

JOSÉ TIAGO COURELAS FILIPE

O DELEGADO DE GRUPO:
Uma estrutura de gestão intermédia

Opiniões dos professores em duas escolas secundárias

VOLUME I

**Dissertação apresentada para a obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação,
na especialidade de Administração Escolar**

Orientação

PROFESSOR DOUTOR JOÃO BARROSO

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
1998**

JOSÉ TIAGO COURELAS FILIPE

O DELEGADO DE GRUPO:
Uma estrutura de gestão intermédia

Opiniões dos professores em duas escolas secundárias

VOLUME I

**Dissertação apresentada ao Departamento de Pedagogia e Educação da
Universidade de Évora para a obtenção do grau de Mestre em Ciências
da Educação, na especialidade de Administração Escolar**

Orientação

PROFESSOR DOUTOR JOÃO BARROSO



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

1998

AGRADECIMENTOS

No decurso desta investigação várias foram as pessoas que connosco solidariamente partilharam o seu desenvolvimento, uns transmitindo-nos o calor necessário à remoção das inquietações e das quebras anímicas que nos assolaram, outros apoiando-nos na conceptualização e na consolidação dos nossos conhecimentos científicos e metodológicos. A todos os que de uma ou de outra forma contribuíram para tornar possível este percurso deixamos aqui os nossos mais profundos e sinceros agradecimentos:

- Ao Professor Doutor João Barroso pela elevada competência científica com que nos orientou, pela disponibilidade com que sempre nos atendeu, pelo incansável e constante encorajamento que nos dedicou e, de forma reforçada, pela amizade que emprestou à consecução de todos os predicados anteriores.

- A todos os docentes deste Curso de Mestrado na pessoa do seu Director, Professor Doutor Vítor Trindade, pela sapiência com que nos transmitiram os conhecimentos que ajudaram a configurar esta dissertação.

- À minha família, minha mulher, minha filha e meu pai, pelas privações por que passaram e pela paciência manifestada no decurso deste empreendimento.

- Aos companheiros, Dr. Carlos Percheiro, Dr. Luís Capitão e Dr. Manuel Cabrinhas, pela amizade e espírito de interajuda que sempre nos dedicaram e pela forma como colaboraram na transformação da frieza e da aridez do trabalho em fonte de prazer.

- Ao colega e amigo Mestre Carlos Loureiro pelo apoio e estímulo com que nos brindou, decorrentes da autoridade que a sua recente vivência desta mesma experiência lhe conferiu.

- Aos órgãos de gestão e aos docentes das escolas onde se centrou a pesquisa pela disponibilidade, atenção e espírito colaborativo que nos dispensaram, sem os quais não seria possível a realização desta investigação.

- A todos os restantes colegas de Curso de Mestrado pelo companheirismo e bom ambiente de trabalho que nos proporcionaram.

- A todos os outros que de uma forma indiferenciada também contribuíram para a concretização desta investigação.

Bem hajam.

RESUMO

Esta investigação centra-se no desempenho do cargo de delegado de grupo disciplinar nas escolas secundárias, enquanto estrutura de gestão intermédia, tanto naquelas onde vigora o modelo de gestão instituído pelo Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro, como nas que seguem o modelo experimental preconizado pelo Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio.

O objectivo central da pesquisa visa a identificação, a descrição e a compreensão da forma como o delegado de grupo se enquadra na estrutura organizacional da escola e como a sua posição resulta da triangulação das influências protagonizadas pela gestão de topo, pelos docentes da base operacional e pelos próprios delegados. A primeira como representante do poder formal-legal da administração central, os segundos como indutores de uma perspectiva corporativista do profissionalismo docente e os terceiros pela sensibilidade e características pessoais com que encaram tais funções.

Nesta conformidade, a problemática da investigação é lançada pela questão que constitui o ponto de partida deste empreendimento: *“como gerem os delegados os papéis antagónicos associados à sua dupla condição de delegados-professores, representantes dos seus pares, e de delegados-gestores intermédios, representantes da gestão de topo da escola ?”*

O corpo desta dissertação é constituído por duas partes: A primeira respeitante ao quadro teórico e a segunda referente ao estudo de campo.

No quadro teórico efectuamos uma aproximação conceptual à problemática em estudo. Primeiro numa perspectiva estruturalista explicativa do enquadramento institucional do delegado de grupo como elemento de uma cadeia interna de gestão, depois obedecendo a uma lógica interaccionista assente no confronto entre o poder instituído e a acção dos actores. Por fim, procuramos, na interacção entre o passado e o presente, a inteligibilidade para algumas das questões que hoje se nos colocam.

Na segunda parte, efectuada em obediência a princípios ecológicos e etnográficos de estudo da escola, apresentamos e analisamos as opiniões dos professores sobre o desempenho do cargo de delegado de grupo e sobre o funcionamento do grupo disciplinar. Respondendo à problemática objectivada no início, evidenciamos o lugar ocupado pelo delegado de grupo na estrutura organizacional e funcional da escola, questionando-o como estrutura de gestão intermédia, e terminamos com a formulação de algumas recomendações e sugestões que a evolução do estudo nos foi aconselhando.

RÉSUMÉ

Cette recherche se centre sur le travail de la fonction du délégué de discipline dans les écoles secondaires, en tant que structure de gestion intermédiaire, soit dans les écoles qui suivent le modèle de gestion établi par le Décret-Loi n° 769-A/76 du 23 octobre, soit dans celles qui suivent le modèle expérimental institué par le Décret-Loi n° 172/91 du 10 mai.

L'objectif essentiel de cette étude est d'identifier, de décrire et de comprendre la manière comme s'insère le délégué de discipline, dans l'organisation de l'école. On veut aussi savoir comment sa position est le résultat de la triangulation des influences: de la gestion de l'exécutif à l'école (représentant le pouvoir de la loi de l'administration centrale), des enseignants (suggérant la perspective d'une corporation professionnelle enseignante) et des délégués eux-mêmes (par leur sensibilité et leurs caractéristiques personnelles avec lesquelles ils envisagent ces fonctions-là).

Ainsi, la problématique de cette investigation nous est présentée par la question qui est le point de départ de ce travail: *“les délégués de discipline, comment administrent-ils les rôles antagoniques associés à leur double condition de professeurs-délégués, représentants de leurs pairs et de professeurs-gérants intermédiaires, représentants de la gestion de l'exécutif de l'école ?”*

Cette dissertation est constituée de deux parties: la première concernant la théorie et l'autre, le résultat d'une étude essentiellement pratique.

Dans la première partie, on fait un rapprochement conceptuel à cette problématique. D'abord, dans une perspective structuraliste qui explique le cadre institutionnel du délégué de discipline comme élément d'une chaîne interne de gestion, puis obéissant à une logique d'interaction basée sur la confrontation entre le pouvoir institué et l'action des acteurs. A la fin, on cherche dans le passé l'intelligibilité pour des questions qui se nous posent actuellement.

Dans la seconde partie, réalisée selon des principes écologiques et ethnographiques d'étude de l'école, on présente et on analyse les opinions des professeurs sur l'accomplissement de la fonction du délégué de discipline et sur le fonctionnement du groupe disciplinaire. En répondant à la problématique objectivée au début, on met en relief la place occupée par le délégué de discipline dans la structure organisationnelle et fonctionnelle de l'école, en le questionnant comme structure de gestion intermédiaire et on termine avec quelques recommandations et quelques suggestions que l'évolution de cette étude nous a conseillées.

ABSTRACT

This investigation is focussed on the performance of the Head of the Subject Department in Secondary Schools, as a structure of intermediate management, both in those where the management regime created by the Dec-Lei n° 769-A/76 of 23th October is set up, and in the ones which follow the experimental model advocated by the Dec.-Lei n° 172/91 of 10th May.

The fundamental aim of this research is the identification, the description and the understanding process of the way how the Head of the Subject Department operates in the school organizational framework and how his position results from the three influences carried out by the School Board, by the teachers as operational basis and by the Heads of Department themselves. The first as representative of the formal/legal power of central administration, the seconds as inducers of a corporate prospect of teaching professionalism and the last by the sensitivity and personal features in their way of facing such functions.

Thus, the problematics of investigation is set up by the issue which constitutes the starting point of this task : “ how do Heads of Subject Department manage their opposite roles considering the double condition of heads - teachers, representatives of their own equals, and of heads - intermediate managers, representing simultaneously the School Board?

The nucleus of this dissertation is composed by two parts. The first concerning the theoretical body and the second the field study.

In the theoretical body we try to elaborate a conceptual approach to the problematic object of study. First in a structuralist prospect which explains the institutional scenery of the Head of Subject Department as an element of an internal management net, then following an interactionist logic based on the conflict between the institutional power and the actors' intervention. At last we search, in the interaction between the past and the present, the possible intelligibility to some of the issues we face nowadays.

In the second part, according to ecological and ethnographical principles of the study of school, we present and analyze the teachers' opinions about the performance of the Head of Department and also about the internal work inside the subject group.

Answering to the initial problematics, we emphasize the role played by the Head of Subject Department in the school organizational and functional structure, questioning his importance as intermediate management framework, and we end with the formulation of some recommendations and suggestions made advisable through the development of this work

ÍNDICE

VOLUME I

| | pags. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. As Motivações do Estudo | 4 |
| 2. Os Objectivos e a Problemática da Investigação: Definição de um Corpo de Hipóteses | 6 |
| 2.1. Os Objectivos da Investigação | 7 |
| 2.2. A Definição da Problemática | 8 |
| 2.3. O Corpo de Hipóteses | 9 |
| 3. A Organização do Trabalho | 10 |
| | |
| PARTE I | |
| A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICO-INTRADISCIPLINAR NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS | 13 |
| | |
| INTRODUÇÃO | 14 |
| | |
| CAPÍTULO 1 | |
| A GESTÃO INTERMÉDIA E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA INTRADISCIPLINAR | 19 |
| | |
| 1. A Escola Secundária: Que Estrutura Organizacional ? | 21 |
| 1.1. A Escola Secundária como Organização Hierárquico-Consultiva | 24 |
| 1.2. A Departamentalização na Escola Secundária | 27 |
| 1.2.1. A Departamentalização Sectorial | 27 |
| 1.2.2. A Departamentalização Múltipla | 31 |
| 1.3. As Configurações Estruturais Dominantes na Escola Secundária | 33 |
| 1.3.1. As Componentes Estruturais da Escola Secundária | 33 |
| 1.3.2. A Escola Secundária entre a Burocracia Mecanicista e a Burocracia Profissional | 36 |
| 2. Diacronismo Organizacional: Do Poder Instituído à Acção dos Actores | 44 |
| 2.1. Da Conexão à Desconexão Organizacional na Escola Secundária | 45 |
| 2.2. A Escola Secundária no <i>Continuum</i> entre Dois Pólos Divergentes | 49 |
| 3. Conclusão | 57 |
| | |
| CAPÍTULO 2 | |
| PROFISSIONALISMO, ESPECIALIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOCENTES: O PAPEL DO DELEGADO DE GRUPO | 60 |
| | |
| 1. Que Profissionalismo Docente ? | 61 |
| 2. A Especialização e a Diferenciação Funcional dos Docentes | 66 |
| 3. A Gestão Intermédia: “ <i>Locus</i> ” de Participação Docente | 73 |
| 3.1. A Autonomia Pedagógica e a Participação Docente | 74 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.2. A Cultura Profissional - Factor Estruturante da Iniciativa Docente | 78 |
| 4. Conclusão | 81 |

CAPÍTULO 3

EVOLUÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. O Profissionalismo Docente e a Organização do Ensino | 86 |
| 2. Génese e Desenvolvimento das Estruturas de Coordenação Pedagógica: | |
| A Emergência do Cargo de Delegado de Grupo | 91 |
| 2.1. Génese e Desenvolvimento das Estruturas de Coordenação Pedagógica | 92 |
| 2.1.1. A Gestão de Topo: O Reitor e o Conselho Escolar | 92 |
| 2.1.2. A Gestão Intermédia: O Director de Classe/Ciclo e o Conselho de Classe/Ciclo | 95 |
| 2.2. A Emergência do Cargo de Delegado de Grupo | 100 |
| 3. Consolidação e Declínio do Cargo de Delegado de Grupo | 103 |
| 3.1. Consolidação do Cargo de Delegado de Grupo | 104 |
| 3.2. Declínio do Cargo de Delegado de Grupo | 116 |
| 4. Conclusão | 127 |

PARTE II

O ESTUDO DE CAMPO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 4

O CONTEXTO FUNCIONAL: OS DELEGADOS DE GRUPO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Caracterização dos Delegados por Escolas | 139 |
| 1.1. Idades | 139 |
| 1.2. Sexo | 140 |
| 1.3. Tempo de Serviço Docente | 141 |
| 1.4. Tempo de Exercício do Cargo | 142 |
| 1.5. Situação Profissional | 144 |
| 1.6. Número de Horas de Redução e Número de Professores por Grupo | 147 |
| 2. Caracterização dos Delegados por Grupos Disciplinares | 149 |
| 2.1. As Escolas e os Grupos Disciplinares | 149 |
| 2.2. Idades | 150 |
| 2.3. Sexo | 151 |
| 2.4. Tempo de Serviço Docente | 153 |
| 2.5. Tempo de Exercício do Cargo: Índice de Rotatividade | 154 |
| 2.6. Situação Profissional | 158 |
| 2.7. Número Total de Horas de Redução e Número de Professores por Grupo | 159 |
| 3. Desenho de um Delegado Tipo | 164 |
| 3.1. Perfil do Delegado Tipo | 164 |
| 3.2. O Custo do Cargo de Delegado: Indicadores Regionais | 165 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| CAPÍTULO 5 | |
| AS DUAS ESCOLAS SEDE DE ESTUDO: RAZÕES DESTA ESCOLHA | 166 |
| 1. As Razões Geográfico-Sociais | 167 |
| 2. As Razões Organizacionais | 169 |
| 2.1. Discentes: Anos de Escolaridade, Turmas e Número de Alunos | 169 |
| 2.2. Docentes: Mobilidade, Situação Profissional e Área de Residência | 170 |
| 2.3. Modelo de Gestão | 171 |
| 3. As Razões Funcionais | 172 |
| 3.1. Média de Idades dos Delegados de Grupo | 172 |
| 3.2. Sexo dos Delegados de Grupo | 173 |
| 3.3. Média de Anos de Serviço Docente dos Delegados de Grupo | 173 |
| 3.4. Média de Anos de Exercício do Cargo dos Delegados de Grupo | 174 |
| 3.5. Situação Profissional dos Delegados de Grupo | 174 |
| 3.6. Número de Horas de Redução da Componente Lectiva para o Exercício do Cargo de Delegado de Grupo | 174 |
| 3.7. Número de Professores por Delegado | 175 |
| 3.8. Custo Médio do Órgão de Coordenação Disciplinar | 176 |
| | |
| CAPÍTULO 6 | |
| OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA: OPÇÕES METODOLÓGICAS | 177 |
| 1. A Observação Directa não Participante | 181 |
| 2. A Entrevista Semi-Estruturada | 182 |
| 3. O Inquérito por Questionário | 185 |
| 3.1. A Definição dos Indicadores e das Dimensões de Análise | 186 |
| 3.2. Reformulação → Pré-Teste → Reformulação | 188 |
| 3.3. A Aplicação do Questionário | 189 |
| 4. A Organização da Informação | 190 |
| 4.1. Primeiro Campo de Organização de Dados | 191 |
| 4.1.1. Idade | 191 |
| 4.1.2. Área Disciplinar | 191 |
| 4.1.3. Tempo Total de Serviço Docente | 192 |
| 4.1.4. Tempo de Serviço na Última Escola | 192 |
| 4.1.5. Situação Profissional | 192 |
| 4.1.6. Desempenho do Cargo de Delegado de Grupo | 193 |
| 4.1.7. Área de Residência | 193 |
| 4.2. Segundo Campo de Organização de Dados | 193 |
| 4.2.1. Codificação dos Dados nas Dimensões com Escalas de Likert | 194 |
| 4.2.2. Codificação dos Dados nas Dimensões em que é pedida a Selecção de Algumas Características | 195 |
| 4.3. A Base de Dados e o Tratamento Estatístico | 197 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 7 | |
| CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES | 198 |
| 1. Análise Frequencial Simples | 199 |
| 1.1. Idade | 199 |
| 1.2. Sexo | 200 |
| 1.3. Área Disciplinar | 200 |
| 1.4. Tempo Total de Serviço Docente | 200 |
| 1.5. Tempo de Serviço na Última Escola | 201 |
| 1.6. Situação Profissional | 201 |
| 1.7. Desempenho do Cargo de Delegado de Grupo | 202 |
| 1.8. Área de Residência | 202 |
| 2. Análise Relacional | 203 |
| 2.1. Idade, Tempo de Serviço Docente e Tempo de Serviço na Escola | 203 |
| 2.2. Idade e Sexo | 204 |
| 2.3. Tempo de Serviço Docente e Sexo | 204 |
| 2.4. Situação Profissional, Idade e Tempo de Serviço | 205 |
| 2.5. Desempenho do Cargo de Delegado, Idade e Tempo Total de Serviço Docente | 205 |
| 2.6. Situação Profissional e Desempenho do Cargo de Delegado | 206 |
| 2.7. Tempo de Serviço na Última Escola, Situação Profissional e Desempenho do Cargo de Delegado | 206 |
| 2.8. Área de Residência, Tempo de Serviço na Última Escola e Situação Profissional | 207 |
| 2.9. Taxa de Mobilidade Docente | 207 |
| | |
| CAPÍTULO 8 | |
| AS OPINIÕES DOS PROFESSORES | 209 |
| 1. O Desempenho do Cargo de Delegado de Grupo | 211 |
| 1.1. A Escolha do Delegado: Os Critérios e os Processos de Escolha | 211 |
| 1.1.1. Os Critérios de Escolha do Delegado de Grupo | 211 |
| 1.1.2. Os Processos de Escolha do Delegado de Grupo | 215 |
| 1.2. As Competências do Delegado de Grupo | 217 |
| 1.3. O Perfil do Delegado: Entre a Percepção Real e a Percepção Ideal | 224 |
| 1.4. O Estatuto Profissional e Institucional do Delegado de Grupo | 229 |
| 1.4.1. O Estatuto Profissional do Delegado de Grupo | 229 |
| 1.4.2. O Estatuto Institucional do Delegado de Grupo | 234 |
| 2. O Funcionamento do Grupo Disciplinar | 236 |
| 2.1. As Reuniões de Grupo: Sua Dinâmica e Funcionamento | 236 |
| 2.1.1. Periodicidade das Reuniões | 236 |
| 2.1.2. Origem dos Assuntos Tratados nas Reuniões de Grupo | 239 |
| 2.1.3. Frequência dos Assuntos Tratados nas Reuniões de Grupo | 241 |
| 2.1.4. Processo de Tomada de Decisão | 246 |
| 2.2. Canais Privilegiados de Comunicação | 247 |
| 2.3. A Influência do Grupo no Funcionamento Técnico-Pedagógico da Escola | 252 |
| 2.4. As Dificuldades de Trabalho no Grupo Disciplinar | 255 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 9 | |
| REFLEXÃO FINAL: CONTRIBUTOS TRANSITÓRIOS | 261 |
| 1. A Resposta à Problemática | 263 |
| 1.1. A Fragmentação Curricular e a Individualização dos Saberes | 265 |
| 1.2. A Banalização do Cargo de Delegado de Grupo | 266 |
| 1.3. O Delegado de Grupo entre o Topo e a Base | 267 |
| 1.4. O Desempenho do Delegado no Modelo de “ <i>Gestão Democrática</i> ” e no “ <i>Modelo Experimental</i> ” de 1991 | 270 |
| 1.5. O Déficit de Trabalho em Grupo | 271 |
| 2. Recomendações e Sugestões | 274 |
| 2.1. Os Órgãos de Administração e Gestão e de Orientação Educativa | 275 |
| 2.2. As Estruturas de Articulação Curricular: Revitalização da sua Liderança | 277 |
| BIBLIOGRAFIA | 283 |

VOLUME II (ANEXOS)

| | |
|------------------------------------------------------------------|-----|
| ANEXO I | |
| OS CONTEXTOS GEOGRÁFICO-SOCIAL E ORGANIZACIONAL DO ESTUDO | 296 |
| INTRODUÇÃO | 297 |
| CAPÍTULO 1 | |
| O CONTEXTO GEOGRÁFICO-SOCIAL | 298 |
| 1. A Região Alentejo | 299 |
| 2. Os Concelhos das Escolas Sede da Investigação | 302 |
| 2.1. O Concelho A | 302 |
| 2.2. O Concelho B | 303 |
| CAPÍTULO 2 | |
| O CONTEXTO ORGANIZACIONAL: OS ACTORES EDUCATIVOS | 304 |
| 1. Os Discentes | 306 |
| 1.1. Níveis de Frequência | 306 |
| 1.2. Turmas | 309 |
| 1.3. Os Resultados Escolares: Níveis de Reprovação do 12º Ano | 312 |
| 2. Os Docentes | 315 |
| 2.1. Grupos Disciplinares | 315 |
| 2.2. Idades | 316 |

| | |
|-------------------------------|-----|
| 2.3. Situação Profissional | 318 |
| 2.4. Horários | 319 |
| 3. O Pessoal não Docente | 322 |
| 3.1. O Pessoal A.S.E. | 324 |
| 3.2. O Pessoal Administrativo | 325 |
| 3.3. O Pessoal Auxiliar | 325 |
| 3.4. O Pessoal Operário | 325 |
| 4. Estudo Relacional | 326 |
| 5. Quadros de Resultados | 338 |
| 5.1. Os Discentes | 339 |
| 5.2. Os Docentes | 350 |
| 5.3. O Pessoal não Docente | 359 |
| 5.4. Estudo Relacional | 364 |

ANEXO II

OS DELEGADOS DE GRUPO

367

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Ficha de Caracterização | 368 |
| 2. Caracterização Individualizada dos Delegados de Grupo por Escola | 370 |
| 3. Caracterização Global dos Delegados de Grupo por Escola | 392 |
| 4. Caracterização Individualizada dos Delegados de Grupo por Grupo Disciplinar | 394 |
| 5. Caracterização Global dos Delegados de Grupo por Grupo Disciplinar | 436 |

ANEXO III

O ESTUDO DE CAMPO

438

| | |
|-------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. O Registo das Observações | 439 |
| 2. As Entrevistas a Delegados de Grupo e a Chefes de Departamento | 454 |
| 2.1. Determinação das Categorias de Análise de Conteúdo | 455 |
| 2.2. As Entrevistas aos Delegados de Grupo | 457 |
| 2.2.1. O Guião da Entrevista | 458 |
| 2.2.2. Os Protocolos das Entrevistas | 461 |
| 2.3. As Entrevistas aos Chefes de Departamento | 478 |
| 2.3.1. O Guião da Entrevista | 479 |
| 2.3.2. Os Protocolos das Entrevistas | 482 |
| 3. O Inquérito por Questionário | 491 |
| 3.1. O Questionário | 492 |
| 3.2. Quadros de Resultados | 500 |

INTRODUÇÃO

A escola como organização educativa tem-se constituído a partir da década de oitenta num centro privilegiado de investigação. A sua focalização como objecto de estudo científico e concomitantemente como lugar estratégico de mudança produziu inevitáveis efeitos nos decisores políticos, sendo a reforma da gestão escolar em curso já um resultado palpável de tal investimento.

Esta reforma, de concepção descentralizadora e autonomizadora das iniciativas locais, é regulamentada pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Nesta perspectiva, no preâmbulo deste diploma é afirmado que se *“afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e se adopta uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia”*. O mesmo texto preconiza mais à frente que *“(...) importa, por um lado, tomar em consideração a dimensão muito variável das escolas e, por outro, salvaguardar a sua identidade própria(...)”*, numa tentativa de *“(...) favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades”*.

A gestão pedagógica intermédia é um dos sectores em que o legislador mais deixou à escola a possibilidade de uma auto-definição e (re)organização de acordo, não só com a respectiva dinâmica de acção, mas também com as exigências que o processo ditado pelos estudos e pelas investigações sobre a matéria têm revelado como fundamental que seja processado.

Na altura em que efectuamos o desenvolvimento deste trabalho não escondemos as expectativas que estes factos nos provocam. É um momento de inovação e de mudança, para tal é fundamental que os actores locais as interiorizem e as adoptem como prioritárias. Tanto uma como a outra conseguir-se-ão realizar no cruzamento da cultura de escola, responsável pela acção e reacção dos seus membros, com a “*nova ordem*” de desafios que são lançados e que um eventual esforço conservador dos docentes não deverá obstaculizar.

Para dotar esta “*nova ordem*” de uma evidência esclarecedora é fundamental a conjugação das conclusões dos estudos e das investigações em gestão e administração educativa com os textos legais instituintes da reforma e com a própria sensibilidade dos actores, por forma a conseguirem-se obter os maiores proveitos da abertura que agora se enceta. Se o imobilismo e a desconfiança se sobrepuserem à dinâmica de mudança poderá ficar comprometido todo um esforço e eventualmente perdida uma oportunidade histórica de acertarmos o passo com outros modelos de gestão escolar mais avançados, que a nível internacional já têm provas dadas.

É neste contexto que o ano lectivo de 1998/99 (o último do século XX) se inicia, com as escolas a constituírem as comissões executivas instaladoras previstas no *Modelo de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas*¹ instituído pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, e a elaborarem os seus regulamentos internos, regulamentos estes que presidirão, entre outras, à definição das estruturas de gestão intermédia, designadamente no que concerne às estruturas de articulação curricular, que constituem a razão de ser do presente trabalho.

Assim, é na antecedência da viragem da administração educativa, em geral, e das estruturas de gestão intermédia, em particular, que procuramos as raízes históricas e nelas assentar a nossa interpretação do que foi, antes da “*autonomia das escolas*”, a coordenação pedagógico-didáctica e o papel que, neste contexto, foi desempenhado pelo delegado de grupo².

¹ No decurso deste trabalho usamos a terminologia “*modelo de autonomia, gestão e administração das escolas*” sempre que nos referirmos ao modelo de gestão instituído pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

² Quando neste trabalho nos referirmos ao delegado de grupo, pretendemos significar, para além do grupo, o subgrupo, a disciplina ou a especialidade, conforme o definido pela legislação que se refere a esta estrutura.

1. MOTIVAÇÕES DO ESTUDO

O facto de termos optado pela docência como profissão e a forma como a temos exercido foram condições determinantes para a escolha deste tema que nos propomos estudar - “*O Delegado de Grupo: Uma Estrutura de Gestão Intermédia*”.

Ao longo de mais de duas décadas de exercício da profissão temos vindo a desempenhar, sempre cumulativamente com a actividade lectiva, vários cargos de gestão, quer de topo, como membro de um conselho directivo do modelo de “*gestão democrática*”³ instituído pelo Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro e legislação subsequente, ou como presidente do conselho pedagógico do “*modelo experimental*” de gestão⁴ instituído pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, quer intermédia, como chefe de departamento curricular deste segundo modelo e como director de turma ou como delegado de grupo do primeiro.

Foi, no entanto, este último o cargo que mais nos marcou e com o qual mais nos identificámos. São duas as ordens de razões que mais contribuíram para esta nossa sensibilidade: a primeira prende-se com a forma como sempre procurámos desempenhar o cargo e a segunda com a visão supra-estrutural que o desempenho dos cargos de gestão de topo nos induziram. Desta retirámos a concepção de que delegado de grupo poderá ser o centro privilegiado e um forte suporte de toda a organização pedagógica da escola e da primeira colhemos os frutos de uma experiência estabelecida através de uma “*luta*” constantemente empreendida entre a forma como o delegado vulgarmente é tomado e a forma como nós próprios o idealizámos.

Se, por um lado a nossa experiência pode ser encarada como favorável e impulsionadora, por outro lado constitui-se num factor de subjectividade ancorada em valores, conceitos e símbolos pré-concebidos. Conscientes de tal risco, tentámos ultrapassá-lo com o aprofundamento conceptual e teórico que desenvolvemos, bem como com a realização do estudo empírico, ambos concebidos por forma a minimizar e a relativizar tais condicionalismos.

Outro factor determinante desta escolha ficou a dever-se à constatação, tanto na parte curricular do curso, como nas leituras preparatórias para a selecção do tema, de que este

³ No decurso deste trabalho usamos a terminologia “*gestão democrática*” sempre que nos referirmos ao modelo de gestão instituído pelo Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro e legislação seguinte, até ao Despacho 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro.

⁴ Da mesma forma usamos a terminologia “*modelo experimental de gestão*” sempre que nos referirmos ao modelo de gestão instituído pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, e legislação complementar.

assunto não tem sido objecto de um estudo focalizado. Da gestão intermédia de natureza pedagógica intradisciplinar não temos conhecimento de quaisquer publicações ou trabalhos realizados em Portugal. Já a nível internacional, designadamente no que se refere a autores de idioma castelhano ou inglês, os estudos publicados tratam de uma forma pouco aprofundada a figura do chefe de departamento curricular multidisciplinar, um órgão de cariz mais abrangente e menos específico⁵, como tal não ajustado à realização da coordenação vertical intradisciplinar, função na qual nos centramos e que pretendemos descrever, interpretar e, se possível, contribuir para a sua clarificação, com a realização desta investigação.

A falta de uma sistematização dos estudos sobre a figura do coordenador disciplinar leva Turner (1996, p. 203) a afirmar que o papel do chefe de departamento tem tendido a ser negligenciado pelos investigadores, porque as generalizações são particularmente difíceis, quando se considera a enorme complexidade dos diferentes tipos de escola e dos diferentes tipos e dimensões dos departamentos que existem em cada escola.

A ausência de exploração deste tema, se, por um lado se constituiu como fonte motivadora da nossa opção, por outro lado resultou numa dificuldade intrínseca à exígua bibliografia da especialidade com que nos deparámos para o desenvolvimento do trabalho. A ausência de investigação nesta área da gestão pedagógica intradisciplinar tem colaborado para a implantação de um “*descontinuum*” sequêncio-relacional entre a gestão de topo das escolas e a prática lectiva da sala de aula, prática esta já alvo também de trabalhos de pesquisa sectoriais, materializados sob a forma de monografias ou de dissertações sobre a didáctica específica de cada disciplina.

Realçamos, contudo, pelo apoio e pela fonte de recursos e de comparação metodológica que encontramos, os trabalhos que, centrando-se na gestão de topo, referiam a gestão intermédia como um estudo acessório e circunstanciador, e de uma forma também premente aqueles que fizeram do desempenho do papel do director de turma o tema central da sua investigação.

⁵ Esta abrangência do chefe de departamento curricular ficou bem patente no modelo experimental de gestão que vigorou entre nós. Neste modelo aos chefes de departamento curricular, como figuras centrais da gestão intermédia, competiria “gerir” os departamentos curriculares cuja constituição, definida pelo Desp. 27/ME/93, ficou marcada por uma grande dispersão disciplinar. Somente a título de exemplo referimos que a disciplina de Geometria Descritiva pertencia ao mesmo departamento que a disciplina de Educação Física.

Com estes últimos, por se inserirem, tal como o nosso tema, no âmbito da gestão intermédia⁶, estabelecemos paralelismos e complementaridades e confrontámos divergências, umas e outras oriundas, sobretudo, do facto do director de turma ser uma estrutura de coordenação horizontal interdisciplinar, enquanto o delegado de grupo é o garante da coordenação vertical intradisciplinar⁷. De uns e dos outros estudos fazemos referência ao longo da nossa investigação, pelo que seria redundante e até fastidioso proceder a tais referências cumulativamente neste momento.

A coordenação pedagógica horizontal interdisciplinar assumiu-se ainda como um factor especialmente marcante para o desenvolvimento do nosso trabalho, devido à constante tensão histórica entre a organização horizontal do “*ensino por classes*” e a organização vertical do “*ensino por disciplinas*”, da qual veio a emergir o cargo de delegado de grupo, facto por nós devidamente evidenciado no corpo do trabalho, quando efectuámos a evolução da coordenação pedagógico-didáctica.

Sintetizando, foi a associação da experiência vivenciada como delegado de grupo em contextos diversos (vários mandatos em várias escolas) com as pesquisas bibliográficas empreendidas que despertou em nós um conjunto de dúvidas e de problemas sobre o desempenho deste cargo. É neste contexto que se desenvolve a objectivação e a problemática de toda a nossa investigação.

2. OS OBJECTIVOS E A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO: DEFINIÇÃO DE UM CORPO DE HIPÓTESES.

Mesmo com o sistema educativo fortemente centralizado estatalmente, os actores organizacionais procuram numa zona de penumbra legislativa exercer a sua influência e, no uso das margens de liberdade possíveis, (re)criar os seus interesses pessoais e culturas de

⁶ João Formosinho em “*O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Escola Portuguesa: Monitor ou Líder, Coordenador ou Director ?*”, citado por Sá (1997, p. 31), identifica dois tipos de gestores pedagógicos intermédios: “*os directores de departamento, que coordenam e dirigem os professores da mesma disciplina ou de várias disciplinas da mesma área do saber e os orientadores educativos, que dirigem as actividades de apoio ao aluno e coordenam a actividade dos professores de um grupo de alunos (turma, grupo de turmas, ano ou ciclo)*”.

⁷ Designamos como coordenação intradisciplinar a exercida de forma vertical ao nível do grupo pedagógico e por coordenação interdisciplinar a exercida horizontalmente entre os vários grupos pedagógicos.

grupo. Assim, “as escolas constituem-se em campos de acção onde as estratégias dos actores se organizam e desenvolvem numa rede complexa de alianças e oposições pelo domínio das zonas de incerteza”. (Dinis, 1997, p. 30)

2.1. Os Objectivos da Investigação

As estruturas de gestão intermédia, designadamente a que corresponde ao objecto da presente investigação constituem um “locus” de disputa pela conquista do controlo do trabalho que realizam, ainda que para tal seja necessária a prática de algumas “infidelidades normativas” (Lima, 1992, p. 165) e a adopção de um determinado informalismo organizacional, aquelas e este utilizados como escapatórias ao formal-legalismo dos regulamentos instituídos.

É neste âmbito de acção e reacção, de intercâmbio negocial e de (re)criação que se concretiza o papel do delegado de grupo e a dinâmica do próprio grupo disciplinar. Insere-se nesta perspectiva o **objectivo central** do nosso trabalho, com ele procuramos:

identificar, descrever e compreender os modos e os processos de gestão intermédia com focalização no delegado de grupo, designadamente a forma como a sua posição organizacional resulta do “jogo de forças” entre: a gestão de topo representante da administração centra; a base operacional constituída pelos profissionais; e a própria sensibilidade do delegado sobre o desempenho de tal cargo⁸.

Definido que foi o objectivo central da dissertação torna-se agora necessário proceder à sua operacionalização, ainda que de forma eventualmente transitória, apresentando como pretensões fundamentais a interpretação e a compreensão do delegado de grupo no contexto em que a sua acção se desenvolve e na complexidade relacional que circunstancia toda a sua actividade. É no respeito por estes princípios que definimos os objectivos específicos da investigação

⁸ Pretendemos assim uma tripla focalização neste trabalho: a *focalização normativa* referente às estruturas e regras formais; a *focalização interpretativa* respeitante às estruturas ocultas e regras não formais e informais; e a *focalização descritiva* que se ocupa das estruturas manifestas e das regras efectivamente actualizadas (Lima, 1992, pp. 148-164)

Os Objectivos Específicos da Investigação

- *Analisar a evolução dos normativos sobre o cargo do delegado de grupo.*
- *Analisar o desempenho do cargo de delegado de grupo nos modelos instituídos pelo Decreto-Lei nº 769-A/76 (“gestão democrática”) e pelo Decreto-Lei nº 172/91 (“modelo experimental”).*
- *Identificar as percepções dos professores sobre as funções do delegado de grupo.*
- *Identificar os factores que influenciam positivamente e negativamente a acção do delegado de grupo.*
- *Descrever o perfil funcional do delegado de grupo.*

2.2. A Definição da Problemática

As expectativas inerentes à objectivação definida projectam-se na questão central que constitui a nossa **pergunta de partida** e que informa e circunstancia toda a nossa investigação:

Como gerem os delegados os papéis antagónicos associados à dupla condição de delegado-professor, representante dos seus pares, e de delegado-gestor intermédio, representante da gestão de topo da escola ?

Esta questão inicial é como se disse integradora de toda a pesquisa, pelo que também ela necessita de ser operacionalizada através de um conjunto de questões dela derivadas. A problematização que dá forma aos nossos propósitos é necessária e igualmente flexível e adaptável a (re)ajustamentos a proceder no decurso da investigação. Assim, pretende-se, com esta operacionalização e desmultiplicação da questão inicial, conceber um mecanismo de progressiva adaptação aos novos contornos que o desenvolvimento do estudo for ditando de modo a não nos tornarmos reféns de ideias pré-concebidas e bloqueadoras de outras tendências que a realidade possa vir a mostrar. Emergentes da questão inicial surgem-nos então as sub-questões que passamos a explicitar.

As Questões Derivadas

- *Como interferem as configurações normativas referentes ao delegado de grupo com as práticas dos professores ?*
- *Os critérios utilizados na escolha do delegado de grupo condicionam o desempenho deste cargo ?*
- *Como interpretam os professores as funções do delegado de grupo e que legitimidades nele reconhecem ?*
- *Que estratégias utiliza o delegado de grupo no desempenho de papéis antagónicos: a montante perante a direcção da escola e a jusante perante os professores ?*
- *Que tipo de liderança emerge do desempenho do cargo de delegado de grupo ?*
- *Qual o perfil funcional do delegado de grupo ?*
- *Será o delegado de grupo um verdadeiro gestor intermédio ?*

2.3. O Corpo de Hipóteses

Como temos vindo a referir, reafirmamos que o conjunto das questões constituem apenas uma orientação possível e transitória no trajecto que a investigação pode traçar. Neste percurso assume uma importância determinante o quadro teórico-analítico em que se enquadrará a posterior investigação empírica.

A elaboração de hipóteses de trabalho permite-nos balizar e orientar o desenvolvimento de tal quadro analítico, e a respectiva confirmação ou infirmação será efectuada mediante os resultados que a investigação empírica nos legar.

De acordo com a lógica que atribui a edificação da estrutura organizacional da escola à confrontação dos actores em vários cenários, estabelecemos a **hipótese nuclear**:

O delegado de grupo inscreve o seu desempenho num campo tensorial triangular, cujos vértices, constituídos como pólos de atracção, representam a influência dos normativos, o corporativismo dos professores e as suas próprias características pessoais e profissionais.

Tendo em conta a influência exercida pela cultura de exercício do cargo, pelo processo de selecção do delegado e pela acção do profissionalismo docente, parece existir

uma dominância do pólo referente à consciência do colectivo de classe sobre os restantes dois. Neste sentido, as hipóteses de trabalho a seguir apresentadas visam: caracterizar a influência de cada um dos pólos; descrever o respectivo “*jogo de forças*” nas duas escolas; confirmar ou infirmar se a influência do pólo profissional é a mais dominante.

As Hipóteses de trabalho

• *A criação do cargo de delegado de grupo decorre da fragmentação curricular e da especialização do saber, legitimadas pela organização do ensino por disciplinas.*

• *A eleição do delegado de grupo pelos seus pares condiciona-o ao desenvolvimento de estratégias que contemplam a satisfação dos interesses dos actores responsáveis pela sua eleição.*

• *O desempenho do cargo de delegado de grupo corresponde à lógica do “sacrifício sucedâneo” entre os elementos do grupo e, conseqüentemente, à banalização deste cargo.*

• *A configuração estrutural da escola secundária é subsidiária da forma como, a nível intermédio, o delegado de grupo exerce a sua função e do modo como, no contexto organizacional, (re)age ao fluxo de tensões que sobre ele incidem.*

3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Depois de explicitadas as motivações que nos levaram a optar pelo tema em causa, de definidos os objectivos e a problemática da pesquisa e de estabelecido o corpo de hipóteses, procedemos á apresentação do todo que constitui o edifício com que materializamos a nossa investigação.

O corpo do trabalho, cuja organização decorre da problemática estabelecida, é constituído por duas partes e por nove capítulos, sendo três referentes à primeira parte e os restantes seis à segunda.

A **Parte I**, intitulada “*A Coordenação Pedagógica Intradisciplinar na Escola Secundária*”, corresponde ao suporte teórico-conceitual da investigação.

No **capítulo 1** - “*A Gestão Intermédia e a Coordenação Pedagógica Intradisciplinar*” - explicamos o enquadramento institucional do delegado de grupo, primeiro numa perspectiva estruturalista e formal e depois numa perspectiva interaccionista, simbólica e informal.

No **capítulo 2** - “*Profissionalismo, Especialização e Participação Docentes: O Papel do Delegado de Grupo*” - analisamos o papel do delegado à luz do profissionalismo, da especialização, da autonomia e da cultura docentes, confrontando a sua duplicidade profissional enquanto gestor, como representante da administração, e enquanto professor, como representante dos professores.

No **capítulo 3** - “*Evolução da Coordenação Pedagógica*” - explicamos a evolução histórica da coordenação pedagógico-didáctica à qual associamos o trajecto que o cargo de delegado de grupo tem vindo a experimentar ao longo dos tempos.

A **Parte II**, denominada “*O Estudo de Campo*”, é constituída por dois capítulos contextualizadores do estudo empírico, por três capítulos referentes ao trabalho de campo propriamente dito, e por um capítulo de reflexões terminais.

No **capítulo 4** - “*O Contexto Funcional: Os Delegados de Grupo*” - realizamos de forma genérica a caracterização dos delegados dos grupos disciplinares de todas as escolas secundárias da área de intervenção da Direcção Regional de Educação do Alentejo e, daqui decorrente, gizamos o desenho de um delegado-tipo regional no que concerne ao respectivo perfil e custo de desempenho.

No **capítulo 5** - “*As duas Escolas Sede de Estudo: Razões desta Escolha*” - respeitando o anonimato das escolas em causa, evidenciamos os motivos de natureza geográfico-social, organizacional e funcional que presidiram à escolha das duas escolas secundárias para centro do estudo.

No **capítulo 6** - “*Os Instrumentos de Pesquisa: Opções Metodológicas*” - identificamos os instrumentos de pesquisa e as opções metodológicas que adoptámos.

No **capítulo 7** - “*Caracterização dos Respondentes*” - efectuamos a caracterização da amostra constituída pela totalidade dos professores que responderam ao inquérito por questionário realizado nas escolas onde se centrou o estudo de campo.

No **capítulo 8** - *“As Opiniões dos Professores”* - realizamos a apresentação, o tratamento e a discussão da informação recolhida pelos instrumentos utilizados (observação não participante, entrevista semi-estruturada e inquérito por questionário), primeiro analisando as opiniões dos professores sobre o desempenho do cargo de delegado de grupo e depois interpretando as concepções que os mesmos manifestam sobre o funcionamento do grupo disciplinar.

Por fim, no **capítulo 9** - *“Reflexão Final: Contributos Transitórios”* - rematamos o trabalho com a inserção de algumas reflexões que não são mais do que hipóteses provisórias e inacabadas e mais pretensão não têm do que actualizar o relançamento da problemática. Aqui confrontamos esta problemática com o estudo empírico e terminamos com a produção de algumas recomendações e sugestões impregnadas do mesmo espírito de relatividade.

PARTE I

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICO-INTRADISCIPLINAR
NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS**

INTRODUÇÃO

Não é nossa intenção, no âmbito do presente trabalho, fazer uma síntese das teorias e dos modelos explicativos da gestão, tanto de topo como intermédia. O nosso propósito reside na identificação das características fundamentais da gestão intermédia e das teorias que melhor se ajustam à sua descrição e compreensão, em particular ao nível da gestão que constitui o nosso objecto de estudo: a gestão didáctico-disciplinar das escolas secundárias, designação que abrange, quer a estrutura delegado de grupo, quer a estrutura conselho de grupo.

Começamos então por situar a gestão intermédia na escola secundária em Portugal. De acordo com Chiavenato (1993, p. 835), o nível intermédio de gestão *“é o nível colocado entre o nível institucional e o nível operacional, e que cuida da articulação interna entre estes dois níveis. (...) É o nível que lida com os problemas da adequação das decisões tomadas ao nível institucional (no topo) com as operações realizadas no nível operacional (na base da organização)”*.

Para que uma organização alcance os seus objectivos é função da gestão intermédia transformar em programas de acção as estratégias definidas no topo. Como tal deve ser flexível e hábil, capaz de ajustar às exigências do nível superior as condições e capacidades das bases.

Até meados dos anos 80 a escola foi genericamente estudada de forma parcial e particularizada devido, sobretudo, ao facto das teorias das organizações, quando aplicadas ao seu estudo, se mostrarem muito limitadas e insuficientes na compreensão e descrição de uma organização tão complexa. Tyler (1988, p. 4, cit. Barroso, 1995, p. 396) atribui esta visão sectária de análise ao facto de *“os sociólogos considerarem que as escolas, enquanto entidades sociais eram temas de difícil abordagem”*.

As dificuldades oriundas desta abordagem fragmentadora da escola foram ultrapassadas, a partir de meados da década de 80, através do impacto então criado com a reformulação das teorias da organização ao ser introduzida uma focalização integradora e sistémica na abordagem organizacional. Foram marcantes os contributos de Cohen, March e Olsen (1972), entre outros, ao estudarem as ambiguidades das organizações e o contributo

de Weick (1976) que introduziu um novo conceito sistémico, o conceito de *sistema debilmente articulado*⁹.

Tais contributos vieram mudar radicalmente a forma de encarar o estudo da escola, dando origem às modernas teorias (pós-weberianas) da organização educativa. Estas evidenciaram a especificidade da escola como organização ao passarem a considerá-la: como *uma anarquia organizada* (Cohen e March, 1974), devido aos três tipos de ambiguidade que a caracterizam - objectivos vagos e problemáticos, tecnologia ambígua e incerta e fluidez na participação dos actores; e como um *sistema debilmente articulado* por não existir conexão entre a estrutura e a actividade técnica e entre esta e os seus efeitos e por muitos dos seus elementos serem relativamente independentes em termos de intenções, de acções, de processos, de tecnologias adoptadas e de resultados obtidos.

Muitas foram as tipologias, então surgidas, estruturantes da evolução das teorias da organização aplicadas ao estudo da escola¹⁰. Todas elas sublinham a evolução do conceito de escola: de uma organização racional para uma anarquia organizada (Ellström); de um sistema fortemente articulado para um sistema debilmente articulado (Tyler); de um sistema fechado para um sistema aberto (Hanson)¹¹; de uma organização que privilegia as estruturas para uma organização que enfatiza os aspectos simbólicos (Borrell Felip), de uma concepção mecânica para uma concepção orgânica (Hoyle)¹²; de uma organização formal e burocrática a uma organização ambígua (Bush).

⁹ Este conceito foi desenvolvido por Meyer e Roman em 1983. Sobre este assunto se referem igualmente Lima (1991, p. 14) e Barroso (1995, p. 396).

¹⁰ Barroso (1995, p. 308) refere, a título de exemplo, as teorias propostas por: Ellström (1983) - modelos racional, político, sistémico e anárquico; Tyler (1985) - modelo burocrático, modelo contingente de organização escolar, a escola como "sistema debilmente acoplado"; Hanson (1985) - a escola como organização burocrática, a escola como sistema sócio-político, a escola como sistema aberto, e um modelo emergente que resulta da aplicação da "teoria da contingência" à administração das escolas, em que integra os conceitos de "anarquia organizada" e de "sistema debilmente acoplado"; Borrell Felip (1989) - modelos racionais, modelos naturais, modelos estruturais, modelo de recursos humanos, modelo centrado nos sistemas, modelos políticos, modelos simbólicos".

Os autores Burrell e Morgan (1979) referem quatro paradigmas organizacionais que "*poderão estar na base das análises em ciências sociais e, particularmente, na teoria organizacional: os paradigmas funcionalista, interpretativo, humanista radical e estruturalista radical*" (Torres, 1997; p. 22)

Sarmiento (1996, pp. 21-27) acrescenta as seguintes propostas: Bush (1986 e 1989) - modelo formal ou burocrático, modelo colegial ou democrático, modelo político, modelo subjectivo e modelo da ambiguidade; Glatler (1988) - imagem racional, imagem profissional ou colegial, imagem política e imagem cultural; Tyler (1991) - modelos de ligação articulada, modelo da organização formal, modelos interpretativos e modelos estruturalistas.

¹¹ Hanson utilizou o *Interacting Spheres Model (ISM)* para analisar a coexistência e interacção entre os ambientes decisionais racional e programado e o flexível e não prescritivo. (Barroso, 1995, p. 413)

¹² Conceptualização desenvolvida por Barroso (1995, pp. 406-413)

Conforme opinião sustentada por alguns autores e investigadores portugueses, de que são exemplo Licínio Lima e João Barroso¹³, a problemática em questão não é passível de corresponder a um único quadro de análise, tanto mais que as teorias que cronologicamente se sucederam não anularam nem substituíram liminarmente as anteriores, havendo, pelo contrário, a necessidade de elas se conjugarem, se complementarem e se interligarem na interpretação e na explicação de uma realidade cuja complexidade advém da sua grande dependência em relação à imprevisibilidade da influência exercida pelo factor humano.

É, nesta conformidade, reconhecida por muitos a influência da teoria da burocracia e admitida, simultaneamente, a complementaridade e a sequencialidade de outras teorias para explicar o funcionamento da escola. Destas são de destacar: a *teoria da administração científica* por se revestir de capital importância no estudo dos tempos e movimentos; a *teoria das relações humanas* por fundamentar as necessidades psicológicas dos actores e ser imprescindível à compreensão da influência que os valores, as atitudes e as emoções exercem nas tarefas organizacionais; a *teoria da contingência* por enfatizar a importância das interrelações entre as unidades básicas na análise das organizações; a *“anarquia organizada”* por se revestir de grande interesse na conjugação com o paradigma burocrático e por despertar nos sociólogos de educação a problemática da racionalidade, da legitimação e da cultura organizacionais.

Um certo hibridismo teórico tem levado autores portugueses¹⁴ à adopção de *modelos* para explicar o funcionamento da escola. Destes destacamos: o *modelo burocrático*¹⁵ que sustenta ser a escola caracterizada pelo *legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia*¹⁶; o *modelo político*¹⁷ que, numa

¹³ Licínio Lima (1992, p. 164) diz recusar-se a admitir “(...) de um ponto de vista teórico, uma abordagem de tipo determinista que elegeria a ordem burocrática da conexão e das orientações formais-legais como exclusiva. Pelo contrário, admite-se a existência de outras ordens concorrentes e a produção organizacionalmente localizada de outros tipos de regras.”

João Barroso (1995, p. 418) afirma que “A organização das escolas (formal e informal, legal e real) apresenta características burocráticas e não burocráticas que variam no tempo e de escola para escola e que configuram “modelos” mais próximos ou mais afastados do “ideal tipo” definido por Weber.”

¹⁴ Uma síntese deste esforço aglutinador é feito por: Lima (1996) através de *Construindo um Objecto: Para uma Análise Crítica da Investigação Portuguesa sobre a Escola*, in *O Estudo da Escola*, (pp. 17-32), Barroso (org.) (1996); Teixeira (1995) em *O Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais* (Cap.1); Costa (1996) em *Imagens Organizacionais da Escola*; González (1994) em *Perspectivas Teóricas Recientes en Organización Escolar: Una Panorámica General*.

¹⁵ Enquadram-se neste modelo os estudos de João Formosinho (1987) sobre a educação em Portugal durante o *Estado Novo* no período de 1926 a 1968, e o estudo de António Sousa Fernandes sobre a evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano, de 1836 a 1926.

¹⁶ Características da burocracia apontadas por Weber, que se aplicam ao estudo da escola. (Formosinho, 1985, p. 8)

¹⁷ Natércio Afonso (1994) estuda “A Reforma da Administração Escolar” através da “Abordagem Política em Análise Organizacional”.

perspectiva sistémica, encara a escola como um sistema aberto constituído por grupos diferentes, com interesses e objectivos específicos e como um “locus” de competição e de relações de poder, onde, com o arbítrio da negociação, se joga a obtenção da legitimidade e a resolução de conflitos tácitos ou declarados¹⁸; e o modelo da “cultura organizacional”¹⁹ que, de alguma forma, aglutina distintas focalizações teóricas resultantes do cruzamento com outros modelos analíticos como os *modelos de ambiguidade*, os *modelos políticos* e os *modelos (neo)institucionais*²⁰.

A sustentação teórica da abordagem dual que privilegiamos, primeiro numa perspectiva estruturalista (primeiro ponto deste capítulo), depois numa abordagem de cariz relacional (segundo ponto deste capítulo), encontramos-na na *Tipologia Formal de Tyler*²¹ (1991). Esta nossa opção assenta em dois conjuntos de modelos diametralmente opostos desta tipologia: os modelos estruturalistas que caracterizam a escola pela alta força de ligação entre os elementos da estrutura formal e pela baixa força de ligação entre os elementos informais, e os modelos de ligação articulada, caracterizados por uma baixa força de ligação entre os elementos da estrutura formal e por uma alta força de ligação entre os elementos informais.

A escola “é uma organização complexa e multidimensional, cujos elementos e processos nem sempre se adequam ao que se estabelece formalmente” (González, 1991, p.

¹⁸ Segundo Licínio Lima, este modelo é de difícil aplicação ao estudo da escola pública, pela grande dependência que esta tem em relação ao poder centralizado no Estado, o que dificulta a proliferação de interesses antagónicos.

¹⁹ Este paradigma tem vindo de forma crescente a ser utilizado entre nós. De salientar, entre outras, as investigações levadas a cabo por: Adelino Gomes (1990), *Cultura Organizacional: A Organização Comunicante e a Gestão da sua Identidade*, Universidade de Coimbra (polic.); Rui Gomes (1993), *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*, Lisboa, Educa; Manuel Sarmiento (1994), *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*, Porto, Porto Editora; Leonor Torres (1997), *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa*, Oeiras, Celta Editora; Loureiro (1997), *A Docência como Profissão - Cultura dos Professores e a (in)diferenciação Profissional*. (polic.).

²⁰ Segundo Leonor Torres (1997, p. 7) “a especificidade inerente ao estudo da cultura organizacional, ao remeter-nos para abordagens que interceptam o núcleo de diversas ciências sociais, nomeadamente a antropologia, a sociologia, e a psicologia social e das organizações, parece sugerir que o seu traço mais marcante se traduz pela coexistência de múltiplos troncos teóricos que, apenas se parecem entrelaçar, e de forma débil e pouco frequente, aquando da ocorrência de intercepções entre as diferentes ramificações disciplinares.”

²¹ “A tipologia formal de Tyler tem sobre as outras a vantagem de, assentando num ponto de focagem que é a estrutura organizacional, o fazer a partir dos dinamismos internos da organização escolar, ou seja, da ideia de força, enquanto expressão desses dinamismos. São esses dinamismos que provocam a coesão ou a fluidez da estrutura formal e a interpretação ou separação das componentes formais ou informais.” (Sarmiento, 1996, p. 25)

73). É tendo em atenção esta complexidade que privilegiamos três eixos de análise das estruturas de coordenação didáctico-intradisciplinar.

No **primeiro capítulo** - *“A Gestão Intermédia e a Coordenação Pedagógica Intradisciplinar”* - explicamos o enquadramento institucional do delegado de grupo, como elemento de uma cadeia interna de gestão, cujo desempenho está condicionado ao posicionamento que assume como estrutura de gestão intermédia e como estrutura de coordenação pedagógico-intradisciplinar, primeiro numa perspectiva estruturalista e formal e depois numa perspectiva interaccionista, simbólica e informal (González, 1994, pp. 42-45)

No **segundo capítulo** - *“Profissionalismo, Especialização e Participação Docentes: O Papel do Delegado de Grupo”* - analisamos o papel do delegado à luz do profissionalismo, da especialização, da autonomia e da cultura docentes, confrontando a sua duplicidade profissional enquanto gestor e enquanto professor, e questionando o seu posicionamento como representante da administração e do projecto nacional e como representante dos professores.

No **terceiro capítulo** - *“Evolução da Coordenação Pedagógica”* - procuramos na interacção entre o passado e o presente a inteligibilidade para as questões que hoje se nos colocam, tentando explicar a evolução da coordenação pedagógico-didáctica numa tensão constante entre a organização do ensino por disciplinas e do ensino por classes e entre a afirmação do profissionalismo docente e o normativismo centralizador.

CAPÍTULO 1

A GESTÃO INTERMÉDIA E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA INTRADISCIPLINAR

“É sabido que o poder formal não é todo o poder e que, à margem da organização oficial, existe uma organização informal, feita de relações privilegiadas e de oposições surdas, de normas implícitas e de hábitos tolerados que funcionam no seio de uma cultura organizacional.” (Laroche, in Management II, s.d., p. 235)

Neste sentido, efectuamos no presente capítulo uma abordagem diacrónica da organização escolar e das funções do delegado de grupo no que aos problemas pedagógico-didácticos da gestão escolar diz respeito.

No seu primeiro ponto, numa perspectiva estruturalista, institucional e formal, analisamos os papéis e as funções da gestão didáctico-disciplinar de nível intermédio nas escolas secundárias, inventariamos quais as unidades organizativas em que se agrupam esses papéis e se ligam os objectivos, as estruturas, os recursos e as actividades e quais as funções que lhes correspondem, quais são os mecanismos que suportam o relacionamento formalmente estabelecido e a conexão dos indivíduos e das unidades organizativas. Uma estrutura formal bem definida não é, contudo, garante de um bom funcionamento da escola em conformidade com as regras, funções e planos pré-estabelecidos, *“com frequência a estrutura é uma fachada ceremonial detrás da qual se esconde um funcionamento que pouco tem que ver com o estabelecido formalmente (...)”* (González, 1991, p. 77)

No segundo ponto deste primeiro capítulo, numa perspectiva interaccionista e simbólica²², estudamos as relações interpessoais informais do quotidiano da escola baseadas em regras não codificadas, nem escritas, mas que caracterizam de forma efectiva e real o clima e a dinâmica da escola. Num âmbito de autonomia organizacional, essas relações alicerçadas na produção de regras complementares ou alternativas às formais, circunscrevem a organização e a acção dos actores construídas e praticadas em cada escola, e conferem a cada unidade educativa uma cultura própria e específica, contribuindo assim para a individualização e para a distinção das escolas entre si. Esta dimensão relacional na escola manifesta-se num determinado clima social que caracteriza e individualiza cada estabelecimento de ensino²³ e estabelece uma cultura organizativa implícita e determinante da sua existência e funcionamento e condiciona o processo da tomada de decisão, o estabelecimento de metas, a elaboração, desenvolvimento, coordenação e avaliação dos planos de desenvolvimento/projectos educativos. Importa, no entanto, aqui relativizar e, sobretudo, não sobrevalorizar estes procedimentos e estratégias relacionais, dada a precária consistência, a manifesta parcialidade e a particularidade organizacional de que se revestem.

1. A ESCOLA SECUNDÁRIA: QUE ESTRUTURA ORGANIZACIONAL ?

Para responder a esta questão recorreremos ao paradigma teórico da sociologia das organizações concebido por Henry Mintzberg sobre a *“Estrutura e Dinâmica das Organizações”* (1995), bem como ao contributo de outros investigadores que têm reflectido sobre esta matéria. Este autor (1995, p.20) afirma que *“a estrutura de uma organização pode ser definida simplesmente como o total da soma dos meios utilizados para dividir o trabalho em tarefas distintas e em seguida assegurar a necessária coordenação entre as mesmas”*. Qualquer organização, e a escola não foge a isto, funciona com base na divisão do trabalho, sendo as tarefas a executar repartidas pelos seus membros. Esta divisão determina a necessidade de uma estrutura que assegure a gestão das várias

²² “Os modelos simbólicos vieram pôr a tónica no significado que os diversos actores dão aos acontecimento e no carácter incerto e imprevisível dos processos organizacionais mais decisivos.” (Nóvoa, 1995, p. 25)

²³ “(...) o estabelecimento de ensino tem tendência a ser concebido como um agrupamento orgânico de profissionais (professores e outros especialistas) e de alunos. Descobre-se que não é a Escola em geral, mas sim o estabelecimento de ensino com a sua identidade específica, que, na subjectividade dos professores e dos alunos, constitui o lugar concreto de trabalho e de investimento (Hutmacher, 1995, p. 55). No entanto, ao longo do nosso trabalho, não faremos distinção entre “estabelecimento de ensino” e “escola” se daí não resultar qualquer perigo de confusão, relativamente ao contexto que pretendemos.

interdependências e a conjugação das componentes da organização com os respectivos mecanismos de coordenação, isto é, de uma estrutura que articule a divisão do trabalho e a coordenação. Compreender a estrutura organizacional da escola é importante para se perceber e enquadrar o habitat em que os professores, individualmente ou em grupo desenvolvem a sua actividade.

Diferentes respostas têm vindo a ser dadas pelos vários investigadores à questão formulada. De facto, não têm sido concordantes as opiniões manifestadas a este respeito, mas as divergências de análise prendem-se, no essencial, com o “ângulo de visão” com que a escola é observada.

Walo Hutmacher (1995, p. 70), sem contudo o explicitar directamente, atribui à escola as características de uma “*burocracia profissional*”²⁴, afirmando que da estrutura das escolas fazem parte apenas três das componentes básicas propostas por Mintzberg: “*o centro operacional, o suporte logístico e o topo estratégico. O centro operacional ocupa um lugar preponderante e mobiliza o essencial dos recursos de trabalho. A componente logística ocupa uma parte importante, que tem crescido ligeiramente nos últimos anos. O topo estratégico é bastante reduzido, sendo concebido essencialmente como um representante local das autoridades escolares, tendo um horizonte de decisão mais tático do que estratégico*”.

Nos tempos que correm esta perspectiva parece-nos manifestamente insuficiente e desadaptada por ignorar outras dimensões que a escola foi conquistando. Neste sentido se pronuncia Rui Gomes²⁵ (1993, pp. 79), ao afirmar que “*se este tipo de análise se adaptava ao tipo de funcionamento tradicional dos estabelecimentos de ensino, submetidos a uma tecno-estrutura situada na administração central e regional e a uma linha hierárquica administrativamente pesada mas distante, a realidade dos estabelecimentos de ensino é hoje bastante diferente*”. Considera o autor que se tem verificado em algumas escolas uma progressiva implantação da *tecnoestrutura* no âmbito da produção de trabalho sobre o trabalho de outros, constituída por docentes que se têm vindo a dedicar a tarefas não lectivas, nomeadamente na área do planeamento e da formação. A *linha hierárquica*,

²⁴ De acordo com Barroso (1995, p. 538): “*Estranhamente Hutmacher não se refere às “configurações” propostas por Mintzberg que é o que dá sentido à utilização destas componentes para descrever as organizações. Tanto mais que a descrição que faz da escola (...) corresponde à configuração “burocracia profissional” apresentada por Mintzberg*”.

²⁵ A análise que Rui Gomes (1993, p. 82) faz das escolas centra-se nas “*configurações simbólicas ou de sentidos*” num pressuposto de que todo o conhecimento é contextual, no entanto, não deixa de se servir da teoria de Mintzberg na identificação dos contextos e dos seus elementos e na articulação e combinação das configurações estruturais.

afirma, tem-se constituído nas escolas à medida que estas têm vindo a responder a novas responsabilidades criadas pelo incremento e diversificação de tarefas que correspondem à necessidade da criação de mecanismos de coordenação, ainda que informais, correspondentes a competências de chefia intermédia. Rui Gomes (idem, p. 80) preconiza que *“a emergência destas duas componentes até agora ausentes dos estabelecimentos de ensino abre caminho a diferentes configurações estruturais que dificilmente se podem prever no momento”*. Nesta conformidade, considerando um certo hibridismo estrutural, aponta várias tendências de configuração organizacional das escolas secundárias portuguesas, situando-as tendencial e genericamente entre a *burocracia mecanicista* e a *burocracia profissional*: *burocracia mecanicista* pelo carácter impositor com que a *tecnoestrutura* situada ao nível da administração, logo fora da escola, regula e normaliza os procedimentos de trabalho; *burocracia profissional* dada a estandardização da qualificação dos professores e a grande autonomia de realização do seu trabalho na sala de aula o que provoca um aumento de pressão dos operacionais do núcleo operatório sobre os restantes componentes da escola. No entanto, Rui Gomes não enjeita a hipótese de nos próximos anos, dado o aumento de especialistas com repercussão no incremento da *linha hierárquica*, vir a assistir-se à aproximação da escola à *estrutura divisionada*. Também, em casos muito pontuais e restritos a um reduzido número de professores, admite a existência de escolas que apresentarão sectores de características *adocráticas*, dadas as suas grandes capacidades para experimentar, explicar e inovar a partir de programas de acção ou de projectos confiados a grupos de especialistas que farão do *suporte logístico* a componente principal e do ajustamento mútuo o mecanismo de coordenação predominante.

João Barroso (1995, p. 494) ao analisar a administração e a organização pedagógica dos liceus, entre 1836 e 1960, na perspectiva do que é proposto pelo quadro legal, defende que *“das diversas configurações propostas por Mintzberg, aquelas que se adaptam melhor para descrever as “formas organizacionais” que estão subjacentes nas retóricas de reforma (e de “contra-reforma”), no período em estudo, são a “meccanicista” e a “profissional”. Elas constituem por isso os dois pólos divergentes entre os quais variam as configurações legais, conforme se aproximam mais ou menos de cada um dos dois “tipos”, mantendo contudo uma combinação (ainda que variável) de características de um e de outro”*.

É neste contexto que procuramos identificar e analisar as ligações estruturais, os tipos de departamentalização e as configurações estruturais dominantes da arquitectura organizacional da escola secundária em Portugal.

1.1. A Escola Secundária como Organização Hierárquico-Consultiva

Nas *organizações hierárquico-consultivas*²⁶, vulgarmente conhecidas como organizações de *linha e staff*, existem órgãos de *linha* (órgãos de execução), caracterizados pela sua autoridade e dependência linear e órgãos de *staff* (órgãos de apoio), correspondentes aos serviços especializados.

Na *linha* está definida uma hierarquia em que a cada um dos seus graus corresponde uma unidade específica, sequencialmente subordinada à autoridade que se coloca a seu montante e subordinante da que fica a jusante. A actividade dos órgãos de linha está subjacente ao cumprimento dos objectivos básicos da organização, pelo qual são responsáveis. A autoridade absoluta e total é exercida mediante uma relação hierárquica e linear entre chefe e subordinado (*autoridade linear*) e permite-lhe decidir, comandar e executar as principais actividades da organização.

O *staff*, não pertencendo à linha hierárquica, é constituído por órgãos técnicos de conselho, de consultoria e de assessoria especializada que, aos vários patamares (a todos ou a parte), se dispõe paralelamente aos órgãos de linha. Os órgãos de *staff* gozam de uma *autoridade funcional* ou *de recomendação*²⁷, relativa e parcial, exercida sobre ideias e planos. A sua actividade reside em: pensar, planear, sugerir, recomendar, assessorar, monitorar e prestar serviços especializados. À medida que se sobe na escala hierárquica própria destes órgãos cresce o peso das funções de consultoria, assessoria, aconselhamento e recomendação, enquanto que o peso das funções de prestação de serviços especializados diminui, verificando-se precisamente o oposto no sentido descendente. Neste tipo de órgãos é igualmente exercida a *autoridade linear* de subordinantes para subordinados, independentemente da existência simultânea da *autoridade funcional* verificada entre membros da organização que se relacionam dentro da mesma especialidade.

²⁶ Esta designação de organização hierárquico-consultiva é atribuída por Chiavenato (1993, p. 295) a Michael J. Jucius e William E. Schlender para significar uma organização de linha-staff.

²⁷ Enquanto na autoridade linear cada subordinado depende apenas de um chefe, na autoridade funcional cada subordinado pode estar dependente de mais de um chefe.

As organizações de *linha e staff* são caracterizadas pela existência de uma complexa rede de comunicações resultantes da coexistência e conciliação de linhas formais de comunicação, características das organizações em *linha*, e de linhas directas de comunicação que respeitam às organizações em *staff*, bem como por um sistema de dependências recíprocas entre os indivíduos da *linha* e do *staff*. Enquanto aqueles necessitam destes para elaborar e fundamentar os planos de execução, estes precisam daqueles para executar as suas ideias e planos.

As escolas secundárias portuguesas são no seu modo global de funcionamento organizações de *linha e staff*²⁸. Da estrutura hierárquica de *linha* fazem parte: no topo, o órgão de gestão, conselho directivo ou director executivo; a nível intermédio, os órgãos de coordenação curricular, chefe de departamento e delegado de grupo²⁹, e os órgãos de coordenação sócio-educativa, coordenadores dos directores de turma e directores de turma; e na base os docentes enquanto “operadores de campo”. Relativamente às estruturas de *staff*, elas distribuem-se por patamares, de acordo com o posicionamento dos próprios órgãos de linha que lhes correspondem. Assim, temos: no topo o conselho pedagógico; a nível intermédio na coordenação curricular, o conselho de delegados de grupo, o departamento curricular e o conselho de grupo e na coordenação sócio-educativa, o conselho de directores de turma e o conselho de turma.

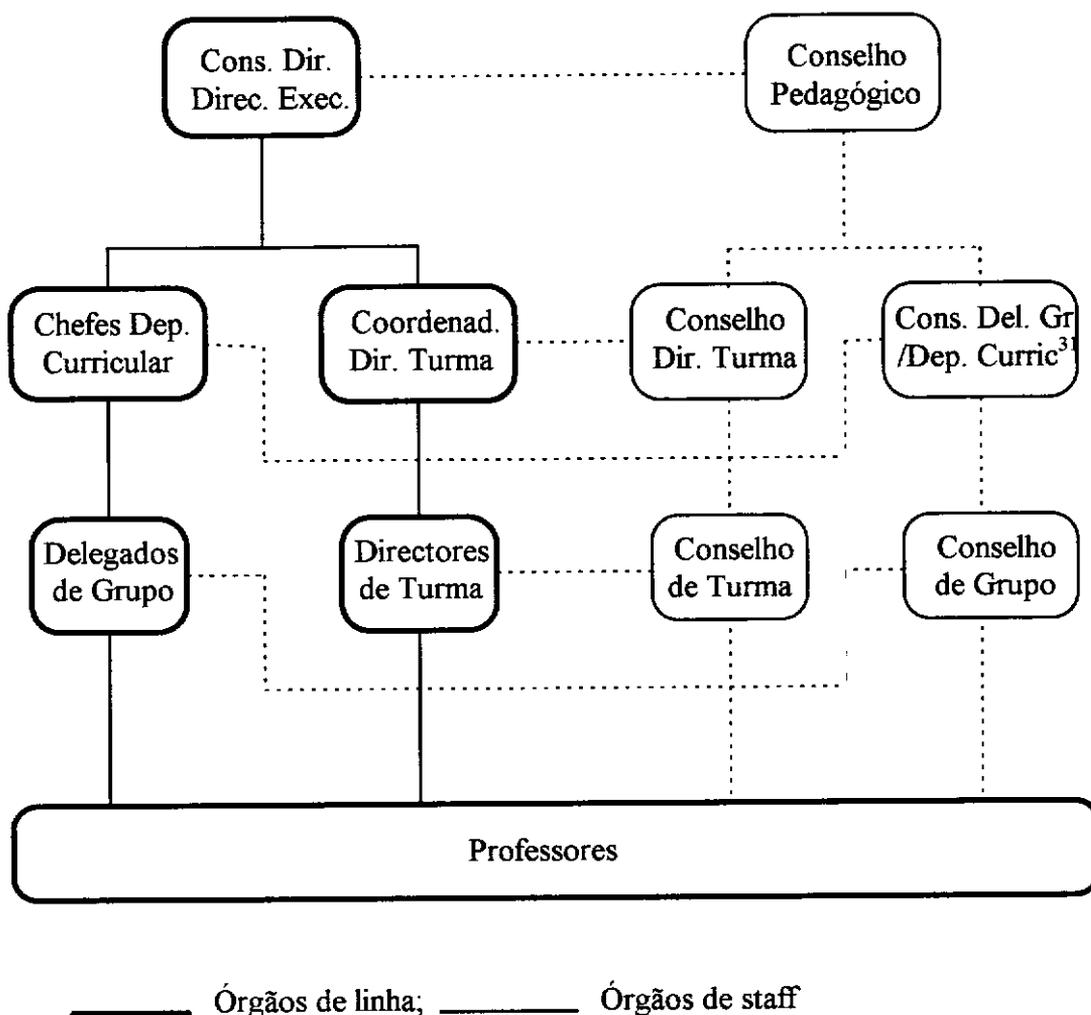
²⁸ De acordo com o preconizado no Despacho 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro, conjugado com o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio.

²⁹ Utilizamos aqui a designação “grupo” para referir, quer o grupo, quer a disciplina, quer a especialidade.



A estrutura de *linha e staff* da escola secundária portuguesa poderá ser esquematizada da seguinte forma:

Órgãos de Linha e Órgãos de Staff nas Escolas Secundárias³⁰



Neste momento apenas foi nossa intenção a identificação, de forma pragmática, das ligações estruturais na dinâmica organizacional genérica das escolas secundárias. Ao longo do trabalho, e enquadrados pelo desenvolvimento dos respectivos temas, retomaremos estes conceitos e apresentaremos os comentários circunstanciadores de uma análise mais profunda e específica.

³⁰ De acordo com o preconizado no Despacho 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro, conjugado com o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio.

³¹ Inserimos aqui ao mesmo nível o conselho de delegados de grupo e o departamento curricular (ambas as estruturas do regime experimental de gestão), porque o primeiro tem sido geralmente convocado pelos chefes de departamento curricular se o número de elementos do departamento for grande e inviabilizar as reuniões conjuntas com todos os professores do departamento.

1.2. A Departamentalização na Escola Secundária

O conceito de departamentalização é subsidiário do conceito de especialização. Esta especialização pode ser considerada em duas dimensões: a vertical e a horizontal. A especialização vertical realiza-se através do aumento do número de níveis hierárquicos na estrutura da organização com o fim de, desdobrando a autoridade e a responsabilidade, aumentar a qualidade da supervisão. A especialização horizontal corresponde a uma especialização da actividade e dos conhecimentos o que, implicando o aumento do número de órgãos especializados ao mesmo nível hierárquico, tem com objectivo o incremento da eficiência e da qualidade do trabalho. É esta especialização horizontal que é vulgarmente designada por *departamentalização*.

Nesta perspectiva, um *departamento* é uma unidade organizacional caracterizada pelo elevado grau de homogeneidade das funções que lhe são conferidas, pelas tarefas que nele se realizam, pelos processos que utiliza e pela natureza dos seus clientes, entre outras características que podem igualmente justificar a sua criação.

Primeiro apresentamos as formas de departamentalização sectorial predominantes na escola secundária, para concluirmos com a conjugação dos vários tipos já tratados isoladamente.

1.2.1. A Departamentalização Sectorial

Associados aos tipos de coordenação vertical e horizontal dois são os modos de departamentalização que se evidenciam nas escolas secundárias, respectivamente, a departamentalização por funções e a departamentalização por destinatários.

A Departamentalização por Funções

Sendo reflexo da preocupação que uma organização tem com a sua própria estruturação interna, a departamentalização por funções, consiste no agrupamento dos órgãos, das actividades e das tarefas de acordo com a semelhança entre os tipos de actividade fundamentais que nela se desenvolvem. É aconselhada para organizações que

gozem de uma certa estabilidade, que não se alterem constantemente e que tenham como base de trabalho o desempenho de tarefas padronizadas.

Ao basear-se no princípio da especialização profissional, esta divisão organizacional promove a constante actualização da “performance” técnica dos seus membros, dotando-os de um elevado grau de especialização. No entanto, o facto de cada departamento possuir uma especificidade técnica peculiar, potencializa a criação de acrescidas dificuldades de intercomunicabilidade horizontal contribuindo, assim, para um determinado isolacionismo departamental.

Nas escolas secundárias, na sua vertente curricular-disciplinar, existe este tipo de departamentalização que, sendo uma característica da estruturação do “*ensino por disciplinas*”, corresponde a uma coordenação verticalizada da acção docente. São disso exemplo, quer os grupos disciplinares da “*gestão democrática*”, quer os departamentos curriculares do “*modelo experimental*”.

O profissionalismo e a especialização dos docentes, sobretudo do ensino secundário, encontram neste esquema organizativo um campo favorável à sua afirmação. Os professores deste nível de ensino “*identificam-se mais como especialistas de uma disciplina do que como profissionais do ensino. A preocupação com o ensino não está ausente, mas os professores do ensino secundário investem-se cada vez mais como representantes de uma disciplina, cuja mensagem é necessário “fazer passar” (professar) junto dos alunos. A perspectiva de conjunto sobre as aprendizagens dos alunos perde-se mais facilmente devido à multiplicidade dos intervenientes.*” (Hutmacher, 1995, p. 54)

Das vantagens desta departamentalização funcional podemos destacar: a relação dos alunos com diversos tipos de especialidade docente e a flexibilidade no agrupamento de alunos, em função das respectivas capacidades de rendimento; a manutenção da coerência curricular que evite a criação de lacunas na aprendizagem dos alunos; a actualização dos conhecimentos científicos e didácticos dos professores na área da sua especialidade e a respectiva adequação às exigências da evolução científica; a integração dos professores numa acção didáctica colaborativa vertical; o incentivo à especialização dos professores e à aprendizagem cooperativa; a promoção da participação colegial dos professores na resolução de problemas de natureza intradisciplinar; a potenciação da investigação operativa como meio de resolução de problemas didácticos; a coordenação da formação permanente dos professores.

Relativamente aos inconvenientes podemos apontar: o acentuar da lógica curricular em detrimento das exigências sócio-psicológicas dos alunos; a dificuldade de coordenação

de professores de áreas distintas, o que prejudica a integração das aprendizagens; a excessiva especialização dos professores que é condicionadora da capacidade de colaboração com outros especialistas³²; as práticas individualistas dos professores e a correspondente atitude negativa face ao trabalho cooperativo interdisciplinar³³; a carência de infraestruturas mínimas; e o incremento da burocratização do trabalho docente.

A Departamentalização por Destinatários

Esta departamentalização estabelece-se mediante o agrupamento de actividades tendo em atenção as características das pessoas a quem estas se destinam. As organizações estruturadas desta forma subordinam, adaptam e ajustam os seus “serviços” e os seus “produtos” às necessidades e requisitos dos “clientes”.

Na escola secundária este tipo de departamentalização é visível na coordenação horizontal do currículo, na estruturação do ensino por classes, na integração e no acompanhamento sócio-educativo do aluno, cuja materialização se realiza através dos conselhos de turma, da coordenação dos apoios educativos, do ensino especial e dos serviços de acompanhamento e orientação educacional.

Como exemplo podemos apontar o ensino em equipa (“*team teaching*”)³⁴ que harmoniza a especialização do professor em cada matéria, técnica e método de ensino com a necessária coordenação da acção docente para obtenção da unidade da aprendizagem. Neste tipo de ensino uma equipa educativa deverá ministrar com relativa autonomia o

³² Sobre este assunto Walo Hutmacher (1995, p. 68) afirma que “o pessoal de um estabelecimento de ensino representa um conjunto apreciável de conhecimentos e de competências especializadas de alto nível. Mas, em geral, há poucas permutas entre os professores e a circulação destes conhecimentos é limitada. Cada um ensina a sua especialidade aos alunos e o diálogo restringe-se, muitas vezes, aos professores da mesma área em torno, por exemplo, de desenvolvimentos recentes do conhecimento. Mas entre especialistas de disciplinas diferentes reina uma grande ignorância e indiferença(...)”.

³³ O mesmo autor (idem, p. 73) opina que “os professores denotam uma grande dificuldade em organizar o trabalho entre si: muitas vezes por falta de recursos, mas também por falta de competências, de “tradição” ou, simplesmente, pela ausência da convicção de que é necessário um mínimo de organização para se poder cooperar. O pessoal docente encontra-se frequentemente desarmado face a tarefas colectivas pouco estruturadas.”

³⁴ “*Team Teaching é uma fórmula organizativa na qual os professores, tomados individualmente, decidem por em comum os seus recursos, interesses e capacidades profissionais, em ordem a imaginar e implementar um esquema de trabalho apropriado às necessidades dos alunos e às instalações do próprio centro onde realizam o seu ensino*” (Warwick, 1972, p. 34)

programa escolar a um mesmo grupo de alunos, vendo assim cada professor aqui reforçado o seu duplo papel de instrutor e de orientador³⁵.

Dos aspectos inovadores que o ensino em equipa acarreta salientamos: a colaboração e a complementaridade que os professores imprimem à preparação e à realização do trabalho docente, evitando a actividade individualizada; a personalização do processo de ensino-aprendizagem e a atenção às diferenças individuais e ao desenvolvimento socio-psicológico do aluno; a integração dos conteúdos de aprendizagem à realidade do aluno; o desenvolvimento profissional e integral do professor. Dos aspectos negativos salientamos: a dificuldade de articulação das especialidades e das competências inerentes às várias lógicas de formação profissional; a dificuldade de uma permanente actualização globalizante a um mundo em constante mutação tecnológica, exigida pela integração de conhecimentos que caracteriza esta estrutura organizacional.

Outros Tipos de Departamentalização

Ainda podemos encontrar na escola outros tipos de departamentalização sectorial que a literatura da especialidade preconiza. Por ultrapassarem o âmbito deste trabalho, e a título de exemplo, referimos apenas dois deles: a “*departamentalização por serviços*” e a “*departamentalização por processos*”. Nas escolas básicas integradas (EBIs) e nas escolas básicas com o segundo e o terceiro ciclos (EB2,3) verifica-se uma “*departamentalização por serviços*”, dada a compartimentalização que agrega os professores dos vários ciclos de ensino nela implicados, ao manterem as estruturas originais e procedentes de cada um desses níveis de ensino. A “*departamentalização por processos*”, de que constituem exemplos a mediateca escolar, o laboratório de línguas, a videoteca e o laboratório de Matemática, entre outros, é concretizada em escolas com um forte elo de ligação e de interdependência entre a tecnologia utilizada, os serviços prestados e a natureza dos destinatários.

³⁵ Conforme Mata (1993, p. 119) a participação do professor na estrutura do sistema educativo corresponde a três vectores: o *executivo* - integrado numa estrutura organizativa, o professor está sujeito a normas e relações hierárquicas e deve assumir responsabilidades de natureza legal e laboral; o *instrutivo* - pelo qual o professor se responsabiliza pela aprendizagem do aluno; o *formativo* - onde o ensino se complementa com a orientação do aluno e com a sua integração social.

Estas estruturas departamentais não existem isoladas, pelo contrário elas complementam-se (no caso das escolas secundárias deveriam complementar-se mais), dependendo a dimensão orgânica da escola deste grau de complementaridade e de simultaneidade interferencial, não sendo concebível um somatório de departamentos descontextualizados e desintegrados.

1.2.2. A Departamentalização Múltipla

A complexidade das interacções escolares exigem uma departamentalização interpenetrante, poliforme e multidimensional, não redutível à justaposição de componentes sectoriais, no entanto, com o intuito de na simplificação encontrarmos uma clarividência de análise, privilegiamos no estudo da escola secundária uma departamentalização em rede a duas dimensões, que contemple as duas tendências fundamentais e dominantes no esquema organizativo de toda a acção educativa: a vertical por funções e a horizontal por destinatários.

A departamentalização em rede ou matricial, que se subordina ao princípio da divisão do trabalho, resulta da combinação, dois a dois, de vários tipos de departamentalização com o fim de maximizar o rendimento da organização³⁶. Ela resulta do agrupamento das actividades do mesmo nível através de critérios diferentes, não tendo, todavia, como objectivo a constituição de uma estrutura rígida e equilibrada, mas tão só o agrupar das actividades da maneira que melhor possam contribuir para a consecução dos objectivos organizacionais. Assim, a coordenação para ser mais eficaz tem de ser exercida bidimensionalmente: na vertical, com o objectivo de otimizar a utilização dos meios atribuídos a cada função e na horizontal com o intuito de assegurar o bom encadeamento das diferentes funções que se inserem num mesmo fluxo de operações.

É neste contexto que estudamos a participação dos professores nas estruturas de gestão pedagógico-didáctica da escola secundária. Esta participação é exercida de forma matricial, conjugando a estruturação funcional (departamentos e conselhos de grupo) com a

³⁶ A este propósito João Barroso (1995, p. 696) afirma: "*numa escola (...) podemos dizer que a organização em classes, em que um conjunto de professores de disciplinas diferentes garante o ensino a um conjunto determinado de alunos, de um determinado nível de ensino, é uma organização de tipo "operacional". Do mesmo modo, a organização por grupos de disciplinas em que cada professor se agrega aos "especialistas" da mesma área disciplinar, é uma organização do tipo "funcional."*

organização por destinatários (conselhos de directores de turma e conselhos de turma), através do desenho de estratégias dos foros pedagógico-didáctico, de organização e gestão, da planificação das actividades nos diferentes níveis e âmbitos, da ordenação formal dos recursos humanos e das relações interpessoais, da gestão dos recursos materiais e dos espaços e da orientação e acompanhamento dos alunos.

A estruturação básica da escola secundária por conselhos de grupo e por conselhos de turma, numa simbiose organizacional, permite integrar o ensino por disciplinas no regime de classes, permite conjugar a divisão do trabalho de natureza funcional com a sua organização por clientes ou destinatários e permite harmonizar a integração vertical com a integração horizontal do currículo. Esta já foi uma metodologia parcialmente praticada entre nós aquando do lançamento dos cursos técnico-profissionais pelo Ministro Roberto Carneiro. As equipas educativas, em regime de experiência pedagógica, eram então constituídas pelos professores das várias disciplinas de uma mesma turma/ano de um curso, para o que dispunham da redução de uma hora da respectiva componente lectiva, com o fim de procederem ao acompanhamento e orientação dos alunos e à coordenação e integração do ensino. O mesmo grupo de professores deveria acompanhar um grupo de alunos em todo o seu ciclo de estudos.

Ainda que por mero exercício de raciocínio, dada a complexidade e a ambiguidade organizacional da escola, o que acabámos de afirmar para a departamentalização a duas dimensões pode extrapolar-se e generalizar-se para mais de duas dimensões (departamentalização tridimensional, tetradimensional, etc.).

Sabemos até empiricamente, não ser inédito nem invulgar que um docente se sinta como que na encruzilhada de uma abstracta “teia departamental”. Concretizando: um professor de Economia lecciona a disciplina de Introdução à Economia na turma 10º - A, do Agrupamento 3 (Económico Social) do Curso Secundário Tecnológico de Administração, da qual é director de turma e onde existe um aluno deficiente surdo-mudo; se a escola, ainda que abstracta e implicitamente, estiver multi-departamentalizada a várias dimensões, este professor corre o risco de, na encruzilhada dessa “teia”, pertencer simultaneamente: na departamentalização por funções, ao departamento 7º grupo; na departamentalização por serviços, ao departamento dos serviços comerciais; na departamentalização por clientes, ao departamento do ensino especial e ao departamento dos directores de turma do 10º ano; e na departamentalização por processos, ao departamento dos utilizadores *TIC* (tecnologias de informação e comunicação).

É evidente que acabámos de efectuar um acto de dramatização, contudo a sua apresentação foi intencional e teve como objectivo salientar a complexidade da textura da estrutura escolar, bem como a sua ambiguidade relacional.

Em síntese, depois do exposto sobre a *departamentalização* devemos afirmar que no real nem tudo se passa de uma forma tão linear. Nenhuma escola secundária encaixa directa e uniformemente nos modelos estruturais apresentados: umas aproximam-se mais de um do que dos outros, outras apresentam um conjunto díspar de características que tornam impossível classificá-las, de acordo com qualquer deles.

Na escola estes problemas de correspondência com as teorias da departamentalização são acrescidos, “(...) enquanto nas organizações empresariais o produto a obter é explícito e facilmente mensurável, na escola, tratando-se da educação de crianças e adolescentes, torna-se mais difícil definir exactamente quais os produtos a alcançar e quais os processos a seguir.” (Figueiredo e Góis, 1995, pp. 11-12)

No entanto, a sistematização conceptual apresentada vale pela oportunidade que nos dá, enquanto estudiosos nestas matérias, de podermos à sua luz interpretar, analisar e descrever a estrutura de gestão pedagógico-intradisciplinar que constitui o objecto central do nosso estudo.

1.3. As Configurações Estruturais Dominantes na Escola Secundária

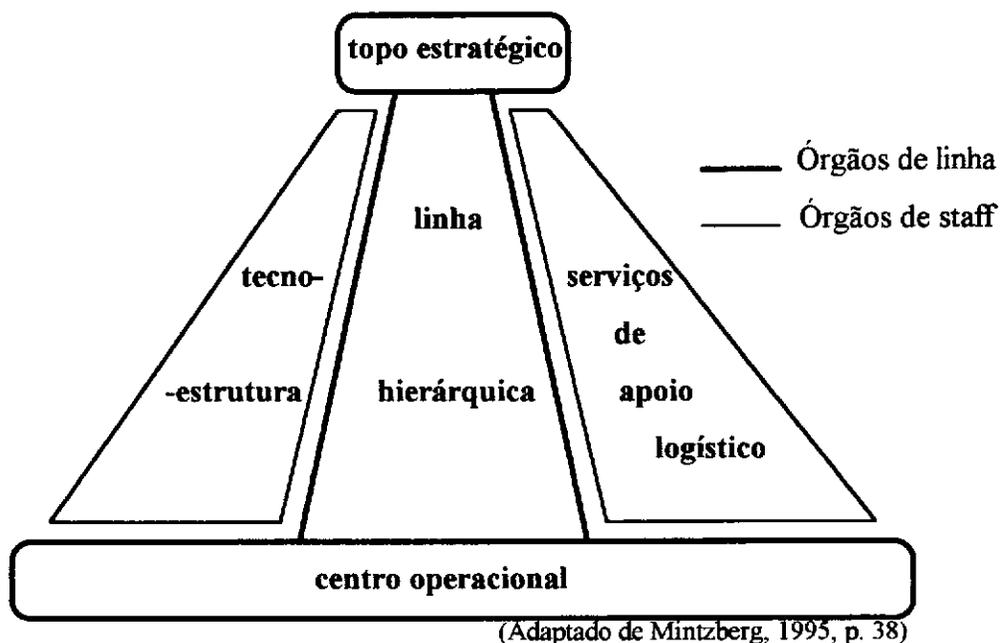
Qualquer organização funciona com base na divisão do trabalho, sendo as tarefas a executar repartidas pelos seus membros. Esta divisão determina a necessidade de uma estrutura que assegure a gestão das várias interdependências. É dessa estrutura, das suas componentes e das suas configurações preferenciais que, com base nos estudos de Henry Mintzberg e na forma como os investigadores de administração educacional os adequaram ao estudo da escola, trataremos a seguir.

1.3.1. As Componentes Estruturais da Escola Secundária

A escola secundária faz parte de uma macro-estrutura constituída pelo sistema educativo na sua globalidade, cujas leis de dependência entre as respectivas componentes

desse sistema, lhe imprimem configurações próprias. O nosso estudo, não se inserindo neste plano, visa apenas o nível meso-estrutural - a escola - e é nele que identificamos as componentes da correspondente estrutura organizativa.

Segundo Mintzberg (1995, p. 38), as cinco componentes básicas de uma organização instituem-se segundo uma estrutura do tipo *linha e staff*, a qual podemos esquematizar da seguinte forma:



Vejamos como nas escolas secundárias se concretiza esta concepção estruturalista.

Dos órgãos de *linha* fazem parte o *topo estratégico* e a *linha hierárquica*:

- O *topo estratégico*, que corresponde à direcção das escolas, tem como missão definir e orientar a estratégia da organização, zelar pela sua eficácia e gerir as relações com o exterior, estando a sua acção condicionada pelo grau de autonomia de que dispõe.

- À *linha hierárquica*, que liga o topo estratégico ao centro operacional, cabe pôr em prática um conjunto de orientações que conjuguem as decisões do topo com as operações a efectuar pelas bases. A *hierarquia intermédia* é formada pelas estruturas de gestão intermédia, designadamente pelos chefes de departamento curricular, pelos delegados de grupo, pelos coordenadores dos directores de turma e pelos directores de turma.

- O *centro operacional* é constituído pelo conjunto de professores operadores a quem compete a realização do trabalho directamente relacionado com os objectivos principais da

escola. O seu maior ou menor grau de autonomia no trabalho é-lhes conferido pela qualificação adquirida através da profissionalização e da especialização. O *centro operacional* das escolas é constituído essencialmente pelo trabalho dos professores.

Dos órgãos de *staff* fazem parte a *tecnoestrutura* e os *serviços de apoio logístico*:

- A *tecnoestrutura* é o conjunto das unidades com responsabilidades na área do planeamento, formação, supervisão e controlo. É constituída por professores que, integrando ou não a linha hierárquica, mantêm uma certa ligação ao centro operacional. As suas competências inserem-se no âmbito do desenvolvimento de tarefas de natureza pedagógico-didáctica e sócio-educativa (departamentos curriculares, conselhos de grupo, conselhos de curso, conselhos de ano, conselhos de directores de turma e conselhos de turma), da formação contínua de professores (centro de formação da associação de escolas e secção de formação do conselho pedagógico) e da avaliação da escola (secções do conselho pedagógico referentes ao projecto educativo, ao regulamento interno, à avaliação dos resultados escolares). Na nossa opinião, o próprio conselho pedagógico é uma *tecnoestrutura*, dadas as funções de apoio e assessoria que desempenha junto dos órgãos de *linha*, conforme o consignado na lei.

- Os *serviços de apoio logístico* são constituídos pelos serviços de apoio indispensáveis ao bom funcionamento da organização, mas distintos da sua missão principal. Nas escolas secundárias são constituídos pelo pessoal administrativo e da acção social escolar, pelos auxiliares de acção educativa, pelo pessoal do refeitório, pelos técnicos de laboratórios, pelos operários e pelos serviços de limpeza. Todos estes serviços disponibilizam o apoio necessário à efectivação das tarefas de educação-formação, que constituem o objectivo central da escola e que, operacionalizadas ao longo de toda a *linha hierárquica*, são concretizadas pelo núcleo operatório.

Ainda segundo Henry Mintzberg existem cinco mecanismos de coordenação fundamentais: supervisão directa, standardização dos processos de trabalho, standardização das qualificações profissionais, standardização dos resultados do trabalho e ajustamento mútuo.

Da forma como as componentes básicas se conjugam entre si e com os mecanismos de coordenação (ver quadro seguinte), resultam as cinco configurações estruturais: estrutura simples, burocracia mecanicista, burocracia profissional, estrutura divisionada e adocracia.

As configurações estruturais “puras” de Mintzberg

| coordenação parte básica | Supervisão directa | normalização de processos | normalização de qualificações | normalização de produções | ajustamento mútuo |
|-----------------------------|------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|----------------------|
| topo estratégico | estrutura simples | | | | |
| tecnoestrutura | | burocracia mecânica | | | |
| núcleo operatório | | | burocracia profissional | | |
| hierarquia intermédia | | | | forma divisionária | |
| serviços de apoio | | | | | adocracia |

(Extraído de Freire, 1991, p. 102)

Dadas as características peculiares do sistema educativo, no geral, e da escola secundária, em particular, que lhes conferem estruturas de tipo burocrático, apenas apresentamos as motivações que, neste âmbito, nos levam a identificar a escola no interface de uma burocracia mecanicista com uma burocracia profissional.

1.3.2. A Escola Secundária entre a Burocracia Mecanicista e a Burocracia Profissional

Os conceitos a seguir veiculados por modelos de referência abstractos, não encerram a verdade absoluta, nem nos dão soluções mágicas para todas as necessidades de interpretação, compreensão e análise das estruturas disciplinares curriculares das escolas secundárias. Os modelos configurativos por que optámos, e que, na nossa opinião, são os que mais se adequam ao estudo da escola, não tendo para nós a força e o rigor das leis das ciências exactas, são uma referência orientadora e um instrumento de interpretação, compreensão e análise. As duas configurações apresentadas têm em conta, quer a predominância da acção burocrata e centralizadora do Estado, quer a influência da autonomia e do desempenho dos profissionais no seio da escola, garantindo assim que, à visão mais estruturalista do primeiro ponto deste capítulo, seja associada uma perspectiva preferencialmente interaccionista do segundo ponto de mesmo capítulo.

A burocracia mecanicista

É uma estrutura organizacional bastante elaborada, exibindo como principal mecanismo de coordenação a standardização dos processos e métodos de trabalho. Esta standardização, adquirida ao longo dos tempos por mecanização tem estigmatizado e rotinizado diversas actividades cíclicas na escola, tais como a elaboração dos horários escolares, a organização dos espaços e as práticas pedagógicas³⁷.

Todas as componentes desta forma organizacional estão bem representadas: o centro operacional, de base alargada, assenta numa grande divisão do trabalho; o staff (constituído pela tecnoestrutura e pelos técnicos dos serviços de apoio logístico) tem aqui uma importância capital e está separado da estrutura em linha, os seus peritos e especialistas assumem um papel importante na organização; na hierarquia intermédia, entre o topo e o núcleo operatório, onde a formalização é uma característica de peso, existe um significativo número de patamares hierárquicos. O funcionamento desta burocracia implica a existência e aplicação de um grande número de regras e de métodos nos quais assenta um apertado mecanismo de controle.

Na escola secundária como *burocracia mecanicista* o topo estratégico (chefe de estabelecimento) é dotado de um poder formal considerável que lhe advém de uma centralização e de uma burocratização bastante acentuadas de toda a estrutura interna, o controlo centralizado é a operação determinante neste tipo de organização. A autoridade, sendo de natureza hierárquica (poder de cargo), é exercida através de uma estrutura hierarquizada bastante desenvolvida que assegura a supervisão directa do trabalho dos operacionais, cujo controlo assenta fundamentalmente na normalização de processos de trabalho. Assim, as tarefas a executar, de acordo com a racionalização do trabalho, subordinam-se ao princípio da repetição e da automatização para o que não é exigida uma grande qualificação. Este tipo de organização tem muita dificuldade em descrever o trabalho docente. Dada a “mecanização” dos processos de trabalho não é efectuado a este nível qualquer tipo de diagnóstico, ficando este a cargo de outras instâncias, nomeadamente

³⁷ Segundo Sá (1997, p. 125) “São óbvias as semelhanças entre a burocracia mecanicista e os princípios do taylorismo. Também aqui o desenho minucioso de cargos e tarefas e a obsessão pelo controlo constituem preocupações dominantes da administração”. Tais designios são conseguidos através de “uma vigilância mais apertada do trabalhador e a substituição dos métodos empíricos pelos métodos científicos”. E explica-se citando o próprio Taylor (1982, p. 40): “Estes métodos e instrumentos melhores podem ser encontrados, bem como aperfeiçoados na análise científica de todos aqueles em uso, juntamente com acurado e minucioso estudo do tempo. Isto acarreta gradual substituição dos métodos empíricos pelos métodos científicos, em todas as artes mecânicas”.

da tecnoestrutura³⁸. Este diagnóstico supra-definido determina normativamente a standardização de programas de acção padrão a executar pelo docentes que constituem o centro operacional.

É à tecnoestrutura, como componente predominante, que cabe a responsabilidade da normalização do trabalho. Podemos situá-la a dois níveis: uma tecnoestrutura de primeira instância ou do sistema, agregada à administração central, e uma tecnoestrutura de segunda instância situada ao nível de escola. Da missão desta última, faz parte a retradução normativa dos instrumentos regulamentadores prescritos pela primeira, com vista à funcionalização dos trabalhadores de base no exercício da sua prática docente, bem como a produção de “normas-padrão” endoutrinadoras e socializadoras dos professores, sobretudo dos mais novos e dos menos experientes.

A burocracia profissional

Esta configuração tem por base um forte centro operacional, cujos operadores, considerados “*profissionais*”³⁹, são o garante de eficácia e gozam de uma grande autonomia laboral, e, em consequência, o seu mecanismo de coordenação mais marcante inscreve-se na standardização das qualificações. A tecnoestrutura é bastante reduzida e a linha hierárquica significativamente curta, factos justificados pelo elevado grau de preparação dos operadores. No staff assume grande relevância o suporte logístico, pois os especialistas precisam de se libertar das tarefas de natureza administrativa para se dedicar em exclusivo ao seu trabalho, verificando-se mesmo uma acentuada clivagem entre o corpo de profissionais e o de apoio logístico o que, não raro, dá origem ao emergir de situações de uma conflitualidade latente, conflitualidade essa mais no âmbito da repartição do poder do que na realização do trabalho. O centro operacional tenta minimizar a influência sobre o seu trabalho, tanto dos elementos do topo estratégico, como dos do staff técnico, apostando na formação profissional como medida legitimadora para o incremento da autonomia laboral. Esta autoridade do saber e da qualificação profissional cria condições para a implantação da *burocracia profissional*, que é caracterizada por uma dupla descentralização, horizontal e vertical.

³⁸ Esta componente da organização compensa a falta de autoridade formal através de um efectivo poder informal.

³⁹ O conceito de profissionalismo docente será desenvolvido no segundo capítulo.

Na escola encarada como uma burocracia profissional, dado o grau de descentralização que caracteriza esta estrutura, diminui o poder do topo estratégico e, por conseguinte, aumenta a participação dos professores. A descentralização é processada através da delegação de poderes exercida no sentido vertical, directamente do topo para os professores e o controlo é exercido de forma colectiva⁴⁰. *“A estrutura administrativa está ao serviço do centro operacional e os profissionais procuram controlar não só o seu trabalho mas também as decisões administrativas que possam interferir na sua actividade. O primado da pedagogia sobre a burocracia traduz esta ideia ao nível das organizações educativas. Uma forma de assegurar que os critérios pedagógicos prevaleçam sobre os critérios administrativos consiste em garantir que os gestores sejam membros da profissão e, se possível, eleitos pelos governados (pares). As burocracias profissionais são por vezes representadas como pirâmides invertidas em que os administradores desempenham funções secundárias e instrumentais em relação à actividade principal a cargo dos profissionais que ocupam o topo da estrutura”* (Sá, 1997, pp. 127-128).

A autoridade é de natureza profissional (poder de competência). Cada profissional goza de uma certa independência em relação aos seus colegas e a hierarquia intermédia é reduzida e mal definida, de que é exemplo o delegado de grupo ao constituírem-se mais como representantes dos colegas do grupo do que como elementos dessa hierarquia⁴¹. No entanto, *“a criação de posições hierárquicas referenciais dentro da profissão apresenta futuros especializados possíveis. A existência de papéis diferenciados dentro dos estabelecimentos educativos que tendem a cristalizar em estatutos hierárquicos também diferenciados, apresentam à profissão “generalista” a possibilidade de sair da sala de aula sem precisar de sair do sistema educativo ou de optar pela carreira administrativa local ou central.”* (Gomes, 1993, p. 48)

O trabalho docente enquadra-se melhor neste esquema organizacional, onde os profissionais da base têm uma certa margem de manobra. Esta é traduzida pelo exercício de uma efectiva autonomia que é assumida pelos docentes no seu local de trabalho⁴² - a sala de aula -, autonomia essa que lhes é conferida pelos saberes profissionais, pela especialização funcional e pela horizontalidade da divisão do trabalho. *“O trabalho do docente é*

⁴⁰ Segundo Barroso (In Inovação vol.8, nº1 e 2, 1995, p. 23) as lideranças colectivas são factores decisivos nos processos de inovação e mudança nas escolas.

⁴¹ *“Numa organização em que os membros se reclamam de profissionais qualquer tentativa de controlo hierárquico é percebida como ilegítima”* (Sá, 1997, p. 133)

⁴² *“Os currícula e os programas escolares, as leis, normas e regras que regulam os estabelecimentos de ensino concretizam-se através da mediação do professor; é ele que protagoniza o que é a escola, dispondo sempre de certa margem de liberdade que gere, no secretismo da sala de aula(...)”* (Cavaco, 1993, p. 78)

caracterizado por níveis elevados de isolamento e de autonomia. A organização celular das escolas, tanto em termos de agrupamentos disciplinares quanto em agrupamentos de alunos, faz com que o modo principal de relação entre o profissional e os seus “clientes” seja uma relação isolada e fechada aos não profissionais e também aos outros profissionais” (Dinis, 1997, p. 89)⁴³.

A tecnoestrutura não assume aqui expressão significativa. As funções reguladoras começam a ser alvo de maior atenção das associações profissionais através da formação e da socialização profissionais (de base e continuada) com incidência fundamental no centro operacional.

A standardização das qualificações é o mecanismo de coordenação e de controlo com predominância numa burocracia profissional, sendo *“formalmente realizada através dos concursos a que só podem concorrer os detentores de determinadas habilitações científicas e profissionais. Por uma formação específica adequada concretizada pela posse de um título académico e profissional, é esperado que os profissionais actuem no exercício da sua actividade de determinada forma. Cada um sabe à partida o que tem de fazer(...)”* (Dinis, 1997, p. 89). Esta standardização para além de ancorar numa formação inicial de base evolui através de um processo de inserção e de gradual socialização no local de trabalho, como refere Barroso (1995, p. 505) ao sublinhar que *“esta formação e socialização é conseguida não só através de uma formação inicial de longa duração em que as qualificações e os saberes profissionais são transmitidos de maneira programada e formalizada, mas também através de uma aprendizagem no local de trabalho que, para além de fornecer a aquisição de saberes práticos, completa o processo de “endoutrinamento” socializador começado na formação inicial”*.

As reflexões anteriores permitem-nos considerar o sistema educativo português, na sua generalidade, a nível de macro-estrutura, como uma *burocracia mecânica pública* (Gomes, 1993, p. 49), dado que a coordenação, supra-definida pela administração central, é essencialmente efectuada pela standardização de processos de trabalho, visível pela rigidez e controlo com que são executadas certas tarefas, de que são exemplo os horários escolares, as pautas de avaliação e outros impressos supra-definidos, e porque a

⁴³ O mesmo autor reforça este isolacionismo docente citando Fullan (1994, p. 149): *“A situação mais frequente de um professor não é a colegialidade; é o isolamento profissional, o trabalhar sozinho, separado dos outros colegas. Este isolamento dá aos professores um certo grau de segurança e de protecção para tomar decisões discricionariamente sobre os alunos que melhor conhecem.”*

tecnoestrutura, também centralizada institucionalmente, assume um protagonismo fundamental na padronização de tais processos.

À coordenação pedagógico-disciplinar, pelo contrário, corresponde um elevado grau de standardização das qualificações docentes, uma margem de autonomia real ao nível da sala de aula (nível operativo), uma acentuada diferenciação funcional e uma notória descentralização tanto horizontal como vertical. Tais características correspondem a uma *burocracia profissional pública* (Gomes, 1993, p. 49). É burocracia profissional pelas razões antes apontadas e pública porque, também aqui, o Estado exerce a sua influência centralizadora na determinação das prerrogativas profissionais, em vez de tal responsabilidade caber às respectivas organizações de associativismo profissional exteriores à linha institucional.

A interligação e dependência mútua entre a tecnoestrutura e o centro operacional, bem como a evolução e mudança organizacionais, as respectivas consequências na standardização de processos de trabalho e das qualificações profissionais e ainda a centralização das normas, valores e estratégias, criam condições para uma concepção da escola assente em dois eixos: o primeiro baseado no controlo burocrático de cima para baixo, correspondente a uma burocracia mecânica e o segundo baseado na competência profissional, definidor de uma burocracia profissional. (Tyler, 1988, cit. Barroso, 1995, p. 405) O sistema escolar formal-legal está tendencialmente em sintonia com a burocracia mecanicista. Contudo, se atendermos à efectiva e real acção dos actores, no caso particular das estruturas (delegado de grupo e conselho de grupo), porque construídas sobre a base - o centro operacional - e com ela estão em interpenetração constante, estas enquadram-se melhor na burocracia profissional.

Podemos mesmo constatar que na escola secundária alguns desajustamentos, provocados pelas determinações e prescrições mecanicistas da organização formal global, entram em choque com as características profissionais veiculadoras da prática docente, assistindo-se assim “*ao aparecimento de processos conflituais entre a standardização dos processos de trabalho (definidos pelo normativo legal) e a standardização das qualificações e dos saberes decorrentes da própria formação*”. (Barroso, 1995, p. 506)

Se considerarmos os conselhos de grupo como uma componente da tecnoestrutura, hipótese viabilizada pela burocracia profissional, verificamos que todos os membros do centro operacional - os professores - pertencem simultaneamente a estas duas partes básicas das organizações. Daqui podemos inferir a existência de uma manifesta subordinação deste segmento da tecnoestrutura - o conselho de grupo - aos saberes, à qualificação profissional

e à especialização horizontal dos executantes do centro operacional, colocando-se assim sob a alçada da prática e da afirmação dos docentes.

Por outro lado, a falta de meios, os grupos de pressão, o avanço da investigação em administração educacional, a reforma do sistema educativo e a abrangência crescente da especialização e das formações de base e contínua dos professores, criam dificuldades à padronização de procedimentos e estabelecem condições facilitadoras a uma progressiva desmecanização e à conseqüente profissionalização da actividade docente. No entanto, *“se os estabelecimentos de ensino não afectam uma parte dos seus recursos a um trabalho sistemático sobre o trabalho, o seu pessoal dificilmente participará de modo mais directo na concepção de novos processos, de novas estratégias, de novos métodos e de novos modos de organização do trabalho dos professores e dos alunos. E é preciso reconhecer que a estrutura actual das escolas não encoraja a indispensável (auto)análise e a (auto)avaliação do seu funcionamento.”* (Hutmacher, 1995, p. 72)

A confirmar a necessidade do anteriormente afirmado está o facto da referência fundamental dos professores se centrar mais na sua actividade individual da sala de aula e menos na organização da escola. Como afirma Dinis (1997, p. 89), *“a formação experiencial e a aquisição dos saberes-fazer práticos reporta-se exclusivamente à situação de trabalho descontextualizada da organização-escola.”* Adiantando que *“neste aspecto o estabelecimento de ensino é sobretudo um suporte logístico para o exercício da actividade de ensino.”*

Em suma, antes de 1974 o poder encontrava-se centralizado a nível do Estado e a nível da escola, sendo quase nula a participação dos professores na organização pedagógica desta, fora da cadeia hierárquica. Caracterizadas que foram as escolas entre as burocracias mecanicista e profissional e se nos fosse permitido construir um segmento tendo estas como extremos e nele definir o ponto médio, poderíamos afirmar que os estabelecimentos de ensino no período antes referido se situariam genericamente entre este ponto médio e o extremo correspondente à burocracia de cariz mecanicista, isto é, apesar do diacronismo interpretativo somos da opinião de que tendencialmente as escolas aqui se aproximavam mais das burocracias mecanicistas.

Com a *“gestão democrática”* o poder político continuou centralizado no Estado, mas o poder de administração da escola foi descentralizado internamente. Contudo, a escola continuou completamente dependente da administração central e o grande esforço de

descentralização interna não passou de uma camuflagem através do exercício da democracia participativa.

Constituindo, neste modelo, o conselho pedagógico a arena política privilegiada para o debate, onde se confronta as forças resultantes da intervenção e da interacção das estruturas de gestão intermédia, aqui se projecta todos os campos do profissionalismo docente através de uma departamentalização matricial que circunstancia e assume a defesa das suas posições e que se constitui como uma base alargada de representação na organização pedagógica da escola. Esta departamentalização como já afirmámos resulta dos professores pertencerem simultaneamente a estruturas de coordenação horizontal (os conselhos de turma - representados no conselho pedagógico pelo coordenador dos directores de turma) e a estruturas de coordenação vertical (os conselhos de grupo - representados no mesmo conselho pelos delegados de grupo), estas com maior peso do que aquelas, dado o enorme desequilíbrio entre o número dos respectivos representantes.

Tendo em atenção o carácter vinculativo das decisões do conselho pedagógico e a facilidade com que a componente profissional controla as decisões aí tomadas, sobretudo através dos delegados de grupo, que, dadas as condições que presidem à sua designação, se encontra, no geral, prisioneiros das decisões do grupo⁴⁴, considerando-se apenas como seus representantes, sem legitimidade para autonomizar a capacidade interventora e decisional no seio do órgão de orientação educativa antes de previamente consultarem as bases. Os poderes de que a escola dispõe com este modelo de gestão não são substancialmente diferentes dos do período anterior, estão, contudo, mais distribuídos pelos vários níveis organizacionais. Como tal as estruturas de gestão pedagógico-disciplinar, estão mais próxima de uma burocracia profissional.

Desta forma a interacção entre a autoridade hierárquica weberiana e a autoridade profissional, sendo de correlação inversa, permitem-nos concluir que não estamos na presença de um caso puro de burocracia nem de uma espécie de sociedade igualitária, pois *“as pressões profissionais impedem o primeiro modelo e as pressões organizacionais impedem o segundo, justificando-se o enquadramento da escola no universo das burocracias semi-profissionais”* (Loureiro, 1997, pp. 75-76).

⁴⁴ Este conceito será desenvolvido no decurso dos segundo e terceiro capítulos.

2. DIACRONISMO ORGANIZACIONAL: DO PODER INSTITUÍDO À ACCÃO DOS ACTORES

A estrutura organizacional é um elemento central e determinante das “regras do jogo” organizacional e das relações concretas e factuais que se estabelecem, definem e desenvolvem na escola entre os professores. No entanto, a participação dos docentes na escola, excedendo em muito o âmbito da estrutura organizacional, das respectivas relações hierárquicas e das regras formais, torna outras dimensões das organizações escolares, como a incerteza, a imprevisibilidade e a ambiguidade, em aspectos prevalentes da sua actividade organizativa em domínios como a identificação de objectivos, o planeamento, as tecnologias, a tomada de decisões, o ambiente e a liderança⁴⁵.

Depois de termos estudado a estrutura organizacional da escola e tendo em atenção que “*a teoria e a análise sociológica das organizações e da administração educacional na última década têm vindo a desvalorizar o estrutural em favor do cultural e do simbólico*” (Gomes, 1996, p. 91), vamos numa perspectiva simbólica⁴⁶ e interaccionista, evidenciar uma certa bipolarização conceptual e procurar um quadro referencial de análise que contemple as dinâmicas de acção organizacional e os níveis de autonomia conquistados pela acção e pela prática dos actores, no *continuum* entre polos opostos. “*O estudo da escola abre-se assim à influência dos paradigmas interaccionistas de análise que encaram as organizações como construções sociais, o que leva a pôr ênfase na acção dos indivíduos, nos seus interesses, nas suas estratégias, nos seus sistemas de acção concreta.*” (Barroso, 1996, p. 10)

As dinâmicas de acção e de interacção que coexistem nos espaços e nos tempos escolares são constituídas por factores de conexão e desconexão, por *fidelidades e infidelidades normativas* (Lima, 1992, p. 165) e por forças atractivas e repulsivas que ditam

⁴⁵ “(...) as regularidades escondem-se atrás da ausência de estruturação formal e por detrás da aparente desordem sugerida pelo desenvolvimento das iniciativas e das estratégias dos actores respectivos.(...) a ordem local prevalece como o resultado sempre parcial, provisório e contingente de uma construção social. Esta construção social é sempre, e em simultâneo, produção e reprodução de uma ordem: apoia-se nos dados preexistentes de um contexto que ao mesmo tempo transforma. Pode tomar formas diferentes, e a estabilização das interacções que ela torna possível pode ser mais ou menos forte e mais ou menos irreversível.”(Friedberg, 1995, p. 15)

⁴⁶ “Os modelos simbólicos vieram pôr a tónica no significado que os diversos actores dão aos acontecimento e no carácter incerto e imprevisível dos processos organizacionais mais decisivos.” (Nóvoa, 1995, p. 25)

diferentes imagens organizacionais, diferentes culturas profissionais e diferentes lógicas de acção.

2.1. Da Conexão à Desconexão Organizacional na Escola Secundária

O sistema de ensino, não se tratando de um modelo puramente Weberiano, é consensualmente designado de burocrático devido à sua dimensão e centralismo. Embora muita da realidade escolar possa encontrar explicação numa perspectiva burocrática, sobretudo a nível da macroestrutura, como já fizemos referência, parte dessa realidade, por falta de mecanismos explicativos nesse quadro teórico que não tem em atenção os aspectos particulares e específicos de cada escola, quer ao nível humano, quer no que concerne às suas condições de funcionamento, seria irremediavelmente remetida para zonas obscuras da organização informal e considerada uma disfunção do sistema. Um possível quadro referencial de análise da escola perfilha-se, assim, num compromisso entre duas perspectivas: a burocrática e uma outra que integre os níveis de autonomia conquistados pela acção e pela prática organizacional dos actores.

A acção organizacional escolar, de acordo com este pretendo quadro teórico, é caracterizada por um modo duplo funcionamento: o conjuntivo, fiel às normas e à ordem burocrática da conexão; e o disjuntivo, focalizado na “*infidelidade normativa*” de produção de regras alternativas e partidário da ordem anárquica da desconexão. Esta desconexão não sendo apenas característica das organizações anárquicas (a própria burocracia também a contempla embora em zonas marginais ou periféricas), provoca na escola uma grande dificuldade de articulação horizontal e de integração e, aliada a estratégias de especialização e de fragmentação de tarefas e funções, em suma, de departamentalização e desconcentração de serviços, cria condições propícias ao desenvolvimento de atitudes desmobilizadoras⁴⁷, isolacionistas, de não envolvimento⁴⁸ e de irresponsabilização por parte dos actores individuais, ou em grupo, constituindo em

⁴⁷ Segundo Rui Gomes (1993, p.68) “os professores que se deparam com situações de falta de autonomia acabam por se conformar, preferindo utilizar as disfunções burocráticas para defenderem os seus interesses e reforçar a sua posição. Neste caso, a recusa em participar e a fuga aos conflitos é o comportamento mais comum, ainda que se possam encontrar também dinâmicas de conflito de interesses e de formação de grupos e coligações informais.”

⁴⁸ O “não envolvimento” leva à “não participação”, conceito este desenvolvido por Licínio Lima na obra que vem sendo citada: “*A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*” (1992, pp. 191-194)

última análise um mecanismo facilitador da centralização do poder⁴⁹. A escola ao não ser nem exclusivamente burocrática nem simplesmente anárquica, pode ser, no entanto, simultaneamente as duas coisas. É a isto que o autor chama “*modo de funcionamento díptico da escola*” (Lima, 1991, p. 5).

O conceito de anarquia não é aqui utilizado com a conotação negativa que geralmente se lhe atribui, mas como um paradigma cujo uso permite identificar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas nas dimensões relacionadas com o maior ou menor grau de desvinculação relativamente aos aspectos prescritivos ou normativos.

A análise da escola como *anarquia organizada*, metáfora criada por Cohen e March em 1974, baseia-se na escola enquanto organização de profissionais, na qual a diferenciação e a especialização são características dominantes e onde a informalidade de processos tende a sobrepor-se à formalização. A racionalidade normativista incutida pelo poder regulamentador e regulador do Estado não inviabiliza a possibilidade de, através de dinâmicas internas, criarem elas próprias regras de funcionamento e espaços de autonomia, mesmo que ligados de forma frágil às estruturas formais. “*A escola não será apenas um locus de reprodução, mas também um locus de produção, admitindo-se que possa constituir-se também como instância (auto)organizada para a produção de regras (não formais e informais)*” (Lima, 1992, p. 170). As regras de codificação local e as regras não codificadas constituem uma resposta da experiência e da cultura profissional dos actores⁵⁰ à complexidade das interações intra-escolares e da escola circunstanciada pelo meio envolvente.

Este paradigma teórico inscreve o simbólico e o cultural como factores relevantes na atribuição de sentido “à vida da escola” em complemento da análise já efectuada, referente à morfologia organizacional.

⁴⁹ A este propósito Licínio Lima (1992, p. 353), afirma: “*Em tal terreno, a participação tende a ser sinónimo de execução em conformidade, de colaboração dentro do universo normativo estabelecido; perante a impossibilidade e/ou a incapacidade de participar na definição política daquele universo e perante a recusa de um envolvimento activo numa estratégia de cooptação mais ou menos generalizada, no quadro de objectivos e de regras unilateralmente definidos, a participação passiva e mesmo a não participação representam respostas possíveis.*”

⁵⁰ Walo Hutmacher (1995, p. 53) sobre estas regras salienta: “*Mais do que nunca, os responsáveis políticos e escolares sentem-se impotentes: as práticas pedagógicas dos profissionais, as suas crenças e representações, as suas atitudes face aos alunos e as aprendizagens escapam à lógica do decreto*”.

Assim, a interpretação do modo de funcionamento da escola só faz sentido na articulação entre o simbólico e o estrutural, entre o formal e o informal, entre o instituído e o instituinte e entre o prescrito e a intervenção crítica dos actores⁵¹.

Subsidiária dos *modelos de ambiguidade* (Cohen, March e Olsen, 1972), a *anarquia organizada* permite conceber uma escola com: ausência de consenso entre os seus membros relativamente a valores, normas e objectivos; autonomia funcional dos vários sectores que a compõem; negociação das decisões e disseminação do poder e da autoridade; desarticulação ou flexibilidade das estruturas e coordenação precária no planeamento e na definição das políticas; ausência de uma fundamentação devidamente sustentada na tomada de decisão, variedade de processos tecnológicos. A *anarquia organizada*, não significando nem desorganização nem má organização, é a imagem oposta à do modelo racional, define a estrutura da escola como a resultante da conjugação de pressões exercidas e caracteriza a escola pela precária intencionalidade, inconsistência e conflitualidade dos seus objectivos, pela ambiguidade das suas tecnologias e processos, bem como pela relativa independência e desconexão dos seus elementos organizacionais. Vejamos como em muitos aspectos o modo de funcionamento da escola se coaduna com as três características basilares das *anarquias organizadas*:

- Os *objectivos* da escola, sendo problemáticos, confusos e incertos, não são consensualmente aceites por todos os intervenientes. Os projectos educativos das escolas geralmente são imprecisos e inconsistentes nas suas finalidades, não se constituindo em directivas claras para a tomada de decisões, assemelhando-se a uma colecção de ideias soltas e desagregadas.

- A *tecnologia* usada na escola também não é clara. É de difícil controlo a dependência entre a operação *ensinar* e os seus resultados a *aprendizagem*. Mesmo reconhecendo a mais valia que as novas técnicas pedagógicas, designadamente as do audiovisual e da informática, têm incutido na formação de professores e na prática didáctica, a transmissão de conhecimentos continua a não ser um processo linear e determinístico. O acto pedagógico não é, pois, convertível num conjunto de habilidades e destrezas adquiridas com o auxílio de meios técnicos. Os próprios processos utilizados na actividade organizacional são pouco claros e, como tal, raramente são percebidos pelos

⁵¹ Rui Gomes (1993, p. 27) argumenta que: “A organização não existe independentemente dos actores e das suas relações de poder feitas de conflitos e negociações. Em consequência, não existe um modelo ideal de organização separado dos “sistemas de acção concreta” através dos quais os professores gerem a sua cooperação na resolução de problemas específicos. Não estando à partida previstos na organização formal, são estes sistemas que ajudam a configurar a própria estrutura da escola.”

respectivos membros. Não sendo sistematizados, estes processos são muitas vezes fruto do improvisado ou fundamentam-se mesmo no método de ensaio e erro.

- A *participação* dos actores educativos é fluida e desarticulada e é determinada pela fraca autonomia da escola, pelo centralismo estatal, pela burocratização dos serviços e por factores de natureza motivacional. Estes determinam um envolvimento desigual e inconsistente por parte desses mesmos actores e fazem com que os membros componentes dos espaços de decisão mudem com regularidade.

O estudo da escola efectuado de acordo com o binómio burocracia-anarquia remete-nos para dois tipos de focalização das organizações educativas: a normativa, correspondente ao plano das orientações para a acção, é exercida ao nível superficial da organização; e a interpretativa, respeitante ao plano da acção, contempla as camadas organizacionais intermédia e profunda (Lima, 1991, p. 7).

A focalização normativa, traduzida por regulamentos e organogramas, trata das estruturas formais representantes da face oficial da escola (não a sua única face e muito menos a face real). Estas estruturas são regulamentadas através de regras formais legais com carácter prescritivo e impositivo, obrigando a um desempenho em conformidade⁵². Tais regras, sujeitas a um sistema de controlo, de vigilância e fiscalização, são redigidas de acordo com os preceitos jurídicos e são transmitidas através do Diário da República (leis, decretos, decretos-lei, portarias, despachos, despachos normativos)⁵³ ou de outros suportes oficiais (despachos internos, circulares, ofícios circular, regulamentações e informações), não podendo os actores invocar o seu desconhecimento. São estas regras as instituintes da hierarquia formal e constituem o modo pelo qual são veiculadas as atribuições e competências inerentes aos cargos da hierarquia. Submetida à ordem burocrática da

⁵² Sobre este desempenho em conformidade Maria Helena Cavaco, no seu estudo "Ser Professor em Portugal", afirma que:

- "*As regras do sistema evidenciam-se na burocratização de certas funções e tarefas reduzidas a um ritual esvaziado de sentido (...). Os professores mais novos denunciam mais facilmente os disfuncionamentos, o formalismo organizativo, a falta de sentido da rotina escolar. Também confessam o seu progressivo desinvestimento (...)*" (1993, pp. 142-143);

- "*a escola como organização é fundamentalmente conservadora; visa manter a conformidade com o instituído mas também a construção da identidade e o aprofundamento da coerência, proporcionando estruturas para lutar contra a angústia, para defender das pulsões e do desconhecido*" (ibid., p. 203);

⁵³ Segundo Barroso (1997, p. 19) "*(...) na maior parte dos casos, estes decretos (e em especial os seus preâmbulos) não passam de retórica oficial que é sistematicamente desmentida pelas normas regulamentadoras (em particular as que definem os meios e afectam recursos), bem como pelas práticas dos diversos actores que, na administração central ou regional, ocupam lugares de decisão estratégicos em relação ao funcionamento das escolas.*"

conexão, a análise da escola nesta perspectiva centra-se no que deve ser, sem atender àquilo que os actores pensam que deve ser ou mesmo àquilo que é.

A focalização interpretativa ocupa-se das estruturas informais ou ocultas. Estas estruturas são produzidas dentro da organização e, não sendo públicas nem oficiais, são de difícil acesso a membros que lhe são estranhos, sobretudo por não terem suporte escrito. A ordem burocrática da conexão do estrato superficial cede lugar à ordem anárquica da desconexão nas camadas mais profundas da organização. Esta é traduzida por regras não formais (de nível intermédio) e por regras informais (de nível profundo) (Lima, 1991, p. 8). Uma e outras, não sendo oficiais, emergem das interações entre os membros da organização e dizem respeito a interesses individuais ou colectivos e a relações de poder. Distinguem-se entre si pela estruturação, pelo alcance e pelo grau de confidencialidade. As primeiras são regras estruturadas ou semi-estruturadas, podem tomar a forma escrita, constituem-se geralmente em interpretativas ou alternativas às formais, são do domínio público e raramente são veiculadoras de ilegalidades; as segundas não são estruturadas, geralmente são transmitidas oralmente, são produzidas “*ad-hoc*” para a resolução de determinados problemas, circulam de forma pouco visível e podem assumir alguma confidencialidade e até secretismo.

Sintetizando, podemos afirmar que a escola não é nem uma organização completamente burocrática nem totalmente anárquica. Variando de escola para escola, cada instituição educativa será porventura um compromisso entre estas duas perspectivas, sendo tendencialmente mais uma do que outra, consoante o desempenho dos seus actores. Cada escola, dependente e condicionada tão fortemente pelo factor humano, é uma organização individualizada e diferenciada de todas as suas congéneres, porque as práticas pedagógicas dos professores, as suas crenças e representações, o ensino e as aprendizagens (estes encarados como trabalho da sala de aula) escapam à lógica do decreto.

2.2. A Escola Secundária no *Continuum* entre Dois Polos Divergentes

Ainda numa focalização interaccionista, outra concepção da escola, é a que resulta da inserção do seu “*modus*” organizacional ao longo do “*continuum*” estabelecido entre dois extremos: de um lado, o mecanicismo que tem como característica de base a normalização de processos e de métodos de trabalho; do outro, o organicismo que faz da flexibilidade, da

adaptabilidade e da predisposição para a inovação e para a mudança as suas principais linhas de força. A visão mecanicista já foi anteriormente tratada ao identificarmos a escola como burocracia, e, em particular, como burocracia mecanicista. Nos antípodas encontra-se a perspectiva organicista, cujas características a identificam com uma *adocracia*⁵⁴ (Mintzberg, 1995, pp. 457-491).

As características fundamentais de uma e de outra sintetizamo-las no quadro seguinte:

| Visão Mecanicista | Visão Organicista |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • linha hierárquica única; • coordenação exercida pela linha hierárquica; • separação entre os níveis operacional e funcional; • especialização de funções e de tarefas; • homogeneidade de comportamentos; • primazia das comunicações verticais; • primazia dos procedimentos; • crença em regras ideais de organização; • eficácia pela estabilidade. | <ul style="list-style-type: none"> • hierarquias múltiplas; • modos de coordenação vários; • possibilidade de concentração de um papel operacional e um funcional na mesma pessoa; • flexibilidade de funções e tarefas; • heterogeneidade de comportamentos; • primazia das comunicações horizontais; • primazia dos ajustes mútuos; • adaptabilidade a regras impositórias; • eficácia pela mobilidade e adaptabilidade. |

(Adaptado de Strategor, 1993, p. 197)

Na “*escola mecanicista*” existem quatro dimensões fundamentais: a burocracia hierárquica, a divisão do trabalho, a impessoalidade da organização e a predominância da cultura da dependência e da execução (Barroso, 1995, p. 407). Os professores têm funções especializadas e uma hierarquia vincada, as regras são pormenorizadas e face a elas são obrigados a estereotipar os seus procedimentos, a estrutura dos horários, das classes e da divisão curricular é bastante rígida, a autoridade pertence ao chefe de estabelecimento e transmite-se, via hierárquica, através dos cargos de gestão intermédia.

⁵⁴ A *adocracia* é uma das configurações estruturais de Mintzberg por nós não pormenorizada, dado não se adaptar ao estudo da escola. É uma estrutura móvel (por vezes *ad hoc*), quase sempre complexa, por vezes ambígua e muitas vezes conflitual, é sustentada por um sofisticado sistema técnico baseado em tecnologia de ponta. É adaptável, dinâmica e descentralizada e permite a cada um dos seus sectores de actividade uma grande autonomia, sustentada por negociações e contratualizações multilaterais e realizadas através de um *ajustamento mútuo* permanente e implicativo da responsabilização de todos os actores. Tem uma existência precária dependente da duração dos projectos e, como tal, tem de estar preparada para reciclagens periódicas e para uma inovação constante.

A “*escola organicista*” é caracterizada pela auto-regulação de uma rede de sistemas, pela minimização da especificidade dos papéis profissionais, pela consideração dos recursos humanos como parte integrante do sistema e pelo acentuar de uma cultura de interação e de solução. Os professores, mercê de um conjunto de regras difusas e de funções pouco especificadas, dispõem de grande margem de manobra⁵⁵ quer nas relações pessoais, quer na definição de objectivos próprios para a execução da sua actividade; a estrutura flexível institucionaliza uma organização curricular moldável e permite um grande grau de maleabilidade tanto na elaboração dos horários como na constituição das turmas; a autoridade é colegial e as decisões são tomadas de forma participativa e democrática pelos diferentes grupos profissionais representados num conselho académico.

As influências incutidas nos sistemas educativos nas últimas décadas, resultantes tanto do desenvolvimento das ciências pedagógicas como do impacto e dos progressos conseguidos pela investigação em administração educacional, têm preferenciado claramente os aspectos orgânicos da organização escolar em detrimento dos de natureza mecânica, no entanto “*a mudança da cultura organizacional é um processo lento e desgastante: a passagem de uma escola instrumentalizada e estática, a uma escola personalizada e dinâmica, não se fará sem persistência*” (Cabral, 1996, p. 85).

O sistema bipolar que nos é proposto pela visão mecanicista e pela visão organicista, constitui-se num referencial unidireccional, cujos pólos, correspondentes a cada uma destas perspectivas, definem um segmento no qual se irá inscrever cada escola, consoante se aproxime mais de uma ou de outra das tendências. João Barroso, baseado nos estudos de Hoyle (1986) afirma mesmo que a configuração das escolas entre os modelos mecânico e orgânico varia de escola para escola, e dentro da mesma escola, pelo que o mais correcto seria a formulação teórica de um terceiro modelo, situado entre os dois modelos anteriores. Este modelo, a que o próprio autor chama de “*profissional (...) é um modelo que mistura as características burocráticas e não-burocráticas da organização, adaptando-a quer à realização de tarefas rotineiras, quer não-rotineiras*”. (Barroso, 1995, p. 410)

⁵⁵ A necessidade desta margem de manobra é evidenciada por Cavaco (1993, pp. 203-204) da seguinte forma: “*Quanto mais as sociedades se complexificam mais os sistemas se devem flexibilizar, as estruturas diferenciar-se organicamente e aligeirar-se, fluir a informação, dialectizarem-se as relações. É neste quadro que perspectivamos a função do professor como agente de mudança social porque “se a complexidade e a mudança tornam o futuro largamente indeterminado, nunca como hoje esteve o futuro tão inscrito no presente.”*”

Tendo em conta o *continuum* inter-polar que vimos defendendo, podemos afirmar que o modelo designado de *profissional* se insere ao logo do segmento, cujos extremos são ocupados pelas perspectivas mecanicista e orgânica. Neste modelo, de uma regulação baseada no controlo da conformidade com as regras, característica do funcionamento burocrático, tende-se para uma regulação baseada no controlo da conformidade com as finalidades da acção, próprio de um modo de funcionamento mais profissional. “Ao reclamarem o direito de participarem, de forma maioritária e decisiva na escolha dos membros dos órgãos de direcção, impondo a condição desses membros serem também professores, e de preferência da própria escola, os profissionais procuram garantir que uma partilha de interesses, valores e concepções de base profissional (docente) entre a direcção e eles próprios, conduza mais facilmente ao reconhecimento da competência profissional como fundamento do poder e da autoridade e portanto à prioridade dos critérios pedagógicos sobre os de natureza administrativa ou gestionária” (Dinis, 1997, p. 93).

Daqui resulta, por conseguinte, um fluxo de forças atractivas e repulsivas que advêm da interacção entre estruturas de autoridade hierárquica e estruturas colegiais, da tensão entre conformismo e adaptabilidade e da capacidade interna da escola aproveitar as franjas de autonomia e de disputar os vazios e as zonas de incerteza que lhe são concedidas ou que ela própria conquista. Em suma, o modelo *profissional* é tanto mais profissional quanto maior for a capacidade do profissionalismo docente para conquistar terreno no campo do racional-legalismo e quanto maior for a predominância da “autoridade do saber e da competência” sobre a “autoridade do poder”.

Um paradigma explicativo deste tipo de análise relacional encontramos-lo no “*Modelo das Esferas de Interação*” (*Interacting Spheres Model*, Bacharach, 1981)⁵⁶. Este assenta na perspectiva da coexistência e interacção simultânea de dois envolvimentos decisoriais muito diferentes - o racional e programado e o flexível e não prescritivo, o primeiro de cariz mecânico e representativo das teorias clássicas, o segundo de índole orgânica e inscrito nas teorias dos sistemas sociais.

⁵⁶ Este modelo foi utilizado por Rui Gomes (1993, p. 69), por João Barroso (1995, p. 413) e por Luís Dinis (1997, p. 100).

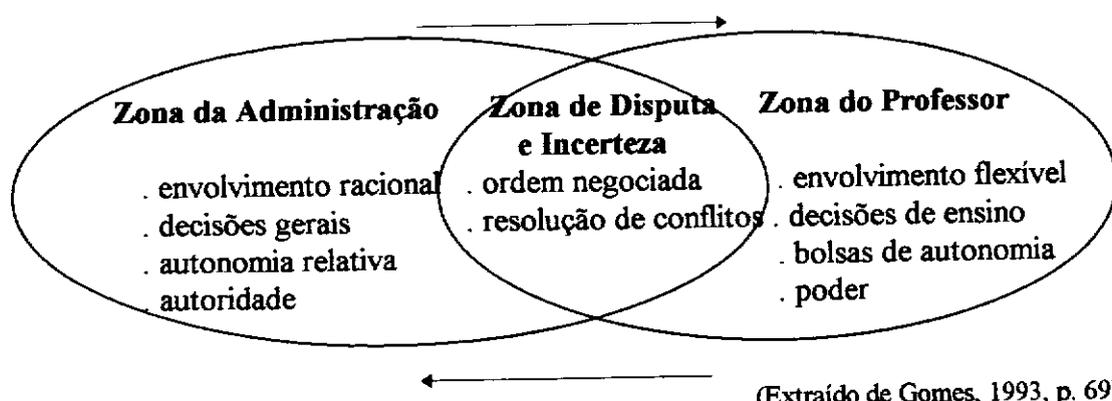
Este modelo define duas esferas de influência predominantes, a *zona da administração* e a zona profissional ou *zona dos professores*⁵⁷, cada uma delas com objectivos próprios a que corresponde simultaneamente uma certa margem de poder, de autonomia e de decisão. À primeira zona corresponde um envolvimento racional e programado, enquanto a segunda diz respeito a um ambiente decisional flexível e não prescritivo. Existe entre estas duas zonas, uma *zona intermédia de disputa e incerteza*, que é uma zona de “turbulência” sujeita aos jogos de poder, onde as decisões são tomadas através de negociação. Sobre esta zona intermédia Rui Gomes (1993, pp. 72-73) conclui que “*dentro deste paradigma, mais do que procurar a racionalidade dos sistemas formais, importa destacar os vazios e as zonas de incerteza da escola que proporcionam janelas de oportunidade e estratégias diferenciadas aos diversos protagonistas*”⁵⁸.

O esquema que se segue dá-nos uma imagem do que acabámos de afirmar. Baseando-nos matematicamente na teoria dos conjuntos, podemos afirmar que a probabilidade de conflitualidade organizacional varia na razão directa da densidade com que estiver preenchida a intersecção dos dois conjuntos representativos da *zona da administração* e da *zona do professor*. Simultaneamente, quanto mais elementos de disputa e incerteza houver maior terá que ser a capacidade negocial e o potencial persuasor, sabendo-se que é nesta zona que se conseguem os ganhos e perdas de influência organizacional e os avanços e recuos entre a tendência mecânica da administração e a tendência orgânica do professor.

⁵⁷ Segundo Dinis (1997, pp. 99-100) “*O Modelo de Esferas de Interação (...) introduz uma zona de interação entre as esferas de influência dos profissionais e dos administradores, ou seja, uma zona de incerteza e ambiguidade onde as soluções só podem ser encontradas por via da negociação. Este modelo postula por conseguinte a existência de uma zona de intervenção dominada pelos administradores e não contestada pelos profissionais (domínio administrativo), a existência de uma zona onde pontifica a influência e poder dos profissionais e que os administradores não põem em causa (domínio pedagógico) e finalmente uma zona onde não é claro o domínio de nenhum dos dois grupos de actores*”.

⁵⁸ De acordo com Crozier e Friedberg (1977, p. 72) “*Le pouvoir d'un individu ou d'un groupe, bref, d'un acteur social, est bien ainsi fonction de l'ampleur de la zone d'incertitude que l'imprévisibilité de son propre comportement lui permet de contrôler face à ses partenaires*”.

Modelo das Zonas de Interação⁵⁹



Este quadro teórico fundamenta do ponto de vista analítico alguns dos aspectos do nosso campo de análise - a coordenação pedagógico-intradisciplinar nas escolas secundárias portuguesas -, por serem originárias do modelo burocrático e das diversas fases da sua evolução e por terem a marca de uma tensão permanente entre imperativos de ordem burocrática e interesses de ordem profissional. Tensão essa que se traduz “nas próprias variações legislativas fazendo com que as normas se aproximem ou se afastem de um ou de outro dos modelos, conforme a situação política, o jogo de forças entre professores e administradores, ou as diversas coligações e sub-coligações que se produzem entre os dois campos ou no seu interior”. (Barroso, 1995, p. 415)

Pela pertinência de que se revestem para o presente trabalho distinguimos seguidamente algumas focalizações interpretativas deste assunto levadas a cabo por investigadores portugueses.

João Barroso (1991, p. 71) identificou três tipos de relações entre os administradores e os profissionais: no primeiro tipo “a acção dos administradores sobrepõe-se à dos profissionais”, podendo originar uma burocratização da pedagogia e a subordinação dos critérios de natureza pedagógica aos critérios administrativos; o segundo tipo respeita à “separação entre as zonas dos administradores e dos profissionais”, com o “estabelecimento de um contrato implícito entre eles”, pelo qual o director não interfere na

⁵⁹ Ver a este propósito: na investigação de João Barroso (1995, pp. 413-414) a caracterização do *Interacting Spheres Model (ISM)* utilizado por Hanson para analisar o “interface profissional-burocrático” no governo e na tomada de decisão; e na investigação de Luís Dinis (1997, pp. 96-104) a “Discussão de um Conceito: Da Dualidade à Extensão de Papéis do Administrador Escolar”.

sala de aula e os professores aceitam não participar na política da escola; o terceiro tipo refere-se à “*articulação da zona dos administradores com a dos profissionais*”, visando a compatibilização das “*soluções administrativas ao exercício das competências dos profissionais*”.

Rui Gomes (1993, p. 70) identificou e diagnosticou, da forma que a seguir se apresenta, as várias “zonas” do sistema educativo português, com destaque para a *zona de disputa e incerteza*, até então nunca inventariadas (na palavra do autor).

| Zona da Administração | Zona de Disputa e Incerteza | Zona do Professor |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| . Orçamento geral | . Projectos especiais da escola que necessitam de recursos suplementares | . Gastos específicos do grupo disciplinar |
| . Definição dos currícula nacionais | . Preparação de currícula locais e de escola. Preparação de programas especiais para a comunidade | . Decisões do processo de ensino-aprendizagem |
| . Qualificação dos recursos humanos | . Formação contínua centrada na escola; qualificação e creditação; projectos de investigação | . Selecção de áreas de formação |
| . Política nacional de relação escola-meio | . Projectos sócio-educativos de intervenção comunitária | . Projectos interdisciplinares |

(Extraído de Gomes, 1993, p. 70)

Como podemos constatar os elementos que o autor colocou na *zona de disputa e incerteza*, na altura e de acordo com o Despacho 8/SERE/89 de 3 de Fevereiro, eram da responsabilidade do conselho pedagógico e das suas estruturas de apoio, designadamente o conselho de grupo, o delegado de grupo, o conselho de turma, o director de turma, o conselho de directores de turma e o coordenador dos directores de turma. Daqui podemos inferir como o conselho pedagógico da *gestão democrática* era tomado como o órgão de debate político da escola, o *locus* de (re)negociação entre os vários actores educativos, onde se jogavam os interesses da administração, representados pelo presidente do conselho directivo⁶⁰ e seu presidente também, com os interesses profissionais dos professores e sócio-educativos dos alunos, representados pelos delegados de grupo, pelo orientadores de estágios pedagógicos, pelo coordenador dos directores de turma, por um delegado dos

⁶⁰ O vice-presidente do conselho directivo nas escolas preparatórias e secundárias (C+S) também é elemento do conselho pedagógico. O secretário do conselho directivo também é elemento deste conselho, sendo a sua presença obrigatória apenas quando forem tratados assuntos relativos ao apoio sócio-educativo.

alunos por cada ano e curso do ensino secundário, por um representante da associação de pais e encarregados de educação e por um representante do conselho consultivo.

Luís Dinis (1997, p. 101) no seu estudo sobre o *“Presidente do Conselho Directivo - O profissional como Administrador”*, admite uma significativa área de sobreposição de zonas de influência pelo facto do administrador escolar ser um professor eleito e da própria escola, verificando-se em consequência que *“a legitimidade do poder e da autoridade do conselho directivo e do seu presidente têm natureza politico-corporativa”*, isto é, *“para os professores poucos assuntos são exclusivamente administrativos”* e *“o presidente do conselho directivo, pelas mesmas razões, não confine as suas actividades ao domínio administrativo”*. Os primeiros sentem-se no direito de discutir todos os assuntos da escola e o segundo reconhece-se primeiro que tudo *“como um professor que exerce conjuntamente funções de administrador escolar”*.

A rematar e contextualizando a problemática do nosso estudo na exploração conceptual que efectuámos, colocam-se-nos algumas questões relativas à forma como é desempenhado o cargo de delegado de grupo. Tais questões incidem no confronto estabelecido entre o decretado e o praticado e entre o formal e o informal. Assim, é importante analisar se o delegado: é o que legalmente foi concebido ou é mais o resultado da influência e dos interesses profissionais; é mais profissional ou mais gestor; como professor gestor privilegia mais a dimensão pedagógica-didáctica ou a dimensão estritamente gestonária.

Com o trabalho de campo procuraremos fazer luz sobre estes e outros aspectos, no entanto não deixamos desde já de constatar que *“os actores detêm sempre alguma margem de liberdade, e que as escolas se constituem como campos de acção onde as estratégias dos actores se organizam e desenvolvem, numa complexa rede de alianças e oposições, pelo domínio das zonas de incerteza, num vai-e-vem de subjectividades e afectos”* (Dinis, 1997, p. 30), não sendo, nesta perspectiva, o cargo de delegado de grupo indiferente a este jogo de interacções.

É neste âmbito que aceitamos estratégica e metodologicamente a tese de que não existe nenhum modelo teórico puro que, por si só, explique a globalidade da organização e do funcionamento da escola secundária. Reconhecemos, assim, a necessidade e a pertinência de encontrar uma solução eclética entre o normativo, o conexo, o mecânico e o formal por um lado, e o não prescritivo, o informal, o orgânico e o desconexo por outro.

Assim, parece-nos constituir a “*anarquia organizada*” um modelo simultaneamente complementar e sequencial do paradigma burocrático, conjugando a visão estruturalista e reguladora do poder instituído deste, com a visão simbólica de ligação articulada referente à acção e à cultura dos actores daquele. Esta preferência deve-se a duas ordens de razões: primeiro pela obrigatoriedade de assumirmos uma opção credível, evitando uma dispersão metodológica dissuasora e inconclusiva; segundo, porque estes modelos nos parecem aglutinar um universo de ideias dispersas por outros modelos. É Licínio Lima (1995, p. 10) quem, em parte, valida a nossa posição ao referir que “*entre os modelos culturais, os modelos da anarquia organizada, os modelos políticos (..) existem mais pontos de semelhança do que de diferença*”.

3. CONCLUSÃO

Como resposta à questão que lançou este capítulo - a escola secundária: que estrutura organizacional? -, consideramos que a escola secundária portuguesa é tendencialmente uma organização de linha e staff, estrutura esta que configura nos diversos órgãos as seguintes ligações estruturais:

- os órgãos da cadeia hierárquica são compostos, no topo, pelo conselho directivo / director executivo; na hierarquia intermédia, pelos chefes de departamento curricular, pelos delegados de grupo, pelos coordenadores dos directores de turma e pelos directores de turma; e na base, pelos professores, enquanto membros do centro operacional;
- os órgãos de staff são constituídos, no topo, pelo conselho pedagógico, e a nível intermédio pelos conselhos de delegados de grupo, de departamento curricular, de grupo, de directores de turma e de turma.

A escola secundária organiza o trabalho docente segundo uma compartimentalização matricial. Esta conjuga a estruturação funcional com a organização por destinatários (alunos), confrontando a coordenação vertical e horizontal intradisciplinar (ou de disciplinas afins), realizada pelos departamentos e conselhos de grupo, com as coordenações horizontal interdisciplinar e sócio-educativa a cargo dos conselhos de directores de turma e dos conselhos de turma.

O sistema educativo português, a nível de macro-estrutura, consideramo-lo como uma burocracia mecânica pública (Gomes, 1993, p.49), e a escola situamo-la num referencial

bidimensional, composto por dois eixos: um correspondente ao controlo burocrático característico de uma burocracia mecânica, outro baseado na afirmação do profissionalismo docente referente a uma burocracia profissional. A escola integra, assim, o campo de intersecção destas duas burocracias, tendendo mais para uma ou para a outra, consoante as respectivas características se conseguirem impor.

Por sua vez, a estandardização das qualificações docentes, aliada à margem de autonomia na sala de aula e à conseqüente horizontalização da profissão, configuram as estruturas de coordenação pedagógico-disciplinar como burocracias profissionais públicas (Gomes, 1993, p. 49).

Esta caracterização da escola ancora na tensão entre influências diversas, estabelecidas, sobretudo, aos níveis da administração central e das estruturas de gestão intermédia, estas como factores de projecção da cultura profissional docente, aquelas como normalizadoras do sistema organizacional da escola. Deste confronto resulta o posicionamento da escola na sua globalidade estrutural entre as configurações burocratas mecanicista e profissional.

Em suma, o diacronismo organizacional nas escolas secundárias deriva das sinergias estabelecidas entre a convergência e a divergência inter-polares, conseqüências do confronto entre o burocrata e o anárquico, entre o legal e o real, entre o formal e o informal e entre o mecânico e o orgânico. Assim *“a acção organizacional ora apresentará um modo de funcionamento a que chamaremos conjuntivo, ora apresentará um modo de funcionamento disjuntivo. (...) ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão de facto”* (Lima, 1991a, p. 6).

A escola é, pois, o resultado da interacção entre o controlo institucional e o controlo do actor: o primeiro assenta no sistema de controlo administrativo-burocrático fixado para todo o país, o segundo configura-se em torno do clima escolar, através da informalização de práticas e normas que determinam a idiossincrasia cultural real de cada escola. Dependendo fundamentalmente da acção dos indivíduos que a constituem, a escola não é, contudo, o somatório dos vários influxos individuais, ela constitui-se num colectivo em que a dinâmica do todo funciona em uníssono e é muito maior que a soma das dinâmicas das partes suas constituintes.

Importa reafirmar que nenhuma escola secundária corresponde na íntegra a qualquer dos modelos estruturais que esta abordagem teórica tratou: umas aproximam-se mais de um do que de outros; outras apresentam um conjunto díspar de características que tornam

impossível classificá-las de acordo com qualquer deles. No entanto, a sistematização conceptual apresentada dá-nos a possibilidade de constatar como as características organizacionais condicionam e determinam a forma como é exercido do cargo de delegado de grupo, o que veremos a seguir.

CAPÍTULO 2

PROFISSIONALISMO, ESPECIALIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

DOCENTES:

O PAPEL DO DELEGADO DE GRUPO

No presente capítulo, estudamos o desempenho do cargo de delegado de grupo à luz do profissionalismo docente, problematizamos as implicações exercidas pela especialização na diferenciação funcional dos professores e tomamos a autonomia pedagógica como circunstanciadora e reguladora da participação e a cultura profissional como elemento determinante da iniciativa docente.

1. QUE PROFISSIONALISMO DOCENTE ?

Autores há que, não considerando a actividade docente como uma verdadeira profissão, a inscrevem num estágio interior da sequência *ocupação* → *semi-profissão* → *profissão*. Etzioni (1969) serve-se dos professores para exemplificar a existência de ocupações sociais detentoras de uma profissionalidade⁶¹ fraca ou incompleta, às quais atribui o estatuto de “semi-profissão”. Huberman (1986, cit. Mendes, 1996, p. 11) afirma que “*vários analistas organizacionais caracterizam o professor do ensino primário e secundário de “semi-profissional”, isto é, alguém que está a meio caminho entre o*

⁶¹ Segundo António Mendes (1996, pp. 16-17) a “*profissionalidade*” é o primeiro estágio da construção da profissão, aquele a que corresponde o despoletar do processo de profissionalização e é caracterizado pelo “*processo de melhoria das capacidades e de racionalização dos saberes realizado no exercício da profissão, o que conduz a um maior aperfeiçoamento e a uma maior eficácia individual e colectiva*”; o segundo momento que designa por “*profissionismo/corporativismo*” está ligado às “*estratégia e retórica utilizadas pelo grupo profissional para reivindicar uma promoção na hierarquia das actividades (...) com o objectivo claro de elevar o estatuto social da actividade. (...) Trata-se na verdade de um momento de elevado comprometimento corporativista, em que as forças aglutinadoras do grupo pretendem “impor” o reconhecimento da actividade como profissão*”; o terceiro estágio denominado de “*profissionalismo*” prende-se com a “*adesão, à escala individual, à retórica e às normas estabelecidas colectivamente, através de um processo de socialização profissional*”.

estatuto de funcionário público e o de profissional liberal". António Nóvoa (1987, p. 45) considera a profissionalização como um processo de institucionalização das profissões, cabendo ao Estado burocratizado fixar e definir as condições de exercício da actividade, de acesso a cada grupo profissional, bem como a sua regulamentação e controlo, tarefas estas que o estado desburocratizado delega parcialmente nas associações profissionais, designadamente as que respeitam à organização da sua própria actividade profissional. Carlos Estêvão e Almerindo Afonso (1991) caracterizam a situação actual do professor em Portugal *"pela existência de um profissionalismo docente difuso, desigualmente vivenciado pelos professores"*⁶². Rui Gomes (1993, p. 74), argumentando que os professores não controlam nem são responsabilizados pelos resultados do seu trabalho, caracteriza a docência como *"um semi-profissionalismo assumido por muitos professores"*⁶³.

Por sua vez, João Barroso (1998, p. 27) afirma que no desenvolvimento de um processo de autonomia *"é preciso desenvolver na escola uma cultura de colaboração e de participação entre todos os que asseguram o funcionamento da escola, tendo em vista a definição e a realização de objectivos comuns."* De entre todos os colaboradores e participantes o autor destaca os professores por constituírem *"uma força de trabalho altamente especializada e qualificada que em muitos casos se aproxima de um corpo profissional"*.

No âmbito deste trabalho ultrapassamos estas diferenciações terminológicas, designadamente as que são estabelecidas pela tríade *ocupação - semi-profissão - profissão*, porque o nosso objectivo reside na determinação das sinergias internas que a própria actividade profissional desencadeia nos actores em campo, bem como nas características de autonomia, envolvimento, participação e autocontrolo com que os professores, inseridos nas estruturas curriculares-disciplinares, desenvolvem o seu trabalho, numa lógica de subordinação vertical ou de cooperação horizontal.

Várias têm sido as tipologias utilizadas para caracterizar e circunstanciar o profissionalismo docente.

⁶² Para a construção de uma nova identidade profissional dos docentes estes autores preconizam que a seguir a esta fase insipiente sucederia uma fase intermédia designada por *"identidades instáveis"* e caracterizada pelo conflito manifesto e pelo *"questionamento de algumas formas de sujeição entre professores"*; por fim, e a culminar todo este processo evolutivo, atingir-se-ia a fase da *"identidade estratégica"* pela qual seriam reconhecidos como grupo profissional. (Estêvão e Afonso, 1991, pp. 155-165)

⁶³ É esta uma das razões que leva o autor a discordar da inserção das escolas na configuração burocrático-profissional de Mintzberg (Gomes, 1993, p. 74).

João Barroso (1995, p. 415), baseado numa proposta apresentada por Hoy e Miskel em 1982 e descrita por Borrell Felip em 1989, explicita que ao *modelo profissional* corresponde um alto grau de profissionalização e um baixo grau de burocratização, sendo os seus membros vistos com capacidade e competência profissionais para influenciarem as decisões, e constituindo-se as normas e as regras não impositivas, como um corpo de orientações e pistas de acção.

Este modelo inscreve-se na tabela quadripartida sobre a tipologia de estruturas organizacionais das escolas que a seguir se apresenta:

| | | Grau de Profissionalização | |
|------------------------|-------|--------------------------------|------------------------------|
| | | alto | baixo |
| Grau de Burocratização | alto | Tipo I - Weberiano | Tipo II - Autoritário |
| | baixo | Tipo III - Profissional | Tipo IV - Caótico |

(Extraído e adaptado de Barroso, 1995, p. 415)

Oposto ao *modelo profissional* encontramos o *modelo autoritário*. Neste a autoridade é centralizada e fortemente hierarquizada, e o poder, concentrado no vértice da pirâmide, é exercido no sentido descendente e as regras constituem directivas obrigatórias e são dotadas de grande impessoalidade.

Os modelos *weberiano* e *caótico* encontram-se também em campos opostos entre si e são definidos, respectivamente, através da consistência / inconsistência, da conformidade / contradição e da eficácia / ineficácia.

Outra tipologia, referente às condições de exercício da profissão docente, é-nos apresentada por Rui Gomes (1993, pp. 48-49), que fundamentando-se numa tensão complexa e polémica entre a desprofissionalização e a profissionalização docentes⁶⁴, assenta no desenho de três correntes principais⁶⁵.

A primeira corrente corresponde à *proletarização-desprofissionalização* dos professores, caracterizada por um grande centralismo estatal, através de uma tecnoestrutura

⁶⁴ Sobre a desprofissionalização e a profissionalização docentes Loureiro (1997, p. 92) afirma que “o debate actual em torno da actividade docente situa-se assim, numa tensão complexa e polémica entre a degradação (desprofissionalização) e a sua profissionalização/reprofissionalização, que pressupõe uma interacção constante entre duas relações no trabalho (a relação salarial e a relação profissional) a que correspondem duas fontes distintas de poder (capital e saber profissional), que impede toda uma visão simplista dos movimentos que afectam a organização do trabalho e a estruturação das actividades na economia capitalista.”

⁶⁵ A interpretação desta conceptualização de Rui Gomes foi efectuada com o apoio de “A Profissionalização dos Professores - Retórica ou Mito” (Loureiro, 1997, pp. 92-99).

igualmente centralizada estatalmente, com a concepção do trabalho separada da execução⁶⁶ e com um controlo apertado a nível dos processos de trabalho, características estas que correspondem à burocracia mecanicista. É uma corrente pessimista que corrobora o reforço do papel intervencionista do Estado na regulação através de uma racionalidade instrumental implicativas de um agravamento da dependência da actividade docente, tanto do ponto de vista ideológico como técnico. O professor não é mais que um executante de conhecimentos produzidos por especialistas externos, a partir de um controlo remoto da prática docente.

A segunda é a corrente bipolarizada, correspondente à *proletarização de muitos e à profissionalização de poucos*, em que a desqualificação da maioria e a sobrequalificação de uma minoria contribui para o aumento da diferenciação horizontal e determina uma maior hierarquia vertical. Esta minoria consegue uma melhor “*posição profissional*” através da participação em tarefas de gestão da escola e da realização de cursos de especialização e de pós-graduação. A bipolarização manifesta-se através do controlo do saber e da criação e institucionalização de subuniversos de significados relativamente autónomos, que partilham os mesmos conhecimentos especializados, restringindo o acesso a outros profissionais. O acréscimo de especialistas e da hierarquia nas escolas constitui uma fonte de pressões de transformação da escola tendencialmente numa estrutura divisionária⁶⁷.

A terceira corrente respeitante à *não proletarização e à profissionalização* dos professores corresponde a uma burocracia profissional e pressupõe uma ampla margem de autonomia das escolas com uma incrementada diversificação profissional vertical dos professores, acompanhada da requalificação dos restantes professores e do aumento de protagonismo das associações profissionais na formação dos seus membros. Ao contrário das anteriores, esta corrente aposta na diversificação dos contextos de trabalho docente, proporcionando-lhes um considerável controlo do seu próprio trabalho. A profissionalização docente assenta aqui nas seguintes estratégias e dinâmicas de acção: constituição de associações profissionais; construção de um novo tipo de saber identitário da profissão e de um código ético de funcionamento enformador das regulações profissionais; edificação de uma cultura profissional indiciadora de um incrementado critério de exigência em relação à carreira; utilização de mecanismos de selecção e diferenciação suportes de uma carreira docente assente no mérito e na qualidade; desenvolvimento

⁶⁶ Neste sentido Ana Benavente (1992, p. 54) considera os professores “*prisioneiros de múltiplas contradições, tanto internas ao mundo docente, como na relação com as autoridades, sendo responsabilizados pelo sucesso de medidas que não contribuíram para definir.*”

⁶⁷ Esta é uma das estruturas de Mintzberg já apresentada e não desenvolvida por, na nossa opinião, não se coadunar ao estudo da escola.

profissional baseado numa autonomia profissional exigente e responsável (Nóvoa, 1991, pp. 22-29).

Enfatiza este autor que a última corrente implica a articulação da burocracia profissional interna à escola com uma organização profissional corporativa a cargo das associações profissionais, externas à escola. Nas burocracias mecanicistas públicas, como é o caso do sistema educativo português, tudo é padronizado por uma tecnoestrutura situada na esfera da administração central ou regional e a autoridade assenta numa posição hierárquica. Nas burocracias profissionais, com um tecnoestrutura reduzida, os padrões de funcionamento são oriundos das associações profissionais ou da formação especializada e a autoridade é consequência da competência profissional reconhecida pelos pares profissionais. Esta corrente, contrariamente às anteriores, não implica uma correspondência directa entre a hierarquia organizacional e o status social dos professores.

As duas últimas correntes - a bipolarização e a profissionalização - supõem o abandono da homogeneidade da profissão. A bipolarização conduzirá a uma segmentação da profissão, através de um sector minoritário altamente qualificado, correspondente a categorias superiores da profissão, e de uma larga maioria votada à estagnação profissional. A profissionalização preconiza um aumento da diferenciação vertical, correspondente a categorias de mais elevada qualificação profissional, e simultaneamente a requalificação horizontal dos restantes professores.

Sintetizando as ideias anteriores, podemos afirmar que na escola secundária actual se vive uma tendência para a situação intermédia da tipologia de Rui Gomes - corrente bipolarizada - com a proletarização de muitos em detrimento da profissionalização de poucos. Contudo, tal não significa que o cargo de delegado de grupo dependa da obtenção de uma profissionalização específica para o desempenho do cargo, por um lado dadas as fracas expectativas que a reforma da gestão tem vindo a criar quanto à formação para o desempenho de cargos de gestão intermédia, e por outro lado devido à própria cultura docente, ciosa que está em garantir a manutenção do controlo do seu próprio trabalho⁶⁸, não abdicando para tal, de manter como delegado um professor indiferenciado, cujos

⁶⁸ Como refere Michael Apple (1997, p. 76), os professores têm um papel activo "ao tentarem voltar a ganhar algum tempo, a resistir à perda de controlo do seu próprio trabalho."

critérios de selecção assentam sobretudo na rotatividade, na precaridade e na transitoriedade do cargo⁶⁹.

É neste profissionalismo de base, designado por Carlos Estêvão e Almerindo Afonso (1991, pp. 155-165) de “*profissionalismo docente difuso, desigualmente vivenciado pelos professores*”, que a cultura colectiva dos professores sustenta uma certa letargia para a mudança⁷⁰. A capacidade e competência profissionais de influenciar as decisões, de aproveitar as franjas de autonomia e de disputar os vazios e as zonas de incerteza, de sobrepor a autoridade do saber e da competência à autoridade do poder, de transformar as *infidelidades normativas* em regras e normas informais alternativas às formais, fazem com que as estruturas de gestão intermédia de natureza pedagógico disciplinar se aproximem de um *modelo profissional*. Este modelo situado entre os modelos mecânico e orgânico⁷¹ é caracterizado por misturar “*as características burocráticas e não-burocráticas da organização, adaptando-a quer à realização de tarefas rotineiras, quer não-rotineiras*”. (Barroso, 1995, p. 140)

2. A ESPECIALIZAÇÃO E A DIFERENCIAÇÃO FUNCIONAL DOS DOCENTES

A especialização dos professores está reconhecida na lei. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) no seu artº 33º, não se limitando ao “background” que era dado pela experiência e pelos dotes naturais, reconhece a importância da formação especializada de docentes através da realização de cursos de especialização, a nível de pós-graduação que promovam a preparação de pessoal qualificado para o exercício de funções tanto de natureza pedagógica como de natureza administrativa.

⁶⁹ Neste sentido Maria Helena Cavaco (1993, p. 161) afirma que os professores portugueses “*vivem como que uma solidariedade culpabilizante, que os inibe de definir as regras deontológicas da profissão e de assumir, colectivamente, as exigências de rigor e de qualidade vocacional imprescindíveis à afirmação profissional que desejam.*”

⁷⁰ Neste sentido, é de prever que os professores se refugiem na defesa da autoridade profissional, reforçada pela reivindicação mais clara do monopólio da competência científica e pedagógica, fazendo ressurgir, de algum modo, o mito do profissionalismo (Estêvão e Afonso, 1991, p. 161).

⁷¹ Vide ponto 2.2. do 1º Capítulo - *A Escola Secundária no Continuum entre Dois Pólos Divergentes*.

De igual forma o Estatuto da Carreira Docente no seu Artº 14º determina que “a formação especializada⁷² visa a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou actividades educativas especializadas e é ministrada nas instituições” de ensino superior vocacionadas para a formação inicial de professores ou cujo âmbito de formação se situe em domínios relacionados com o desenvolvimento do sistema educativo e das escolas.

Relativamente à especialização e à diferenciação funcional dos docentes vive-se um momento de alguma bipolarização opinativa de sentidos opostos: uma marcadamente pessimista e outra de contornos optimistas.

No primeiro campo encontramos os que, como Michael Apple (1989), consideram a divisão do trabalho como dispersora, responsabilizando-a pela desprofissionalização e pela “desqualificação intelectual” dos professores, que, assim, se tornam cada vez mais dependentes de especialistas externos. Esta corrente inserindo-se na área do primeiro estágio de Rui Gomes (proletarização/desprofissionalização), vaticina que a separação entre a concepção, entregue a especialistas externos, e a execução, a cargo dos próprios profissionais, traduzir-se-à na degradação dos serviços prestados e, conseqüentemente, numa generalizada e evolutiva desqualificação profissional.

No segundo campo, o optimista, ancorado no segundo estágio de Rui Gomes (profissionalização de poucos/proletarização de muitos), situamos os que, como João Formosinho⁷³, interpretam a diversificação do trabalho adquirida pela formação, como uma garantia de promoção ascensional numa carreira verticalizada, mediante a afirmação de uma especialização diferenciadora, promotora do mérito individual e da hierarquização funcional. Esta visão optimista da natureza humana tem imediatas repercussões na estrutura organizacional, na distribuição do poder e na definição dos mecanismos de controlo. Estes como aquele, visam para além da satisfação pessoal a satisfação colectiva dos objectivos organizacionais (McGregor, 1980, p. 54).

⁷² “A formação especializada é titulada, nos termos do artº 5º do Dec.-Lei nº 95/97, de 23 de Abril, por um diploma de estudos superiores especializados, pelo grau de licenciado ou por um diploma de um curso de especialização de pós-licenciatura conferido ao abrigo da parte final do nº 2 do artº 13º da Lei de Bases do Sistema Educativo. A formação especializada pode ainda ser titulada por um diploma de conclusão da parte curricular de um mestrado, atribuído ao abrigo do nº 1 do artº 10º do Dec.-Lei nº 216/92, de 13 de Outubro, bem como pelos graus de mestre e doutor.” (Lemos e Carvalho, 1998, p. 29)

⁷³ João Formosinho (1992, p. 35) concebe a profissionalização do professor de forma tridimensional: a “cognitivista” como formação de nível superior, a “normativa” através da obtenção de um código deontológico próprio e a “organizacional” inerente ao controlo do acesso à profissão, às autonomias individual e colectiva correspondentes ao exercício da profissão.

O autor que se segue, numa perspectiva de desenvolvimento profissional, enquadra-se tendencialmente no terceiro ambiente preconizado por Rui Gomes (*não proletarização e profissionalização*). Mintzberg (1995, pp. 91-103), de um modo sincrético, considera duas formas de especialização: a horizontal e a vertical. A especialização horizontal, operada sobretudo no centro operacional, diz respeito à amplitude, à natureza e ao número de tarefas a realizar e varia na razão directa da divisão do trabalho, contribuindo para facilitar as aprendizagens dos professores “operadores”. Dadas as limitações cognitivas do ser humano, num mundo em crescente complexidade, o saber é necessariamente cada vez mais sectorizado. Se, por um lado tal compartimentação permite fazer corresponder a cada indivíduo uma tarefa específica, por outro contribui para limitar a visão global do trabalho, o que acarreta problemas de coordenação e de integração. A especialização vertical, de especial incidência na linha hierárquica, refere-se à profundidade e ao controlo sobre o trabalho e tem a ver, para além da execução, com a responsabilidade de detecção, de discriminação e de decisão. Muitas vezes a segunda especialização é uma consequência da existência da primeira.

A problemática estabelecida sobre o modo como a especialização contribui, ou não, para determinar a diferenciação funcional e estrutural dos docentes, relança a questão da diferenciação como uma decorrência do processo de especialização na defesa de um estatuto e de uma identidade profissionais. Este assunto não é isento de confusão e até de alguma contradição: por um lado os professores lutam contra a mediocridade do seu estatuto, por outro lado assumem uma paralisia opinativa e uma crise de identidade que os coíbe, enquanto grupo profissional, de prestigiar e elevar a sua função.

A especialização leva à existência de papéis diferenciados e estes tendem a consubstanciar uma multiplicidade de patamares hierárquicos também eles diferenciados, como tal, a sequência especialização → diferenciação → hierarquia, de termos directamente correlacionados, é dotada de estreitos laços de causalidade entre os seus elementos.

Resultante desta relação de causalidade da sequência anterior, pela *profissionalização* aos professores é dada “a possibilidade de sair da sala de aula sem precisar de sair do sistema educativo” (Gomes, 1993, p. 48), verificando-se que a ocupação ascendente dos estratos hierárquicos varia no mesmo sentido da especialização e, conseqüentemente, da diferenciação profissional. Inversamente, e de acordo com a *proletarização*, se os docentes

primarem pelo imobilismo e pela acomodação⁷⁴, instalam-se numa rotina ancorada à *“resignação a ao conformismo facilitador da aceitação e legitimação de enormes desigualdades (Cavaco, 1993, p. 76).*

O paradigma teórico explicativo da tensão gerada por estas duas perspectivas opostas, encontramos-lo na segunda corrente da tipologia de Rui Gomes - profissionalização versus proletarização - que anteriormente já apresentámos. Assim, neste contexto, é plausível afirmar que o discurso em torno da especialização e da diferenciação profissional docentes se reduz à polarização das qualificações e à consequente hierarquização dos professores.

Nas escolas secundárias, o ensino de jovens deficientes constitui um bom exemplo de especialização horizontal, bem como a leccionação em “turmas difíceis” e a própria direcção de turma. Estas funções requerem uma forte especialização e um elevado domínio de competências e de conhecimentos específicos, adquiridos através da formação. Por sua vez, os delegados de grupo, ao nível da gestão pedagógica intermédia, devem ser portadores de uma adequada especialização vertical que, em complemento da especialização horizontal inerente às suas funções docentes, lhes permita garantir cabalmente a coordenação intradisciplinar, superintender a didáctica da respectiva disciplina ou grupo de disciplinas e colaborar na coordenação interdisciplinar com os delegados de outras disciplinas.

Num texto para discussão apresentado pelo grupo do projecto Matemática 2001 da Associação de Professores de Matemática no *ProfMat 97*, realizado em Novembro de 1997 na Figueira da Foz, foi defendida a necessidade do reforço da gestão pedagógica intermédia através *“de um tipo de função especializada (diferente da leccionação desta ou daquela disciplina), que exija competências nos domínios da supervisão, desenvolvimento e gestão curricular e animação pedagógica.* O mesmo documento, ao considerar que até aqui os executantes desta gestão intermédia têm sido fundamentalmente os delegados de grupo dotados de reduzidos poderes para tal, adianta que *“é de ponderar se os responsáveis curriculares não devem possuir poderes mais efectivos, retirando a sua legitimidade duma*

⁷⁴ De acordo com Maria Helena Cavaco (1993, p. 190) *“a falta de estímulos na carreira e a sua burocratização crescente faz que, com a experiência, muitos professores vão assim aprendendo principalmente a acomodar-se, a não fazer senão o que está regulamentado, a não estar com empenho e envolvimento na escola, a não ser, senão um mero papel formal de professor, contribuindo inconscientemente para reforçar a imagem mais medíocre e menos criativa que a sociedade sustenta da sua função.”*

nomeação superior e sendo a sua escolha feita por exemplo por concurso público. Nestas condições deixariam de se confundir as funções de gestão pedagógica com as funções de representação dos professores, essas sim, necessariamente com carácter electivo". Mais à frente afirma-se no mesmo documento que "o duplo estatuto do delegado de grupo, como representante do grupo no conselho pedagógico e como responsável pela gestão pedagógica da disciplina tem um efeito perverso, levando a que a segunda função seja completamente subordinada à primeira. Como resultado, o delegado de grupo acaba na prática por conduzir uma gestão pedagógica reduzida aos seus aspectos burocráticos."

De facto, as condições de designação do delegado⁷⁵ podem torná-lo prisioneiro da cultura profissional e da dinâmica dos professores do grupo, passando de delegado da gestão de topo da escola a delegado dos operadores do centro operacional, transformando-se, assim, apenas num representante dos colegas, desprovido de qualquer capacidade de iniciativa própria, e sem capacidade de decisão sem que previamente obtenha dos seus pares autorização para tal.

A diferenciação vertical dos professores exigida pela especialização e pela consequente diferenciação de funções, pode transportar para a escola alguns problemas de disfuncionalidade e de sincronismo. Se, por um lado, tem o mérito de aproximar dos executantes o poder de decisão, por outro lado pode facilitar o desenvolvimento de processos de rotinização e de desqualificação e pode despoletar negativamente o aparecimento de uma nova estratificação socio-profissional, com a sobrequalificação de alguns em detrimento da subqualificação de outros, como já afirmámos. Esta diferenciação, ao traduzir uma autoridade concentrada e centralizada em especialistas, reforça uma atitude assalariada por parte dos professores, legitima a submissão do professor genérico ao professor especialista e consequentemente compromete o desenvolvimento de projectos comunitários, pluralistas, polivalentes e integrados. O choque que tal situação pode provocar na escola está dependente da dimensão do hiato existente entre as tradições culturais dos professores e a racionalidade tecnocrática da organização escolar, ou ainda da maior ou menor predisposição que essa racionalidade tem para criar normas culturais que orientem e motivem uma acção colaborativa, em vez de se centrar num individualismo limitador e condicionador do desenvolvimento de projectos colectivos.

⁷⁵ Muitas vezes o delegado não é eleito, optando-se por outros processos de designação, como por exemplo o da rotatividade do cargo. Estes processos visam dotar o cargo de uma grande precaridade temporal e de uma marcada dependência funcional, permitindo ao colectivo dos professores do grupo o controlo das intervenções do delegado.

Em contradição com a retórica da especialização e da diferenciação funcional, os documentos oficiais, designadamente, a Lei de Bases do Sistema, os objectivos definidos para os Ensinos Básico e Secundário e o Estatuto da Carreira Docente, traduzindo a linha de pensamento de muitos investigadores⁷⁶, fazem a apologia do “superprofessor”, do “professor indiferenciado” e do “professor generalista” capaz de desempenhar qualquer papel com igual espírito de missão e apto a exercer qualquer função e a adaptar-se a todas as especialidades⁷⁷. Deste modo o professor será cumulativamente educador, gestor, pedagogo, investigador, psicólogo, conselheiro, tutor e assistente social.

Esta retórica da integração de saberes, fundamenta-se numa educação geral e numa formação sólida e ampla, transportadoras de uma visão global do mundo e das suas transformações, de modo a desenvolver nos docentes o espírito crítico, a criatividade, a capacidade de negociação, a disponibilidade para a inovação, o trabalho em equipa e a ambição geradora de promoção e ascensão profissional (Santos, 1994, p. 172). Para esta tendência, enfrentar o desafio da especialização na profissão docente significa estabelecer-lhe limites e conteúdos (Carvalho, 1994, p. 42), por forma a evitar a criação de uma “*cultura compulsiva*” (Loureiro, 1997, p. 127) resultante da implementação de lugares hierárquicos e da diferenciação quer funcional quer estrutural dos professores.

Em suma, os especialistas numa escola podem constituir-se numa supra-estrutura técnica, formada por um conjunto de pessoas, que trabalhando sobre o trabalho de outros, visam a normalização, a orientação e a introdução de técnicas inovadoras no trabalho organizacional escolar, garantindo, assim, uma diferenciação funcional como consequência directa da especialização adquirida. Esta diferenciação funcional pode realizar-se: a nível da tecnoestrutura, através do desenvolvimento de acções de apoio, de conselho, de consultoria e de assessoria técnica, mediante a operacionalização de uma autoridade *funcional ou de recomendação*, exercida sobre ideias e planos, no âmbito da prestação de serviços especializados; e a nível da linha hierárquica intermédia, com o assegurar das funções de supervisão e de controlo que, contribuindo para uma maior estratificação da autoridade e da

⁷⁶ De acordo com António Nóvoa (1996, p. 108) os especialistas em educação têm-se constituído exteriormente à profissão e o seu papel vem ajudando a implantar as ciências da educação como mecanismos de regulação de apoio à decisão política.

⁷⁷ João Formosinho (1992, p. 33), afirma mesmo que o discurso jurídico-normativo faz a apologia do *superprofessor*, “*um professor indiferenciado que potencialmente pode, apenas pela sua condição docente e com a vontade inerente ao seu espírito de missão, desempenhar qualquer papel na escola de massas - de professor em contacto com o director de turma, delegado de disciplina, orientador pedagógico, monitor de formação contínua, gestor real da escola, etc. O professor será generalista e, potencialmente, capaz de assumir todas as especialidades*”.

dependência hierárquica, garantam a afirmação do poder de decisão, de comando e de execução.

Existem riscos e, sobretudo, receios relativamente ao incremento da tecnicização dos saberes e da conseqüente especialização verticalizada. Tanto a tecnicização como a especialização podem reforçar as dependências (*proletarização*) dos professores perante os “peritos” em educação⁷⁸, provocando um fosso entre os que pensam e os que fazem⁷⁹, aumentando assim a racionalidade-tecnocrática, a burocratização e o centralismo.

No entanto, o comedido desenvolvimento e implantação de cargos especializados que afectem alguns dos recursos da escola a um trabalho sistemático sobre o trabalho dos outros, ajudará a esmorecer a descincronização e o desfasamento existentes entre a concepção e a execução, aproximando-as entre si. Isto possibilita ao professor deixar de ser um mero instrumento de aplicação de conceitos elaboradas por um super e distante staff de apoio, passando a dispor da oportunidade de colaborar estreita e directamente com as assessorias técnicas locais, permitindo, assim, à escola um acréscimo de poder de decisão.

Em contrapartida, por oposição à especialização dos saberes e à diferenciação profissional, não raro é ver-se defendida o regresso ao generalismo, ainda que concebido, não como saber universalista e desinteressado o que é próprio das elites, mas antes como formação não-profissional para um desempenho pluri-profissionalizado (Santos, 1994, p. 172). O docente é, nesta conformidade, um “todo-o-terreno” transformado administrativamente num especialista múltiplo, quando para além da actividade docente pode ser delegado de disciplina, director de turma ou orientador de estágio, sem que, para o desempenho de tais cargos, seja reconhecida a necessidade de uma formação específica e dirigida, conducente à obtenção de uma especialização funcional.

⁷⁸ A este propósito refiram-se: José Alberto Correia (1991, p. 158) que afirma estarem a reforçar-se “os laços de dependência dos professores enquanto práticos relativamente aos peritos em Educação”; e Ana Benavente (1992, p. 54), já referida em nota anterior, que considera os professores “prisioneiros de múltiplas contradições, tanto internas ao mundo docente, como na relação com as autoridades, sendo responsabilizados pelo sucesso de medidas que não contribuíram para definir”.

⁷⁹ Hutmacher (1995, 72) neste sentido questiona-se: “Será que, desta maneira, não se tende a formar um corpo de especialistas que, devido à sua inserção estrutural, são rapidamente encarados pelos professores como pouco credíveis, como enfeudados ao poder central ou muito distanciados das salas de aula? Adiantando que “Esta lógica arrisca-se a suscitar uma clivagem entre os que pensam e os que fazem, acentuando o mal-entendido clássico e bloqueador: os que reflectem têm tendência para considerar os que agem como ignorantes; os que agem têm tendência para considerar os especialistas como sonhadores que não conhecem nada da realidade prática.”

3. A GESTÃO INTERMÉDIA: “LOCUS” DE PARTICIPAÇÃO DOCENTE

A participação docente⁸⁰ na gestão da escola verifica-se ao nível “institucional” (conselho pedagógico), na definição da política educativa do estabelecimento de ensino, e ao nível “funcional” (conselho de grupo), no que mais directamente ao trabalho docente diz respeito. Esta participação dos professores nas estruturas de gestão pedagógica da escola secundária⁸¹, tanto a um como a outro dos níveis, é exercida, como já referimos, de forma matricial, conjugando a estruturação funcional (conselhos de grupo) com a organização por destinatários (conselhos de turma) através do desenho de estratégias dos foros pedagógico-didáctico e de organização e gestão, da planificação das actividades nos diferentes níveis e âmbitos, da ordenação formal dos recursos humanos e das relações interpessoais e da gestão dos recursos materiais e dos espaços (Bris, 1996, p. 66).

A obtenção de formas de gestão eficazes, numa lógica de participação docente integrada e colectiva, depende do aparecimento de lideranças e do reforço da gestão intermédia. No que respeita às lideranças *“elas são factores decisivos nos processos de inovação e de mudança. Não única e exclusivamente lideranças individuais, mas em muitos casos, e as experiências que nós temos de escolas que conseguiram fazer alguma coisa, nestes últimos tempos provam isso, lideranças colectivas (Barroso, 1997, p. 31)⁸²”*. Este conceito de líderes no plural encerra uma questão tão actual quão pertinente. Julgamos mesmo que aquilo que hoje em dia mais diferencia umas escolas das outras em termos de afirmação e de eficácia, não é tanto a existência de um líder de topo, mas sim a acção de

⁸⁰ De acordo com Mata (1993, p. 119) a participação do professor na estrutura do sistema educativo corresponde a três vectores: o *executivo* - integrado numa estrutura organizativa, o professor está sujeito a normas e relações hierárquicas e deve assumir responsabilidades de natureza legal e laboral; o *instrutivo* - pelo qual o professor se responsabiliza pela aprendizagem do aluno; o *formativo* - onde o ensino se complementa com a orientação do aluno e com a sua integração social.

Segundo Licínio Lima (1992, p. 176) *“a participação é uma das palavras-chave da política educativa depois do 25 de Abril de 1974 (...) omnipresente nos discursos político, normativo e pedagógico. Ensaçada de forma espontânea imediatamente a seguir ao 25 de Abril, a participação foi sendo posteriormente organizada. (...) A “participação organizada” na escola, exigiu, pelo menos do ponto de vista formal, a organização da escola para a participação, ou seja a criação de estruturas e de órgãos onde a participação se passaria a realizar (...)”*

⁸¹ Ultrapassamos aqui a questão dos *“ciclos de vida”* na participação docente, cujo fascamento passa sucessivamente pela entrada na profissão, pela estabilização, pela diversificação, pelo questionamento, pela serenidade, pelo conservadorismo e pelo desinvestimento. Este assunto pode ser analisado no estudo de Maria Isabel Loureiro, O Desenvolvimento Profissional dos Professores, in ESTRELA, M. (org.), *Viver e Construir a Profissão Docente* (1997, pp. 121-129).

⁸² O mesmo autor refere que *“uma política destinada a reforçar a autonomia das escolas (...) tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, libertar as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo, na prossecução dos objectivos organizadores do serviço público de educação nacional (...)”*

lideranças intermédias capazes de promover a interacção de todas as “peças” dos vários subsistemas componentes da escola. Quanto à gestão intermédia o mesmo autor afirma ter de se “*reforçar claramente numa gestão aquilo a que nos conceitos tradicionais se chama a gestão intermédia, sobretudo quando se defende formas democráticas de gestão. Aqueles que estão nos interstícios da organização, e que fazem a ligação entre a sala de aula e a escola no seu conjunto, têm sido esquecidos, mesmo para aqueles que muito bem intencionadamente falam de gestão democrática nas escolas (...).*” (Barroso, 1995b, p. 24)

Nas escolas secundárias a concepção centralizadora, ainda em vigor, incita mais à autonomia do que à iniciativa “*uma vez que o desejo de cingir-se à norma levava ao conformismo*” (François Louis, 1966, p. 48). É neste contexto, que, nos dois pontos seguintes deste capítulo, abordaremos a autonomia pedagógica como circunscritora e condicionadora da participação docente, e a cultura profissional dos professores como factor estruturante da iniciativa docente.

Os desafios que se apresentam hoje aos professores não poderão ser ganhos através de um comportamento defensivo impróprio de verdadeiros profissionais, mas sim mediante uma nova atitude pessoal e institucional de participação, empenho e partilha

3.1. A Autonomia Pedagógica e a Participação Docente

O processo reformista que se iniciou genericamente nos sistemas educativos europeus a partir dos anos setenta, na vertente da gestão escolar e mais concretamente no que à autonomia da escola se refere, atingiu particular expressão já na década de noventa, altura em que em alguns países da Europa continental se desenvolvem processos de descentralização administrativa e de localização das políticas educativas⁸³.

Falar de autonomia⁸⁴ implica o abandono de um modelo centralizado e hierárquico e a assunção de um modelo descentralizado e participativo que vise mais a dinamização, o

⁸³ A fundamentação desta nossa afirmação encontrámo-la, entre outros, em Stoer (1986), Unidades Portuguesa e Dinamarquesa de Eurydice (1991), em François Louis (1994) e em Gargallo (1997).

⁸⁴ François Louis (1996, pp. 48-49) afirma que “*a noção de autonomia não se deve prestar a nenhum equívoco: a autonomia não é a independência e alguns exemplos limitados de iniciativas intempestivas ou de desvios evidenciam a necessidade de tal distinção. Efectivamente, o melhor serviço que podemos prestar à própria ideia de autonomia pedagógica consiste em dissipar, desde o princípio, qualquer eventual equívoco: a autonomia não tem a vocação de permitir desvios, nem sequer deslizes, em relação às normas essenciais do sistema educativo e dos programas nacionais.*” João Barroso (1997, p. 30) subscreve também este princípio ao afirmar que “*a autonomia das escolas é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes da tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer do poder local, no quadro de um processo de descentralização.*”

incentivo e a coordenação de actos do que a promulgação de normas e o controlo cego da gestão. O grau de consecução desta transformação está em muito dependente da influência que o discurso ideológico conseguir ter sobre o discurso técnico. (Bris, 1996, p. 67)

Os modelos enquadradores do sistema organizativo da escola são decorrentes dos modelos do próprio sistema educativo, segundo Álvarez (1993, p. 26). Este autor aponta três tipos de modelos: o *centralizado*; o *pedagógico de desenvolvimento organizativo* e o *descentralizado*.

No modelo *centralizado*, também designado de *administrativo* ou *buroprofissional*, as grandes decisões são tomadas fora da escola. Estão aqui incluídos, ou a tentar sair através de reformas educativas, muitos dos países europeus, tais como a Alemanha, a Bélgica, a Espanha, a França, a Grécia, a Itália e Portugal.

O modelo *pedagógico de desenvolvimento organizativo*, fundamentando-se na existência de um projecto pedagógico local, é caracterizado por dotar as escolas de uma grande autonomia nos aspectos organizativo e curricular, média no aspecto financeiro e reduzida no que respeita à selecção de pessoal. É para este modelo que estão a evoluir os países do modelo anterior através de reformas em curso.

No modelo *descentralizado* as escolas transformam-se em instituições regionais ou locais com capacidade para se organizar autonomamente, gerir os orçamentos, definir o currículo e contratar pessoal. Estão neste caso as escolas da Dinamarca e da Noruega e em menor escala as do Reino Unido.

A definição e a operacionalização das estruturas e dos órgãos de gestão intermédia onde se projecta a participação do colectivo docente, deve ficar ao critério de cada escola. Às estruturas pedagógicas devem ser atribuídas funções de orientação pedagógica nos domínios do currículo, do ensino e da avaliação, e à política de dotação de maior poder autónomo à escola deverá corresponder o "*respeito pelo campo profissional dos professores, em particular no que se refere à tecnicidade dos seus saberes e à responsabilidade que devem ter sobre os "meios de produção" escolar, nomeadamente ao nível da organização pedagógica e dos métodos de ensino*" (Barroso, 1996a, p. 33). No entanto, não deve ser descurada a hipótese da proliferação de individualismos didácticos que, com o disfarce da autonomia profissional, defendem o monopólio da competência científica e pedagógica e dominam os mecanismos de controlo profissional. A autonomia funcional prevista na citação anterior, pelo contrário, emerge precisamente do enfraquecimento simultâneo do controlo profissional e do controlo burocrático e, integrando uma escola como sistema aberto, impõe-se através da prevalência da autoridade

do saber e da cooperação sobre a autoridade do poder e do isolacionismo (Lima, 1991, p.147).

A autonomia pedagógica-didáctica da escola, a que respeita este trabalho, é a que se refere fundamentalmente à relação educativa professor-aluno, às interações didácticas, à gestão curricular, às questões de desenvolvimento profissional e da organização técnica dos docentes. Na nossa opinião esta questão entre nós tem-se constituído, até ao Decreto-Lei nº 115-A/98, apenas num plano de boas intenções, enformadora de discursos dos mais altos responsáveis pela educação e dos preâmbulos de alguns diplomas legais. Da sua evolução daremos conta a seguir.

A situação portuguesa relativamente à autonomia decretada remonta a 1989. O Artº 8º do Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, define que a autonomia pedagógica da escola se exerce *“através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e actividades educativas, da avaliação dos alunos, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente”*.

Passados que foram estes anos após a saída do diploma anterior, e apesar de ser nos domínios científico e pedagógico aqueles em que a escola secundária portuguesa dispõe de uma maior margem de manobra, estamos longe de poder afirmar que existe uma autêntica autonomia nestas vertentes. Várias têm sido as condicionantes burocráticas que fazendo letra morta do estabelecido no artigo anterior, têm obstado a que tal aconteça. Podemos pois afirmar que o Decreto-Lei nº 43/89 manteve a tendência para o *modelo centralizado* definido por Álvarez.

No sentido de revitalizar o Decreto-Lei nº 43/89, o Despacho Normativo nº 27/97, de 12 de Maio, sancionando *“as já visíveis dinâmicas locais integradoras dos recursos disponíveis”*, concretiza no seu preâmbulo que *“a autonomia da escola surge como um valor intrínseco à sua organização e como um meio desta realizar em melhores condições as suas finalidades em benefício das aprendizagens dos alunos”*. No entanto, reconhece tratar-se de *“um problema complexo, composto por etapas sucessivas, que não será possível materializar com êxito sem a iniciativa da escola e dos seus profissionais, bem como da comunidade educativa”*. Visando este reforço urgente de autonomia o mesmo diploma estabelece que o ano lectivo de 1997/98 constituirá um ano de transição, durante o qual as escolas deverão elaborar ou reformular os seus projectos educativos e regulamentos

internos e redefinir as suas prioridades educativas, bem como perspectivar a melhor forma de operacionalizar tais prioridades, de acordo com a particularidade de cada escola.

O Despacho Normativo nº 27/97 teve como objectivo fundamental preparar o campo para a aplicação do futuro texto legal sobre a gestão escolar. Foi nesta sequência que surgiu o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio que institui “*de jure*” o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este diploma define, no seu artº 3º, ponto 1., a autonomia escolar como “*o poder reconhecido à escola de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados*”. Para o desenvolvimento desta autonomia preconiza duas fases que, “*grosso modo*”, podemos fazer corresponder, respectivamente, aos dois últimos estádios dos modelos organizacionais de Álvarez - o *pedagógico de desenvolvimento organizativo* e o *descentralizado*.

Em suma, a autonomia pedagógica da escola⁸⁵ pode assim deixar de ser uma miragem se o Decreto-Lei nº 115-A/98 for convenientemente implementado. Contudo, tal diploma, na nossa opinião, pode permitir uma recentralização do poder na escola, cuja significância procuraremos seguidamente esclarecer.

O poder do Estado é parcialmente descentralizado para a escola, ao passo que o poder na escola é centralizado no órgão de gestão. O órgão técnico-pedagógico perde quase todas as suas competências no âmbito da organização da escola, passando estes poderes para a direcção executiva, a quem cabe a responsabilidade de efectuar a administração e a gestão pedagógica da escola. Tal procedimento, se associado à inoperância da assembleia de escola, leva a uma concentração de poderes na direcção executiva - conselho executivo (órgão colegial) ou director (órgão unipessoal). O conselho pedagógico, sem qualquer poder deliberativo ou vinculativo, pode assim reduzir-se a um simples órgão de apoio, consulta e assessoria da direcção executiva, visto ser esta a responsável legal pela “*gestão pedagógica da escola*”.

⁸⁵ O Decreto-Lei nº 115-A/98 prevê no seu artº 49º, ponto 1., para a primeira fase da autonomia pedagógica: “*a) a gestão flexível do currículo, com possibilidades de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional; b) a gestão de um crédito global de horas que inclua a componente lectiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projectos de acção e inovação; c) a adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas e ocupação de espaços; d) a estabilização do pessoal docente, designadamente pela atribuição de uma quota anual de docentes não pertencentes aos quadros, de acordo com as necessidades da escola e respeitando o regime legal dos concursos.*”

O próprio diploma reconhece neste aspecto algumas limitações ao preconizar que *“para apoio à actividade do conselho executivo ou do director e mediante proposta destes, a assembleia pode autorizar a constituição de assessorias técnico-pedagógicas”*. Parece ser um contrasenso, mas a uma real autonomia pedagógica da escola poderá corresponder um menor caudal de participação dos professores na gestão intermédia, por abafamento das estruturas que a esta correspondem, dado que o órgão em que estas se projectam - o conselho pedagógico -, e ao qual servem de apoio, perde o protagonismo que detinha anteriormente, designadamente no que respeita à sua intervenção nos três documentos mais marcantes da vida escolar - o projecto educativo, o regulamento interno e o plano de actividades. Este assunto será analisado mais pormenorizadamente no próximo capítulo, quando tratarmos a génese e o desenvolvimento das estruturas de coordenação pedagógica.

3.2. A Cultura Profissional - Factor Estruturante da Iniciativa Docente

A descentralização administrativa e a desconcentração de serviços, que parece começar a vislumbrar-se, podem ser obstaculizadas pelo longo período de centralização que criou vícios e travou a capacidade de inovação e de iniciativa nas escolas. *“É por isso que o desenvolvimento da autonomia pedagógica passa, ao que parece, por uma verdadeira pedagogia da autonomia: esta pressupõe, num sistema tão indelevelmente marcado por uma tradição e uma preocupação de conformar-se à norma, uma evolução profunda das mentalidades.”* (François Louis, 1966, p. 49)

O reforço da autonomia das escolas implica mudanças culturais profundas, e, conseqüentemente, exige uma reforma urgente de mentalidades dos actores. Esta só será conseguida mediante a implementação de uma verdadeira *pedagogia da autonomia*, exercida a todos os níveis, desde a administração central até às escolas. *“Na verdade a autonomia também se aprende e essa aprendizagem é o primeiro passo para ela se tornar uma necessidade. Daí que o processo de reforço da autonomia das escolas para além de ter de introduzir alterações nas normas e nas estruturas, deva igualmente, e com maior acuidade, introduzir mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham.* (Barroso, 1997, p. 34)

É fundamental que a pedagogia da autonomia faça vingar a cultura da participação⁸⁶ porque a criação de novas estruturas não corresponde, só por si, a um incremento nos índices de participação, embora as causas das atitudes de imobilismo e de passividade possam ter origem numa cultura subjacente à estruturação de toda a vida escolar. É sabido que as escolas nem sempre aproveitaram convenientemente *“os espaços de incerteza e margens de liberdade que podem funcionar como desafios à iniciativa e à decisão”* (Cavaco, 1993, p. 155), porque essa cultura assenta mais na delegação da participação no representante institucional (por exemplo, no delegado de grupo) do que numa efectiva participação pessoal. Neste sentido, e sobre a participação dos docentes aos vários níveis de gestão, João Barroso (1995a, p. 19) defende que *“a gestão é uma dimensão do próprio acto educativo. Definir objectivos, seleccionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as actividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto, são tarefas com sentido pedagógico e educativo evidentes”*. O mesmo autor conclui que *“elas não podem, por isso, ser dissociadas do trabalho docente e subordinarem-se a critérios extrínsecos, meramente administrativos”*.

Assim, a participação como *cultura* requer que as estruturas sejam tomadas, não como um fim em si, mas como um instrumento e um meio para a consecução dos objectivos últimos da escola (Barroso, 1997, p. 32). Para tal estas deverão ser o garante de uma participação: dinâmica e aberta a todos como um direito e como um dever; geradora de compromissos; optimizadora da qualidade das decisões; promotora da produtividade, da reflexão e da criatividade; e facilitadora da satisfação, da comunicação, da informação, da coordenação, da interacção e da liderança.

A participação efectiva supõe que os participantes a exerçam como uma tecnologia de acção e como uma metodologia de trabalho, que tenham interesses semelhantes, que compartilhem as responsabilidades de forma colegial e que se unam na concretização de objectivos comuns. A sua desvirtuação pode assumir a forma de uma pseudo-participação, em que aquele que dirige faz acreditar que nas suas decisões são tomadas em conta as opiniões dos parceiros, quando na realidade se regula apenas pelos seus próprios critérios,

⁸⁶ A tradição burocrática que nas escolas tem instalado o individualismo didáctico e a cumplicidade de procedimentos de passividade e imobilismo ajudou a obstaculizar que até no “nosso espírito” a autonomia se implantasse. Natércio Afonso (1994, p. 225) dá-nos disso prova em *“A Reforma da Administração Escolar”*, através do testemunho de um entrevistado que afirma: *“Aqui no nosso grupo não se partilha muito os materiais. (...) Passaria por uma nova mentalidade dos professores da escola, porque as pessoas, em vez de ficarem em casa a fazerem as coisas sozinhas, um teste, uma planificação, um material auxiliar, podiam fazer isso na escola em conjunto, e se isso estivesse previsto. Lá está, quando a lei prevê que o professor tem semanalmente duas horas na escola, as pessoas de facto juntam-se. Caso contrário, é difícil.”*

ou de uma participação desenfreada desprovida de regras, e sem moderação nem métodos de trabalho. (Bris, 1996, p. 88)

Dos efeitos virtuosos da participação activa podemos apontar: a melhoria da qualidade das decisões organizativas ao permitir a confluência de diferentes perspectivas e propostas alternativas; a promoção da criatividade, da inovação, da partilha de ideias e da satisfação pessoal; o incremento da eficácia e da produtividade ao permitir dar respostas mais rápidas e ajustadas ao real; e a potenciação do comprometimento das pessoas com a organização e o conseqüente enriquecimento pessoal e profissional.

No que corresponde às limitações da participação docente Manuel Álvarez e Montserrat Santos (1995, p. 94) dão o exemplo do que acontece em Espanha com as equipas docentes do ensino primário e os departamentos didácticos do ensino secundário. Os autores referem que estas são *“as estruturas participativas de carácter profissional mais consolidadas dentro do sistema educativo espanhol. Isto não quer dizer que sempre tenham produzido os resultados desejados, sobretudo por causa da precariedade de meios e recursos funcionais com que têm contado, em especial no ensino privado. Não é fácil que uma equipa possa ser eficaz se não contar com um horário fixo encaixado dentro do horário geral do centro, se não contar com uma direcção ou uma coordenação aceite e adequada ao número de membros que a integram, sobretudo se não contar com o incentivo económico necessário para que cada professor trabalhe dentro da equipa com a sensação de que o seu trabalho é merecido e justamente retribuído. Não se podem deixar ao arbítrio da “boa vontade e generosa disponibilidade” funções tão importantes para a educação como a elaboração e desenvolvimento em equipa dos programas e suas unidades didácticas.”* (Sublinhado nosso)

Em síntese, podemos apontar como vectores facilitadores da participação docente: a existência de lideranças colectivas promotoras de um “jogo” de interacções envolventes de todos os actores escolares; o reforço da gestão intermédia, por ser através dela que são asseguradas as ligações entre as aulas e o todo escolar; o respeito pelo campo profissional dos professores, no que concerne à organização pedagógica da escola; a partilha das responsabilidades de forma colegial e a união na concretização de objectivos comuns; a adequação dos meios e recursos às tarefas a realizar; a coordenação e a liderança aceite pelos membros do grupo; a cultura de participação e a pedagogia da autonomia; a concepção de que as estruturas não constituem um fim em si mesmo, mas antes um instrumento e um meio para se atingirem os objectivos pretendidos.

É desta forma que, para uma elevação da participação docente e para a realização das mudanças culturais, se apela ao envolvimento de todos os actores organizados colegialmente em estruturas de gestão intermédia, consideradas como os motores do empenhamento, da colaboração e da partilha em toda a acção educativa e onde se projecta toda a participação docente de carácter pedagógico-didáctico.

Por muito que a produção normativa nos seus preâmbulos tenha prometido facilitar a criação de condições para incentivar a participação dos professores nas estruturas de gestão intermédia, tal não tem sido concretizado no articulado dos diplomas. Julgamos mesmo poder acontecer o contrário ao remeter-se o conselho pedagógico para segundo plano e ao menosprezar-se e retirar-se o protagonismo às suas estruturas de apoio⁸⁷.

Nesta linha de pensamento parece-nos que a reforma da gestão escolar em Portugal tem vindo a contribuir para um progressivo apagamento dos órgãos intermédios de gestão, designadamente dos conselhos de grupo e dos delegados de grupo. Tal facto, deve-se também, e é importante sublinhá-lo, a algumas contrariedades já tradicionais que, como salientámos, se prendem, sobretudo, com a não praticidade do trabalho de equipa, com a existência de interesses sócio-profissionais limitadores de atitudes inovadoras e com uma fraca cultura de participação quer individual quer colectiva.

4. CONCLUSÃO

Tendo como elementos bloqueadores a própria cultura docente, ao resistir à perda do controlo do seu próprio trabalho, e as fracas expectativas de formação a que a reforma da gestão educacional tem votado o desempenho do cargo de delegado de grupo, perspectivamos que este continue a ser ocupado por um professor indiferenciado e sem preparação específica para tal.

De acordo com o estudo de Natércio Afonso - *A Reforma da Administração Escolar - A Abordagem Política em Análise Organizacional* (1994) - podemos afirmar genericamente que a cultura colegial dos professores determina uma atitude de distância e alheamento, relativamente a posições hierárquicas de gestão. A designação do delegado,

⁸⁷ Este assunto será desenvolvido posteriormente, numa perspectiva histórica, na análise sequencial da génese e evolução do cargo de delegado de grupo.

muitas vezes resultante de situações contingenciais⁸⁸ que nada têm a ver com as aptidões profissionais ou com a capacidade de liderança, torna-o prisioneiro de uma cultura colegial e inibe-o do uso das competências de avaliação e de supervisão, não lhe garantindo as condições mínimas fundamentais para se afirmar como verdadeiro líder dos professores do grupo. Tal não significa que a escola não possa corresponder a uma *burocracia semi-profissionalizada*, inerente à corrente bipolarizada (*proletarização de muitos e profissionalização de poucos*) defendida por Gomes (1993, p. 48), em que um sector qualificado minoritário se sobrepõe à maioria dos docentes, votados estes à estagnação profissional. No entanto, decorrente das resistências corporativas já referidas, esta qualificação pode conduzir apenas à concepção de *tecnoestruturas* (com funções de apoio, de assessoria e de produção de trabalho especializado) sem repercussões na linha hierárquica intermédia.

Desta forma, a diferenciação profissional de índole horizontal não se reflecte ao nível hierárquico mas ao nível funcional, o que pode provocar um hiato estrutural entre o topo e as bases⁸⁹, dada a incapacidade das estruturas intermédias de linha para assumirem delegações de competências e de responsabilidades. Uma inversão de sentido nesta matéria só se conseguiria se as funções de gestão prevalecessem sobre as funções de representação, e se a sua designação do delegado fosse legitimada por uma nomeação superior, em vez de ficar dependente da escolha interessada e intencional dos “seus pares”.

A especialização sectorial dos saberes adquirida para além da formação e da profissionalização de base, mais do que se repercutir numa diferenciação profissional, é fundamental para promover e desenvolver o trabalho cooperativo na escola. A aproximação das fases de concepção e de execução, contribui para lhe devolver o poder de decisão e eliminar progressivamente a concepção do professor generalista, caracterizado por uma passividade e um imobilismo limitadores que o impedem de “acertar o passo” com um mundo em permanente mudança.

Neste contexto, é imperioso o reforço da gestão intermédia como “*locus*” de participação docente, de colaboração, de interacção e de partilha. São os gestores intermédios os interlocutores directos com todos os docentes e é nas estruturas intermédias

⁸⁸ “ (...) a procura activa e aberta de posições de gestão era vista como uma atitude suspeita e inapropriada, típica de arrivistas e oportunistas. Isto era muito nítido nas relações colegiais entre os delegados e os professores dos grupos, onde as considerações hierárquicas ou de supervisão estavam ausentes.” (Afonso, 1994, p. 224)

⁸⁹ Uma grande redução da linha hierárquica intermédia determina uma forte tendência de aproximação da estrutura organizativa da escola a uma burocracia profissional pura.

que se projecta a acção dos professores e se desenvolve a cultura participativa⁹⁰. É igualmente importante que o órgão de topo da *tecnoestrutura* - o conselho pedagógico - (onde devem estar devidamente representadas todas as estruturas intermédias) seja (re)definido como o “motor” de toda a política pedagógica da escola, devendo para tal assumir-se como principal protagonista da concretização do projecto educativo, do regulamento interno e do plano de actividades.

Por muitas mudanças que a nível estrutural se processem, não existirá reforma alguma na gestão escolar sem a participação e o empenho dos actores. Partindo do postulado de que “*a autonomia também se aprende*”⁹¹ (Barroso, 1997, p. 34) é tão importância quanto urgente a concretização de planos de formação que protagonizem uma envolvente e mobilizadora “pedagogia da participação”.

⁹⁰ De acordo com João Barroso (1995a, p. 39) os gestores intermédios devem ser investidos de condições de liderança que lhes permita assumirem “*a função de animadores de equipas ou projectos*” para o que deveriam ter “*formação e dispensa parcial de serviço docente. (...) Estes animadores poderiam constituir uma boa alternativa (ou complemento) das figuras do “delegado” ou “chefe de departamento” vinculados, em muitos casos, a uma visão excessivamente administrativa ou corporativista dos seus cargos e funções*”.

⁹¹ António Bolívar (1997, p. 81) define a escola como “*uma organização que aprende*”, argumentando para tal que “*o estabelecimento de ensino, para além de um lugar de trabalho, só será a unidade básica de formação e inovação se, no seu seio, houver lugar para uma aprendizagem institucional ou organizativa. Quer isto dizer que o contexto e as relações de trabalho ensinam e que a organização, como conjunto, aprende a partir da sua própria história e memória como instituição*”.

CAPÍTULO 3

EVOLUÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA-DISCIPLINAR:

PERSPECTIVA HISTÓRICA

A primeira parte deste capítulo (até ao ponto 2.2. - *A Emergência do Cargo de Delegado de Grupo*) tem como bibliografia de base o estudo realizado em 1995 pelo Professor João Barroso, "*Os Liceus - Organização Pedagógica e Administrativa (1836 - 1960)*"

A metodologia de análise, que aqui nos guia, assenta no olhar o passado como fonte de compreensão do presente, procurando na respectiva interacção e confronto, no carácter cíclico com que os fenómenos se sucedem, ou na reacção dos factos a estímulos idênticos, a explicação para a sua actualidade.

A evolução da coordenação pedagógico-disciplinar está indelevelmente associada, por um lado à organização do sistema de ensino e à evolução da própria administração educacional e por outro ao modo como o profissionalismo docente se foi afirmando ao longo dos tempos. Desta mútua influência resultou uma constante tensão entre o ensino estruturado por classes e o ensino estruturado por disciplinas. A lógica da organização vertical do ensino por classes foi sempre confrontada com a horizontalização e o funcionalismo do ensino por disciplinas, aquela fazendo do normativismo, da mecanização, do centralismo e da hierarquia as suas características de marca, estas identificando-se com a compartimentalização do saber, com a flexibilidade organizacional e com a autonomia profissional dos professores. Do complexo jogo de interacções entre estas duas lógicas resultou uma crescente implantação do profissionalismo docente e uma progressiva

identificação destes profissionais mais com as disciplinas que leccionam e menos com as classes onde exercem essa leccionação. Contudo, *“pode dizer-se que o conceito e prática de administração do estabelecimento de ensino, tal qual chegaram até nós, nasceram da necessidade de operacionalizar o regime de classes”*. (Barroso, 1995, p. 177)

1. O PROFISSIONALISMO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Uma das grandes dificuldades históricas no processo de construção de uma organização escolar com identidade própria resulta do campo de forças estabelecido entre as múltiplas tentativas legais para impor o regime de classes e a resistência que os professores ofereceram à sua aplicação.

Em que medida a coordenação pedagógico-disciplinar foi subsidiária desta tensão entre o ensino por disciplinas e o ensino por classes é a questão que mobiliza as nossas próximas reflexões e o propósito do seu esclarecimento constituirá o objectivo central deste ponto do trabalho.

A criação das disciplinas⁹² constitui um dos primeiros passos de afirmação profissional dos professores e está na origem do gradual incremento da complexidade da organização pedagógica das escolas que, ao longo dos tempos, se reflectiu na compartimentalização de conhecimentos, na tecnicização de saberes e na especialização funcional. O germen do espírito colectivo docente, da coordenação pedagógica, da cooperação e do associativismo profissional remontam institucionalmente a 1836 e fica a dever-se à concentração das várias disciplinas numa única unidade organizativa - o liceu⁹³. Criados pela reforma de Passos Manuel os liceus substituíram as aulas avulsas que vigoravam desde a reforma do Marquês de Pombal de 1772.

Nos primeiros tempos esta concentração de disciplinas não passou de um amontoado de alunos e professores sem qualquer tipo de coordenação no seu trabalho, num clima de grande indefinição e instabilidade. Tal situação manteve-se até 1894/95, altura em que,

⁹² *“A noção de disciplina comporta em si mesma uma forte presunção: que a organização intelectual de um saber é específica a esse saber e que, portanto, ensinar uma disciplina é uma actividade que contém em si mesma as regras de uma didáctica específica, e não poderá resumir-se a uma simples aplicação de uma didáctica geral. Isto significa atribuir uma legitimidade à competição entre as diferentes matérias do programa e entre as corporações dos professores-especialistas”*. (Hameline, 1990, cit. Barroso, 1995, p. 694)

⁹³ Os liceus foram criados pelo decreto de 17 de Novembro de 1836.

através da reforma de Jaime Moniz⁹⁴, pela primeira vez foi definido o liceu como unidade orgânica e funcional, baseando-se a sua organização no paradigma racional do “*ensino por classes*”, de cujos objectivos faziam parte, mais do que a organização vertical do currículo, a estruturação horizontal do trabalho docente, decorrente esta da necessidade de articular as várias disciplinas e de promover a conexão do ensino⁹⁵.

A administração dos estabelecimentos de ensino ficaria, daí para cá, definitivamente pautada pela adopção do regime de classes, resultando como consequência o aumento da autoridade do reitor e a criação da figura do director de classe como estrutura de gestão intermédia. Este cargo funcionou na cadeia hierárquica como elo de ligação entre o reitor e os professores e era a ele quem cabia, em representação do reitor, a coordenação e a fiscalização do trabalho dos professores. Nesta conjuntura, foi evidente a redução da autonomia profissional dos professores, obedecendo estes a programas e métodos de ensino pré-estabelecidos e rigidamente impostos pelo centralismo burocrático do Estado e desempenhando um papel de máquinas reprodutoras de ideias e de conceitos alheios.

Estes factos motivaram uma onda generalizada de descontentamento por parte dos docentes. O ensino por classes era então criticado pelo apertado normativismo e pelo carácter altamente prescritivo e sancionador que lhe correspondiam. A reacção dos professores marca definitivamente a sua adesão à defesa dos valores profissionais e contra a racionalização administrativa da organização pedagógica dos liceus. Nesta luta não estavam sós, a Associação Profissional do Magistério Primário Oficial, criada em 1904, já colaborava nesta acção reivindicativa⁹⁶.

Às críticas lançadas ao ensino por classes no final da década de 20 e princípio da década de 30, opuseram-se os defensores deste sistema que advogavam nunca ter este modelo sido verdadeiramente praticado, defendendo mesmo que até então vigorara somente

⁹⁴ A Reforma de Jaime Moniz foi instituída pelo decreto de 22 de Dezembro de 1894 e regulamentada pelos decretos de 14 de Agosto de 1895 e de 14 de Setembro de 1895.

⁹⁵ “*A cultura da homogeneidade não está só presente na organização do tempo, dos espaços e dos alunos, mas também na homogeneização dos professores e das disciplinas, a partir da instauração do regime de classes com a reforma de Jaime Moniz, em 1895.*” (Barroso, 1998, p. 15)

⁹⁶ O associativismo profissional docente remonta a 1856 com a criação da Associação de Professores de todos os Graus de Ensino. Em 1928 e 1929 a Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses realizou dois debates sobre a inspecção, respectivamente, nos seus “I e II Congressos Pedagógicos do Ensino Secundário Oficial”. Até aos anos 30 a organização pedagógica dos liceus, bem como o próprio discurso pedagógico, foram influenciados por correntes pedagógicas “progressistas” como os movimentos da “Pedagogia Experimental” e da “Escola Nova”. Com o alvor do Estado Novo esta situação viria a mudar com o abafar dos movimentos pedagógicos progressistas e das associações profissionais de professores.

o regime “*de disciplina isolada, não só em cada ano, mas até - o que é quase inacreditável - na sequência dos anos.*” (Guimarães, 1927, cit. Barroso, 1995, p. 184)

Ontem como hoje, a ausência de formação e as tendências individualistas dos professores foram conjuntamente apontadas como causas próximas das reformas do ensino falhadas⁹⁷. Era preciso, defendiam então, inculcar formação e prescrever a cooperação dos docentes, devendo para o efeito aumentar a dependência dos professores relativamente aos directores de classe e destes em relação ao reitor, instituir um serviço de inspecção permanente, estabelecer uma maior diferença hierárquica e salarial entre os professores, promover a formação dos docentes obedecendo a uma “profissão de fé” inspirada em ideais nacionalistas, em suma, edificar com todas as prerrogativas uma burocracia mecanicista. Estas medidas foram contempladas no Estatuto do Ensino Secundário de 1931⁹⁸, da autoria de Cordeiro Ramos e reforçadas por Eusébio Tamagnini entre 1934 e 1936.

Estas decisões vieram “lançar mais lenha para a fogueira” e as posições ainda se extremaram mais. Os críticos defendiam uma maior autonomia profissional e como resposta viram aumentar o centralismo, a dependência hierárquica, a controlo, a fiscalização e a inculcação ideológica.

Como resposta à crescente pressão a que se sujeitava, o ensino por classes foi abolido em 1936, pela Reforma de Carneiro Pacheco⁹⁹ e instituído, como “experiência pedagógica”, o ensino por disciplinas, que privilegiava a coordenação dos professores em detrimento da conexão do ensino. Este regime surge menos por convicção ideológica e política do Estado Novo e mais como reacção do ministro às exigências dos professores, que sustentavam não resultar em qualquer benefício para o ensino as reformas efectuadas nos último trinta anos. Será fácil de constatar que imperou nesta legislação de Carneiro Pacheco o poder de persuasão ministerial: mudar para ficar tudo na mesma. A estrutura organizativa dos liceus manteve-se praticamente como estava, apenas ao nível da gestão intermédia o director de classe, foi substituído pelo director de ciclo, continuando os principais defeitos e virtudes já apontados sobre o regime de classes.

⁹⁷ Segundo Eusébio Tamagnini que foi ministro da Instrução Pública de 1934 a 1936, “*o estado decretou em 1895 um determinado regime de estudos, mas não cuidou de preparar a máquina; os professores foram abandonados a si mesmos, não se tratou de orientar e coordenar os seus esforços (...). Que admira pois que os resultados não sejam o que se podia e devia esperar ? Pode por tal , motivo, dizer-se que a organização é defeituosa ?*” (cit. Barroso, 1995, p. 186)

⁹⁸ Decreto nº 20742 de 18 de Dezembro de 1931.

⁹⁹ Decreto nº 27084 de 14 de Outubro de 1936.

As posições de parte a parte não estavam isentas de contradições. Os defensores do regime de classes, no sentido de aumentar o controlo, afirmavam que este regime nunca existira de facto e que na prática o que existia era um atomismo disciplinar, sem coordenação horizontal inter-disciplinas e sem coordenação vertical sequencial de cada disciplina. Os seguidores do regime de disciplinas, pelo contrário, para alcançar um maior grau de liberdade e de autoridade profissional, argumentavam com a existência de um apertado controlo burocrático, monolítico e coercivo. No essencial o que os primeiros pretendiam, na linha de uma burocracia mecanicista, era a definitiva implantação do liceu como serviço do estado, dotado de uma gestão centralizada e controlada por uma rede complexa de normativos reforçadores da intervenção da administração central no funcionamento e na fiscalização, onde o reitor era tomado como um funcionário do governo com o objectivo de, por meios próprios, ou através da linha hierárquica (directores de classe), fiscalizar o cumprimento de normas e de regulamentos. Os segundos defendiam o liceu como organização profissional com uma gestão colegial, com autonomia nos domínios pedagógico e financeiro e perspectivando o reitor como um líder pedagógico e não como um administrador delegado do poder central.

Foi neste clima que se optou por uma solução mista implantada em 1947 pela Reforma de Pires de Lima¹⁰⁰. Nela é reposto o regime de classes para o curso geral e mantido o regime de disciplinas para o curso complementar, o que viria a perpetuar-se até 1973/74. Todavia, e porque as exigências dos reformadores se situavam mais a nível das estruturas organizativas e menos a nível da organização curricular, esta concessão não contemplou a essência das suas reivindicações, antes até as contrariou. Com efeito, o Estatuto do Ensino Liceal de 1947¹⁰¹ reforçou ainda mais os aspectos formais-legais, privilegiando a organização administrativa à organização pedagógica e aumentando a dependência hierárquica de todos os órgãos e professores relativamente ao reitor, bem como centralizou e endoutrinou a formação de professores e regulamentou pormenorizadamente toda a vida escolar e a acção do professor. Tudo ficou, por este diploma, programado, pré-concebido e estereotipado, desde os métodos de ensino à avaliação escolar, da organização dos tempos de aula à gestão dos espaços.

¹⁰⁰ Decreto nº.36507 de 17 de Setembro de 1947.

¹⁰¹ Decreto nº 36508 de 17 de Setembro de 1947.

Em síntese e retomando a questão inicial deste ponto que visava identificar em que medida a coordenação pedagógico-disciplinar fora subsidiária da tensão entre o ensino por disciplinas e o ensino por classes, podemos concluir que a evolução da organização e da administração dos liceus foi marcada e condicionada por este confronto permanente estabelecido entre o burocrático e o profissional, entre a organização administrativa e a organização pedagógica, entre a verticalização da hierarquia funcional e a horizontalização da autonomia e da profissionalização docentes, os primeiros aspectos correspondentes ao liceu visível das classes e os segundos ao liceu invisível das disciplinas.

Neste contexto encontramos quatro períodos fundamentais de afirmação de uma ou de outra tendência de organização de ensino:

- desde a criação dos liceus em 1836, pela Reforma de Passos Manuel até à Reforma de Jaime Moniz, em 1894/95, não houve qualquer esquema organizativo disciplinar, mantendo-se as disciplinas num aglomerado desordenado, sem qualquer coordenação o que gerou grande confusão e instabilidade;
- desta última reforma até à Reforma de Carneiro Pacheco de 1936, a organização do ensino assentou no regime de classes;
- entre 1936 e a Reforma de Pires de Lima realizada em 1947, predominou o regime de disciplinas;
- de 1947 até 1974 optou-se definitivamente por um regime misto, de classe no curso geral e de disciplinas no curso complementar.

Esta segmentação temporal resulta da existência de interesses divergentes entre duas concepções opostas de organização escolar: uma oficial e formal a outra profissional e informal. A primeira referente a uma organização controladora, fiscalizadora e hierarquizada, com a autoridade concentrada no reitor como administrador-delegado do poder central, coadjuvado em estreita dependência pelos “ajudantes de campo” que constituíam a hierarquia intermédia - primeiro os directores de classe e depois os directores de ciclo. Esta concepção corresponde a um modelo racional-legal “*fortemente acoplado*” (Weick, 1976) caracterizado por objectivos bem definidos, forte conexão dos seus elementos standardização de processos, controlo e fiscalização da execução, em suma, seguidora dos ideais mais puros da burocracia de Weber. A segunda assente numa autoridade colegial, valorizadora da qualificação profissional dos professores e da sua prática docente, flexível e adaptável, defensora da autonomia pedagógica, identificada com os sistemas “*debilmente acoplados*” (Weick, 1976), caracterizados pela imprecisão dos

seus objectivos, pela fraca conexão entre as estruturas e os resultados, pela insipiência da tecnologia utilizada e pela desigual participação dos seus membros.

Decorrente da interacção entre estas duas motivações de sentidos opostos devemos afirmar que a afirmação do profissionalismo docente implicou directamente a legitimação do regime de disciplinas, embora reconheçamos que a coordenação pedagógico-disciplinar daí resultante foi muito mais imposta e prescritiva do que interiorizada e praticada.

2. GÉNESE E DESENVOLVIMENTO DAS ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:

A EMERGÊNCIA DO CARGO DELEGADO DE GRUPO

À evolução do profissionalismo docente terá correspondido a criação e a implementação de estruturas organizativas escolares de nível intermédio, no que à coordenação pedagógico-disciplinar respeita ?

A resposta a esta problemática procuramo-la através da análise sequencial: *evolução do profissionalismo docente → implantação do ensino por disciplinas → criação de estruturas intermédias de gestão pedagógico-disciplinar.*

O primeiro par da sequência (*evolução do profissionalismo docente → implantação do ensino por disciplinas*) já constituiu o tema central do capítulo anterior, nele inventariámos as razões de causalidade que presidiram, em 1947, à implantação do regime de classe no curso geral e de disciplinas no curso complementar, como reacção às movimentações docentes de cariz profissional que se estenderam por toda a primeira metade do século XX.

Neste capítulo será problematizada o segundo par da sequência (*implantação do ensino por disciplinas → criação de estruturas intermédias de gestão pedagógico-disciplinar*) e as suas conclusões servirão para estabelecer, ou não, pelo princípio da transitividade, a causalidade com que procuramos responder à questão que antes colocámos.

2.1. Génese e Desenvolvimento das Estruturas de Coordenação Pedagógica

A coordenação pedagógica desde 1894/95 até 1936, foi exercida tendo como unidade básica do ensino a classe. Esta coordenação de natureza horizontal e interdisciplinar foi protagonizada pelo director de classe. Devido ao aumento da população escolar então verificada, necessário se tornou a divisão da classe numa nova unidade organizativa: a turma. Na sequência destes factos, em 1936 foi extinto o cargo de director de classe e substituído pelo de director de ciclo para evitar a dispersão organizacional, garantir uma maior uniformização e coordenação didácticas e potenciar o controlo de toda a vida escolar por parte do reitor, de quem estes dependiam directamente. Nesta conformidade ao director de ciclo difícil se tornou executar as atribuições que herdara do seu antecessor como o mesmo conhecimento de pormenor, dada a maior abrangência de que o seu cargo se revestia.

Tendo em atenção a dependência hierárquica e a interacção funcional dos vários órgãos (reitor, conselho escolar, conselho de classe e director de classe), faremos seguidamente uma síntese retrospectiva da génese e desenvolvimento das estruturas de coordenação pedagógica das funções dos liceus, que conduziram ao alvor do órgão de coordenação pedagógica-disciplinar vertical: o delegado de disciplina ou de grupo de disciplinas.

2.1.1. A Gestão de Topo: O Reitor e o Conselho Escolar

As atribuições do reitor e do conselho escolar variaram nos primeiros tempos de existência dos liceus¹⁰² na razão inversa entre si, isto é, ao incremento de poderes do primeiro correspondeu a diminuição de poderes do segundo. O reitor começou por ser o professor decano apenas com funções executivas de gestão das decisões tomadas no conselho do liceu¹⁰³, a ele competia a presidência deste conselho onde tinha voto de qualidade. O conselho escolar, o verdadeiro órgão de direcção com competências nos domínios da gestão pedagógica, administrativa e financeira, era composto por todos os

¹⁰² Desde a reforma de Passos Manuel de 1836 até às reformas de Costa Cabral e de Fontes Pereira de Melo, respectivamente em 20 de Setembro de 1844 e 10 de Abril de 1860.

¹⁰³ A designação de conselho do liceu antecedeu a designação de conselho escolar entre a criação dos liceus pela reforma de Passos Manuel de 1836 e a Carta de Lei de José Luciano de Castro de 14 de Junho de 1880. O conselho escolar viria a perdurar até 1974.

professores e gozava de grande autonomia em relação ao poder central, manifestada pela capacidade de produzir normas e orientações específicas próprias. Foi esta uma época marcada pela valorização da dimensão profissional na administração escolar, traduzida pelo amplo poder colegial que os professores possuíam no seio do órgão de decisão, cabendo ao reitor a responsabilidade de representar e de liderar profissionalmente os professores.

Com o decorrer do tempo o conselho escolar foi perdendo influência, passando a constituir um mero órgão de consulta pedagógica do reitor e em, consequência disto, a autonomia profissional dos professores ganhou um progressivo apagamento. O reitor deixou de ser um entre os seus pares para se tornar num agente de controlo e fiscalização, passou de líder pedagógico e representante do conselho escolar a delegado administrativo e político do governo central. Este processo iniciou-se ainda no final da primeira metade do século XIX com as reformas de Costa Cabral (1844) e de Fontes Pereira de Melo (1860), pelas quais o conselho do liceu passou a ser essencialmente um órgão de natureza técnica, preconizada que foi a partilha de poderes entre as funções pedagógicas, da competência deste conselho, e as funções administrativas da competência do reitor.

A reforma de Jaime Moniz em 1894/95¹⁰⁴ constitui uma referência fundamental na organização liceal pelo carácter definitivo com que, nesta matéria, foram tomadas as suas principais medidas, vigorando muitas delas até 1974. Diminuiu a autonomia dos professores devido a uma minuciosa regulamentação de todas as suas tarefas e à inculcação ideológica a que ficaram sujeitos na sua formação, aumentou o poder de decisão e de controlo do reitor e dos seus auxiliares, os directores de classe, estrutura de gestão intermédia da linha hierárquica criada por esta reforma. Nesta conformidade o centralismo estatal reduzia a autonomia liceal e o centralismo liceal promovia a hierarquização funcional e a burocratização do ensino, em suma, a dimensão profissional foi arredada de cena e o conselho escolar foi transformado num órgão de staff com funções bastante reduzidas.¹⁰⁵

¹⁰⁴ Decreto de 22 de Dezembro de 1894 e Regulamento de 14 de Agosto de 1895.

¹⁰⁵ Esta redução dos poderes do conselho escolar é denunciada em 1905 no Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial (Fevereiro-Março de 1905, p. 133) que considera que este conselho “se encontra hoje reduzido a uma função meramente decorativa, sem outro valor real que não seja o de satisfazer uma determinação platónica da lei escolar que nos governa.” (cit. Barroso, 1995, p. 258)

Este boletim (p. 135) defendia simultaneamente que “ao conselho escolar sejam confiadas as atribuições que a boa justiça e as necessidades do ensino urgentemente reclamam. Tire-se-lhe a sua feição simplesmente consultiva; faça-se dele um órgão deliberativo por excelência. É indispensável conceder-lhe entre tantas prerrogativas essenciais a da distribuição do serviço, por exemplo. Assim se evitarão abusos e prepotências por parte dos reitores; (...) A intervenção dos professores no que diz respeito a métodos e processos de ensino, bem como a necessidade reconhecida da sua concertação - eis outro ponto que uma lei sensata devia implementar.” (cit. idem, pp. 313-315)

Estas medidas não foram alheias às transformações políticas que então se viviam, resultando daqui conjunturas que faziam oscilar a organização escolar entre uma estrutura mais mecanicista, autoritária e centralizada e uma estrutura mais profissional, autónoma e descentralizada. A primeira dimensão, que viria a atingir maior ênfase, ficou definitivamente marcada pela revolta de 28 de Maio de 1926 e pela conseqüente acção do Estado Novo, enquanto a segunda ficou a dever-se às correntes liberais, às posições dos movimentos associativos, às correntes pedagógicas progressistas, designadamente os movimentos da “Pedagogia Experimental” e da “Escola Nova” e ao impacto político causado pela Primeira República.

Os factores antes apontados influenciaram igualmente o processo de escolha e de nomeação do reitor¹⁰⁶. Este, que como já referimos começou por ser o professor decano em 1836, logo a partir de 1844¹⁰⁷ passou a ser nomeado pelo governo, transformando-se num cargo iminentemente político e prescindindo-se da sua competência pedagógica. Daí para cá assistiu-se a uma intermitência opcional na escolha do reitor: entre o ser eleito pelo conselho escolar e o ser nomeado pelo governo; entre o ser obrigatoriamente um professor efectivo do ensino secundário e o ser um professor do ensino secundário, do ensino superior, ou qualquer indivíduo com graduação superior estranho ao ensino; entre o ser um professor do quadro e o não poder, ou não dever, ser do quadro do liceu para onde era nomeado.

A escolha do reitor oscilava, respectivamente, entre uma personalidade da credibilidade do governo e uma figura da confiança dos professores, até que o Decreto nº 15392, de 18 de Abril de 1928, pôs termo definitivamente ao processo de eleição do reitor pelo conselho escolar. Por sua vez, o Estatuto do Ensino Secundário de 1931¹⁰⁸, visando transformar definitivamente o conselho escolar num órgão de staff, dotado de funções estritamente pedagógicas, preconizava que aos reitores competia *“a direcção dos liceus com a assistência do conselho escolar e do conselho de directores de classe. Para que, de facto, sejam chefes dos estabelecimentos que dirigem, alargaram-se as atribuições dos reitores, cujas responsabilidades foram aumentadas. Os conselhos ficaram nos lugares que de verdade lhes pertencem: o conselho escolar com funções pedagógicas, o conselho*

¹⁰⁶ Uma análise profunda deste assunto pode ser efectuada em (Barroso, 1995, pp. 260 - 287 e 953-961)

¹⁰⁷ Este processo de centralismo organizacional foi reforçado sucessivamente por Costa Cabral em 1844, por Fontes Pereira de Melo em 1860, por José Luciano de Castro em 1880 e por Jaime Moniz em 1894/95.

¹⁰⁸ Decreto nº 20741 de 18 de Dezembro que instituiu a Reforma de Cordeiro Ramos.

dos directores de classe com funções pedagógicas e disciplinares.” (cit. Barroso, 1995, p. 319)

Em suma, podemos afirmar que o conselho escolar via assim dupla e progressivamente reduzidas a sua capacidade de intervenção e o poder de influência de que dispunha, deslocados a montante directamente para o reitor e a jusante para as estruturas intermédias (elas também estruturas de staff), que foram aparecendo e às quais eram conferidas funções mais especializadas do que as atribuídas àquele conselho.

2.1.2. A Gestão Intermédia: O Director de Classe/Ciclo e o Conselho de Classe/Ciclo

Podemos constatar como na pirâmide hierárquica, no decurso do tempo em análise, foram aumentando os patamares de gestão intermédia, todos eles comprometidos com o desenvolvimento de uma autoridade “linear” verticalizada e reguladora de toda a vida escolar, sistema organizacional este que corresponde basicamente a uma estrutura de linha e staff.

As estruturas intermédias de staff, então criadas, foram: em 1917, o conselho de directores de classe, o conselho de classe e o conselho de professores por secções de disciplinas; em 1936, o conselho pedagógico e disciplinar e o conselho de ciclo; em 1947, o conselho disciplinar (substituto do conselho pedagógico e disciplinar) e o conselho de professores de ano ou turma.

O conselho de directores de classe foi criado em 1917¹⁰⁹ e vigorou até aos anos 50, altura em que se diluiu, passando as suas competências de natureza administrativa para o conselho de ciclo e as competências de natureza pedagógica para a turma, que começa então a implantar-se como unidade organizativa. Este órgão era composto pelo reitor e por todos os directores de classe e tinha como missão fundamental fazer “a ponte” entre o reitor e cada uma das classes, designadamente no que respeita: à execução ajustada dos programas; à inspecção das aulas e ao controlo do ensino que aí se ministra; à orientação

¹⁰⁹ Já em 1913 a Portaria de 9 de Dezembro estabelecia a obrigatoriedade das reuniões de directores de classe com o objectivo de assegurar a unidade dos estabelecimentos de ensino. A classe começou então a implantar-se como um referencial de gestão intermédia que viria a marcar indelevelmente toda a configuração organizacional da administração educativa nacional.

dos professores sobre o trabalho a desenvolver pelos alunos quer nas aulas quer em casa; à direcção dos conselhos de classe; ao assegurar do processo de avaliação dos alunos. Pelo Decreto nº 15948, de 12 de Setembro de 1928, passa a competir também ao conselho dos directores de classe o aconselhamento do reitor no que respeita à distribuição do serviço docente, à elaboração dos horários, bem como as decisões em matéria disciplinar, tarefas estas que anteriormente competiam ao conselho escolar.

O conselho de classe era constituído pelo director de classe, que o presidia, e por todos os professores da mesma classe. Das suas funções faziam parte a avaliação, o comportamento dos alunos e a coordenação horizontal curricular das várias disciplinas da mesma classe. O seu funcionamento no geral não ultrapassou os aspectos mais burocráticos como nos testemunha Riley da Mota (1926) ao afirmar que *“sob a orientação efectiva do director de classe, é forçoso que os professores desta liguem e concertem os seus métodos, processos, programas, etc., de forma a que o ensino no seu conjunto se apresente com uma unidade, como um espectro solar sem riscas visíveis. Em vez disto, na generalidade dos casos, cada professor mantém ciosamente a sua independência dos colegas, limitando-se o director a pouco mais do que exercer funções burocráticas, e os conselhos de classe a limar e acertar notas, o que é julgado de suma importância como sinal palpável, e escrito, do bom funcionamento do ensino.* (in “Labor”, nº 3, Julho 1926, p. 167, cit. Barroso, 1995, 322)

Com a nova divisão organizacional por ciclos instituída em 1936, foram criados simultaneamente os conselhos de ciclo, constituídos por todos os professores do mesmo ciclo e presididos pelo director de ciclo, com o objectivo de garantir a integração e a globalização do ensino numa unidade sequencial plurianual. O conselho pedagógico e disciplinar e posteriormente o conselho disciplinar dos quais faziam parte os directores de ciclo vieram de alguma forma dar uma maior abrangência à coordenação pedagógica, acompanhando, assim, a substituição dos directores de classe pelos directores de ciclo.

O conselho de professores de ano ou turma foi criado em 1947 e resultou da necessidade imposta pela existência de várias turmas do mesmo ano (classe), facto originado pelo aumento da população escolar. Este conselho só se reunia, sob a presidência do director de ciclo respectivo, para apuramento das classificações finais dos alunos por período lectivo.

O único órgão de coordenação pedagógico-disciplinar vertical com existência legal até à publicação do Estatuto do Ensino Técnico em 1948, foi o conselho de professores por secções de disciplinas. Criado em 1917 pelo Decreto nº 3091 de 17 de Abril, foi extinto pelo Decreto nº 15948, de 12 de Setembro de 1928, passando o conselho escolar a

assegurar as funções que a este competiam. O conselho de professores por secções de disciplinas era composto por todos os professores que ensinavam disciplinas afins e presidido pelo professor efectivo mais antigo.

As estruturas intermédias de linha existentes eram: o director de classe criado em 1894/95 pela Reforma de Jaime Moniz e extinto em 1936 pela Reforma de Carneiro Pacheco; e o director de ciclo criado por esta última reforma para substituir o director de classe.

Desde que foi instituído, o director de classe constituiu uma das estruturas mais significativas na administração dos liceus, não se tendo produzido grandes alterações nas suas principais competências, ao longo do tempo em que vigorou. Do Regulamento de 14 de Agosto de 1895 (relativo ao director de classe) até ao Estatuto de 1947 (referente ao director de ciclo), passando por todos os normativos intermédios, ao director de classe diziam respeito três grandes domínios de competências¹¹⁰: o trabalho dos professores (coordenação horizontal), o comportamento dos alunos e as relações com os encarregados de educação.

Também a figura do director de classe como elemento base da linha hierárquica dos liceus sofreu as consequências da autocracia e do centralismo que se instalou no sistema educativo em consequência do 28 de Maio de 1926 e do governo da Ditadura Nacional. Ainda em 1926 os directores de classe passaram a ser nomeados pelo governo sobre proposta dos conselhos escolares¹¹¹. No entanto em 1928 o decreto¹¹² que pôs termo definitivamente ao processo de eleição do reitor pelo conselho escolar determina, com a mesma atitude centralizadora, que os directores de classe sejam também nomeados pelo governo, sob proposta do reitor. É nítida a intenção de afastar os professores do processo de eleição de qualquer elemento da hierarquia organizacional e assim diminuir o poder de dependência das bases a que estes órgãos poderiam estar sujeitos.

Em 1930¹¹³ o director de classe viu alargadas as suas competências, tendo sido dotado de maior poder de controlo e repressivo, sendo considerado perante o reitor como *“um fiscal do cumprimento da lei”* (Castro, 1995, p. 40). Esta situação viria a manter-se

¹¹⁰ Estas competências são comuns ao Regulamento de 14 de Agosto de 1895, ao Estatuto de 17 de Abril de 1917 (Dec. 3091), ao Regulamento de 8 de Setembro de 1918 (Dec. 4799), ao Regulamento de 18 de Junho de 1921 (Dec. 7558) e ao Decreto 18827 de 6 de Setembro de 1930.

¹¹¹ Decreto nº 12245 de 2 de Outubro de 1926.

¹¹² Decreto nº 15392 de 18 de Abril de 1928.

¹¹³ Decreto nº 18827 de 6 de Setembro de 1930.

até à Reforma de Carneiro Pacheco de 1936, altura em que foi extinto este cargo e substituído pelo director de ciclo. Alguns testemunhos que vieram a público mostram a forma deficiente como em muitos casos foi desempenhado o cargo de director de classe¹¹⁴, reduzindo as suas funções aos aspectos meramente administrativos, facto este que muito contribuiu também para alimentar a tensão entre o ensino por classes e o ensino por disciplinas.

O director de ciclo foi o herdeiro directo das atribuições que estavam consagradas ao director de classe. Com o progressivo aumento do número de alunos e o consequente desdobramento das classes em turmas e pelo facto da coordenação se estender a todo um ciclo de estudos, difícil se tornou o cumprimento da missão de que o seu antecessor, a nível de classe, estava investido. Para colmatar esta dificuldade, quando o número de alunos o justificasse, seria criado o cargo de subdirector de ciclo para ajudar o director de ciclo nas suas funções, ambos de nomeação governamental sob proposta do reitor. Mesmo assim, tanto o director de ciclo como o subdirector de ciclo, únicos gestores intermédios da época nos estabelecimentos de ensino, limitaram-se ao cumprimento de tarefas de natureza formal e burocrática, designadamente no que à fiscalização e à repressão de comportamentos divergentes dizia respeito, descurando as tarefas relativas à coordenação pedagógica e à conexão do ensino. A Reforma do Ensino Liceal de 1947 de Pires de Lima¹¹⁵ nada alterou de significativo aos factos antes apontados.

Com a divisão da classe em turmas e a passagem do órgão de coordenação da classe para o ciclo, adicionados ao facto da Reforma de Pires de Lima instaurar o regime de classe no curso geral e o regime de disciplinas no curso complementar, a coordenação pedagógico-disciplinar tornou-se cada vez mais difícil de executar e o individualismo didáctico assumiu uma preocupante implantação. Esta tendência está bem patente nas palavras do Reitor do Liceu de Santarém no seu relatório referente ao ano lectivo 1948/49, quando afirma que *“se afigura difícil, em especial para os professores mais modernos, a transição do regimen de disciplinas, para o regimen de classe no 1º ciclo e no 2º, como se encontra estatuído. É muito forte a tendência instintiva para que cada disciplina seja considerada um compartimento estanque, isolando-se cada professor na sua “torre de marfim”; torna-se necessário, para que as disposições legais não fiquem letra morta, permanecendo as coisas no mesmo pé, que não só um esforço seja feito, no sentido da fixação, para casos concretos, da interdependência e articulação dos programas de*

¹¹⁴ Para um maior conhecimento desta questão consultar Barroso (1995, pp. 321-323)

¹¹⁵ Decreto nº 36508 de 17 de Setembro de 1947.

disciplinas afins, em ordem a uma “cultura” coordenada do aluno e ao desenvolvimento harmónico da sua mentalidade, como também que os professores se reeduem a si próprios de modo a sentirem e viverem o “regime de classe”, que nunca, pode afirmar-se, chegou a ser cumprido no nosso país, desde a data em que pela primeira vez foi instituído no ensino. Sem uma tal fixação, sem uma tal reeducação é bem possível que as novas disposições legais fiquem estéreis, como até aqui tem sucedido, em várias tentativas, mais uma vez não se conseguindo obter o chamado “regimen de classes”. (cit. Barroso, 1995, p. 674)

Resumidamente podemos afirmar que, paralelamente à redução das competências do conselho escolar, também o director de classe e posteriormente, ainda de forma mais acentuada, o director de ciclo e o sub-director de ciclo, viram as suas tarefas cingidas aos aspectos mais formais e burocráticos, a que não foi alheia a reacção dos profissionais à coordenação pedagógica do seu próprio trabalho e à dependência cada vez mais acentuada relativamente ao poder autocrático do reitor.

A redução do número de cargos de gestão intermédia, que levou à instituição da figura do director de ciclo e do sub-director de ciclo obedeceu à lógica da compressão da autoridade, de forma a evitar os efeitos dissuasores e dispersores de uma autoridade mais participada. O centralismo da reitoria era igualmente experimentado pelos vários conselhos, que se constituíam num “*campus*” privilegiadamente endoutrinador de toda a acção docente. Resultante deste “jogo de forças” internas, parece-nos concordante afirmá-lo, a organização escolar, no que a este período respeita, corresponde a uma *burocracia semi-profissional*.

Como reacção do profissionalismo docente, ficou este período marcado por um nítido individualismo didáctico, decorrente mais de “um não agir, agindo”, do que da concertação de uma campanha bem estruturada de bloqueio ao regime de classes. Esta “cultura profissional” viria a ser determinante na estruturação do ensino por disciplinas e, conseqüentemente, no despoletar da emergência das estruturas intermédias de coordenação pedagógico-disciplinar vertical.

2.2. A Emergência do Cargo Delegado de Grupo

A complexidade e as exigências crescentes da didáctica obrigaram a que a coordenação pedagógica-disciplinar começasse a ser efectuada nas décadas de 40 e 50, em vários liceus, por um órgão não previsto na lei - o *conselho de professores que leccionam a mesma disciplina* - com o fim de assegurar a uniformização, o cumprimento e a coordenação dos programas de cada disciplina. Nesta época as reuniões destes pseudo-conselhos, em situação de semi-clandestinidade, por não estarem previstos na lei, já se realizavam de forma esporádica como se pode constatar no seguinte depoimento do reitor do Liceu Municipal da Covilhã, referente ao ano lectivo de 1950/51: *“O Conselho Escolar deliberou efectuar reuniões de cada disciplina para estabelecer um plano de orientação em que fosse considerado: o tempo destinado às diversas matérias; as observações aos programas; a elaboração em conjunto de exercícios de apuramento, de modo a que os alunos de diferentes turmas fossem submetidos às mesmas provas de apuramento; os métodos e meios de ensino.”* (cit. Barroso, 1995, p. 1114)

Um dos factores mais decisivo na adopção do regime de disciplinas foi a crescente especialização dos professores nas didácticas específicas das respectivas disciplinas aliada à formação e conseqüente interiorização de processos mentais conducentes ao estabelecimento de novas práticas pedagógico-didácticas. Numa altura em que a coordenação pedagógica ao nível de turma, de ano de escolaridade e até de ciclo era inexistente, o sistema formal-legal não poderia por mais tempo camuflar as estruturas informais de organização centradas nas disciplinas e na crescente especialização e profissionalismo docentes.

Com a organização pedagógica do ensino a assentar então de forma deliberada no regime de disciplinas e com a implementação das reuniões de professores que leccionam as mesmas disciplinas em muitos liceus, necessário se tornou assegurar que a coordenação disciplinar fosse efectuada por professores da especialidade, facto, aliás, já previsto no artº 98 do Estatuto do Ensino Técnico (Decreto-Lei nº 37029/48 de 25 de Agosto), onde era textualmente afirmado que *“a superintendência pedagógica, disciplinar e administrativa de cada escola cabe ao director, coadjuvado, nos termos do presente Estatuto, pelo subdirector, pelos directores de curso, pelo professor-secretário ou chefe de secretaria e pelos professores delegados.”* (sublinhado nosso)

Desta forma, a criação e consequente regulamentação do cargo de delegado de disciplina, estrutura de gestão intermédia de apoio ao director das escolas preparatórias e das escolas técnicas secundárias ou ao reitor dos liceus, aparecem já consagradas em textos legais da década de 60 e princípio da década de 70.

O Decreto nº 43231/60, de 14 de Outubro, do ensino secundário técnico preconizou no seu artº 114º que: *“1. Os directores das escolas em que não haja conselhos de cursos e os daquelas em que, existindo tais conselhos, os mesmos não abrangem todos os agentes de ensino em serviço na escola podem, com autorização do director-geral, designar um delegado seu para cada grupo de disciplinas, ao qual competirá orientar e coordenar o ensino daquelas disciplinas e a organização das provas de frequência e dos exames finais, bem como fiscalizar o serviço dos professores eventuais, sobre o qual lhe cumpre prestar informação escrita ao conselho escolar; 2. Os professores delegados são escolhidos de entre os professores dos quadros, mas na sua falta, podem ser designados outros professores que tenham prestado, pelo menos, dois anos de serviço.”*

O mesmo é feito pelo Estatuto do Ciclo Preparatório (Decreto-Lei nº 48572/68, de 9 de Setembro) ao afirmar que *“sempre que o julgarem conveniente, os directores das escolas poderão propor ao respectivo director de serviços um delegado seu para cada disciplina ou conjunto de disciplinas, ao qual competirá orientar e coordenar o ensino daquela disciplina ou conjunto de disciplinas e a organização de eventuais provas de frequência e exames finais, bem como fiscalizar o serviço de professores provisórios, sobre o qual lhe cumpre prestar informação escrita ao conselho escolar.”*

Como o Estatuto do Ensino Técnico define no seu art.º 116, ponto 1., que *“O conselho escolar é constituído por todos os professores efectivos, adjuntos, contratados do quadro e auxiliares em serviço na escola e pelos mestres do quadro e presidido pelo director ou por quem suas vezes fizer”* e o Estatuto do Ciclo Preparatório define no seu art.º 148, ponto 1., que *“o conselho escolar é constituído pelos professores efectivos da escola, pelos que nela se encontrem em comissão de serviço e pelos directores de turma”*, e tendo em conta o processo de escolha dos delegados, facilmente se poderá extrapolar que os delegados que tivessem assento naquele conselho aí desenvolveriam também um trabalho de natureza pedagógica, no âmbito das disciplinas que leccionam. No entanto, os delegados ainda não faziam explicitamente parte da constituição do conselho escolar.

Esta coordenação disciplinar era igualmente umas das competências do conselho escolar dos liceus. O Estatuto do Ensino Liceal determinava concretamente no seu artº 25º que *“o conselho escolar, cujas atribuições são essencialmente pedagógicas, é constituído*



por todos os professores de qualquer categoria que se encontrem em exercício no liceu e pelos médicos escolares”.

O Decreto-Lei nº 102/73 de 13 de Março, art.º 5º, estipula que *“1. É extensivo aos liceus e escolas preparatórias o cargo de professor delegado já existente nas escolas técnicas secundárias; 2. Compete ao professor delegado orientar e coordenar o ensino de uma disciplina ou de um grupo de disciplinas.”*

Nesta conformidade em 13 de Março de 1973 o cargo de delegado de grupo foi generalizado oficialmente a todas as escolas públicas, preparatórias e secundárias.

De forma resumida, apresentamos uma retrospectiva do percurso da coordenação vertical intradisciplinar que culminou com a instituição do cargo de delegado de grupo.

Entre 1917 e 1928, existiu um conselho de professores por secções de disciplinas, criado pelo Decreto nº 3091/17, de 17 de Abril, e extinto pelo Decreto nº 15948/28, de 12 de Setembro, passando as suas competências a ser da responsabilidade do conselho escolar.

A partir dos anos quarenta, com a instalação do regime de disciplinas em 1936, foi reforçada a necessidade da criação das estruturas intermédias de gestão disciplinar vertical. Assim o Estatuto do Ensino Técnico de 1948¹¹⁶ menciona no seu art.º 98º os *professores delegados* como elementos da equipa de superintendência pedagógica, disciplinar e administrativa de cada escola. Em 1960, o Decreto-Lei nº 43231/60 de 14 de Outubro, relativamente ainda ao ensino técnico, concretiza que compete aos directores das escolas, com autorização do director-geral respectivo, *“designar um delegado seu para cada grupo de disciplinas”* (art.º 114º). O Estatuto do Ciclo Preparatório de 1968¹¹⁷ confere igualmente aos directores das escolas preparatórias a competência para propor ao correspondente director de serviços *“um delegado seu para cada disciplina ou conjunto de disciplinas”* (art.º 146º)

¹¹⁶ Decreto-Lei nº 37029/48 de 25 de Agosto.

¹¹⁷ Decreto-Lei nº 48572/68 de 9 de Setembro.

3. CONSOLIDAÇÃO E DECLÍNIO DO CARGO DE DELEGADO DE GRUPO¹¹⁸

A gestão democrática surge, na sequência do 25 de Abril de 1974, para dismantelar a estrutura da organização escolar em vigor até então - o *modelo liceal*. De acordo com Licínio Lima (1992) a sua implantação realiza-se em dois períodos:

O primeiro período, que se estende de 25 de Abril de 1974 a 23 de Outubro de 1976, é caracterizado por uma democracia directa a que este autor designa de *ensaio autogestionário*. No tempo que vai de uma a outra data foram destituídas as autoridades que governavam as escolas até ao 25 de Abril e conseqüentemente foram criadas e implementadas as comissões de gestão “*ad-hoc*”, foram legalizadas estas comissões pelo Decreto-Lei nº 221/74 de 27 de Maio, e em 21 de Dezembro de 1974 foi publicado o Decreto-Lei nº 735-A/74 que institui a eleição dos membros dos órgãos de gestão, numa tentativa de normalização da vida escolar. Este último diploma substituiu as anteriores comissões de gestão por três órgãos distintos: o conselho directivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O conselho pedagógico surge aqui em substituição dos extintos conselho escolar e conselho disciplinar e as suas atribuições aparecem como aglutinação das atribuições dos órgãos que o antecederam. As estruturas de gestão intermédia de apoio ao conselho pedagógico foram ignoradas pelo Decreto-Lei nº 735-A, gerando-se então um período de confusão, instabilidade e vazio legal que só viria a ser colmatado em 1976 com a publicação do diploma legal seguinte.

O segundo período, de 23 de Outubro de 1976 para cá, que Licínio Lima designa por *recentralização do poder*¹¹⁹, é caracterizado por uma democracia representativa, instituída pelo Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro e pelas Portarias complementares nº 677/77 e nº 679/77 de 4 e 8 de Maio. Esta é fase da normalização e da restauração da disciplina indispensável ao normal funcionamento do sistema educativo.

Durante os anos 80 dá-se a consolidação do poder então instituído e como afirma o mesmo autor (1992, p. 276), “*vencida a normalização foi instaurada a normalidade*”. A partir daqui foi claramente privilegiado o regime de disciplinas, cuja visibilidade transparece

¹¹⁸ A terminologia “*consolidação e declínio do cargo de delegado de grupo*”, que utilizamos para significar duas das fases da evolução desta estrutura pedagógica intermédia, decorre do grau de influência do profissionalismo docente e do privilégio por este atribuído às funções de delegado-professor, assumidas em representação dos seus pares.

¹¹⁹ “O Decreto-Lei nº 769-A/76 representa a primeira inflexão a registar no segundo período após o 25 de Abril (designado, por S. Stoer, como o “*período da normalização*” - 1976-1980), procurando dar forma jurídica ao impulso normalizador que começava a impor-se nas escolas.” (Castro, 1995, p. 52)

nos sucessivos regulamentos do conselho pedagógico, ao serem institucionalizados os conselhos de grupo, e ao basear-se a constituição do conselho pedagógico essencialmente nos representantes das diferentes disciplinas ou grupos de disciplinas.

A regulamentação apertada do conselho pedagógico, surgindo inicialmente como resposta à instabilidade instalada após 74, tornou-se depois em factor de recolocação de um modelo organizacional determinista e burocratizante que perdurou por mais de duas décadas na maioria das escolas portuguesas - a “*gestão democrática*”¹²⁰. Só na década de 80 o regulamento do conselho pedagógico foi alterado três vezes (80, 86 e 89), tendo por esta via sido reforçado o poder regulador sobre as estruturas de apoio pedagógico ao mesmo tempo que se operava um processo de deslocação de competências do conselho pedagógico para os seus órgãos de apoio, sobretudo para o conselho de grupo.

3.1. Consolidação do Cargo de Delegado de Grupo

A “*gestão democrática*” consolidou o cargo de delegado de grupo como membro da linha hierárquica intermédia da gestão escolar e institucionalizou o conselho de grupo como estrutura de apoio ao conselho pedagógico, ambos tomados como órgãos de staff, este de topo e aquele de nível intermédio. Numa abordagem de natureza simultaneamente estrutural e funcional procuramos sintetizar a evolução destas estruturas organizacionais, particularmente do delegado de grupo, e proceder ao seu enquadramento ao nível da gestão intermédia e da coordenação intradisciplinar vertical, num confronto permanente entre as suas funções docentes e as funções de gestão e entre a faculdade de representação dos professores e a de representação da administração.

O Decreto-Lei nº 735-A/74 de 21 de Dezembro é o normativo que, como já referimos, criou o conselho pedagógico como órgão de gestão dos estabelecimentos de ensino, fazendo então parte da sua constituição representantes dos docentes e dos alunos mediante forma a regulamentar por despacho ministerial posterior que, no entanto, nunca foi publicado. A presidência deste conselho era acumulada com a presidência do presidente do conselho directivo, prerrogativa tal que se viria a prolongar por todo o período de vigência da “*gestão democrática*”. Ao conselho directivo, este diploma, concede a

¹²⁰ Só em 1998/99 se generaliza a todas as escolas do ensino não superior o novo modelo “*de autonomia, administração e gestão*”, instituído pelo Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio.

capacidade de suspender as deliberações do conselho pedagógico se delas discordar, devendo comunicar esta decisão aos serviços centrais do Ministério da Educação e Cultura que decidirão.

Apesar de ter lançado as bases da “*gestão democrática*”, este diploma nunca conseguiu, por falta de regulamentação, retirar as escolas do marasmo organizacional em que se encontravam, o que levou muitas delas a desenvolver esforços de auto-organização.

O Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro e a Portaria nº 679/77, de 8 de Novembro, que dão forma jurídica às tentativas de normalização já começadas a desenvolver pelas escolas, foram considerados como “um mal necessário” por serem excessivamente prescritivos e reguladores da vida escolar e centralizadores do poder¹²¹ e por recolocarem o poder de direcção sob a alçada da administração central, competindo à escola apenas a gestão do seu funcionamento. Contudo eles puseram cobro ao estado caótico que, na época, caracterizava a generalidade das escolas.

O conselho pedagógico é definido no artº 24º do Decreto-Lei 769-A/76, como o órgão ao qual “*incumbe a orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promovendo a cooperação entre todos os membros da escola, de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos.*” Da constituição deste conselho fazem parte o presidente do conselho directivo, um professor delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e um delegado dos alunos por cada ano de escolaridade e são considerados órgãos de apoio os conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e os conselhos de ano e de turma. É por este diploma que os alunos vêm institucionalizada definitivamente a sua participação no órgão pedagógico da escola.

Verifica-se a tendência marcadamente profissional e técnica deste normativo ao privilegiar as estruturas de natureza pedagógica intradisciplinar vertical - delegados e conselhos de grupo - quer na sua constituição, os primeiros, quer como órgãos de apoio, os segundos. Estava assim consumado o posicionamento do delegado como elemento da cadeia interna de gestão, correspondente na linha hierárquica a um nível intermédio e a admissão do conselho de grupo no staff (tecnoestrutura) também de nível intermédio.

Apesar de considerado o motor de toda a organização pedagógica escolar, o conselho pedagógico, está longe de ser o órgão decisor da política administrativo-pedagógica de cada escola e da respectiva implementação. Como tal, na nossa perspectiva, não pode ser

¹²¹ Este diploma é apelidado por Lima (1992, p. 271) por “*decreto da burocratização da democracia na escola*”, dada a recentralização que se processa na administração por seu intermédio.

considerado como componente do topo estratégico nem da linha hierárquica, havendo antes razões que nos levam a tomá-lo como elemento de uma tecnoestrutura de topo. Estas razões derivam do seu condicionado poder de deliberação, visto que as decisões nele tomadas necessitam da aprovação do conselho directivo para poderem por este ser executadas. Contudo, o conselho directivo deve respeitar as recomendações do conselho pedagógico, a não ser que justificadamente, *“entenda não ser possível, conveniente, oportuno ou legal fazê-lo e delibere em contrário, caso em que deve informar o conselho pedagógico e a respectiva direcção-geral de ensino”*¹²².

A mesma filosofia inspiradora da primazia técnica e profissional e de privilégio das especialidades docentes, que encontrámos na constituição e nas atribuições do conselho pedagógico, é extensível tanto ao conselho de grupo como ao delegado de grupo. Tal perspectiva pode ser verificada nas competências conferidas a estas duas estruturas de gestão intermédia. Assim, compete ao primeiro *“estudar, propor e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas ao ensino das respectivas disciplinas ou especialidades, bem como dar parecer e desenvolver actividades que lhe sejam solicitadas pelos conselhos directivo ou pedagógico”*¹²³, enquanto que ao delegado de grupo, cuja escolha deve ser baseada na formação científica e pedagógica, no espírito de iniciativa e na capacidade de organização e coordenação, cabe *“coordenar e orientar os trabalhos de quantos exerçam a docência nesse grupo (...), bem como a direcção de instalações próprias e a responsabilidade, perante o conselho directivo, pelo património que lhe esteja confiado”*¹²⁴. Note-se que a maioria das responsabilidades destes órgãos são inerentes à sua especialização de base, bem como à sua dinâmica profissional.

A Portaria nº 679/77 promove já uma duplicidade profissional do delegado ao definir para este cargo duas categorias de funções: a função de representante dos professores do grupo e a função de gestor intermédio. A primeira é exercida como elo de ligação entre os professores e as estruturas de gestão, designadamente o conselho directivo e o conselho pedagógico. A segunda respeita à orientação e coordenação da acção pedagógica dos professores do grupo e à gestão de instalações e equipamentos. Outro aspecto de destaque nesta portaria prende-se com a criação de mais um patamar na linha hierárquica intermédia

¹²² Ponto 2.24. da Portaria nº 679/77, de 8 de Novembro.

No Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro no artº 30º, ponto 4. é afirmado que *“o presidente do conselho pedagógico poderá usar do direito de veto suspensivo, quando as deliberações contrariarem as disposições legais e ou directivas do Ministério da Educação e Investigação Científica.*

¹²³ Artº 26º do Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro.

¹²⁴ Artº 29º do Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro.

ao ser definido que, para coadjuvar o delegado de grupo, pode o conselho pedagógico propor ao conselho directivo¹²⁵ a instituição de um sub-delegado de grupo, desde que haja mais de cinco professores do grupo a leccionar o curso nocturno ou quando o número total de professores do grupo da escola seja superior a dez.

O bloco legislativo que se seguiu até 1989, não provocando alterações de fundo, incrementou a pormenorização e a regulação funcional e estrutural dos cargos, contribuindo assim para uma maior burocratização e mecanização organizativas. Esta sequência legislativa deveu-se essencialmente: em 1980, à adequação das estruturas pedagógicas às necessidades criadas pela profissionalização em exercício¹²⁶, que passaria a desenvolver-se nas escolas, e a uma maior abertura da escola ao meio; em 1986, à necessidade de reforçar os aspectos preconizados pelo diploma de 1980 e de compilar e de sistematizar num único diploma a legislação anterior; e em 1989, à tentativa de adaptar a legislação pedagógica à Lei de Bases do Sistema Educativo¹²⁷, publicada em 1986, e aos princípios orientadores da autonomia das escolas, que a própria Lei de Bases consagra e que viriam a ser regulamentados em 1989¹²⁸. É das incidências normativas relativas à década de 80, agora sintetizadas, que trataremos a seguir.

O Decreto-Lei nº 376/80 de 12 de Setembro introduziu a primeira alteração ao regulamento do conselho pedagógico devido à necessidade provocada pelo Decreto-Lei nº 519-T1/79 de 29 de Dezembro, que instituiu a profissionalização em exercício dos professores e que atribuiu a respectiva coordenação aos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino, aumentando assim o seu leque de atribuições e competências. A consequente regulamentação deste diploma foi assegurada pela Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro, que revogou a Portaria nº 679/77, excepto no que se referisse a procedimentos disciplinares.

Pela Portaria nº 970/80 as atribuições do conselho pedagógico foram incrementadas na área da orientação pedagógica e na formação dos docentes, na qual ficou a dispor de algum poder deliberativo, designadamente no que concerne à avaliação final dos formandos em profissionalização. Simultaneamente, perspectivou-se uma progressiva transformação do conselho pedagógico em mero órgão de assessoria e apoio do conselho directivo com o

¹²⁵ Esta proposta “se aprovada pelo conselho directivo, será transmitida à respectiva direcção-geral de ensino para decisão”. Ponto 7.1.14. da Portaria nº 679/77, de 8 de Novembro.

¹²⁶ A profissionalização em exercício foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 519-T1/79 de 29 de Dezembro.

¹²⁷ Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.

¹²⁸ Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro.

aumento do número dos seus membros, passando a fazer parte da respectiva constituição, para além dos que já o integravam: o secretário do conselho directivo, os delegados do conselho pedagógico para a profissionalização em exercício e os orientadores de estágio, dois representantes dos directores de turma e um aluno por curso¹²⁹, para além da possibilidade da eleição de um segundo subdelegado de grupo¹³⁰.

Daqui resultou a assunção de um órgão muito marcado pela formação de professores e pelo reforço da prevalência da representatividade da coordenação curricular vertical em detrimento da coordenação horizontal e sócio-educativa (apesar da introdução de dois representantes dos directores de turma na composição do órgão pedagógico, foi dada a possibilidade da existência de mais um subdelegado de grupo).

No sentido de operacionalizar o funcionamento do conselho pedagógico composto muitas vezes por mais de trinta elementos e de redimensionar a sua capacidade deliberativa, foi então definido que doravante o conselho pedagógico poderia passar a funcionar por secções e que o presidente do conselho pedagógico deixaria de poder usar o direito de veto supressivo quando as deliberações do conselho pedagógico contrariassem a lei ou as normas em vigor, ficando com o direito a voto de qualidade em caso de empate nas votações ao mesmo tempo que as deliberações que tivessem de ser executadas pelo conselho directivo deixariam de carecer de aprovação por parte deste, passando a dispor de um prazo de dez dias para informar o conselho pedagógico e a respectiva direcção-geral de ensino, sempre que por motivos justificados não respeite as decisões do conselho pedagógico.

A vivência nas escolas entre 1980 e 1984 ficou marcada pelas capacidades de iniciativa e de criatividade e pelo poder de inovação, que episodicamente retiraram as escolas da apatia em que se encontravam mergulhadas. *“A profissionalização em exercício veio a funcionar como um projectil, tendente à construção de uma escola mais aberta, viva e criativa, em interacção e interdependência com o meio envolvente.”* (Castro, 1995, p. 58)

¹²⁹ A Portaria 970/80 determina que, para além de um aluno por ano já anteriormente estabelecido, passa a fazer parte da constituição do conselho pedagógico também um aluno por curso.

¹³⁰ Para além da já prevista existência de um primeiro subdelegado, com a Portaria nº 970/80 passa a haver a possibilidade de eleger também anualmente um segundo subdelegado desde que o número de professores do grupo não seja inferior a vinte. A eleição do primeiro subdelegado pela Portaria nº 970/80 verificava-se sempre que o número de professores do grupo fosse superior a cinco, enquanto que na Portaria nº 679/77 esta eleição estava condicionada a apresentação de proposta para tal efectuada pelo conselho pedagógico e quando o número de professores fosse superior a dez (ou superior a cinco professores no curso nocturno)

Volvidos seis anos sobre a última regulamentação da gestão pedagógica das escolas efectuada em 1980, tendo em conta o que a prática nesse período de tempo exigia, designadamente no que respeita à formação dos docentes e à abertura da escola à comunidade e havendo a necessidade de compilar e de sistematizar a legislação que sobre esta matéria se encontrava dispersa, conseqüente se tornou a publicação de outro normativo: o Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho, que revogou a legislação anterior e designadamente a Portaria nº 970/80.

É nítido o acrescido esforço uniformizador e centralizador deste diploma visível no espírito de pormenor do seu articulado e no aumento da dependência em relação à administração central, designadamente no que respeita à homologação¹³¹ e ao perfil do delegado de grupo. Este último aspecto é contemplado no art.º 39º ao defender que “o delegado deverá reunir os seguintes requisitos: *prática docente como profissionalizado; reconhecida actualização no domínio científico da área disciplinar respectiva; conhecimentos dos fundamentos e teorias básicas no domínio das ciências da educação; espírito de iniciativa e dinamização da acção educativa; receptividade à mudança e ao progresso das ciências e das novas tecnologias; capacidade de relacionamento pessoal e grupal, conducente à criação do espírito de permanente cooperação entre os elementos do grupo; capacidade de organização e coordenação das actividades pedagógicas; capacidade de promover e estimular uma permanente autoformação de cada um dos elementos do grupo; flexibilidade, decisão e abertura à crítica*”. A concentração de poderes é também um facto aqui marcante: o presidente do conselho directivo acumula estas funções com as de presidente do conselho pedagógico e com as de presidente do recentemente constituído conselho consultivo e deixa de existir o cargo de subdelegado de grupo, passando a liderança do grupo a ser de dimensão unipessoal.

É re(expressa) a defesa de uma coordenação curricular horizontal entre as várias disciplinas - coordenação interdisciplinar -, pelo que os delegados de grupo deverão desenvolver, nesse sentido, um intercâmbio facilitador e promotor deste tipo de coordenação. Este tipo de coordenação já fora tentado durante a vigência do regime de classes, mas nunca funcionou na realidade, como no momento oportuno salientámos. A sua responsabilidade coube na altura ao director de classe/director de ciclo, cargo de que foi

¹³¹ O delegado de grupo eleito ou designado tem de ser homologado pela respectiva direcção-geral de ensino.

herdeiro o coordenador dos directores de turma¹³² preconizado por este diploma e ao qual como é óbvio, dada a sua restrita capacidade de intervenção, não seria possível exercer esta actividade.

Também é reconhecido pela primeira vez o direito à comunidade de ser representada no conselho pedagógico através do conselho consultivo. Este conselho foi criado como órgão de apoio ao conselho pedagógico e da sua composição faziam parte elementos da comunidade local¹³³, competindo-lhe essencialmente contribuir para o fortalecimento da interacção e da interdependência entre a escola e o meio. Tais características visavam proporcionar à escola a sua transformação num sistema aberto, mas também incentivar a comunidade a participar na definição da política educativa, cultural e recreativa escolar. No entanto, até hoje o conselho consultivo, quando existiu, raramente se afirmou como uma estrutura interventiva e dinâmica, precisamente por ter somente uma acção de natureza consultiva e pela indefinição de que circunscreveu, tanto no que respeita à composição como no que concerne ao modo de funcionamento.

Por não estar ainda consagrada na lei a participação dos pais e encarregados de educação no conselho pedagógico como membros de pleno direito¹³⁴, não foram raros os casos em que o conselho consultivo se transformou apenas na porta de entrada dos pais e encarregados de educação como representantes da comunidade no órgão pedagógico da escola. Saliente-se, contudo, que a eleição deste representante obedecia a critérios de igualdade estabelecidos para todos os sectores da comunidade representados no conselho consultivo.

A partir de meados da década de 80 a escola torna-se cada vez mais impotente para responder às novas exigências que lhe são colocadas pela evolução da administração educacional.

¹³²O Decreto-Lei nº 211-B/86 estabelece como representação dos directores de turma no conselho pedagógico um coordenador dos directores de turma em vez dos dois representantes anteriormente estipulados.

¹³³” O conselho consultivo terá a seguinte constituição: Presidente do conselho pedagógico, que presidirá; representante das associações de pais e encarregados de educação; representante das associações de estudantes; representante da autarquia local; representante das associações culturais e recreativas, quando houver; representante dos interesses sócio-económicos da região; médico escolar ou delegado de saúde; psicólogo, quando houver; assistente social, quando houver. (Artº 93º do Decreto-Lei nº 211-B/86 de 31 de Julho)

¹³⁴ O Decreto-Lei nº 376/80, de 12 de Setembro, o primeiro a permitir a presença dos pais e encarregados de educação no conselho pedagógico, no seu artº 22º, ponto 3., preconiza que “poderá ainda ser chamado a participar nas reuniões do conselho pedagógico um membro da direcção da respectiva associação de pais e encarregados de educação”

É neste contexto que surgem neste período (segunda metade dos anos 80) três factores promotores de mudança de um sistema buro-autocrático para um sistema flexível, descentralizado e inovador, claramente privilegiado na revisão de 1982 da Constituição da República Portuguesa. O primeiro factor advém da escola começar a ser questionada como organização, passando a constituir alvo de estudos de investigação e debates científicos realizados por especialistas da área da Administração Educacional. O segundo tem a ver com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986¹³⁵ e com a reforma educativa que daí derivou. Tanto no primeiro como no segundo factores a escola é concebida como um sistema aberto e como o centro de todo o processo educativo, onde assumem uma prioridade absoluta a descentralização da administração educativa, a progressiva autonomia das escolas, a integração comunitária, os princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, a partilha do poder, a interacção, negociação e co-responsabilização dos diferentes actores educativos e onde os critérios de natureza pedagógica e científica se sobrepõem aos critérios de natureza administrativa. Estas medidas impõem o revigorar dos cargos de gestão intermédia mediante uma cuidada e criteriosa especialização funcional e a redefinição do conselho pedagógico como o órgão dinamizador e coordenador de toda a actividade pedagógica, para o que deve ser dotado das funções de *“investigação, previsão, planeamento, organização, coordenação, comando e controlo”* (Chiavenato, 1993, p. 115) a que se deve juntar ainda a função de inovação. (Castro, 1995, p. 69)

O terceiro factor atrás referido prende-se com a publicação do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, referente à autonomia das escolas. O próprio diploma afirma no seu preâmbulo que *“a reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educacional, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local”*. E mais à frente avança que *“a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.”*

Este diploma que, pela primeira vez em termos formais, encara de frente o problema da autonomia das escolas e lança de forma explícita o desafio da co-responsabilização, da

¹³⁵ Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

negociação, da partilha do poder e da construção do projecto educativo, deixa alguma margem à indefinição e à arbitrariedade da sua implementação ao preconizar, ainda no preâmbulo, que *“a autonomia da escola exige condições, recursos e apoios de vária ordem. Por isso, a transferência de competências e poderes para a escola deve ser progressiva, iniciando-se pela atribuição imediata a todas as escolas das áreas de exercício de autonomia que não impliquem risco de rupturas, lançando experimentalmente outras áreas restritas em algumas escolas para, em fase posterior, se proceder à sua aplicação generalizada.”* Estava assim, de alguma forma, garantida a cobertura legal para a continuação de um certo imobilismo promotor de estagnação.

Tal foi assegurado pelo Despacho 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro, normativo este que veio gorar todas as esperanças de mudança. Se o Decreto-Lei nº 211-B/86 (revogado pelo Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro) já se encontrava desfasado no tempo, ignorando uma realidade que exigia rápidas transformações na administração educativa, o Despacho 8/SERE/89, constituindo-se como um regulamento provisório para vigorar enquanto a escola não fosse dotada de *“mais autonomia e maior responsabilidade”*, conseguiu ser muito mais radical, ao não contemplar a evolução dos factos e ao limitar-se à transcrição quase integral do articulado daquele diploma. Este carácter provisório tornou-se definitivo até 1998/99, ano considerado de transição para o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas instituído pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

As alterações introduzidas pelo Despacho 8/SERE/89, como já referimos foram mínimas, tendo o próprio normativo preconizado a manutenção da *“composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio apenas com modificações pontuais, que visam conferir-lhes mais eficácia e representatividade”*. As mudanças circunscreveram-se fundamentalmente: à confirmação e reorganização do poder deliberativo na área da formação de professores, já contemplado no diploma anterior; à descentralização de poderes referentes à homologação e rescisão do cargo de delegado, da direcção-geral respectiva para o conselho directivo da escola; à entrada dos pais para o órgão de gestão pedagógica¹³⁶.

Relativamente à concretização da autonomia pedagógica da escola e à sua ligação à comunidade, o despacho não vai mais longe do que: fazer uma breve referência ao projecto

¹³⁶ O direito de participação dos pais na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) e no Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro.

educativo¹³⁷, sem proceder ao respectivo enquadramento teórico, nem especificar as condições da sua elaboração e implementação; afirmar que devem ser promovidas medidas que favoreçam a interacção escola-meio¹³⁸; atribuir como funções do conselho consultivo a colaboração na construção do projecto educativo, a apreciação do plano anual de actividades e a colaboração na sua execução e a formulação de pareceres e sugestões que lhe forem solicitados ou que considere oportunos. No que respeita ao delegado, de representação dos professores do grupo, bem como as funções de gestão e de representante institucional, não sendo tão escalpelizadas como no diploma anterior, continuam aqui a ser objecto de uma especificação muito clara.

O aumentar das competências do conselho pedagógico na área da formação de professores, e o progressivo aumento do número de membros do conselho pedagógico ao permitir uma maior abrangência da representatividade, veio instalar o problema que perduraria por toda a vigência deste modelo de gestão e que se refere à operacionalidade de funcionamento do órgão pedagógico. É naturalmente difícil, com trinta e tal membros dotados de formações e sensibilidades bastante heterogéneas, que este conselho se consiga assumir como o verdadeiro órgão definidor da política educativa da escola e que nele possam existir as capacidades necessárias à elaboração e à concretização das medidas para que está legalmente mandatado. A Portaria nº 970/80, ao instituir o funcionamento do conselho pedagógico por secções, visava garantir através da especialização uma nova funcionalidade nas suas condições de trabalho, deixando apenas a cargo do plenário a apreciação e a decisão das propostas elaboradas pelas sub-comissões.

Na realidade, se sabemos de alguns exemplos onde este esquema de trabalho funcionou, também são do nosso conhecimento muitos outros onde a metodologia seguida foi bem diferente. Nestes era o conselho directivo que tudo elaborava e tudo fazia, remetendo depois para o conselho pedagógico apenas a legitimação das suas decisões, mediante uma análise necessariamente superficial, desintegrada e descontextualizada. Desta forma, não foram raros os casos em que este conselho deixou de ter “personalidade própria”, tornando-se tão somente num mecanismo confirmador das decisões por outros já tomadas. Quando isto não acontecia de forma tão taxativa, o conflito entre os dois órgãos

¹³⁷ Uma das atribuições do conselho pedagógico é o desencadeamento de acções e mecanismos para a construção de um projecto educativo de escola (3.11. do Despacho 8/SERE, de 3 de Fevereiro). Das atribuições do conselho de grupo faz parte a colaboração com o conselho pedagógico na construção do projecto educativo de escola (19.1 do mesmo despacho). Da mesma forma uma das atribuições do conselho consultivo é colaborar na construção de um projecto educativo de escola (53.1. do mesmo despacho).

¹³⁸ Ponto 3.13. do Despacho 8/SERE, de 3 de Fevereiro.

de topo (o da linha hierárquica - conselho directivo e o de staff/tecnoestrutura - conselho pedagógico) poderia manifestar-se de forma declarada, o que transformaria o conselho pedagógico na “*arena política*” da escola, onde a(s) “*oposição(ões)*” ao conselho directivo se perfilavam de forma mais ou menos organizada. De um dos lados encontrava-se o conselho directivo, na pessoa do seu presidente, que, minimizando a importância institucional do conselho pedagógico, tentava fazer vingar a influência reguladora e normativa do Ministério assumindo-se como seu representante na escola, do outro encontrava-se uma ampla representação dos professores que lutavam pela afirmação da sua “*consciência profissional colectiva*”¹³⁹. É nesta tensão que se “*joga*” a escola, entre o mecânico e o profissional e entre o burocrata e o anárquico.

Relativamente ao delegado de grupo, o seu diacronismo profissional expressou-se na interface entre o profissionalismo de gestor e o profissionalismo de professor, assumindo este uma nítida predominância sobre aquele. As condições da sua designação, geralmente subservientes de “*infidelidades normativas*” validadas por acordos tácitos consensuais entre os docentes do grupo, visaram garantir o permanente controlo da acção inerente ao cargo pelos restantes colegas do centro operacional, tornaram o delegado prisioneiro das decisões colegiais tomadas em grupo¹⁴⁰, e originaram que ele próprio se reconhecesse apenas como um representante transitório dos colegas, reduzindo a gestão meramente aos seus aspectos burocráticos e relegando a capacidade de intervenção e o poder de deliberação em benefício de uma postura de representação e de veículo de informação, entre as tecnoestruturas de topo e a intermédia - o conselho pedagógico e o conselho de grupo - e entre esta e o topo estratégico - o conselho de grupo e o conselho directivo. Esta influência dos profissionais no centro operacional e a consequente redução da linha hierárquica por subordinação das funções do delegado aos interesses do colectivo docente, é indiciadora da tendência estrutural da escola para uma burocracia profissional.

Como já referimos no segundo capítulo¹⁴¹, no sentido de acabar com esta pressão entre as funções de representação e as funções de gestão, tem vindo a ser defendida a necessidade de reforçar a gestão pedagógica intermédia através da instituição de uma

¹³⁹ Desta luta política interna da escola dão prova os estudos levados a cabo por Licínio Lima (1992, pp. 420-428) e por Natércio Afonso (1994, pp. 218-223)

¹⁴⁰ Veja-se o que sobre as condições do desempenho do cargo de delegado é dito por Natércio Afonso (1994, pp. 224-225) no seu estudo *A Reforma da Administração Escolar - A Abordagem Política em Análise Organizacional*.

¹⁴¹ Neste âmbito insere-se o texto para discussão apresentado pelo grupo do projecto Matemática 2001 da Associação de Professores de Matemática no *ProfMat 97*, realizado em Novembro de 1997 na Figueira da Foz.

função especializada, concebida nos domínios da supervisão, do desenvolvimento e gestão curricular e da animação pedagógica. Ao ser considerado que até aqui os executantes da gestão intermédia intradisciplinar têm sido os delegados de grupo, dotados de reduzidos poderes para tal, questiona-se se os responsáveis curriculares-disciplinares não deveriam possuir poderes mais efectivos, legitimados por uma nomeação superior, decorrente, por exemplo, da abertura de um concurso público, sem estar a sua escolha dependente de critérios arbitrários e defensores de interesses corporativistas.

Em suma, podemos constatar em termos gerais que o cargo de delegado de grupo atingiu a sua culminância na vigência da gestão democrática. Este foi, contudo, um apogeu relativo porque a implantação do protagonismo do delegado resultaram da conjugação de vários factores, dos quais salientamos:

- o colegialismo e o corporativismo docente, que, regra geral, reduziram as atribuições estruturais e hierarquizadas deste membro da gestão intermédia às competências horizontalizadas e funcionais de representação, atribuindo primazia à componente técnica e profissional sobre os aspectos de avaliação e supervisão;
- o excessivo e crescente espírito regulador e pormenorizador dos normativos que tudo prevêm e tudo prescrevem, restando pouca margem de manobra para a livre iniciativa local;
- a ausência de incentivos, bem como a falta de uma formação e de uma especialização compatíveis com o exercício do cargo, numa lógica de promoção do mérito individual e da hierarquização funcional ascensional correspondentes à verticalização da carreira (Formosinho, 1992, p. 35).

Apesar das limitações apontadas, resultantes sobretudo da influência exercida a jusante pela cultura profissional dos professores e a montante pelo reduzido poder de deliberação de que o conselho pedagógico dispunha (note-se que a constituição deste órgão era maioritariamente formada pelos delegados), podemos considerar que este foi o período de consolidação do cargo de delegado de grupo. É importante destacar que, como coordenador do grupo disciplinar, o delegado de grupo constitui (ou constituiu) um marco referencial na gestão intermédia das escolas secundárias, designadamente, ao nível sócio-organizativo no que concerne ao apoio pedagógico-didáctico e à integração organizacional dos professores mais novos¹⁴².

¹⁴² Sobre a influência do delegado *nas sociabilidades e convivalidades escolares* referem-se Leonor Torres (1997, pp. 146-150) e Rui Gomes (1993, p. 87)

3.2. Declínio do Cargo de Delegado de Grupo

A reintrodução da cultura organizacional do regime de classes é visível nos planos curriculares do ensino secundário, aprovados na sequência da reforma curricular¹⁴³. Estes adoptam um regime misto de classe-disciplina, privilegiando, no entanto, a classe como unidade básica de ensino. Esta tendência reflectiu-se no novo ordenamento jurídico da gestão escolar¹⁴⁴ ao serem preteridos os delegados de grupo na constituição do conselho pedagógico e substituídos por chefes de departamento, reduzindo assim o número e a qualidade dos representantes das estruturas de coordenação intradisciplinar vertical, e enfatizando a representação das estruturas de coordenação horizontal através dos coordenadores de ano dos directores de turma. Esta opção que elege os aspectos sócio-educativos como centro de toda a política educativa, é sustentada por uma “*redefinição das relações entre o poder político-administrativo central e os profissionais agrupados no seio dos estabelecimentos de ensino (...) inscreve-se numa perspectiva geral de melhoria da qualidade das prestações dos alunos.*” (CERI/OCDE, 1989, cit, Hutmacher, 1992, p. 56)

Os desafios impostos pela democraticidade, pela representatividade, pela participação, pela partilha e exercício do poder perspectivam a década de 90, como a década da descentralização, da autonomia e da integração comunitária. Questionando até que ponto as respostas normativas conseguem ser convincentes e sustentadoras deste corpo de exigências, apresentamos as principais incidências da evolução do “*corpus*” legislativo, enformador da inovação e da mudança intermitentemente anunciadas, mas sucessivamente adiadas.

Em 1991 dá-se um virar de página, no que respeita à administração escolar¹⁴⁵, com a publicação do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, que instituiu o *Regime de Direcção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos*

¹⁴³ Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto.

¹⁴⁴ No modelo de gestão experimental instituído pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, e no modelo definitivo instituído pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

¹⁴⁵ Tudo o que sobre o “*modelo experimental*” de gestão pronunciarmos baseia-se na nossa própria experiência como experimentadores, na legislação respectiva e na bibliografia sobre a matéria, da qual destacamos: Clímaco (1988); Comissão de Reforma do Sistema Educativo - Organização e Administração das Escolas dos Ensinos Básico e Secundário (1988); Formosinho, Fernandes e Lima (1988); Formosinho, Fernandes e Lima (1988a); Lima (1988); Formosinho (1989); Teixeira (1992); Conselho de Acompanhamento e Avaliação - Relatório Preliminar (1995); Barroso (1996); Conselho de Acompanhamento e Avaliação - Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar (1996); Porto (1996); Coelho (1997).

*Básico e Secundário*¹⁴⁶. Este diploma assumiu como orientação de base a separação entre a direcção e a gestão, definindo como órgão de direcção o conselho de escola e como órgãos de administração e gestão o director executivo e o conselho administrativo. Estes órgãos são apoiados pelo conselho pedagógico, nos domínios pedagógico-didáctico, de coordenação da actividade e animação educativas, de acompanhamento dos alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

O conselho pedagógico é um órgão de natureza consultiva (tecnoestrutura de topo) ao qual cabe, genericamente, a coordenação e a orientação educativa da escola e a prestação de apoio técnico especializado nos domínios científico-pedagógicos aos outros órgãos. Para tal, é da sua competência a emissão de pareceres e a elaboração de propostas nas áreas antes referidas, propostas estas que deverão ser apresentadas ao conselho de escola para aprovação. Da sua composição, nas escolas secundárias, fazem parte o director executivo, os chefes de departamento curricular, os coordenadores de ano dos directores de turma, o chefe do departamento de formação, dois representantes dos pais e encarregados de educação, três alunos¹⁴⁷ e o responsável pelos serviços de psicologia e orientação.

Da estrutura organizacional de apoio ao conselho pedagógico, prevista neste diploma e legislação complementar, fazem parte órgãos da tecnoestrutura (departamento curricular, conselhos de delegados de disciplina e de grupo) e da linha hierárquica intermédias (chefe de departamento curricular e delegado de disciplina).

O departamento curricular¹⁴⁸ é um órgão de apoio ao conselho pedagógico, que reúne professores de várias disciplinas e áreas disciplinares com um grau de afinidade muito discutível, a quem incumbe em especial o desenvolvimento de medidas que reforcem a articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo. A sua criação deve-se à tentativa de redução da dispersão disciplinar, no entanto, eles têm sido criticados por

¹⁴⁶ A aplicação do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, em regime de experiência pedagógica a partir do ano escolar de 1992/93, foi concretizada em cerca de 50 escolas e cinco áreas escolares escolhidas para o efeito. A experiência pedagógica que vigorou no anos escolares de 92/93, 93/94, 94/95 e 95/96 foi prorrogada pelo Despacho nº 128/ME/96, de 17 de Junho, para 96/97 e pelo Despacho nº 27/97, de 12 de Maio, para 97/98.

¹⁴⁷ A distribuição dos três alunos deve ser efectuada da seguinte forma: dois representantes dos alunos do ensino secundário e um representante dos alunos do terceiro ciclo em escolas onde se ministrem estes dois níveis de ensino; três representantes dos alunos do ensino secundário nas escolas secundárias puras.

¹⁴⁸ A Portaria nº 921/92, de 23 de Setembro, estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa, o Desp. 27/ME/93 define as disciplinas ou grupos de docência que compõem cada departamento curricular e o Desp. 115/ME/93 define a regra para determinação do crédito global de horas a atribuir a cada escola para redução da componente lectiva dos membros do órgão e estruturas de orientação educativa.

Um maior desenvolvimento teórico-prático sobre o departamento curricular pode obter-se em: Mata (1993); Garrido et al. (1995) e Requena (1997).

corresponderem à imposição de uma lógica rígida desadaptada da dinâmica das próprias escolas e desadequada em relação às suas especificidades.

Os conselhos de delegados de disciplina e de grupo/disciplina são igualmente duas estruturas de staff, mas de nível inferior ao departamento curricular. O primeiro constitui-se como estrutura de apoio ao departamento curricular para as questões relativas às diversas disciplinas que o integram e é composto pelo chefe de departamento e pelos delegados das disciplinas que o integram. A legislação não prevê a existência do segundo, contudo as escolas no uso da sua autonomia podem implementá-la através do seu regulamento interno.

Como elementos da hierarquia intermédia existem o chefe de departamento curricular e o delegado de disciplina. O chefe de departamento é um professor profissionalizado eleito por três anos entre os professores que integram o mesmo departamento curricular, tendo em conta a sua competência pedagógica e científica, bem como a sua capacidade de relacionamento e liderança. A ele cabe a coordenação dos vários delegados de disciplina do mesmo departamento.

O delegado de disciplina é uma estrutura de apoio ao chefe de departamento curricular em todas as questões específicas da respectiva disciplina. É um professor profissionalizado eleito por dois anos pelos professores da mesma disciplina, tendo em conta a sua competência pedagógica e científica. Não sendo superiormente regulamentadas, as competências do delegado de disciplina devem estar consignadas no regulamento interno da escola. Registe-se que neste modelo experimental de gestão escolar várias têm sido as interpretações das escolas experimentadoras face à estrutura delegado de disciplina. Escolas há que entendem de forma estrita o conceito de “disciplina”, isto é, a cada uma das disciplinas de um mesmo agrupamento disciplinar foi atribuído um delegado, enquanto outras têm da “disciplina” um conceito mais lato, atribuindo o mesmo delegado a cada agrupamento de disciplinas ou grupo disciplinar. A título de exemplo refira-se que, relativamente ao primeiro grupo do ensino secundário, no primeiro caso existe um delegado de Matemática e outro de Métodos Quantitativos, ao passo que no segundo existe apenas um delegado para as duas disciplinas.

Tendo em conta as competências previstas para o conselho pedagógico, não deixaremos de referir que os aspectos pedagógicos foram por este modelo de gestão claramente preteridos face aos aspectos de índole administrativa e que mesmo naqueles onde o conselho pedagógico deveria ser o órgão deliberador por excelência, o art.º 32º do Decreto-Lei nº 172/91 não lhe confere tais responsabilidades quando lhe atribui apenas a

capacidade para elaborar propostas e emitir pareceres. Esta tendência parece-nos não corresponder aos anseios da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro) quando no seu art.º 45º, ponto 3, afirma que *“na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa”*. Do mesmo modo os actores “no terreno” consideram este modelo de conselho pedagógico muito mais uma estrutura de orientação educativa do que um órgão de gestão, como aliás testemunha o próprio relatório “Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar” do Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1996, p. 178) ao afirmar que há *“entre os membros e sobretudo entre os mais envolvidos - docentes e encarregados de educação - uma tendência significativa para considerar que as suas competências deveriam ser alargadas, num sentido que reforçaria o seu papel de órgão de gestão pedagógica, por excelência, da escola. Inclui-se nessa percepção a defesa de que deveriam ser alargadas as suas competências na gestão dos currícula, programas e actividades de complemento curricular, bem como de que deveria ter poder de decisão na orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos, emitir pareceres vinculativos sobre os assuntos pedagógicos ou aprovar o plano de actividades.”*¹⁴⁹

É fundamental que o órgão de orientação educativa seja dotado de poder deliberativo em matérias que, dada a sua especificidade técnica, só ele tem competência para decidir. É por demais evidente o *déficit* de competência técnico-pedagógica da gestão escolar realizada nestas condições.

A redução do número de membros deste órgão não corresponde, necessariamente, a um aumento de operacionalidade no seu funcionamento, dado não podermos negligenciar os problemas que o maior número das estruturas da linha hierárquica intermédia aqui previstas acarretam à difusão da informação e à garantia da fidelidade com que esta é transmitida ao atravessar todos os canais até chegar ao último receptor.

¹⁴⁹ No relatório “Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar” do Conselho de Acompanhamento e Avaliação, este conselho afirma, relativamente às competências do conselho pedagógico, que *“é de acentuar a explicitação do seu carácter deliberativo em determinadas matérias, aspecto não contemplado no Decreto-Lei nº 172/91.”* (1996, p. 86)

No mesmo relatório é afirmado que *“o Departamento do Ensino Secundário considerou preferível, em alternativa ao carácter deliberativo atribuído ao conselho pedagógico em determinadas matérias (que não estão ainda definidas), assumir a possibilidade de carácter vinculativo do parecer do conselho pedagógico nessas matérias.”* (idem, p. 85)

A argumentação que passamos a utilizar para advogar o declínio estrutural e funcional do cargo de delegado de grupo, prende-se com o posicionamento deste na escala hierárquica e com o seu grau de dependência funcional em relação ao conselho pedagógico.

No que respeita ao posicionamento do delegado na pirâmide organizacional, é de realçar a diminuição do seu potencial interventor com o aumento da segmentação hierárquica, dada a existência de outro patamar superiormente colocado, entre si e o conselho pedagógico, o qual é ocupado pelo respectivo chefe de departamento curricular e a quem compete participar neste conselho. Este enquadramento é limitador, condicionador e deluidor da dinâmica do grupo disciplinar, que assim vê reduzida a sua acção na organização pedagógica da escola, comprometendo, em consequência, o impacto que a coordenação didáctica assume nas vertentes educativa e instrutiva escolares.

No que concerne à dependência funcional do delegado de grupo perante o conselho pedagógico, encontramos vários registos fundamentadores da razão de ser da nossa opinião.

Um primeiro registo diz respeito à redução de competências deste conselho acabada de traduzir e que se reflecte em cadeia aos níveis funcionais inferiores.

Um segundo registo tem a ver com o isolamento interdisciplinar a que foi votado o cargo de delegado. Na estrutura organizacional da gestão democrática a sua participação no conselho pedagógico dava-lhe uma perspectiva simultaneamente de partilha e de integração. A partilha e o espírito cooperativo no seio deste órgão eram o garante da projecção de todo o corpo docente na dinâmica de funcionamento do órgão de topo da orientação pedagógica da escola. Pela integração era-lhe permitido o acesso à globalização e abrangência das interacções educativas que constituíam o pulsar da vida escolar. Esta visão de conjunto permitia-lhe orientar o trabalho do grupo de uma forma também ela circunstanciada e integrada no todo organizacional.

Por último, e decorrente do atrás referenciado, parece-nos evidente que a introdução de mais um cargo de gestão intermédia - o chefe de departamento - contribui para um crescendo de mecanização e para o conseqüente incremento de burocratização de toda a estrutura escolar. Ao espírito organicista que a especialização linear e o profissionalismo singular do delegado de grupo podia garantir, opõe-se agora uma (não) especialização hetero-disciplinar e um profissionalismo difuso múltiplo, características tendencialmente adstritas à configuração da escola como burocracia mecanicista.

O Despacho Normativo nº 27/97, de 12 de Maio, assumindo a escola como “*centro privilegiado da acção educativa*”, no respeito pela sua autonomia e em função das suas especificidades e dos contextos em que se insere, estabeleceu o ano lectivo de 1997/98 como período de preparação da aplicação de um novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas. Para tal determinou que seria tido como prioritário pelo conselho pedagógico a “*elaboração ou reformulação dos respectivos projectos educativos e regulamentos internos, definindo as prioridades da acção educativa a desenvolver e as modalidades de organização que se adequem à realidade concreta da sua comunidade educativa.*”

Este normativo constituiu-se assim como precursor do diploma que lhe seguiu, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a aplicar em todas as escolas a partir do ano lectivo de 1998/99. Este texto legal, no geral, dá continuidade ao figurino organizacional do modelo experimental (instituído pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, e legislação complementar). Decorrente da separação entre direcção e gestão, nele são definidos como órgãos de administração e gestão das escolas: a assembleia, a direcção executiva, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. A assembleia é o órgão de direcção responsável pela definição das linhas orientadoras da escola, onde estão representados e participam elementos da comunidade educativa¹⁵⁰; a direcção executiva¹⁵¹ é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira; o conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola (nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente); e o conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola.

Começamos por proceder à definição que, na lei, é atribuído ao conceito de autonomia para depois nos centrarmos no órgão e nas estruturas de gestão pedagógica.

¹⁵⁰ Da sua constituição fazem parte representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente, da autarquia local e, por opção da escola a definir em regulamento interno, a assembleia pode ainda integrar representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico.

¹⁵¹ A direcção executiva pode ser de natureza colegial ou unipessoal. No primeiro caso é designada por conselho executivo e é constituída por um presidente e dois vice-presidentes. No segundo caso a unipessoalidade do cargo é atribuída a um director que será apoiado por dois adjuntos.

Em termos formais-legais, a autonomia das escolas é um processo iniciado pelo Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, relançado pelo Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio, circunstanciado pelo Despacho Normativo nº 27/97 de 12 de Maio, e concretizado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio. A autonomia é segundo este último diploma *“o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”*. Com a autonomia das escolas pretende-se maximizar os recursos disponíveis num melhor desempenho do serviço público de educação e promover uma cultura de responsabilização partilhada por toda a comunidade educativa, mediante o apoio e a regulação da administração educativa. Ao promover a dimensão local das políticas educativas, é rejeitada a implementação de um modelo uniforme e adoptada uma lógica matricial que possibilite e incentive as opções organizativas adequadas à diversidade e à flexibilidade de soluções, no respeito pela singularidade de cada escola. É reafirmado o primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.

O conselho pedagógico é definido como *“o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente”*. Da sua constituição fazem parte representantes das estruturas de orientação educativa, dos serviços especializados de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, não devendo o total ultrapassar vinte membros. A forma de distribuição destes representantes é da responsabilidade de cada escola, cujo critério ficará definido em regulamento interno.

Relativamente às competências do conselho pedagógico, por comparação com diplomas anteriores, escolhemos para análise três dos vectores de maior importância para a afirmação do órgão técnico-pedagógico na configuração organizativa da escola: o projecto educativo, o regulamento interno e o plano de actividades - sua elaboração e aprovação. Vejamos, em termos comparativos, como evoluíram as funções do conselho pedagógico, referentes a estes três instrumentos de regulação da vida interna da escola.

Evolução das funções do conselho pedagógico referentes ao projecto educativo, ao regulamento interno e ao plano de actividades

| Instrumentos de Regulação | Disp. 8/SERE/89 | Dec.-Lei 172/91 | Dec.-Lei nº 115-A/98 |
|---------------------------|------------------------------------------------|------------------|-------------------------------|
| Projecto Educativo | desencadeia acções e mecanismos ¹⁵² | elabora e propõe | apresenta proposta |
| Regulamento Interno | elabora e aprova | elabora e propõe | pronuncia-se sobre a proposta |
| Plano de Actividades | elabora e aprova | elabora e propõe | apresenta proposta |

No que concerne aos mesmos três documentos (projecto educativo, regulamento interno e plano de actividades) o Decreto-Lei nº 115-A/98 preconiza a seguinte divisão de competências: à assembleia cabe aprovar o projecto educativo, acompanhar e avaliar a sua execução, aprovar o regulamento interno e emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando se está conforme o projecto educativo; à direcção executiva compete, ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter à aprovação da assembleia o projecto educativo e o regulamento interno e ainda elaborar o plano de actividades e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia.

A evolução dos normativos tende para a afirmação do conselho pedagógico como um genuíno órgão de staff, com funções estritamente concebidas nas áreas da consultoria, assessoria e apoio e, conseqüentemente, reduzido de poder deliberativo.

Concordante com este princípio verifica-se que a propósito da elaboração do projecto educativo e do regulamento interno a direcção executiva tem de ouvir o conselho pedagógico para os submeter à aprovação da assembleia. No entanto, o órgão pedagógico apenas *“apresenta propostas para a elaboração do projecto educativo”* e *“pronuncia-se sobre a proposta de regulamento interno”*, sem que tal colaboração conduza a uma obrigatoriedade de aceitação das suas teses por parte do órgão executivo. Quanto ao plano anual de actividades, apesar do conselho pedagógico poder *“apresentar propostas”*, é à direcção executiva que compete a sua elaboração e aprovação, tendo em atenção o parecer emitido pela assembleia, este sim com carácter vinculativo. Parece-nos, no mínimo,

¹⁵² Ao desencadear acções e mecanismos para a construção do projecto educativo, dado que tem poder para aprovar os outros dois documentos e por não haver outro órgão com competência para tal, fácil será de concluir que também aprovaria o projecto educativo, quando existisse, o que, diga-se em abono da verdade, ainda não acontece em muitas escolas.

demasiado redutora a forma como o conselho pedagógico intervém nestes três documentos e, em particular, no que concerne ao plano de actividades, que pode ser perfeitamente construído à sua revelia, não obstante na constituição deste conselho estar prevista a representação dos projectos de desenvolvimento educativo.

Se tivéssemos de sintetizar, através de poucas palavras, a capacidade de intervenção do conselho pedagógico, afirmaríamos que este conselho: pelo Despacho 8/SERE/89 decide; pelo Decreto-Lei nº 172/91 elabora, mas não decide; e pelo Decreto-Lei nº 115-A/98 pronuncia-se, mas nem elabora nem decide.

Decorrente desta evolução, eventualmente resultará uma redução na capacidade participativa dos professores na vida da escola, por serem formalmente acometidas às suas estruturas representativas no órgão pedagógico apenas funções de emissão de pareceres não vinculativos. No entanto, tal situação poderá ser redefinida em sede de regulamento interno com a introdução de mecanismos que promovam e incentivem a participação docente, de acordo com a dinâmica própria de cada escola.

Relativamente às estruturas de orientação educativa, o Decreto-Lei nº 115-A/98 atribui à escola, através do seu regulamento interno, a capacidade de as operacionalizar de acordo com a sua dinâmica interna e com a cultura e a prática docentes. A estas estruturas, de acordo com o texto legal, compete *“colaborar com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa”*. Neste sentido são considerados três tipos de estruturas: de articulação curricular, de organização de actividades de turma e de coordenação de ano, ciclo ou curso. Destas, apenas das primeiras nos iremos ocupar por residir nelas o objectivo do nosso estudo.

A articulação curricular é assegurada por *“departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola.”* (Art.º 35º, ponto 2. do Decreto-Lei nº 115-A/98) A coordenação dos departamentos curriculares é efectuada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os professores que os constituem.

Não contemplando o articulado do Decreto-Lei nº 115-A/98 a existência tanto do conselho de grupo como do delegado de grupo, caberá à escola através do seu regulamento interno garantir a melhor solução para a coordenação e para a articulação curricular, de acordo com a sensibilidade e a cultura colectiva dos actores e tendo em conta as limitações

impostas pela constituição do conselho pedagógico, quanto à natureza e quanto ao número de elementos, dada a obrigatoriedade de garantir todas as representações previstas no diploma e não podendo o total ultrapassar os vinte membros.

Como nota fundamental destacamos, pelo que a experiência nos diz, que qualquer modelo só será viabilizado com a mobilização, com a participação e com o empenho dos actores. Muitas destas condições adquirem-se através da sensibilização e da formação dos intervenientes, bem como da criação de condições essenciais à sua implementação. Neste sentido, é fundamental que o art.º 54º, ponto 1. do Decreto-Lei 115-A/98¹⁵³ não constitua letra morta e que através da formação seja de facto promovida a especialização e a qualificação de docentes para o exercício das funções previstas neste diploma.

Em síntese, podemos concluir que da evolução legislativa iniciada com o Decreto-Lei nº 43/89, reforçada pelo Despacho Normativo nº 27/97 e concretizada pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, resultará para a escola uma descentralização de poderes concentrados no Estado e, simultaneamente, uma maior capacidade autonómica para a escola se auto-organizar aos níveis estrutural e funcional, designadamente na definição de competências e na relação de dependências das estruturas intermédias de gestão curricular. Neste contexto surge-nos a questão: após efectuada esta anunciada descentralização estatal, que configuração organizacional terá cada escola no que respeita às estruturas de orientação educativa, designadamente às que dizem respeito à articulação curricular?

A resposta a esta pergunta será dada por cada escola mediante aquilo que, resultante da sua dinâmica interna e no uso da sua autonomia, for contemplado no respectivo regulamento interno e tendo em conta que *“nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, a articulação curricular é assegurada por departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola.”* (art.º 35º, ponto 2. do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio)

¹⁵³ *“A realização de acções de formação que visem a qualificação de docentes para o exercício das funções previstas no presente diploma assume carácter prioritário, em termos a definir por despacho do Ministro da Educação. (art.º 54º, ponto 1. do Decreto-Lei 115-A/98)*

A coordenação pedagógica curricular, até aqui da responsabilidade do delegado de grupo, ficará no futuro a cargo do *coordenador*¹⁵⁴ do departamento curricular, a menos que a escola decida viabilizar, tal como o previsto no modelo experimental instituído pelo Decreto-Lei nº 172/91, a institucionalização do cargo de delegado de disciplina¹⁵⁵.

Outro factor determinante será o que respeita à constituição do departamento curricular, cuja definição está igualmente a cargo da escola. Esta constituição, fundamentar-se-à, sobretudo, na velha questão por nós já amplamente problematizada, e que reside na forma como a escola decidir gerir o jogo de forças entre duas tendências distintas: a coordenação vertical disciplinar-curricular e a coordenação horizontal sócio-educativa. O departamento curricular situar-se-à tanto mais próxima dos antigos grupos disciplinares, quanto maior for o predomínio da primeira tendência sobre a segunda e assim for privilegiado um maior número de departamentos curriculares em detrimento das restantes estruturas de orientação educativa, já que tem de ser respeitado o número máximo de vinte membros componentes do conselho pedagógico.

Por muito engenho e arte que as escolas utilizem na constituição do conselho pedagógico e na formação dos departamentos curriculares, pensamos que, em caso algum o delegado de grupo, ainda que apelidado de coordenador de departamento, alcançará o protagonismo antes evidenciado. Daqui decorre a justificação básica por nós utilizada para advogar o declínio (ou a extinção) do cargo de delegado de grupo, tema central deste sub-ponto do trabalho.

¹⁵⁴ O Decreto-Lei nº 115-A/98 apenas, no seu art.º 35º, ponto 3., se refere ao coordenador, ao afirmar que “os departamentos curriculares são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram.”

¹⁵⁵ O Decreto-Lei nº 172/91 não contemplava como estrutura de orientação educativa o delegado de disciplina, este só veio a ser considerado pela Portaria nº 921/92, de 23 de Dezembro, que regulamentou estas estruturas.

4. CONCLUSÃO

Neste capítulo procurámos na interacção entre o passado e o presente a explicação para as questões actuais relativas às estruturas que correspondem ao tema central do nosso trabalho: as estruturas de coordenação pedagógico-intradisciplinar. Inventariamos alguns dos vectores que condicionaram e determinaram a evolução destas estruturas:

- a tensão estabelecida entre a organização do “*ensino por classes*” e a organização do “*ensino por disciplinas*”;
- a interacção entre o desenvolvimento do profissionalismo docente e a afirmação do poder prescritivo, burocrático e normalizador do Estado;
- o confronto entre a organização administrativa e a organização pedagógica da escola;
- a oposição entre a verticalização, característica da hierarquia funcional, e a horizontalização, imposta pela autonomia e pelo profissionalismo docentes, sendo a primeira correspondente ao liceu visível das classes e a segunda ao liceu invisível das disciplinas.

Foi este profissionalismo docente, transformado em cultura organizacional, que determinou a ocupação das “*zonas de incerteza e de disputa*”, mediante a utilização e a conquista de franjas de autonomia que o legislador não conseguiu, ou não quis, regular e controlar.

Tendo em atenção o que acabámos de apontar, num breve resumo macro-analítico parece-nos importante sintetizar e arrumar por períodos o percurso e a evolução do cargo de delegado de grupo. Assim, ocorrem-nos quatro períodos fundamentais como circunstanciadores e delineadores deste cargo e que passamos a apresentar.

O primeiro período estende-se desde a Reforma de Jaime Moniz de 1894/95¹⁵⁶ até à implantação do regime de disciplinas pela Reforma de Carneiro Pacheco em 1936. Nesta época, em que a organização do ensino assentava no regime de classes, a progressiva fragmentação disciplinar aliada ao aumento da população escolar, bem como o profissionalismo e a especialização docentes (que entretanto foram ganhando corpo e poder de afirmação) levaram a que pela reforma de 1936 se procedesse à implantação

¹⁵⁶ Desde a criação dos liceus em 1836, pela Reforma de Passos Manuel até à Reforma de Jaime Moniz, em 1894/95, não houve qualquer esquema organizativo disciplinar, mantendo-se as disciplinas num aglomerado desordenado, sem qualquer coordenação.

experimental do regime de disciplinas, tanto no curso geral como no curso complementar. Em 1947, a Reforma de Pires de Lima institucionalizaria definitivamente até 1974 o regime de classes no curso geral e o regime de disciplinas no curso complementar.

O segundo período medeia entre a implantação do regime de disciplinas e a criação do cargo de delegado de grupo, estende-se até 1973.

A consciência profissional docente cada vez mais influente, as incrementadas fragmentação curricular e especialização pedagógica, bem como as exigências da actualização didáctica levaram a que, na década de quarenta, alguns liceus já promovessem a coordenação pedagógico-disciplinar vertical, através da instalação de *conselhos de professores que leccionam a mesma disciplina*, não previstos na lei. Movidos pelo mesmo ideal, tanto o Estatutos do Ensino Técnico de 1948 de forma indirecta, e o de 1960 de forma directa, como o Estatuto do Ciclo Preparatório de 1968, preconizam a criação de um delegado do respectivo director para cada disciplina ou para um conjunto de disciplinas. Por fim em 1973 é extensivo ao ensino liceal o cargo de delegado já previsto para as restantes escolas de ensino público preparatório e secundário.

Ficou este período marcado pela concepção do delegado como supervisor e como representante da direcção da escola, estatuto exercido mediante a ocupação de uma posição intermédia na linha hierárquica da organização escolar e legitimado pela forma como se processava o acesso ao cargo: a nomeação pela administração central, sob proposta do órgão de gestão de topo da escola, ou a nomeação directa por este órgão, através da delegação de poderes para tal.

O terceiro período reporta-se directamente ao tempo em que vigorou o cargo de delegado, correspondente à época de implantação da *“gestão democrática”*, o que na maioria das escolas se estendeu até ao ano lectivo de 1998/99, altura em que entra em vigor o Decreto-Lei nº 115-A/98.

Durante este período de tempo, em que legalmente foi efectuada a junção da duplicidade de papéis do delegado, no que concerne às funções de gestão e de representação dos professores, foi notório, por um lado a crescente regulamentação do desempenho deste cargo e, por outro o próprio desgaste das prerrogativas de gestor do delegado. Este desgaste derivou sobretudo, do incremento de participação democrática vivenciado nas escolas, da colegialidade das decisões e do concomitante reforço da autonomia individual dos professores.

Neste contexto, facilitados que foram pelos respectivos normativos, as dinâmicas locais e os interesses profissionais e corporativos dos docentes transformaram o *delegado-gestor* em *delegado-professor*, desprovido de quaisquer funções de supervisão e de controlo e sem um lugar na hierarquia organizacional. O delegado passou assim a ser visto como um entre iguais, o que o tornou súbdito dos seus pares, a quem cabe apenas representar, subordinado que está ao colectivo do grupo de quem depende por eleição.

O quarto período corresponde ao esbatimento (e quem sabe se à extinção) do delegado como estrutura de coordenação vertical intradisciplinar e como representante dos docentes do grupo.

A partir de meados dos anos oitenta sequencializam-se alguns factores defensores da mudança organizacional de um sistema centralizado e rígido para um sistema descentralizado, flexível e inovador, que materializam as incrementadas ideias de mudança e de modernização veiculadas pelos trabalhos de investigação e pelos debates científicos em torno da administração educacional.

De entre estes factores são de distinguir a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e o Decreto-Lei nº 43/89 sobre a autonomia das escolas. Este último diploma pela primeira vez faz eco dos desígnios autonómicos consignados na Lei de Bases, defendendo a co-responsabilização, a negociação, a partilha do poder e a construção de um projecto educativo de escola.

Apesar disto durante cerca de oito anos nada de palpável mudou na estrutura organizacional da escola por falta da criação de condições propícias para o efeito. Só em 1998 surgiu o Decreto-Lei nº 115-A/98 (como reflexo do modelo experimental instituído pelo Decreto-Lei nº 172/91, que vigorou em algumas escolas experimentadoras) sobre a autonomia, administração e gestão das escolas, precedido do Despacho Normativo nº 27/97, o qual visava despoletar as condições para uma mais fácil implementação daquele diploma, mas que na prática não resultou em nada de muito visível e concreto.

O diploma de 1998 não prevê a estrutura de gestão intermédia conselho de grupo e delegado de grupo, no entanto as escolas no uso da sua autonomia podem, como filosofia subjacente à constituição do conselho pedagógico e de toda a organização pedagógica da escola a definir em regulamento interno, utilizar uma lógica de valorização das estruturas intermédias de gestão, designadamente no que respeita às de coordenação vertical intradisciplinar.

Se tal não for tido em linha de conta na elaboração dos regulamentos que irão presidir à organização da vida interna das escolas, o delegado pode tornar-se numa sub-estrutura apagada e descontextualizada do todo organizativo. É decorrente deste facto que admitimos como hipótese o esbatimento deste cargo, o que, aliás, já aconteceu em escolas do “*modelo experimental*” de gestão, tendo nestas o delegado sido mesmo despojado das funções de representação que anteriormente detinha, sem que tal fosse compensado com a atribuição de funções como gestor intermédio.

Por fim, é importante referi-lo como reforço do que já afirmámos, que apesar de se ter cumprido o ciclo de vida deste órgão de gestão intermédia até à idade adulta, de facto ele nunca passou da adolescência por, não ter, na generalidade, conseguido concretizar na íntegra a duplicidade organizacional de que se revestiu a sua criação, quer como gestor quer como representante. As funções de gestão foram no geral abafadas e substituídas pelas funções de representação, dada a evidente subordinação do delegado à colegialidade das decisões e à cultura profissional dos docentes do grupo, consumando-se, desta forma, um processo de *proletarização* do cargo, face à não exigência de uma especialização/profissionalização para o seu desempenho.

PARTE II

O ESTUDO DE CAMPO

INTRODUÇÃO

Com o presente *Estudo de Campo* procuramos assegurar uma dupla validade da nossa pesquisa: a ecológica e a científica. A primeira através das incursões etnográficas nos ambientes de estudo, tanto nos locais de convívio dos professores como no *habitat* natural da gestão pedagógico-disciplinar, designadamente o conselho pedagógico, os conselhos de grupo e o contacto directo com os delegados. A segunda mediante a aplicação de técnicas qualitativas e quantitativas, quer através da análise directa dos resultados, quer através do cruzamento dos dados e das inferências que eles proporcionam. Enfatizamos a vertente ecológica da investigação por considerarmos que a validade científica depende em muito da forma como ela for conseguida.

Nesta segunda parte da investigação efectuamos o enquadramento dos conceitos e dos objectos em estudo, de acordo com o dualismo epistemológico que, por um lado, envolve o formalismo da intervenção buro-centralizada e, por outro, contempla o informalismo da acção dos actores. Com tal procedimento visamos uma análise dicotómica de carácter simultaneamente estrutural e simbólico-interactivo, privilegiando simultaneamente a perspectiva etnográfica da inserção profissional, gestional e institucional da acção docente no que concerne à coordenação pedagógico-intradisciplinar.

A contextualização do nosso campo de estudo é efectuada de acordo com três vectores: o geográfico-social, o organizacional e o funcional. A escolha desta tríade, bem como a sequência com que se apresentam os elementos que a compõem, tem a ver com um crescendo de particularização e com a relação de inclusão entre os três componentes, de montante para jusante. Assim, no âmbito mais abrangente, o geográfico-social, efectuamos a caracterização da Região Alentejo e dos concelhos a que pertencem as duas escolas sede de estudo. No âmbito intermédio, o organizacional, estudamos os actores educativos - discentes, docentes e pessoal não docente - de todas as escolas secundárias da Região Alentejo. No âmbito mais específico, o funcional, analisamos os delegados de todos os grupos disciplinares das mesmas escolas secundárias.

O contexto geográfico-social e o contexto organizacional enquadram e fundamentam o contexto funcional e a determinação da escolha das escolas sede de estudo: os dois primeiros, pela relação menos directa com o corpo do trabalho, inserimo-los em anexo,

formando o Anexo I da dissertação; os dois últimos constituem-se em outros tantos capítulos e é com eles que iniciamos o *Estudo de Campo*.

A Parte II da investigação é constituída por seis capítulos¹: o capítulo 4, “*O Contexto Funcional: Os Delegados de Grupo*”; o capítulo 5, “*As duas Escolas Sede de Estudo: Razões desta Escolha*”; o capítulo 6, “*Os Instrumentos de Medida: Opções Metodológicas*”; o capítulo 7, “*Caracterização dos Respondentes*”; o capítulo 8, “*As Opiniões dos Professores*”; e o capítulo 9, “*Reflexão Final: Contributos Transitórios*”.

No **capítulo 4** efectuamos a caracterização dos delegados de todos os grupos disciplinares das escolas secundárias da área de intervenção da Direcção Regional de Educação do Alentejo. No primeiro ponto procedemos à caracterização dos delegados por escolas, no que respeita à idade, ao sexo, aos tempos de serviço docente e de exercício do cargo, à situação profissional e às horas de redução para o desempenho do cargo. No segundo ponto fazemos idêntica caracterização, mas tendo por base a totalidade de delegados por grupos disciplinares. Por último, no terceiro ponto gizamos o desenho de um delegado-tipo regional, no que respeita ao perfil e ao custo deste cargo.

No **capítulo 5** explicamos os motivos de escolha das escolas sede do trabalho. No primeiro, segundo e terceiro pontos apresentamos, respectivamente, as razões de escolha de natureza geográfico-social, de natureza organizacional e de natureza funcional.

No **capítulo 6** justificamos a utilização dos instrumentos de pesquisa adoptados - a observação directa não participante, a entrevista semi-estruturada e o inquérito por questionário -, comentamos as respectivas condições de aplicação e, por fim, explicamos como efectuámos a organização e o tratamento dos dados.

No **capítulo 7** efectuamos a caracterização dos respondentes. Primeiro através de uma análise frequencial simples das seguintes variáveis: idade, sexo, área disciplinar, tempo total de serviço docente, tempo de serviço na última escola, situação profissional, desempenho do cargo de delegado de grupo e área de residência. Depois, através da análise relacional, efectuamos um estudo comparativo de algumas destas variáveis já descritas

¹ A estruturação desta componente do nosso estudo ficou também a dever-se a alguns contributos de natureza geral de outras dissertações de mestrado, designadamente das que mencionamos a seguir: Arlete Rosa (1991), *As Representações da Actividade Docente dos Professores e a Satisfação Profissional - Um Estudo sobre Professores numa Escola do Ensino Secundário*; Maria Jorge (1995), *A Generalização da Reforma Curricular da Matemática: Um Estudo sobre o 5º Ano de Escolaridade*; Valdemiro Correia (1996), *Estudo do Bem-Estar e Mal-Estar na Profissão Docente em Educação Física - O “Stress Profissional”*; António Rodrigues (1997), *Valores e Representações Corporais em Culturas Juvenis Escolares*; Manuel Carlos Loureiro (1997), *A Docência como Profissão - Culturas dos Professores e a (In)diferenciação Profissional*.

individualmente, procurando inventariar e descobrir interdependências não observáveis directamente.

No **capítulo 8** efectuamos a apresentação, o tratamento e a interpretação da informação obtida com o trabalho de campo. No primeiro ponto, respeitante ao desempenho do cargo de delegado de grupo, serão objecto de análise: a escolha, as competências, o perfil e o estatuto do delegado. No segundo, referente ao funcionamento do grupo disciplinar, estudamos: a dinâmica das reuniões de grupo, a influência do grupo no funcionamento técnico-pedagógico da escola e as dificuldades do trabalho de grupo.

Por fim, no **capítulo 9** ensaiamos algumas reflexões que o presente estudo de campo nos permitiu obter. No primeiro ponto (re)avaliámos a emergência e a evolução da problemática em estudo e confrontamos esta problemática com o estudo empírico. No segundo ponto, impregnadas do mesmo espírito de relatividade, avançamos com algumas recomendações e sugestões que a evolução da investigação nos foi aconselhando.

CAPÍTULO 4

O CONTEXTO FUNCIONAL:

OS DELEGADOS DE GRUPO

Para procedermos à caracterização dos delegados de grupo em exercício nas escolas secundárias da área da Direcção Regional de Educação do Alentejo no ano lectivo de 1996/97, enviámos aos órgãos de gestão de todas as escolas secundárias desta região uma grelha (colocada no ponto 1. do Anexo II) de resposta directa e objectiva, de modo a permitir que estes, através de um fácil e rápido preenchimento, não tivessem dificuldades logísticas em responder.

Desta grelha consta, por grupo, a caracterização dos delegados no que respeita aos seguintes parâmetros: idade; sexo; anos de serviço docente; anos de exercício do cargo; situação profissional; nº de horas de redução; nº de professores do grupo.

Das vinte e cinco escolas que compõem este conjunto vinte e três corresponderam à solicitação, enviando as respostas ao que lhes houvera sido solicitado.

Para o exercício do cargo de delegado de grupo tanto a “*gestão democrática*” como o “*modelo experimental*” estabelecem determinadas condições.

No modelo de “*gestão democrática*” (Disp. 8/SERE/89 de 3 de Fevereiro):

- a) o delegado deverá ser um professor com habilitação própria, de preferência profissionalizado;
- b) se não houver nenhum professor profissionalizado no grupo ou se o número de professores do grupo for inferior a três, o conselho directivo designa, de entre os professores do grupo, um representante ao conselho pedagógico;

- c) a duração do cargo é de dois anos, se o delegado for professor do quadro de nomeação definitiva da escola, e de um ano nas restantes situações;
- d) os representantes têm duas horas de redução, por semana, para o exercício do cargo; o número de horas de redução dos delegados está de acordo com o seguinte: menos de três professores no grupo - duas horas,
de três a dez professores no grupo - quatro horas,
de onze a vinte professores no grupo - cinco horas,
mais de vinte professores no grupo - seis horas.

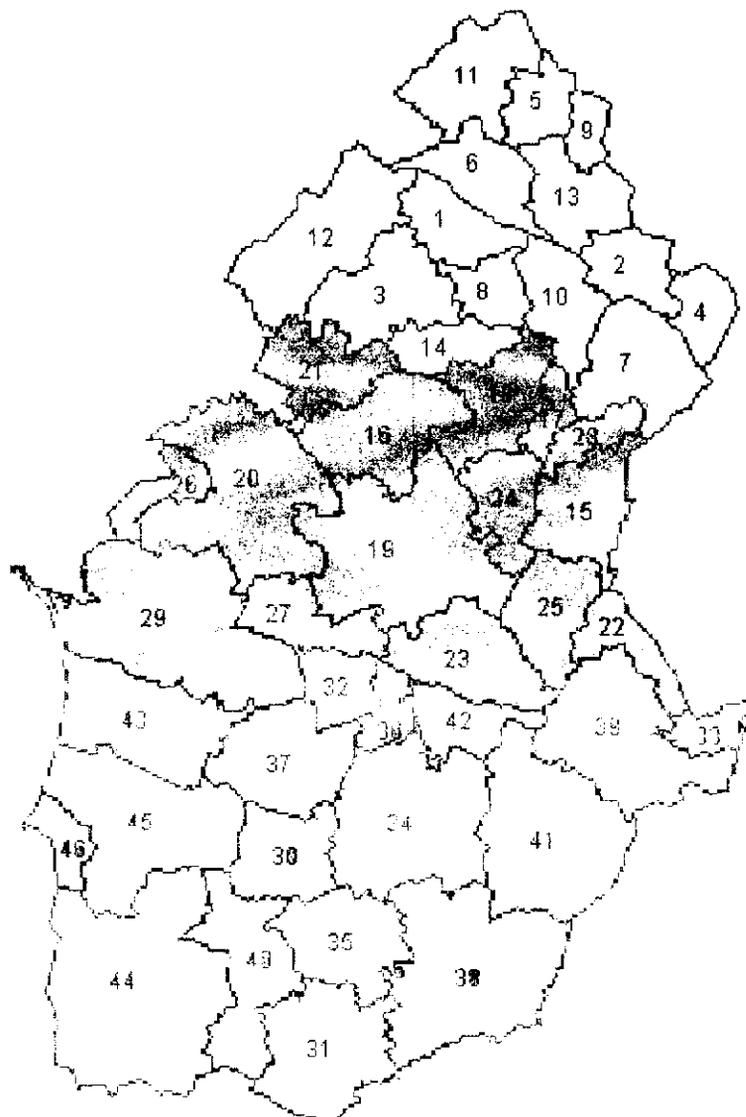
No modelo de gestão instituído pelo Dec.-Lei nº 172/91, de 10 de Maio (Portaria nº 921/92 de 23 de Setembro e Desp. nº 115/ME/93 de 23 de Junho):

- a) o delegado é um professor profissionalizado;
- b) a duração do seu mandato é de dois anos;
- c) a atribuição da redução da componente lectiva para o exercício do cargo é da responsabilidade da escola, de acordo com o crédito global de horas que lhe são atribuídas, segundo as regras definidas pelo Desp. nº 115/ME/93, de 23 de Junho.

Recordamos que nos primeiros dois pontos deste capítulo procedemos ao tratamento da informação recolhida: no primeiro ponto efectuamos a “*Caracterização dos Delegados por Escolas*” e no segundo ponto a “*Caracterização dos Delegados por Grupos Disciplinares*”. No terceiro ponto procuramos desenhar o “*retrato*” do delegado-tipo das escolas secundárias referentes ao universo que estabelecemos, as escolas secundárias da área de intervenção da Direcção Regional de Educação do Alentejo (D.R.E.A.).

Para melhor identificarmos o enquadramento geográfico dos concelhos a que pertencem as escolas secundárias da área de intervenção da D.R.E.A. apresentamos o mapa que inserimos na página seguinte.

**CENTROS DE ÁREA EDUCATIVA E CONCELHOS
DA ÁREA DE INTERVENÇÃO DA
DIRECCÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO**



| CAE do Alto Alentejo | CAE do Alentejo Central | CAE do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral |
|----------------------|---------------------------|------------------------------------------|
| 1. Alter do Chão | 15. Alandroal | 30. Aljustrel |
| 2. Arronches | 16. Arraiolos | 31. Almodôvar |
| 3. Avis | 17. Borba | 32. Alvão |
| 4. Campo Maior | 18. Estremoz | 33. Barrancos |
| 5. Castelo de Vide | 19. Évora | 34. Beja |
| 6. Crato | 20. Montemor-o-Novo | 35. Castro Verde |
| 7. Elvas | 21. Mora | 36. Cuba |
| 8. Fronteira | 22. Mourão | 37. Ferreira do Alentejo |
| 9. Marvão | 23. Portel | 38. Mértola |
| 10. Monforte | 24. Redondo | 39. Moura |
| 11. Nisa | 25. Reguengos de Monsaraz | 40. Ourique |
| 12. Ponte de Sôr | 26. Vendas Novas | 41. Serpa |
| 13. Portalegre | 27. Viana do Alentejo | 42. Vidigueira |
| 14. Sousel | 28. Vila Viçosa | 43. Grândola |
| | 29. Alcácer do Sal | 44. Odemira |
| | | 45. Santiago do Cacém |
| | | 46. Sines |

1. CARACTERIZAÇÃO DOS DELEGADOS POR ESCOLAS

1.1. Idades

A média global das idades dos delegados de grupo a nível da D.R.E.A. é igual a 38,6 anos. Tomando como padrão este valor, constatamos no quadro abaixo a existência de dois blocos de escolas: as escolas de desvio negativo, correspondentes às médias mais baixas de idade dos delegados; e as escolas de desvio positivo respeitantes às médias mais altas de idades.

| Escolas Secundárias | Média de Idades | | |
|-------------------------------------|-----------------|-----------|--------|
| | Geral | Delegados | Desvio |
| Alcácer do Sal | --- | 32,1 | - 6,5 |
| Aljustrel | 31 | 32,1 | - 6,5 |
| Sines | 33 | 33,1 | - 5,5 |
| Castro Verde | 32 | 33,4 | - 5,2 |
| Vendas Novas | 35 | 34,5 | - 4,1 |
| Campo Maior | 31 | 35,8 | - 2,8 |
| Reguengos de Monsaraz | 33 | 36,9 | - 1,7 |
| Vila Viçosa | 37 | 37,9 | - 0,7 |
| Santo André | 35 | 37,9 | - 0,7 |
| Manuel da Fonseca-Santiago do Cacém | 33 | 38,3 | - 0,3 |
| Serpa | 34 | 38,3 | - 0,3 |
| António Inácio da Cruz - Grândola | 34 | 38,4 | - 0,2 |
| Média Global (Padrão) | 35 | 38,6 | 0 |
| Montemor-o-Novo | 35 | 38,9 | 0,3 |
| Moura | 34 | 40,1 | 1,5 |
| Severim de Faria - Évora | 36 | 40,3 | 1,7 |
| Diogo de Gouveia - Beja | 39 | 40,9 | 2,3 |
| André de Gouveia - Évora | 39 | 41,1 | 2,5 |
| Gabriel Pereira - Évora | 38 | 41,2 | 2,6 |
| S. Lourenço - Portalegre | 37 | 42,5 | 3,9 |
| Ponte de Sor | 35 | 43,0 | 4,4 |
| D. Sancho II - Elvas | 39 | 43,3 | 4,7 |
| Mouzinho da Silveira - Portalegre | 40 | 43,4 | 4,8 |
| D. Manuel I - Beja | 37 | 43,9 | 5,3 |

Podemos então constatar que, genericamente, as escolas mais afastadas dos maiores centros urbanos apresentam as menores médias de idades dos delegados, enquanto que nos maiores centros urbanos estão concentrados os delegados com médias de idades mais elevadas.

Estes resultados estão, no geral, em consonância com os obtidos aquando da caracterização genérica das escolas secundárias da área da D.R.E.A., no que se refere ao estudo das idades da globalidade dos professores.

Por comparação directa no quadro anterior podemos constatar que, exceptuando a Escola Secundária de Vendas Novas, a média de idades dos delegados é superior à média de idades dos docentes da respectiva escola.

1. 2. Sexo

Como se constata no quadro seguinte, a percentagem global de delegados do sexo masculino da área da D.R.E.A. é de 39,9%, sendo a correspondente ao sexo feminino de 60,1%. Exceptuando as Escolas Secundárias António Inácio da Cruz, Diogo de Gouveia e D. Sancho II, todas as restantes escolas têm uma percentagem maior de delegados do sexo feminino que do sexo masculino.

| Escolas Secundárias | % de Delegados Masculinos | Desvio |
|-----------------------------------|---------------------------|--------|
| Vendas Novas | 15,4 | - 24,5 |
| Santo André | 15,4 | - 24,5 |
| Reguengos de Monsaraz | 27,8 | - 12,1 |
| Aljustrel | 33,3 | - 6,6 |
| Vila Viçosa | 35,3 | - 4,6 |
| Moura | 35,3 | - 4,6 |
| Sines | 35,3 | - 4,6 |
| Campo Maior | 37,5 | - 2,4 |
| Severim de Faria - Évora | 37,5 | - 2,4 |
| Média Global (Padrão) | 39,9 | 0 |
| Ponte de Sor | 40 | 0,1 |
| Santiago do Cacém | 40 | 0,1 |
| D. Manuel I - Beja | 41 | 1,1 |
| Montemor-o-Novo | 41,2 | 1,3 |
| Castro Verde | 41,2 | 1,3 |
| S. Lourenço - Portalegre | 42,1 | 2,2 |
| Serpa | 42,1 | 2,2 |
| Mouzinho da Silveira - Portalegre | 42,9 | 3,0 |
| Alcácer do Sal | 43,8 | 3,9 |
| André de Gouveia - Évora | 43,8 | 3,9 |
| Gabriel Pereira - Évora | 47,8 | 7,9 |
| António Inácio da Cruz - Grândola | 50 | 10,1 |
| Diogo de Gouveia - Beja | 53,3 | 13,4 |
| D. Sancho II - Elvas | 60 | 20,1 |

De salientar a elevada taxa de feminização do cargo de delegado nas escolas que apresentam, relativo à média da D.R.E.A., os índices de desvio mais negativo (< -10) e que são as Escolas Secundárias de Vendas Novas, Santo André e Reguengos de Monsaraz.

No geral estes resultados estão de acordo com os obtidos na caracterização genérica das escolas secundárias da área da D.R.E.A., que nos davam uma população docente com uma componente masculina de 34% e em que a feminina se situava nos 66%.

Como caso extremo salienta-se o facto da Escola Secundária António Inácio da Cruz cuja percentagem de docentes do sexo feminino é de 74% ao passo que os delegados estão repartidos por sexos (50% para cada).

1.3. Tempo de Serviço Docente

Como se constata no quadro a seguir apresentado a média global do tempo de serviço docente dos delegados a nível da D.R.E.A. é de 13 anos.

| Escolas Secundárias | Tempo de Serviço Docente | Desvio |
|-----------------------------------|--------------------------|--------|
| Aljustrel | 4,2 | - 8,8 |
| Alcácer do Sal | 6,1 | - 6,9 |
| Sines | 7,2 | - 5,8 |
| Castro Verde | 7,9 | - 5,1 |
| Campo Maior | 10,1 | - 2,9 |
| António Inácio da Cruz - Grândola | 10,5 | - 2,5 |
| Santo André | 10,9 | - 2,1 |
| Vendas Novas | 11,1 | - 1,9 |
| Serpa | 12,2 | - 0,8 |
| Santiago do Cacém | 12,6 | - 0,4 |
| Reguengos de Monsaraz | 12,8 | - 0,2 |
| Média Global (Padrão) | 13,0 | 0 |
| Vila Viçosa | 13,1 | 0,1 |
| Montemor-o-Novo | 13,9 | 0,9 |
| Moura | 14,6 | 1,6 |
| Severim de Faria - Évora | 14,7 | 1,7 |
| Ponte de Sor | 15,3 | 2,3 |
| Diogo de Gouveia - Beja | 15,5 | 2,5 |
| André de Gouveia - Évora | 16,1 | 3,1 |
| Gabriel Pereira - Évora | 16,3 | 3,3 |
| S. Lourenço - Portalegre | 16,5 | 3,5 |
| D. Sancho II - Elvas | 17,7 | 4,7 |
| Mouzinho da Silveira - Portalegre | 19,1 | 6,1 |
| D. Manuel I - Beja | 19,9 | 6,9 |

Também aqui se constata a existência de dois grupos de escolas: as que apresentam um desvio negativo relativamente ao valor padrão (média da D.R.E.A.) e que correspondem às escolas com médias mais baixas de tempo de serviço dos delegados; e as escolas com desvio positivo e que dizem respeito aos valores mais elevados de tempo de serviço dos delegados.

Estes resultados são concordantes, quanto ao seu posicionamento, com os obtidos para as idades dos delegados devido à existência de uma correspondência directa entre o tempo de serviço absoluto e o tempo de serviço como delegado, daí poder também aqui afirmar-se que as escolas mais afastadas dos maiores centros urbanos apresentam as menores médias de tempo de serviço dos delegados, enquanto que nos maiores centros urbanos estão concentrados os delegados com médias de tempo de serviço mais elevadas.

1.4. Tempo de Exercício do Cargo

Da aplicação do Desp. 8/SERE/89 à atribuição das reduções para o exercício do cargo de delegado ou de representante de grupo que, como já foi referido, faz depender tal atribuição, tanto da situação profissional do docente em causa, como do número de professores do grupo, podemos concluir, observando o quadro seguinte, que o número de representantes de grupo se reduz a 19,3% do número total dos genericamente designados por delegados, isto é, apenas 75 dos 388 são representantes de grupo. Como a cada representante de grupo são atribuídas duas horas de redução, somente 150 (11,4%) do total de 1320 horas dizem respeito às reduções dos representantes de grupo.

| Escolas Secundárias | Nº de Delegados | Nº de Representantes |
|-----------------------------------|-----------------|----------------------|
| Campo Maior | 10 | 6 |
| D. Sancho II - Elvas | 20 | 0 |
| Mouzinho da Silveira - Portalegre | 13 | 1 |
| Ponte de Sor | 15 | 0 |
| S. Lourenço - Portalegre | 16 | 3 |
| Alcácer do Sal | 13 | 3 |
| André de Gouveia - Évora | 13 | 3 |
| Gabriel Pereira - Évora | 19 | 4 |
| Montemor-o-Novo | 11 | 6 |
| Reguengos de Monsaraz | 13 | 5 |
| Severim de Faria - Évora | 16 | 0 |
| Vendas Novas | 13 | 0 |
| Vila Viçosa | 14 | 3 |

| Escolas Secundárias | Nº de Delegados | Nº de Representantes |
|-----------------------------------|-----------------|----------------------|
| Aljustrel | 9 | 6 |
| António Inácio da Cruz - Grândola | 13 | 5 |
| Castro Verde | 11 | 6 |
| D. Manuel I - Beja | 15 | 7 |
| Diogo de Gouveia - Beja | 12 | 3 |
| Moura | 15 | 2 |
| Santiago do Cacém | 15 | 0 |
| Santo André | 13 | 0 |
| Serpa | 13 | 6 |
| Sines | 11 | 6 |
| Somatório / Média | 313 | 75 |
| % | 80,7 | 19,3 |

Nesta conformidade, com a margem de erro que a percentagem de 11,4 (correspondente às 150 horas referidas) induz nos resultados, permitimo-nos continuar a analisar esta problemática, usando a designação facilitadora e uniformizadora que temos vindo a utilizar ao adoptarmos de forma indiscriminada o termo delegados de grupo para significar tanto estes como os delegados/representantes de grupo, disciplina ou especialidade.

Como cada delegado é eleito por um período de dois anos, tomando como base de análise este valor, podemos afirmar que os 3,2 anos de média global de tempo de exercício do cargo na área da D.R.E.A. significam uma rotatividade generalizada com que são desempenhadas tais funções a nível regional.

Considerando como unidade temporal o mesmo período de dois anos, podemos organizar, quanto ao grau de rotatividade, uma possível classificação das escolas secundárias em questão, de acordo com o seguinte :

| Tempo Médio de Exercício do Cargo (t) | Grau de Rotatividade |
|---------------------------------------|----------------------|
| $t \leq 2$ | Total |
| $2 < t \leq 4$ | Elevado |
| $4 < t \leq 6$ | Médio |
| $t > 6$ | Fraco |

Conforme o definido anteriormente, o quadro abaixo expressa a classificação das escolas que o compõem, quanto ao grau de rotatividade do cargo de delegado de grupo :

| Escolas Secundárias | Tempo médio de exercício do cargo | Grau de Rotatividade |
|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------|
| Aljustrel | 0,8 | Total |
| Alcácer do Sal | 1,5 | |
| António Inácio da Cruz - Grândola | 1,6 | |
| Diogo de Gouveia - Beja | 1,7 | |
| André de Gouveia - Évora | 2,0 | |
| Sines | 2,1 | Elevado |
| Santiago do Cacém | 2,3 | |
| Ponte de Sor | 2,5 | |
| Castro Verde | 2,7 | |
| D. Sancho II - Elvas | 2,8 | |
| Vila Viçosa | 3,0 | |
| Campo Maior | 3,1 | |
| Serpa | 3,1 | |
| Reguengos de Monsaraz | 3,2 | |
| Santo André | 3,3 | |
| Vendas Novas | 3,6 | |
| Montemor-o-Novo | 3,8 | Médio |
| S. Lourenço - Portalegre | 4,2 | |
| Gabriel Pereira - Évora | 4,4 | |
| Severim de Faria - Évora | 4,7 | |
| D. Manuel I - Beja | 4,7 | |
| Moura | 4,8 | |
| Mouzinho da Silveira - Portalegre | 6,8 | Fraco |

Importa ainda afirmar que o grau de rotatividade varia na razão directa, tanto do número de professores elegíveis do grupo, como do número de anos de serviço docente dos professores elegíveis, logo estes valores são elementos condicionantes na obtenção do referido grau.

1.5. Situação Profissional

A situação profissional dos delegados de grupo aqui utilizada está de acordo com as seguintes designações, usadas pelo impresso Mod. DRE nº 1/94: professores do quadro de nomeação definitiva (PQND); professores do quadro de nomeação provisória (PQNP); professores do quadro de zona pedagógica (PQZP); professores contratados (PC); estagiários (E).

O quadro que se segue traduz a situação profissional dos delegados de grupo ordenados por ordem crescente da percentagem de delegados QND.

| Escolas Secundárias | Situação Profissional dos delegados | | | | | | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|-----|------|----|------|---|----|----|
| | PQND | | PQNP | | PQZP | | PC | |
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Campo Maior | | | 7 | 44 | | | 9 | 56 |
| Aljustrel | 5 | 33 | | | | | 10 | 67 |
| Sines | 9 | 53 | 1 | 6 | 1 | 6 | 6 | 35 |
| Alcácer do Sal | 9 | 56 | | | | | 7 | 44 |
| Castro Verde | 10 | 59 | | | | | 7 | 41 |
| António Inácio da Cruz - Grândola | 11 | 61 | | | 1 | 6 | 6 | 33 |
| Serpa | 16 | 84 | | | | | 3 | 16 |
| Mouzinho da Silveira - Portalegre | 12 | 86 | 1 | 7 | | | 1 | 7 |
| Ponte de Sor | 13 | 87 | | | | | 2 | 13 |
| André de Gouveia - Évora | 14 | 88 | | | | | 2 | 12 |
| Montemor-o-Novo | 15 | 88 | | | | | 2 | 12 |
| Moura | 15 | 88 | | | | | 2 | 12 |
| D. Sancho II - Elvas | 18 | 90 | | | | | 2 | 10 |
| D. Manuel I - Beja | 20 | 91 | | | | | 2 | 9 |
| Vendas Novas | 12 | 92 | | | | | 1 | 8 |
| Santo André | 12 | 92 | | | | | 1 | 8 |
| Reguengos de Monsaraz | 17 | 94 | | | 1 | 6 | | |
| Vila Viçosa | 16 | 94 | | | | | 1 | 6 |
| Gabriel Pereira - Évora | 22 | 96 | | | | | 1 | 4 |
| S. Lourenço - Portalegre | 19 | 100 | | | | | | |
| Severim de Faria - Évora | 16 | 100 | | | | | | |
| Diogo de Gouveia - Beja | 15 | 100 | | | | | | |
| Santiago do Cacém | 15 | 100 | | | | | | |
| Global | 311 | 80 | 9 | 2 | 3 | 1 | 65 | 17 |

Da análise do quadro, quanto à percentagem de delegados PQND's e de PC's, podemos constatar a existência de três blocos de escolas.

O primeiro bloco, composto pelas Escolas Secundárias de Campo Maior, Aljustrel, Sines, Alcácer do Sal, Castro Verde e António Inácio da Cruz, é caracterizado por uma forte percentagem (maior ou igual a 33%) de delegados PC's a que corresponde a mais fraca percentagem (menor ou igual a 61%) de delegados PQND's. Como caso extremo refira-se que na primeira escola não existe nenhum delegado PQND e que esta conjuntamente com a segunda constituem as únicas escolas do conjunto estudado cuja percentagem de delegados PC's ultrapassa a de delegados PQND's,

No segundo bloco, em qualquer das escolas suas componentes, o número de delegados PC's variar entre 1 e 3 e a percentagem de delegados PQND's varia entre os 84 e os 96%. Fazem parte deste bloco as Escolas Secundárias de Serpa, Mouzinho da Silveira, Ponte de Sor, André de Gouveia, Montemor-o-Novo, Moura, D. Sancho II, D. Manuel I, Vendas Novas, Santo André, Reguengos de Monsaraz, Vila Viçosa e Gabriel Pereira.

O terceiro bloco é composto pelas Escolas Secundárias de S. Lourenço, Severim de Faria, Diogo de Gouveia e Manuel da Fonseca em que a totalidade dos delegados são PQND's.

As 17 escolas que constituem os segundo e terceiro blocos têm uma percentagem de delegados PQND's superior à percentagem global da D.R.E.A. que se situa nos 80%.

No quadro seguinte evidenciamos, por escola, o número total de delegados, o número de delegados PQND's e o ratio respectivo entre os segundo e o primeiro números.

| Escolas Secundárias | 1 - Nº Delegados | 2 - Nº Del. PQND | Ratio 2/1 |
|-----------------------------------|------------------|------------------|-----------|
| Campo Maior | 16 | 0 | 0 |
| Aljustrel | 15 | 5 | 0,33 |
| Sines | 17 | 9 | 0,53 |
| Alcácer do Sal | 16 | 9 | 0,56 |
| Castro Verde | 17 | 10 | 0,59 |
| António Inácio da Cruz - Grândola | 18 | 11 | 0,61 |
| Serpa | 19 | 16 | 0,84 |
| Mouzinho da Silveira - Portalegre | 14 | 12 | 0,86 |
| Ponte de Sor | 15 | 13 | 0,87 |
| André de Gouveia - Évora | 16 | 14 | 0,88 |
| Montemor-o-Novo | 17 | 15 | 0,88 |
| Moura | 17 | 15 | 0,88 |
| D. Sancho II - Elvas | 20 | 18 | 0,9 |
| D. Manuel I - Beja | 22 | 20 | 0,90 |
| Vendas Novas | 13 | 12 | 0,92 |
| Santo André | 13 | 12 | 0,92 |
| Reguengos de Monsaraz | 18 | 17 | 0,94 |
| Vila Viçosa | 17 | 16 | 0,94 |
| Gabriel Pereira - Évora | 23 | 22 | 0,96 |
| S. Lourenço - Portalegre | 19 | 19 | 1 |
| Severim de Faria - Évora | 16 | 16 | 1 |
| Diogo de Gouveia - Beja | 15 | 15 | 1 |
| Santiago do Cacém | 15 | 15 | 1 |

De registar que, com a ordenação de forma crescente do ratio calculado, as escolas mantiveram o mesmo escalonamento que no quadro anterior. Isto significa que a caracterização, quanto à situação profissional dos delegados, fica definida se atendermos sobretudo aos valores que dizem respeito ao factor PQND, dado o peso que este tem no conjunto dos resultados.

1.6. Número de Horas de Redução dos Delegados e Número de Professores por Grupo.

No quadro seguinte inserimos o número total de horas de redução dos delegados (1) e o número total de professores (2) , e calculamos o ratio (2/(1)).

| Escolas Secundárias | Total de Horas de Redução (1) | Total de Professores (2) | Ratio (2) / (1) |
|-----------------------------------|-------------------------------|--------------------------|-----------------|
| António Inácio da Cruz - Grândola | 114 | 74 | 0,65 |
| Castro Verde | 56 | 61 | 1,09 |
| Alcácer do Sal | 64 | 77 | 1,20 |
| Campo Maior | 50 | 64 | 1,28 |
| Reguengos de Monsaraz | 62 | 80 | 1,29 |
| Aljustrel | 48 | 62 | 1,29 |
| Sines | 57 | 78 | 1,37 |
| Vila Viçosa | 62 | 97 | 1,56 |
| Montemor-o-Novo | 57 | 92 | 1,61 |
| S. Lourenço - Portalegre | 72 | 118 | 1,64 |
| Serpa | 64 | 106 | 1,66 |
| Moura | 67 | 114 | 1,70 |
| Mouzinho da Silveira - Portalegre | 52 | 89 | 1,71 |
| Total D.R.E.A. | 1320 | 2264 | 1,72 |
| André de Gouveia - Évora | 65 | 118 | 1,82 |
| Gabriel Pereira - Évora | 93 | 179 | 1,92 |
| Diogo de Gouveia - Beja | 60 | 120 | 2,00 |
| D. Manuel I - Beja | 79 | 160 | 2,03 |
| Severim de Faria - Évora | 50 | 111 | 2,22 |
| D. Sancho II - Elvas | 51 | 121 | 2,37 |
| Vendas Novas | 26 | 68 | 2,62 |
| Ponte de Sor | 30 | 97 | 3,23 |
| Santo André | 26 | 95 | 3,65 |
| Santiago do Cacém | 15 | 83 | 5,53 |

A ordenação em termos crescentes do ratio (2)/(1) revela-nos que os maiores valores desta razão correspondem às escolas em que vigora o modelo de gestão instituído pelo Dec.-Lei nº 172/91: Severim de Faria, D.Sancho II, Vendas Novas, Ponte de Sor, Santo André e Santiago do Cacém.

Significa isto dizer que o número de horas de redução para o exercício do cargo que estas escolas, no âmbito das competências que lhes são conferidas pelo Desp. nº 115/ME/93, atribuem aos delegados é inferior ao número atribuído pelas escolas da “*gestão democrática*”.

Com valores igualmente superiores ao ratio da D.R.E.A. encontram-se as escolas mais populosas das cidades de Évora e Beja. Como explicação desta situação podemos apontar o facto do Desp. 8/SERE/89 não fazer corresponder ao aumento do número de professores do grupo um correspondente aumento proporcional do número de horas redução.

No campo oposto encontramos com os menores valores do ratio as escolas mais afastadas dos maiores centros urbanos. Tal fica sobretudo a dever-se ao menor número de professores por grupo, a que não corresponde de forma proporcional, como já referimos, a consequente diminuição no número de horas de redução.

Um caso excepcional que já tivemos oportunidade de referir aquando da caracterização individualizada, diz respeito à Escola Secundária António Inácio da Cruz em que o número de horas de redução, extraordinariamente inflacionado, não corresponde ao estipulado por lei, logo o seu posicionamento no quadro anterior poderá carecer de validade.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS DELEGADOS POR GRUPOS DISCIPLINARES.

2.1. As Escolas e os Grupos Disciplinares

O quadro seguinte dá-nos conta da distribuição dos grupos disciplinares por número de escolas.

Tendo em conta este número designamos por especialidades os grupos cuja existência se verifica apenas em algumas escolas e por genéricos os grupos que fazem parte da globalidade dos estabelecimentos de ensino estudados.

| Grupos Disciplinares | Número de escolas onde existem os grupos disciplinares | Categoria |
|----------------------|--------------------------------------------------------|----------------|
| 12°E | 2 | Especialidades |
| A+B | 2 | |
| 3° | 3 | |
| 4°B | 3 | |
| ET | 3 | |
| 2°B | 5 | |
| 12°D | 8 | |
| 2°A | 8 | |
| 12°B | 8 | |
| 12°A | 9 | |
| 12°C | 10 | |
| TE | 16 | |
| EMRC | 18 | |
| 6° | 18 | |
| 7° | 22 | |
| 1° | 23 | Genéricos |
| 4°A | 23 | |
| 5° | 23 | |
| 8°A | 23 | |
| 8°B | 23 | |
| 9° | 23 | |
| 10°A | 23 | |
| 10°B | 23 | |
| 11°A | 23 | |
| 11°B | 23 | |
| EF | 23 | |

Verificamos assim que os grupos 1º, 4ºA, 5º, 8ºA, 8ºB, 9º, 10ºA, 10ºB, 11ºA, 11ºB e EF, de acordo com a categorização adoptada, constituem os grupos genéricos, fazendo parte das especialidades os grupos restantes.

2.2. Idades

Verificamos no quadro seguinte que, na generalidade, os grupos técnicos têm as médias de idades dos respectivos delegados mais elevadas. Como casos extremos, registamos que abaixo da média de 35 anos apenas se situam os delegados dos grupos de Técnicas Especiais e de Matemática e acima dos 45 os de Educação Tecnológica, do 12ºA, do 2ºB, do 12ºB e do 12ºE. Os restantes integram-se no intervalo cujos limites inferior e superior são, respectivamente, os 35 e os 45 anos.

| Grupo Disciplinar | Média de Idade (anos) |
|---------------------|-----------------------|
| T.E. | 32,9 |
| 1º | 33,6 |
| 11ºB | 35,4 |
| 3º | 35,7 |
| 5º | 36,1 |
| 8ºB | 36,1 |
| 6º | 37,0 |
| 4ºB | 38,3 |
| E.F. | 38,3 |
| 9º | 38,6 |
| 4ºA | 38,8 |
| 10ºB | 38,8 |
| 11ºA | 39,4 |
| 12ºC | 39,9 |
| 8ºA | 40,0 |
| E.M.R.C. | 40,9 |
| 7º | 41,2 |
| 10ºA | 41,7 |
| 2ºA | 41,8 |
| 12ºD | 42,4 |
| A + B | 44,5 |
| E.T. | 45,3 |
| 12ºA | 45,4 |
| 2ºB | 45,6 |
| 12ºB | 46,3 |
| 12ºE | 48,5 |
| Média Padrão (DREA) | 38,6 |

Podemos, em termos sintéticos, dizer que a média das idades dos delegados a nível da D.R.E.A. está aproximadamente em consonância com o ponto médio do tempo de serviço da carreira docente.

2.3. Sexo

Num exercício de sistematização tentámos estabelecer uma possível categorização dos grupos disciplinares de acordo com o sexo dos respectivos delegados, tendo em conta o seguinte :

| % de Delegados Masculinos | Grau de Masculinização do cargo |
|---------------------------|---------------------------------|
| 0% | Nulo |
|] 0 , 30] | Reduzido |
|] 30 , 70 [| Médio |
| [70 , 100 [| Elevado |
| 100% | Total |

Conforme o definido anteriormente, o quadro abaixo expressa a classificação dos grupos disciplinares, quanto ao grau de masculinização do cargo de delegado de grupo:

| Grupos Disciplinares | % de Del. Mascul. | Grau de Masculinização do cargo |
|----------------------|-------------------|---------------------------------|
| 12ºD | 0 | Reduzido |
| 9º | 4,3 | |
| 8ºA | 13 | |
| 8ºB | 13 | |
| 12ºC | 20 | |
| 10ºA | 21,7 | |
| 4ºA | 26,1 | |
| 11ºA | 26,1 | |
| E.M.R.C. | 27,8 | |
| 11ºB | 30,4 | |
| 4ºB | 33,3 | |
| 6º | 33,3 | |
| 1º | 43,5 | |
| 10ºB | 43,5 | |
| 7º | 54,5 | |
| 5º | 56,5 | |
| E.F. | 65,2 | |
| 3º | 66,7 | Elevado |
| T.E. | 75 | |
| 2ºB | 80 | |

| Grupos Disciplinares | % de Del. Mascul. | Grau de Masculinização do cargo |
|----------------------|-------------------|---------------------------------|
| 2ºA | 100 | Total |
| 12ºA | 100 | |
| 12ºB | 100 | |
| 12ºE | 100 | |
| A+B | 100 | |
| E.T. | 100 | |
| Média Padrão (DREA) | 39,9 | |

Podemos verificar que o 12ºD, respeitante aos têxteis, é o único grupo em que a percentagem de delegados do sexo feminino é de 100%, enquanto que nos grupos 2ºA, 12ºA, 12ºB, 12ºE, A+B e Educação Tecnológica, também técnicos, a taxa de masculinização do cargo de delegado é de 100%. Por outro lado constatamos que nos grupos de línguas, designadamente o 8ºA, o 8ºB e o 9º grupos, a respectiva taxa de masculinização é bastante baixa.

De registar ainda que a nível global se verifica uma predominância de delegados femininos perfazendo cerca de 60,1% do total, enquanto os masculinos se fixam nos 39,9%, o que confirma os valores determinados a nível geral do corpo docente da região, visto que do total de professores 66% são do sexo feminino e 34% são do sexo masculino.

Não podemos preconizar a existência, quanto ao sexo, de um delegado tipo no conjunto dos grupos. Com uma menor probabilidade de erro podemos, contudo, afirmar a sua existência relativamente aos grupos que compõem as zonas de nulo, reduzido, de elevado e de total grau de masculinização do cargo. Assim, podemos concluir que o delegado tipo referente aos grupos 12ºD, 9º, 8ºA, 8ºB, 12ºC, 10ºA, 4ºA, 11ºA e EMRC, categorizados de nulo e de reduzido, é do sexo feminino, enquanto o delegado tipo dos grupos TE, 2ºB, 2ºA, 12ºA, 12ºB, 12ºE, A+B e ET, classificados de elevado e total, é do sexo masculino.

2.4. Tempo de serviço docente

A média global do tempo de serviço docente dos delegados a nível da D.R.E.A. é de 13 anos como se constata no quadro abaixo. Com base neste valor constata-se a existência de dois blocos de grupos disciplinares: os que apresentam um desvio negativo relativamente ao valor padrão (média da D.R.E.A.) e que correspondem, aos delegados com médias mais baixas de tempo de serviço; e os grupos com desvio positivo e que dizem respeito aos valores médios mais elevados de tempo de serviço dos delegados.

Estes resultados estão de acordo basicamente com os obtidos para as idades dos delegados, devido à existência de uma correspondência quase directa entre o tempo de serviço absoluto e o tempo de serviço como delegado.

| Grupo Disciplinar | Serviço Docente (anos) | Desvio |
|-------------------|------------------------|--------|
| 1º | 8,2 | - 4,8 |
| T.E. | 8,3 | - 4,7 |
| 5º | 9,4 | - 3,6 |
| E.M.R.C. | 9,4 | - 3,6 |
| 3º | 9,7 | - 3,3 |
| 11ºB | 10,4 | - 1,6 |
| 6º | 10,5 | - 1,5 |
| 2ºA | 12,1 | - 0,9 |
| 4ºA | 12,3 | - 0,7 |
| 11ºA | 12,7 | - 0,3 |
| 8ºB | 12,9 | - 0,1 |
| 4ºB | 13,0 | 0 |
| Média D.R.E.A. | 13,0 | 0 |
| 10ºB | 13,3 | 0,3 |
| E.F. | 14,1 | 1,1 |
| 9º | 14,3 | 1,3 |
| A + B | 14,5 | 1,5 |
| E.T. | 15,3 | 2,3 |
| 7º | 15,5 | 2,5 |
| 12ºE | 15,5 | 2,5 |
| 8ºA | 15,8 | 2,8 |
| 2ºB | 16,4 | 3,4 |
| 10ºA | 17,0 | 4,0 |
| 12ºC | 17,7 | 4,7 |
| 12ºD | 18,9 | 5,9 |
| 12ºA | 20,7 | 7,7 |
| 12ºB | 22,9 | 9,9 |

Se fixarmos em trinta e cinco anos a duração da carreira docente, constatamos que apenas os delegados dos grupos 12ºA, 12ºB, 12ºC e 12ºD , em média, já estão na segunda metade da carreira (tempo de serviço maior que 17,5 anos), enquanto que a generalidade dos delegados dos 1º, T.E., 5º, E.M.R.C., 3º, 11ºB e 6º grupos estão ainda no primeiro terço da carreira (tempo de serviço menor que 11,7 anos).

Tendo por base estes resultados podemos afirmar que, em termos de tempo de serviço, o delegado tipo da área da D.R.E.A. é um professor que, tendo ultrapassado o primeiro terço do tempo de carreira docente, ainda não atingiu a seu ponto médio.

2.5. Tempo de Exercício do Cargo: Índice de Rotatividade

O tempo de exercício do cargo do delegado, conjugado com outros indicadores como o tempo de serviço docente do delegado e com o número de professores do respectivo grupo disciplinar, servirá para estabelecermos uma aproximação ao índice de rotatividade com que este cargo é desempenhado.

Não nos sendo possível uma maior objectividade com a informação de que dispomos, optámos por calcular este índice de rotatividade através da determinação da razão entre a percentagem do tempo de exercício do cargo e a percentagem que o delegado representa relativamente à média de professores de cada grupo.

O cálculo do índice de rotatividade será efectuado no quadro seguinte, onde:

- na coluna (1) inserimos a média de anos de serviço docente do delegado;
- na coluna (2) inserimos a média de anos de exercício do cargo do delegado;
- na coluna (3) calculamos a percentagem de tempo de exercício do cargo relativamente ao tempo de serviço docente;
- na coluna (4) inserimos o total de professores por grupo;
- na coluna (5) inserimos o número de escolas onde existe cada grupo disciplinar;
- na coluna (6) calculamos a média de professores de cada grupo por escola de existência do grupo;
- na coluna (7) calculamos a percentagem que o delegado representa relativamente à média de professores de cada grupo por escola de existência do grupo.

• na coluna (8) calculamos o índice de rotatividade, de acordo com o que antes afirmámos.

Cálculo do Índice de Rotatividade

| Grupo Disciplinar | (1) | (2) | (3) (2)/(1)x100 | (4) | (5) | (6) (4)/(5) | (7) 1/(6)x100 | Índ. Rotatividade (3)/(7) |
|-------------------|------|-----|--------------------|-----|-----|----------------|------------------|------------------------------|
| E.T. | 15,3 | 1,3 | 8,5 | 10 | 3 | 3,3 | 30,0 | 0,28 |
| 12ºA | 20,7 | 4,0 | 19,3 | 20 | 9 | 2,2 | 45,0 | 0,43 |
| E.M.R.C. | 9,4 | 5,2 | 55,3 | 18 | 18 | 1,0 | 100,0 | 0,55 |
| A + B | 14,5 | 3,0 | 20,7 | 6 | 2 | 3,0 | 33,3 | 0,62 |
| 12ºC | 17,7 | 3,2 | 18,1 | 35 | 10 | 3,5 | 28,6 | 0,63 |
| 12ºD | 18,9 | 3,6 | 19,0 | 27 | 8 | 3,4 | 29,6 | 0,64 |
| 2ºA | 12,1 | 4,1 | 33,9 | 17 | 8 | 2,1 | 47,1 | 0,72 |
| 2ºB | 16,4 | 3,4 | 20,7 | 19 | 5 | 3,8 | 26,3 | 0,79 |
| 7º | 15,5 | 3,1 | 20,0 | 90 | 22 | 4,1 | 24,4 | 0,82 |
| T.E. | 8,3 | 2,1 | 25,3 | 52 | 16 | 3,3 | 30,8 | 0,82 |
| 12ºB | 22,9 | 6,8 | 29,7 | 23 | 8 | 2,9 | 34,8 | 0,85 |
| 4ºB | 13,0 | 5,0 | 38,5 | 7 | 3 | 2,3 | 42,9 | 0,90 |
| 6º | 10,5 | 2,6 | 24,8 | 68 | 18 | 3,8 | 26,5 | 0,94 |
| 5º | 9,4 | 2,7 | 28,7 | 83 | 23 | 3,6 | 27,7 | 1,04 |
| 3º | 9,7 | 5,3 | 54,6 | 6 | 3 | 2,0 | 50,0 | 1,09 |
| 10ºB | 13,3 | 2,7 | 20,3 | 128 | 23 | 5,6 | 18,0 | 1,13 |
| 11ºA | 12,7 | 3,4 | 26,8 | 111 | 23 | 4,8 | 20,7 | 1,29 |
| 12ºE | 15,5 | 7,0 | 45,2 | 6 | 2 | 3,0 | 33,3 | 1,35 |
| E.F. | 14,1 | 3,5 | 24,8 | 126 | 23 | 5,5 | 18,3 | 1,36 |
| 10ºA | 17,0 | 3,5 | 20,6 | 155 | 23 | 6,7 | 14,8 | 1,39 |
| 4ºA | 12,3 | 2,3 | 18,7 | 189 | 23 | 8,2 | 12,2 | 1,54 |
| 9º | 14,3 | 3,0 | 21,0 | 219 | 23 | 9,5 | 10,5 | 2,00 |
| 8ºA | 15,8 | 3,9 | 24,7 | 199 | 23 | 8,7 | 11,6 | 2,14 |
| 11ºB | 10,4 | 2,7 | 26,0 | 191 | 23 | 8,3 | 12,0 | 2,16 |
| 1º | 8,2 | 1,8 | 22,0 | 226 | 23 | 9,8 | 10,2 | 2,16 |
| 8ºB | 12,9 | 3,0 | 23,3 | 234 | 23 | 10,2 | 9,8 | 2,37 |

Este índice é tanto maior quanto mais próximo da unidade estiver o seu valor, significando isto que a fracção representativa do tempo de exercício do cargo relativamente ao tempo de serviço docente se aproxima do valor da fracção que representa o delegado no contexto do número médio de professores do respectivo grupo em cada escola em que este exista. Quando o índice for igual a 1 este cargo é desempenhado de forma equitativa por todos os professores do grupo.

O mesmo índice será tanto menor quanto mais o seu valor se afastar da unidade, podendo neste caso:

- aproximar-se de zero se a percentagem do tempo de exercício do cargo relativamente ao tempo de serviço docente for muito menor que a percentagem representativa do delegado em função do número médio de professores do respectivo grupo por escola onde este exista, querendo isto dizer que as funções de delegado se têm concentrado com maior frequência em outros professores do grupo;
- crescer positivamente se a percentagem do tempo de exercício do cargo relativamente ao tempo de serviço docente for maior que a percentagem representativa do delegado em função do número médio de professores do respectivo grupo por escola onde este exista, indiciando assim a concentração das funções de delegado no actual delegado de grupo.

Numa tentativa de sistematização adoptámos o seguinte critério para a classificação do índice de rotatividade com que é desempenhado o cargo de delegado de grupo :

| Índice de Rotatividade (r) | Classificação | Características |
|----------------------------|---------------|------------------------------------------------------------------------------|
| $r < 0,60$ | Fraco | Concentração acentuada das funções de delegado noutros professores do grupo. |
| $0,60 \leq r < 0,90$ | Médio | ↑↓ |
| $0,90 \leq r < 1,10$ | Forte | Distribuição tendencialmente equitativa das funções de delegado. |
| $1,10 \leq r < 1,40$ | Médio | ↑↓ |
| $r \geq 1,40$ | Fraco | Concentração acentuada das funções de delegado no actual delegado de grupo. |

Neste contexto o quadro que se segue apresenta a classificação dos grupos disciplinares quanto ao índice de rotatividade com que é desempenhado o correspondente cargo de delegado de grupo:

| Grupo Disciplinar | Índice de Rotatividade | Classificação |
|-------------------|------------------------|---------------|
| E.T. | 0,29 | Fraco |
| 12ºA | 0,43 | |
| E.M.R.C. | 0,56 | |
| A + B | 0,62 | Médio |
| 12ºC | 0,63 | |
| 12ºD | 0,65 | |
| 2ºA | 0,72 | |
| 2ºB | 0,79 | |
| 7º | 0,81 | |
| T.E. | 0,81 | |
| 12ºB | 0,85 | |

| Grupo Disciplinar | Índice de Rotatividade | Classificação |
|-------------------|------------------------|---------------|
| 4ºB | 0,90 | Forte |
| 6º | 0,92 | |
| 5º | 1,01 | |
| 3º | 1,10 | |
| 10ºB | 1,13 | Médio |
| 11ºA | 1,31 | |
| E.F. | 1,35 | |
| 12ºE | 1,36 | |
| 10ºA | 1,39 | |
| 4ºA | 1,54 | Fraco |
| 9º | 2,00 | |
| 8ºA | 2,13 | |
| 11ºB | 2,14 | |
| 1º | 2,19 | |
| 8ºB | 2,37 | |

Entre outros factores, o número de professores do grupo e a sua situação profissional, como já referimos na caracterização dos delegados por escolas (cap. 4, ponto 1.4.), influenciam a rotatividade do desempenho das funções de delegado de grupo. Alguns dos casos designados no quadro acima por “fraca rotatividade” são reflexo de tal condicionalismo.

Se expurgarmos os casos mais radicais pela excepcionalidade que constituem, podemos afirmar que no desempenho do cargo de delegado de grupo na área da D.R.E.A. é respeitado, genericamente, o princípio da rotatividade.

2.6. Situação Profissional

O quadro seguinte traduz a situação profissional dos delegados de grupo ordenados por ordem crescente da percentagem de delegados do quadro de nomeação definitiva.

| Grupos Disciplinares | Situação Profissional dos Delegados | | | | | | | |
|----------------------|-------------------------------------|------|----------|-----|----------|-----|--------|------|
| | PQND (*) | | PQNP (*) | | PQZP (*) | | PC (*) | |
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| TE | 4 | 25 | 1 | 6 | | | 11 | 69 |
| EMRC | 8 | 44,4 | 1 | 5,6 | | | 9 | 50 |
| 5º | 15 | 65,2 | 2 | 8,7 | | | 6 | 26,1 |
| 3º | 2 | 66,7 | | | | | 1 | 33,3 |
| 4ºB | 2 | 66,7 | | | | | 1 | 33,3 |
| ET | 2 | 66,7 | | | | | 1 | 33,3 |
| 6º | 12 | 66,7 | 1 | 5,5 | | | 5 | 27,8 |
| 12ºD | 6 | 75 | | | | | 2 | 25 |
| 12ºC | 8 | 80 | 1 | 10 | | | 1 | 10 |
| 8ºB | 19 | 82,6 | | | 1 | 4,4 | 3 | 13 |
| 11ºA | 19 | 82,6 | | | | | 4 | 17,4 |
| EF | 19 | 82,6 | | | | | 4 | 17,4 |
| 10ºB | 19 | 82,7 | 1 | 4,3 | 2 | 8,7 | 1 | 4,3 |
| 1º | 20 | 87 | | | | | 3 | 13 |
| 9º | 20 | 87 | | | | | 3 | 13 |
| 11ºB | 20 | 87 | | | | | 3 | 13 |
| 2ºA | 7 | 87,5 | | | | | 1 | 12,5 |
| 12ºA | 8 | 88,9 | | | | | 1 | 11,1 |
| 7º | 20 | 91 | 1 | 4,5 | | | 1 | 4,5 |
| 8ºA | 21 | 91,3 | | | | | 2 | 8,7 |
| 4ºA | 21 | 91,4 | 1 | 4,3 | | | 1 | 4,3 |
| 10ºA | 22 | 95,7 | | | | | 1 | 4,3 |
| 12ºE | 2 | 100 | | | | | | |
| A+B | 2 | 100 | | | | | | |
| 2ºB | 5 | 100 | | | | | | |
| 12ºB | 8 | 100 | | | | | | |
| Global D.R.E.A. | 311 | 80,2 | 9 | 2,3 | 3 | 0,8 | 65 | 16,7 |

(*) Estas siglas estão de acordo com as que utilizámos no ponto 1.5. do capítulo 4 (situação profissional)

Da análise do quadro, quanto à percentagem de delegados PQND's e de PC's, podemos constatar a existência de três blocos de grupos disciplinares.

O primeiro bloco é caracterizado por uma maior percentagem de delegados PC's (maior ou igual a 25%) a que corresponde a mais fraca percentagem de delegados PQND's (menor ou igual a 75%). Como casos extremos refiram-se os grupos TE e EMRC onde a

percentagem de delegados PC's é maior ou igual a 50% e, por conseguinte, superior à percentagem de delegados PQND's.

No segundo bloco, em qualquer dos grupos que o compõem, o número de delegados PQND's varia entre os 80 e os 90%.

Do terceiro bloco fazem parte os grupos cuja percentagem de delegados PQND's é superior a 90% .

Os grupos que constituem os segundo e terceiro blocos têm uma percentagem de delegados PQND's superior à percentagem global da D.R.E.A. que se situa nos 80,2%.

Destes resultados podemos constatar que o delegado tipo da área da D.R.E.A. é um professor do quadro de nomeação definitiva.

2.7. Número Total de Horas de Redução e Número de Professores por Grupo

No quadro seguinte estão indicados, por grupo disciplinar e por ordem crescente, o número total de horas de redução para o exercício do cargo dos respectivos delegados e o número de professores por grupo disciplinar :

| Grupo Disciplinar | Nº Total de Horas de Redução | Grupo Disciplinar | Nº de Professores por Grupo |
|-------------------|------------------------------|-------------------|-----------------------------|
| A + B | 4 | A + B | 6 |
| 12ºE | 6 | 12ºE | 6 |
| 4ºB | 8 | 3º | 6 |
| 3º | 8 | 4ºB | 7 |
| E.T. | 10 | E.T. | 10 |
| 2ºA | 16 | 2ºA | 17 |
| 2ºB | 18 | E.M.R.C. | 18 |
| 12ºD | 22 | 2ºB | 19 |
| 12ºB | 22 | 12ºA | 20 |
| 12ºC | 26 | 12ºB | 23 |
| 12ºA | 30 | 12ºD | 27 |
| E.M.R.C. | 37 | 12ºC | 35 |
| T.E. | 42 | T.E. | 52 |
| 6º | 60 | 6º | 68 |
| 7º | 71 | 5º | 83 |
| 5º | 71 | 7º | 90 |
| 11ºA | 77 | 11ºA | 111 |
| 10ºB | 79 | E.F. | 126 |
| E.F. | 81 | 10ºB | 128 |

| Grupo Disciplinar | Nº Total de Horas de Redução | Grupo Disciplinar | Nº de Professores por Grupo |
|-------------------|------------------------------|-------------------|-----------------------------|
| 10ºA | 86 | 10ºA | 155 |
| 11ºB | 89 | 4ºA | 189 |
| 8ºB | 90 | 11ºB | 191 |
| 1º | 90 | 8ºA | 199 |
| 4ºA | 90 | 9º | 219 |
| 9º | 92 | 1º | 226 |
| 8ºA | 95 | 8ºB | 234 |
| Total DREA | 1320 | Total DREA | 2264 |

Com algumas trocas de posições entre grupos, o quadro mostra uma generalizada correspondência na posição que estes ocupam face ao número total de horas de redução e ao número de professores por grupo.

Significa isto dizer que, salvo algumas excepções que têm a ver fundamentalmente com a situação profissional dos delegados, o número de horas de redução depende fortemente do número de professores por grupo.

Tendo em atenção a existência de 2264 professores, de 1320 horas de redução e de 388 delegados podemos constatar que na D.R.E.A. o delegado, em média, tem aproximadamente 6 professores no seu grupo disciplinar e que dispõe para o exercício do cargo de cerca de 3,4 horas de redução.

Através do cálculo do ratio entre estas duas grandezas procuramos no quadro seguinte, num estudo ainda mais particularizado, determinar algumas características do ordenamento dos grupos disciplinares de acordo com a variação desse valor.

| Grupo Disciplinar | Nº de Escolas | Nº de Horas de Redução | | Nº de Professores | | Ratio Hor Red/Prof |
|-------------------|---------------|------------------------|-----------------|-------------------|---------------|--------------------|
| | | Total | Média p/ Escola | Total | Média p/ Esc. | |
| 8ºB | 23 | 90 | 3,9 | 234 | 10,2 | 0,38 |
| 1º | 23 | 90 | 3,9 | 226 | 9,8 | 0,40 |
| 9º | 23 | 92 | 4,0 | 219 | 9,5 | 0,42 |
| 11ºB | 23 | 89 | 3,9 | 191 | 8,3 | 0,47 |
| 8ºA | 23 | 95 | 4,1 | 199 | 8,7 | 0,48 |
| 4ºA | 23 | 90 | 3,9 | 189 | 8,2 | 0,48 |
| 10ºA | 23 | 86 | 3,7 | 155 | 6,7 | 0,55 |
| Total DREA | 23 | 1320 | | 2264 | | 0,58 |
| 10ºB | 23 | 79 | 3,4 | 128 | 5,6 | 0,62 |
| E.F. | 23 | 81 | 3,5 | 126 | 5,5 | 0,64 |
| A + B | 2 | 4 | 2,0 | 6 | 3,0 | 0,67 |

| Grupo Disciplinar | Nº de Escolas | Nº de Horas de Redução | | Nº de Professores | | Ratio Hor Red/Prof |
|-------------------|---------------|------------------------|-----------------|-------------------|---------------|--------------------|
| | | Total | Média p/ Escola | Total | Média p/ Esc. | |
| 11ªA | 23 | 77 | 3,3 | 111 | 4,8 | 0,69 |
| 12ªC | 10 | 26 | 2,6 | 35 | 3,5 | 0,74 |
| 7º | 22 | 71 | 3,2 | 90 | 4,1 | 0,79 |
| 12ªD | 8 | 22 | 2,8 | 27 | 3,4 | 0,81 |
| T.E. | 16 | 42 | 2,6 | 52 | 3,3 | 0,81 |
| 5º | 23 | 71 | 3,1 | 83 | 3,6 | 0,86 |
| 6º | 18 | 60 | 3,3 | 68 | 3,8 | 0,88 |
| 2ªA | 8 | 16 | 2,0 | 17 | 2,1 | 0,94 |
| 2ªB | 5 | 18 | 3,6 | 19 | 3,8 | 0,95 |
| 12ªB | 8 | 22 | 2,8 | 23 | 2,9 | 0,96 |
| 12ªE | 2 | 6 | 3,0 | 6 | 3,0 | 1,00 |
| E.T. | 3 | 10 | 3,3 | 10 | 3,3 | 1,00 |
| 4ªB | 3 | 8 | 2,7 | 7 | 2,3 | 1,14 |
| 3º | 3 | 8 | 2,7 | 6 | 2,0 | 1,33 |
| 12ªA | 9 | 30 | 3,3 | 20 | 2,2 | 1,50 |
| E.M.R.C. | 18 | 37 | 2,1 | 18 | 1,0 | 2,06 |

O ratio, calculado pela razão entre o número de horas de redução e o correspondente número total de professores por grupo e ordenado de forma crescente, está sobretudo dependente do número médio de professores do grupo por escola em que se verifica a sua existência, variando genericamente em sentido contrário a este valor.

Assim constatamos que os grupos menos numerosos e que existem em menos escolas apresentam valores de ratio mais altos, incluindo-se aqui todos os grupos anteriormente designados de “especialidades”. Contrariamente, aos grupos com maior média de professores por escola e que existem em todas as escolas correspondem os menores valores do ratio, estando neste caso os grupos “genéricos”.

O número de horas de redução é uma variável de menor influência no valor do ratio calculado porque, como já foi referido, ela é igualmente dependente do número de professores de cada grupo.

O valor do ratio global da D.R.E.A. (0,58) indica-nos que, na globalidade, a cada professor do grupo corresponde pouco mais de meia hora de redução do delegado para o desempenho do cargo.

Calculamos seguidamente algumas percentagens que nos podem ajudar melhor a inter-relacionar:

- o número de delegados por grupo disciplinar com o número total de professores do mesmo grupo (1);
- o número de delegados por grupo disciplinar com o número total de delegados de grupo (2);
- o número de professores de cada grupo com o somatório regional de professores (3);
- e o número de horas de redução por grupo para o desempenho do cargo com o total de horas de redução em toda a região (4).

| Grupo Disciplinar | (1) | Grupo Disciplinar | (2) | Grupo Disciplinar | (3) | Grupo Disciplinar | (4) |
|-------------------|------|-------------------|-----|-------------------|------|-------------------|-----|
| 8ºB | 9,8 | 12ºE | 0,5 | 12ºE | 0,3 | A + B | 0,3 |
| 1º | 10,2 | A + B | 0,5 | A + B | 0,3 | 12ºE | 0,5 |
| 9º | 10,5 | E.T. | 0,8 | 3º | 0,3 | 4ºB | 0,6 |
| 8ºA | 11,6 | 4ºB | 0,8 | 4ºB | 0,3 | 3º | 0,6 |
| 11ºB | 12,0 | 3º | 0,8 | E.T. | 0,4 | E.T. | 0,8 |
| 4ºA | 12,2 | 2ºB | 1,3 | 2ºB | 0,8 | 2ºA | 1,2 |
| 10ºA | 14,8 | 12ºD | 2,1 | 2ºA | 0,8 | 2ºB | 1,4 |
| 10ºB | 18,0 | 12ºB | 2,1 | E.M.R.C. | 0,8 | 12ºD | 1,7 |
| E.F. | 18,3 | 2ºA | 2,1 | 12ºA | 0,9 | 12ºB | 1,7 |
| 11ºA | 20,7 | 12ºA | 2,3 | 12ºB | 1,0 | 12ºC | 2,0 |
| 7º | 24,4 | 12ºC | 2,6 | 12ºD | 1,2 | 12ºA | 2,3 |
| 2ºB | 26,3 | T.E. | 4,1 | 12ºC | 1,5 | E.M.R.C. | 2,8 |
| 6º | 26,5 | 6º | 4,6 | T.E. | 2,3 | T.E. | 3,2 |
| 5º | 27,7 | E.M.R.C. | 4,6 | 6º | 3,0 | 6º | 4,5 |
| 12ºC | 28,6 | 7º | 5,7 | 5º | 3,7 | 7º | 5,4 |
| 12ºD | 29,6 | 8ºB | 5,9 | 7º | 4,0 | 5º | 5,4 |
| E.T. | 30,0 | 1º | 5,9 | 11ºA | 4,9 | 11ºA | 5,8 |
| T.E. | 30,8 | 9º | 5,9 | E.F. | 5,6 | 10ºB | 6,0 |
| 12ºE | 33,3 | 8ºA | 5,9 | 10ºB | 5,7 | E.F. | 6,1 |
| A + B | 33,3 | 11ºB | 5,9 | 10ºA | 6,8 | 10ºA | 6,5 |
| 12ºB | 34,8 | 4ºA | 5,9 | 4ºA | 8,3 | 11ºB | 6,7 |
| 4ºB | 42,9 | 10ºA | 5,9 | 11ºB | 8,4 | 8ºB | 6,8 |
| 12ºA | 45,0 | 10ºB | 5,9 | 8ºA | 8,8 | 1º | 6,8 |
| 2ºA | 47,1 | E.F. | 5,9 | 9º | 9,7 | 4ºA | 6,8 |
| 3º | 50,0 | 11ºA | 5,9 | 1º | 10,0 | 9º | 7,0 |
| E.M.R.C. | 100 | 5º | 5,9 | 8ºB | 10,3 | 8ºA | 7,2 |

(1) No que respeita à percentagem de delegados de cada grupo relativamente ao número total de professores do mesmo grupo podemos constatar:

- uma zona de percentagem não inferior a 25%, onde se situam a maioria dos grupos “genéricos” que correspondem aos que têm, em média, mais do que 3 professores por grupo;
- uma zona intermédia de percentagens entre 25 e 50%, caracterizada pela existência de um delegado para uma média de 3 professores por grupo;
- uma zona composta pelo 3º grupo, de cuja composição fazem parte em média 2 professores (o delegado e outro), e pelo professor de E.M.R.C. que é único em todas as escolas onde existe.

(2) Quanto à percentagem de delegados de cada grupo relativamente ao número total de delegados podemos observar que:

- a percentagem de 5,9% corresponde aos grupos disciplinares existentes em todas as escolas estudadas;
- quanto menor é a percentagem calculada menor é o número de estabelecimentos de ensino onde existem os grupos correspondentes.

(3) Percentagem de professores de cada grupo relativamente ao somatório de professores.

Este item dá-nos a graduação dos grupos em função do número médio de professores de cada grupo. Como opção metodológica para facilitar a respectiva análise, demarcámos três zonas correspondentes a outros tantos conjuntos de grupos disciplinares:

- uma zona de percentagem inferior a 3% correspondente aos grupos com um reduzido número de professores;
- uma zona com percentagem variando de 3% a 6% referente aos grupos com um número médio de professores;
- uma zona de percentagem superior a 6% respeitante aos grupos com um número elevado de professores.

(4) Percentagem de horas de redução para o desempenho do cargo em cada grupo, relativamente ao total regional de horas de redução.

Este item dá-nos a graduação dos grupos em função do número médio de horas de redução para o desempenho do cargo.

Como o número de horas de redução do delegado depende do número de professores do grupo podemos verificar que a ordem dos grupos, salvo exceções pontuais, coincide com a do item anterior.

Assim temos igualmente a existência das mesmas zonas, correspondendo, respectivamente, por ordem crescente:

- a primeira às escolas com uma reduzida percentagem de horas de redução para o desempenho do cargo;
- a segunda às escolas com uma percentagem média de horas de redução para o desempenho do cargo;
- a terceira às escolas com uma elevada percentagem de horas de redução para o desempenho do cargo.

3. DESENHO DE UM DELEGADO TIPO

3.1. Perfil do Delegado Tipo

As características encontradas neste estudo permitem-nos genericamente concluir, no que concerne ao “*desenho*” do delegado-tipo da região, que:

- este é um professor de meia idade, com maior probabilidade de esta se situar entre os 35 e os 40 anos ;
- relativamente ao sexo não podemos preconizar com rigidez a existência de um delegado tipo para o conjunto dos grupos; contudo, com uma margem de erro minimizada podemos afirmar que o delegado tipo dos grupos 4ºA, 8ºA, 8ºB, 9º, 10ºA, 11ºA, 12ºC, 12ºD e EMRC é do sexo feminino e o delegado tipo dos grupos 2ºA, 2ºB, 12ºA, 12ºB, 12ºE, A+B, TE e ET é do sexo masculino, enquanto que dos restantes grupos existem grupos com o cargo tendencialmente masculinizado (3º, 5º, 7º e E.F.) e outros com o cargo tendencialmente feminizado (1º, 4ºB, 6º, 10ºB, 11ºB);
- em termos de tempo de serviço docente, o delegado tipo da área da D.R.E.A. é um professor que, tendo ultrapassado o primeiro terço do tempo de carreira docente, ainda não atingiu a seu ponto médio;

- no desempenho do cargo de delegado de grupo na região é respeitado o princípio da rotatividade no exercício de funções;
- o delegado é basicamente um professor do quadro de nomeação definitiva;
- o delegado dispõe maioritariamente para o exercício do cargo de entre 3 a 4 horas de redução.

3.2. O Custo do Cargo de Delegado: Indicadores Regionais

Sustentados pelos elementos que temos ao nosso dispor, podemos determinar o custo do cargo de delegado referente ao nosso universo de estudo e tomando como referência os valores do ano civil de 1997, ano terminal da recolha de informação no trabalho de campo.

A média de anos de serviço docente, por nós determinada, dos delegados do nosso universo de estudo (as escolas secundárias da área da Direcção Regional de Educação do Alentejo) é igual a treze anos. Este tempo de serviço enquadra-se no sexto escalão da carreira docente (índice 200), a que corresponde o vencimento de 285200\$, com base no horário semanal de vinte e duas horas de trabalho.

Nesta conformidade o **custo médio do trabalho do delegado por hora** cifra-se em cerca de **3241\$**.²

Tendo em conta que os 388 delegados da região dispõem de 1320 horas semanais de redução para o exercício do cargo, verificamos que em termos médios cada delegado dispõe de 3,4 horas de redução. Nestes termos o **custo médio do trabalho do delegado por mês** é igual a **44076\$**.³

Como na sua globalidade os delegados da região dispõem de 1320 horas semanais de redução para o exercício do cargo, o custo total deste exercício no mesmo universo situa-se em **17112480\$**.⁴

Se atendermos ao número total de 2264 professores concluímos que o **custo médio do trabalho do delegado por professor** é aproximadamente igual a **7559\$**.⁵

² Os 3241\$ resultam da divisão do vencimento base mensal de 285200\$ por 88 horas de trabalho, também mensais. Este número de horas mensais resultou da multiplicação de 22 horas semanais por 4 semanas.

³ 44076\$ = 3241\$ (custo médio hora) x 3,4h (média de horas de redução semanais por delegado) x 4 semanas.

⁴ 17112480\$ = 3241\$ x 1320 horas x 4 semanas.

⁵ 7559\$ = 17112480\$: 2264 professores.

CAPÍTULO 5

AS DUAS ESCOLAS SEDE DE ESTUDO:

RAZÕES DESTA ESCOLHA

A escolha das duas escolas onde se centrou o nosso estudo decorreu de razões de natureza geográfico-social, organizacional e funcional, todas elas enquadradas pelo contexto que já caracterizámos: a Região Alentejo, em termos geográfico-sociais; os actores educativos das escolas secundárias da área da Direcção Regional de Educação do Alentejo, em termos organizacionais; e os delegados de grupo do mesmo universo, em termos funcionais.

1. AS RAZÕES GEOGRÁFICO-SOCIAIS

As razões geográfico-sociais⁶ que mais determinaram a nossa escolha derivam de:

- pretendermos centrar o estudo em duas escolas do mesmo distrito, neste caso o distrito de Évora;
- serem as únicas escolas secundárias dos concelhos em que estão inseridas;
- pertencerem a zonas opostas do mesmo distrito, uma mais interior, a outra mais central, logo mais próxima das regiões com maiores índices de desenvolvimento;
- querermos obter uma certa diferenciação e heterogeneidade nas características inerentes a cada um dos concelhos e a cada uma das escolas, o que à partida nos dá garantias de assim conseguirmos uma maior abrangência e uma maior fidelidade na extrapolação relativa dos resultados.

⁶ A informação que aqui apresentamos foi colhida nas edições da Comissão de Coordenação da Região Alentejo e em brochuras gentilmente cedidas pelas Câmaras Municipais dos concelhos em que estão sediadas as escolas, que assim responderam ao pedido que para tal lhes endereçámos.

A Escola Secundária A, situada num dos extremos do distrito de Évora, congrega os alunos de um dos concelhos deste distrito mais afastados dos grandes centros urbanos (o concelho que designámos por A no capítulo 1, ponto 2.1. do Anexo I).

A densidade populacional deste Concelho A, a sua estrutura etária, bem como os respectivos sectores de actividade (com o sector agrícola a ocupar ainda uma posição de destaque) aproximam-se dos valores médios determinados para a região, de acordo com o apresentado no ponto 1. do mesmo capítulo, onde identificámos a Região Alentejo como contexto geográfico e social deste estudo.

Em situação oposta se encontra a Escola Secundária B. Esta está situada num concelho (o concelho designámos por B que no capítulo 1, ponto 2.1. do Anexo I) também situado no limite do distrito de Évora, mas menos periférico, logo melhor posicionado em relação às zonas de maior desenvolvimento.

O Concelho B, com menos de metade da área tem uma população cujo valor está próximo da do Concelho A, logo apresentando uma densidade populacional que praticamente duplica a deste segundo concelho, sendo esta densidade mesmo superior à do concelho onde se situa a capital de distrito, o concelho de Évora. Neste Concelho B o sector primário é o sector de actividade menos significativo, assumindo o sector secundário já um protagonismo digno de registo no contexto regional.

Em síntese, podemos afirmar que a escolha recai sobre estas duas escolas por se situarem em concelhos opostos do distrito de Évora, por uma pertencer a uma região mais interior com uma densidade populacional muito baixa, onde o sector primário assume especial significância e por a outra se situar numa zona mais favorecida geograficamente, com uma densidade populacional muito maior e com um desenvolvimento já considerável do sector secundário.

2. AS RAZÕES ORGANIZACIONAIS

As razões de natureza organizacional geral a seguir apresentadas que colaboraram na determinação da nossa escolha, dizem respeito, quer à convergência, quer à diversidade de características que nesta área identificam as duas escolas e, daqui decorrente, à abrangência que o conjunto destas mesmas características assume no todo regional.

2.1. Discentes: Anos de Escolaridade, Turmas e Número de Alunos⁷

Os dados relativos aos anos de escolaridade, número de turmas e número de alunos sintetizamo-los no quadro seguinte:

| Nível de Ensino | Ano de Escolaridade Escolaridade | Nº de Turmas | | Nº de Alunos | |
|---------------------------------|-------------------------------------|--------------|-----|--------------|-------|
| | | ESA | ESB | ESA | ESB |
| 3º Ciclo do Ensino Básico | 7º | 4 | - | 114 | - |
| | 8º | 5 | - | 134 | - |
| | 9º | 5 | 3 | 131 | 60 |
| Ensino Secundário | 10º PE | 5 | 6 | 150 | 147 |
| | 10º VA | 1 | 3 | 33 | 50 |
| | 11º PE | 4 | 5 | 109 | 86 |
| | 11º VA | 1 | 2 | 21 | 39 |
| | 12º PE | 4 | 4 | 105 | 96 |
| | 12º VA | 1 | 1 | 13 | 12 |
| Totais | | 30 | 24 | 810 | 490 |
| Média de Alunos por Turma | | | | 27 | 20-21 |

(Legenda: PE - prosseguimento de estudos; VA - vida activa; ESA - Escola Secundária A; ESB - Escola Secundária B)

Na Escola Secundária A existem turmas de todos os anos de escolaridade do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário ao passo que a Escola Secundária B é uma escola com tendência para se transformar em secundária pura, pois tem apenas três turmas do ano terminal do 3º Ciclo do Ensino Básico⁸.

Os oitocentos e dez alunos da Escola Secundária A estão distribuídos por trinta turmas, o que dá uma média de vinte e sete alunos por turma, enquanto a Escola Secundária

⁷ Só efectuamos aqui a contabilização dos anos de escolaridade, das turmas e dos alunos do regime diurno.

⁸ Podemos, no entanto, afirmar que no ano lectivo de 1987/88 a Escola Secundária B já só teve ensino secundário.

B, com quatrocentos e noventa alunos e vinte e quatro turmas, tem uma média entre vinte e vinte e um alunos por turma.

De registar ainda que, sensivelmente para o mesmo número de alunos do ensino secundário, a Escola B tem mais seis turmas deste nível de ensino que a Escola A.

2.2. Docentes: Mobilidade, Situação Profissional e Área de Residência

A mobilidade do corpo docente ainda é considerável nas duas escolas: na Escola A 30% dos docentes estavam no ano lectivo de 1996/97 pela primeira vez a exercer funções na escola, contra 35% na Escola B.

Recordando a situação profissional dos docentes das duas escolas no quadro

| Situação Profissional | Escola Secundária A | | | Escola Secundária B | | |
|-----------------------|---------------------|----------------|-------|---------------------|----------------|-------|
| | Quadro | Fora do Quadro | Total | Quadro | Fora do Quadro | Total |
| Frequência absoluta | 46 | 34 | 80 | 47 | 21 | 68 |
| Frequência relativa | 57,6% | 42,4% | 100% | 69,1% | 30,9% | 100% |

verificamos que a segunda escola com 69,1% de docentes do quadro em exercício de funções na escola, apresenta, neste aspecto, uma situação mais estável do que a primeira, dado que esta só tem 57,6% nestas condições.

Constata-se também que o número de professores das duas escolas não é proporcional ao correspondente número de alunos diurnos. Na Escola A o ratio do número de alunos por professor é aproximadamente igual a 10,1 , enquanto na Escola B tal ratio é de 7,2 . Tendo em conta que a nível regional este valor se situa em 8,5 , conclui-se que a Escola A tem, no geral, turmas com maior número de alunos que a média regional, ao passo que na Escola B o número de alunos por turma é menor do que este último índice e, por conseguinte, é significativamente inferior ao valor correspondente da primeira escola.

Verifica-se também, no que à Escola B concerne, uma maior fixação dos docentes no respectivo conselho. Dos docentes em exercício de funções nesta escola, no ano lectivo de 1996/97, 66% residiam no concelho, ao passo que na Escola A eram 58% os que estavam nessas condições. A este facto não é certamente alheio o posicionamento geográfico da Escola B, bem como os sectores de actividades com maior implantação no próprio concelho (sectores secundário e terciário), que nós oportunamente já referimos.

2.3. Modelo de Gestão

Um dos factores que muito pesou na escolha das duas escolas em causa para a realização da nossa investigação prendem-se com o facto de serem aí praticados modelos de gestão diferentes: o modelo de “*gestão democrática*” na Escola A e o “*modelo experimental*” na Escola B.

Escola A

O modelo de gestão em vigor é o instituído pelo Dec. Lei. nº 769-A/76 de 23 de Outubro e legislação posterior, sendo o conselho directivo composto por três docentes e um representante do pessoal não docente. Este reúne ordinariamente nas segundas segundas-feiras de cada mês, pelas dezassete horas.

O conselho administrativo é presidido pelo presidente do conselho directivo.

O conselho pedagógico, presidido igualmente, nos termos da lei, pelo presidente do conselho directivo, é composto por doze delegados de grupo, três representantes de grupo, um delegado de disciplina, três representantes de disciplina, pelo coordenador dos directores de turma, por uma orientadora de estágios integrados, pelo representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação e pelo representante dos alunos. Reúne ordinariamente nas segundas quartas-feiras de cada mês, pelas dezassete horas.

Escola B

O modelo de gestão em vigor é o instituído pelo Dec. Lei. nº 172/91 de 10 de Maio e legislação complementar.

O conselho de escola é constituído, nos termos da lei, por nove representantes dos docentes, três representantes dos alunos do ensino secundário, um representante do pessoal não docente, dois representantes da associação de pais e encarregados de educação, um representante da Câmara Municipal, um representante dos interesses sócio-económicos e um representante dos interesses culturais da região.

O director executivo é coadjuvado por duas assessoras, uma para o período lectivo diurno e outra para o nocturno.

O conselho administrativo é presidido pelo director executivo.

O conselho pedagógico, presidido por um dos seus membros docentes, no caso vertente, por um chefe de departamento curricular, é composto pelo director executivo, pelos quatro chefes de departamento curricular, por quatro coordenadores de ano dos

directores de turma (9º,10º,11º e 12º), por dois representantes da associação de pais e encarregados de educação, por dois representantes dos alunos do ensino secundário e um representante dos alunos do 9º ano e pelo responsável dos serviços de psicologia e orientação.

A entrada em vigor deste modelo de gestão nesta escola reporta-se ao ano lectivo de 1993/94.

3. AS RAZÕES FUNCIONAIS

As razões funcionais⁹ da escolha destas duas escolas prendem-se também com a boa significância em termos de representação regional que os respectivos delegados de grupo constituem, o que é constatado no estudo comparativo que a seguir efectuamos.

No quadro seguinte apresentamos sinteticamente os resultados referentes à caracterização dos delegados das duas escolas onde se centra este trabalho, bem como os resultados globais obtidos a nível da Direcção Regional de Educação do Alentejo, informação que servirá de base a este estudo comparativo.

| | Média de Idades | Sexo(%) | | Média Anos Ser.Doc. | Média Anos Ex.Cargo | Sit. Profissional (%) | | | | Nº Horas de Red.(HR) | Nº Profs (P) | Ratio HR/P |
|--------|-----------------|---------|------|---------------------|---------------------|-----------------------|-----|-----|------|----------------------|--------------|------------|
| | | M | F | | | 1 | 2 | 3 | 4 | | | |
| ESA | 37 | 27,8 | 72,2 | 12,8 | 3,2 | 94,4 | 0 | 5,6 | 0 | 62 | 80 | 0,78 |
| ESB | 35 | 15,4 | 84,6 | 11,1 | 3,6 | 92,3 | 0 | 0 | 7,7 | 26 | 68 | 0,38 |
| REGIÃO | 39 | 39,9 | 60,1 | 13,0 | 3,2 | 80,2 | 2,3 | 0,8 | 16,7 | 1320 | 2264 | 0,58 |

3.1. Média de Idades dos Delegados de Grupo

Em ambas as escolas a média de idades dos delegados é inferior à respectiva média regional, apresentando mesmo a Escola Secundária B um dos valores mais baixos da região.

⁹ Apelidamos de *funcionais* estas motivações, por elas se dizerem respeito às funções do delegado que constituem o objectivo do nosso estudo.

Na região e na Escola Secundária A a média de idades dos delegados é superior em quatro anos à média global do correspondente corpo docente, enquanto que na Escola Secundária B estes valores coincidem.

Concretizando :

- a nível global da Direcção Regional de Educação do Alentejo a média geral de idades dos docentes é de trinta e cinco anos e a média de idades dos delegados é de trinta e nove anos ;
- relativamente à Escola Secundária A a média geral é de trinta e três anos e a média de idades dos delegados é de trinta e sete anos;
- na Escola Secundária B ambos os valores se situam nos trinta e cinco anos.

3.2. Sexo dos Delegados de Grupo

A percentagem de docentes do sexo masculino na região é de 34% e a do sexo feminino é de 66%, enquanto as mesmas percentagens são, na Escola Secundária A respectivamente de 32,5% e 67,5% e na Escola Secundária B de 32,4% e 67,6%

Esta predominância do sexo feminino é igualmente verificada para o caso em análise dos delegados de grupo de acordo com o seguinte :

- na região esta tendência diminui porque a percentagem de delegados femininos se situa em 60,1%;
- na Escola Secundária A dá-se um incremento, pois a percentagem de delegados femininos é de 72,2%;
- na Escola Secundária B é onde se verifica a maior amplitude já que a percentagem de delegados femininos é de 84,6%.

3.3. Média de Anos de Serviço Docente dos Delegados de Grupo

A média de anos de serviço docente dos delegados de grupo na região é de treze anos. A Escola Secundária A tem um valor muito próximo, situado nos 12,8 anos, enquanto a Escola Secundária B possui uma média mais baixa, no valor de 11,1 anos. Estes valores correspondem em razão directa à variação das respectivas médias das idades dos delegados.

3.4. Média de Anos de Exercício do Cargo dos Delegados de Grupo

Na região e na Escola Secundária A esta média coincide e é igual a 3,2 anos, sendo a média na Escola Secundária B de 3,6 anos, ligeiramente superior à média regional.

Verifica-se então que nesta escola, apesar da média de anos de serviço docente do delegado ser inferior à da primeira, a média de anos de exercício do cargo é superior. Esta situação pode derivar, quer de factores de dinâmica de funcionamento interno, quer das melhores condições de fixação proporcionadas aos docentes na zona de implantação da última escola.

3.5. Situação Profissional dos Delegados de Grupo

A percentagem de delegados de grupo do quadro de nomeação definitiva é na Escola Secundária A de 94,4%, enquanto na Escola Secundária B é de 92,3. Estes valores ultrapassam em mais de doze pontos percentuais o mesmo valor encontrado para a região, que se situa em 80,2%.

Se compararmos estas percentagens de delegados de grupo do quadro de nomeação definitiva com as percentagens gerais de professores da mesma situação profissional, constatamos que as primeiras ultrapassam largamente as segundas já que estas últimas assumem para a Escola Secundária A, para a Escola Secundária B e para a região, respectivamente os valores 56,3%, 66,2% e 58,1%.

Só aqui referimos os delegados do quadro de nomeação definitiva por se revestirem de grande insignificância os restantes casos, visto apenas um delegado de cada uma das escolas não estar nestas condições.

3.6. Número de Horas de Redução da Componente Lectiva para o Exercício do Cargo de Delegado de Grupo

A Escola Secundária B, onde vigora o modelo de gestão instituído pelo Dec.-Lei nº 172/91 de 10 de Maio, no uso das competências que lhe são conferidas pelo Despacho nº 115/ME/93 de 23 de Junho, atribuiu a cada delegado de grupo uma redução de 2 horas

semanais para o exercício do cargo¹⁰. Na Escola A, dado o número de professores por grupo e de acordo com o Despacho 8/SERE/89 de 3 de Fevereiro, a maioria dos delegados têm quatro horas de redução. Por isto e porque esta escola tem mais delegados que aquela, existe uma grande diferença no respectivo valor total de horas de redução de cada uma, sendo de vinte e seis horas na Escola B e de sessenta e duas horas na Escola A.

A diferença entre o número de horas de redução atribuídas por cada uma das duas escolas aos delegados de grupo faz que com na Escola Secundária A correspondam, em média, 0,78 horas de redução do delegado por professor, ao passo que na Escola Secundária B o valor correspondente é igual a 0,38. De salientar que o ratio da região, sendo igual a 0,58 , está precisamente no ponto médio dos dois valores anteriores.

3.7. Número de Professores por Delegado

A Escola Secundária A tem oitenta professores e a Escola Secundária B tem sessenta e oito, distribuídos, respectivamente por dezoito e treze grupos disciplinares. Em termos regionais correspondem trezentos e oitenta e oito delegados aos dois mil, duzentos e sessenta e quatro professores.

| | Nº Delg. (D) | Nº Profs (P) | Ratio (P)/(D) |
|--------|--------------|--------------|---------------|
| ESA | 18 | 80 | 4,4 |
| ESB | 13 | 68 | 5,2 |
| REGIÃO | 388 | 2264 | 5,8 |

Sabendo que em cada uma das escolas existem os mesmos grupos disciplinares, já anteriormente designados por “*genéricos*”, verificamos que a diferença constatada no número de grupos reside nos grupos das “*especialidades*”, o que indicia, de acordo com os resultados do quadro anterior, um maior número de opções para os alunos na Escola Secundária A que na Escola Secundária B.

É também constatável que o número de professores por delegado em ambas as escolas é inferior à média regional, sendo o afastamento relativamente a esta média muito maior na Escola Secundária A. Este facto deve-se, sobretudo, aos grupos das “*especialidades*” desta escola possuírem um reduzido número de professores.

¹⁰ Os chefes de departamento curricular dispõem nesta escola de quatro horas de redução para o desempenho do cargo.

3.8. Custo Médio do Trabalho do Órgão de Coordenação Disciplinar¹¹

Tendo por referência o indicador regional calculado no capítulo 4, ponto 3.2., relativo ao *custo médio do trabalho do delegado por hora (3241\$)*, validado aqui pela relativa consonância existente entre o tempo médio de anos de serviço docente das duas escolas com os valores regionais, vamos proceder ao cálculo dos custos dos órgãos de coordenação disciplinar das duas escolas que vimos estudando.

Designamos aqui por órgãos de coordenação disciplinar os delegados de grupo da Escola Secundária A, da *“gestão democrática”*, e os delegados de grupo e chefes de departamento da Escola Secundária B, do *“modelo experimental”* de gestão.

| Escola Sec. | Órgão de Coord. Disc. | | HR por Elemento (3)=(2)/(1) | Nº de Professores (4) | Custo Médio do Órgão | |
|-------------|-----------------------|------------------|-----------------------------|-----------------------|----------------------|-------------|
| | Nº de Elementos (1) | HR (2) | | | por Prof. (5) | por Mês (6) |
| A | 18 (Delegados) | 62 | 3,4 | 80 | 10047\$ | 44076\$ |
| B | 17 (13 Del+ 4 CD) | 42 (13x2+4x4) | 2,5 | 68 | 8007\$ | 32410\$ |
| Região | 388 | 1320 | 3,4 | 2264 | 7559\$ | 44076\$ |

Legenda: HR - Número total de horas de redução para o exercício do cargo;

(5) = 3241\$ (custo do delegado por hora) x (2) x 4 semanas : (4);

(6) = 3241\$ (custo do delegado por hora) x (3) x 4 semanas.

Podemos assim constatar que em qualquer das escolas *o custo médio do trabalho do órgão de coordenação disciplinar por professor* é superior ao correspondente valor regional (7559\$). No entanto, verificamos que este custo é significativamente mais baixo na Escola B do *“modelo experimental”* de gestão (8007\$) do que na Escola A da *“gestão democrática”* (10047\$).

Por sua vez *o custo médio do trabalho do órgão de coordenação disciplinar por mês* na Escola Secundária B (32410\$) é cerca de 26% inferior ao da Escola Secundária A e da Região (44076\$), sendo estes dois coincidentes.

¹¹ Referimo-nos aos delegado de grupo e chefe de departamento curricular.

CAPÍTULO 6

OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA:

OPÇÕES METODOLÓGICAS

A metodologia utilizada, fundamentando-se no quadro teórico resultante da revisão de literatura, centra-se em dois níveis de análise: um, mais formal e corporizado pela denominada investigação quantitativa, é dotado de um maior controlo de procedimentos, cuja materialização foi efectuada mediante a aplicação de um inquérito por questionário; o outro, mais informal, subjacente à designada investigação qualitativa e decorrente das correntes etnometodológicas¹², é caracterizado pela recolha da informação através da entrevista semi-estruturada e da observação directa não participante, métodos estes que constituem uma visão mais subjectiva, mas que exhibe a vantagem de se integrar nos contextos de estudo, sem descuidar, contudo, a objectividade essencial dos fenómenos.

¹² “Garfinkel, dando aquilo a que chama uma definição breve do trabalho dos etnometodólogos, declara: “Diria que empreendemos estudos sobre o modo como as pessoas, enquanto organizadoras do seu quotidiano, utilizam os aspectos mais salientes deste mesmo quotidiano para o fazer funcionar” (Garfinkel, em Hill e Crittenden, 1968, p. 12). Os etnometodólogos tentam compreender o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo que habitam. (...) Um número significativo de autores na área da educação foi influenciado por esta perspectiva. (...) Uma das questões para a qual os etnometodólogos sensibilizaram os investigadores é a de que a própria investigação não constitui exclusivamente um empreendimento científico; pode ser melhor entendida como “uma realização prática”.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 60)

Na mesma linha Barroso (1996, p. 170) afirma: *As escolas são vistas como construções sociais, é valorizado o papel do indivíduo e o contexto social e histórico da acção*”.

Sobre os estudos etnográficos Stephen Stoer, citado por Lima (1996, p. 23), refere que “(...) é através destes estudos que os investigadores podem proporcionar retratos pormenorizados dos diferentes segmentos da realidade educativa, disponibilizando, assim, um conjunto de dados que, uma vez recolhidos, tornariam possível uma apresentação e análise aprofundadas dos assuntos-chave com que se confronta a sociologia da educação, não só em Portugal mas em geral”.

Calendarização das Actividades de Campo

| Escola Secundária | | |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | A | B |
| Socialização | Primeiro e segundo períodos do ano lectivo 1996/97 | Primeiro e segundo períodos do ano lectivo 1996/97 |
| Apresentação do Projecto | PCD : 7/2 - 14,30h | DE e PCP : 7/2 - 14,30h CP : 5/3 - 15h Adjunta DE : 11/4 - 10,30h |
| Observações | CP : 16/4 - 17,30h; 28/5 - 17,50h CG - 1º grupo : 22/4 - 18h 8º grupo A : 23/4 - 18h | CP : 30/4 - 14,30h; 4/6 - 16,20h CG - 1º grupo : 21/5 - 14,45h 8º grupo A : 23/6 - 18,15h |
| Entrevistas | DG - 1º grupo : 16/4 - 16h 8º grupo A : 16/4 - 15h | DG - 1º grupo : 11/4 - 9h 8º grupo A : 15/4 - 17h CD - CENT : 21/5 - 16,30h Línguas : 1/7 - 10h |
| Inquérito | Fim de Junho | Fim de Junho |

Legenda : PCD - Presidente do Conselho Directivo; DE - Director Executivo; CP - Conselho Pedagógico; PCP - Presidente do Conselho Pedagógico; CG - Conselho de Grupo; DG - Delegado de Grupo; CD - Chefe de Departamento.
Todas as datas se reportam ao ano de 1997.

A escolha variada dos instrumentos de pesquisa¹³ está intimamente dependente da sua adequabilidade ao objecto de estudo e revela-se fundamental na validade de qualquer pesquisa. Se, por um lado o reflexo da acção individual e o estudo em contexto podem proporcionar uma maior fidelidade pelo método da entrevista, por outro lado o inquérito

¹³ De acordo com Almeida e Pinto (1986) é frequentemente utilizado o recurso a diferentes técnicas numa mesma investigação, procedimento este considerado muito adequado à validação instrumental baseada na confrontação e na complementarização dos dados recolhidos por instrumentos tão diversos como a observação, a entrevista e o inquérito.

por questionário, ao ser tratado de forma quantitativa, permite-nos a agregação automática dos indivíduos da população em classes e legitima a padronização dos resultados.

No sentido de maximizarmos a confiabilidade nas duas técnicas anteriores de recolha de dados e para garantirmos uma manifesta complementaridade entre si, antes da sua aplicação aos docentes das escolas que a elas se sujeitaram, procurámos nos dois primeiros períodos do mesmo ano lectivo uma gradual inserção nos bastidores do ambiente escolar através de uma integração etnográfica concretizadora de uma convivialidade essencial à confiança dos “experimentados” neste processo investigativo e à consequente minimização dos efeitos que uma presença estranha acarreta. Esta socialização teve lugar essencialmente na sala de professores através do diálogo com muitos dos colegas que conhecíamos, o que, por intermédio destes, se estendeu à generalidade dos restantes colegas.

No segundo e terceiro períodos do mesmo ano lectivo, já de forma mais incisiva, realizámos algumas “*observações não participantes*” (Pardal e Correia, 1995, pp. 49-51) às reuniões do conselho pedagógico e a algumas reuniões de conselhos de grupo, com o objectivo de completarmos este processo de ambientação e de incursão no “*modus vivendi*” dos órgãos de gestão intermédia pedagógico-intradisciplinar, e de focalizarmos a nossa atenção, particularmente, no desempenho do papel do delegado de grupo e no funcionamento do grupo disciplinar, constituindo o primeiro o objecto da nossa pesquisa e o segundo o “*locus*” privilegiado de contextualização da acção.

Assim, privilegiando, na medida do possível, um processo sequencial tripartido (*observação* → *entrevista* → *questionário*), no terceiro período lectivo de 1996/97 realizámos as entrevistas aos delegados de grupo de Português e de Matemática e, no seu final, aplicámos a todos os professores os inquéritos por questionário.

1. A OBSERVAÇÃO DIRECTA NÃO PARTICIPANTE

“Não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador.”

(Pardal e Correia, 1995, p. 49)

A observação directa não participante foi utilizada, como já referimos, durante os segundo e terceiro períodos do ano lectivo de 1996/97, nas duas escolas em que se concentrou o estudo. Salvo o grau de subjectividade de que se reveste esta técnica, ela foi utilizada com um duplo objectivo, por um lado a criação de condições para a utilização das outras técnicas de recolha de informação e por outro a complementaridade dos dados recolhidos por essas mesmas técnicas.

Esta foi uma recolha direccionada fundamentalmente para o funcionamento do grupo e para o papel que o delegado desempenha nesse contexto.

O número de observações efectuadas deve-se à conjugação das reuniões realizadas por estes conselhos com a calendarização do nosso próprio trabalho, tendo sempre em atenção o limite temporal do estudo de campo: o ano lectivo de 1996/97.

A observação do conselho pedagógico foi realizada em duas sessões deste órgão, em cada uma das escolas. Foi efectuada por nós próprios e por mais um ou dois colegas do mesmo curso de mestrado, de um grupo de quatro que se encontrava a preparar as respectivas dissertações de mestrado nas escolas em causa. Para o efeito servimo-nos de uma grelha de observação e dispusemo-nos discretamente em lugares separados, pela estrutura rectangular de arrumação das mesas da sala da reunião, configuração esta seguida em ambas as escolas. Cada um direccionou a sua atenção para os factos e incidentes respeitantes aos objectivos do seu trabalho: no nosso caso particular a preocupação central dizia respeito ao desempenho do cargo do delegado de grupo, bem como ao reflexo que a sua actuação produzia no funcionamento e no protagonismo do conselho pedagógico.

A observação, por nós realizada individualmente, uma por cada um dos grupos de Português e de Matemática em cada uma das escolas, centrou-se nos respectivos conselhos de grupo. Estes grupos foram escolhidos¹⁴ devido ao facto de, dada a sua composição e a

¹⁴ Porque não podíamos observar todos os grupos, privilegiámos os grupos de Matemática e de Português por, após o estudo efectuado sobre os delegados de grupo que apresentamos no capítulo 6, nos parecer que estes grupos poderiam, com alguma fiabilidade, ser o espelho do funcionamento dos grupos pedagógicos das respectivas escolas.

heterogeneidade dos elementos constituintes, nos merecerem a confiança de poderem constituir uma amostra pertinente de todos os grupos da escola.

A recolha de dados foi aqui igualmente efectuada de forma discreta através de uma grelha de observação, não tendo sido gravadas as sessões para não condicionarmos o decurso dos trabalhos com as limitações que tal processo incute nos observados, sobretudo naqueles que poderão menos perceber os objectivos do nosso trabalho, por estarem menos familiarizados com os seus objectivos, apesar da abrangência da divulgação efectuada. Como tal, a escassez de citações na informação recolhida com este instrumento de pesquisa, fica a dever-se ao facto da sua completa reprodução não se tornar plausível e poder assim ficar comprometida a fidelidade do trabalho.

Alguma da informação aqui recolhida serviu-nos para a estruturação, quer das entrevistas quer do questionário, e também para a confrontação, *à posteriori*, com a informação obtida com estas duas últimas técnicas.

Destas observações foram elaborados registos síntese direccionados para a especificidade da investigação que podem ser consultados no ponto 1. do Anexo III.

2. A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

A técnica da entrevista é tida como necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados, mas acarreta problemas de administração e interpretação se efectuada a um elevado número de indivíduos, sendo mesmo inadequada quando se efectua uma investigação extensiva. Como afirma Wragg (1984, p. 177) a técnica da entrevista é a mais velha e porventura ainda a mais utilizada técnica de recolha de dados no mundo.

O contacto informal com os docentes durante os dois primeiros períodos lectivos de 1996/97 permitiu recolher um conjunto importante de informações acerca do que pensam sobre a organização da escola e sobre os sentimentos que a actividade profissional lhes suscita. Com o objectivo de sistematizar essas informações e poder inscrevê-las no quadro de representações dos professores organizámos algumas entrevistas semi-estruturadas, tendo para tal sido escolhida uma amostra cuja dimensão nos permitisse, simultaneamente, uma recolha adequada de informação e uma facilitada interpretação do seu conteúdo.

A nossa amostra foi então constituída da seguinte forma: na Escola A, do modelo de “*gestão democrática*”, escolhemos os delegados de grupo de Português e de Matemática e na Escola B, do “*modelo experimental*” de gestão, escolhemos os delegados dos mesmos grupos e ainda os chefes de departamento respectivos, isto é, os chefes do departamento de línguas e do departamento de ciências exactas, da natureza e tecnologias. Esta escolha vem na sequência do que havíamos feito com as observações efectuadas por forma a sequencializar o trabalho já realizado.

As características dos entrevistados podem ser observadas no quadro que se segue:

Caracterização dos Entrevistados

| | Entrevistados | | | | | |
|-----------------------------|---------------|--------|--------|--------|-----------------|-----------------|
| | D1 | D2 | D3 | D4 | C1 | C2 |
| Escola | A | A | B | B | B | B |
| Nº de anos de serv. docente | 25 | 5 | 6 | 9 | 23 | 17 |
| Nº de anos de serv. escola | 20 | 3 | 5 | 8 | 16 | 14 |
| Nº de anos de des. do cargo | 12 | 2 | 2 | 1 | 4 ¹⁵ | 3 ¹⁶ |
| Situação profissional | PQND | PQND | PQND | PQND | PQND | PQND |
| Situação na escola | Quadro | Quadro | Quadro | Quadro | Quadro | Quadro |
| Nº de profs. do gr./dep. | 6 | 8 | 6 | 7 | 19 | 22 |
| Red. da comp. lectiva (dc) | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 |
| Área de residência | ≤ 5 km | ≤ 5 km | ≤ 5 km | ≤ 5 km | ≤ 5 km | > 5 km |

Legenda: D1 - Delegado do 8º Grupo-A da Escola Secundária A; D2 - Delegado do 1º Grupo da Escola Secundária A; D3 - Delegado do 8º Grupo-A da Escola Secundária B; D4 - Delegado do 1º Grupo da Escola Secundária B; C1 - Chefe de departamento de línguas da Escola Secundária; C2 - Chefe de departamento de ciências exactas da natureza e tecnologias da Escola Secundária B; dc - redução da componente lectiva para o desempenho do cargo; PQND - professor do quadro de nomeação definitiva.

Tendo como indicador de referência os valores médios da Direcção Regional de Educação do Alentejo relativos à caracterização dos delegados de grupo, inventariados no capítulo 4, podemos constatar que:

- situado o indicador em 13 anos, os delegados D2, D3 e D4 com 5,6 e 9 anos de serviço docente, respectivamente, ficam aquém do tempo médio de serviço docente regional dos delegados, enquanto o D1 e os chefes de departamento C1 e C2, com 25, 23 e 17 anos de serviço, respectivamente, se afastam deste indicador, os dois primeiros até de forma bastante expressiva;

¹⁵ O chefe de departamento C1 foi durante seis anos delegado de grupo.

¹⁶ O chefe de departamento C2 foi durante dez anos delegado de grupo.

- sendo o indicador regional de exercício do cargo igual a 3,2 anos, nenhum dos entrevistados, à exceção do delegado D1, se afastam muito deste valor;
- todos os entrevistados são professores do quadro de nomeação definitiva tal como 80,2% dos delegados regionais;
- no que concerne à redução da componente lectiva e à sua relação com o número de professores do grupo, na Escola B do “*modelo experimental*” de gestão os delegados têm metade do tempo de redução da componente lectiva para o exercício do cargo que os seus congéneres da Escola A da “*gestão democrática*”, sendo atribuído o mesmo número que a estes últimos aos chefes de departamento curricular da primeira escola;
- dos dados em análise, o factor distância pode ter sido determinante na designação do delegado ou do chefe de departamento, pois apenas o chefe de departamento C2 reside a uma distância superior a 5 Km da escola.

No princípio do terceiro período do ano lectivo de 1996/97 realizámos estas entrevistas, a partir de um guião simples e flexível (Anexo III, pontos 2.2.1. e 2.3.1.), procurando não impor a rigidez duma resposta precisa de acordo com o que propõe Bogdan e Biklen (1994, pp.134-139), Quivy e Campenhoudt (1992, pp. 193-196), Pardal e Correia (1995, pp. 64-67) e tendo como referência o guião elaborado por Engrácia Castro em “*O Director de Turma nas Escolas Portuguesas*” (1995, pp. 259 - 261).

Na elaboração do guião quisemos conjugar o facto da “*dificuldade na utilização desta técnica de recolha de dados ser tanto mais elevada quanto menos programado se apresenta o guião*” com a realidade de ser também “*a entrevista menos estruturada aquela que nos pode proporcionar informações que de outro modo dificilmente seriam captadas*”(Sá, 1997, p. 34).

Do guião das entrevistas constam duas partes distintas: a primeira parte é composta por perguntas de resposta fechada referentes aos dados profissionais e logísticos do entrevistado; a segunda parte é composta por temas colocados na forma de perguntas de resposta aberta, decorrentes das informações obtidas através do contacto informal com os professores, da nossa própria experiência profissional e ainda do que a nível formal está legislado relativamente a atribuições e competências do delegado de grupo e do conselho de grupo.

As questões foram oportunamente introduzidas pelo entrevistador, por forma a minimizar as interferências no discurso do entrevistado e não condicionar nem prejudicar,

quer a sua sequência, quer o seu conteúdo. Para garantir a necessária sintonia entre os dois interlocutores a entrevista foi gravada na íntegra em suporte áudio com o consentimento de todos os entrevistados, pelo que apenas procedemos, de forma discreta, à anotação de alguns tópicos que considerámos imprescindíveis à harmonização e ao lançamento dos vários temas a abordar. Registe-se, contudo, que o gravador utilizado tinha dimensões reduzidas para minimizar o condicionalismo que a sua presença acarreta.

Seguidamente transcrevemos na íntegra, utilizando o suporte *Winword*, o conteúdo das entrevistas, após o que procedemos à respectiva análise, de acordo com o preconizado por Quivy e Campenhoudt (1992, pp. 224 -229), Bogdan e Biklen (1994, pp.220 - 241), Pardal e Correia (1995, pp. 72 - 74), Bardin (1994) e Canário et al. (1996, pp. 58-60).

Foram assim definidas as seguintes unidades e sub-unidades de análise (Anexo III, ponto 2.1.):

a) condições de desempenho do cargo de delegado - processo de escolha, redução da componente lectiva, incentivos, condições logísticas, materiais e humanas e dificuldades deste desempenho; b) atribuições - função de representação, funções de gestão pedagógica, c) estatuto e perfil - liderança, poder e autoridade, perfil, formação e carreira profissional e hierarquia; d) estruturas de gestão - articulação e funcionamento, tratamento e divulgação da informação.

Do conteúdo destas unidades¹⁷ foram seleccionados os excertos que julgámos pertinentes para inserir, devidamente enquadrados, na análise e discussão da informação efectuada no próximo capítulo.

3. O INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

A técnica do inquérito por questionário é mais adequada que outra técnica qualquer quando se pretende realizar uma investigação de carácter extensivo, interrogando um significativo número de pessoas em que se põe um problema de representatividade e quando se quer quantificar uma multiplicidade de dados e efectuar análises correlacionais (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 191). No entanto, várias são também as suas limitações das quais

¹⁷ Os protocolos das entrevistas encontram-se em Anexo III, pontos 2.2.2. e 2.3.2.

destacamos: a possibilidade de ocorrência de um efeito de atracção relativamente à resposta mais desejada socialmente, a reprodução (não a transgressão) da “normalidade social” (Ferreira, 1986, p.183), a exigente preparação técnica para a elaboração do dispositivo, a superficialidade das respostas, a individualização dos entrevistados, a dependência em relação ao ambiente que circunstancia a fase da atribuição das respostas (Quivy e Campenhoudt, idem) e a validade, isto é, a adequação dos indicadores à realidade que se tenta conhecer (Morin, 1986, p. 147).

Nesta e noutra literatura da especialidade¹⁸ encontrámos os fundamentos teóricos para a elaboração do questionário, de acordo com o que explicitamos a seguir.

3.1. A Definição dos Indicadores e das Dimensões de Análise

Definidos os pressupostos metodológicos que justificaram a opção pelo questionário, interessava então definir os indicadores e as dimensões de análise.

A determinação dos itens resultou da conjugação de vários aspectos, a saber: da nossa própria experiência profissional, enquanto membro de um grupo pedagógico e também como delegado de grupo, cargo que desempenhámos durante vários anos em duas escolas secundárias diferentes; das conversas informais mantidas com vários professores, durante os primeiro e segundo períodos lectivos do ano em que decorreu o trabalho de campo (1996/97); dos resultados das observações e da análise de conteúdo das entrevistas já realizadas; da legislação em vigor sobre o delegado de grupo e sobre o conselho de grupo; da literatura da especialidade; e da bibliografia que, de alguma forma, se referia a estas estruturas ou que correspondia a estudos similares¹⁹.

¹⁸ Para além da já referida para a elaboração do inquérito por questionário consultámos ainda: Pardal e Correia (1995, pp. 51 - 64), Almeida e Pinto (1995, pp. 124- 158), Canário et al. (1996, pp. 58-60) e Reis (1996, pp. 20 - 25).

¹⁹ Desta bibliografia fizeram parte os trabalhos de: Licínio Lima (*A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, 1992, pp. 495 - 511); Natércio Afonso (*A Reforma da Administração Escolar - A Abordagem Política em Análise Organizacional*, 1994, pp. 333 - 347); Engrácia Castro (*O Director de Turma nas Escolas Portuguesas - O Desafio de uma Multiplicidade de Papéis*, 1995, pp. 247 - 251); Manuel Álvarez e Montserrat Santos (*Dirección de Centros Docentes - Gestión por Proyectos*, 1996, pp. 110 - 116); Leonor Torres (*Cultura Organizacional Escolar - Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*, 1997, pp. 137 - 187); e Manuel Carlos Loureiro (*A Docência como Profissão - Culturas dos Professores e a (In)diferenciação Profissional*, 1997, Anexo I).

Posto isto, utilizando genericamente uma escala de Likert de quatro pontos, elaborou-se um questionário constituído só por perguntas fechadas²⁰ e dividido em três partes: a primeira é composta pelas questões relativas à caracterização pessoal, profissional e logística dos inquiridos; a segunda, respeitante ao desempenho do cargo de delegado de grupo, é constituída por indicadores que nos possibilitam obter informações sobre dimensões referentes a esta estrutura, tais como os critérios e o processo de escolha, as atribuições e competências, a caracterização, o estatuto sócio-profissional e as suas relações com a estrutura institucional da escola; a terceira parte refere-se ao funcionamento do grupo disciplinar, designadamente no que concerne ao número de reuniões, à origem e à frequência dos assuntos tratados nas reuniões, à influência do grupo em decisões na escola e ao processo utilizado para a tomada de decisões, às dificuldades do trabalho de grupo e à circulação da informação.

Em todas as partes do questionário procurámos ter em atenção determinadas regras relativamente à sua forma e conteúdo. Em relação à primeira, a apresentação das questões foi ordenada a partir de uma coerência interna das três partes que o constituem, procurando-se colocá-las de forma a não provocar nos inquiridos um efeito de resposta sequencial. Quanto ao conteúdo tentámos aproximar o mais possível a sua linguagem à dos inquiridos e a elaboração das questões submeteu-se à lógica de os obrigar a posicionarem-se valorativamente relativamente às situações apresentadas.

Não colocámos por opção perguntas de resposta aberta dada a tradicional dificuldade na obtenção de respostas objectivas. No entanto, inserimos nas questões que a tal se proporcionavam um item dedicado a "*outras opiniões*". Não obstante esta possibilidade, nenhum dos respondentes a utilizou, optando pela escolha de uma das opções expressas.

²⁰ O questionário é só constituído por questões de resposta fechada para facilitarmos o respectivo tratamento quantitativo. Por outro lado consideramos, e o nosso procedimento vai nesse sentido, que este tipo de análise é sequencial, complementar e conjugável com a análise de conteúdo (análise dita qualitativa) utilizada para o tratamento dos textos resultantes das entrevistas. A conjugação destas duas técnicas de análise permite-nos fazer, por uma lado um estudo incisivo e individualizado através da análise de conteúdo e, por outro lado, um estudo extensivo mediante o tratamento estatístico dos questionários.

3.2. Reformulação → Pré-Teste → Reformulação

Numa primeira fase dotada de alguma insipiência metodológica, resultantes da troca de impressões com outros colegas e no sentido de progressivamente irmos colmatando algumas imprecisões e aumentando a operacionalidade das variáveis, várias foram as reformulações elementares experimentadas pelo questionário embrionário antes da sua aplicação como pré-teste.

Redigida que estava a primeira versão do questionário, havia que garantir a sua aplicabilidade, realizando-se para o efeito uma aplicação-teste junto de um grupo heterogéneo de quinze professores de escolas diferentes daquelas onde se realiza a investigação, no sentido de detectar as questões que se revelassem de difícil compreensão e resposta, solicitando-lhes ao mesmo tempo que comentassem e fizessem observações por escrito sobre o significado por eles atribuído às questões.

Em cada um dos momentos de (re)construção do questionário foi nossa preocupação o estabelecimento da imprescindível conjugação entre os indicadores daí resultantes e os conceitos teóricos em estudo, no sentido da obtenção de uma validade teórica, tendo em conta que, dadas as diligências de campo efectuadas, já considerávamos estarem esses indicadores revestidos de uma certa validade aparente.

Concretizado este processo e feitas as reformulações daí decorrentes, submeteu-se o questionário ao parecer do orientador científico, tendo em vista a verificação da sua estrutura geral e da validade de conteúdo dos itens. Nesta conformidade, foram feitos alguns acertos nas escalas, foram transformadas em questões de escolha selectiva²¹ algumas dimensões antes sujeitas a uma escala de Likert e foi reduzido o número de questões, retirando as que não se coadunavam com os objectivos deste trabalho e, portanto, não interessavam ao tema em causa. No sentido de aumentar a amplitude da amostra, ficou ainda decidido aplicar o questionário a todos os professores das duas escolas em vez de tal ser feito apenas com os professores de Português e de Matemática, como estivera antes previsto.

Acabado então o questionário definitivo (Anexo III, ponto 3.1.) este ficou constituído por sete páginas dactilografadas, sendo a primeira delas preenchida com as “Notas

²¹ Por exemplo escolher de uma listagem de indicadores os cinco mais importantes e em seguida numerá-los de 1 a 5, por ordem decrescente de importância (questão 13), ou escolher um único indicador (questão 15).

Introdutórias” explicativas da finalidade e objectivos do questionário, assim como das indicações para o seu preenchimento.

3.3. A Aplicação do Questionário

Mediante autorização do órgão de gestão, escolhida que estava a amostra²², procedeu-se à distribuição do questionário, tendo o processo da sua “administração local” sido centralizado no delegado de grupo respectivo. A sensibilização genérica dos professores para os objectivos do estudo já vinha a ser efectuada com alguma antecedência, incidindo agora a estratégia num contacto directo e privilegiado com os delegados. Assim, entregámos no princípio da segunda semana de Junho de 1997 ao delegado de grupo envelopes não identificados com os questionários destinados a todos professores do grupo e pedimos-lhe simultaneamente para os distribuir, efectuar a sensibilização para a respectiva resposta e proceder à sua recolha até ao final do mesmo mês.

O quadro seguinte exhibe as taxas de retorno parciais e globais, por grupo e por escola e no conjunto das duas escolas.

Taxa de Retorno dos Questionários

| Grupo Docente | ESA | | | ESB | | | GLOBAL | | |
|---------------|--------------|-----------|-------------|--------------|-----------|-------------|--------------|-----------|-------------|
| | Nº de Profs. | Retorno | | Nº de Profs. | Retorno | | Nº de Profs. | Retorno | |
| | | Nº | Taxa (%) | | Nº | Taxa (%) | | Nº | Taxa (%) |
| 1º | 8 | 6 | 75,0 | 7 | 6 | 85,7 | 15 | 12 | 80,0 |
| 4ºA | 9 | 2 | 22,2 | 5 | 4 | 80,0 | 14 | 6 | 42,9 |
| 5º | 3 | 0 | 0,0 | 4 | 3 | 75,0 | 7 | 3 | 42,9 |
| 6º | 3 | 1 | 33,3 | 4 | 4 | 100,0 | 7 | 5 | 71,4 |
| 7º | 4 | 4 | 100,0 | 2 | 0 | 0,0 | 6 | 4 | 66,7 |
| 8ºA | 7 | 6 | 85,7 | 7 | 4 | 57,1 | 14 | 10 | 71,4 |
| 8ºB | 7 | 3 | 42,9 | 7 | 5 | 71,4 | 14 | 8 | 57,1 |
| 9º | 7 | 4 | 57,1 | 6 | 6 | 100,0 | 13 | 10 | 76,9 |
| 10ºA | 7 | 7 | 100,0 | 5 | 5 | 100,0 | 12 | 12 | 100,0 |
| 10ºB | 2 | 1 | 50,0 | 7 | 3 | 42,9 | 9 | 4 | 44,4 |
| 11ºA | 3 | 3 | 100,0 | 4 | 3 | 75,0 | 7 | 6 | 85,7 |
| 11ºB | 6 | 3 | 50,0 | 5 | 5 | 100,0 | 11 | 8 | 72,7 |
| 12º+ET | 6 | 3 | 50,0 | 0 | 0 | 0,0 | 6 | 3 | 50,0 |
| ITI | 2 | 2 | 100,0 | 0 | 0 | 0,0 | 2 | 2 | 100,0 |
| EF | 5 | 2 | 40,0 | 5 | 0 | 0,0 | 10 | 2 | 20,0 |
| EMRC | 1 | 1 | 100,0 | 0 | 0 | 0,0 | 1 | 1 | 100,0 |
| TOTAL | 80 | 48 | 60,0 | 68 | 48 | 70,6 | 148 | 96 | 64,9 |

²² A população corresponde à totalidade dos professores das escolas secundárias da área da Direcção Regional de Educação do Alentejo, enquanto a amostra, pela razões já apontadas no capítulo anterior, corresponde às escolas secundárias A e B do Alentejo Central, a primeira da “gestão democrática” e a segunda do “modelo experimental” de gestão.

A taxa global de retorno situou-se em 64,9%, sendo a que respeita à escola B (70,6%) superior quase em dez pontos percentuais à da escola A (60%). Somente quatro grupos - 4ºA, 5º, 10ºB e EF - têm uma taxa global inferior a 50%, o que nos leva a concluir que deste processo resultou uma amostra razoavelmente diversificada. Dadas as condições que envolveram o preenchimento dos questionários antes apontadas, consideramos que esta taxa significa um interesse médio dos professores pelos objectivos e pela temática da investigação.

Apesar da “administração local” do questionário se centrar no delegado de grupo, a variação das taxas de retorno de grupo para grupo não nos permite concluir nada sobre o funcionamento do grupo nem sobre a capacidade de liderança do delegado, dado o elevado número e a diversidade de variáveis em jogo, variáveis essas que não conseguimos controlar nem isolar.

4. A ORGANIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO

Vamos de seguida efectuar a descrição genérica da forma como organizámos o questionário e identificar sumariamente a base de dados utilizada, bem como o método de tratamento estatístico adoptado.

A forma como foi organizada a informação²³ tem a ver com as características das várias dimensões de cada uma das partes do questionário. Assim, dada a natureza das questões, podemos constituir dois campos fundamentais de organização dos dados: o primeiro campo corresponde à primeira parte do questionário e contempla os dados profissionais e logísticos dos inquiridos; o segundo campo respeita às segunda e terceira partes do questionário relativas, respectivamente, ao desempenho do cargo de delegado de grupo e ao funcionamento do grupo disciplinar.

²³ Os quadros de resultados do tratamento da informação recolhida nos inquéritos podem ser consultados no Anexo II, ponto 3.2.

4.1. Primeiro Campo de Organização dos Dados

Neste primeiro campo, que abrange as primeiras nove questões, explicitamos os agrupamentos de dados efectuados e explicamos a razão de tal procedimento.

4.1.1. Idade

A escolha destes intervalos vem na sequência do que fizemos para o nível regional quando, no primeiro capítulo da segunda parte do trabalho, estabelecemos os seguintes grupos de idade: < 25 anos; de 25 a 39 anos; de 40 a 54 anos; > 54 anos. Verificámos então que nos escalões extremos era insignificante o número de professores correspondes às duas Escolas Secundárias A e B, onde se centra este estudo. Daí termos sentido a necessidade de, com a redução do número de escalões, aumentarmos a respectiva amplitude.

O critério utilizado para esta nova determinação intervalar assenta em dois princípios fundamentais: o primeiro prende-se com a adopção de três escalões etários; o segundo fica a dever-se à determinação do intervalo intermédio com uma amplitude igual a 10 anos, cujo ponto médio é precisamente a média das idades dos docentes a nível regional da D.R.E.A., que, como já determinámos no capítulo 4, ponto 1., se situa nos trinta e cinco anos.

Ficaram então organizados desta forma os escalões etários: 1- menor que 30 anos; 2 - de 30 a 40 anos; 3 - maior que 40 anos.

4.1.2. Área Disciplinar

Os grupos, disciplinas ou especialidades dos inquiridos foram agrupados por áreas disciplinares de acordo com o que havia sido definido pelo Despacho 27/ME/93, de 1 de Março. Desta forma as áreas disciplinares são compostas da seguinte forma: a de línguas integra os grupos 8º A e B e o 9º, a de ciências humanas e sociais agrega os grupos 6º, 7º, 10º A e B, 11ºA, Desenvolvimento Pessoal e Social, e Educação Moral e Religiosa Católica e de outras Confissões; a de ciências exactas, da natureza e tecnologias contempla os grupos 1º, 2º A e B, 3º, 4º A e B, 11º B, todas as subdivisões do 12º e ainda a Educação Tecnológica; a de expressões é formada pelos grupos 5º, Educação Musical e Educação Física.

Esta escolha ficou a dever-se, sobretudo, ao facto de uma das duas escolas onde se centrou este estudo, a Escola Secundária B, ser uma das escolas experimentadoras do modelo gestão instituído pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio.

4.1.3. Tempo Total de Serviço Docente

Tal como já o havíamos afirmado em relação à idade dos professores e de acordo ainda com os valores que obtivemos para as escolas A e B quando efectuámos a caracterização genérica, com a escolha de três intervalos temporais pretendemos evitar a excessiva dispersão dos docentes, resultando assim um número reduzido e inexpressivo de indivíduos em determinados escalões. Ficaram assim definidos os escalões: 1- menor que 5 anos; 2 - de 5 a 15 anos; 3 - maior que 15 anos.

Fixámos em 15 anos o máximo do escalão médio e o ínfimo do escalão superior por a média de tempo de serviço dos docentes das duas escolas em estudo ser inferior à média regional, que se situa nos 13 anos de serviço, e por ao escalão superior pertencerem um número reduzido de docentes.

4.1.4. Tempo de Serviço na Última Escola

A escolha intervalar obedeceu aqui também à conjugação dos critérios já antes enunciados com a tentativa de procedermos à verificação da rotatividade do pessoal docente. Para a constatação desta rotatividade tornou-se necessário o desdobramento do primeiro escalão do item anterior - menor que 5 anos - em dois escalões de tempo de serviço na escola, respectivamente, menor de 2 anos e de 2 a 4 anos. Os restantes intervalos ficaram propositadamente iguais aos dois últimos escalões do “Tempo Total de Serviço Docente”, para permitir, com a junção, se necessária, dos dois primeiros escalões do tempo aqui em análise, uma comparação um a um do número de respostas em escalões idênticos destas duas dimensões.

4.1.5. Situação Profissional

As várias situações profissionais que colocámos no questionário, por necessidade de melhor operacionalizar o seu tratamento, foram agrupadas apenas em dois grupos distintos. Assim, os professores dos quadros de nomeação definitiva, de nomeação provisória e de

zona pedagógica foram designados genericamente por professores do quadro, os professores contratados, os professores estagiários e as restantes situações foram inseridos no escalão designado por “professores fora do quadro”.

4.1.6. Desempenho do Cargo de Delegado de Grupo

As questões 7. e 8., respectivamente “*é actualmente (96/97) delegado de grupo*” e “*já foi em anos anteriores delegado de grupo*” sintetizámo-las numa só, visto interessar-nos apenas saber se os inquiridos já desempenharam ou desempenham este cargo. Desta forma se na resposta às questões 7. e 8. houver pelo menos um “*sim*” para nós significa que já ocupou o cargo, se pelo contrário forem atribuídos dois “*não*”, significa nunca ter desempenhado tal função.

4.1.7. Área de Residência

Relativamente ao local de trabalho, a escolha dos indicadores “*no mesmo concelho*” e “*fora do concelho*” para a dimensão “*área de residência*” deve-se fundamentalmente aos factos de em cada um destes concelhos existir apenas uma escola secundária, aquela onde efectuámos o estudo, e à existência de escolas secundárias em todos os concelhos que com estes confinam.

4.2. Segundo Campo de Organização dos Dados

No segundo campo de organização dos dados, envolvente de todas as dimensões da segunda (da questão nº 10 à questão nº 15) e terceira partes do questionário (da questão nº 16 à questão nº 22), explicamos a metodologia que adoptámos para a codificação dos dados, metodologia essa que depende do tipo de questão. Assim, para as dimensões cuja resposta foi dada através de uma escala de Likert usámos um processo, para as restantes, cuja resposta consistiu basicamente na selecção de uma ou várias características, servimo-nos de outro(s) processo(s).

4.2.1. Codificação dos Dados nas Dimensões com Escalas de Likert

As questões número 10, “*critérios de escolha do delegado de grupo*”, número 12, “*atribuições e competências do delegado de grupo*”, número 14, “*estatuto sócio-profissional do delegado de grupo*”, número 17, “*origem dos assuntos tratados nas reuniões de grupo*”, número 18, “*frequência do tratamento de assuntos nas reuniões de grupo*”, número 19, “*influência do grupo em decisões na escola*”, número 20, “*processo utilizado para a tomada de decisões*”, número 21, “*dificuldades no trabalho de grupo*” e número 22, “*circulação da informação*”, correspondem às dimensões do questionário com respostas dadas através de escalas de Likert. A codificação utilizada consistiu na atribuição de um valor quantitativo (pontuação) a cada uma das respostas possíveis dos vários indicadores de cada dimensão, para o que optámos pelo critério que explicamos na tabela seguinte:

| Posição | Resposta | Pontuação individual (i) | Pontuação máxima global (i x 96 ²⁴) |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------|
| --- | não respondeu | sem pontuação | --- |
| 1 | não concordo, nada importante, nunca, não influencia, não dificulta, nenhuma eficiência | 0 | 0 |
| 2 | concordo pouco, pouco importante, algumas vezes, influencia pouco, dificulta pouco, pouca eficiência | 1 | 96 |
| 3 | concordo, importante, muitas vezes, influencia, dificulta, eficiência | 2 | 192 |
| 4 | concordo muito, muito importante, quase sempre, influencia muito, dificulta muito, muita eficiência | 3 | 288 |

Para determinação do valor ponderado (pontuação) de cada indicador, utilizámos a folha de cálculo “*Excel*”, conforme o exemplo que se segue:

| Indicadores | Frequências Absolutas p/ Posição | | | | Valor Ponderado (Pontuação) |
|-------------|----------------------------------|----|----|----|--------------------------------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| A | -- | 4 | 9 | 19 | $4 \times 1 + 9 \times 2 + 19 \times 3 = 79$ |
| B | 1 | -- | 8 | 7 | $1 \times 0 + 8 \times 2 + 7 \times 3 = 37$ |
| C | 7 | 6 | 10 | -- | $7 \times 0 + 6 \times 1 + 10 \times 2 = 26$ |
| ... | | | | | (A pontuação foi ordenada por ordem decrescente) |

²⁴ Noventa e seis é o total de indivíduos da amostra.

As pontuações por escola variam, assim, entre 0 e 144 (48x3) pontos e globalmente entre 0 e 288 (96x3) pontos.

A solução encontrada é uma de entre outras possíveis e não está isenta de uma certa falibilidade. Esta opção levou à atribuição de valores numéricos às diferentes posições da escala de Likert no pressuposto de que a distância entre os valores nominais desta é igual, o que de facto não pode ser provado. As conclusões assim obtidas são por isso precárias, necessitando de serem comprovadas através de outros processos, o que tentámos fazer confrontando-as com a informação colhida através das entrevistas e das observações.

4.2.2. Codificação dos Dados nas Dimensões em que é pedida a Selecção de Algumas Características

A dimensão 11 - *“Processo de escolha do delegado de grupo”* - está dividida em duas sub-dimensões, a A e a B. Na primeira pretende-se inventariar como se processa a escolha do delegado de grupo; a segunda, em conjugação com a primeira, tem por objectivo a verificação da concordância dos inquiridos com o actual processo de escolha do delegado. Nesta conformidade é pedida apenas uma escolha nas colunas A e B.

A dimensão 13 - *“Caracterização do delegado de grupo”* - está igualmente dividida em duas sub-dimensões, a A e a B. em qualquer destas é pedido aos inquiridos a escolha e posterior graduação, por ordem decrescente, das cinco características mais importantes, na coluna A as que melhor se ajustam ao delegado actual, na coluna B as que mais contribuem para um eficiente desempenho do cargo.

Pretende-se, com a confrontação dos resultados de uma e outra coluna, verificar o grau de satisfação dos inquiridos relativamente às características do actual delegado.

Para codificar a informação foi usado o seguinte método:

| Resposta (Posição) | Pontuação |
|------------------------|-----------|
| não respondeu | 0 |
| 1 (a mais importante) | 5 |
| 2 | 4 |
| 3 | 3 |
| 4 | 2 |
| 5 (a menos importante) | 1 |

O grau de satisfação é-nos dado pelo coeficiente de correlação²⁵ entre os dois conjuntos de valores correspondentes a cada uma das variáveis das colunas A e B.

Tal como na codificação dos dados nas dimensões com escala de Likert que antes apresentámos, também aqui a opção assumida se reveste de idênticos riscos, conscientes que estamos do seu uso se dever tão somente à falta de outro procedimento menos falível.

O cálculo da pontuação de cada indicador é feito consoante o exemplo do quadro que se segue e cujos cálculos desenvolvemos com a mesma base de dados.

| Indicadores | Frequências Absolutas p/ Posição | | | | | | Σ | Valor Ponderado (Pontuação) |
|-------------|----------------------------------|----|----|----|----|----|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| | n r | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | | |
| A | 50 | 3 | 10 | 20 | 7 | 6 | 96 ²⁶ | $50 \times 0 + 3 \times 5 + 10 \times 4 + 20 \times 3 + 7 \times 2 + 6 \times 1 = 135$ |
| B | 89 | 0 | 0 | 0 | 3 | 4 | « | $89 \times 0 + 0 \times 5 + 0 \times 4 + 0 \times 3 + 3 \times 2 + 4 \times 1 = 10$ |
| C | 96 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | « | 0 |
| . | | | | | | | | (A pontuação foi ordenada por ordem decrescente) |

As pontuações máximas e mínimas possíveis para o conjunto dos indicadores situam-se, respectivamente, em 480 (5x96) pontos e 0 (0x96) pontos. Convém, porém, salientar que no máximo só um indicador pode obter a pontuação máxima, atingível apenas se todos os inquiridos lhe tivessem atribuído a primeira escolha.

Na dimensão 15 - “*A estrutura institucional da escola e o delegado de grupo*” - solicita-se apenas uma escolha para evitar a dispersão e uma previsível dificuldade na atribuição da resposta.

Na dimensão 16 - “*No último período lectivo (2º período de 96/97) quantas vezes reuniu o seu grupo disciplinar ?*” - as respostas foram estruturadas de acordo com o seguinte:

| | | | | |
|----------------|---|---|---|-----------|
| Nº de reuniões | 0 | 1 | 2 | mais de 2 |
| Pontuação | 1 | 2 | 3 | 4 |

²⁵ Correlação é a teoria que estuda a relação ou a dependência entre as duas variáveis de uma distribuição bidimensional.

²⁶ Noventa e seis é o total de indivíduos da amostra.

Foi aqui definido o 2º período lectivo como “*timing*” para esta dimensão, por ser o período completo temporalmente mais próximo da altura da resposta ao questionário o que permitiria evitar algumas dificuldades de resposta, se tal fosse estendido a mais períodos lectivos.

4.3. A Base de Dados e o Tratamento Estatístico

A informação recolhida através da aplicação do questionário foi organizada numa base de dados concebida para o efeito no programa “*SPSS*”²⁷. Neste foram feitos todos os cálculos do tratamento estatístico e importados para o programa “*Excel*”; dado este último possuir um grafismo e uma organização de saída dos resultados muito mais apresentável do que aquele.

A opção metodológica do tratamento conjunto da informação recolhida por todos os instrumentos de medida, determinou o recurso a uma análise estatística²⁸ muito simples dos resultados dos questionários, versando apenas o cálculo: de frequências absolutas e relativas; de medidas de tendência central; de pontuações conforme já explicitámos; de correlações e da análise relacional das dimensões que julgámos pertinentes pela sua interdependência e mútua influência.

²⁷ O SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) é provavelmente o programa para análise estatística mais amplamente utilizado nas Ciências Sociais. (Bryman e Cramer, s.d., p. xxii)

²⁸ Como suporte deste tratamento estatístico foi utilizada alguma bibliografia de base, designadamente: Spiegel (1985), *Estatística*; Hainault (1992), *Conceitos e Métodos de Estatística*; Reis (1996), *Estatística aplicada*.

CAPÍTULO 7

CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

A amostra ficou constituída por noventa e seis professores, metade de cada escola onde se centrou o estudo. Apenas três questionários foram expurgados por terem sido devolvidos sem serem preenchidos.

De acordo com os dados recolhidos pelos questionários efectuamos uma caracterização descritiva da amostra em termos de frequências relativas (percentagens) para cada uma das variáveis consideradas, bem como a análise relacional entre as variáveis cuja pertinência assim o exigir.

1. ANÁLISE FREQUENCIAL SIMPLES

1.1. Idade

| Idade (anos) | ESA | ESB | Global |
|--------------|-------|-------|--------|
| menor que 30 | 50,0% | 25,0% | 37,5% |
| 30 a 40 | 35,4% | 58,3% | 46,9% |
| maior que 40 | 14,6% | 16,7% | 15,6% |

De acordo com o observado, podemos em termos comparativos afirmar que, em ambos os casos, a população docente de qualquer das Escolas Secundárias A e B é relativamente jovem, sendo este índice de maior expressão na primeira escola, onde metade dos docentes tem menos de 30 anos. Por outro lado, verifica-se que na Escola B a maioria

dos professores estão no escalão médio das idades, ou melhor, 58,3% dos docentes tem entre trinta e quarenta anos.

1.2. Sexo

| Sexo | ESA | ESB | Global |
|------|-------|-------|--------|
| M | 22,9% | 20,8% | 21,9% |
| F | 77,1% | 79,2% | 78,1% |

Constata-se que, a nível global, mais de três quartos dos professores das duas escolas são do sexo feminino, valor ainda mais acentuado do que a média regional, que se situa em 66% de docentes femininos e, conseqüentemente, 34% do sexo oposto.

1.3. Área Disciplinar

| Área Disciplinar | ESA | ESB | Global |
|------------------|-------|-------|--------|
| Líguas | 27,1% | 31,3% | 29,2% |
| Ciênc. Hum. Soc. | 29,2% | 25,0% | 27,1% |
| C. Ex. Nat. Tec. | 39,6% | 37,5% | 38,5% |
| Expressões | 4,2% | 6,3% | 5,2% |

A observação do quadro leva-nos à constatação de que em ambas as escolas a área disciplinar de Ciências Exactas, da Natureza e Tecnologias é a que congrega mais professores e a de Expressões é a que tem um menor número de docentes. Nas restantes áreas o maior peso de uma ou de outra deve-se sobretudo às opções curriculares oferecidas pela escola a nível do ensino secundário.

O global da amostra exhibe percentagens semelhantes ao que acontece a nível regional, cujos valores se situam em 28% nas Líguas, 24,6% nas Ciências Humanas e Sociais, 37,6% nas Ciências Exactas, da Natureza e Tecnologias e 9,8% nas Expressões.

1.4. Tempo Total de Serviço Docente

| Tempo Serv. Docente (anos) | ESA | ESB | Global |
|----------------------------|-------|-------|--------|
| menor que 5 | 43,8% | 31,3% | 37,5% |
| 5 a 15 | 43,8% | 54,2% | 49,0% |
| maior que 15 | 12,5% | 14,6% | 13,5% |

Associado aos níveis de idade dos docentes antes referidos, verificamos que a larga maioria tem menos de quinze anos de serviço, e que atinge expressão significativa os que têm menos de cinco anos de serviço na docência, em particular na Escola Secundária A,

onde a percentagem correspondente atinge os 43,8%. Nesta escola, como já vimos, metade dos docentes tem menos de trinta anos de idade.

1.5. Tempo de Serviço na Última Escola

| Tempo Serv. Escola (anos) | ESA | ESB | Global |
|---------------------------|-------|-------|--------|
| menor que 2 | 37,5% | 40,4% | 38,9% |
| 2 a 4 | 39,6% | 19,1% | 29,5% |
| 5 a 15 | 18,8% | 38,3% | 28,4% |
| maior que 15 | 4,2% | 2,1% | 3,2% |

O valor da percentagem de docentes no escalão inferior de tempo de serviço na escola, deixa antever um expressivo grau de mobilidade docente em ambas as escolas, constituindo o valor de 40,4% na Escola Secundária B a maioria relativa dos docentes desta escola que se subdividem pelos quatro escalões em causa.

De registar também a inversão verificada nos dois escalões intermédios: na Escola Secundária A, 39,6% dos docentes têm de dois a quatro anos de serviço e 18,8% de cinco a quinze anos; na Escola Secundária B, as percentagens correspondentes aos mesmos escalões são, respectivamente, de 19,1% e de 38,3%.

Como valor igualmente significativo temos que 77,1% dos docentes da Escola A têm menos de cinco anos de serviço na escola e que na Escola B os valores mais elevados estão nos primeiro e terceiro intervalos, isto é, nesta o corpo docente que não é renovado periodicamente tem-se mantido na escola o que faz com que seja de 38,3% a percentagem dos que estão na escola entre os cinco e os quinze anos.

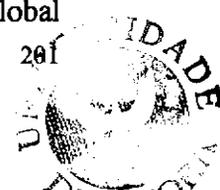
Por último note-se também a reduzida percentagem de docentes que, nas duas escolas estão há mais de quinze anos.

1.6. Situação Profissional

| Categoria Profissional | ESA | ESB | Global |
|------------------------|-------|-----|--------|
| quadro | 60,4% | 75% | 67,7% |
| fora do quadro | 39,6% | 25% | 32,3% |

Os valores globais aqui inseridos estão também, genericamente de acordo, com os apresentados a nível regional, situados estes em 66% e 34% para os professores do quadro e de fora do quadro, respectivamente.

Se atendermos ao facto de as escolas em causa não pertencerem a grandes centros urbanos do Alentejo Central, somos levados a considerar como boa a percentagem global



de professores do quadro, sendo esta de maior evidência na Escola B, precisamente aquela que se insere num meio mais industrializado e mais favorecida geograficamente, dada a sua localização relativamente ao eixo de ligação à capital do país e a outras grandes cidades da margem sul do Tejo.

1.7. Desempenho do Cargo de Delegado de Grupo

| Des. Car. Del. Grupo | ESA | ESB | Global |
|----------------------|-------|-------|--------|
| sim | 58,3% | 60,4% | 59,4% |
| não | 41,7% | 39,6% | 40,6% |

Apesar da sua baixa média de idades e do correspondente tempo de serviço, verifica-se que a maioria dos professores já foram delegados de grupo, inferindo-se daqui uma certa lógica de rotatividade no desempenho do cargo.

1.8. Área de Residência

| Área de Residência | ESA | ESB | Global |
|--------------------|-------|-------|--------|
| no concelho | 41,7% | 60,4% | 51,0% |
| fora do conc. | 58,3% | 39,6% | 49,0% |

Da observação do quadro ressalta que na Escola Secundária A, situada numa região mais interior e predominantemente rural, a maioria dos professores reside fora do concelho. A isto não são naturalmente alheias as razões já antes apontadas, designadamente a baixa média de idades dos seus professores, associada igualmente a baixos índices de tempo de serviço lectivo e de tempo de serviço na escola, factos que nos levam a inferir um maior valor para a mobilidade docente desta escola, comparativamente com o da Escola Secundária B. Nesta última, o facto de estar situada num concelho menos periférico e mais industrializado, conduz a que a maioria dos docentes já encontre motivos para residir no mesmo concelho do local de trabalho.

Por último registe-se que, embora se situe em 51,0%, não podemos considerar como alta a taxa de fixação de residência dos professores no concelho em que situa a escola.

2. ANÁLISE RELACIONAL

Determinada a caracterização geral da amostra necessário se torna proceder a alguns estudos relacionais que se revistam de interesse analítico, tanto pelas ligações de causalidade e de dependência não inventariadas anteriormente, como pelas ilações que daí podemos retirar. É neste sentido que procuramos as relações mais significativas entre as variáveis que constituem o primeiro campo do questionário referente aos dados profissionais e logísticos dos inquiridos.

2.1. Idade ↔ Tempo de Serviço Docente ↔ Tempo de Serviço na Escola

A relação de dependência dos pares sucessivos desta sequência pode ser determinada pelo respectivo coeficiente de correlação linear de Pearson. Este valor para o primeiro par é de 0,756 e para o segundo é igual a 0,798. Em ambos os casos verificamos existir uma alta correlação positiva entre as respectivas variáveis, isto é, podemos afirmar com toda a segurança existir uma alta dependência entre a idade e o tempo de serviço docente e entre este e o tempo de serviço na escola.

Ao relacionarmos estas duas últimas variáveis - tempo de serviço docente e tempo de serviço na escola - podemos tirar algumas conclusões relativas à taxa de mobilidade dos docentes nestas duas escola ? Vamos tentar equacionar e responder a esta problemática com a análise do quadro que se segue.

Tempo de Serviço Docente ↔ Tempo de Serviço na Escola

| Tempo de serviço docente (anos) | Tempo de serviço na escola (anos) | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------|------|
| | < 5 | 5 a 15 | > 15 |
| < 5 | 37,9% | 0% | 0% |
| 5 - 15 | 30,5% | 18,9% | 0% |
| > 15 | 0% | 9,5% | 3,2% |

Ao analisarmos os valores aqui insertos podemos constatar que a soma das percentagens da diagonal principal da matriz (parte escurecida) é igual a 60%. Isto significa ser esta a percentagem de docentes que se incluem em intervalos idênticos de ambas as variáveis.

Os restantes 40% (30,5% + 9,5%) são constituídos pelos professores cujo tempo de serviço docente é superior ao tempo de serviço na escola (situados por baixo da referida

diagonal), inferindo-se daqui que este será um valor eventualmente próximo da taxa de mobilidade docente dos docentes das duas escolas.

Verificamos ainda que esta taxa de mobilidade docente diminui com a idade, como exemplo veja-se que não existe nenhum professor que, com mais de quinze anos de serviço docente, esteja há menos de cinco anos na escola.

2.2. Idade e Sexo

| Idade (anos) | Sexo | |
|--------------|------|------|
| | M | F |
| < 30 | 14% | 44% |
| 30 - 40 | 52% | 45% |
| > 40 | 33% | 11% |
| Σ | 100% | 100% |

Da observação do quadro anterior ressalta como dado mais notório a significativa percentagem de docentes do sexo feminino com menos de trinta anos de idade, enquanto que, no escalão relativo à idade superior a quarenta anos tal percentagem é bastante reduzida. Inversamente, a percentagem de docentes masculinos no escalão superior é mais do dobro daquela que corresponde ao escalão inferior. Também se confirma que o escalão que agrega mais docentes de ambos os sexos é o que contem a respectiva média geral das idades da D.R.E.A. (35 anos). Em síntese, verifica-se uma população docente feminina mais jovem que a correspondente masculina, dado que 89% das professoras têm uma idade inferior ou igual a quarenta anos contra 66% dos professores no mesmo escalão etário.

2.3. Tempo de Serviço Docente e Sexo

| Tempo de serviço docente (anos) | Sexo | |
|---------------------------------|------|------|
| | M | F |
| < 5 | 33% | 39% |
| 5 - 15 | 43% | 50% |
| > 15 | 24% | 11% |
| Σ | 100% | 100% |

Conforme o esperado e de acordo com a forte correlação entre as variáveis idade e tempo de serviço docente, os dados deste quadro confirmam os do quadro anterior. Assim verifica-se que têm no máximo quinze anos de serviço 89% das docentes e 46% dos docentes.

2.4. Situação Profissional, Idade e Tempo de Serviço

| Situação profissional | Idade | | | Tempo serv. doc. | | | Tempo serv. últ. escola | | | |
|-----------------------|-------|-------|------|------------------|------|------|-------------------------|-------|------|------|
| | < 30 | 30-40 | > 40 | < 5 | 5-15 | > 15 | < 2 | 2 - 4 | 5-15 | > 15 |
| Quadro (%) | 19,8 | 33,3 | 14,6 | 11,5 | 42,7 | 13,5 | 12,6 | 23,5 | 28,4 | 3,2 |
| Fora do quadro (%) | 17,7 | 13,5 | 1,1 | 26 | 6,3 | 0 | 26 | 6,3 | 0 | 0 |

Daqui ressalta que os docentes que estão fora do quadro têm maioritariamente menos de trinta anos de idade, menos de cinco anos de tempo de serviço docente e menos de dois anos de tempo de serviço na actual escola.

Relativamente ainda aos docentes de fora do quadro, verifica-se igualmente que a percentagem de 32,3% de docentes que têm até quatro anos de serviço na escola, corresponde inteiramente à percentagem de docentes que têm até catorze anos de serviço no total e se aproxima da percentagem dos que têm até quarenta anos de idade. Assim, os docentes com mais de quinze anos de serviço total ou com mais cinco anos de serviço na escola são todos professores do quadro.

Podemos admitir, ainda que por mero exercício especulativo, que os 26% de docentes de fora do quadro, com menos de dois anos de tempo de serviço na escola e com menos de cinco anos de serviço docente, são os que mais significativamente contribuem para o número daqueles que anualmente mudam de escola.

2.5. Desempenho do Cargo de Delegado, Idade e Tempo Total de Serviço Docente

| Des. do cargo de delegado | Idade | | | Tempo total de serv. doc. | | |
|---------------------------|-------|-------|------|---------------------------|------|------|
| | < 30 | 30-40 | > 40 | < 5 | 5-15 | > 15 |
| Sim (%) | 10,4 | 34,4 | 14,6 | 8,3 | 38,6 | 12,5 |
| Não (%) | 27,1 | 12,5 | 1 | 29,2 | 10,4 | 1 |
| Σ (%) | 37,5 | 46,9 | 15,6 | 37,5 | 49 | 13,5 |

Pelo quadro anterior verificamos claramente a dependência do desempenho do cargo de delegado de grupo relativamente à idade e ao tempo de serviço docente, isto é, a percentagem de docentes que já exerceram esta função varia na razão directa destas duas variáveis. Nesta conformidade constatamos que apenas 1% do total de docentes (1 professor) com mais de 40 anos de idade e de 15 anos de serviço ainda não foi delegado de grupo. Veja-se ainda que nos mesmos escalões apenas 14,6% dos docentes foram delegados após os quarenta anos de idade e 12,5% após os quinze anos de serviço.

Em suma, o desempenho do cargo de delegado de grupo realiza-se maioritariamente no escalões intermédios das idades e do tempo de serviço.

2.6. Situação Profissional e Desempenho do Cargo de Delegado

| Des. do cargo de delegado | Situação profissional | |
|---------------------------|-----------------------|----------------|
| | Quadro | Fora do quadro |
| Sim (%) | 49 | 10,4 |
| Não (%) | 18,7 | 21,9 |
| Σ (%) | 67,7 | 32,3 |

Como seria de esperar a percentagem de professores do quadro (49%) que desempenharam o cargo de delegado é substancialmente superior à percentagem de professores de fora do quadro (10,4%) que também tiveram idênticas funções. O que daqui se pode reter como menos esperado é a existência de mais docentes do quadro (18,7%) que não foram ainda delegados do que docentes de fora do quadro que já exerceram essas funções (10,4%). Contudo, a explicação para esta situação podemos encontrá-la no facto de 19,8% dos professores serem professores do quadro com menos de trinta anos de idade e 11,5% dos mesmos docentes terem menos de cinco anos de serviço docente²⁹.

2.7. Tempo de Serviço na Última Escola, Situação Profissional e Desempenho do Cargo de Delegado

| Tem. serv. últ. esc. | Situação profissional (%) | | Desem. do cargo de delegado (%) | |
|----------------------|---------------------------|----------------|---------------------------------|------|
| | Quadro | Fora do quadro | Sim | Não |
| < 2 | 12,6 | 26,3 | 9,5 | 29,5 |
| 2 - 4 | 23,2 | 6,3 | 20 | 9,5 |
| 5 - 15 | 28,4 | 0 | 26,3 | 2,1 |
| > 15 | 3,2 | 0 | 3,2 | 0 |
| Σ (%) | 67,4 | 32,6 | 58,9 | 41,1 |

Verifica-se como dado importante que somente 6,3% dos docentes com mais de dois anos de serviço (mais rigorosamente, de dois a quatro anos de serviço) na escola actual não pertencem ao quadro desta. Pode também daqui inferir-se que a percentagem de 26,3%, que corresponde aos docentes de fora do quadro com menos de dois anos de serviço nesta

²⁹ Acrescente-se ainda que 36,1% dos docentes são do quadro com menos de cinco anos de serviço na escola actual (12,6% destes têm mesmo menos de dois anos de serviço na última escola).

escola, é a principal contribuinte para o valor da taxa de mobilidade anual do corpo docente das escolas em estudo.

É igualmente significativo o facto de apenas 11,6% dos docentes com mais de dois anos de serviço na última escola não terem sido ainda delegados de grupo.

2.8. Área de Residência, Tempo de Serviço na Última Escola e Situação Profissional

| Área de residência | Tempo serviço na última escola | | | | Situação profissional | |
|----------------------|--------------------------------|-------|------|------|-----------------------|----------------|
| | < 2 | 2 - 4 | 5-15 | > 15 | Quadro | Fora do quadro |
| Concelho (%) | 8,4 | 16,8 | 23,2 | 3,2 | 45,8 | 5,2 |
| Fora do concelho (%) | 30,5 | 12,6 | 5,3 | 0 | 21,9 | 27,1 |

Observa-se no quadro anterior a progressiva fixação dos professores no concelho a que pertence a escola à medida que aumenta o número de anos de serviço na mesma escola, não havendo mesmo nenhum professor com mais de quinze anos de serviço na escola actual que não resida no concelho.

No que à situação profissional respeita verifica-se: que ainda existe uma percentagem de 21,9% de professores que, sendo do quadro, vivem fora do concelho; que apenas 5,2% dos professores que, não pertencendo aos quadros, vivem no concelho; e que 27,1% destes vivem fora do concelho. No entanto refira-se que uma maioria relativa dos docentes (45,8%) são do quadro da escola e vivem no mesmo concelho.

2.9. Taxa de Mobilidade Docente

A taxa de mobilidade só conseguiria ser obtida com exactidão se possuíssemos os dados das mutações dos docentes numa série de anos lectivos consecutivos. Porque a recolha de dados se cingiu ao ano lectivo de 1996/97 não dispomos de tais valores, como tal vamos socorrer-nos da confrontação dos que as respostas aos questionários colocam à nossa disposição e que, de alguma forma, podem reflectir e circunstanciar tal taxa. Assim elaborámos um quadro onde inserimos os valores correspondentes aos indicadores: tempo serviço docente na última escola menor que dois anos (<2), situação profissional fora do quadro (FQ) e área de residência fora do concelho (FC).

| Escola Secundária | Valores Simples | | | Valores Conjugados | | | | Média |
|-------------------|-----------------|------|------|--------------------|-------|-------|------------|-------|
| | <2 | FQ | FC | <2 FQ | <2 FC | FQ FC | <2 FQ e FC | |
| A | 37,5 | 39,6 | 58,3 | 27,1 | 33,3 | 35,4 | 25 | 36,6 |
| B | 40,4 | 25,5 | 38,3 | 25,5 | 27,7 | 18,8 | 18,8 | 27,9 |

(Os valores do quadro referem-se a percentagens)

Nestes termos determinámos a média de todos valores e é essa mesma média que, na falta de um processo mais credível, nós consideramos como uma aproximação da taxa de mobilidade docente de cada uma das escolas.

Até de acordo com as expectativas que a informação já trabalhada nos proporcionou e que dizem respeito, entre outros, ao grau de interioridade e ao sector de actividade principal dos concelhos de implantação das escolas, verifica-se uma maior mobilidade docente na Escola Secundária A, com uma média de 36,6%, do que na Escola Secundária B, cujo valor médio é de 27,9%.

CAPÍTULO 8

AS OPINIÕES DOS PROFESSORES

Neste capítulo efectuamos a apresentação, o tratamento e a discussão da informação colhida no trabalho de campo realizado nas duas escolas onde se centra este estudo.

Em primeiro lugar analisamos as opiniões dos professores sobre o desempenho do cargo de delegado de grupo, designadamente no que respeita à escolha, competências, perfil e estatuto profissional e institucional deste órgão de gestão intermédia.

Depois centramo-nos nas concepções que os docentes manifestam sobre o funcionamento do grupo disciplinar no que concerne à realização e funcionamento das reuniões de grupo, aos canais privilegiados de comunicação que se estabelecem na escola, ao poder influenciador do grupo nas decisões de natureza técnico-pedagógica e às dificuldades do trabalho em grupo.

1. O DESEMPENHO DO CARGO DE DELEGADO DE GRUPO

1.1. A Escolha do Delegado: Os Critérios e os Processos de Escolha

Como já antes referimos foi grande o esforço uniformizador acerca das atributos que deveriam presidir aos critérios de escolha do delegado de grupo. O Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho foi a expressão máxima destes desígnios ao preconizar, no art.º 39º, que *“o delegado deverá reunir os seguintes requisitos: prática docente como profissionalizado; reconhecida actualização no domínio científico da área disciplinar respectiva; conhecimentos dos fundamentos e teorias básicas no domínio das ciências da educação; espírito de iniciativa e dinamização da acção educativa; receptividade à mudança e ao progresso das ciências e das novas tecnologias; capacidade de relacionamento pessoal e de grupo, conducente à criação do espírito de permanente cooperação entre os elementos do grupo; capacidade de organização e coordenação das actividades pedagógicas; capacidade de promover e estimular uma permanente autoformação de cada um dos elementos do grupo; flexibilidade, decisão e abertura à crítica”*.

Na sequência do Decreto-Lei nº 43/89, o Despacho 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro, traduzindo um espírito de maior flexibilidade, define no ponto 20. , que *“o delegado deverá ser um professor portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado, escolhido pela sua competência científica e pedagógica, bem como pela sua capacidade de relacionamento e liderança”*.

Neste contexto vamos então analisar como é processada a escolha do delegado de grupo.

1.1.1. Os Critérios de Escolha do Delegado de Grupo

O desempenho de um cargo numa organização obedece a *“dois critérios fundamentais: competência e lealdade”* (Sá, 1997, p. 246). O primeiro corresponde ao âmbito técnico de concretização da tarefa, enquanto o segundo se reporta ao envolvimento, ao ambiente e às condições objectivas e subjectivas em que esta é realizada.

As respostas dos professores à questão “*que critérios devem ser considerados para a escolha do delegado de grupo ?*”, e que foram ordenadas por ordem decrescente no quadro que inserimos a seguir, de acordo com a pontuação obtida por cada um dos indicadores desta dimensão, mostram como os docentes privilegiam um ou outro critério expresso pelos indicadores desta dimensão.

| Critérios de Escolha | Pontuação | Nível de Preferência |
|------------------------------------------------------------|-----------|----------------------|
| competência científica e pedagógica | 211 | 1º |
| rotatividade no exercício do cargo | 199 | |
| capacidade de liderança | 197 | |
| tempo de serviço / experiência profissional | 165 | 2º |
| aquisição de formação específica para o exercício do cargo | 145 | 3º |
| currículo profissional | 113 | |

Com os resultados obtidos estabelecemos três níveis de preferências dos professores sobre os critérios de escolha do delegado. No primeiro constatamos que são privilegiadas as características preconizadas pelo Despacho 8/SERE/89 - competência científica e pedagógica³⁰ e capacidade de liderança - e introduzida entre estas a “*rotatividade no exercício do cargo*”. Os segundo e terceiro níveis correspondem, respectivamente, às características intermédias e de mais baixa preferência dos professores: o tempo de serviço / experiência profissional e a aquisição de formação específica para o exercício do cargo no segundo, e o currículo profissional no terceiro.

Verificamos assim que os professores, ao relegarem para último lugar o que diz respeito ao currículo e à formação específica para o exercício do cargo, não defendem a profissionalização deste órgão de gestão nem a sua institucionalização como estrutura da linha hierárquica intermédia como nos testemunha o delegado D2 quando diz que “*se calhar deveria haver formação para se ser delegado, mas por outro lado não sei como é que seria depois o relacionamento entre as pessoas também, depende do tipo de formação que houvesse, se as pessoas o veriam como uma pessoa igual e estariam realmente à vontade para falar e para tratar dos problemas do grupo e para quando houvesse um problema a nível de escola, ou a nível de alunos, fosse aquela pessoa a quem nós*

³⁰ “É de prever que os professores se refugiem na defesa da autonomia profissional, reforçada pela reivindicação mais clara do monopólio da competência científica e pedagógica, fazendo ressurgir, de algum modo, o mito do profissionalismo” (Estevão e Afonso, 1991, p. 161)

conseguimos chegar ao pé para dizer o que se passa, ou se depois não o veríamos um bocado como um superior”.

A preocupação em manter a rotatividade no exercício do cargo assume uma prioridade inquestionável, não se constituindo, no entanto, num acto de pura cegueira técnico-pedagógica, dado que os inquiridos a colocam depois da competência científica e pedagógica dos candidatos a delegado. Todavia, todos os restantes indicadores estão subordinados à causa da rotatividade, o que é assumido de forma muito clara pelo delegado D3 e pelo chefe de departamento C2. O primeiro defende a existência de formação para o desempenho do cargo, porque diz concordar *“perfeitamente que o cargo seja rotativo e assim se todos tivessem acesso à formação, todos poderiam ser delegados”*. O segundo é mais generalizador ao preconizar que *“o delegado de grupo tem de ter condições básicas para desempenhar essas funções, um curso, evidentemente, tempo de serviço, experiência, portanto todos esses condicionamentos deviam contar na nomeação do delegado de grupo e assim entre os indivíduos que possuíssem essas condições, então poderia haver uma eleição, ou uma rotatividade”*.

Também na observação nº 5 realizada ao conselho do primeiro grupo da Escola Secundária B, a substituição da delegada por licença de parto foi efectuada de acordo com o princípio da rotatividade dos docentes, tendo sido escolhido o docente a quem caberia a seguir o desempenho do cargo, por forma a ambientar-se a tal tarefa.

A rotatividade não constitui apenas o exercício de um controlo sistemático e periódico do exercício do cargo, ela acontece também, e muitas vezes, como forma de *“dividir o mal pelas aldeias”*, dada a ausência de incentivos para o desempenho desta função³¹, como nos relata o delegado D4 ao afirmar que *“ninguém quer aceitar cargos, os cargos que há são quase todos obrigados, as pessoas estão muito desmotivadas, acho que deveriam existir incentivos tanto monetários, como de progressão na carreira, deveria de haver outros incentivos para as pessoas aceitarem as coisas e se empenharem nelas”*.

Esta desmotivação ficou bem patente na observação que efectuámos à reunião do conselho do 8º grupo-A da Escola Secundária B. Os docentes presentes, cultivando a lógica da penalização no desempenho do cargo de delegado, teceram alguns comentários desfavoráveis ao seu exercício na sequência da delegada ter informada que possivelmente ia

³¹ Estes incentivos têm muito a ver com as preferências que os professores manifestam mais à frente em 1.4.1. - O Estatuto Profissional do Delegado de Grupo - quando defendem prioritariamente que o delegado deve ter uma maior redução da componente lectiva e a existência uma compensação remuneratória para o desempenho do cargo.

abandonar tal função para ir ocupar na Biblioteca Municipal “*um cargo muito melhor do que o de delegada*”.

Registe-se, no entanto, que este problema foi mais constatado na Escola Secundária B experimentadora do “*modelo experimental*” de gestão, do que na Escola Secundária A da “*gestão democrática*”. Naquela escola, de acordo com o Despacho nº 115/ME/93 de 23 de Junho, que concede à escola a gestão do crédito global de horas de redução da componente lectiva para o órgão e estruturas de orientação educativa, foram indiscriminadamente atribuídas duas horas de redução a todos os delegados, não tendo em conta nem o trabalho desenvolvido nem o número de professores do grupo. Por sua vez a ausência de representação institucional dos docentes do grupo no órgão de gestão pedagógica revelou-se igualmente uma fonte de desmotivação, com particular incidência nos grupos observados - o 1º e o 8ºA - por serem dos mais numerosos da escola.

Em suma, o processo de designação do delegado deriva dos critérios de escolha antes apontados, designadamente da prevalência atribuída à mudança periódica de pessoa. Tal é conseguido mediante a criação de novas formas de regulação³² do funcionamento interno do grupo decorrentes da prática de algumas “*infidelidades normativas*”, com o objectivo de ultrapassar os condicionalismos formais-legais, nomeadamente os que são traduzidos pelo ponto 23. do Despacho 8/SERE/89, quando este afirma ser o delegado eleito pelo conselho de grupo de entre os docentes que reunam as condições estabelecidas no ponto seu 20.

Esta alternância de papéis leva os professores do grupo à adopção de uma postura idêntica enquanto delegados e enquanto apenas professores, constituindo-se este procedimento como uma assunção plena do delegado representante da base operacional em detrimento do delegado representante da gestão de topo.

³² Estas normas reguladoras visam a introdução de novas formas de controlo de modo a salvaguardar uma certa autonomia funcional. (Loureiro, 1997, p. 129)

1.1.2. Os Processos de Escolha do Delegado de Grupo

Os professores questionados sobre a forma “*como foi escolhido o seu actual delegado de grupo*” e sobre a forma “*como deveria ser feita essa escolha*” responderam da forma que sintetizamos no quadro que se segue.

| Processo de escolha do delegado de grupo | Como foi escolhido o delegado de grupo | Como deveria ser escolhido o del. de grupo |
|------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------|
| nomeado pela gestão da escola | 10,4% | 8,3% |
| designado por consenso, sem votação | 51% | 34,4% |
| eleito, com recurso a votação | 34,4% | 49,0% |
| não respondeu | 4,2% | 8,3% |

Verificamos que uma maioria absoluta (51%) dos inquiridos afirmam ter sido o delegado designado por consenso sem recurso a votação. Este processo, adiantamos nós, provavelmente corresponde aos compromissos informais resultantes da dinâmica interna de rotatividade no desempenho do cargo de delegado.

No entanto, constata-se aqui a existência de um aparente paradoxo, visto que uma maioria simples (49%) dos docentes valoriza preferencialmente que a eleição do delegado deveria ser efectuada com recurso a votação. Adjectivámos de aparente esta posição dualizada por pensarmos que ela resulta, pura e simplesmente, da forma como é analisada a questão: a colectiva ou colegial e a individualizada³³.

Se imperar a lógica de grupo, é evidente que o colectivo dos docentes não quer perder o protagonismo da sua acção e tudo fará para que, através da prática da transitoriedade do desempenho do cargo de delegado, seja gerado um sistema de múltiplas dependências e limitações que, por um lado, evite a especialização, a diferenciação³⁴, a verticalização funcional e a consequente institucionalização do cargo de delegado como um verdadeiro órgão da *linha hierárquica intermédia* e, por outro lado, garanta aos docentes o

³³ Uma e outra estão dotadas de características antagónicas à sua própria natureza: “*o colegialismo participativo constitui a melhor forma de fazer passar um discurso e uma prática contra os próprios professores, na medida em que desvaloriza os seus saberes; assim como o individualismo constitui outras tantas vezes a melhor forma de resistir à proletarização técnica a que o profissionalismo estatal o quer reduzir*” (Gomes, 1993, pp. 97-98)

³⁴ “*Os professores ao diferenciarem-se verticalmente em função da diferenciação de funções (...) correm o risco dessa diferenciação se traduzir numa autoridade concentrada e centralizada nos especialistas, e reforce uma atitude assalariada por parte dos professores, ao invés de favorecer uma partilha de projecto comum, em que haja espaço para a polivalência e para a mobilidade ocupacional. (...) Assim, enfrentar o desafio da especialização na profissão docente é estabelecer-lhe limites e conteúdos de acordo com os interesses profissionais*” (Carvalho, 1994, p. 42), o que a consciência colectiva docente está apostada em contrariar.

controlo do seu próprio trabalho, características, aliás, que já nos levaram a considerar a escola como uma *burocracia semi-profissional*.

Esta tendência foi observável de uma forma marcante: nas reuniões do conselho pedagógico da Escola Secundária A a que assistimos³⁵, onde os delegados dificilmente se implicaram em decisões tomadas diferentes das assumidas em grupo; e nas reuniões dos grupos das duas escolas por nós também presenciadas, nas quais a insistência dos delegados consistia na tomada de uma posição colectiva nas matérias analisadas pelo grupo.

Se olharmos a questão sob o ponto de vista individual, é natural que os docentes na sua singularidade reconheçam a disfuncionalidade ou até a fraca democraticidade deste modo de actuar e, como tal, prefiram a eleição por votação como forma de legitimar e proporcionar uma maior autoridade necessária ao exercício do cargo, ou apenas como simples exercício de um direito constitucional elementar - a realização de eleições por escrutínio secreto -, que se constitua como método desinibidor de certos pruridos e constrangimentos próprios da capacidade decisória colectiva.

No entanto, a cultura colegial docente sobrepõe-se às sensibilidades individuais e *“desistir e instalar-se na rotina é a solução encontrada por muitos professores perante uma carreira que não tem em conta - e não potencializa - a necessidade intrínseca de um desenvolvimento pessoal e profissional, diferenciado mas constante, em todas as fases da vida”* (Cavaco, 1993, p. 186)

Das razões já invocadas e de outras particulares de cada grupo, nos dão testemunho os entrevistados.

Relativamente ao condicionalismo com que a mobilidade docente anual implica a escolha do delegado, o delegado de grupo D1 da Escola Secundária A afirma que *“normalmente a escolha do delegado é por votação, mas como essa votação se processa no final do ano lectivo há sempre uma certa dificuldade, porque a maior parte dos professores não sabe se vão ficar na escola, daí o eu ir sempre ficando em delegada. Há uma grande mobilidade dos professores de Português, no entanto, agora já temos mais ou menos três a mais que são já efectivos, não do quadro, mas que são efectivos de nomeação provisória aqui na escola”*.

O processo de sorteio é utilizado noutra grupo da mesma escola, dizendo o delegado D2 que a escolha *“normalmente é feita por eleição, mas nós decidimos como éramos*

³⁵ Não mencionamos as reuniões do conselho pedagógico por nós assistidas na Escola Secundária B por nestas não estarem presentes os delegados de grupo.

apenas três professores do quadro e a colega A já tinha sido delegada, então fomos um bocado por sorteio, entre mim e a colega M, e então por sorteio fiquei eu. Daqui a dois anos em princípio será a outra pessoa do quadro. O sorteio visou assim garantir também a rotatividade do cargo”.

O processo da rotatividade do cargo é afirmado pelos restantes dois delegados questionados, ambos da Escola Secundária B. O delegado D3 refere que *“o processo no grupo é o rotativo. É rotativo porque são poucos os efectivos estáveis na escola, depois há alguns que têm outros cargos e que não podem ser delegados de grupo e entre os poucos que restam é rotativo”*. Por sua vez o delegado D4 testemunha que desde que veio para a escola *“o processo funciona sempre da mesma maneira, é rotativo. Chegámos à conclusão que de dois em dois anos vai outro e o pessoal dá-se todo bem, não há problemas nesse aspecto. Esta rotatividade é arbitrária, começou pelo Ad, a seguir o E, o Al, o G e agora, que entrámos eu e o Ma para o quadro, fui eu e para a próxima será ele e depois voltará tudo ao princípio, como nós estabelecemos logo no início”*.

Em suma, constata-se que o processo de escolha do delegado é condicionado pela mobilidade docente, que obriga em alguns casos a não haver possibilidades de variação, mas também pela cultura colegial docente, que impõe a rotatividade do cargo como meio de controlo ou de divisão das responsabilidades. Apesar disto os docentes pensam que a melhor forma de escolha do delegado é através de eleições.

1.2. As Competências do Delegado de Grupo

As competências do delegado de grupo estão previstas na lei e da sua evolução já demos conta no terceiro capítulo da primeira parte deste trabalho. Vamos agora descrever e interpretar a *“importância que os professores atribuem às várias valências relacionadas com as atribuições e com as competências do delegado de grupo”*.

| Atribuições e competências do delegado | Pontuação | | | Nível de preferência |
|------------------------------------------------------|-----------|-----|--------|----------------------|
| | ESA | ESB | Global | |
| É o representante dos professores do grupo | 124 | 117 | 241 | 1º |
| Garante a organização e o funcionamento do grupo | 115 | 116 | 231 | |
| Garante a aplicação das normas institucionais | 92 | 86 | 178 | 2º |
| É o animador e o supervisor pedagógico | 87 | 85 | 172 | |
| É o gestor do equipamento e das instalações do grupo | 80 | 73 | 153 | |
| Promove a formação contínua dos docentes | 64 | 71 | 135 | 3º |
| Participa na avaliação de desempenho dos docentes | 58 | 60 | 118 | |

Registe-se a coerência recíproca com que as duas escolas pontuam os vários indicadores, mesmo no que se refere às funções do delegado que dizem respeito à representação dos professores. Daqui se infere que a importância atribuída pelos professores a estas funções é independente do modelo de gestão em vigor na escola.

A ordenação das atribuições e das competências permitem-nos distinguir essencialmente três níveis nas preferências dos docentes. No nível superior mais pontuado, os professores privilegiam de forma muito clara das funções do delegado, aquelas em que ele se assume apenas como representante ou organizador, sem poder decisório próprio. Do segundo nível fazem parte as funções predominantemente administrativas e burocráticas de transmissor das normas legais e de gestão material e as predominantemente pedagógicas de animação e de supervisão³⁶. No terceiro nível estão as funções mais desvalorizadas pelos professores, designadamente aquelas que implicam uma relação hierarquizada ou uma dependência funcional e estrutural.

Estas últimas são mesmo mais desvalorizadas do que as funções de gestor de equipamento e instalações³⁷, as quais são quase nulas como nos recorda o delegado D3: *“nós não temos instalações específicas da disciplina e até do grupo e também não temos muito material, o material que existe é da biblioteca, temos slides de obras, etc. , mas isso não é do grupo, mas da biblioteca, pronto eu limito-me a fazer a requisição de material do tipo folhas e pouco mais”*.

Ao relegarem para as duas últimas posições as competências de promoção da formação contínua e da participação na avaliação de desempenho, os docentes assumem com indisfarçável evidência a recusa maioritária em conceberem o delegado noutra patamar que não seja aquele em que eles próprios se situam. O delegado tem que ser um entre

³⁶ Conforme Dinis (1997, p. 92): *“(...) verifica-se que, actualmente nas escolas, a supervisão do trabalho docente, levada a cabo por um superior hierárquico ou mesmo funcional, é praticamente inexistente. A autoridade e poder profissionais residem assim na base, no Centro Operacional, e é partilhado de forma descentralizada por todos os seus elementos. Agindo de forma independente, e apenas sujeitos aos controlos informais dos outros profissionais, os professores exercem de facto uma actividade descentralizada”*.

Também Sá (1997, p. 170), baseando-se em Meyer & Roman, se refere ao *“intrigante facto de, nas organizações educativas, a falta de coordenação e de controlo (quer burocrático quer profissional) se verificar precisamente naquilo que é suposto ser a actividade fundamental dessas organizações: a instrução”*.

³⁷ Estas funções são pouco valorizadas no delegado de grupo porque, na maioria dos casos quando existem instalações específicas, não é o delegado o seu director. A este cabe *“propor ao conselho directivo, de entre os professores do grupo, quem deve assumir a direcção das instalações próprias ou adstritas ao respectivo grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, sempre que se justifique, no âmbito da qual compete: organizar o inventário do material existente nas instalações e zelar pela sua conservação; planificar o modo de utilização das instalações e propor a aquisição de novo material e equipamento, ouvidos os professores do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade; elaborar relatório a apresentar, no final de cada ano lectivo, ao conselho pedagógico.”* (Despacho 8/SERE/89, ponto 21.3.)

iguais, quando muito será o porta-voz do grupo e o veículo transmissor da informação entre estes e as estruturas formais, fazendo da divulgação e do cumprimento das normas institucionais (terceira escolha) o principal elo de ligação entre ambas as partes.

Esta cultura da primazia da representação institucional e de débil sentido de liderança é plenamente assumida pelos delegados. Nesta linha de pensamento o delegado D1 afirma: *“as minhas posições no conselho pedagógico dependem muito mais do que for decidido em grupo”*.

Na defesa desta colegialidade o delegado D2 vai mais longe quando diz: *“Uma das minhas funções é a representação dos professores do grupo no conselho pedagógico. Essa representação processa-se de acordo com o seguinte: nós no conselho pedagógico há muitas decisões que não são tomadas logo, lá são faladas e depois nós trazemos ao grupo. Eu quando estou lá, às vezes por mais que a minha ideia seja contra o que se está a passar, normalmente a ideia que dou é a ideia do grupo, em si, e não propriamente só a minha ideia. Levo as coisas ao grupo, lá são discutidas e depois, às vezes quando se altera algum pormenorzinho mesmo no pedagógico, por exemplo agora no último pedagógico tinha levado uma situação do grupo, onde decidimos uma de duas hipóteses, no entanto, lá surgiu uma terceira hipótese com a qual se calhar eu até concordaria mais, mas o que eu tinha discutido no grupo eram as outras duas, votei a favor do que tinha sido discutido e aprovado em grupo. O que eu levo normalmente para lá é aquilo que é decidido em grupo, não propriamente só as minhas ideias. (...) Eu nem sei se tenho perfil de delegada sequer, porque a ideia que se tem normalmente de delegado, a minha ideia de delegado, é a de uma pessoa que está ali só para representar o grupo e não para ser líder de nada.”*

Dado que o conselho pedagógico do modelo de *“gestão democrática”* é constituído essencialmente por delegados de grupo, estes dois testemunhos de delegados da Escola Secundária A, onde vigora este modelo, atestam bem a influência que os profissionais de base têm nas decisões do conselho pedagógico, havendo fortes razões para este ser considerado como a arena política da escola, onde, motivado pelo grau de dependência de que se revestiam as posições aí assumidas, todos os docentes viam reflectida a sua posição.

Considerando que no conselho pedagógico do *“modelo experimental”* de gestão, instituído pelo Decreto-Lei nº 172/91, os delegados de grupo não fazem parte da sua constituição, é natural que as características da representatividade dos docentes tenham sido alteradas. A constatação, ou não, deste facto irá ser efectuada pela palavra de actores da Escola Secundária B, escola experimentadora deste modelo de gestão.

O delegado D3 desta escola refere que *“a representatividade do grupo fica muito mais diluída”* com o assento no conselho pedagógico entregue aos chefes de departamento, adiantando ainda que o facto do *“chefe de departamento pertencer a um grupo, às vezes acaba por defender o seu grupo”*, para concluir que *“quando era o delegado que lá estava a voz dos grupos chegava muito melhor ao conselho pedagógico”*. O delegado D4 corrobora das posições do colega e afirma mesmo que *“este modelo de gestão veio retirar essa função de representação ao delegado. Não temos essa voz activa, agora tudo é transmitido através do chefe de departamento, muitas vezes até há esquecimentos de qualquer coisa, o que só se esclareceria se os delegados lá estivessem no pedagógico. É muito diferente ir lá como representante do grupo do que estar a mandar por outro”*.

Neste contexto, é importante sabermos quais as opiniões dos chefes de departamento desta última escola. O chefe de departamento C1 questionado se se considera representante de todos os professores do departamento referiu que: *“no fundo representamos mais o nosso grupo, estamos mais integrados no nosso grupo e é difícil conseguir chegar a todos. Eu acho que o único papel do chefe de departamento era esse, era representar os colegas e sinto que às vezes eu conseguia, quando havia qualquer coisa combinada a nível de departamento eu sentia que era eu que devia levar essa palavra ao pedagógico e bater-me por isso. Houve uma ou outra coisa que se consegui, mas, quer dizer, no dia-a-dia acho que não funciona.(...) Eu senti essa inutilidade do cargo e era também sentida pelos meus colegas de departamento. Eu acho que não vale a pena haver chefe de departamento, os delegados é que devem fazer este papel, eu concordo em absoluto com isto”*.

Relativamente à realização de reuniões departamentais este membro da estrutura de gestão intermédia refere: *“às vezes fazíamos porque com vinte e dois professores é o mesmo que só um grupo numa escola grande. Há escolas onde isto é impraticável e nestas condições um chefe de departamento não representa de maneira nenhuma todos os professores do departamento. Eu com um conjunto de vinte e poucas pessoas penso que conseguia chegar a todos”*.

Por sua vez o chefe de departamento C2 diz: *“penso que os delegados de grupo funcionam melhor do que os chefes de departamento e deviam ter uma intervenção mais directa junto do conselho pedagógico. De qualquer maneira quando eu levo uma posição do meu grupo ou de outro grupo qualquer, sou obrigado a defendê-la, e consigo, mesmo não sendo do meu grupo, consigo fazer passar a ideia”*. E exemplifica, *“um professor não propriamente do meu departamento, ou até do meu, na área das germânicas, das línguas germânicas, se eu não tiver um conhecimento exacto dos programas e, pronto, de toda a*

actividade que eles possam vir a desenvolver, eu não tenho uma interferência directa, eu quase que me limito a aceitar aquilo que eles me transmitem. E noutros departamentos ainda será mais difícil, por isso eu penso que os chefes de departamento não têm muita interferência ao nível dos grupos”.

Tendo em conta que o conselho pedagógico deste “*modelo experimental*” é composto por aproximadamente dezoito membros e que o da “*gestão democrática*” pode chegar aos trinta e tal, sobretudo nas escolas ex-técnicas onde coexistem a maioria dos grupos disciplinares, o mesmo membro do conselho pedagógico sobre as vantagens ou desvantagens deste facto afirma: “*tenho estado em conselhos pedagógicos ao longo destes anos todos e não tenho visto melhorias do funcionamento em relação ao anterior, até porque, é o que eu tinha dito anteriormente, porque falta no conselho pedagógico quem perceba mais em profundidade dos assuntos que nós estamos a discutir, que serão os delegados de grupo*”.

Ainda relativamente às competências do delegado o delegado D1 manifestou o seguinte: “*quanto à coordenação pedagógica, os colegas não são pessoas que venham ter comigo e eu também penso que não devo andar constantemente atrás das pessoas, devem ser responsáveis pelas suas atribuições e não gosto de andar atrás dos colegas a insistir e a fazer figura de guarda, ou a controlar, sou mais uma coordenadora do que uma supervisora. Supervisora não e olhe que já tem havido casos, não nesta escola, mas até na escola velha, na antiga, com os professores do grupo. Eu cheguei a ter em casa reclamações de encarregados de educação e eu sabia que muitas das coisas eram verdade e que podia ir assistir às aulas se eu quisesse e eu nunca o fiz. Acho que as pessoas devem ser minimamente responsáveis pelas suas obrigações. São pessoas licenciadas precisamente como eu. No princípio do ano ponho-me à disposição de todos, eu tenho as minhas horas de delegada e informo-os dessas horas que estão marcadas no meu horário, logo penso que me ponho à disposição dos colegas. Nós tivemos anos e anos em que só havia duas pessoas com habilitação própria, agora a realidade é muito diferente, já temos mais colegas, uns são mais fracos, mas temos outros que vêm muito bem preparados e isso é notório, há umas certas diferenças. No que respeita à gestão do material didáctico, dentro do possível vamos adquirindo coisas para a biblioteca, temos os nossos filmes portugueses, relacionados com os novos conteúdos programáticos e isso também não há problemas. Nós não temos instalações próprias do grupo e equipamento temos o que já lhe disse e temos comprado mais algumas coisas relacionadas com o Português: dicionários de literatura, enciclopédias. Normalmente até coisas que vão saindo novas nós vamos*

adquirindo para a biblioteca e depois há uma funcionária que procede ao respectivo empréstimo a quem requisitar este material”.

Quanto às competências que lhe são cometidas o chefe de departamento C1 disse: *“as minhas funções têm sido desempenhadas sobretudo em termos de representação dos professores do departamento no conselho pedagógico e aí eu sempre tentei assegurar a articulação entre o conselho pedagógico, o próprio departamento e os grupos que o constituem, dentro das limitações já referidas. No que respeita à promoção de troca de experiências e à cooperação entre os professores do departamento, acho que foram muito relativas, mas tentei fazer o possível. O projecto educativo está em elaboração, isto demora muito tempo. A avaliação das actividades do departamento foi feita através da elaboração do relatório anual. Outras actividades também não foram desenvolvidas porque até nem há tradição aqui na escola efectua-las”.* E rematando, concluiu: *“Eu acho que isto vai muito da pessoa em si, se for uma pessoa muito dinâmica consegue fazer, mas lá está, para isso não é muito importante ser chefe de departamento. Qualquer professor, o delegado de grupo faz isso se tiver essa dinâmica. (...) Mesmo aqui que é uma escola pequena eu acho que o papel do chefe de departamento é vazio. É vazio porque repara estar a passar palavra, isso fazem os delegados de grupo, logo não vale a pena mais uma estrutura”.*

No que respeita às suas competências, e comprovando alguma indefinição e confusão que permanece sobre esta matéria, o C2 mostrou-se menos negativamente convincente ao afirmar que: *“isso é uma das coisas que eu penso que está pouco definida ainda. Inclusivamente na primeira parte de um curso que tivemos em Bicesse, e que deveria ter duas partes, levantou-se esse problema das competências e a resposta que nós obtivemos de quem lá estava a dirigir o curso foi que as competências deveriam ser ganhas pelo chefe de departamento, portanto acho que é uma coisa que deveria ser mais definida se este modelo continuar”.* E termina, de forma divergente com a posição do colega anterior, opinando que para si *“o chefe de departamento tem muito mais uma função de coordenador do que propriamente de representação, seja do que for”.*

Em termos globais as opiniões resultantes das entrevistas foram por nós comprovadas nas observações que realizámos, tanto às sessões dos conselhos pedagógicos como às reuniões dos conselhos de grupo. Verificámos, pela sua actuação, que em ambas as escolas os delegados, reduzindo as suas funções aos aspectos mais formais, não se consideram mais do que representantes dos docentes do grupo e intérpretes da vontade colectiva junto das restantes estruturas da escola.

Foi nítida também a diferença de protagonismo entre os delegados das duas escolas: na Escola Secundária A da “*gestão democrática*”, o delegado considera-se representante e exerce essa representação; na Escola Secundária B do “*modelo experimental*”, o delegado considera-se na mesma representante, mesmo sem exercer de facto tal função no órgão de gestão pedagógica, pois cabe ao chefe de departamento respectivo tal missão.

Assim, devido à sua alargada base de representação, o conselho pedagógico da Escola Secundária A está mais sujeito à projecção do profissionalismo docente do que o mesmo órgão do “*modelo experimental*”. Como tal, não admira que, resultante das observações realizadas, tenhamos a percepção de que o conselho pedagógico da Escola Secundária A é mais órgão de debate político do que o seu homónimo da Escola Secundária B. Neste nota-se um maior poder de controlo do presidente do conselho pedagógico sobre os restantes elementos, facto que é observável pela forma como ele próprio acaba abruptamente com as discussões e como considera aprovadas as matérias sem as submeter à votação do plenário.

Em suma, do que se escreveu antes sobre as competências do delegado de grupo inferimos dois tipos de conclusões: a primeira veiculada pelos professores e pelo próprios delegados das duas escolas e a segunda da autoria dos chefes de departamento curricular do modelo de gestão em regime de experiência na Escola B.

Os primeiros reduzem o desempenho do cargo de delegado aos aspectos mais formais de uma estrutura mecânica, retirando-lhe qualquer protagonismo e poder de intervenção como órgão de gestão da linha hierárquica intermédia. Assim tornam-o num mero representante dos seus pares, sem autonomia e capacidade de decisão próprias, num *arquivista*” e num aplicador de normas institucionais, subordinando a sua missão ao controlo profissional dos operadores docentes, que não abrem mão deste prerrogativa.

Os chefes de departamento curricular, mesmo tendo em atenção este reduzido poder interventor dos delegados, não se assumem como alternativa em qualquer das funções que para estes estão definidas, nem tão pouco naquela que é consensualmente assumida, a função de representação.

Os professores, por sua vez, mostraram na generalidade uma nítida preferência pela “*culto*” profissional do delegado de grupo decorrente das práticas informais e das dinâmicas locais, tal como vem sendo concebido pela escola, no sentido de conseguirem o controlo da sua própria actividade e, simultaneamente, o controlo do órgão de gestão técnico-pedagógica da escola - o conselho pedagógico.

1.3. O Perfil do Delegado: Entre a Percepção Real e a Percepção Ideal

No sentido de tentarmos estabelecer um perfil para o delegado de grupo, para além daquilo que a lei determina³⁸, designadamente no que às qualidades profissionais e pessoais diz respeito, pedimos aos professores inquiridos que, de uma listagem de características, colocassem por ordem decrescente as cinco que “na sua opinião definem melhor o seu delegado” e que procedessem de forma idêntica relativamente a outras tantas características que no seu entendimento “mais contribuam para um eficiente desempenho do cargo”, procurando com tal metodologia proporcionar uma análise comparativa entre “o ser” e o “dever ser” e daqui deduzir o grau de satisfação geral que os professores manifestam em relação à postura dos respectivos delegados.

Nesta conformidade, apresentamos as características escolhidas pelos professores graduadas por ordem decrescente de pontuação, primeiro relativamente ao que “é” e depois de acordo com o que eles acham que “deveria ser”.

Como é o actual delegado de grupo

| Características | Pontuação | Posição |
|----------------------------------------|-----------|---------|
| Capacidade de relacionamento | 191 | 1ª |
| Competência científica e pedagógica | 167 | 2ª |
| Inspirador de um bom clima de trabalho | 148 | 3ª |
| Poder de comunicação | 136 | 4ª |
| Espírito de entreaajuda | 110 | 5ª |
| Capacidade de liderança | 72 | 6ª |
| Disponibilidade para ouvir | 71 | 7ª |
| Compreensão | 60 | 8ª |
| Solidariedade | 34 | 9ª |
| Capacidade de motivação | 28 | 10ª |
| Ponderação | 27 | 11ª |
| Autocrítica | 16 | 12ª |
| Autoestima | 14 | 13ª |
| Humildade | 13 | 14ª |
| Autoridade | 8 | 15ª |

³⁸ Já em momento oportuno referimos a concretização pormenorizada que sobre esta matéria é efectuada pelo Decreto-Lei nº 211-B/86 no seu artigo 39º relativo aos requisitos que o delegado deverá possuir para o desempenho das competências que lhe estão cometidas. Contudo, o normativo que a seguir regulamentou esta matéria, o Despacho 8/SERE/89, não foi tão minucioso e apenas apontou, para além das habilitações exigidas, a competência técnica e pedagógica e as capacidades de relacionamento e liderança.

Como deveria ser o delegado de grupo

| Características | Pontuação | Posição |
|----------------------------------------|-----------|---------|
| Competência científica e pedagógica | 240 | 1ª |
| Capacidade de relacionamento | 224 | 2ª |
| Inspirador de um bom clima de trabalho | 194 | 3ª |
| Capacidade de liderança | 153 | 4ª |
| Poder de comunicação | 129 | 5ª |
| Espírito de entreatajuda | 117 | 6ª |
| Capacidade de motivação | 86 | 7ª |
| Compreensão | 44 | 8ª |
| Ponderação | 43 | 9ª |
| Disponibilidade para ouvir | 30 | 10ª |
| Solidariedade | 29 | 11ª |
| Autocrítica | 28 | 12ª |
| Humildade | 19 | 13ª |
| Autoridade | 14 | 14ª |
| Autoestima | 0 | 15ª |

Dos dois quadros anteriores fazem parte uma zona branca e uma zona escurecida. Verificamos que na zona branca, aquela a que pertencem as cinco opções mais pontuadas, predominam os atributos estritamente profissionais e relacionais, e que a zona escurecida, correspondente às características menos cotadas, está preenchida pelas qualidades que são sobretudo de natureza mais pessoal.

Como “*perfil ideal*” do delegado (2ª tabela) devem ser privilegiados, antes de mais, os dotes de natureza profissional - competência científica e pedagógica - (tal como já fora assumido quando nos referimos aos critérios de escolha do delegado), seguidos dos de natureza relacional - capacidade de relacionamento, inspirador de um bom clima de trabalho, capacidade de liderança e poder de comunicação.

Como “*papel real*” (1ª tabela) verificamos a existência de uma grande concordância, nas primeiras cinco opções (zona branca), relativamente à tabela anterior. Nestas cinco escolhas constatamos apenas a não correspondência em um dos indicadores: na primeira tabela figura neste grupo o “*espírito de entreatajuda*”, enquanto que à segunda tabela pertence a “*capacidade de liderança*”. Isto significa que, apesar de reconhecerem que a primeira prevalece sobre a segunda, na escolha do delegado ideal os respondentes pensam que deveria ser ao contrário, valorizando mesmo mais “*capacidade de liderança*” (4º lugar) do que o “*poder de comunicação*” (5º lugar).

Também a “*competência científica e pedagógica*” e a “*capacidade de relacionamento*” são objecto de um câmbio posicional nas duas tabelas, optando os

inquiridos pela valorização da primeira sobre a segunda no que respeita ao “*perfil ideal*” e pela ordem inversa no que concerne ao “*perfil real*”.

Em suma, os docentes opinam que a capacidade de liderança dos delegados deveria ser incrementada, até de acordo com aquilo que já expressaram nos critérios de escolha do delegado, capacidade que então votaram como terceira escolha. Poderá parecer esta posição contraditória com o já referido controlo que os professores desejam ter sobre o seu trabalho, no entanto, e no nosso entendimento, não o será. Pelo contrário os docentes, não desejando hierarquizar as posições dos membros do grupo, pretendem garantir com uma liderança moderada do delegado uma maior sistematização, orientação, coordenação e organização geral do trabalho que desenvolvem.

Do que já foi dito e pelo que ainda se pode observar nas zonas branca e escurecida dos dois quadros, podemos inferir que existe uma boa correspondência entre “*aquilo que o delegado é*” e o que “*deveria ser*”. O grau de satisfação docente que traduz esta situação é-nos dado pelo coeficiente de correlação entre os dois conjuntos de valores correspondentes a cada uma das variáveis, e, sendo o seu valor de 0,92 no caso vertente, podemos afirmar tratar-se de uma correlação positivamente muito forte, logo as posições assumidas pelos inquiridos exibem um significativo índice de coerência na matéria em causa. São as fracas expectativas dos docentes sobre o desempenho do cargo que provocam esta forte correspondência entre o real e o ideal e não tanto a forma como o cargo é desempenhado.

A liderança constitui, como vimos, o atributo de natureza relacional que, subindo dois lugares “*do que é*” para “*o que deve ser*” na mancha branca dos quadros correspondente às características mais preferidas, maior ênfase mereceu da parte dos inquiridos relativamente a um certo déficit na forma de agir dos delegados actuais.

A liderança permite o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho e deve ser legitimada por uma tomada de decisão e de participação colegiais. Conciliar a liderança com a participação de todos na tomada de decisão, incrementar e favorecer processos de inovação, agir na procura e estabelecimento de climas organizacionais estimuladores da participação, criatividade e confiança, constituem factores que devem merecer a atenção dos actores internos relativamente à acção da gestão intermédia, considerando necessário que os delegados de grupo se assumam como líderes profissionais, isto é, como líderes pedagógicos e não meramente como executivos. É essa credibilidade que lhes permitirá mobilizar os professores para a consecução dos grandes objectivos educacionais.

Como acabámos de referir liderança e participação colegial andam de mãos dadas e são reciprocamente interdependentes, logo não podem ser tomadas como atitudes sequenciais, e muito menos se poderá admitir a sua existência isolada. No entanto, o exercício da liderança constitui uma matéria rodeada de timidez por alguns dos delegados, certamente devido à dependência excessiva e assumida com que desempenham o cargo e ao facto de não conceberem a simultaneidade da liderança com o colegialismo, este sim altamente consensual entre todos os actores.

Desta extrema timidez constitui exemplo o testemunho da delegada D2 que, não se sentindo uma líder do grupo, afirma: *“Eu normalmente levo as ideias para o grupo e são discutidas por todos, apesar das coisas às vezes caírem um bocadinho para cima de mim, pelo facto de ser a delegada, mas em termos de liderança não”*.

Menos receosa se mostra a delegada D1 que, neste contexto, afirma: *“Sou uma líder penso que aceite, imposta não quereria. Poder do género quero, posso e mando dentro do grupo não quereria. Eu nunca quereria impor-me pela autoridade fosse em relação àquilo que fosse”*.

No entanto, outros como a delegada D3, não têm dúvidas na sua assunção como líderes, mas ainda assim com uma reserva importante, a da adopção de uma temporalidade limitada desta prerrogativa. Da entrevista à delegada D3 resultou, no que concerne a esta matéria, o seguinte depoimento: *“Sinto que sou uma líder do grupo, até porque acho que sempre tive um bocado esse papel de liderar, mesmo quando era aluna me via frequentemente no papel de líder do grupo, quando tínhamos que fazer um trabalho de grupo. E nesta altura também, até pela contingência do cargo, tem que ser. Penso também que se sou um bocado líder é porque sou aceite pelos colegas, mas isso seria tanto eu como qualquer outra pessoa do grupo que estivesse no cargo, outra pessoa seria também sempre vista como líder. Mas atenção esta liderança, como já lhe disse, é rotativa”*.

Esta liderança assumida pela delegada D3 foi por nós constatada na forma como a reunião foi orientada, quando realizámos a observação (nº 8) ao conselho de grupo disciplinar por ela presidida. Foi notória a intencional inversão da ordem de trabalho para pôr o grupo a funcionar, transformando-se o que eventualmente seria uma reunião *“anárquica”* numa sessão onde a eficácia e a prontidão de procedimentos foram características determinantes.

Uma expressão de alguma confusão manifestada entre os conceitos de liderança, de colegialidade e de rotatividade é assumida pela delegada D4 ao referir: *“Não me considero uma líder porque o trabalho é assumido por todos em conjunto, nós conhecemo-nos muito*

bem e isto funciona muito bem. Como funciona tudo muito em conjunto, quase não nos apercebemos do cargo de delegado de grupo. Discutimos logo tudo na altura, o que é diferente de outras escolas de maiores dimensões, com muitos professores e que só se encontram nas reuniões. Nós aqui não, estamos sempre em contacto uns com os outros, nessas escolas o delegado de grupo tem muito mais uma função de líder, no nosso caso é tudo mais informal, aliás tem sido sempre assim desde que eu para cá vim”.

Para além da dimensão relacional em que incluímos a liderança, também as dimensões profissional e pessoal foram por nós já inventariadas no decurso desta análise do perfil dos delegados. Da forma como são privilegiados mais uns do que outros destes aspectos faremos prova a seguir.

A delegada D1 assume por ordem decrescente de importância os elementos da sequência: relacional → profissional → pessoal. Assim, afirma: *“Acho que a capacidade de relacionamento é fundamental. A autoridade já ponho um pouco mais de dúvidas, eu até reconheço que existe a tal autoridade natural, nunca me vêm contestar. A competência científica e pedagógica penso que também é fundamental, porque muitas vezes vêm ter comigo antes de passar uma acta para eu supervisionar, se for preciso corrigir alguma coisa dizem mesmo “se acha que deve fazer alguma correcção faça que não me importo”. Acho que há realmente uma tal competência científica. Penso também que sou extremamente compreensiva, quando eu vejo que existe uma razão aceitável de não poderem estar numa reunião eu compreendo tudo isso, às vezes até acho que sou demais. Também acho importantes a ponderação, a solidariedade e o espírito de entreaajuda”.*

Verifique-se que também aqui se constata mais uma delegação de autoridade do que propriamente a sua assunção pelo próprio, o que é tanto mais de estranhar quando sabemos ser esta última delegada uma das figuras mais representativa em termos de antiguidade, tanto em número de anos de serviço docente (25 anos), como em número de anos de serviço na escola (20 anos) e ainda em número de anos de desempenho do cargo de delegado (12 anos)³⁹.

Os delegados seguintes colocam a tónica, primeiro na vertente relacional e depois na vertente profissional.

O delegado D2 afirma: *“Eu acho que a capacidade de relacionamento é fundamental e a capacidade de liderança em determinados aspectos também é importante, porque não*

³⁹ Vide ponto 2. do capítulo 6, referente à caracterização dos entrevistados.

podemos deixar arrastar as coisas tem de haver decisões, não em termos de impor as nossas ideias, mas em termos de conciliar as coisas, porque se estas são para se resolver então têm que se resolver mesmo. Eu penso que a competência científica e pedagógica também é importante, porque se houver um problema no grupo, ou um problema a nível científico, o delegado de grupo também deve ter capacidade para resolver a situação ou para a ajudar a resolver. Por isso acho que o espírito de entreaajuda também é importante nesse aspecto. Eu penso que todos estes atributos são importantes no seu conjunto, porque estão todos um bocado interligados”.

Por sua vez o delegado D4 diz *“achar que a capacidade de relacionamento e o poder de comunicação são muito importantes, assim como as competências científicas e pedagógicas, a capacidade de liderança igualmente. A autoridade já nem tanto, se as coisas correrem bem também não é preciso chegar a tanto, temo que a autoridade se transforme em autoritarismo. O espírito de entreaajuda é por mim tido como essencial”.*

Por último o delegado D3, acentuando fundamentalmente o aspecto relacional, diz pensar que *“são muito importantes o poder de comunicação, também a capacidade de relacionamento, isto porque se houver capacidade de relacionamento, se houver um bom clima dentro do grupo e se o delegado de grupo conseguir pôr o grupo a funcionar, pôr o grupo a trabalhar é meio caminho andado para melhorar a competência, para haver compreensão mútua, para haver solidariedade, eu digo que estas duas características são muito importantes e que acabam depois por acarretar as outras também”.*

1.4. O Estatuto Profissional e Institucional do Delegado de Grupo

1.4.1. O Estatuto Profissional do Delegado de Grupo

A insipiência estatutária do delegado de grupo deriva da bipolarização opinativa, já por nós referida no ponto dois do segundo capítulo do trabalho, relativamente à especialização e à diferenciação funcional dos docentes. Então referimos duas correntes de sentidos opostos: uma, pessimista de características niveladoras, defensora de que a especialização e a diferenciação levam à desprofissionalização, à desqualificação e à perda de controlo dos docentes sobre o seu próprio trabalho; outra, optimista, preconizadora da

formação especializada e promotora do mérito individual como motivação para uma progressão ascensional numa carreira verticalizada. Atente-se ainda ao facto da existência simultânea de outras forças antagónicas: *“por um lado as ideologias pedagógicas pressionam o delegado de grupo no sentido de articular os desempenhos dos diferentes professores; por outro, os professores, não lhe reconhecem o saber de especialista, desautorizam qualquer eventual tentativa de intervir em áreas julgadas reserva particular”* (Sá, 1997, pp. 246-247)

Esta problemática constitui um dos factores de condicionamento da diferenciação funcional decorrente da especialização, à diferenciação funcional deveria corresponder um estatuto profissional também ele diferenciado e distribuído por vários níveis hierárquicos. A ocupação ascendente destes estratos hierárquicos variaria no mesmo sentido da especialização e, conseqüentemente, da diferenciação profissional. No entanto, o nosso estudo de campo, pelo que já analisámos, tem vindo genericamente a confirmar a proliferação da corrente pessimista que conduz à rotina, ao imobilismo, à resignação e até à aceitação e à defesa da *proletarização* docente.

Foi isto que observámos com a falta de protagonismo e de autonomia de procedimentos dos delegados e até dos chefes de departamento, tanto nos conselhos pedagógicos como nos conselhos de grupo a que assistimos. Este imobilismo e resignação estão bem patentes na ausência de argumentação e de debate de ideias, bem como na forma como são tomadas as decisões no conselho pedagógico, onde impera na generalidade um pseudo consenso traduzido pela tácita aprovação dos documentos sem votação nem concordância ou discordância expressas.

São disto também exemplo os relatos já apresentados e que nos dão conta da excessiva dependência da base com que os delegados desempenham a sua função, bem como os resultados do questionário já trabalhados, onde os professores indirectamente revelam não abdicar do controlo que exercem sobre o seu próprio trabalho e sobre o funcionamento geral da escola. É nesta linha de pensamento que, ao referir-se ao estatuto de delegado, a delegada D1 (já referida pela sua invejável experiência profissional como docente e no desempenho deste cargo) comenta: *“No que respeita ao estatuto, penso que não tenho por mim qualquer estatuto, no entanto, eles é que podem dizer. Eu sinto-me uma professora igual aos outros, a minha visão é esta. Eu não me considero acima deles em nada lá por ser delegada do 8ºA, por amor de Deus”*.

Vejam agora o que a respeito do estatuto profissional do delegado podemos concluir da análise das respostas dadas aos questionários pelos docentes, em geral.

| Indicadores | Pontuação |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| O delegado deve ter uma redução mais elevada da componente lectiva | 149 |
| Para o exer. do cargo de delegado deve existir uma compensação remuneratória | 131 |
| O delegado deve ter um maior poder de decisão/responsabilidade | 117 |
| O delegado deve ser dotado de uma maior autoridade profissional | 85 |
| O desempenho do cargo de delegado dá prestígio | 69 |
| A progressão na carreira do delegado deve ser diferenciada da dos outros profs. | 39 |
| O delegado é dotado de um elevado estatuto social | 30 |
| Devem ser reduzidas as actuais competências/atribuições do delegado | 29 |
| O cargo de delegado deve ser dotado de uma carreira profissional própria | 20 |

Da graduação das pontuações obtidas podemos constatar que os professores exigem, primeiro que tudo, melhores condições materiais para o desempenho do cargo de delegado - *redução mais elevada da componente lectiva e compensação remuneratória* - e estabelecem como segundas prioridades as condições profissionais - *maior poder decisão/responsabilidade e uma maior autoridade profissional*. O indicador intermédio - *o desempenho do cargo de delegado dá prestígio* - revela a incerteza generalizada que os docentes manifestam sobre esta matéria. Os aspectos menos pontuados - *a progressão diferenciada da carreira, o estatuto social, a redução das actuais competências e atribuições do delegado e a carreira profissional própria para o delegado* - revelam-nos que, de acordo com o que designámos como segundas prioridades, os docentes não concordam com as reduções das actuais competências, mas discordam da diferenciação profissional e, como consequência, não advogam uma distinção estatutária dos membros do grupo entre si.

A razão de ser do escalonamento destes indicadores, designadamente para os dois mais extremados (a redução da componente lectiva e o estatuto profissional próprio), encontramos-la na análise ao conteúdo das entrevistas.

No que concerne ao item mais pontuado, respondendo à pergunta que lhe fora colocada sobre se a redução de duas horas da componente lectiva era suficiente para o desempenho do cargo, o delegado D3 da Escola Secundária B foi peremptório ao afirmar: *“Essa pergunta é uma provocação, eu encaro-a como uma provocação, é óbvio que não, até porque eu sinto que tudo me cai em cima das costas. Olhe um exemplo prático: a biblioteca municipal está a organizar uma actividade, é claro que a biblioteca contactou a*

escola e a escola contactou-me a mim, eu já estou envolvida. Não chega de forma alguma". E concretizou ainda mais: "eu acho que o processo antigo era melhor e mais justo, porque havendo menos cargos o número de horas que existia podia ser mais justamente dividido de uma forma que mais se coadunasse com a verdadeira responsabilidade do cargo, só que agora com tantos cargos há tanta hora a dividir que depois resultam estas migalhinhas. (...) O delegado de grupo tinha que ter um redução maior do que estas miseráveis duas horas, ou até dedicar-se quase em exclusividade ao grupo, não em exclusivo porque senão também perderia um bocado o contacto com a escola e com a realidade da aula, não é?"

É oportuno recordar que, se na Escola B vigorasse o modelo de "gestão democrática", esta delegada com seis professores no grupo teria quatro horas semanais de redução de serviço lectivo⁴⁰. Mas como segue o "modelo experimental" de gestão foram-lhe atribuídas duas horas, de acordo com a distribuição efectuada pela própria escola, no uso da autonomia que lhe foi conferida, nesta matéria, pelo Despacho nº 115/ME/93, de 23 de Junho. Este assunto foi objectivamente observável como fonte de desmotivação pelo desempenho do cargo, desmotivação essa conjuntamente assumida por todos os docentes do respectivo grupo na reunião a que tivemos oportunidade de observar (8ª observação).

Relativamente ao indicador menos pontuado que preconiza um estatuto profissional próprio para o delegado de grupo, o seu posicionamento está bem justificado pela defesa de acesso ao cargo de delegado a todos os professores que é feita pelo delegado D2 ao afirmar: *" não vejo que haja vantagens num delegado de carreira, no entanto, acho que deveria haver mais formação, logo se calhar quando se fazem os estágios pedagógicos, portanto uma formação aberta a todos os professores para que todos pudessem aceder ao cargo de delegado".* Também o delegado D3, na mesma linha de ideias e na defesa de um bom ambiente de trabalho, avança que tal medida provocaria a introdução *"dentro do grupo de um elemento forçado e estranho"*, concluindo que assim *"há mais solidariedade, mais abertura e há um contacto muito maior"*.

É reconhecida pelos próprios delegados a tendência de privilegiar a vertente departamental de coordenação horizontal do currículo e de apoio sócio-educativo dos alunos em detrimento da coordenação vertical intradisciplinar, donde decorre uma efectiva diminuição de protagonismo do delegado no "modelo experimental" de gestão. É isto que

⁴⁰ De acordo com o ponto 28 do Despacho 8/SERE/89.

nos mostra o delegado D4 experimentador deste modelo ao reconhecer que “o protagonismo do delegado diminuiu, porque agora os chefes de departamento é que estão à frente, não temos assento em lado nenhum, nem no pedagógico. O funcionamento técnico-pedagógico da escola ficou assim talvez prejudicado, a orientação predominante deste conselho pedagógico tem mais a ver com a direcção de turma, do que com a área das disciplinas”. Embora considere esta efectiva perda de poderes, também coloca sérias reservas na aceitação de um “delegado de carreira”, adiantando que a solução “é promover esse delegado de acordo com os anos de carreira docente” e remata dizendo não ver “com bons olhos um delegado com um estatuto próprio, diferenciado dos restantes professores do grupo, a não ser pelo tempo de serviço”.

Terminamos esta análise, com uma visão mais optimista e não proletarizada, e com a defesa de uma maior autoridade e poder de intervenção e afirmação do delegado. É isso que faz o chefe de departamento C2⁴¹ que, de forma muito objectiva, ao advogar um incremento do estatuto de liderança, (ou apenas uma maior afirmação da liderança que a lei já lhe confere, dizemos nós), pronuncia que: “O delegado de grupo além de coordenador do grupo, penso que deve ter uma capacidade de chefia, ou seja, de poder impor-se em alguns aspectos, impor a sua vontade, a sua entre aspas, aos membros do grupo. (...) Às vezes há problemas que o delegado de grupo deveria ter uma autoridade mínima para poder, no caso de não haver consenso, impor um determinado esquema dentro do grupo. É essencialmente esse papel e também o papel de coordenador evidentemente entre os professores”

Em suma, os professores vivem numa permanente tensão relativa à bipolarização opinativa com que iniciámos este tópico. Por um lado defendem o incremento de maiores incentivos para o exercício do cargo de delegado, sobretudo os de ordem material (maior redução da componente lectiva e uma compensação remuneratória) e, por outro, obstaculizam que o mesmo cargo seja dotado de um estatuto profissional diferenciado. Esta cultura colectiva ancora ainda no controlo que o profissionalismo docente não quer deixar de ter sobre a sua acção e também sobre a instituição a que pertence, mais concretamente, o estatuto que os docentes reclamam para o delegado é para si que o exigem, confirmando-

⁴¹ A este chefe de departamento (C2) é reconhecida a mesma idoneidade conferida pelo tempo que reconhecemos à delegada D1, por ter dezassete anos de serviço docente, catorze anos de serviço na escola, três anos de exercício do cargo de chefe de departamento e dez anos como delegado de grupo.

se assim o que temos vindo a constatar no decurso deste estudo: o controlo profissional dos professores sobre o delegado como forma de eles próprios se projectarem no conselho pedagógico e na organização pedagógica da escola.

Daqui decorre a existência do forte grau de satisfação docente, que já constatámos, entre “*aquilo que o delegado é*” e o que “*deveria ser*”. São as fracas expectativas dos docentes sobre o desempenho do cargo de delegado e o desejo de manutenção dos seus interesses profissionais que provocam esta forte correspondência entre o real e o ideal e não tanto a forma como o cargo é desempenhado.

1.4.2. O Estatuto Institucional do Delegado de Grupo

No sentido de avaliarmos o *estatuto institucional* do delegado, quanto aos poderes de mediação, de ajuda e de aconselhamento que este detém na instituição em que exerce as suas funções - a escola -, confrontámo-lo com as restantes estruturas de gestão, perguntando aos docentes “*a quem recorrem, em primeiro lugar, para resolver os problemas de natureza didáctico-pedagógica com que se deparam ?*”, cujos resultados inserimos no quadro que se segue.

| Estruturas de Gestão | ESA | ESB | Global |
|-----------------------------------------------------|------|------|--------|
| Conselho de Escola | --- | 0% | 0% |
| Cons. Directivo/Director Executivo e Adjuntos | 10% | 13% | 11% |
| Conselho Pedagógico | 2% | 0% | 1% |
| Chefe de Departamento Curricular | --- | 8% | 4% |
| Conselho de Delegados | --- | 0% | 0% |
| Delegado de Grupo | 23% | 25% | 24% |
| Conselho de Grupo | 17% | 4% | 10% |
| Colegas do grupo | 15% | 17% | 16% |
| Colegas com mais experiência profissional | 13% | 13% | 13% |
| Colegas com maiores relações de amizade e confiança | 19% | 19% | 19% |
| Centro de Formação | 0% | 0% | 0% |
| Não respondeu | 2% | 2% | 2% |
| Soma | 100% | 100% | 100% |

Da análise global dos resultados constatamos que *o delegado de grupo* ocupa inequivocamente a primeira posição com 24% das escolhas, sobrepondo-se aos *colegas com maiores relações de amizade e confiança* que aparecem em segundo lugar com 19%. Isto é, nos pedidos de apoio predominam as relações institucionais mais directas às relações

personais. Sublinhe-se, contudo, que na terceira posição aparecem *os colegas de grupo* com 16%, comprovando-se assim a importância que os professores atribuem aos elementos do mesmo grupo disciplinar na resolução dos problemas didáctico-pedagógicos com que se debatem. Disto nos dá testemunho o delegado D2 ao evidenciar: “*nós no grupo conversamos muito uns com os outros na resolução de problemas didácticos e mesmo que não seja eu, pergunta-se a outro colega do grupo, não precisa de ser ao delegado. Nós falamos muito todos uns com os outros em determinadas situações, quando os alunos não percebem ou como havemos de explicar de outra forma para conseguirmos desenvolver da situação, não propriamente só comigo, mas em termos de grupo*”.

É também significativo o facto dos docentes privilegiarem os *colegas com maiores relações de amizade e confiança* (19%), aos *colegas com mais experiência profissional*, que com 13% constitui a quarta escolha.

Se considerarmos os colegas de forma genérica (colegas do grupo, colegas com mais experiência profissional, colegas com maiores relações de amizade e confiança) verificamos que o somatório das suas influências atinge os 48%. Não podemos encarar esta percentagem na sua globalidade pelo facto de os conjuntos a que se referem não serem disjuntos, isto é, por existirem, por exemplo, no conjunto dos colegas do grupo elementos de um ou dos outros dois conjuntos. Contudo, e salvaguardando este facto, parece-nos legítimo afirmar não ser a influência global dos colegas pelo menos inferior a nenhuma das influências das estruturas de gestão apontadas, designadamente a que se refere ao delegado de grupo que individualmente ocupa, como vimos, a primeira posição com 24%. Assim, constatamos que os docentes privilegiam o contacto com os colegas para resolver os problemas de natureza didáctico-pedagógica com que se deparam, o que vem reforçar a tese que advoga a afirmação dos professores como “*corpo profissional*”⁴².

Refira-se ainda, como elemento de análise importante, o facto dos docentes da Escola Secundária A do modelo de “*gestão democrática*”, e da Escola Secundária B do “*modelo experimental*” de gestão, efectuarem as mesmas primeira e segunda escolhas. A divergência patenteada ao nível da terceira escolha (enquanto a Escola A escolheu o *conselho de grupo*, a Escola B escolheu os *colegas de grupo*) pode ficar a dever-se,

⁴² Como já referimos no capítulo 2, ponto 1., João Barroso (1998, p. 27) afirma que os professores constituem “*uma força de trabalho altamente especializada e qualificada que em muitos casos se aproxima de um corpo profissional*”.

deixamos esta ideia como uma interrogação, à secundarização nesta última escola do grupo disciplinar face ao protagonismo do departamento curricular.

2. O FUNCIONAMENTO DO GRUPO DISCIPLINAR

Estudado que foi o delegado de grupo como um órgão da linha hierárquica intermédia da escola secundária, partimos agora para a análise dos resultados da nossa investigação referentes à estrutura de staff, igualmente de nível intermédio - o conselho de grupo.

Resultante da departamentalização funcional, marcado pelas incidências do profissionalismo docente e constituído com base na formação académica e profissional inicial que legitima as diferentes especializações disciplinares, o grupo pedagógico reúne em “colégio” os respectivos docentes na perspectiva do exercício de uma coordenação vertical do currículo e do ensino intradisciplinar.

2.1. As Reuniões de Grupo: Sua Dinâmica e Funcionamento

No sentido de obtermos uma caracterização tão pormenorizada quanto possível da dinâmica e do funcionamento do grupo vamos, relativamente às reuniões do conselho de grupo, proceder à análise sequencial da sua periodicidade, da origem e da frequência dos assuntos nela tratados, dos canais privilegiados de comunicação e da forma como são tomadas as decisões.

2.1.1. Periodicidade das Reuniões

A periodicidade das reuniões do conselho pedagógico na “*gestão democrática*”, fixada numa reunião ordinária mensal, foi sempre a mesma desde o Decreto-Lei nº 769-A/76. Contudo as reuniões do conselho de grupo nem sempre tiveram a mesma frequência: a Portaria nº 679/77 e a Portaria nº 970/80 estabeleciam duas reuniões ordinárias por período para esta estrutura, enquanto com o Decreto-Lei nº 211-B/86 estas passam a realizar-se mensalmente. O último diploma deste modelo de gestão a regulamentar as reuniões de grupo é o Despacho 8/SERE/89. Este normativo prevê no seu ponto 5. que “o

conselho pedagógico define o seu regime de funcionamento e a respectiva organização interna, bem como o do conselho de grupo (...), no que diz respeito à periodicidade das reuniões ordinárias”, de entre outras competências. Esta nitida abertura a uma maior autonomia pedagógica da escola, seguiu-se ao Decreto-Lei n.º 43/89, vulgarmente conhecido como o *diploma da autonomia das escolas*. De acordo com este normativo cada escola estabelece os seus próprios regimentos internos de funcionamento do órgão técnico-pedagógico, bem como das suas estruturas de apoio, entre as quais se encontra o conselho de grupo⁴³.

No modelo de “*gestão experimental*” o Decreto-Lei n.º 172/91 estabelece que o conselho pedagógico reúne ordinariamente duas vezes por período escolar e extraordinariamente sempre que tal seja necessário. Relativamente às estruturas de orientação educativa, designadamente ao departamento curricular e ao conselho de grupo, tanto este diploma como a Portaria n.º 921/92 determinam, na linha do já preconizado pelo Despacho 8/SERE/89, que cada órgão colegial defina o seu próprio regime de funcionamento.

É nesta perspectiva que passamos a analisar, nas escolas onde se centra o nosso estudo, as incidências organizacionais locais, de dinâmica e de funcionamento desta estrutura de gestão intermédia.

Perguntado que foi aos inquiridos “*no último período lectivo (2º período de 96/97) quantas vezes reuniu o seu grupo disciplinar?*”, foram obtidos os seguintes resultados:

| Frequência das reuniões do conselho de grupo | ESA | ESB |
|----------------------------------------------|------|------|
| 0 | 0% | 0% |
| 1 | 0% | 15% |
| 2 | 2% | 63% |
| mais de 2 | 90% | 23% |
| não respondeu | 8% | 0% |
| Total | 100% | 100% |

Verificamos assim que na Escola Secundária A do modelo de “*gestão democrática*”, 90% dos docentes declaram ter participado em pelo menos três reuniões de grupo no 2º período lectivo, enquanto a maioria dos professores (63%) da Escola Secundária B do

⁴³ Qualquer destes diplomas prevê a realização de reuniões extraordinárias destes órgãos sempre que tal se justifique.

“modelo experimental” de gestão, afirmaram ter participado em duas reuniões no mesmo período de tempo.

Tendo em conta que, como tivemos oportunidade de observar, em ambas as escolas é prática comum a realização de uma reunião do conselho de grupo na sequência de uma reunião do conselho pedagógico, é-nos permitido assim afirmar que a Escola A adoptou o estipulado por Decreto-Lei nº 211-B/86, isto é, uma reunião ordinária mensal em cada um destes conselhos, enquanto a Escola B seguiu genericamente o determinado pelo Decreto-Lei nº 172/91, o qual se materializa em duas reuniões ordinárias por período para o conselho pedagógico e, em consequência, as mesmas reuniões para o conselho de grupo.

A dinâmica do grupo pode levar a que para além destas outras reuniões de carácter informal se realizem. No entanto, condicionamentos há que dificultam ou impedem que tal possa acontecer. Os exemplos de sentidos opostos que se seguem, um por cada escola, ilustram bem o que acabámos de afirmar.

Na Escola Secundária A, um dos delegados entrevistados, o D1, afirma: *“nós até gostaríamos de reunir mais vezes, mas a maior parte dos colegas não vivem cá e eu reconheço que ao fim da tarde tudo está desejando de ir para casa e depois sou eu que lhes vou dizer “olhe vamos reunir mais hoje, vamos fazer mais isto, mais aquilo ?”. Há muitas condicionantes, daí a nós reunirmos uma vez por mês, normalmente quando há pedagógico, mas quando são necessárias reuniões sem ser a seguir ao pedagógico também fazemos, não temos qualquer problema”*. Por sua vez, na Escola Secundária B e no grupo do delegado D4 a situação é mais optimista como indicia o próprio delegado ao referir: *“como somos todos de cá, quando há necessidade do esclarecimento de qualquer assunto, nós até nos juntamos informalmente no intervalo ou depois das aulas (...), reunimo-nos mesmo sem convocatória prévia, fazemos muitas reuniões informais, quando há qualquer coisa a discutir”*.

Em conclusão, verifica-se que a distância da residência dos professores em relação à escola é altamente condicionadora das reuniões de grupo, pelo menos das de carácter informal. Neste aspecto, como vimos nos exemplos anteriores, a Escola A encontra dificuldades acrescidas relativamente à Escola B, visto 58,3% dos docentes daquela escola residirem fora do concelho contra 39,6% desta.

2.1.2. Origem dos Assuntos Tratados nas Reuniões de Grupo

Outro aspecto que nos mereceu a atenção como factor de constatação da dinâmica interna da escola foi o saber qual a fonte alimentadora das temáticas discutidas nas reuniões de grupo. Os resultados obtidos foram tratados individualmente por escola dada a sua diferente textura organizacional motivada pelos modelos também diferentes de gestão que nelas vigoram.

| Escola Secundária A | | Escola Secundária B | |
|--------------------------------|-----------|----------------------------------|-----------|
| Fonte | Pontuação | Fonte | Pontuação |
| Conselho Pedagógico | 104 | Conselho Pedagógico | 69 |
| Normativos | 83 | Normativos | 62 |
| Professores do grupo | 58 | Professores do grupo | 54 |
| Cons. Directivo/Dir. Executivo | 52 | Delegado de Grupo | 48 |
| Delegado de Grupo | 42 | Departamento Curricular | 30 |
| Alunos | 18 | Cons. Directivo/Dir. Executivo | 29 |
| Pais | 14 | Chefe de Departamento Curricular | 29 |
| Soma | 371 | Conselho de Escola | 19 |
| | | Conselho de Delegados | 16 |
| | | Pais | 12 |
| | | Alunos | 10 |
| | | Soma | 378 |

Verificamos como primeiro dado de interesse que a soma das pontuações não diverge significativamente, sendo, contudo, a sua distribuição processada de maneira diferente, dado que na Escola B existem mais quatro indicadores que na Escola A: o conselho de escola, o departamento curricular, o chefe de departamento curricular e o conselho de delegados. Este dado assume um significado tanto mais importante, quanto se sabe serem os respondentes em igual número nas duas escolas.

O conselho pedagógico, embora com pesos diferentes, é nos dois modelos o principal alimentador das ordens de trabalho das reuniões dos conselhos de grupo⁴⁴.

⁴⁴ De acordo com Dinis (1997, p. 91): "(...) o conselho de grupo funciona quase exclusivamente como um órgão de apoio ao conselho pedagógico para análise e debate de questões gerais do funcionamento da escola e menos para a coordenação e integração do trabalho docente. Nesse sentido (...) a sua função principal é a de ser um momento e local de circulação de informação, a maior parte da qual de sentido descendente".

Relativamente à variação do peso influenciador dos vários órgãos em análise observamos as seguintes interdependências dignas de registo e que passamos a sintetizar.

| Fonte dos assuntos tratados nas reuniões de grupo | Pontuações | |
|---------------------------------------------------|---------------|---------------|
| | Escola Sec. A | Escola Sec. B |
| Conselho pedagógico | 104 | 69 |
| Delegado de grupo | 42 | 48 |
| Chefe de departamento curricular | --- | 29 |
| Total | 146 | 146 |

Daqui podemos inferir uma maior dispersão da informação no “*modelo experimental*”. De facto para um somatório igual verifica-se que assuntos, cuja fonte na “*gestão democrática*” era atribuída ao conselho pedagógico, no “*modelo experimental*” estão dissipados por este órgão e pelo chefe de departamento curricular, embora este detenha um fraco protagonismo quanto aos assuntos tratados nas reuniões de grupo.

Assim, a um maior número de estruturas intermédias que o modelo em experiência preconiza corresponde uma fragmentação na circulação da informação o que, com alguma probabilidade, pode originar a dispersão, a adulteração e até uma certa perda no sentido do conteúdo de tal informação.

Ainda em relação ao “*modelo experimental*”, também é constatável uma diminuição da influência do órgão de administração e gestão - o director executivo - relativamente ao seu antecessor na gestão democrática - o conselho directivo -, no que a esta matéria concerne. A explicação para este facto poderá residir na existência de uma maior separação estrutural entre o órgão de administração e gestão e o de orientação educativa no modelo em vigor na Escola B. Nesta escola, o director executivo é membro do conselho pedagógico, mas não exerce a sua presidência⁴⁵, contrariamente ao que acontece na Escola A em que o presidente do conselho directivo acumula estas funções com as de presidente do conselho pedagógico.

Registe-se que em ambas as escolas, embora com cotações diferentes, o escalonamento das três primeiras fontes de informação é feito pela mesma ordem - conselho pedagógico → normativos → professores do grupo, não acusando aqui a mudança de modelo significativas alterações, para além das já enunciadas.

⁴⁵ A presidência do conselho pedagógico na Escola Secundária B é exercida pelo chefe de departamento curricular de expressões.

Nas observações que realizámos a conselhos de grupo efectuados a seguir às reuniões dos conselhos pedagógicos, constatámos que o período das informações ocupa uma grande parte das reuniões e que estas informações eram oriundas maioritariamente do conselho pedagógico respectivo. Também confirmámos que a interpretação de normativos, bem como outros aspectos de natureza formal-legal, assumiam grande relevância no conteúdo das reuniões e no tempo de duração das mesmas.

De salientar também a postura dos chefes de departamento curricular nas reuniões dos conselhos de grupo a que assistimos na Escola Secundária B (observações nº 5 e nº 8), cuja presença nestas reuniões se deve ao facto de serem membros dos grupos em questão. O seu protagonismo nestas sessões reduziu-se ao de um professor comum, não evidenciando um desempenho diferenciado pelo facto de ocuparem tal cargo.

Em suma, verificamos que a maior estratificação hierárquica que o modelo experimental de gestão preconiza, sobretudo com a inclusão de um novo órgão - o chefe de departamento curricular - não acarretou para o delegado de grupo uma diminuição de protagonismo como "*fornecedor de assuntos*" para as reuniões de grupo disciplinar. Pelo contrário, até se verifica um ligeiro aumento nas pontuações atribuídas pelos inquiridos da Escola B. Também os professores do grupo, situados em ambas as escolas na terceira posição, não registam a influência diluidora já apontada para outros órgãos.

O não alinhamento do delegado de grupo e dos professores do grupo nesta dissipação pode significar não sofrer a concepção de escola como organização nenhuma alteração, quando a definimos como uma burocracia semi-profissional.

2.1.3. Frequência dos Assuntos Tratados nas Reuniões de Grupo

Para uma melhor compreensão da dinâmica de funcionamento do grupo disciplinar e, conseqüentemente, da sua acção e da interferência na organização pedagógica da escola, vamos analisar, agrupadas por níveis de intervenção, as respostas dadas pelos professores sobre a frequência com que os vários assuntos⁴⁶ são tratados nas reuniões de grupo.

⁴⁶ Estes indicadores baseiam-se fundamentalmente nos normativos da gestão democrática que vieram regulamentando as atribuições do conselho de grupo, no trabalho preparatório que realizámos para o efeito e ainda na nossa própria experiência profissional.

Para a definição destes níveis foram determinantes as observações realizadas às reuniões de conselho de grupo, onde a tipologia das matérias tratadas nos sugeriu tal agrupamento.

Foram constituídos os seguintes níveis de intervenção: 1 - Tomada de conhecimento; 2 - Intervenção pedagógico-didáctica; 3 - Política pedagógica geral da escola; 4 - Gestão material. O conjunto de indicadores e a pontuação média de cada um destes níveis sintetizamo-los no quadro que se segue.

| Indicadores | | | Nível de intervenção | |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------|------------------------------------------|-----------------|
| Designação | Pontuação | Graduação Geral | Designação | Pontuação Média |
| Tomar conhecimento de informações ou de decisões dos órgãos de gestão da escola | 183 | 1 | 1º - Tomar conhecimento | 183 |
| Planificação das actividades lectivas | 144 | 2 | 2º - Intervenção pedagógico-didáctica | 88 |
| Definição de critérios de avaliação dos alunos | 140 | 3 | | |
| Troca de materiais didácticos entre os profs do grupo | 90 | 7 | | |
| Análise do comportamento dos alunos nas aulas | 77 | 8 | | |
| Definição de critérios de assiduidade dos alunos | 69 | 9 | | |
| Elaboração de materiais didácticos | 51 | 11 | | |
| Preparação conjunta das aulas | 48 | 14 | | |
| Elaboração de propostas e emissão de pareceres para o conselho pedagógico | 116 | 4 | 3º - Política pedagógica geral da escola | 78 |
| Acompanhar o desenvolvimento e a avaliação do projecto educativo da escola | 91 | 6 | | |
| Identificação e planificação das necessidades de formação contínua dos professores | 56 | 10 | | |
| Acompanhar o desenvolvimento e a avaliação do projecto educativo da escola | 50 | 12 | | |
| Gestão dos recursos materiais do grupo | 98 | 5 | 4º - Gestão material | 74 |
| Gestão das verbas atribuídas ao grupo | 49 | 13 | | |

Quando efectuámos a apresentação deste tópico referimos que ele visava uma melhor compreensão da acção e da interferência do grupo disciplinar na organização pedagógica da escola. Não deixa de ser curioso e sintomático verificarmos agora que o indicador mais pontuado - *“Tomar conhecimento de informações ou de decisões dos órgãos de gestão da escola”* - é a antítese da acção e assume o primado da passividade.

É importante referir, decorrente das observações efectuadas, que nas reuniões dos conselhos pedagógicos não se produzem propriamente documentos (os documentos já vêm para plenário elaborados pelo órgão de administração e gestão ou por secções deste conselho). Nesta sede estes documentos apenas são ratificados sem que, na generalidade, se processe a um aprofundamento e debate dos princípios que presidiram à respectiva concepção. O profissionalismo docente aqui projectado é, assim, mais caracterizado pela

passividade e pelo consentimento do que pela acção e pelo envolvimento, adoptando-se mais a lógica de controlo do que a lógica da produção. Esta dinâmica da (in)acção leva a que as decisões sejam tomadas mediante o estabelecimento de um consenso fictício, isto é, derivando mais da ausência opinativa do que de uma efectiva consensualidade.

Idêntico procedimento foi também por nós constatado nas reuniões de grupo, onde, nalguns casos, o alheamento e a passividade dos seus membros constituem características comportamentais muito evidentes. Este assunto será desenvolvido no ponto seguinte.

O escalonamento dos restantes níveis de intervenção (2º- intervenção pedagógico-didáctica; 3º- política pedagógica geral da escola; 4º- gestão material), constituídos que são estes níveis por agrupamentos gerais de assuntos, está de acordo com a própria natureza da especialização dos docentes⁴⁷, significando isto que: a primeira destas escolhas, a intervenção pedagógico-didáctica, respeita à sua actividade profissional principal e directa; a segunda, a política pedagógica geral da escola, refere-se à respectiva actuação na vida global da comunidade educativa a que pertencem, tendo em atenção a missão fundamental que a esta está destinada; a terceira, a gestão material, corresponde precisamente àquela para a qual os professores estão menos vocacionados.

Depois desta análise globalizante, importa efectuar uma abordagem mais pormenorizada, decorrente de algumas particularidades interessantes que detectámos e respeitantes à pontuação obtida por alguns dos indicadores.

Relativamente às actividades lectivas propriamente ditas, constatamos que o conselho de grupo assume um papel importante de coordenação geral, dado que a *planificação das actividades lectivas* foi o assunto pontuado na segunda posição, constituindo mesmo o indicador activo mais pontuado. No entanto, no que concerne à actividade pedagógico-didáctica directamente relacionada com o dia-a-dia da sala de aula esta significância é muito mais elementar. Para proceder a tal afirmação fundamentamo-nos no facto da *troca de materiais didácticos entre os professores do grupo* aparecer só na sétima posição do escalonamento geral, com menos de metade da pontuação do indicador passivo mais pontuado. Contudo a troca de materiais didácticos não implica um trabalho colectivo. Podemos mesmo afirmar que este trabalho didáctico colectivo é bastante desvalorizado pelos professores, quando constatamos que estes preferem manter um manifesto

⁴⁷ Walo Hutmacher (1995, p. 54) neste sentido afirma mesmo que “os professores do ensino secundário identificam-se mais como especialistas de uma disciplina do que como profissionais do ensino”.

individualismo didáctico⁴⁸ ao atribuírem uma insignificante importância à *elaboração conjunta de materiais didácticos* e ao relegarem para último lugar do segundo nível de intervenção, referente à intervenção pedagógico-didáctica, a *preparação conjunta das aulas*. Este individualismo didáctico⁴⁹ é um dos factores que mais contribui para manter o distanciamento da escola relativamente a uma organização do tipo *orgânico*.

As observações efectuadas aos conselhos de grupo, mostraram-nos este individualismo de uma forma mais evidenciada nas reuniões do 1º grupo e do 8º grupo A da Escola Secundária A, respectivamente, as segunda e terceira observações. Nestas foram tratados assuntos respeitantes às provas globais, tendo o plenário de professores apenas discutido os aspectos formais e administrativos das provas, ficando a cargo dos docentes individualmente os aspectos de natureza pedagógica referentes à elaboração das mesmas⁵⁰.

A ausência do trabalho didáctico colectivo, bem como o reconhecimento da sua causa fundamental, são reconhecidos pelo delegado D2, que neste sentido afirma: *“O que poderia acontecer mais era, se calhar, prepararmos mais as coisas juntos, tentar haver mais ligação entre nós na preparação propriamente dita das aulas ou de actividades, mas isto também deriva da maior parte das pessoas não serem de cá e depois querem mais é ir para casa do que ficar aqui algumas horas a trabalhar”*. A mesma sensibilidade sobre esta matéria manifesta o chefe de departamento CI quando revela achar *“(…) que teoricamente o delegado de grupo podia ter um papel muito importante no seio do grupo. O que acontece, e eu falo por mim, é que as pessoas continuam a ser muito individualistas e nós*

⁴⁸ Walo Hutmacher corrobora esta nossa afirmação ao pronunciar que *“há poucas permutas entre os professores e que a circulação dos conhecimentos é limitada”* (1995, p. 68), adiantando ainda que *“os professores denotam uma grande dificuldade em organizar o trabalho em si: muitas vezes por falta de recursos, mas também por falta de competências, de tradição ou, simplesmente, pela ausência da convicção de que é necessário um mínimo de organização para se cooperar. O pessoal docente encontra-se frequentemente desarmado face a tarefas colectivas pouco estruturadas. (...) Devido à ausência de uma verdadeira cultura de concertação e de cooperação (auto)organizada, os estabelecimentos de ensino não reúnem, à partida, as melhores condições para a criatividade colectiva, para a difusão e o debate sereno de ideias pedagógicas”* (idem, pp. 73-74)

⁴⁹ Segundo Sá (1997, p. 134) este culto do individualismo ancora na *“incerteza de tecnologia pedagógica utilizada, na dificuldade em avaliar com rigor o “produto” da acção educativa e na ausência de uma “cultura técnica” partilhada, o que cria ansiedade e insegurança, procurando cada um fechar-se sobre si próprio e proteger-se do olhar de terceiros”*. Avança ainda que *“o carácter insularizado do exercício da actividade docente é amplamente reconhecido, não obstante todo o discurso pedagógico reiteradamente apelar para a interdisciplinaridade, para a necessidade de globalizar os saberes e para a importância de submeter a uma “validação intersubjectiva”, pelos pares, os “juízos de avaliação” de cada um dos docentes”*.

⁵⁰ Sobre este assunto Dinis (1997, p. 90) afirma: *“O trabalho docente é caracterizado por níveis elevados de isolamento e de autonomia.. A organização celular das escolas, tanto em termos de agrupamentos disciplinares quanto em agrupamentos de alunos, faz com que o modo principal de relação entre o profissional e os seus “clientes” seja uma relação isolada e fechada aos não profissionais e também aos outros profissionais”*.

continuamos a trabalhar sozinhos. No nosso grupo cada um trabalha por si e faz como entende. O delegado de grupo devia ter um papel importante e pôr as pessoas a trabalhar, mas as pessoas também não fazem muito por isso, nós somos todos muito comodistas”.

Um registo que nos sensibiliza particularmente por ser um potencial indiciador de outras atitudes de mais profundas repercussões, deve-se à reduzida significância com que os docentes abordam a temática da sua própria formação contínua, assunto, aliás, que revelam ser tratado com uma frequência muito baixa nas respectivas reuniões de grupo. Esta desvalorização está bem patente no registo que nos deixou o delegado D4 ao evidenciar que *“as pessoas frequentam mais acções de formação por causa das mudanças de escalão, mas não quer dizer que sejam acções específicas da disciplina que leccionam”.*

No que concerne à colocação da *gestão material* como o mais baixo nível de intervenção, já nos referimos aquando do tratamento das *competências do delegado de grupo* (ponto 1.2. deste capítulo). Foi então considerado que, no geral, a gestão deste material não constituía um assunto prioritário das funções do delegado pelos motivos que na altura salientámos. Daqui resulta directamente a fraca frequência com que esta temática é apreciada nas reuniões de grupo.

Em suma, o conselho de grupo tal como nos é transmitido pelos próprios docentes é mais um órgão de tomada de conhecimento, de discussão e de debate do que propriamente de construção e de elaboração de projectos que envolvam um trabalho colectivo. É, enfim, uma estrutura que no aspecto didáctico não potencializa a partilha e a cooperação entre os seus membros e não promove nem valoriza uma especialização docente mais incisiva e intensa. A não atribuição da atenção devida à formação contínua dos docentes do grupo pode ser um meio de evitar o incremento da especialização docente e assim travar a diferenciação funcional e profissional que, como temos vindo a observar, os docentes evitam a todo o custo.

2.1.4. Processo de Tomada de Decisões

Para procedermos à averiguação da maior ou menor consensualidade e colegialidade na dinâmica do grupo disciplinar, é importante saber-se o modo como são tomadas as decisões nas respectivas reuniões. Das respostas dos inquiridos à questão “*como têm sido tomadas as decisões nas reuniões do seu grupo ?*”, resultou o seguinte quadro:

| Processo utilizado na tomada de decisões | Pontuação |
|------------------------------------------|-----------|
| Por consenso, sem recurso a votação | 213 |
| Por maioria | 110 |
| Pelo delegado | 28 |

Deduzimos também daqui a existência do grau de elevada colegialidade na tomada de decisões no grupo disciplinar, o que já anteriormente havíamos constatado. A justificar este facto verifique-se a baixa pontuação das decisões tomadas individualmente pelo delegado⁵¹.

Por outro lado constatamos também a consensualidade⁵² generalizada que impera na tomada das atitudes decisórias dos docentes, dado que as resoluções são adoptadas em larga maioria por consenso, sem recurso a votação. Identicamente ao que afirmámos relativamente ao conselho pedagógico, também nos conselhos de grupo detectámos que este consenso é mais resultante da ausência de uma efectiva participação do que do estabelecimento de uma acção colaborativa de grupo. A ausência de envolvimento dos docentes determina a aprovação “*ad-hoc*” dos documentos, desde que tal processo não ponha em causa a sua cultura profissional. Mesmo não se implicando na produção documental, os docentes não abdicam de manter o controlo à distância da organização pedagógica da escola.

Em suma, estes resultados confirmam o controlo profissional do colectivo docente sobre o seu próprio trabalho e sobre a sua capacidade interventiva na escola, não conferindo ao delegado poder decisório individual, desligado do contexto da consensualidade de grupo, concebendo-o antes como um gestor orientado para a construção de consensos. Na escola

⁵¹ Este poder colegial, de acordo com Dinis (1997, p. 93), “*permite que colectivamente os professores se façam ouvir, de forma institucionalmente reconhecida, pelos órgãos directivos*”

⁵² Relacionando a colegialidade e a consensualidade com os modelos democráticos de gestão Sá (1997, p. 136) refere que “*os modelos democráticos colocam a ênfase na colegialidade da decisão*”, e que “*uma das características essenciais dos modelos democráticos assenta no pressuposto de que os membros da organização partilham um conjunto de valores, o que permite que as decisões possam ser colectivamente tomadas na base do consenso*”.

como organização iminentemente profissional “a autoridade formal é contrabalançada por uma autoridade baseada no saber que se encontra relativamente difundida e que constitui uma das bases de legitimação da decisão colegial. (...) a presença de uma forte cultura igualitarista poderá configurar a escola como organização democrática caracterizada pela colegialidade da tomada de decisão, pela partilha de uma cultura organizacional, pela predominância do consenso sobre o conflito.” (Sá , 1997, p. 140)

2.2. Canais Privilegiados de Comunicação

Intimamente relacionado com o tema que acabámos de tratar, está o modo como circula a informação entre os vários órgãos e estruturas da escola. Com o intuito de obtermos dados sobre esta questão perguntámos aos professores “com que eficiência se tem realizado a circulação da informação na escola?”. Os resultados obtidos estão compilados nos quadros que se seguem.

| Escola Secundária A | |
|------------------------------------------|-----------|
| Canais de Comunicação | Pontuação |
| Professores do Grupo ↔ Delegado de Grupo | 91 |
| Conselho de Grupo ↔ Conselho Pedagógico | 84 |
| Conselho de Grupo ↔ Conselho Directivo | 67 |
| Conselho de Grupo ↔ Outros Grupos | 61 |

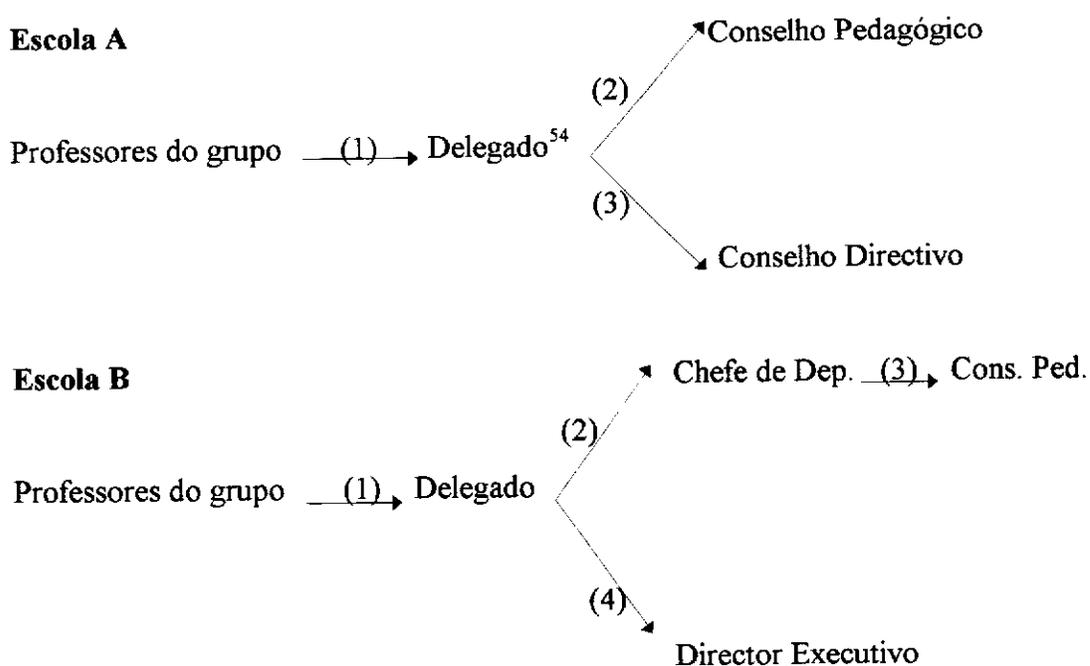
| Escola Secundária B | |
|------------------------------------------------------|-----------|
| Canais de Comunicação | Pontuação |
| Professores do Grupo ↔ Delegado de Grupo | 98 |
| Delegado de Grupo ↔ Chefe de Departamento Curricular | 81 |
| Conselho de Grupo ↔ Conselho Pedagógico | 80 |
| Conselho de Grupo ↔ Director Executivo | 75 |
| Conselho de Grupo ↔ Departamento Curricular | 71 |
| Conselho de Grupo ↔ Chefe de Departamento Curricular | 71 |
| Conselho de Grupo ↔ Outros Grupos | 55 |
| Conselho de Grupo ↔ Conselho de Escola | 46 |
| Conselho de Grupo ↔ Conselho de Delegados | 46 |

Como primeira nota de análise queremos expressar a coerência recíproca entre as respostas de ambas as escolas. De facto, verifica-se que, se retirássemos na Escola B as estruturas de gestão intermédia preconizadas apenas pelo modelo de gestão que aí vigora e

não existentes na Escola A, obteríamos o mesmo escalonamento por ordem decrescente de preferências, relativamente aos canais de comunicação que são comuns às duas escolas.

Note-se igualmente a fraca eficiência manifestada pela comunicação intergrup⁵³, situado que está o canal *conselho de grupo* ↔ *outros grupos* em último lugar na Escola A e em penúltimo na Escola B, superando este canal na última escola apenas a comunicabilidade entre o conselho de grupo e os conselhos de escola e de delegados, estes ainda com um menor índice de eficiência.

Verificamos que a eficiência da circulação da informação se circunscreve à lógica das ligações estruturais hierarquizadas entre a base - os professores - e as estruturas que lhe estão superiormente colocadas - as estruturas de gestão intermédia e de topo. Sobretudo os primeiros resultados de cada quadro confirmam não só este facto, como também deixam perceber a existência de algum formalismo nos contactos docentes intraescolares. Vejamos, então, como os três primeiros canais de comunicação correspondentes à Escola A e também os quatro primeiros respeitantes à Escola B confirmam esta nossa opinião:



⁵³ A esta fraca eficiência se referiu Dinis (1997, p. 91) afirmando que: *Os níveis baixos de interdependência entre os professores organizados em grupos disciplinares é visível, por exemplo, no facto de o plano de actividades da organização, ser quase sempre uma colecção de iniciativas e acções propostas pelos grupos disciplinares, em que qualquer uma delas se pode realizar independentemente da realização das restantes*”.

⁵⁴ Em vez do conselho de grupo nestes dois canais de comunicação colocámos o delegado de grupo, porque de facto esta é realizada a partir do grupo, mas pelo respectivo delegado, daí que, já anteriormente quando analisámos as respectivas competências, o tenhamos designado como porta-voz do grupo .

Em qualquer destas situações o delegado ocupa um lugar charneira no processo comunicacional, é com ele que os docentes privilegiam os seus contactos, e como porta voz e representante do grupo, é a partir dele que fundamentalmente se realiza a circulação da informação com as estruturas supra posicionadas. Nas reuniões de grupo a que assistimos verificámos que os professores descarregam no delegado esta tarefa e daí limpam as suas mãos. A delegada D2, acentuando este aspecto, refere nos seguintes termos: *“Normalmente sou eu que ando de um lado para o outro”*.

O papel do chefe de departamento na teia comunicativa escolar reveste-se de alguma disfuncionalidade nas escolas onde existe tal cargo - as escolas experimentadoras -, porque a coordenação vertical curricular ainda assenta essencialmente no delegado de grupo. O delegado D3 acentua o facto ao sublinhar que: *“o que eu sinto é que o chefe de departamento, não pondo a pessoa em causa, é assim tipo moço de recados na dinâmica da escola. É um moço de recados que leva os nossos recados para o pedagógico e depois trás os recados do pedagógico e funciona um bocado nesse sentido. Qualquer problema que surja no grupo, o órgão de gestão chama o delegado de grupo. (...) A correspondência vem toda para o delegado de grupo, ou então vem repetida para o chefe de departamento e para o delegado de grupo. Com a direcção executiva sou eu que trato directamente e não via chefe de departamento, este é apenas uma ponte entre o conselho pedagógico e o grupo”*.

Comparando as estruturas de comunicação intermédia e o seu impacto junto de estruturas de gestão acima colocadas, sobretudo no que respeita à inserção de mais um patamar intermédio - o chefe de departamento curricular - entre os professores e o conselho pedagógico, o mesmo delegado D3, da Escola B experimentadora do modelo instituído pelo Decreto-Lei nº 172/91, responsabilizando este patamar por dificultar o acesso opinativo dos professores aos órgãos de gestão de topo, considera que; *“ (...) o antigo modelo de gestão era muito mais prático, funcionava muito melhor do que este. Era importante o delegado estar no conselho pedagógico. Havia um maior contacto entre o grupo e a gestão da escola, os órgãos de gestão da escola e os interesses do grupo⁵⁵ e a própria didáctica da disciplina estavam mais salvaguardados, por isso não vejo necessidade da existência da figura do chefe de departamento”*. Reforçando esta posição o delegado D4 da mesma escola afirma: *“Antigamente era o delegado que ia ao pedagógico,*

⁵⁵ Sublinhado nosso para ser retomado na síntese deste tópico.

*agora é o chefe de departamento que resume toda a informação e que a leva e assim podem ser tomadas decisões até contrárias às posições de cada grupo*⁵⁶, sem que o chefe de departamento se aperceba de tal”. No entanto, esta posição dos delegados é corroborada pelo próprios chefes de departamento. O chefe de departamento C1, neste sentido diz sentir que *“o cargo de chefe de departamento é um cargo de fachada, aquilo espremido não é nada”*, enquanto que o C2 é da opinião de que *“o departamento é uma estrutura intermédia que prejudica tudo”*.

De facto verificámos que a nível da gestão pedagógica, na Escola Secundária B nem os grupos disciplinares (nem os departamentos curriculares) assumem o protagonismo que na Escola Secundária A lhes é reservado. Aqui (na *“gestão democrática”*) eles são mesmo considerados como a unidade básica de funcionamento pedagógico da escola.

Da análise dos dados apenas referentes à Escola B, constata-se que a relação comunicativa entre os grupos e o correspondente departamento é materializada através dos contactos personalizados entre os respectivos delegados e o chefe de departamento, daí que os inquiridos atribuam um grau de eficiência mais reduzido à circulação da informação entre o conselho de grupo e o departamento curricular e entre aquele e o chefe de departamento.

Relativamente aos canais de comunicação desta escola, dois outros factos sobressaem por se posicionarem em último lugar na tabela ordenada. Referimo-nos à circulação de informação entre o conselho de grupo e o conselho de escola e entre o conselho de grupo e o conselho de delegados. As dificuldades do primeiro duo relacional derivam do facto de *“o conselho de escola ser muito desconhecido”* na opinião do chefe de departamento C1, que adianta ainda relativamente ao mesmo conselho: *“não sei quando se reúnem, o que é que fazem, eu não sei nada desse órgão, não dou por ele”*.

Relativamente ao segundo par, as razões da sua pontuação decorrem da desactivação dos conselhos de delegados como forma de diminuir a burocratização que mais uma estrutura acarretaria para a circulação da informação. O chefe de departamento C2 é um defensor de tal desactivação ao referir que *“se fosse seguida a metodologia de reunir com os delegados de grupo, eu creio que a informação seria retardada, porque a informação sai do pedagógico, depois do chefe de departamento passa para os delegados, estes teriam que reunir com os professores para transmitir a informação, eu creio que isso é uma perda de tempo.*

⁵⁶ Sublinhado nosso para ser retomado na síntese deste tópico.

Neste sentido avança as seguintes soluções: *“eu consigo abreviar isso, com a reunião directa com os professores todos. E além disso no dia seguinte à reunião do pedagógico, normalmente faço um resumo daquilo que interessa mais especificamente ao departamento e distribuo aos delegados uma cópia desse resumo para eles transmitirem mesmo informalmente, porque às vezes há coisas urgentes que têm de ser tratadas e eles transmitem isso mesmo informalmente aos professores”*.

Em síntese, podemos destes resultados inferir que, a par do informalismo organizacional já evidenciado na primeira parte do trabalho, se verifica a existência de um nítido formalismo comunicacional, ao estar a eficiência da circulação da informação associada aos níveis hierárquico-estruturais dos vários órgãos que integram os canais de comunicação analisados. Continuamos igualmente a constatar o privilégio dado, em qualquer dos dois modelos de gestão, à acção do delegado como elemento central de todo o processo comunicacional dos professores com a escola e como pivot destes na defesa dos *“interesses do grupo”* e na oposição à *“tomada de decisões contrárias às posições de cada grupo”*⁵⁷. O *“modelo experimental”* de gestão é, assim, criticado genericamente pelos professores experimentadores por criar entraves ao respectivo controlo profissional e pedagógico da escola, com a introdução de novas estruturas de gestão intermédia, designadamente o chefe de departamento curricular, figura que constitui um obstáculo à projecção da influência dos docentes no órgão técnico-pedagógico da escola.

⁵⁷ De acordo com o que sublinhámos anteriormente e referido nas notas de rodapé que precedem esta.

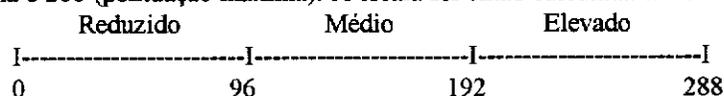
2.3. A Influência do Grupo no Funcionamento Técnico-Pedagógico da Escola.

Depois de termos estudado a dinâmica e o funcionamento das reuniões de grupo disciplinar, vamos agora verificar, na opinião dos inquiridos, que influência exerce o grupo disciplinar no funcionamento técnico-pedagógico da escola, mediante a análise do quadro síntese da informação recolhida pelos questionários sobre esta matéria.

| Assuntos | Pontuação | | | Nível Global de Influência ⁵⁸ |
|-----------------------------------------------------------------|-----------|-----|--------|------------------------------------------|
| | ESA | ESB | Global | |
| Escolha de manuais escolares | 113 | 123 | 236 | Elevado |
| Desenvolvimento e avaliação do projecto educativo ⁵⁹ | 98 | 70 | 168 | Médio |
| Atribuição de anos e disciplinas | 72 | 68 | 140 | |
| Concretização da área-escola | 66 | 74 | 140 | |
| Avaliação dos alunos | 64 | 62 | 126 | |
| Implementação de actividades de complemento curricular | 58 | 56 | 114 | |
| Atribuição de turmas | 65 | 47 | 112 | |
| Gestão do apoio pedagógico acrescido | 37 | 53 | 90 | Reduzido |
| Organização do horário semanal dos professores | 41 | 38 | 79 | |
| Programação das aulas de cada professor | 43 | 36 | 79 | |
| Intercâmbio com outras escolas | 40 | 26 | 66 | |
| Método de ensino usado por cada professor | 44 | 19 | 63 | |
| Escolha de acções de formação contínua para os profs. | 36 | 27 | 63 | |
| Escolha das salas de aula | 33 | 21 | 54 | |
| Atribuição de verbas ao grupo | 35 | 19 | 54 | |

O coeficiente de correlação entre os dois conjuntos de valores correspondentes aos indicadores da Escola Secundária A e da Escola Secundária B é igual a 0,90, logo a correlação entre estas duas grandezas é forte. Por outro lado, se trabalharmos o conjunto de valores correspondente a cada uma das escolas em separado, com os correspondentes valores da escala reduzidos precisamente a metade, verificamos que tal procedimento apenas daria lugar a uma troca de nível entre dois indicadores da segunda escola - a "atribuição de turmas" passaria para o nível reduzido e a "gestão do apoio pedagógico acrescido" subiria para o nível médio - o que no conjunto não é de alguma forma

⁵⁸ O nível global de influência foi determinado tendo em conta a amplitude de variação da pontuação, entre 0 (pontuação mínima e 288 (pontuação máxima). A escala foi então calculada dividindo em três partes esta amplitude:



⁵⁹ O projecto educativo encontra-se nas duas escolas em fase de elaboração, logo este item reduz-se ao seu primeiro aspecto, o desenvolvimento.

significativo. Assim, com esta homogeneidade e correspondência de variação dos valores nas duas escolas não se torna necessária o seu tratamento em separado, pelo que vamos efectuá-lo de uma forma globalizante.

O nível de influência elevado corresponde apenas à *escolha de manuais escolares*. Não admira que assim seja porque esta é uma tarefa da exclusiva competência do conselho de grupo, o que, aliás, justifica a pontuação que foi atribuída a este indicador, muito próxima da pontuação máxima que é igual a 288⁶⁰.

Os indicadores situados no nível de influência média, não dependendo apenas de um grupo disciplinar, traduzem assuntos de natureza pedagógica que exigem uma acção colectiva e a colaboração com outras estruturas da escola, designadamente o intercâmbio entre as estruturas pedagógicas e administrativas.

Os indicadores cotados com o nível reduzido estão inseridos no mais baixo patamar da escala por lhes ter sido atribuída uma pontuação abaixo da média geral das pontuações. Esta baixa pontuação fica a dever-se fundamentalmente à predominância com que o administrativo se sobrepõe ao pedagógico no seu tratamento e ao individualismo com que estas matérias são encaradas. No primeiro caso situam-se a *gestão do apoio pedagógico acrescido*, a *organização do horário semanal dos professores*, o *intercâmbio com outras escolas*, a *escolha das salas de aula* e a *atribuição de verbas ao grupo*. Do segundo, de acordo até com aquilo a que recentemente fizemos referência quando analisámos a frequência com que os vários assuntos são tratados nas reuniões de grupo, fazem parte a *programação das aulas de cada professor* e o *método de ensino usado por cada professor*. Para além destes dois casos, e ainda pertencente ao mesmo nível de influência, temos a *escolha de acções de formação contínua para os professores*. A sua inserção neste escalão deve-se, sobretudo, à baixa significância com que esta temática é encarada pelo colectivo do conselho de grupo e pelos docentes em geral, o que, aliás, também já constatámos no mesmo ponto acabado de referir.

Parece-nos, em termos comparativos, importante salientar a atribuição de pontuações maiores que a média à *concretização da área-escola* e à *implementação de actividades de complemento curricular*, enquanto a *gestão do apoio pedagógico acrescido* se ficou por um valor abaixo da média. A explicação para tal, pensamos nós, reside naquilo que já preconizámos aquando da definição dos próprios níveis de influência: os indicadores do

⁶⁰ Este valor já foi determinado quando efectuámos a codificação dos dados nas dimensões com escalas de Likert efectuada no ponto 4.1. do capítulo 6.

terceiro nível implicam mais o factor administrativo do que o factor pedagógico e quando se joga com questões que envolvam um acréscimo de despesas ou uma diminuição de receitas⁶¹, pode acontecer que o assunto acarrete uma decisão mais difícil.

A terminar e como reforço do já afirmado, registre-se o facto de mais uma vez se constatar o individualismo didáctico dos professores, traduzido pela fraca influência do grupo ao nível da didáctica e da prática lectiva directa da sala de aula aqui denunciado pela reduzida pontuação que foi atribuída aos itens *programação das aulas de cada professor e método de ensino usado por cada professor*, constatando-se que, no aspecto directo da sala de aula, “*cada um trata da sua vidinha e deixa em paz os restantes*” (Valente, 1985, p. 22)

Esta ausência de colaboração efectiva no desenvolvimento de actividades da sala de aula insere-se na “*lógica da confiança*”: “*embora ninguém saiba o que o outro está a fazer, acredita-se que ele esteja a desempenhar responsabilmente o seu papel*” (Sá, 1997, pp. 250-251). Esta “*lógica da confiança*” confere a cada patamar hierárquico uma responsabilidade não testada nem comprovada, baseada apenas numa cadeia sequencial de “*actos de fé*”⁶².

⁶¹ O Desp. 40/ME/94, de 29 de Julho, para além de estabelecer o *plafond* de 7% do total de horas lectivas para o apoio pedagógico acrescido, determina que a escola não utilizando o total de horas até a um máximo de 3% pode converter a percentagem não utilizada no respectivo equivalente financeiro, cujo valor de hora é fixado anualmente pelo Gabinete de Gestão Financeira. Estas verbas devem ser aplicadas em medidas que visem combater o abandono e o insucesso escolar. No entanto, em muitas escolas já acontece ser aproveitado ao máximo este equivalente financeiro como forma de financiamento da escola, ainda que disfarçado.

⁶² Virgínio Sá (1997, p. 251), citando Meyer e Rowan, dá-nos prova destes actos de fé da seguinte forma: “*The community and the board have confidence in the superintendent, who has confidence in the principal, who have confidence in each teacher. None of this people can say what the other does or produces, but the plausibility of their activity requires that they have confidence in each other*”.

2.4. As Dificuldades de Trabalho no Grupo Disciplinar

Várias são as dificuldades que interferem na realização do trabalho do grupo disciplinar. Vamos proceder ao seu estudo mediante a interpretação das respostas dos professores à questão: “*de que forma os seguintes factores têm dificultado o trabalho do seu grupo ?*”. Estes factores, graduados por ordem decrescente de pontuação e por níveis de dificuldade, são os que constam dos quadros a seguir apresentados, um por cada escola.

| Escola Secundária A | | |
|------------------------------------------------------------------|-----------|------------------------------------|
| Factores | Pontuação | Nível de dificuldade ⁶³ |
| Mobilidade anual dos professores | 79 | Elevado |
| O horário semanal de trabalho | 68 | |
| Inexistência de mecanismos de responsabilização dos profs. | 34 | Reduzido |
| Ocupações dos professores exteriores à escola | 33 | |
| Grau de autonomia da escola | 32 | |
| Formação diversificada dos professores | 29 | |
| Fraca interdependência nas relações de trabalho | 25 | |
| Inexistência de um código ético que regule a activ. profissional | 21 | |
| Competência profissional dos professores | 19 | |

| Escola Secundária B | | |
|------------------------------------------------------------------|-----------|------------------------------------|
| Factores | Pontuação | Nível de dificuldade ⁶³ |
| Mobilidade anual dos professores | 73 | Elevado |
| O horário semanal de trabalho | 70 | |
| Fraca interdependência nas relações de trabalho | 59 | Médio |
| Ausência do delegado de grupo no conselho pedagógico | 57 | |
| Inexistência de mecanismos de responsabilização dos profs. | 56 | |
| Inexistência de um código ético que regule a activ. profissional | 37 | Reduzido |
| Existência de estruturas de orientação educativa intermédias | 37 | |
| Ocupações dos professores exteriores à escola | 35 | |
| Formação diversificada dos professores | 31 | |
| Competência profissional dos professores | 31 | |
| Grau de autonomia da escola | 28 | |

⁶³ A atribuição dos níveis de dificuldade foi processada de acordo com os valores de variação relativa entre o máximo e o mínimo calculado, em vez de o fazermos com os valores absolutos entre o máximo e o mínimo possíveis (0 e 144), dado que a amplitude dos primeiros valores se afasta muito da amplitude dos segundos, resultando daqui não ficar nenhum indicador no escalão elevado com a utilização da escala alargada. Como nos interessa apenas, em termos relativos, a confrontação entre os vários indicadores, daí a preferência pela opção tomada. Assim, tendo em conta que a média das pontuações das duas tabelas é igual a 40, os níveis de dificuldade foram estabelecidos de acordo com a seguinte escala:

- da pontuação mínima (19) até ao valor médio (40) - nível reduzido;
- do valor médio à pontuação igual a 60 (ponto médio do intervalo 40-80) - nível médio;
- do valor 60 à pontuação máxima (79) - nível elevado.

Numa análise global verificamos que: a amplitude da pontuação⁶⁴ no quadro da Escola A é igual a 60 pontos, enquanto a da Escola B é igual a 45 pontos. Por sua vez o somatório dos pontos da primeira escola é igual a 340 pontos e o somatório dos pontos da segunda escola correspondentes aos mesmos factores é igual a 420 pontos⁶⁵. Daqui pode inferir-se que a Escola B, embora com uma menor dispersão dos valores do que a Escola A, atribui, em média, um maior grau de dificuldade aos factores que são comuns às duas escolas.

No entanto, constatamos não haver homogeneidade na distribuição dos pontos pelos mesmos factores nas duas tabelas, dado que a respectiva correlação é igual a 0,64. Isto significa que, embora com o mesmo sentido de variação, a relação de dependência entre a variação das pontuações dos indicadores comuns aos dois quadros não é forte.

Em suma:

- havendo uma maior dispersão nas pontuações da primeira escola,
 - pontuando a segunda escola, em média, de forma mais elevada cada indicador,
 - não sendo homogénea a distribuição dos pontos nos dois quadros,
 - não existindo o mesmo número de indicadores em cada quadro,
- necessário se torna estudar em separado os factores respeitantes a cada escola.

Assim, passando a uma análise nível a nível, observamos:

Nível elevado - Existe uma grande convergência na escolha por ambas as escolas da *mobilidade anual dos professores* e do *horário semanal de trabalho* como causas de dificuldade elevada para a realização do trabalho de grupo. O delegado D2 fez questão de salientar que o *horário semanal de trabalho* associado ao facto da maioria dos professores residirem fora, constituem as fontes de maior dificuldade para a realização das reuniões, concretizando que a sua marcação se torna: “ (...) *muito difícil porque os horários são muito incompatíveis. A maior parte dos professores do grupo não são de cá, então para nos juntarmos todos é muito difícil. As reuniões de grupo tenho de as marcar sem perguntar a opinião de ninguém, porque senão um não pode neste dia, o outro não pode naquele dia e é um bocado difícil juntarmo-nos*”.

Nível médio - Apenas a Escola B tem o nível médio de dificuldade. Os indicadores “*fraca interdependência nas relações de trabalho*” e “*inexistência de mecanismos de*

⁶⁴ A amplitude aqui referida é a diferença entre a pontuação máxima e a pontuação mínima.

⁶⁵ Não incluímos nestes 420 pontos os 57+37 pontos correspondentes, respectivamente, às dimensões *ausência do delegado de grupo no conselho pedagógico* e *existência estruturas de orientação educativa intermédias*, não contempladas no primeiro quadro por nesta escola vigorar o modelo de “*gestão democrática*”, onde estas características não fazem sentido.

responsabilização dos professores” inerentes à autonomia funcional e ao individualismo didáctico com que os professores realizam o seu trabalho, são tomados pela Escola B como dificultadores médios do trabalho de grupo, enquanto a Escola A lhes atribui um nível reduzido.

A pontuação destes dois factores está intimamente relacionada com a obtida pelo factor “*ausência do delegado de grupo no conselho pedagógico*” que com aqueles faz parceria no nível médio do quadro correspondente à Escola B. Esta correspondência revela que os docentes desta escola do “*modelo experimental*” de gestão sentem, que o seu maior distanciamento relativo ao conselho pedagógico e a consequente diluição da supervisão e da sua responsabilização por parte deste órgão, provocam um aumento de dificuldade na praticidade do trabalho de grupo.

Nível reduzido - Dos indicadores incluídos neste nível em ambas as escolas, verificamos que a maioria deles dizem respeito ao profissionalismo docente e que o “*grau de autonomia da escola*” é, em termos relativos, considerado como mais dificultador na Escola A do que na B.

Quanto ao profissionalismo docente já o evidenciámos como cultura colectiva que não deseja perder a influência e o auto-controlo da sua própria acção, logo se não for tomado pela generalidade dos actores como um factor facilitador do trabalho de grupo, pelo menos não o considerarão certamente como causador de dificuldades.

No que concerne ao “*grau de autonomia da escola*” é natural que se verifique esta tendência dado a Escola B ser experimentadora do modelo experimental de gestão, modelo este que teoricamente dota a escola de um maior leque de poderes do que os protagonizados pela Escola A.

Importa salientar que os docentes do “*modelo experimental*” consideram constituir a ausência do delegado de grupo no conselho pedagógico um maior obstáculo à realização do trabalho de grupo do que as estruturas de gestão intermédia aí existentes e que não existiam na “*gestão democrática*”, designadamente o chefe de departamento e o departamento curricular. Este facto confirma a importância que os professores dão à função de representação do delegado de grupo e ao próprio controlo que desejam manter sobre a gestão pedagógica da escola exercida por aquele conselho.

Todos os entrevistados desta escola, quer os delegados de grupo, quer os chefes de departamento, comungam desta opinião. Relativamente aos delegados de grupo: o D3 salienta que se o delegado estivesse no conselho pedagógico “*havia um maior contacto*

entre o grupo e os órgãos de gestão da escola, os interesses do grupo e a própria didáctica da disciplina estavam mais salvaguardados"; o D4 defende que *"o funcionamento técnico-pedagógico da escola ficou assim talvez prejudicado, a orientação predominante deste conselho pedagógico tem mais a ver com a direcção de turma, do que com a área das disciplinas"*. No que respeita aos chefes de departamento curricular o C1 pensa que *"os grupos não se sentem convenientemente representados se lá não estiverem os seus delegados"*; por fim o C2 admite que *"falta no conselho pedagógico quem perceba mais em profundidade dos assuntos que nós estamos a discutir, que serão os delegados de grupo"*.

Na literatura da especialidade e no senso comum é vulgar admitir-se que a escola tem um reduzido grau de autonomia. No entanto, os docentes acham *"o grau de autonomia da escola"* como pouco significativo para a dificuldade do trabalho de grupo. Tal posicionamento inscreve-se na prevalência de uma *"lógica de controlo"* docente sobre uma *"lógica de produção"*. Será então que os docentes receiam um incremento da autonomia pedagógica da escola ?

A resposta a esta questão não será universal, ela depende de múltiplos factores relacionados com a dinâmica local da escola. Contudo, pelo que observámos na observação nº 7, referente ao conselho pedagógico da Escola Secundária B, os membros deste órgão mostraram alguma dificuldade em autonomizar as suas decisões quando a tal foram solicitados pelo director executivo. Esta solicitação dizia respeito à possibilidade que à escola era dada, no quadro da sua autonomia, de definir o acesso dos seus alunos à segunda chamada dos exames nacionais. Ficou bem nítida a tentativa do director executivo se escudar numa posição do conselho pedagógico. Apesar disto, e depois de analisado o assunto não se ter chegado a nenhuma conclusão, o presidente deste órgão (que é um chefe de departamento como já referimos) de uma forma individual mas consentida pelo silêncio do colectivo, passou-lhe tal responsabilidade, referindo que *"o parecer do conselho pedagógico é no sentido de dar liberdade de movimento para o director executivo ajuizar"*.

Embora as ocupações dos professores exteriores à escola não constituam, na opinião dos inquiridos, um factor bloqueador do trabalho de grupo, o chefe de departamento C1 defende a atribuição de *"um estatuto de exclusividade para os professores de modo a poderem dedicar mais tempo e em melhores condições à escola"*.

Por fim, é importante afirmá-lo por até agora não ter sido referido, os delegados da Escola Secundária B salientam que a falta de instalações próprias constituem um elemento dificultador do trabalho de grupo. Nesta escola não existem gabinetes de grupo, apenas há gabinetes para todo o departamento, compartilhados por todos os grupos que o compõem. Contudo a sua ocupação com aulas impede que sejam utilizados para os fins a que estão destinados. É disto que nos dão prova os delegados que entrevistámos desta escola. O delegado D3, tendo sido por nós entrevistado na designada sala departamental de línguas, observou: *“este costumava, eu já lhe explico porque é que costumava, ser o espaço onde poderíamos trabalhar, onde nos encontrávamos frequentemente, portanto isto funcionava muito bem. Acontece que este ano não sei se reparou o que está ali na porta, que é um horário, portanto este gabinete começou a funcionar como sala de aulas. No sentido de melhorar os horários dos alunos, a comissão de horários requisitou quase para o dia inteiro estes departamentos, de maneira que dificilmente nos conseguimos encontrar e conseguimos vir para aqui trabalhar. Portanto há-de reparar na carga horária do departamento, inclusivé o dossier de grupo eu já não o tenho aqui, tenho-o lá em baixo na sala de professores, porque estava constantemente a interromper os colegas, ou então quando queria trabalhar ou quando queria arquivar ou buscar material não podia. Mas eu penso que isto é uma situação transitória, a escola tem efectivamente boas condições para podermos trabalhar”*. Relativamente ao gabinete do departamento de ciências exactas, da natureza e tecnologias, o delegado D4 confirma as declarações do colega ao afirmar que: *“relativamente a instalações temos uma sala que é do departamento, no entanto eu nestas duas horas de delegada nem para lá posso ir porque está ocupada com aulas, normalmente temos a sala do departamento sempre ocupada, só nas horas em que não haja lá aulas é que para lá podemos ir”*.

Sintetizando, importa recordar que a taxa de mobilidade anual dos docentes, que se pode aproximar dos 39,6% na Escola Secundária A e dos 25% na Escola Secundária B⁶⁶, foi considerada como o factor que maiores dificuldades cria, em especial na primeira escola, à realização de um trabalho de grupo continuado e sequencial.

O horário dos professores foi apontado como segunda condicionante, no entanto este factor não se constitui como obstáculo isolado. O problema não decorre do horário docente, em si, como foi referido pelos entrevistados, mas da sua associação com a área de

⁶⁶ Estes dados são referentes à situação profissional dos docentes referida no capítulo 7, ponto 1.6., sendo estas percentagens correspondentes aos docentes que não pertencem ao quadro.

residência dos docentes que vivem fora da área de implantação da escola. Tal como no caso anterior também a Escola A se encontra neste aspecto mais desfavorecida, dado que 58,3% dos docentes vivem fora do conselho, enquanto na Escola B são 39,6% os docentes que estão nestas condições.

Os restantes condicionalismos com menos impacto e com mais possibilidade de resolução intra-escola, não constituem obstáculos intransponíveis à efectivação de um melhor desempenho pedagógico-didáctico do grupo disciplinar.

Em suma, poderíamos afirmar, pelo que nos foi dito e escrito, que resolvida a problemática da fixação docente, quer na escola, quer na sua área geográfica, estavam criadas as condições basilares para a realização de um trabalho pedagógico envolvente de toda a comunidade, numa efectiva garantia de polivalência e abrangência dos serviços prestados, transformando a escola num foco plural de instrução, de ensino, de educação, de cultura, de cidadania, de socialização, de formação cívica, Pelo que nos foi dado observar, acrescentamos nós, é necessário por parte dos docentes a prática de uma maior militância e de uma participação mais incisiva, que gerem as condições de implementação de tais requisitos.

As conclusões do trabalho de campo serão objecto de uma sistematização no capítulo seguinte, apresentadas sob a forma de "*Resposta à Problemática*". Tais conclusões resultam da confrontação dos resultados obtidos na componente empírica do estudo com a problemática e com os objectivos definidos para a investigação.

CAPÍTULO 9

REFLEXÃO FINAL:

CONTRIBUTOS TRANSITÓRIOS

Esta dissertação não se constitui como um produto acabado⁶⁷, mas antes como uma pausa na evolução do estudo de um tema que está longe de ficar aqui esgotado. As conclusões que apresentamos sob a forma de “*reflexão final*” são tão somente hipóteses provisórias, transitórias e inacabadas, ou uma leitura possível, entre muitas outras, que no seu conjunto possam trazer alguns contributos à compreensão de uma realidade muito mais complexa e profunda que aquela que nos foi possível trabalhar.

Tendo o estudo uma componente descritivo-interpretativa dominante e centrando-se em apenas duas escolas com características muito peculiares, não nos é conferida a legitimidade de generalizar tais reflexões a contextos de uma diversidade e uma abrangência muito superiores.

Assim, mais do que conclusões, procuramos aqui ensaiar algumas pistas de reflexão, necessariamente complementadas, (re)avaliadas e (re)equacionadas por estudos ulteriores.

O facto de termos consciência desta relatividade epistemológica, não significa que advogemos o vazio de ideias. É neste sentido que nos aventuramos a autonomizar o presente capítulo - “*Reflexão Final: Contributos Transitórios*” -, certos que estamos dos condicionalismos de legitimidade opinativa a que se sujeita uma investigação desta natureza.

⁶⁷ “*A tese não é um ponto terminal, mas sim uma paragem na evolução do estudo*” (Southworth, 1995, p. 214).

O equacionamento da problemática foi efectuado na introdução da dissertação mediante a definição de um corpo de hipóteses de trabalho. Estas constituíram-se como respostas provisórias e intercalares, com o objectivo de, num primeiro momento, despoletarem o desenvolvimento do quadro teórico-conceptual, num segundo momento orientarem a elaboração dos instrumentos de pesquisa e recolha de informação e, por fim, serem alvo da confirmação ou da infirmação decorrente da sua confrontação com os resultados obtidos no trabalho de empírico. É este último momento, ainda não cumprido, que iremos protagonizar no primeiro ponto deste capítulo.

No segundo ponto ousamos apresentar algumas “*Recomendações e Sugestões*”, fruto das expectativas em nós criadas pela evolução da investigação e pela actualidade que os temas que trabalhamos têm no quadro de viragem da administração e da gestão das escolas portuguesas.

1. A RESPOSTA À PROBLEMÁTICA

Constitui nossa preocupação sustentar a confrontação das hipóteses de trabalho com os resultados do trabalho empírico, no dualismo conceptual que marcou e atravessou toda a dissertação e que evidenciámos no desenvolvimento do quadro teórico. Este dualismo manifestou-se através de um jogo de equilíbrios e desequilíbrios estabelecidos entre várias perspectivas polarizadas, como: a organização do “*ensino por classes*” e a organização do “*ensino por disciplinas*”; o estruturalismo e o interaccionismo; o formal e o informal; o técnico e o simbólico; o poder instituído e a acção/ cultura dos actores; a conexão e a desconexão do ensino; o mecanicismo do formal-legalismo e organicismo do profissionalismo docente; o generalismo/igualitarismo e a especialização/diferenciação de funções.

Todos estes binómios apresentam um “denominador comum” veiculado pela questão inicial apresentada na introdução da dissertação. Esta questão transporta como ideia central a gestão dos papéis antagónicos dos delegados, como delegados-professores, representantes dos seus pares, e como delegados-gestores intermédios, representantes da gestão de topo da escola.

Os itens a seguir apresentados constituem as principais conclusões do trabalho de campo. A conjugação destas conclusões com a problemática e com os objectivos definidos para a investigação⁶⁸ corporizam esta “*Resposta à Problemática*”.

As Conclusões do Trabalho de Campo

- A individualização dos saberes profissionais é responsável pelo individualismo didáctico dos docentes, ao nível das actividades lectivas da sala de aula, e pelo carácter insularizado de funcionamento do próprio grupo disciplinar ;
- A fragmentação disciplinar que a formação de base provoca nos conhecimentos dos professores e que estes transportam para a escola, motiva a prevalência da disciplinaridade sobre a interdisciplinaridade e acentua a estigmatização do profissionalismo docente em detrimento de uma forma mais globalizante de encarar a profissão “*professor*”;
- A banalização e a proletarização do cargo de delegado de grupo constituem uma forma de lhe retirar protagonismo e poder;
- O “*controlo remoto*” dos docentes é viabilizado pela consensualidade praticada nas reuniões de grupo, onde a participação efectiva da maioria dos docentes se limita à ratificação de iniciativas da responsabilidade de uma minoria;
- São as baixas expectativas que os professores manifestam sobre o cargo de delegado, e não a forma como este é desempenhado, que provocam a forte correspondência existente entre o “*perfil real*” e o “*perfil ideal*” do delegado;
- A deslocalização da função de representação do delegado, do topo para o núcleo operacional acarreta a subordinação do desempenho do cargo ao controlo do profissionalismo docente;
- A rotatividade do exercício do cargo garante que todos os docentes possam ser alternadamente subordinados e subordinantes;
- A prática de “*infidelidades normativas*” no impessoal e não identificadas com os autores assegura a prática de um colegialismo docente sem rosto.

⁶⁸ A definição dos objectivos da investigação e da problemática em estudo foi efectuada na introdução da dissertação, respectivamente nos pontos 2.1. e 2.2.

Sem nos preocuparmos com a ordem seguida na apresentação do corpo de hipóteses⁶⁹, para não condicionarmos a sequência e a fluência do texto, nem com a singularidade destas mesmas hipóteses, por forma a ser-nos permitido o aglutinar de temas análogos, vamos proceder seguidamente à análise destas questões de acordo com a afinidade dos vários itens e com a necessidade de conjugar os resultados obtidos na componente empírica do estudo com a problemática e com os objectivos definidos para a investigação.

1.1. A Fragmentação Curricular e a Individualização dos Saberes

Ficou comprovado, através do estudo empírico, o culto do individualismo didáctico que os docentes manifestam ao nível da actividade da sala de aula, bem como o carácter insularizado do exercício da actividade docente ao nível do próprio grupo pedagógico. O delegado de grupo aparece-nos assim como uma estrutura incapaz de penetrar para além de determinados limites, quer unitariamente por professor, quer colectivamente no seio do próprio grupo.

A articulação e a coordenação horizontal inter-grupos não são desenvolvidas e a coordenação vertical submete-se, em nome de uma reivindicada autonomia individual, ao respeito de uma “reserva territorial” exclusiva de cada docente.

O profissionalismo docente assume-se assim como um retórica obstaculizadora de uma profissionalidade colaborativa, abrangente e global, sem barreiras nem territórios de domínio privado, onde a departamentalização funcional se subordine aos interesses da departamentalização clientelar⁷⁰.

Na sua sujeição ao colectivo do grupo o delegado vale mais por aquilo que representa do que por aquilo que faz. A sua transformação em “porta-voz” não pode ser tomada como uma incapacidade estrutural, nem como uma ambiguidade organizacional, ela é bem determinada e visa a consecução de um objectivo bem explícito: o controlo impessoal, anónimo e não retratado da escola através da expressão de um profissionalismo corporativista, este sim difuso e ambigualmente estruturado.

⁶⁹ A apresentação do corpo de hipóteses foi efectuada na introdução da dissertação, ponto 2.3.

⁷⁰ Virgínio Sá (1997, p. 201), citando Blau e Scott, escreve: “O ideal de serviço, que coloca os interesses e necessidades do cliente em primeiro lugar, é habitualmente considerado uma das características essenciais das “verdadeiras profissões”. A esta “orientação profissional” é, por vezes, contraposta uma “orientação burocrática” em que se admite que os interesses pessoais orientem as decisões”.

1.2. A Banalização do Cargo de Delegado de Grupo

A estratégia defensiva do colectivo de grupo conduz à concepção do cargo de delegado de grupo como uma “penalização” ou como “um mal necessário” e, nessa conformidade, tem de calhar a todos o seu desempenho. É assim que os docentes advogam a rotatividade do exercício de tais funções para que todos sejam alternadamente subordinados e subordinantes, procedimento este que só por si aprisiona o detentor do cargo à opinião dos seus pares. Por sua vez, os compromissos simbolicamente assumidos são o garante de uma “mítica” colegialidade do grupo disciplinar, viabilizadora do fabrico de consensos, mais retóricos do que reais. Mais consentidos do que contratualizados estes consensos são oriundos, sobretudo, de uma ausência de exposição, de implicação e de participação efectiva nos processos decisoriais.

Assim, o cargo de delegado não corresponde a um mais elevado posicionamento estrutural, assumindo-se apenas como o **vértice mais exposto de um polígono**, sendo os restantes vértices desta estrutura plana ocupados de forma igualitária pelos outros docentes do grupo. Assim a rotatividade patenteada de exercício do cargo corresponde à rotação deste polígono por forma a colocar como vértice mais exposto o ocupado pelo delegado sucessor.

Esta geometria organizacional é responsável pela banalização deste cargo⁷¹, pelo seu reduzido protagonismo, pela ausência de legitimidade para o exercício do poder e, concomitantemente, pelo baixo “*status*” sócio-profissional com que o delegado de grupo é encarado.

Como já foi verificado, existe uma forte correlação nas opiniões dos respondentes entre “*aquilo que o delegado é*” e “*aquilo que ele deveria ser*”. As causas desta forte correspondência assentam mais nas fracas expectativas dos docentes sobre o desempenho do cargo, e não tanto na forma como o cargo é desempenhado. O grau de satisfação que traduz esta situação revela que, apesar da pouca eficácia patenteada no desempenho do cargo, não há diferenças entre o real e o ideal.

⁷¹ É no mesmo sentido que Virgínio Sá (1997, p. 140) afirma: “*Num modelo baseado na decisão colegial, a figura do líder dilui-se e este é um mero “par inter pares”, cuja opinião pesa tanto quanto a dos outros participantes*”.

1.3. O Delegado de Grupo entre o Topo e a Base

Como consequência do que antes afirmámos surge-nos com naturalidade a questão:

“É na realidade o delegado de grupo um verdadeiro gestor intermédio?”

A sua resposta é dada através da nossa interpretação sobre o posicionamento e o protagonismo estrutural do delegado de grupo no seio da organização escolar.

O profissionalismo docente, que identificámos como difuso e ambigualmente estruturado, realiza os seus intentos em relação à cultura escolar: ao imprimir-lhe uma forte componente igualitarista; ao impor a colegialidade na tomada de decisões; e ao estabelecer a predominância do consenso sobre o conflito (Sá, 1997, p. 140).

Neste contexto o delegado de grupo dificilmente poderá ser tomado como um verdadeiro gestor intermédio. Assentamos esta nossa posição em dois vectores distintos: o primeiro relativo à ausência de uma posição hierárquica, quer estrutural, quer funcional; o segundo decorrente da relação de forças inter-organizacionais, estabelecidas nos sentidos ascendente e descendente.

O reconhecimento implícito da ausência de uma posição hierárquica diferenciada do delegado de grupo já por nós foi evidenciada quando simbolicamente o posicionámos num dos vértices de um polígono (estrutura plana), tal como os restantes elementos do grupo. De facto não lhe pode ser atribuída uma *“hierarquia de cargo”*, dada a transitoriedade com que o exerce e o carácter de dependência e de igualitarismo que o processo da sua eleição inter-pares lhe imprime. Também não lhe é reconhecida a *“hierarquia de especialista”* por não lhe ser exigida uma formação específica, nem a correspondente certificação para o seu desempenho.

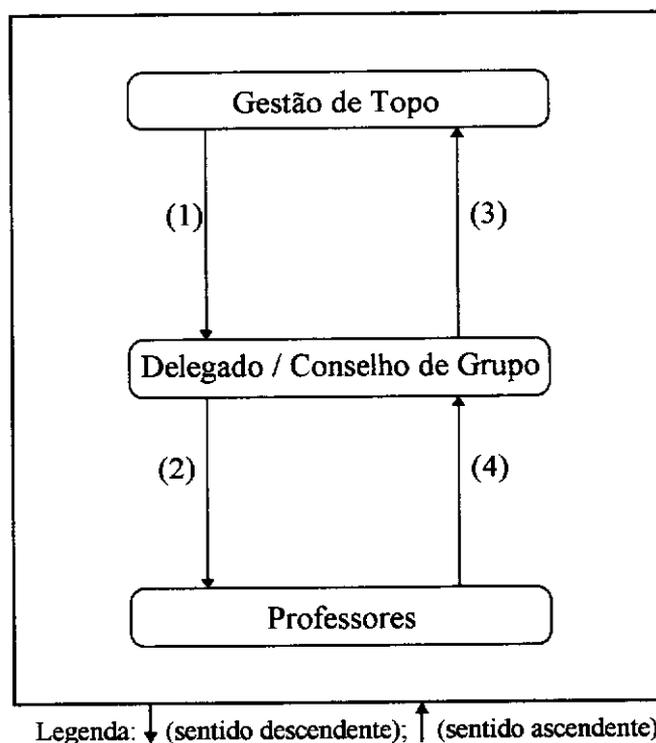
Assim, a supervisão do trabalho docente legitimada pela superioridade hierárquica ou funcional é inexistente. A autoridade e o poder profissionais residem nas bases, no centro operacional, e são partilhadas pelos professores, cuja acção independente e não sujeita a um controlo formal nos leva a afirmar que estes exercem de facto uma actividade hierarquicamente nivelada.

Nós que situámos o delegado de grupo como elemento da linha hierárquica intermédia, aquando da caracterização da escola como uma organização hierárquico-consultiva, efectuada no ponto 1.1. do primeiro capítulo da dissertação, verificamos agora que, apesar de no nosso estudo termos inventariado tendências isoladas que apontam para esse facto (por exemplo o depoimento do chefe de departamento C2 em *“O Estatuto*

Profissional do Delegado de Grupo” no ponto 1.4.1. do capítulo 8), no geral o delegado não é mais do que um porta-voz do grupo, desprovido de quaisquer prerrogativas que o possam incluir num patamar hierárquico de nível superior ao dos restantes membros do grupo, tanto mais que a rotatividade, que no geral caracteriza o exercício deste cargo, lhe incute a marca de uma temporalidade limitadora de qualquer acção que exija uma evolução na continuidade de funções.

Este facto contribui para o estabelecimento de um hiato estrutural entre a gestão de topo e as bases operacionais - os professores -, reduzindo assim a pirâmide hierárquica praticamente ao vértice e à base, arquitectura esta indiciadora da presença de uma *burocracia semi-profissional*, dada a divisão de protagonismo entre o *topo estratégico*, que transporta o peso do formal-legalismo institucional, e o *centro operacional*, cuja influência estende a toda a escola o controlo organizacional exercido pelo profissionalismo docente.

A forma como se estabelecem e relacionam as forças entre as diversas estruturas organizacionais escolares, constituem para nós o segundo factor justificativo na não consideração do delegado de grupo como gestor pedagógico intermédio. Para o explicarmos socorremo-nos do esquema sobre a organização pedagógica da escola que a seguir inserimos.



A distribuição estrutural exibida não significa a opção por qualquer tipo de escalonamento hierárquico, mas sim a centralização do processo comunicacional e relacional inter-estruturas no delegado de grupo, na sua qualidade de representante do grupo disciplinar e de elo preferencial de ligação dos professores com a escola, dado saber-se ser esta a competência que estes elegem como a principal atribuição do delegado. É neste contexto que colocamos o delegado no centro da organização pedagógica da escola.

Analisemos então os fluxos inter-comunicativos que se estabelecem na organização pedagógica da escola, primeiro no sentido descendente e depois no sentido ascendente.

No sentido descendente, em (1) e (2) a comunicação estabelecida subordina-se à “*lógica da confiança*”⁷². O órgão de gestão acredita e confia no delegado e este acredita e confia nos professores, ultrapassando-se assim com a “*boa fé*” a ausência de mecanismos de controlo e responsabilização.

No sentido ascendente analisamos separadamente cada uma das ligações que o constituem, por estas tenderem para formas específicas e diferenciadas de comportamento organizacional.

Na ligação (3), de concepção inspirada na democracia participativa, o delegado de grupo é tomado como um coordenador de consensos e de decisões colegialmente assumidas, predominando uma “*lógica da não exposição pessoal*”, através da qual a acção do delegado resulta da não exposição directa dos indivíduos, da consensualidade e do compromisso mútuo, da não confrontação e da alternância funcional, viabilizadas por um “*profissionalismo difuso*” e pelos interesses corporativos, que caracterizam a actuação dos docentes.

Em (4) verifica-se uma configuração ancorada nos “*modelos políticos*”. Aqui, os professores, em colégio, fazem reflectir na política institucional os seus pontos de vista, através do uso de uma “*lógica de pressão*” e das margens de liberdade com que ocupam e controlam as “*zonas de incerteza e de disputa organizacional*”, ambas relevantes para a consecução dos seus objectivos (Sá, 1997, p. 145).

De acordo com o princípio que preconiza ser “*o todo como maior que a soma das partes*”, também no caso vertente esta força colectiva, embora anónima e impessoal, torna-

⁷² A “*lógica da confiança*” é desenvolvida a partir de “*uma cadeia de actos de fé*”: “*a administração educacional confia na administração das escolas que por sua vez confia nas estruturas de gestão intermédia que, por último, confiam que cada professor ao nível da sala de aula age de boa fé e de forma competente e, assim, o controlo e a inspecção tornam-se infrequentes e assumem um carácter cerimonial e ritualizado. o profissionalismo constitui um dos argumentos essenciais utilizados ao serviço da estratégia de legitimação da significativa latitude de que gozam os professores no exercício da sua actividade*” (Sá, 1997, pp. 169-170)

se superior ao somatório das sinergias individuais, sendo nesta perspectiva que se realiza a congregação de um poder não visível, não manifesto, mas determinante e condicionador de toda a vida escolar.

Em suma, numa perspectiva interacionista, e tendo em atenção a fraca articulação e a insipiente ligação das várias estruturas, os objectivos confusos e incertos, a pouca clareza da tecnologia organizacional e a fluída participação dos actores educativos, a relação pedagógica que se estabelece na organização pedagógica educativa aproxima a escola de uma “*anarquia organizada*”⁷³. Por outro lado, numa concepção estruturalista, a departamentalização funcional enformadora da cultura igualitária subjacente à afirmação do especialista genérico com que se concretiza o profissionalismo docente e a forma como este profissionalismo de base estende a sua influência e controla em surdina toda a escola, perspectivam esta instituição como uma “*burocracia profissional*”.

Do que antes dissemos podemos então inferir que o delegado de grupo é de facto uma estrutura de gestão intermédia não hierarquizada, reduzida que está aos seus aspectos relacionais.

1.4. O Desempenho do Delegado de Grupo no Modelo de “*Gestão Democrática*” e no Modelo Experimental de 1991

A escolha de duas escolas com modelos de gestão diferentes, uma a Escola Secundária A da “*gestão democrática*”, outra a Escola Secundária B, do “*modelo Experimental*”, foi efectuada com a intenção de procedermos à comparação dos respectivos efeitos no desempenho do cargo de delegado de grupo.

Em qualquer das escolas os professores que responderam ao inquérito por questionário escolheram como principal competência do delegado a função de representação dos professores do grupo.

Ao centrarmo-nos na atribuição do delegado respeitante à representatividade dos elementos do grupo disciplinar, privilegiada indiferenciadamente em ambas as escolas, constatamos como paradoxo que tal função assume um protagonismo estrutural bem

⁷³ A análise da escola como *anarquia organizada*, metáfora criada por Cohen e March em 1974, baseia-se na escola enquanto organização de profissionais, na qual a diferenciação e a especialização são características dominantes e onde a informalidade de processos tende a sobrepor-se à formalização.

diferenciado em cada uma dessas escolas. Na escola da “*gestão democrática*”, que fundamenta a constituição do conselho pedagógico na departamentalização funcional da escola e na qual se inserem os grupos disciplinares, o delegado é de facto o representante dos professores do grupo no órgão de gestão pedagógica da escola. Na escola do “*modelo experimental*”, em que a constituição do mesmo conselho tem por base a departamentalização por destinatários com especial incidência nos aspectos sócio-educativos, o delegado ao não ter assento nesse órgão não pode aí representar os docentes dos seu grupo, e, como tal, os professores vêm-se nele projectados pelo chefe de departamento curricular de uma forma mais abrangente, e por conseguinte menos incisiva.

Não deixa de ser fonte de natural curiosidade o facto de estruturalmente o delegado ter uma missão diferente nos dois modelos de gestão e ainda assim ser considerado como principal representante dos professores de forma igualitária pelos docentes das duas escolas. Esta tendência ancora mais uma vez no profissionalismo docente, historicamente decorrente da forma como se tem afirmado a fragmentação disciplinar e a especialização de saberes, características que se constituíram e fizeram cultura como um campo ideal ao desenvolvimento e potenciação de tais atitudes corporativistas.

Apesar das configurações legais serem diferentes nos dois modelos de gestão em causa, importa realçar que a atitude dos professores não mudou relativamente às suas perspectivas sobre o desempenho do cargo de delegado. Este sentimento demonstra a resistência docente à mudança de uma “*cultura organizacional*” tão fortemente enraizada, sobretudo quando esta mudança põe em causa interesses instalados. Este câmbio de atitudes não é susceptível de ser provocado por normativos, sobretudo se estes não se traduzirem numa maior implicação, responsabilização e envolvimento dos actores.

1.5. O Déficit de Trabalho em Equipa

“Hay muchas oportunidades de estar en grupo, pero muy pocas de trabajar en equipo. Se abusa en las organizaciones del término “equipo”, cuando en general son únicamente grupos informales de trabajo” (Álvarez e Santos, 1995, p. 68).

Vários são os factores em que nos apoiamos, retirados dos resultados do trabalho de campo, para, de acordo com a bibliografia específica consultada⁷⁴, fundamentarmos que o grupo disciplinar não se constitui como uma equipa de trabalho.

Um primeiro factor prende-se com a natureza dos assuntos tratados nas reuniões de conselho de grupo. A “*tomada de conhecimento de informações ou de decisões dos órgãos de gestão da escola*” é a matéria com maior focalização nas reuniões, assim sendo o plenário dos docentes do grupo centra mais a sua atenção nos aspectos formais e naquilo que é feito pelos outros do que na realização de iniciativas próprias.

Outro aspecto também determinante para esta nossa opinião é o que se prende com o processo utilizado na tomada de decisões. Os professores afirmam ser “*o consenso, sem recurso a votação*” a forma de longe mais vulgarizada de legitimação das decisões do grupo. Tendo em atenção este facto e complementando-o com os testemunhos dos entrevistados e com o que nos foi dado observar, estamos em condições de afirmar que esta metodologia mais significa uma ausência de participação estruturada, um alheamento ou uma falta de implicação individual dos membros do grupo do que uma opção clara, firme e deliberada de participação.

Dois outros registos circunstanciam também esta nossa posição. São eles a “*mobilidade anual dos professores*”⁷⁵ e o “*horário semanal de trabalho*”, este pela forma negativa como se reflecte na realização e na duração das próprias reuniões, aquela pelo modo como inviabiliza a realização de um trabalho de equipa continuado e de um projecto consistente.

Contudo, na nossa opinião os aspectos mais influenciadores desta inviabilização do grupo como equipa de trabalho são: o individualismo didáctico dos docentes a nível da actividade da sala de aula, espaço que consideram como uma área reservada da sua exclusiva jurisdição; e a alternância no desempenho do cargo de delegado, pelas

⁷⁴ Da bibliografia específica consultada para o efeito destacamos: “*As equipas*”, de João Barroso (1995a, pp. 36-42), onde se explicita a criação e a finalidade das várias equipas escolares, se apresentam as reuniões como determinantes da “*cultura de participação*” e se realça o papel da liderança como imprescindível na realização do trabalho colectivo; “*Del Grupo burocrático al equipo de trabajo*”, de Álvarez e Santos (1995, pp. 68-74), onde os autores perspectivam a evolução de um grupo até se constituir como equipa; “*Los grupos*”, de Mario Martín Bris (1996, pp. 71-77), no qual são caracterizados os grupos de trabalho escolares, descrito o papel e a prática do grupo, bem como a dinâmica a utilizar no decurso das reuniões; “*Imagens de Liderança Educacional: Acção Tecnológica ou Acção Moral e de Transformação*”, de Maria de Fátima C. C. Sanches (1996, pp. 13-32) onde se definem a liderança educacional, o seu sentido de evolução e os vários tipos de liderança.

⁷⁵ “*A construção de uma equipa leva tempo. Pode demorar de alguns meses a alguns anos, até que uma equipa sólida e efectiva seja criada*”. Nestes termos a “*mobilidade anual docente*” impede que o grupo se constitua como um equipa efectiva de trabalho.

repercussões que esta mutação incute no exercício da liderança, da supervisão e da coordenação dos professores. A não existência de uma liderança determinada, de uma supervisão institucionalizada e de uma coordenação sequencial a nível da gestão intermédia, bem como a submissão da partilha e da cooperação ao culto do individualismo, justificam esta insipiente e fluída participação dos actores educativos nos seus *departamentos funcionais* com reflexos no todo organizacional.

De acordo com Barroso (1995a, pp.38-39) *“importa ter em atenção que o trabalho colectivo, como todas as formas organizativas de trabalho, não pode prescindir da liderança”*. O mesmo autor refere que *“a importância que é atribuída à liderança das equipas de trabalho deveria aconselhar a que nas escolas existissem professores que assumissem a função de animadores de equipas ou projectos que teriam formação e dispensa parcial de serviço docente para exercerem esta actividade. Estes animadores poderiam constituir uma boa alternativa (ou complemento) das figuras do “delegado” ou do “chefe de departamento” vinculados, em muitos casos, a uma visão excessivamente administrativa ou corporativista dos seus cargos e funções.”*

Viciado que foi este cargo ao ser vetado pelo profissionalismo docente a um reducionismo funcional, o que já afirmámos em diversos momentos, necessária se torna uma reconceptualização da figura do delegado. Esta redefinição não deverá confundir a acção de liderança com a de gestão⁷⁶: por um lado deve acentuar *“a necessidade de líderes escolares com uma formação pedagógica”*, por outro *“os aspectos técnicos específicos e inerentes à acção de gestão”* não podem ser descurados (Sanches, 1996, p. 20).

Reportando-se à realidade britânica Turner (1996, pp. 203-217) afirma que os gestores curriculares eficazes foram sempre vistos como líderes de equipas com competência para criar uma identidade grupal, mas ao mesmo tempo capazes de encorajar e facilitar nos outros a possibilidade de se tornarem líderes, o que requer um grau de mútua confiança que necessariamente leva tempo a desenvolver.

É, pois, necessário repensar o papel de delegado numa duplicidade funcional, simultaneamente na perspectiva de uma liderança transformadora e crítica e na de uma prática reflexiva do cargo. Importa, neste contexto, *“alterar rotinas organizacionais convencionais, reinventar a liderança educativa na originalidade própria de cada escola e facilitar o trilhar de caminhos educacionais imaginativos”* (Sanches, 1996, p. 21).

⁷⁶ Turner (1996, p. 207) realça que a chave para o desenvolvimento da qualidade do ensino e da aprendizagem assenta em muito na eficácia da liderança e de gestão do órgão de coordenação disciplinar.

Por fim, e de forma extremamente sintética, reforçando tudo o que neste ponto já dissemos, constatamos que por detrás da estrutura palpável, visível e formal do delegado de grupo, revela-se uma outra estrutura invisível, mais forte e mais consistente, que subjuga a primeira, que matiza todo o informalismo organizacional e que promove o profissionalismo “*de controlo*” em detrimento do profissionalismo “*de produção*”. Da conjugação de todos estes factores resulta em termos organizacionais: a existência de uma “*esfera de influências*” muito mais acentuada e determinante do que a “*esfera das realizações*”; a obtenção de uma consensualidade de forma mais consentida do que contratualizada; a subjugação do desempenho do cargo de delegado às exigências de um profissionalismo docente não exposto e impessoal.

Contudo, o delegado de grupo não deixa de ser uma potencial figura central como protagonista de relevo na reforma educativa, designadamente na sua componente curricular, mesmo quando a sua função institucional decorre da primazia atribuída aos aspectos simbólicos em detrimento dos de natureza funcional e estrutural. Esta argumentação “*assenta na aceitação do pressuposto de que as organizações não são apenas, nem sequer essencialmente, sistemas técnicos, realçando a dimensão simbólica e sobretudo enfatizando a importância dos ambientes institucionais na definição/construção da realidade social*” (Sá, 1997, p. 165).

2. RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES

No momento de viragem da administração e da gestão das escolas portuguesas são fundamentais a consciencialização e o envolvimento dos actores educativos na análise e na interpretação do passado e na determinação do presente, para que seja garantida a inteligibilidade do futuro.

A determinação do presente inscreve-se nas dinâmicas locais de empenho e participação com que cada *território educativo* responder ao desafio de construção do figurino de gestão a implementar na sua escola. Este é um desafio que é colocado pelo Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas instituído pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, e que teve como consequência imediata a constituição de uma comissão executiva instaladora, encarregada de garantir a gestão da escola no ano de

transição (1998/99) e de dinamizar a elaboração do regulamento interno de acordo com as novas exigências de autonomia das escolas, preconizadas no referido normativo.

Assola-nos uma grande expectativa acerca da forma como irão as escolas responder a este desafio, designadamente no que se prende com a definição das estruturas de articulação curricular e na conjugação e articulação destas com as restantes estruturas de orientação educativa e com os órgãos de administração e gestão.

2.1. Os Órgãos de Administração e Gestão e de Orientação Educativa

A ausência de carácter deliberativo ou de carácter vinculativo das decisões do conselho pedagógico poderá contribuir a curto prazo para uma centralização do poder nas mãos do conselho executivo, centralização esta que resultará eventualmente mais acentuada se a escola optar pelo modelo unipessoal de cargo, isto é pelo director. É certo que a assembleia pode aqui funcionar como uma válvula de controlo, o que não obsta a que as informações de conveniência influenciem os resultados tomados de forma colegial, sabendo-se que o presidente do conselho executivo (ou o director) pode ser cumulativamente presidente do conselho pedagógico⁷⁷ e que só aquele tem assento na assembleia. Contrariamente ao que acontecia no “*modelo experimental*” de gestão em que ambos - director executivo e presidente do conselho pedagógico - participavam nas reuniões do conselho de escola⁷⁸, no regime decorrente do Decreto-Lei n.º 115-A/98, mesmo que para a presidência deste órgão seja eleito outro docente, ele não pode participar nas reuniões da assembleia.

Embora o normativo de 98 designe a direcção executiva como órgão de administração e gestão pedagógica, o próprio diploma reconhece simultaneamente algumas limitações deste órgão face às questões de natureza pedagógica, ao definir que “*para apoio à actividade do conselho executivo ou do director e mediante proposta destes, a assembleia pode autorizar a constituição de assessorias técnico-pedagógicas, para as quais serão designados docentes em exercício de funções na escola.*”

⁷⁷ Pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, o presidente do conselho executivo (ou o director) é membro do conselho pedagógico (art.º 25.º-3) e o conselho pedagógico elege o presidente de entre os seus membros docentes (art.º 26-a), logo aquele pode ser presidente do conselho pedagógico.

⁷⁸ Em qualquer dos casos esta participação (nas reuniões do conselho de escola ou da assembleia) não confere aos seus titulares (director executivo, presidente do conselho pedagógico, presidente do conselho executivo ou director) direito a voto.

Na avaliação do modelo experimental⁷⁹, o Departamento do Ensino Secundário defendeu que, com as competências do conselho pedagógico em vigor e dada a sua natureza técnica, os alunos e os pais não deveriam estar representados neste órgão. Se atendermos ao facto de que, pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, as competências estabelecidas para o mesmo órgão se circunscrevem aos âmbitos curriculares, didácticos e formativos, restringindo-se assim a aspectos iminentemente técnicos, não se percebe a razão porque os pais, os alunos e o pessoal não docente estão aí representados⁸⁰. Desta forma, corre-se o risco de nos ser legada uma estrutura insípida e disfuncional, que muito dificilmente poderá ser admitida como *tecnoestrutura* na terminologia de Mintzberg, dada a sua precária capacidade de prestação de serviços especializados.

É assim que consideramos o Decreto n.º 115-A/98 como um potencial facilitador da (re)centralização do poder na escola, (re)centralização essa exercida em dois sentidos opostos, mas ambos convergentes para o órgão de administração e gestão - a direcção executiva. Enquanto o poder do Estado é parcialmente descentralizado para a escola, ao conselho pedagógico é reservado um papel secundarizado de apoio, de consulta e de assessoria à direcção executiva, sendo assim despojado de uma intervenção decisiva na elaboração dos principais documentos orientadores da vida escolar: o projecto educativo, o regulamento interno e o plano de actividades.

Se as escolas não tomarem as devidas cautelas e não implementarem medidas mobilizadoras de toda a comunidade educativa através do seu regulamento interno e do seu projecto educativo, este modelo designado de “*matricial*” pode tornar-se num factor obstaculizador e inibidor da participação ao nível intermédio de gestão e ao nível do *centro operacional*, ficando assim longe de concretizar os desígnios para que foi concebido e invertendo o estipulado no seu artº 4º - 1 b): “*a administração das escolas subordina-se ao (...) primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.*” A sua tendência para uma burocracia mecânica poderá assumir aqui uma significativa expressão, visto a estrutura intermédia (chefes de departamento curricular e eventualmente delegados de disciplina) estar mais hierarquizada e mais dependente do topo estratégico (direcção executiva) e por diminuir o poder de intervenção do profissionalismo

⁷⁹ In *Avaliação do Novo Regime de Administração das Escolas*, documento elaborado pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1966, p. 86)

⁸⁰ A representação do pessoal não docente no conselho pedagógico é um facto que nunca antes acontecera na história deste órgão

docente. Esta maior dependência é reforçada pelo eventual enfraquecimento do centro político de debate - o conselho pedagógico -, que, se fosse devidamente operacionalizado, poderia constituir para além de um campo de manifestação de tensões e de oposições mais ou menos declaradas, um espaço de partilha e de complementaridade de ideias e de opções organizativas.

2.2. As Estruturas de Articulação Curricular: Revitalização da sua Liderança

Há que repensar toda a coordenação, quer a vertical intradisciplinar, quer a horizontal interdisciplinar. Agora à escola é dada a possibilidade de, no uso da autonomia que lhe é conferida pelo Decreto-Lei 115-A/98, poder no seu regulamento interno optar pela (re)valorização do estatuto do delegado⁸¹, tornando-o num órgão de gestão da cadeia hierárquica intermédia, ao dotá-lo de poderes de supervisão e de coordenação decorrentes de um processo de acesso ao cargo devidamente legitimador do seu exercício.

É neste contexto que recolocamos a questão veiculada pela pergunta de partida:

O delegado deverá ser mais um representante dos docentes, deverá assumir-se mais como um gestor, ou deverão ser separados estes papéis ?

Não há obviamente uma resposta única para esta questão cumulativamente simbólica e estrutural, no entanto, pela disfuncionalidade organizacional que tal separação acarretaria, não a advogamos e, conseqüentemente, não defendemos a existência de cargos diferenciados centrados no delegado-professor, representante dos docentes e no delegado-gestor, representante da direcção executiva. Defendemos sim a existência de um delegado simultaneamente líder e gestor, supervisor e representante, portador de uma personalidade institucional, autónoma e versátil, consciente e crítica, dotado de uma “*autoridade de cargo*”, que lhe é conferida através da nomeação superior, e de uma “*autoridade de representação*”, que lhe é induzida pela participação do colégio do grupo no processo da

⁸¹ Continuamos a chamar-lhe delegado por facilidade linguística, mas outras designações serão igualmente possíveis, tais como coordenador de área departamental, chefe de departamento, etc., desde que a constituição da área ou do departamento não cause problemas de coordenação por ausência de afinidade entre as disciplinas que os constituem.

sua designação⁸², nas condições que mais à frente explicitamos. Esta autoridade transforma-o num verdadeiro líder de uma equipa de trabalho, e o seu exercício contribuirá para vencer o isolacionalismo e o individualismo didáctico a que os grupos e os professores, em geral, estão votados.

Não se pode cair no estaticismo e na resistência à mudança, características que frequentemente são apontadas como inerentes à cultura docente. É preciso inovar e adaptar as estruturas às novas realidades, para o que necessitam de ser quebrados vícios implantados, que se constituem como mecanismos obstacularizadores da modernização organizacional da escola. *“A autonomia também se aprende”* e esse é um percurso que tem de ser empreendido. *“Por isso é preciso desenvolver uma pedagogia da autonomia, a todos os níveis, a começar na administração central e a acabar nas escolas (ou vice-versa)”*, pedagogia essa que para além de contemplar a introdução de *“alterações nas normas e nas estruturas”* tem de *“igualmente, e com maior acuidade, introduzir mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham”*. (Barroso, 1996a, p.34).

Às escolas caberá no quadro da sua autonomia e no âmbito do Decreto-Lei nº 115-A/98 a valorização do papel do delegado como gestor intermédio, responsabilizando-o, por delegação, pela introdução, implementação e avaliação das políticas educativas ao nível disciplinar. A acção do delegado constitui-se assim como fulcro de toda a actividade escolar e como o *“coração”* de todo o processo educacional⁸³.

É, pois, de importância capital o reinventar de novas formas de participação docente que resultem num reforçado envolvimento individual e colectivo rumo à consecução do objectivo último da organização escola: a educação, o ensino e a integração social dos seus alunos. Neste contexto, a forma de operacionalizar a acção do delegado tem de obedecer à lógica do *“controlo colaborativo”*, controlo este exercido através da mediação e da coordenação de um trabalho em equipa por forma a desfazer barreiras entre controlados e controladores. Assim, a *“lógica da confiança”*, tributária da aceitação em cadeia de sucessivos *“actos de fé”* no pressuposto de que cada um cumpre aquilo que lhe compete sem a interferência dos demais, deve ser substituída por uma *“lógica de implicação*

⁸² A proletarização do cargo de delegado tem provocado um hiato estrutural, verificando-se que *“actualmente nas escolas, a supervisão do trabalho docente levada a cabo por um superior hierárquico ou mesmo funcional, é praticamente inexistente. A autoridade e poder profissionais residem assim na base, no Centro Operacional, e é partilhado de forma descentralizada por todos os seus elementos”*. (Dinis, 1997, p. 92).

⁸³ Turner (1996, p. 203) afirma, de acordo com um relatório da inspecção, que o sucesso das escolas secundárias assenta mais no dinamismo e nas qualidades da liderança do coordenador curricular que em qualquer outro factor.

colaborativa” que transforme o profissionalismo individual num profissionalismo plural e cooperativo.

Esta implicação colaborativa tem que ser assumida transversalmente por todos os grupos disciplinares. Ela requer uma atenção tanto mais exigente, quanto se adivinha que, num futuro próximo, a especialização dos docentes e a consequente fragmentação do currículo por disciplinas, ou por agrupamentos destas, far-se-ão sentir com incrementada intensidade. A isto não será alheio o facto de se constatar um crescente protagonismo das associações profissionais⁸⁴, consideradas como parceiros na definição da política educativa nacional.

No que respeita às condições de acesso ao desempenho do cargo de delegado defendemos os seguintes requisitos: curso de especialização, avaliação curricular, condições pessoais para o exercício do cargo, tempo de serviço docente como profissionalizado⁸⁵ e tempo de serviço na escola⁸⁶. A graduação dos docentes para o acesso ao cargo deveria processar-se de acordo com os indicadores anteriores, pela ordem em que estão dispostos, mediante a atribuição de prioridade absoluta à formação específica, sendo as restantes cotadas de acordo com uma pontuação definida em regulamento interno, mas respeitadora desta ordem que indicámos. A atribuição das pontuações de maior índice de subjectividade - avaliação curricular e condições pessoais para o exercício do cargo - seria da responsabilidade do colectivo do grupo disciplinar. Estas duas condições antecedem as que se referem à antiguidade, por considerarmos serem estas mais determinantes para um eficiente desempenho do cargo, não devendo este nunca derivar de forma directa do tempo de serviço, até pelos vícios, conformismos e desinvestimento que este factor induz nos actores⁸⁷.

⁸⁴ A Direcção da Associação de Professores de Matemática no editorial do APMInformação nº 39, de Julho de 1998, afirma neste contexto: “*A didáctica da Matemática permitiu colocar à disposição dos professores e da formação novos saberes, hoje fundamentais aos professores, e favoreceu também o desenvolvimento do conceito de identidade profissional*”; “*(...) hoje há uma unanimidade internacional no reconhecimento da identidade do professor de Matemática. Isto significa que devemos ser cada vez mais exigentes com a preparação de profissionais para o ensino da Matemática, porque se sabe mais sobre o ensino e a formação e pensamos que é possível preparar melhor para os desafios que se lhes vão colocar e que serão cada vez maiores.*”

⁸⁵ Não interessa ser ou não do quadro porque esta situação apenas constitui um facto meramente administrativo.

⁸⁶ O tempo de serviço na escola interessa porque importa conhecer o contexto em que se realiza o exercício do cargo.

⁸⁷ Para uma maior aprofundamento da questão pode ser consultado “*O desenvolvimento profissional dos professores*” de Maria Isabel Loureiro (pp. 117- 126) in Maria Teresa Estrela (org.) (1997), *Viver e Construir a Profissão Docente*.

Posto isto, a seriação seria efectuada pelo conselho de grupo disciplinar que a enviaria à direcção executiva sobre a forma de parecer. A direcção executiva procederia então à nomeação do delegado, não necessitando de respeitar a indicação do grupo disciplinar, sendo, contudo, obrigada a proceder à respectiva justificação se tal não fosse verificado. Assim, o processo de seriação legitimaria a “*autoridade de representação*” enquanto que a nomeação legitimaria a “*autoridade de cargo*”, cuja conjugação acometeria o delegado da simultaneidade de funções de líder profissional e de gestor, de representante e de supervisor.

Defendemos, assim, para o delegado um posicionamento hierárquico, decorrente em primeira mão de uma especialização adquirida para o efeito e da consequente pelo órgão de gestão da escola, mediante o parecer do conselho de grupo, numa clara opção pela subordinação do “*poder de cargo*” ao “*poder de especialista*”.

Como condições para o efectivo exercício do cargo defendemos como prioritária a valorização e o incremento do aspecto colaborativo da acção docente por forma a erradicar o individualismo didáctico. Para tal advogamos o fim do mito da sala de aula como território exclusivo de um só professor, a aula deixaria assim de ser um espaço individual para ser um espaço do grupo disciplinar. Porém, a aula teria sempre um responsável precisamente o docente em cujo horário figuraria.

O tempo de desempenho do cargo seria estabelecida pelo regulamento interno da escola de acordo com a período de vigência dos outros órgãos. Findo o mandato repetir-se-ia todo o processo.

A designação das disciplinas que constituem o grupo (departamento ou área departamental) deve ser da competência de cada escola no uso da sua autonomia e de acordo com as dinâmicas locais, as afinidades disciplinares e a formação dos docentes. Em qualquer dos casos à (re)definição dos agrupamentos disciplinares deve corresponder sempre a formação e a reciclagem do delegado respectivo. No entanto, nunca um grupo deverá aglutinar mais disciplinas do que aquelas que o delegado possa supervisionar e coordenar.

Esta configuração teria como intuito a promoção do trabalho de grupo, de acordo com uma “*lógica de implicação colaborativa*”, pela qual cada docente, ou conjunto de docentes, seriam responsabilizados pelo aprofundamento de determinados campos programáticos, pela produção de materiais didácticos e pela colaboração nas aulas dos outros colegas do grupo sempre que tais matérias em que aprofundaram os seus conhecimentos nelas fossem tratadas.

Esta produção de materiais didácticos e as investigações que concomitantemente se processassem na didáctica específica da várias disciplinas do grupo seriam objecto da apresentação de comunicações ou de outras realizações dirigidas aos professores da disciplina e a todos os docentes da própria escola e de outras escolas, por forma a promover e a desenvolver, quer a interdisciplinaridade local quer o intercâmbio entre os mesmos grupos de escolas diferentes.

Todo este preconizado envolvimento dos docentes no trabalho didáctico colaborativo e nas actividades com ele relacionadas teria repercussões a nível da avaliação de desempenho ou a nível da avaliação curricular dos docentes. Para tal seriam elaborados pelo respectivo delegado, de forma pública, registos individuais de desempenho e participação dos professores em actividades do grupo que envolvessem a cooperação e a partilha de ideias, através do material didáctico produzido, das comunicações efectuadas, bem como de todas as actividades de intercâmbio em aulas dos outros colegas.

Posto isto, definida a coordenação intradisciplinar, é importante que se desenhem perspectivas que viabilizem a coordenação interdisciplinar. Esta última pode ser promovida a dois níveis: uma coordenação horizontal superior, ou de primeira instância, assegurada por um conselho de delegados e organizada, se necessário, por secções que se adequam à gestão curricular multidisciplinar; e uma coordenação horizontal inferior, ou de segunda instância, centrada no conselho de turma, que deverá ajustar a cada turma a macro-articulação definida em conselho de delegados. A articulação de nível superior deverá sempre deixar margens de liberdade para que a articulação de nível inferior, de acordo com as suas especificidades e particularidades, ajuste para cada aluno os adequados procedimentos curriculares.

A materialização destes intentos seria condicionada à verificação de condições para a sua efectivação, designadamente no que respeita: à atribuição aos docentes de um estatuto de exclusividade de aceitação voluntária, mas conferidor de nítidos privilégios relativamente àqueles que por ele não optassem; à existência de condições físicas, entre as quais se situam os gabinetes de trabalho, equipamentos e material de apoio; à existência de um orçamento próprio; à compatibilidade de horários; e à existência de condições humanas, relacionada com a formação de base e contínua dos docentes.

Importa por último reforçar que não há nenhum fatalismo no que respeita ao deficiente desempenho do cargo de delegado. A criação de especialistas ou de outras condições isoladas, por si só, não resolve este problema. A sua solução, ainda que passando por reformulações no domínio da formação, só será evidente através de mudanças circunstanciadas e abrangentes, provocadas tanto ao nível da cultura dos professores e da gestão da escola, como ao nível do profissionalismo docente. O professor, em vez de mero transmissor de conhecimentos, deve ser (re)definido como um gestor de situações educativas.

E neste âmbito o delegado seria inevitavelmente diferente.

A terminar ...

Conscientes de que muitas questões ficaram por aprofundar, de que outras ficaram sem resposta por não terem sido bem colocadas, ou simplesmente por não terem sido colocadas, resta-nos aqui manifestar a esperança de que este trabalho possa constituir uma contribuição para a inteligibilidade de um tema tão complexo.

A complexidade do tema reflecte-se nas diferentes e apaixonantes interpretações com que ele é analisado e na ausência de frieza e de lucidez na objectivação de ilações e de outros registos que contribuam para um maior conhecimento desta matéria, condicionalismos estes que também não deixaram de exercer a sua influência no desenvolvimento do empreendimento que agora damos por interrompido. Como tal, muitos outros passos terão que se suceder para uma cabal compreensão e desenvolvimento desta problemática, pelo que consideramos residir nesta ideia, desafiadora da continuidade de aprofundamento desta temática até agora adormecida, o principal contributo do nosso esforço.

BIBLIOGRAFIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: I.I.E.
- AFONSO, Natércio (1995). Mesa Redonda: *A Administração Escolar-Reflexões em Confronto*. In *Inovação*, vol. 8 (nº 1 e nº 2). Lisboa: I.I.E.
- ALMEIDA, João F. e PINTO, José M. (1986). *Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais*. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- ALMEIDA, João F. e PINTO, José M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais* (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- ÁLVAREZ, M. (1993). *Autonomía de los Centros*. V Jornadas Estatales del Foro Europeo de Administradores de la Educación. Valência.
- ÁLVAREZ, Manuel e SANTOS, Montserrat (1995). *La Dirección Eficaz de los Equipos Docentes*. Madrid: C.E.C.E.-I.T.E..
- ÁLVAREZ, Manuel e SANTOS, Montserrat (1996). *Dirección de Centros Docentes. Gestión por Proyectos*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- APMInformação nº 39 (Julho de 1998). *Editorial*. Lisboa: A.P.M.
- APPLE, Michael (1989). *Maestros y Textos. Una Economía Política de las Relaciones de Clase e de Sexo en Educación*. Madrid: Paidós.
- APPLE, Michael (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- AUBERT, Nicole et al. (s.d.). *Management - Aspects Humains et Organisationnels*. Paris: P.U.F.
- BARDIN, Laurence (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, João (1991). *Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: Sentido de uma Evolução*. In *Inovação*, vol. 4 (nº 2 e nº 3). Lisboa: I.I.E.
- BARROSO, João (1995). *Os Liceus-Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, 2 vols. Lisboa: FCG, JNICT.

- BARROSO, João (1995a). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: IIE.
- BARROSO, João (1995b). Mesa Redonda: *A Administração Escolar-Reflexões em Confronto*. In *Inovação*, vol. 8 (nº 1 e nº 2). Lisboa: I.I.E.
- BARROSO, João (1996). *O Estudo da Autonomia da Escola: Da Autonomia Decretada à Autonomia Construída*. In Barroso, J. (org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, João (1996a). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Edição do Ministério da Educação.
- BARROSO, João (1997). *Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional*. In Canário, Rui (org.), *Formação e Situação de Trabalho*, Cap. IV. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, João (1998). *Educação para todos. Escolas, Projectos, Redes e Territórios: Educação de todos, para todos e com todos. Cadernos P.E.P.T. 2000, nº 16*. Lisboa: M.E.
- BENAVENTE, Ana (1992). *A Reforma Educativa e a Formação de Professores*, in NÓVOA, A. e POPKEWITZ, T. (org.) (1992), *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, pp. 47 - 55.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, António (1997). *A Escola como Organização que Aprende*. In Canário, Rui (org.), *Formação e Situação de Trabalho*, Cap. V. Porto: Porto Editora.
- BRAGA DA GRUZ, M. et al. (1988). *A Situação do Professor em Portugal*. *Análise Social*, vol. XXIV (103-104), pp. 1187 - 1293.
- BRIS, Mario Martín (1996). *Organización y Planificación Integral de Centros*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- BRITO, Carlos (1991). *Gestão Escolar Participada-Na Escola Todos Somos Gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- BRYMAN, A. e CRAMER, D. (s.d.). *Análise de Dados em Ciências Sociais: Introdução às técnicas utilizando o S.P.S.S.* Oeiras: Celta Editora.
- CABRAL, Eurico Pina (1996). *Princípios e Orientações para a Administração da Escola Secundária*. Lisboa: Profedições.

- Caderno 1, *Construir a Autonomia* (Jan. 1993). Lisboa: M.E.
- Caderno 2, *Gestão Pedagógica da Escola* (Nov. 1993). Lisboa: M.E.
- CAMPOS, Bártolo P. (org.) (1995). *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: I.I.E.
- CANÁRIO, Rui (org.) (1996). *A Escola e o Espaço Local*. Lisboa: Coleção Ciências da Educação - IIE.
- CANÁRIO, Rui (org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, Luís M. (1994). *Para uma Análise da Avaliação da Escola*. Boletim SPEF, nº 10/11, pp. 33-51.
- CARVALHO, Rómulo de (1986). *História do Ensino em Portugal-Desde a Fundação da Nacionalidade até o Fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTRO, Engrácia (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas. O Desafio de uma Multiplicidade de Papéis*. Porto: Porto Editora.
- CAVACO, Maria Helena (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- CHIAVENATO, Idalberto (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração (4ª Ed.)*. São Paulo: Makron Books.
- CLÍMACO, Maria C. (1988). *A Gestão dos Estabelecimentos de Ensino não Superior - Análise do Modelo e das Práticas de Gestão*. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo, "A Gestão do Sistema Escolar: Relatório de Seminário", pp. 13 - 52. Lisboa: M.E.
- COELHO, Maria N. V. F. (1997). *Parcerias e Poderes na Organização Escolar: Dinâmicas e Lógicas do Conselho de Escola*. Dissertação de Mestrado (polic.). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.
- COMISSÃO DE COORDENAÇÃO DA REGIÃO ALENTEJO (1993). *Indicadores Regionais*. Évora: CCRA.
- COMISSÃO DE COORDENAÇÃO DA REGIÃO ALENTEJO (1994). *Indicadores Regionais*. Évora: CCRA.
- COMISSÃO DE COORDENAÇÃO DA REGIÃO ALENTEJO (1996). *A Região Alentejo em Síntese - Documento de Trabalho*. Évora: CCRA.

- COMISSÃO DE COORDENAÇÃO DA REGIÃO ALENTEJO E INSTITUTO DE APOIO ÀS PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS E AO INVESTIMENTO (1993). *Manual de Apoio ao Investigador na Região Alentejo*. Évora: CCRA.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). *Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário*. In Documentos preparatórios II. Lisboa: GEP.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). *Relatório Final*. Lisboa: GEP.
- CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO (1995). *Relatório Preliminar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO (1996). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CORREIA, J. A. (1991). *Mudança Educacional e Formação: Venturas e Desventuras do Processo Social da Produção da Identidade Profissional dos Professores*, In *Inovação 4* (n.º 1), pp. 149 - 165. Lisboa: I.I.E.
- CORREIA, Valdemiro (1996). *Estudo do Bem-Estar e Mal-Estar na Profissão Docente em Educação Física. O "Stress" Profissional*. Dissertação de Mestrado (polic.). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- CROZIER, M. (1981). *O Fenómeno Burocrático*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977). *L'Acteur et le Système: Les Contraintes de l'Action Collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- DINIS, Luís L. V. (1997). *Presidente do Conselho Directivo. O Profissional como Administrador. Escolas do 2º/3º Ciclo do Ensino Básico. Dois Estudos de Caso*. Dissertação de Mestrado (polic.). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Ensino Secundário Técnico-Legislação Compilada e Anotada* (1973). Lisboa:, I vol.
- Estatuto do Ensino Liceal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estatuto e Regulamentação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário* (1969). Porto: Porto Editora.

- ESTÊVÃO, Carlos, AFONSO, Almerindo (1991). *Contextos Organizacionais e Construção da Identidade Profissional*. In *Inovação*, vol 4 (nº 2 e nº 3), pp. 155 - 165.
- ESTRELA, M. T. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Maria T. (org.) (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- ETZIONI, Amitai (1969). *The Semi-Professions and their Organizations: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press.
- FERNANDES, A. M. S. (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário. Evolução do Sistema Educativo Português Durante os Períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. Tese de Doutoramento (polic.). Braga: Universidade do Minho.
- FERREIRA, Virgínia (1986). *O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos*. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- FIGUEIREDO, Carla, GÓIS, Eunice (1995). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Lisboa: IIE.
- FORMOSINHO, João (1992). *O Dilema Organizacional da Escola de Massas*. In *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 5 (nº 3), pp. 23 - 48.
- FORMOSINHO, João (1985). *A Escola como Burocracia* (polic.). Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, João (1987). *Educating for Passivity. A Study of Portuguese Education (1926/1968)*. Tese de Doutoramento (polic.). London: Institute of Education - University of London.
- FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S., LIMA, L. C. (1988). *Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas*. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *Documentos Preparatórios II*, pp. 139 - 170. Lisboa: M.E.
- FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S., LIMA, L. C. (1988a). *Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas*. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *Documentos Preparatórios II*, pp. 171 - 235. Lisboa: M.E.
- FORMOSINHO, João (1989). *De Serviço do Estado a Comunidade Educativa: Uma Nova Concepção para a Escola Portuguesa*. In *Textos de Apoio-Administração Escolar - I Módulo-Caderno nº 1*. Porto: ISET.

- FREIRE, João (1991). *Sociologia do Trabalho: Uma Introdução*. Porto: Edições Afrontamento.
- FRIEDBERG, Erhard (1993). *O Poder e a Regra - Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GARGALLO, Jesús Rul (1997). *La Dirección Escolar en la Década de los 90*. In Cap. XV *Participación, Autonomía y Dirección en los Centros Educativos*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- GARRIDO, P., JABONERO, M., RIVERA, D. (1995). *Planificación de las Actividades Directivas de los Centros Docentes*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Gerar e Gerir Recursos na Escola (1992). *Módulos de Autoformação: Conselhos Pedagógicos e Conselhos Administrativos*. Porto: G.E.T.A.P.
- GOMES, Adelino (1990). *Cultura Organizacional (polic.)*. Coimbra: Universidade de Coimbra
- GOMES, Rui (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- GOMES, Rui (1996). *Teses para uma Agenda de Estudo da Escola*. In BARROSO, J. (org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- GONZÁLEZ, Maria Teresa (1991). *Centros Escolares y Cambio Educativo*. In MUÑOZ, J. e YAÑEZ, J. (coord.), *Los Desafios de las Reformas Escolares. Cambio Educativo y Formacion para el Cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- GONZÁLEZ, Maria Teresa (1994). *Perspectivas Teóricas Recientes en Organización Escolar: Una Panorámica General*. In ESCUDERO, J. M. e GONZÁLEZ, M. T. (org.), *Profesores y Escuela*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- HAINAULT, L. (1992). *Conceitos e Métodos de Estatística* (vol. I e II). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HARRIS, Alma et al. (1995). *A Study of "Effective" Departments in Secondary Schools*. In *School Organisation*, vol. 15, nº3, pp. 283 - 299.
- HUGUES, Meredydd et al. (1987). *Managing Education - The System and the Institution*. London: Cassell Educational Ltd.

- HUTMACHER, Walo (1995). *A Escola em Todos os Seus Estados - das Políticas de Sistemas às Estratégias do Estabelecimento*. In António Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 45 - 76.
- JORGE, Maria A. C. (1995). *A Generalização da Reforma Curricular na Matemática: Um Estudo sobre o 5º Ano de Escolaridade* (polic.). Lisboa: A.P.M.
- LAROCHE, Hervé (s. d.). *Estrutura Organizacional*. In AUBERT, Nicole et al.. *Management - Aspects Humains et Organisationnels*. Paris: P.U.F.
- LEMOS, Jorge , CARVALHO, Luís (1998). *Estatuto da Carreira Docente*. Lisboa: Edições Cosmos.
- LIMA, Licínio C. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias: A Participação dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LIMA, Licínio C. (1991). *Planos, Estruturas e Regras Organizacionais: Problemas de Focalização no Estudo da Escola como Organização*. In Revista Portuguesa de Educação. Braga: I.E. - Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (1991a). *Produção e Reprodução de Regras: Normativismo e Infidelidade Normativa na Organização Escolar*. Revista Inovação, vol.4, (nº 2-3). Lisboa: I.I.E.
- LIMA, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (1995). Mesa Redonda: *A Administração Escolar-Reflexões em Confronto*. In Inovação, vol. 8 (nº 1 e nº 2). Lisboa: I.I.E.
- LIMA, Licínio C. (1996). *Construindo um Objecto: Para uma Análise Crítica da Investigação Portuguesa sobre a Escola*. In Barroso, J. (org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- LOUIS, François (1994). *Décentralisation et Autonomie des Établissements*. Paris: Hachette Éducation.
- LOUIS, François (1996). *A Descentralização e a Autonomia dos Estabelecimentos em França: Balanço e Perspectivas*. In Barroso e Pinhal (org.), *A Administração da Educação-Os Caminhos da Descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- LOUREIRO, M. C. (1997). *A Docência como Profissão - Cultura dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Dissertação de Mestrado (polic.). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

- LOUREIRO, Maria Isabel (1997). *O Desenvolvimento da Carreira dos Professores*. In Estrela, M. (org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*, Cap. IV. Porto: Porto Editora.
- MATA, Francisco Salvador (1993). *Organización Escolar - Una Perspectiva Ecológica*. Alcoy: Editorial Marfil.
- MATEMÁTICA 2001 (1997). *Gestão Escolar - Textos para Discussão*. Lisboa: APM
- McGREGOR, D. (1980). *O Lado Humano da Empresa*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- MENDES, António A. N. (1996). *O Profissionalismo Docente em Debate*. Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- MINTZBERG, Henry (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MORGAN, G. (1986). *Images of Organization*. Newbury Park, CA: Sage.
- MORIN, Edgar (1986). *Sociologia*. Lisboa: Publicações Europa - América.
- NÓVOA, A. (1996). *O Instituto de Inovação Educacional e a Investigação Educacional*. In Bártolo Campos (org.), *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*. Lisboa: I.I.E.
- NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs*, vol. I e II. Lisboa: I.N.I.C.
- NÓVOA, António (1991). *O Passado e o Presente dos Professores*. In António Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (1995). *Para uma Análise das Instituições Escolares*. In Nóvoa, A. (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (2ª ed.).
- Pacto Educativo para o Futuro* (1996). Lisboa: Ministério da Educação.
- PARDAL, Luís, CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PÉREZ, Salvador Camacho (1993). *Professorado: Los Órganos Colegiados de Gobierno y su Dinámica*. In *Organización Escolar - Una Perspectiva Ecológica*. Alcoy: Editorial Marfil.

- PORTO, Delfina F. A. (1996). *Análise da implementação do novo modelo de gestão na escola secundária. Dinâmicas entre os órgãos de direcção, administração e gestão. Um estudo de caso.* Dissertação de Mestrado (polic.). Lisboa: Departamento de Ciências Psicopedagógicas, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa.
- QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.
- REIS, Elizabeth et al. (1996). *Estatística Aplicada.* Lisboa: Edições Sílabo.
- REQUENA, Filomena Garcia (1997). *Organización Escolar y Gestión de Centros Educativos.* Málaga: Ediciones Algibe.
- RODRIGUES, António J. M. (1997). *Valores e Representações Corporais em Culturas Juvenis Escolares.* Dissertação de Mestrado (polic.). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- ROSA, Arlete Maria L. (1991). *As Representações da Actividade Docente dos Professores e a Satisfação Profissional - Um Estudo sobre Professores numa Escola do Ensino Secundário.* Dissertação de Mestrado (polic.). Lisboa : Departamento de Educação, Faculdade de Ciências.
- SÁ, Virgínio (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica. O caso do director de turma.* Lisboa: I.I.E.
- SALLÁN, Joaquim Gairín (1997). *Modelos Organizativos - Modelos Directivos.* In *Participación, Autonomia y Dirección en los Centros Educativos.* Madrid: Editorial Escuela Española.
- SANCHES, M. F. C. C. (1996). *Imagens de Liderança Educacional: Acção Tecnocrática ou Acção Moral e de Transformação?.* In *Revista de Educação* vol. VI (nº 1). Lisboa : Departamento de Educação, Faculdade de Ciências..
- SANTOS, B. S. (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade.* Porto: Edições Afrontamento.
- SARMENTO, Manuel J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores: Contributos para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária.* Porto: Porto Editora.
- SARMENTO, Manuel J. (1996). *A Escola e as Autonomias.* Porto: Edições ASA.
- SILVA, Augusto S., PINTO, José M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais.* Porto: Edições Afrontamento.

- Sistema de Ensino em Portugal* (1981). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SOUTHMORTH, Geoff (1995). *Looking into Primary Headship: A Research Based Interpretation*. London: The Falmer Press.
- SPIEGEL, M. (1985). *Estatística*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- STOER, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal - 1970-1980. Uma década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, S. (1992). *Notas sobre o desenvolvimento da Sociologia da Educação em Portugal*. In ESTEVES, A. J. e STOER, S., *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento.
- STRATEGOR (1993). *Política Global da Empresa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- TAYLOR, F. W.. (1982). *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- TEIXEIRA, M. (1992). *O Novo Modelo de Gestão das Escolas*. In *Textos de Apoio - Administração Escolar, I Módulo, Cad. nº 1*. Porto: I.S.E.T.
- TEIXEIRA, M. (1995). *Os Professores e a Escola - Perspectivas Organizacionais*. Amadora: McGraw - Hill.
- TORRES, Leonor Lima (1997). *Cultura Organizacional Escolar-Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- TURNER, C. K. (1996). *The Roles and Tasks of a Subject Head of Department in Secondary Schools in England and Wales: A Neglected Area of Research ?*. In *School Organisation*, vol. 16, nº2, pp. 203 - 217.
- TYLER, William (1991). *Organización Escolar - Una Perspectiva Sociológica*. Madrid: Morata.
- UNIDADES PORTUGUESA E DINAMARQUESA DE EURYDICE (1991). *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias*. Lisboa: GEP.
- VALENTE, Bartolomeu (1985). *Escola Madrasta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- WARWICK (1972). *Team Teaching*. Ediciones Narcea S. A.
- WRAGG, E. C. (1984). *Conducting and Analysing Interviews*. In BELL, J. et al, *Conducting Small Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row.