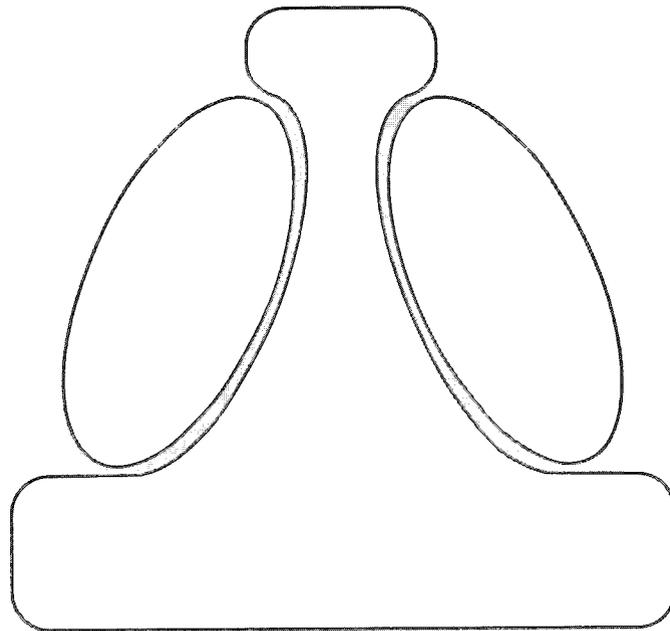


Universidade de Évora

Mestrado em Educação
Variante de Administração Escolar

(Todas as especializações)

Évora
2007



CONFIGURAÇÕES ESTRUTURAIS DA ESCOLA

Conselhos de turma: um desafio à inovação

Elaborado por :

Maria Beatriz Mourato
Reis Moreno Antunes



Orientado por :

Prof. Doutor José Lopes
Cortes Verdasca

164 785

Configurações estruturais da escola. Conselhos de turma: um desafio à inovação

RESUMO

O presente estudo tem como objectivo geral aprofundar o estudo da escola no âmbito dos conselhos de turma enquanto estruturas de gestão intermédia.

Enquadrando-se no âmbito das metodologias de investigação qualitativa define-se como um estudo de caso organizacional, centrado num segmento de análise: os conselhos de turma do 3º ciclo do Ensino Básico. Foram escolhidas duas unidades orgânicas, uma Básica e outra Secundária procurando-se através da triangulação de vários elementos, análise documental e entrevistas, perceber significados e sensibilidades.

Como conclusão considera-se que os conselhos de turma contribuirão para a inovação curricular se forem gestores do currículo, se o director de turma privilegiar a prática da liderança e se a autonomia se efectivar de forma a que dêem lugar a equipas pedagógicas estruturando-se em constelações de trabalho.

Structural configurations of school. Class councils: a challenge to innovate.

ABSTRACT

The general aim of this study is to investigate the school learning within the range of class councils as structures of intermediate management.

In the sphere of action of the qualitative investigation methodology this study can be defined as an organizational case, focused on an analysis segment: the class councils of the 3rd cycle of Elementary grade. Two organic unities were chosen, one in Elementary grade, and the other in Secondary grade, with the purpose of through triangulation of several elements, documental analysis and interviews, to achieve the perception of meanings and sensibilities.

What can be concluded from these observations is that the class councils can contribute to the curricular innovation if they were managers of curriculum, if the class director manager would favor the practice of leadership and if the autonomy would be carried out in such a way they give place to pedagogical teams, structured in work constellations.

AGRADECIMENTOS

A minha gratidão ao Professor Doutor José Verdasca não só pela pertinência dos seus conselhos e críticas como também pela disponibilidade que sempre me manifestou.

Ao Ministério da Educação pela confiança no projecto, demonstrada através da concessão de licença sabática.

À Fundação Eugénio de Almeida pela atribuição de bolsa de estudo, reveladora da importância do contexto local para a investigação educacional.

Aos meus colegas de mestrados pela riqueza da partilha e muito especialmente à Teresa Cravo e à Conceição Peres pelo estímulo nos momentos mais difíceis.

Agradeço às escolas a disponibilização da documentação e aos directores de turma a oportunidade de partilharem comigo os seus saberes e ideais de escola, os quais contribuíram de forma decisiva para a concretização do presente trabalho.

Para terminar agradeço e dedico este trabalho aos meus pais, pela força espiritual; ao Luís, pelas horas de trabalho gráfico, sendo certo que sem a sua determinação nada seria igualmente belo; ao Pipe e ao Duarte pelos momentos de alegria e felicidade que se perderam no tempo.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. MOTIVAÇÃO.....	1
2. PROBLEMA.....	3
3. DEFINIÇÃO DOS OBJECTIVOS.....	4
3.1.Objectivo Geral.....	4
3.2.Objectivos Específicos.....	5
4. FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES.....	5
5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	6
CAPÍTULO I - O CONSELHO DE TURMA E A GESTÃO CURRICULAR.....	7
1. DO CONSELHO DE PROFESSORES AO CONSELHO DE TURMA.....	8
2. CONSELHO DE TURMA: UMA ESTRUTURA DE GESTÃO INTERMÉDIA.....	22
3. A GESTÃO CURRICULAR NO SEIO DO CONSELHO DE TURMA: UMA SIMBIOSE ENTRE VÁRIOS ACTORES.....	33
3.1. O Conselho de Turma e a Gestão Curricular.....	34
3.2.O Director de Turma como Líder.....	39
CAPÍTULO II - A ESCOLA ESPAÇO ORGANIZACIONAL.....	43
1. A IMPORTÂNCIA DAS METÁFORAS.....	43
2. ESTRUTURA E DINÂMICA DA ESCOLA SEGUNDO MINTZBERG.....	49
2.1.A estrutura na perspectiva de Mintzberg.....	49
2.2.Componentes da estrutura.....	53
2.3.Configurações estruturais.....	66
2.4.Adhocracia e inovação.....	72
Capítulo III - CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA.....	74
1. CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO.....	74
1.1. Análise dos documentos oficiais.....	76
1.2. Entrevista aos Directores de turma.....	78
Capítulo IV - OS CONSELHOS DE TURMA NA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA EM ESTUDO.....	82

1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS ESCOLA “BALACHE” E “SAFIRA”.....	82
1.1. Escola “ Balache”.....	82
1.2. Escola “ Safira”.....	83
2. ANÁLISE DOCUMENTAL.....	84
2.1. Constituição dos conselhos de turma.....	84
2.1.1. Escola “Balache”.....	84
2.1.2. Escola “Safira”.....	89
2.2. As reuniões do conselho de turma.....	94
2.2.1. Escola “ Balache”.....	94
2.2.2. Escola “ Safira”.....	103
2.3. A gestão curricular à luz dos documentos formais.....	109
2.3.1. Escola “ Balache”.....	109
2.3.2. Escola “ Safira”.....	116
3. ENTREVISTAS.....	121
3.1. Conselhos de turma e gestão curricular.....	122
3.1.1. Escola “Balache”.....	122
3.1.2. Escola “Safira”.....	126
3.1.3. Concretização das competências no período anterior ao início das aulas.....	129
3.2. O papel do Director de Turma.....	132
3.2.1. Escola “Balache”.....	132
3.2.2. Escola “Safira”.....	134
3.2.3. Relevâncias das funções.....	134
3.3. Inovação pedagógica.....	137
3.3.1. Escola “Balache.....	137
3.3.2. Escola “Safira.....	138
3.3.3. Dificuldades à inovação.....	139
CONCLUSÃO E ÁREAS POTENCIAIS DE ESTUDO.....	142
BIBLIOGRAFIA.....	146
APÊNDICE I- ESPECIFICAÇÃO DE FUNÇÕES DOS ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO	151
APÊNDICE II- GUIÃO DE ENTREVISTA.....	154
APÊNDICE III- ORDEM DE TRABALHOS DA ESCOLA “B”.....	161
APÊNDICE IV- ORDEM DE TRABALHOS DA ESCOLA “S”	164

APÊNDICE V- GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA DE ACTAS DA ESCOLA “B”	165
APÊNDICE VI- GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA DE ACTAS DA ESCOLA “S”	179
APÊNDICE VII- GRÁFICOS GLOBAIS DE REGIMENTO INTERNOS E REUNIÕES.....	193
APÊNDICE VIII- QUADROS VALORES COMPETÊNCIAS.....	194
APÊNDICE IX- QUADROS VALORES FUNÇÕES DO DIRECTOR DE TURMA.....	195
APÊNDICE X- QUADROS VALORES DIFICULDADES À INOVAÇÃO.....	196
APÊNDICE XI- PERFIL DO DIRECTOR DE TURMA.....	197
APÊNDICE XII- DEFINIÇÃO DE ORGANIZAÇÃO.....	198
APÊNDICE XIII- ANÁLISE TEMÁTICA DE ENTREVISTAS DA ESCOLA “B”	199
APÊNDICE XIV- ANÁLISE TEMÁTICA DE ENTREVISTAS DA ESCOLA “S”	206
APÊNDICE XV- LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	213
ÍNDICE DE QUADROS.....	214
ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS.....	216

INTRODUÇÃO

1. MOTIVAÇÃO

A realidade em que exercemos a nossa acção diária constitui um desafio permanente à nossa intervenção no sentido da eficácia. Considerando a “investigação” em educação um desenvolvimento em espiral, a prática desta acção deve ser sempre o ponto de partida ou de recomeço sem descurar a união entre os pontos que deverá ser feita pela teoria.¹Perante a situação actual do sistema educativo é urgente que se faça o ponto da situação das organizações escolares de forma inteligente e que todos os seus membros, enquanto actores deste processo, compreendam o significado dos comportamentos ou de acontecimentos e tenham uma acção reflexiva na tomada de decisões. “O pensamento reflexivo é a base da inteligência, ou, se quisermos, do comportamento de pesquisa.”²

E o que é investigar? Investigar é a procura do “conhecer”; é partir de hipóteses para aumentar o conhecimento; é partir de problemas para encontrar soluções. Problemas que têm que recair sobre algo que é real; desta forma investigar tem por objecto uma questão real. É preciso no entanto ser selectivo face à imensidão de questões que precisamos resolver.³

Escola, organização, mudança e inovação estão na ordem do dia.

A escola, enquanto estrutura educativa e cultural do ser humano tem de assumir um papel preponderante no que concerne à acção orientadora de valores. Socializando e criando pessoas autónomas, abarcando a ideia de visão, demanda de excelência e perfeição enquadrada na ideia de escola democrática onde todos os alunos têm acesso a oportunidades justas e iguais para o desenvolvimento de uma inteligência emocional.⁴Tal definição reporta-nos automaticamente para o contexto da educação, se pensarmos que a escola é um legado de património cognitivo conjugado idealmente como um “motor de inovação”⁵, que prepara os jovens para vencerem o desafio da própria vida.

¹Carlos Fernandes da Silva et al., *Incidentes Críticos na Sala de Aula. Análise Comportamental Aplicada (ACA)*, Nova Era n.º5, Coimbra, Quarteto Editora, 2000, p. 31

²José Pedro Fernandes, *Investigação e Educação a propósito de Dewey*, in *Filosofia da Educação Temas e Problemas*. Braga, Universidade do Minho, 1998, p.15.

³Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt, *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*, Paris, Dunod, 1995 (tr. Por. de João Minhoto Marque et al, *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, 3ª ed, 2003, p. 19)

⁴Daniel Goleman, *Inteligência Emocional*, Lisboa, Temas e Debates, 2003

⁵António Serrano, “Ensino motor de inovação”, *O Expresso* de 15 de Janeiro de 2005.

Conhecendo a realidade que é a família e a escola, é na própria relação entre as duas, e na positividade com que Nietzsche caracterizou o ser humano, biblicamente bom, enquanto portador de valores éticos que o capacitam para optar pelo bem, que encontraremos o verdadeiro caminho no sentido do que verdadeiramente vale a pena.⁶ Estar no terreno, olhar para os actores, ter consciência do potencial que existe em todo o ser humano e dentro do enorme coração que é a escola, procurar estruturas e mundividências satisfatórias para que na partilha do conhecimento se encontre a felicidade.

Assim, com base em todos os pressupostos referidos surgiu a motivação para o desenvolvimento do tema proposto, considerando que efectivamente é na escola e na verdadeira articulação dos conselhos de turma, enquanto estruturas de gestão intermédia que as respostas educacionais serão encontradas.

Ser professora não foi uma coincidência, foi uma opção, uma escolha. Fazer escolhas é construir a própria história, para a qual se pretende contribuir de forma reflectida esperando que num futuro próximo os Resultados do Estudo Internacional PISA, divulgados em 2003 e que revelam que “os alunos portugueses de 15 anos tiveram um **desempenho modesto**” comparativamente com os países do espaço da OCDE em termos de valores médios nos domínios avaliados, se alterem positivamente. Acreditamos que é na escola que está a verdadeira solução suportada pelos recursos necessários que o Governo evidencia nas prioridades estabelecidas na Estratégia de Lisboa nomeadamente “facilitar todas as formas de inovação”. Estamos crentes que esta orientação só será concretizada através de uma efectiva autonomia das escolas que permita aos conselhos de turma, enquanto estruturas de gestão intermédia, gerir o currículo.

⁶ José Ribeiro Dias, “A Procura da Sabedoria em Educação”, in *Filosofia da Educação Temas e Problemas*, Braga, Universidade do Minho, 1998, p.15.

2. PROBLEMA

A sociedade moderna depara-se presentemente com um desafio quase inatingível. O ritmo da mudança é tal que o que hoje consideramos sabedoria amanhã pode ser ignorância. Os paradigmas científicos que nos servem de referência são permanentemente abalados perante a nossa perplexidade, inquietação e dificuldade em nos comprometermos com ela. O “impressionante desenvolvimento das tecnologias de informação e conseqüente globalização da informação e comunicação, o progresso provocado pela aceleração das descobertas científicas e o seu impacto sobre várias áreas de actividade e, também, os efeitos da mundialização da economia, são factores que, pela enorme influência exercida e por efeitos já intuídos mas ainda insuficientemente analisados, têm sido designados como ‘choques motores da nossa época’”.⁷ Assim, a mudança é uma inevitabilidade do presente, não do futuro. É por isso que a escola não se pode demitir da sua função de incitar cada elemento da comunidade educativa a contribuir para o cumprimento da sua missão.

No caminho que vamos desbravando rumo ao conhecimento e à sabedoria é inevitável a resistência por parte do status quo. Contudo, é ele que muitas vezes nos dá forças e energia para ousar experimentar algo de diferente e transcendermos as nossas próprias capacidades, respondendo positivamente ao ritmo da mudança que viaja na máquina do tempo. Esta exigência temporal aliada ao carácter de imposição (responsável pelo insucesso de muitas reformas) que tem assumido e à incerteza geradora de stress, medo e ansiedade não retira à escola e à família o papel de primordial importância, como já evidenciámos, de formar homens cultos.

Libertar a humanidade da ignorância, pobreza, incultura e despotismos só é possível se acreditarmos, de acordo com António Sérgio que “...A verdadeira renovação de Portugal está... na escola, na Educação, não como instrução do imobilismo do passado, ligada às novas concepções que aparecem e florescem por essa Europa fora, que facilmente se esquecem, mas de formação da personalidade na afirmação da iniciativa e da responsabilidade, na vontade criadora, no auto – domínio na dignidade, na cidadania, ...”⁸

⁷ Margarida R. Fernandes, *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas curriculares*, Porto, Porto Editora, 2000, p.27.

⁸ António Sérgio, “Movimento de Idéias em torno da Revista A Águia”, in *Filosofia da Educação Temas e Problemas*, Braga, Universidade do Minho, 1998, p.74.

É nesta linha que os processos de mudança na escola têm de ser pensados no sentido de levar os indivíduos a lidar de forma inteligente com as dificuldades em seu redor. Neste cenário de mudança é urgente que todos os actores não se agridam, no sentido da culpabilização recíproca mas que se transcendam num exercício de criatividade, imaginação, capacidade de análise e de trabalho em conjunto. Com as profundas transformações que se estão vivenciando só a capacidade de reinvenção pode ser uma verdadeira resposta na sociedade do conhecimento podendo esta ser dada pela investigação qualitativa, aprofundada por aqueles que nela acreditam e sentem prazer, como é defendido por diversos autores (Bogdan e Biklen, Quivy e Van Campenhoudt, por exemplo).

Com base nestes pressupostos, e tendo em conta os conselhos de Raymond Quivy & Luc Van Campenhoudt (2003: 34-36) relativamente às qualidades que uma pergunta de partida deve ter, nomeadamente a clareza, a exequibilidade e a pertinência, propomos a seguinte formulação do problema:

De que forma os Conselhos de Turma podem contribuir para a inovação curricular?

3. DEFINIÇÃO DOS OBJECTIVOS

3.1. Objectivo Geral

A rápida e constante mudança problematizada anteriormente, exige qualidade e competência dos seus diversos elementos através do auto desenvolvimento e da satisfação. Assim ao concluirmos a presente investigação, temos como principal objectivo contribuir para um melhor conhecimento da escola e dos seus modos de trabalhar, e através da aferição dos aspectos positivos e negativos, desenhar um caminho que conduza a um futuro melhor para toda a comunidade educativa. Nesta perspectiva, constitui-se, como objectivo geral:

1. Aprofundar o estudo da escola no âmbito dos conselhos de turma enquanto estruturas de gestão intermédia.
-

3.2. Objectivos Específicos

Com a intenção de alcançar o objectivo geral supra citado, conhecendo a realidade quotidiana da escola e desejando contribuir para melhorar o desempenho dos serviços prestados por esta instituição, estabelecemos os seguintes objectivos específicos, cujo alcance permitirá cumprir com mais validade o geral:

1. Conhecer as configurações estruturais que melhor identificam a escola actual
2. Descrever os conselhos de turma como estruturas de gestão intermédia.
3. Reconhecer a importância dos conselhos de turma na gestão do currículo escolar.
4. Caracterizar o modelo promotor da inovação por excelência.
5. Identificar a importância da mudança no contexto educacional.

4. FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES

Seleccionado o problema e definidos os objectivos que se pretendem alcançar com o presente estudo, parece-nos pertinente equacionar uma possível resposta para aquele através da formulação de três hipóteses, que de acordo com Tuckman (2002: 95), determinem uma suposição relativa entre duas ou mais variáveis, formuladas de forma clara, isentas de ambiguidades, em frase declarativa permitindo, a partir dos dados, a sua avaliação.

Pretende-se testar com o presente estudo as seguintes hipóteses:

1. Se os conselhos de turma funcionarem como gestores de currículo então são motores de inovação
2. Se o director de turma privilegiar a prática da liderança então o conselho de turma promoverá a inovação curricular.
3. Se a acção autonómica dos conselhos de turma for potenciada então a organização tenderá a funcionar em constelações de trabalho.

5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

De forma a atingir o objectivo pretendido, estruturou-se o presente trabalho, que incide sobre o ano 2004/ 2005, em quatro capítulos. O primeiro capítulo dá corpo à identificação e manifestação do conselho de turma enquanto estrutura de gestão intermédia. No segundo capítulo é feita uma desagregação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril) que permita perceber como as estruturas de gestão intermédia podem contribuir para determinar a configuração estrutural preferencial, de acordo com Mintzberg (2004), para conduzir os órgãos da escola e em especial os conselhos de turma para formas de trabalho inovadoras. No terceiro capítulo procede-se à caracterização metodológica do estudo realçando as características do mesmo e as opções metodológicas nomeadamente a análise das actas e as entrevistas. Do quarto capítulo consta a análise e interpretação dos dados recolhidos seguindo-se a conclusão que integra para além do balanço final do estudo, as limitações do mesmo e potenciais áreas de continuidade com realce para o que preconizamos ser a forma de trabalho rumo ao sucesso educativo.

CAPÍTULO I – O CONSELHO DE TURMA E A GESTÃO CURRICULAR

O presente estudo está centrado na estrutura “conselho de turma” enquanto órgão de importância fulcral no processo de aprendizagem. Efectivamente situa-se a um nível de gestão intermédia enquanto “estrutura de orientação educativa” tendo como fundamento base da sua acção a “cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola.”

A situação descrita decorre do Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho que sustenta o artigo nº 55 do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio que define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário.

O referido decreto define os conselhos de turma no artigo 36º como o órgão responsável pela “organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com os alunos tendo por base a construção de um plano de trabalho o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular com o fim último de promover as aprendizagens bem como as relações escola família.”

A sua constituição ao nível do 3º ciclo, ao qual se reporta o presente estudo, é definida na alínea c) do mesmo artigo, concentrando nele os professores da turma, o delegado dos alunos e um representante dos encarregados de educação.⁹

Nele convergem assim uma panóplia de acções e interacções como resultado da inter relação entre os vários actores envolvidos bem como da diversidade de funções que lhe estão cometidas.

Tal facto faria supor um leque de estudos, em torno desta estrutura, amplo e profundo, que evidenciasse o seu trabalho e desse o seu contributo na melhoria do ensino, o que não parece verificar-se: “Tratando-se de um nível para onde convergem elementos tão importantes como o agrupamento dos alunos e dos professores, o acompanhamento, orientação e avaliação dos alunos, a coordenação interdisciplinar, as relações com os encarregados de educação, etc., somos forçados a concluir que, apesar

⁹ Em reuniões de avaliação estão presentes no referido conselho apenas os seus membros docentes, de acordo com o nº 3 do artigo 36º.

disso, pouca atenção tem merecido nos estudos de ciências de educação.”(Lima, 1986:7)

Sem pretender um tratamento exaustivo, consideramos pertinente a abordagem relativamente à emergência do conselho de turma baseada no aparecimento da turma enquanto elemento estruturante da organização escolar.

1. DO CONSELHO DE PROFESSORES AO CONSELHO DE TURMA

Subjacente à estrutura conselho de turma está o trabalho com a turma e consequentemente a evolução do ensino individual para ensino colectivo pelo que se torna pertinente recuar no tempo, ainda que de forma breve, para contextualizar a evolução da organização pedagógica. A caracterização elementar do pensamento político moderno está alicerçada na importância da escolarização obrigatória que se desenvolveu a partir do séc. XVIII com a consequente institucionalização e autonomização do ensino secundário. (Barroso, 1995 : 3)

Com ligações a este processo encontramos razões de vária ordem que explicam a emergência dos sistemas escolares nos países do Ocidente Europeu que podem ser explicitadas segundo três vertentes de acordo com Barroso (op.cit.):

- Surgem com o fim do antigo regime como fenómenos transnacionais promotores de debates relativamente à organização e aos métodos do ensino primário e aos planos de estudo do secundário;
- Existência de uma interdependência entre o processo de escolarização e a formação do estado moderno;
- O processo de escolarização é um processo evolutivo demarcado por uma continuidade do Renascimento.

As características enunciadas levam ao aparecimento de uma “certa forma de escolarização”. A organização dos alunos em grupos homogêneos apresenta-se como solução organizacional face ao incremento do interesse social da educação escolar surgindo nos finais do séc. XV nos colégios dos irmãos da vida em comum. Assim, as crianças do mesmo nível são reagrupadas a fim de adquirirem os mesmos conhecimentos sendo escalonadas para progredirem dando origem às classes, nas quais

o professor se pode dirigir aos seus alunos na medida em que todos são susceptíveis de compreender o mesmo discurso.¹⁰

Na mesma linha António Nóvoa considera que a sistematização da acção pedagógica é introduzida em Portugal pelos Jesuítas, abarcando normas e regras, algumas das quais com importância actual tal como a afectação dos alunos a classes de composição relativamente estável. O ensino é transformado numa ocupação principal contribuindo também para os primeiros passos da especialização e profissionalização do ensino. (Nóvoa, 1987:114)

João Barroso (1995:10) evidencia também esta “matriz” organizativa de cariz religioso desde os Irmãos da Vida em Comum, passando pelos “colégios” do séc. XVI até às escolas das primeiras letras do séc. XVIII de Jean-Baptiste de la Salle:

A “tecnologia da sala de aula” que foi sendo sistematizada ao longo desta evolução pressupunha a homogeneidade dos grupos de alunos e traduziu-se na criação de classes graduadas pela idade e pelos conhecimentos, com a finalidade de ser dispensado, de maneira simultânea, um ensino uniforme a um mesmo conjunto de alunos. A aplicação desta “tecnologia” a um número crescente de alunos e a um número diversificado de disciplinas está na origem de uma “engenharia escolar” específica cujas principais componentes são: a classificação dos alunos; o emprego do tempo; a coordenação e a concentração do ensino.

Reflectindo nesta perspectiva esta “tecnologia educativa” parece acompanhar-nos ao longo dos anos, numa tentativa de a operacionalizar nos sistemas cada vez mais complexos e variados. Wittwer (1968, citado por Barroso, 1995:11) considera mesmo, com maior radicalidade, que a organização permanece ao longo dos tempos imutável centrada em elementos que vão desde a sala com bancos e mesas, os alunos, o programa, lições e trabalhos, vigilâncias e sanções sendo a autoridade uma variável exercida religiosa ou politicamente, por pais ou pela administração ou ainda em situação de simultaneidade.

Para Petitat (1982, citado por Barroso, 1995: 134) é com os colégios que se introduz uma nova fórmula de actividades escolares baseadas na “graduação dos programas, na separação em classes sucessivas, na avaliação regular das aprendizagens, num emprego do tempo subdividido e controlado...”. Inicia-se uma nova fase na qual a “cada classe, o seu professor; a cada grau, a sua sala.”

¹⁰ Marie-Madeleine Compère, *Du collège au Lycée*, Paris, Editions Gallimard, 1985, p.24, citado por Virgínio Sá, *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O Caso do Director de Turma*, Coleção Ciências da Educação, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 24

Segundo Barroso (1995: 140) a organização dos colégios jesuítas contribuíram de forma peculiar para a matriz organizativa da escola actual considerando vários factores:

- um “projecto educativo” explícito, uniforme de que o “Ratio Studiorum”¹¹ é matriz original;
- uma “cultura organizacional” que imprime uma forte identidade à organização do colégio e que produz uma rica história institucional patente nas múltiplas monografias que têm sido escritas sobre vários colégios;
- a “unidade do currículo” (uma só disciplina, o Latim), graduado em classes (as de gramática, de Humanidades e de Retórica), o que permitia concentrar o ensino e homogeneizar os grupos;
- o desenvolvimento de uma “tecnologia educativa” específica, o texto escrito com fins didácticos (as selectas e compêndios, as gramáticas, os prontuários, etc.);
- uma “especialização das funções do professor” (e conseqüente formação) enquanto “prático” do ensino, encarregado de explicar as lições (contidas nas selectas e compêndios feitos e aprovados pela ordem), organizar o trabalho dos alunos e controlar os seus resultados;
- uma “organização” que enquadrava (disciplinava), ainda que de maneira persuasiva, os alunos e estruturava a escola, simultaneamente, como um local de ensino e um lugar de vida.

Ainda segundo Barroso (1995:141) o “Ratio Studiorum” para além de um documento normalizador é essencialmente um operacionalizador dos meios necessários à concretização da “missão” que define para a escola. Este “projecto” constitui-se como elemento integrador dos actores e das suas acções sendo determinante no desenvolvimento de uma “cultura organizacional” que se manifesta através de crenças, rituais, práticas simbólicas, etc., criando um corpo histórico da instituição.

Importa realçar outra característica dos colégios que é a “unidade do currículo” uma vez que temos uma disciplina única que se desdobra em classes, conforme referido. Esta característica dispensa a necessidade de coordenação horizontal entre as diferentes disciplinas situação que se mantém com as reformas pombalinas dos estudos menores (1759 e 1772) uma vez que as “classes” dos colégios jesuítas são substituídas por “aulas avulsas” conferido autonomia a cada uma dessas disciplinas. (Barroso, 1995:142; Sá, 1997:25).

Efectivamente, o monopólio da escola detido pela Companhia de Jesus é posto em causa por um reformador iluminado – o Marquês de Pombal: “depois de ter

¹¹ “monumento pedagógico” usado quase sem alteração até 1832 aprovado pela circular de 8 de Janeiro de 1599 e posteriormente promulgado para todas as escolas da companhia de Jesus. O texto ficou redigido em 1585, após ter passado por duas comissões de redacção e submetido à experiência de vários mestres até à sua impressão em Nápoles em 1598. Cf. Rómulo de Carvalho, História do ensino em Portugal. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, p. 332

proibido aos membros da Companhia de Jesus o exercício do magistério, estabeleceu o ensino secundário do Estado, muito antes do seu aparecimento em qualquer nação da Europa Ocidental” (Pulido Valente, 1973:30).

Segundo Lima (1998:42) como resultado destes confrontos foi possível ao Estado passar a deter o controle da Educação, através de uma administração fortemente centralizada, criando-se assim o ensino estatal e laico. Esta vertente é corroborada por Nóvoa (1987: 215-216) considerando que a instauração de um sistema de ensino do Estado, obriga à construção de um aparelho de Estado, fortemente centralizado, exigindo um recrutamento com base em critérios impessoais e competências específicas. Desta forma, segundo a direcção do Marquês de Pombal é substituída a tutela religiosa em prol de uma coordenação central com um controlo que não será mais abandonado. De 1772 a 1794 assiste-se em Portugal à afirmação de um corpo de professores profissionais que vai ser de grande importância no desenvolvimento da escolarização bem como na afirmação da docência como domínio específico e autónomo.

Com a reforma pombalina assiste-se à abertura de aulas avulsas pelo país numa conjugação de interesses entre a população e os professores, estes com alguma base corporativista. (Sá, 1997:26).

Esta reforma na perspectiva de Pulido Valente (1973:31) apresenta deficiências precisamente de algumas disciplinas de referência noutros países como a Alemanha como por exemplo a língua materna e uma língua estrangeira, e pelo “ facto de as cadeiras não estarem organizadas em sistema, isto é, de serem ministradas independentemente umas das outras, numa ordem arbitrária.”

Na perspectiva de Rómulo de Carvalho (2001:429-430) o Alvará de 28 de Junho de 1759 “ não estrutura, realmente nenhuma reforma do grau escolar a que se destina, que é o das chamadas Escolas Menores, assim denominadas em oposição aos estudos superiores.” Na realidade o que parece sobressair é a intenção de repudiar o método de ensino dos jesuítas e os compêndios utilizados pela companhia continuando a impor as disciplinas tradicionais as quais sofrem algumas alterações com a publicação da carta régia de 6 de Novembro de 1772.

Entre a morte de D. José I (1777) e consequente morte política do Marquês de Pombal, e a revolução de 1820 a organização pedagógica do ensino secundário não

sofre alterações de relevo e “ devido às vicissitudes financeiras e políticas, no período que decorre até 1835, o ensino oficial não beneficiou de melhoramentos. (Áurea Adão 1999: 2)

A reestruturação do ensino secundário dá-se com Passos Manuel através da promulgação de um decreto a 17 de Novembro de 1836, no qual se revoga o velho regime pombalino das cadeiras autónomas concentrando-as e estabelecendo um sistema uniforme por todo o país. Verifica-se no entanto a existência de lacunas como a ausência da distribuição das disciplinas por anos, sem sequência e sem duração temporal (Valente, 1973; Barroso, 1995; Adão, 1999; Carvalho, 2001).

Contudo, Barroso considera que em termos estruturais e organizativos a “concentração ” no mesmo local das disciplinas “ não passou de uma coabitação de professores e alunos que ocupavam um mesmo edifício, sem qualquer coordenação das suas actividades.(Barroso, 1999:18)

Segue-se um período de grande perturbação, instabilidade e indefinição , considerado mesmo de “anarquia pedagógica e legal” desde a reforma de Passos Manuel (1836) até à reforma de João Franco-Jaime Moniz (1895) durante o qual surgiram nove reformas.¹²Barroso (1995: 164) inclui neste período Passos Manuel e identifica, apesar de alguns diplomas terem vigorado por curtos períodos de tempo, três matérias geradoras de controvérsia:

- Hierarquização de vários tipos de liceus e escolas secundárias de maneira a diferenciar a oferta destes estudos entre os que se destinavam a aceder ao ensino superior e os que se limitavam a fornecer uma cultura geral eventualmente adaptada ao exercício profissional. (...)
- Organização dos planos de estudo (...)
- Regime de frequência do liceu, por “ disciplinas” ou por “classes”.

Pulido Valente (1973:69) considera que o maior problema destas reformas se deveu ao facto dos sucessivos governos cederem às pressões de interesses vários que impediram a verdadeira execução das medidas contempladas nos diplomas, ao qual se associa Rómulo de Carvalho (2001:624) frisando as carências do nosso ensino, a incapacidade e enfeudamento governamental e o curto período de vigência dos diplomas como factores impeditivos de fazer sobressair eventuais virtudes neles contidas bem como repudiar fundamentadamente as críticas que lhe eram feitas.

¹² Vasco Pulido Valente considera que a consumação desta anarquia se deu com a intervenção de José Dias Ferreira (1892) tendo como antecedentes Costa Cabral (1844), Fontes Pereira de Mello (1860), Anselmo Braamcamp (1863), Sá da Bandeira (1868), Rodrigues Sampaio (1872), Luciano de Castro (1880) e (1886). Cf. Vasco P. Valente, *O Estado Liberal e o Ensino. Os Liceus Portugueses (1834-1930)*, Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais, 1973, pp. 37-64

Desta forma, a reforma de Jaime Moniz¹³ apresenta-se como decisiva na evolução do ensino liceal com inovações importantes ao nível da definição dos fins da educação “ como o «desenvolvimento moral dos alunos», « o desenvolvimento gradual do [seu] espírito pela aquisição metódica e progressiva do saber» e por último, « a [sua] habilitação por meio daquele desenvolvimento e deste saber para a entrada nos institutos superiores» (Pulido Valente,1973: 65).

Rómulo de Carvalho (2001:630) corrobora esta ideia referindo que “ Trata-se de uma das reformas mais bem planeadas de toda a história do ensino...”. Também João Barroso (1995: 170) acentua a sua importância considerando que “ Ela constitui a primeira tentativa de construção , segundo preceitos científico racionais, de um currículo global para o ensino liceal e, simultaneamente, de uma organização e administração para este tipo de estabelecimento de ensino”. Áurea Adão (1999: 16) atribui a esta reforma a autorização definitiva da “ reestruturação do ensino, em moldes modernos.”

No essencial, com a reforma de Jaime Moniz o “regime de disciplinas” dá lugar ao “ regime de classe” sendo esta a questão mais inovadora no âmbito da organização pedagógica do ensino secundário na altura. A questão da sua operacionalização, que se prolongará ao longo dos tempos condicionando conceitos e práticas ao nível da administração dos estabelecimentos de ensino, é definida no decreto de 14 de Agosto de 1895 que determina no seu artigo 50.º que cada professor deve “ manter quanto possível, a concentração e o laço, entre a disciplina ou as disciplinas, em que exercita o ensino, e as restantes matérias do plano.” É evidente a emergência da necessidade de articulação pedagógica entre os professores, questão que é reforçada no artigo 53.º com a criação de uma estrutura de coordenação: o director de classe. Face às atribuições que lhe estão cometidas aparece como figura de responsabilidade numa lógica de “ organização horizontal”¹⁴ devendo coordenar a acção da equipa de professores. Analisando as funções¹⁵ do director de classe Barroso (1995:257,320-321) considera que:

¹³ Constituída juridicamente por três diplomas legais: o decreto de 22 de Dezembro de 1894, o respectivo regulamento de 14 de Agosto de 1895 e o decreto de 14 de Setembro do mesmo ano, que estabelece os programas. Cf. Vasco P. Valente, *O Estado Liberal e o Ensino. Os Liceus Portugueses (1834-1930)*, Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais, 1973, p. 64

¹⁴ João Barroso, *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*, 1995, p.172

¹⁵ De acordo com o art. 53 as áreas de intervenção do director de classe são: “ celebrar sessão a miúdo com os outros professores” a fim de coordenar a acção dos diferentes professores da classe (1º). Discutir com os professores a marcação de trabalhos para não sobrecarregar os alunos (2º). Recolher informação sobre assiduidade, aproveitamento e comportamento dos alunos, registando em livro próprio (3º). Disponibilizar as informações ao reitor e aos EE (4º).Requisição do material escolar, conservação deste e

desde o início da criação deste cargo que ele se desdobra por três campos de intervenção: coordenação e fiscalização do trabalho dos professores da mesma classe; acção educativa e disciplinar sobre os alunos; informação às famílias. O primeiro campo de acção aparece já aqui como prioritário e exerce-se fundamentalmente através das reuniões dos conselhos de classe (presididas pelo respectivo director) que se realizavam com uma periodicidade quinzenal.

Depreende-se da legislação enquadradora e da análise referida que a esfera de acção do director de classe se situa a 3 níveis: por um lado no âmbito do trabalho dos professores e sua coordenação, por outro o que diz respeito aos alunos sobressaindo o comportamento e a acção disciplinar e por fim a relação com os encarregados de educação.

A pertinência da acção coordenada dos professores ganha sentido com as reuniões do conselho de classe, mas a autoridade do director de classe sobressai uma vez que é ele que deve promover que os programas sejam executados ajustadamente, assistir a aulas , zelar por uma distribuição equilibrada do trabalho dos professores com os alunos na sala e em casa e assegurar o processo de avaliação dos alunos.(Barroso,1995:321)

Trata-se efectivamente de criar uma estrutura hierárquica e uma lógica de ensino que acabam por ser na realidade as grandes dificuldades à execução do regime de classes segundo Barroso (1995: 185):

“concentração” das disciplinas, “sequencialidade” das classes, “homogeneidade” das turmas, “conexão” do ensino, “coordenação dos professores... Aqui residiam, desde início, as grandes dificuldades de execução do regime de classe. Por um lado o regime de classes exigia uma forte ligação entre os diferentes elementos que asseguravam o seu funcionamento, em particular os professores, por outro, estes tendiam a separar-se e a autonomizar as suas funções.

Independentemente das dificuldades e resistências é com a reforma de Jaime Moniz que emerge o director de classe e as reuniões de classe, que ao serem consagradas nos normativos simultaneamente com um conjunto de normas e procedimentos se constituem como estruturas formais segundo Lima (1998:164-165):

São, portanto, reguladas por regras formais-legais (normas) com carácter impositivo, estruturadas e codificadas, geralmente em linguagem jurídica (ou nela inspirada), e estão inscritas em suportes oficiais. São regras sempre em vigor, até serem substituídas por processos formais semelhantes aos actualizados no momento em que pela primeira vez

da sala de aula – “ alojamento de classe” (5º). “Preencher...e assignar attestados (6º). Responsabilidade disciplinar, fiscalização do cumprimento dos normativos legais por parte dos alunos e dos professores (7º). Cf. Virgínio Sá, *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica*, 1997, p. 30

foram instituídas, e são obrigatoriamente do conhecimento dos actores (enquanto presunção). Constituem um quadro construído e fixado em torno dos objectivos oficiais da organização (para a organização), são atribuidoras de significado normativo à acção organizacional, instituem uma hierarquia formal e distribuem atribuições e competências. Em termos de procura de racionalidade estamos perante o modelo racional-legal, isto é, um modelo que toma por referência a racionalidade (a priori) do sistema, do ponto de vista da sua administração centralizada. As regras formais obrigam a um desempenho em conformidade, tendo como bases predominantes de legitimação a normatividade, o cumprimento da lei e dos regulamentos, passível de controlo e de fiscalização.

Efectivamente assiste-se a partir daqui, no âmbito destas estruturas, à sua manutenção e aperfeiçoamento ao longo de vários anos e reformas. À reforma de Jaime Moniz segue-se, após uma série de contestações de professores e pais, a reforma de Eduardo José Coelho em 1905 com o decreto de 29 de Agosto de 1905 que tenta exercer uma acção equilibrada entre as pretensões dos descontentes com a manutenção do que se considerava um progresso pedagógico. Assim, mantém-se o regime de classe considerando no entanto a necessidade de “aperfeiçoamentos, nomeadamente, através da concentração dos estudos, de uma redução do número de professores por classe, de uma maior frequência de reuniões dos conselhos de classe, da simplificação e articulação dos programas e da selecção das matérias a serem exploradas simultaneamente por todos os professores.”¹⁶

Apesar de se aproximar um período relativamente conturbado politicamente¹⁷ e do regime de instrução secundária estabelecido em 1905 não sofrer grandes alterações durante os primeiros oito anos da I República, detectam-se nos diplomas pequenas alterações relativamente às estruturas em estudo. (Valente, 1973:80)

Assim, na Portaria de 9 de Dezembro de 1913 destaca-se: 1- desdobramento das classes em turmas, face ao aumento do número de alunos¹⁸; 2-Reuniões dos directores de turma da mesma classe; 3-reuniões de professores do mesmo grupo de disciplinas.¹⁹

¹⁶ Cf. Preâmbulo do decreto de 29 de Agosto de 1905 in Virgínio Sá, *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica*, Lisboa, IIE, 1ª Ed, 1997, p. 31

¹⁷ Proclamação da I República em 10 de Outubro de 1910

¹⁸ O aumento de frequência dos liceus de 1904 a 1910 foi de 58,3%. Cf. Vasco P. Valente, *O Estado Liberal e o Ensino. Os Liceus Portugueses (1834-1930)*, Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais, 1973, p.100.

¹⁹ Tendo a experiência demonstrado as vantagens que resultam, para o ensino, das reuniões dos diferentes directores de turma em cada classe, e dos professores do mesmo grupo de disciplinas, entre si, nos liceus onde essa prática se tem conseguido ... 1º Em cada um dos quatro períodos em que se divide o ano lectivo, nos termos do artigo 11 do decreto de 29 de Agosto de 1905, além das reuniões aí mencionadas realizar-se-ão reuniões do directores de turma da mesma classe, com o fim de imprimirem ao ensino, a

Decorre da análise dos pontos considerados pertinentes um acentuar da necessidade de coordenação do ensino, neste caso ao nível das turmas e das disciplinas, sendo conferidas as responsabilidades da unidade do ensino e dos métodos a privilegiar, aos directores de turma e aos professores do mesmo grupo disciplinar respectivamente. (Valente, 1973:80; Barroso, 1995: 324)

Segundo Valente (1973:80-81) com o decreto de 20 de Maio de 1914 sai reforçada a autonomia pedagógica dos liceus cabendo a direcção pedagógica ao reitor, em colaboração com os directores de classe e o conselho escolar. Contudo, no mesmo dia um outro decreto de Bernardino Machado regulamenta a actuação dos professores com um conjunto de recomendações realçando por um lado as dificuldades de funcionamento e por outro uma lógica de dependência pedagógica do poder central por parte dos estabelecimentos de ensino.

Ainda em 1914 através do Decreto nº 858 de 11 de Setembro surge em substituição do director de classe os directores de divisão na sequência da distribuição dos alunos, em três liceus centrais²⁰, por quatro grandes divisões. Por detrás desta nova lógica de coordenação estava uma vertente economicista de recursos humanos e financeiros uma vez que era atribuída gratificação e, dado que as divisões englobavam várias classes, seriam necessários menos directores de divisão do que de classe. Esta situação é alterada pelo Decreto 1248 de 5 de Janeiro de 1915, que prevê a possibilidade de atribuição de mais do que uma direcção de classe a cada professor. (Barroso, 1995: 324)

No Decreto N.º 3:091 de 17 de Abril de 1917, o qual no seu preâmbulo visa “compilar, coordenar e sistematizar as disposições sobre ensino secundário contidas em numerosas leis, decretos, regulamentos e portarias”, constatamos algumas das disposições já referenciadas, nomeadamente no art. 275º quanto às atribuições do director de classe no que concerne à unidade de ensino, visitas às aulas e prover as notas de frequência. Efectivamente o diploma só é inovador no que se refere aos cursos

necessária unidade; 2º Nas mesmas condições e para os mesmos efeitos, todos os professores do mesmo grupo de disciplinas deverão reunir para trocar impressões sobre os métodos adoptados no respectivo ensino... Cf. Portaria de 9 de Dezembro de 1913

²⁰ Lisboa, Porto e Coimbra . Cf. Vasco P. Valente, *O Estado Liberal e o Ensino. Os Liceus Portugueses (1834-1930)*, Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais, 1973, p.81.

complementares aos quais acrescenta disciplinas²¹ motivo que levou ao encerramento dos liceus após uma onda de protestos. (Carvalho, 2001: 683,684)

Relativamente aos conselhos de classe as reuniões são convocadas pela secretaria, sendo o dia e a hora designada pelo conselho de directores de classe. Ao conselho de classe compete verificar “as faltas registadas no caderno dos contínuos” tomar conhecimento “das notas de aproveitamento fornecidas pelos professores” e votar “as notas de procedimento”. (Cf. art.94º)

O §1º e 2º reforçam estas matérias frisando que as notas de aproveitamento são da responsabilidade do professor e as notas de procedimento são da responsabilidade do conselho de classe pelo que só esta é matéria de decisão colegial. Esta realidade só é alterada no início dos anos trinta com a publicação do Decreto 20741 de 18 de Dezembro de 1931 passando a responsabilidade das notas de aproveitamento a ser detida pelo conselho de classe cujas razões são explicitadas no relatório final do respectivo diploma no qual se detecta uma valorização desta estrutura enquanto órgão colegial sendo considerado que a mesma detém mais meios ao seu alcance para determinar com justiça a classificação do aluno.(Barroso, 1995: 326)

Esta medida conjuntamente com a problemática função do director de classe constituem-se, para além de estarem relacionadas com as dificuldades ao regime de classes já anteriormente abordado aquando da reforma de Jaime Moniz, como domínios de conflitualidade docente que perduram no tempo: “hoje, um século após a instituição do regime de classes, a defesa da responsabilidade exclusiva de cada docente na classificação dos alunos na sua disciplina, continua, apesar de tudo, a ser defendida por um número significativo de professores.”²² (Sá, 1997: 36)

Riley da Mota (1926, citado por Barroso, 1995: 322) destaca também que “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...”, vincando também de seguida a questão da autoridade e fiscalização sendo as visitas às aulas consideradas “como uma fiscalização vexatória e

²¹ Relativamente ao Curso Complementar de letras é introduzida uma disciplina científica, designada Ciências Físicas e Naturais e ao Curso Complementar de Ciências é acrescentada a disciplina de Filosofia. Cf. Rómulo de Carvalho, *História do ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, p. 684.

²² Como resultado de inquérito numa escola 23% dos docentes manifestaram a sua discordância relativamente à responsabilidade exclusiva de cada docente na avaliação dos alunos na respectiva disciplina enquanto 55% concordam com tal procedimento. Cf. Virgínio Sá, *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica*, Lisboa, IIE. 1º Ed., 1997, p. 36

deprimente e não como o único meio eficaz de se manter uma certa uniformidade educativa, correspondente à individualidade do aluno.”

Ressalta daqui a dificuldade de impor uma estrutura hierárquica aos professores, e ao mesmo tempo a dificuldade do exercício de uma liderança forte por parte do director, que mesmo através da imposição contestam a autoridade deste chegando mesmo a não comparecer nos conselhos de classe.(op.cit.:325) Esta “infidelidade normativa”²³ leva à emanação de uma circular para os reitores como forma de reforçar a autoridade mas a questão da liderança não é focalizada não se verificando preocupações com a definição de um perfil.(Sá,1997:36)

Assim, o cargo de director de classe é sempre de aceitação obrigatória, evoluindo a sua nomeação da responsabilidade do Governo para os reitores considerando-se mesmo a hipótese de auscultação do conselho escolar e o dever de recair sobre um professor efectivo(Decreto nº 503 de 20 de Maio de 1914). As exigências aumentam em 1918 considerando-se pertinente a existência de cinco anos de serviço efectivo e bom. Consideram-se ainda mediante determinadas condições a existência de gratificações e horas de redução, medidas reforçadas com o Decreto nº 20:741 de 11 de Janeiro de 1932.(op.cit.:36)

Apesar das dificuldades que temos vindo a referir parecia estar “assente que, nos estudos,« é o regime de classe o que melhor se presta à efectivação do fim do ensino secundário». No entanto, com a nomeação de Salazar para Presidente do Conselho impõe-se, no sentido da execução do seu plano que visa afastar possíveis professores tidos como perigosos e inculcar nos alunos a exaltação patriótica e religiosa, um novo rumo recaindo sobre Carneiro Pacheco a responsabilidade da sua definição. (Carvalho, 2001:725,745,753).

No preâmbulo do decreto nº 27:084 de 14 de Outubro regista-se como a “novidade maior” a solução para a organização pedagógica centrada na questão controversa entre o regime de classe e o regime de disciplina. Assim, institui-se o regime de disciplinas com a justificação de ser permitida a “passagem numa em que

²³ Fenómeno considerado como constituindo uma oposição à conformidade normativo-burocrática que pode ser também entendida como “fidelidade dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias”.Relativamente ao primeiro conceito pode revestir-se de várias formas que Lima sintetiza em motivos e conteúdo cujas possíveis combinações “ parecem prefigurar uma fuga deliberada ao normativismo. Cf. Licínio Lima, *A Escola Como Organização e a Participação na Organização escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*, Braga, Universidade do Minho, 2ª Ed.,1998 p. 176.

oficialmente se verificou falta de aproveitamento”²⁴ e considerando o regime de classes um “inútil sacrifício” tanto mais que a “virtude coordenadora do regime de classe” face à “ falta de espírito corporativo dos professores” nem é uma realidade concretizada. Enaltece a importância da articulação de conhecimentos pelo que “ dentro de cada agrupamento, os professores devem ensinar em coordenação pedagógica”²⁵ excluindo desta correlação o aproveitamento, cuja responsabilidade volta a recair sobre o professor: “ A nota de aproveitamento em cada disciplina é da responsabilidade do respectivo professor, mas quando for de mau, pode ser alterada pelo conselho de professores de ano.” (Cf. § 4º do art. 39º)

Segundo Virgínio Sá (1997:38) contudo a opção pelo regime de disciplinas não parece ser consentânea com os princípios veiculados no Preâmbulo do despacho:

Embora, como referimos, a reforma de Carneiro Pacheco reconheça a validade e pertinência pedagógica da “ interpenetração de conhecimentos” e da acção coordenada dos professores, a solução organizacional encontrada parece pouco consistente com a defesa desses princípios. A eliminação da figura do director de classe , e a sua substituição pelo director de ciclo, não se nos afigura coerente com o diagnóstico da falência na prática da coordenação do ensino. Se a acção coordenadora do director de classe vinha sendo dificultada à medida que se foi permitindo que ele assumisse a direcção de várias classe ou de várias turmas, com a nova solução estrutural essa possibilidade é institucionalizada e o mesmo director de ciclo terá necessariamente sob a sua alçada mais do que uma classe

Da mesma forma emerge neste diploma uma estrutura de “coordenação do ensino dentro de cada ciclo” o “ conselho de ciclo”.(art.28.º) Esta estrutura passa também a deter a responsabilidade de julgar o comportamento dos alunos e a assiduidade passa a ser só da esfera do director de ciclo ficando desta forma o conselho de professores, agora sob a presidência do director de ciclo, apenas com a função de verificação das notas de aproveitamento, podendo reunir separadamente em caso de desdobramento de turmas. De salientar que este esvaziamento de funções, ainda que as anteriores não fossem promotoras por si só de colaboração docente, também não condiz com o preceituado no preâmbulo do diplomado ao considerar que “os professores devem ensinar em coordenação pedagógica”²⁶. Não nos parece que a solução de substituir o regime de classe por disciplina se constitua per si como estratégia para tal coordenação.

²⁴ Cf. preâmbulo do decreto-lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936

²⁵ Ibidem.

²⁶ Cf. preâmbulo do decreto-lei nº 27:084 de 14 de Outubro de 1936, art. 28.º e art. 39.º

Até 1947 não se registam alterações significativas na estrutura em estudo, altura em que surge a reforma de Pires de Lima e a ênfase recai novamente sobre o ensino de classe: “no curso geral impõe-se, portanto, o regime de classe.”²⁷ Permanece a figura de director de ciclo que preside às reuniões de conselho dos professores do ano ou da turma respectiva para conferências das notas de aproveitamento, no final de cada período lectivo.(art. 369.º) Reforça-se a responsabilidade individual do professor na atribuição das notas de aproveitamento, podendo contudo no 1º e 2º ciclos serem alteradas pelo conselho “quando um professor atribua a um aluno uma nota que se encontre em flagrante desarmonia com as que lhe atribuem os outros professores.(ponto 3 art.369.º).

Tal como referencia Lima (1986:10) as reuniões dos conselhos de professores estão no âmbito restrito “da avaliação do rendimento escolar dos alunos” e em matéria disciplinar será o conselho disciplinar a decidir. De notar que continua a ser o conselho escolar a julgar o comportamento do aluno. (art. 374.º)

A coordenação pedagógica vai confrontar-se de novo com sérias dificuldades face ao aumento do número de alunos²⁸ e conseqüente desdobramento das turmas, levando a partir dos anos cinquenta à emergência do conceito de “ano de escolaridade” em substituição de “classe” e do ponto de vista pedagógico a unidade orgânica “turma” ganha projecção.(Barroso, 1995:328)

É no final da década de sessenta, com a publicação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (decreto nº 48 572 de 9 de Setembro de 1968) que a turma como unidade alvo de acção pedagógica e interdisciplinar coordenada, o conselho de turma e o director de turma se consolidam e perduram até à actualidade. Relativamente aos alunos, quando “matriculados em cada ano são distribuídos por turmas”.(art. 68.º);na coordenação do ensino este deve “ser coordenado, harmónico e interdependente, nas diferentes disciplinas, e, de modo particular dentro de cada conjunto lectivo”(Art.7.º) apresentando como soluções operacionais confiar “ao menor número possível de professores, em cada turma, o ensino das disciplinas” (art. 13.º), definir “através da adopção de temas centrais, progressivos e oportunos, à volta dos quais se fará, na medida do possível, a aplicação e valorização das matérias leccionadas

²⁷ Cf. preâmbulo do decreto-lei nº36:507 de 17 de Setembro de 1947.

²⁸ Apesar de todas as medidas tomadas no Estado Novo, desde a diminuição da escolaridade obrigatória ao encerramento de escolas e à ideia veiculada “de que a instrução, mais precisamente, o “excesso” de instrução, confere aos seus detentores aspirações sociais anómicas”. Cf. Sérgio Grácio, *Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte, 1986, p. 32.

nas várias disciplinas e orientar “reunindo-se por “conjuntos”(art. 14.º). Emerge ainda em matéria de coordenação a figura de delegado de disciplina quando o director julgar pertinente fazer superiormente a proposta. (art. 146.º)

No que concerne ao conselho de turma, não existindo no diploma distinção entre órgãos de administração e gestão e as estruturas de orientação educativa como existe actualmente,²⁹ verifica-se no entanto a atribuição de responsabilidades para além da “classificação do comportamento e do aproveitamento³⁰” (art.72.º), “respeitantes à observação e orientação dos alunos e relações com o meio familiar” (art. 17.º) bem como decidir sobre “a frequência de aulas de recuperação”(art. 21.º). Relativamente ao director de turma, ainda que segundo Sá (1997: 47) a “tríplice função” do director de turma, nas questões fundamentais se mantenha, há uma alteração de prioridades sendo agora a sua primeira função canalizada para a apreciação dos “problemas educativos e disciplinares” e os “contactos com a família” realçando também a perda de autoridade inerente ao facto de deixar de visitar as aulas.

Nesta perspectiva Lima(1986:12) considera que o diploma apresenta “algumas inovações muitas das quais continuam actualmente a caracterizar o conselho de turma e as funções do director de turma...”.

Como síntese podemos referir que ao longo dos anos assistimos a uma evolução significativa do ensino individual para o ensino colectivo, na qual:

-“ A passagem de uma “ pedagogia individual” para uma “pedagogia colectiva” tomou como referência o ensino individual, assente na relação binária entre um mestre e o seu discípulo”.(Barroso, 1995: 115)

-A complexidade da organização pedagógica aumenta, na sequência da evolução da concepção humanista da educação com a introdução de novos «saberes», o que implica “um processo de especialização e compartimentação dos conhecimentos, do trabalho dos alunos e dos professores.(op.cit: 34)

- A operacionalização do “ regime de classes” está na origem do desenvolvimento do “conceito e das práticas de administração dos estabelecimentos de ensino.” (op.cit.: 177)

²⁹ Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril.

³⁰ Feito em conferência pelo conselho de turma, sob proposta dos vários professores, surgindo no ponto 2 a hipótese de ponderação especialmente em situação de “perda de frequência”. Cf. art. 84.º do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

-A partir dos anos cinquenta e mais acentuadamente nos sessenta, assiste-se a um incremento da procura cada vez mais generalizada da educação com implicações na escolaridade obrigatória.

Desta forma o Estado cumpre a sua missão de educação nacional de forma centralizada na qual a autoridade hierárquica se situa ao nível da administração central cuja preocupação predominante é a uniformização de regras e comportamentos. (Formosinho, Machado, 1999:100; Barroso, 1991: 64-65)

2. CONSELHO DE TURMA: UMA ESTRUTURA DE GESTÃO INTERMÉDIA

No preâmbulo do Decreto - Regulamentar nº 10/99 as estruturas de orientação educativa são consideradas “ estruturas de gestão intermédia” constituindo “formas de organização pedagógica da escola” com as seguintes finalidades: -“coordenação pedagógica”; -“articulação curricular na aplicação dos planos de estudo; - “acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível da turma”.

Na sequência lógica da estruturação do trabalho importa contextualizar a emergência desta estrutura tendo em conta a evolução do ensino em Portugal. Importa assim referenciar na linha que temos vindo a desenvolver, a importância por um lado da escolaridade obrigatória e por outro, a influência da escola de massas.

Tal como já referenciámos a partir dos anos 50 acentuou-se a procura de educação existindo nos finais desta década, a nível mundial, um empenhamento notório em matéria de educação que levou Portugal, fazendo parte de um “ Projecto Regional do Mediterrâneo” financiado pela OCDE a tomar medidas rápidas. Assim, a partir de 1964, as crianças que entram no ensino primário, “ ficam obrigadas a uma escolaridade de seis anos”. Considerando-se insuficiente este período, Galvão Teles no Estatuto da Educação Nacional, estabelece no Cap. II, art. 25.º ponto 4 que “ A escolaridade será de novo ampliada logo que as estruturas escolares e as condições financeiras vierem a permiti-lo”³¹. (Almeida, 1988: 13,14)

³¹ Nos finais dos anos sessenta e início dos setenta dificuldades dividiam-se por três domínios. No domínio económico assistia-se a uma saturação dos mercados internacionais e à insustentabilidade das dívidas; No domínio político procederam-se a Estatizações várias com o fim da criação de infra-estruturas com vista à produção lucrativa que acabaram por ser vistos como luxo insustentável com o colapso da economia. Por fim no domínio organizacional as pressões fazem-se sentir sobre as estruturas burocráticas e a liderança hierárquica. Andy Hargreaves, *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*, Amadora, McGraw-Hill de Portugal, 1998 p. 36.

Segue-se a reforma de Veiga Simão, “visando a democratização do ensino” procurando permitir aos professores e alunos um novo espaço de participação que não tem grandes reflexos, face ao regime político vigente, propondo o alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos.³² Veiga Simão “tem o mérito de ter iniciado o processo de mobilização educativa dos anos 70”. (Stoer, 1986: 259 citado por Formosinho; Magalhães, 1999: 101)

Segundo Lima (1998 :215) a expressão “democratização do ensino” da reforma poder-se-ia traduzir por um conjunto de características chave:

- Alargamento da escolaridade obrigatória;
- Abertura do acesso aos melhores;
- Expansão da rede escolar;
- Criação de escolas secundárias pluricurriculares ou polivalentes;
- Medidas de carácter quantitativo.

Contudo, a verdadeira acepção do conceito de democratização do ensino só ganha verdadeiro sentido com o 25 de Abril, período que “ficaria marcado por uma verdadeira descompressão social e política, pela reanimação e remobilização da sociedade civil.” (Lima, op.cit.:221)

A sociedade portuguesa, no período do 25 de Abril vai ser alvo de constantes ensaios de formas organizativas quer no campo político quer civil. Assiste-se à formação de vários movimentos nas escolas “a favor de uma mudança, onde objectivos diferentes e tantas vezes difusos se entrecruzam e confundem: democracia directa e indirecta, auto-gestão e comparticipação, autonomia e controle”.(Clímaco, 1988: 31)

Como forma de estabilização do processo democrático é publicado o Decreto-Lei nº 735-A/74 que:

visa a criação de estruturas democráticas em todos os estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, segundo moldes que, assegurando a adequada representação dos docentes, discentes e funcionários administrativos e auxiliares, salvaguardem a seriedade do próprio processo democrático e garantam as indispensáveis condições de eficácia no funcionamento das escolas.³³

Para Lima (1998: 275-279) o diploma referenciado constitui a terceira fase do processo de “gestão democrática” sendo a primeira inserida no período que medeia o 25

³² Élia Pereira de Almeida (Ed.), *Escolaridade Obrigatória de Nove Anos. Que Objectivos?*, Lisboa, GEP, Ministério da Educação, 1ª Ed., 1988, p. 14

³³ Cf. Preâmbulo do Decreto-Lei nº 735-A/74 de 21 de Dezembro.

de Abril e o 27 de Maio de 1974 e a segunda a partir da publicação do Decreto-Lei nº 221/74 de 27 de Maio, caracterizando-se este período, que no global vai até finais de 1976, por “ensaio autogestionário” destacando alguns elementos significativos: “deslocação do poder para as escolas, participação activa e mobilização, democracia directa...”. Segue-se um segundo período de “centralização” e “retorno do poder”, que se prolonga até à década de noventa, no qual insere a quarta e quinta fase e que correspondem à entrada em vigor do Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro e das Portarias nºs 677/77 e 679/77, de 4 e 8 de Novembro respectivamente³⁴.

Relativamente aos Conselhos de Turma, dado que o Decreto-Lei nº 735-A/74 de 21 de Dezembro apesar de criar o Conselho Pedagógico não lhe referencia órgãos de apoio e extingue os conselhos escolares e disciplinares, continuam a reger-se pela legislação anterior ao 25 de Abril. É com a publicação do Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro que o seu funcionamento fica formalmente estabelecido ainda que de forma sumária como evidencia o art. 27.º: “Compete aos conselhos de docentes de ano ou turma dar parecer sobre todas as questões de natureza pedagógica e disciplinar que a esses anos ou turmas digam respeito.” E o art.28.º “...se reunirem para tratar de questões de natureza disciplinar, serão presididos pelo presidente do conselho pedagógico.”

Na perspectiva de Lima (1986: 13) “começa a tomar forma uma concepção do Conselho de Turma como órgão de apoio ao conselho pedagógico, introduzindo-se agora mecanismos de eleição e de participação, quer seja dos docentes, quer seja dos discentes.”

Segundo Sá (1997: 52) o Decreto de 76 vem formalmente por em execução o que em termos práticos se pretendia com o diploma de 74, agora num contexto facilitador em termos de implementação devido ao facto de estar aprovada a Constituição, o Presidente da República eleito e formado o primeiro governo constitucional, ou seja: “a perda de protagonismo das escolas e dos seus órgãos de gestão, cada vez mais reduzidos ao papel de executores de decisões tomadas a um nível supra-organizacional, apontando para soluções uniformes para todos os contextos independentemente da sua especificidade”. Efectivamente como já referenciámos o Decreto-lei nº 769-A/76 será coadjuvado por duas portarias regulamentadoras.

³⁴ Na mesma linha Formosinho considera que o Decreto-Lei nº 735-A/74 é uma “tentativa de normalização democrática” e o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro se inscreve “na linha do retorno da centralização concentrada e burocrática”. Cf. João Formosinho, Joaquim Machado *A Administração das Escolas no Portugal Democrático, in Autonomia, Gestão e Avaliação das escolas*, Edições ASA, 1ª Ed., 1999, p.102.

A Portaria 679/77 de 8 de Novembro regulamenta em pormenor o conselho de turma enquanto órgão de apoio ao conselho pedagógico(7.) sendo a composição deste alterada agora com a entrada de representantes dos directores de turma (2.3). Do conselho de turma fazem parte todos os professores da turma e o aluno delegado de turma (7.3.2) o qual só pode estar presente nas reuniões nas quais não se trate de matéria avaliativa de final de período ou exames(7.3.3).As reuniões podem ser classificadas de acordo com o tipo de assunto a tratar (7.3.4): reuniões para apuramento periódico do aproveitamento e assiduidade dos alunos; reuniões para coordenação das actividades dos professores da turma e reuniões para conhecimento e proposta de resolução de questões de natureza disciplinar. Estas reuniões podem ser de carácter ordinário ou extraordinário sendo que, as relativas ao primeiro assunto assumem sempre o carácter ordinário podendo as outras assumir um ou outro. As de carácter ordinário devem realizar-se três vezes por período lectivo(7.3.5).Relativamente à sua convocatória determina que as reuniões ordinárias são convocadas pelo director de turma ou na falta deste por um professor eleito pelo conselho de turma(7.3.6) e quanto às extraordinárias pelo conselho executivo(7.3.7).

Estas referências assumem especial atenção face às alterações que se vão verificar no Decreto-Lei nº 115-A /98, de 4 de Maio relativamente ao estudo da periodicidade da reuniões do conselho de turma actualmente, bem como à predominância do temas tratados.

Poder-se-á sintetizar de acordo com Lima (1986: 15) que:

- O conselho pedagógico passa a incluir dois representantes dos directores de turma;
- regulamentam-se os contactos com os encarregados de educação estabelecendo-se quando e como deverá o director de turma informar sobre as faltas, as quais constam de dossier dos alunos da turma, organizado e actualizado sob a sua responsabilidade;
- define-se o número de reuniões ordinárias por período.

Relativamente ao director de turma, Sá (1997:53) considera que existe uma tentativa “incipiente” de regulamentação do cargo distribuindo por três domínios as áreas de intervenção do director de turma:

- articulação com o conselho directivo e conselho pedagógico;
- articulação com os alunos;



- ligação com os encarregados de educação.

Realça contudo o facto da designação do cargo ser por eleição entre os docentes do conselho de turma (entre os pares) sendo que é este o processo “ que merece mais concordância por parte dos professores.”

Nos finais da década de 70 e início da década de 80 surge nova necessidade de ajustamentos legislativos face às novas funções do conselho pedagógico no âmbito da profissionalização em serviço sendo as suas competências revistas e ajustadas bem como as dos delegados de grupo.³⁵

Na mesma sequência a Portaria nº 970/80 de 12 de Novembro vem introduzir algumas alterações nomeadamente quanto aos órgãos de apoio ao conselho pedagógico: conselhos de grupo, subgrupo ou disciplina; conselhos de turma; conselhos de curso; conselhos de directores de turma e directores de instalações.

Importa salientar as atribuições do conselho de turma pois uma nova lógica se impõe face à criação do conselho de directores de turma. Assim verifica-se que o conselho de turma deve “ articular as suas actividades com o conselho de grupo, subgrupo ou disciplina, designadamente no que se refere ao planeamento e coordenação das relações interdisciplinares ao nível da turma” (81.1), “ Analisar, em colaboração com o conselho de directores de turma, os problemas de integração dos alunos na escola e no trabalho escolar e as relações interpessoais de professores e alunos, propondo as soluções que parecerem mais adequadas.” (81.2), “ colaborar nas acções que favoreçam a inter-relação da escola com o meio.” (81.3) e “ dar execução às orientações do conselho pedagógico, propondo as alterações que a prática aconselha.” (81.4).

Assiste-se com este diploma não só ao aumento de estruturas na organização como ao respectivo acréscimo de necessidade de articulação e coordenação. O conselho de turma, cujas atribuições referenciámos, está centrado nesta articulação em detrimento do trabalho coordenado ao nível do órgão numa lógica do aluno.

Quanto à sua funcionalidade as reuniões ordinárias centram-se no âmbito do “rendimento escolar do aluno”(84.1) e as extraordinárias em caso de necessidade de tratar de “assuntos de natureza pedagógica ou disciplinar”(84.2). As reuniões são convocadas pelo conselho executivo, com dia e hora marcada no caso das ordinárias e

³⁵ João Formosinho, Joaquim Machado, *A administração das Escolas no Portugal Democrático*, in *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*, 1999, p. 104

as extraordinárias com a possibilidade de proposta do director de turma ou de dois terços dos seus membros (85 e 86). Importa salientar estes aspectos dada a pertinência com que se verificam na actualidade como iremos ver ao longo do trabalho.

Relativamente a esta matéria Lima (1986: 17) tece as seguintes considerações: o número de reuniões do conselho de turma diminui, o conselho de directores de turma surge como órgão coordenador, os directores de turma passam agora a ser designados pelo conselho directivo definindo-se alguns critérios para esta nomeação constituindo-se assim uma espécie de perfil de director de turma.³⁶ Não deverá ter mais que duas turmas sob a sua responsabilidade sendo o cargo de aceitação obrigatória. Realça ainda o facto de não ser feita qualquer referência em matéria regulamentar quanto às reuniões de avaliação do rendimento escolar.

Novas alterações serão feitas com o Decreto-Lei nº 211-B/86 de 31 de Julho que no âmbito do conselho de turma passam pelo facto deste deixar de ser órgão de apoio ao conselho pedagógico (29), nas suas atribuições ser contemplado a possibilidade de dar parecer sobre questões pedagógicas e disciplinares relativamente à turma (84.1), aprovar as propostas de avaliação do rendimento escolar de cada professora da turma tendo em conta os critérios estabelecidos no conselho pedagógico(84.6)e novamente nas reuniões ordinárias estar contemplado uma reunião no início do ano lectivo com vista à integração de alunos na turma e na comunidade escolar e acertar critérios de actuação dos professores da turma, e pelo menos uma vez por período para execução das restantes competências,(86) sendo as reuniões extraordinárias sempre que se justifiquem. (87) Em qualquer dos casos são convocadas pelo conselho directivo.

Decorridos alguns anos desde a aprovação da Constituição da República Portuguesa a Lei Veiga Simão, nunca regulamentada, não fazia sentido neste enquadramento político. Num período de dez anos várias iniciativas surgiram, tendo contribuído para uma nova Lei de Bases do Sistema de Educativo. Como refere Bártolo Paiva Campos(1995: 6,7), tornava-se evidente a necessidade de uma nova lei de bases “ não só pela urgência em adequá-la à Constituição da República, mas ainda para clarificar a actual estrutura do sistema escolar e evitar a tomada de medidas avulsas, por vezes incoerentes ou contraditórias, pelos sucessivos governos bem como para

³⁶ Estes contudo parecem reflectir capacidade inatas sem que se considere implícito neles a necessidade de formação sendo posteriormente retiradas as “ características de personalidade” com o Despacho 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro. Cf. Virgínio Sá, *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica*, Lisboa, IIE, 1ª Ed., 1997, p. 54.

proporcionar um quadro estável que viabilizasse uma reforma global e articulada do sistema educativo”. Defende também que é necessária que ela “corresponda a uma convergência alargada de forma a cumprir a função principal de qualquer lei que é “constituir o enquadramento das políticas sectoriais dos sucessivos governos”.

Uma das determinações da LBSE (Lei nº 46/86) publicada em 14 de Outubro foi o alargamento da escolaridade básica obrigatória para nove anos, estruturada em três ciclos com objectivos específicos. Desta forma o ensino primário, o ensino preparatório e o ensino secundário unificado³⁷ davam lugar, no novo organigrama, ao 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico respectivamente e o ensino complementar conjuntamente com o 12º ao ensino secundário³⁸, correspondendo à matriz ainda em vigor.

Esta matriz resultou do culminar de um processo de expansão da escolaridade obrigatório que foi “apenas de três anos de 1930 a 1956, de quatro anos para os rapazes a partir de 1956 e também para as raparigas a partir de 1960, de seis anos a partir de 1964, de oito anos na reforma de Veiga Simão (1973), de nove anos a partir de 1986”³⁹

Este prolongamento da escolaridade obrigatória associado ao problema de acesso à educação focalizado pela “democratização do ensino” pretendia em termos globais uma “escola para todos”, não significando à partida estar garantida a realização de uma “efectiva política de acesso igualitário.”⁴⁰ (Lima, 1998: 141)

Na mesma ordem de ideias e aprofundando um pouco mais esta questão, Lemos Pires (2000: 185-201) considera que a expansão da educação foi geradora de uma “crise de educação” porque ao transitar de “um ensino de poucos para um ensino de muitos” procedeu-se a uma massificação do ensino de elites” em vez de “um ensino de

³⁷ Criado pelo despacho ministerial publicado em 1 de Agosto de 1975. Cf Rui M Gomes “Genealogia do Ensino Secundário Unificado: Uma Nova Matriz Social”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 2001, 14(2), Universidade do Minho, 2001, p. 197.

³⁸ Lemos Pires, *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários*, Lisboa, Edições ASA, 2ª Ed., 1995, p. 33.

³⁹ João Formosinho, “O Dilema Organizacional da Escola de Massas”, in *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, 5 (3), 1992 p. 24

⁴⁰ A este respeito no âmbito do ensino unificado o qual resulta “da necessidade de garantir a todos uma base educativa a partir do qual possa ser escolhida uma educação posterior e possa ser encontrado um lugar no mercado de trabalho” Perelman (1969, citado por Gomes, 2001: 191) considera que o facto de a “igualdade de oportunidades” ser amplamente anunciada como desajustada da realidade não faz com que na escola ela surja milagrosamente. Cf. Rui M Gomes., “Genealogia do Ensino Secundário Unificado: Uma Nova Matriz Social” in *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, 14(2), 2001, p. 191.

massas”⁴¹. Imputa esta expansão à “convergência de duas acções” que estão na origem de três razões explicativas:

- Ideologia desenvolvimentista: realça o papel da educação no desenvolvimento e conseqüentemente implica o desenvolvimento do sistema educativo no âmbito da universalidade. Esta ideia contrapõe-se à tradicionalmente defendida que é selectiva e elitista. Sem ajustamentos qualitativos leva à massificação.
- Ideologia igualitarista: Tem por base a garantia de acesso aos vários estratos do ensino com base no mérito (meritocracia) numa perspectiva de “garantir o acesso igual à mesma educação para todos”. A desadequação qualitativa leva a formas radicais de “acesso igual a uma educação uniforme para todos”.
- Credencialismo: O aumento da procura individual e social da educação está relacionado com a importância das qualificações escolares face ao emprego e ocupação profissional. Nesta filosofia a “credencial cultural” sobrepõe-se à aquisição de competências.

É evidente que esta massificação do ensino afastada de padrões de qualidade tem as suas conseqüências em matéria de organização escolar. Nos diplomas já referenciados verificámos um crescendo de órgãos e tentativas várias de coordenação e articulação para fazer face não só ao aumento de docentes e discentes como à sua heterogeneidade. Assim relativamente aos discentes está associada uma “heterogeneidade social” caracterizada por um aumento da “amplitude de capacidades e conhecimentos dos alunos”, por uma entrada de “educações informais familiares, valores e normas diferentes” e por alunos que “não valorizando a escola, resistem à sua cultura de forma mais ou menos violenta”. No que diz respeito aos docentes três factores são potenciadores de diversificação. Por um lado a “pluricurricularidade”, coexistência de qualificação diversa com redução dos “standards” e por fim a diversificação da formação que acarreta consigo uma “reforma estrutural” ao nível do ensino universitário e por outro uma “resposta conjuntural do Estado” facilitando o acesso, diminuindo as exigências de formação e alargando o recrutamento. Tudo isto se passa num determinado contexto, “escola contexto local” que é detentor da sua própria

⁴¹ “A diferença entre um ensino de massas e uma massificação do ensino consiste em que aquele representa uma nova concepção de ensino, a que corresponde uma mudança qualitativa intencionada, enquanto que esta é apenas o resultado de uma simples expansão quantitativa do sistema de ensino, sem que essas mudanças qualitativas intencionais se tenham produzido.” Cf. Eurico L. Pires, *Nos Meandros do Labirinto Escolar*, Oeiras, Celta Editora, 1ª Ed., 2000, p. 186.

diversidade. A conjugação destes factores conduz à “complexificação organizacional” que se traduz em duas dimensões:

- Necessidade de coordenação da acção pedagógica de um número cada vez maior de docentes distribuídos por várias turmas e, vários grupos disciplinares, bem como da orientação do elevado número de alunos alocados às respectivas turmas;
- “Diversificação horizontal da função docente” tendo em conta a diversidade de cargos existentes.

Como resposta a tal complexidade surge o “nível de gestão intermédia” com a criação das “estruturas de gestão intermédia” que estabelecem a ponte entre “a direcção e a gestão geral da escola e os professores” nela se enquadrando o conselho de turma numa lógica de coordenação interdisciplinar horizontal no qual o director de turma tem um papel relevante. Paralelamente existem as estruturas de coordenação das actividades dos professores da mesma disciplina que criam a coordenação interdisciplinar vertical. (Formosinho, 1992: 23-46)

Segundo Sá (1997: 54,55) a gestão intermédia constituiu o domínio mais inovador da Proposta de Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas ao considerar os modelos de coordenação horizontal dando particular relevância à “coordenação e orientação educativa”. Esta concretiza-se ao nível da composição do conselho pedagógico, no estabelecimento de um crédito horário específico para trabalho de equipa com os professores, no carácter obrigatório de estabelecer “estratégias educativas comuns em relação a alunos concretos” e a criação de “equipas pedagógicas” que acompanhariam os alunos durante um ciclo.

Na sequência dos trabalhos da CRSE⁴² é entregue ao Governo um relatório depois de uma ampla fase de discussão, contendo uma proposta para a administração e gestão das escolas, que resultou na saída de um diploma que não correspondeu às expectativas face às “reduções” introduzidas à proposta do Grupo de Trabalho. O

⁴² Tendo em conta as concepções de democracia veiculadas pela Constituição da República Portuguesa a discussão no âmbito desta Comissão situou-se ao nível da “democracia representativa centralizada” e da “democracia participativa descentralizada”, de acordo com um paradigma de descentralização que teve origem no que concerne ao debate de ideias nos anos 70 com continuidade nos anos 80. Nos finais da década de 80 como forma de impulsionar e envolver os estabelecimentos de Educação nas decisões relativamente às “causa” da educação aprova o Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro o qual consagra o regime de autonomia das escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário deslocando-se o debate de ideias para a autonomia e contratos de autonomia. Cf. João Formosinho, Joaquim Machado, “Vontade por Decreto. Projecto por contrato. Reflexões sobre os contratos de autonomia”, in *Políticas Educativas e Autonomia de Escolas*, 2000b, p. 92-94

Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio⁴³ não foi generalizado e o período de experimentação iniciou-se e desenvolveu-se de forma discreta “aparentemente amorfa e pouco inovadora” levando mesmo o conselho de acompanhamento a manifestar a sua apreensão quanto a uma possível reconfirmação do centralismo e ausência de autonomia e participação. (Janela, 1995: 73-86)

Efectivamente este conselho identifica aspectos relevantes e elabora um conjunto de recomendações que vão na mesma linha da CRSE cujo indicador principal deve ser a diversidade e não o modelo uniforme apontando para a importância da adequação ao contexto de cada escola sendo nas suas práticas que se deve “ centrar o processo de inovação e mudança”. (Formosinho, Machado, 1999: 114)

Nesta ordem de ideias e tendo em conta operacionalizar coerentemente o Programa de Governo e o Pacto Educativo para o Futuro, o Ministério da Educação, na sequência de um estudo prévio elaborado por João Barroso o qual “aponta para uma situação de relativa autonomia das escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Secundário “ no âmbito da “orientação educativa dos alunos”⁴⁴, aprova o Regime de Autonomia e Gestão das Escolas através do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

O diploma, que se mantém em vigor, determina a existência de órgãos de administração e gestão⁴⁵(art.7.º), estruturas de orientação educativas (art.34.º) e serviços especializados de apoio educativo (art.38.º). Relativamente ao conselho de turma estabelece a sua composição, docentes da turma coordenados por um director de turma designado pela direcção executiva preferencialmente profissionalizado, um aluno delegado de turma e um representante dos pais e encarregados de educação (art.36.º).Relativamente às regras de organização e funcionalidade estabelece que devem ser definidas pelos mesmos e expressas num “ regimento interno” o qual deve

⁴³ O decreto não é muito específico relativamente ao conselho de turma limitando-se a: - definir a sua composição (art.39.º) consagrando a presença de dois alunos no 3º ciclo e dois representantes dos pais e encarregados de educação, com excepção para as reuniões de avaliação, para além dos professores da turma e do director de turma, este “escolhido pelo director executivo de entre os professores da turma”(art.41.º);- Enquadra-lo como estrutura de orientação educativa competindo-lhe colaborar com o conselho pedagógico (art. 36.º) o qual é considerado “o órgão de coordenação e orientação educativa” (art. 31.º).As suas competências são detalhadamente descritas na portaria nº 921/92 de 23 de Setembro ao longo do art. 8.º bem como das restantes estruturas e respectiva coordenação, realçando-se a amplitude de cargos e a correspondente necessidade de coordenação vertical e horizontal. Apesar do desenho organizacional se deslocar para a distinção entre os órgãos de gestão e as estruturas de orientação educativa não é expressa declaradamente a “gestão intermédia”. Cf. Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio e Portaria nº 921/ 92 de 23 de Setembro.

⁴⁴ João Formosinho, Joaquim Machado, “A Administração das Escolas no Portugal Democrático”, in *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*, Porto, Edições ASA, 1ª Ed., 1999, p. 113-114

⁴⁵ Nos quais inclui a assembleia de escola o conselho executivo ou director, o conselho administrativo e o conselho pedagógico que no anterior diploma era consignado nas estruturas de orientação educativa como órgão coordenador.

ser “ elaborado ou revisto nos primeiros 30 dias do mandato do órgão ou estrutura a que respeita”(art.46.º). No estudo realizado será referenciada a importância que os professores encontram nesta forma de estruturar o seu trabalho. De realçar que no texto do artigo supra citado, os órgãos de administração e gestão são referidos como “ órgãos colegiais” e os outros como “ estruturas de orientação educativa” como se a estas não estivesse implícita, em matéria de funcionalidade, a “colegialidade.”⁴⁶

O Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho consagra explicitamente as estruturas de orientação educativas “ enquanto estruturas de gestão intermédias” nelas incluindo o conselho de turma a par dos departamentos curriculares, dos conselhos de docentes⁴⁷, conselhos de directores de turma e as respectivas coordenações, bem como da figura de professor tutor.

As competências do conselho de turma estão fundamentalmente centradas no grupo turma distribuída por três domínios: A organização, o acompanhamento e a avaliação. A coordenação dos trabalhos compete ao director de turma o qual deve articular os vários actores (professores, alunos e pais e encarregados de educação, estabelecendo dinâmicas de trabalho intergrupais e entregrupais), coordenar o desenvolvimento curricular e o processo avaliativo. Finalmente deverá elaborar um relatório crítico que, segundo Sá (1997: 56) assume contornos de “prestação de contas” e que em termos hierárquicos sofreu alterações face ao diploma anterior uma vez que este é actualmente entregue à direcção executiva e não ao coordenador de ano dos directores de turma. A articulação curricular compete aos departamentos curriculares ,as quais “deve promover a cooperação entre os docentes da escola ou do agrupamento de escolas, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos”. Mantém-se desta forma a lógica de articulação “interdisciplinar horizontal” e “intradisciplinar vertical”

⁴⁶ De acordo com os estudos das escolas eficazes (baseadas em processos de aperfeiçoamentos contínuos, provisórios e contextualizados) frequentemente é referido que existe correlação entre os resultados escolares positivos e a tomada de decisões partilhadas e baseadas na realização de consultas entre colegas que são no fundo a expressão da colaboração e da “colegialidade”. Cf. Andy Hargreaves, *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade pós-Modern*, Amadora, McGraw-Hill de Portugal, 1998, p. 209.

⁴⁷ Tendo em conta a realidade dos agrupamentos de escola consignados no diploma que na linha de Formosinho e Machado constituem a criação de uma escola básica na verdadeira acepção da palavra, por vontade política expressa sem que contudo tenha tal facto merecido grande relevância em matéria de discussão. Cf. João Formosinho, Joaquim Machado, “ A Administração das Escolas no Portugal Democrático”, in *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*, Porto, Edições ASA, 1º Ed., 1999, p. 115

Na opinião de Formosinho e Machado (1999: 118) “No que respeita às normas formais e ao desenho organizacional, situa-se algures entre os dois diplomas que o antecedem, teimando comprovar que, tal como na sociedade em geral, também na educação a mudança é um dado construído pela acção social num movimento não linear, cujo ritmo, de quando em vez, se procura intensificar ou retardar e cujos avanços e recuos são perspectivados de forma diferente pelos actores.”

Importa pois encontrar as “estruturas certas para apoiar os nossos objectivos educativos”⁴⁸ no sentido de uma reestruturação que consista em: “abandonar ou atenuar os controlos burocráticos, os decretos inflexíveis, as formas paternalistas de confiança e os arranjos rápidos ao nível do sistema para escutar, articular e unir vozes díspares dos professores e dos parceiros educativo(particularmente, os alunos e os pais). (Hargreaves,1998:294) É nesta perspectiva que será abordado no II capítulo a deslocação para a adhocracia enquanto configuração estrutural.

3. A GESTÃO CURRICULAR NO SEIO DO CONSELHO DE TURMA: UMA SIMBIOSE ENTRE VÁRIOS ACTORES

Verificámos anteriormente que a diversidade humana crescente que deu lugar à denominação de “escola de massas” encontrou como solução, para a complexidade organizacional gerada face à pluralidade de cargos e funções, a gestão intermédia. A estas estruturas pedagógicas intermédias está associada a diversificação horizontal da função docente com a correspondente coordenação vertical⁴⁹.

Com o decreto 115-A/98 de 4 de Maio, para além destas estruturas foi dado destaque aos serviços especializados de apoio educativo. Esta situação decorre da diversidade humana que já referimos, subjacente a uma escola para todos a qual inclui os que têm deficiências, os sobredotados, os que detêm um ritmo regular de aprendizagem, os que revelam dificuldades na aprendizagem. Os serviços referidos devem “conjugar a sua actividade com as estruturas de orientação educativa”(art.38.º) e no que concerne aos conselhos de turma a identificação de “diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos” deve ser feita em

⁴⁸Andy Hargreaves, Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade pós-Moderna. Amadora, McGraw-Hill de Portugal, 1998, p. 289.

⁴⁹ João Formosinho, “O Dilema Organizacional da Escola de Massas”, in Revista Portuguesa De Educação, Universidade do Minho, 5 (3) 1992, p. 23-46.

“articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo”⁵⁰. Desta forma à diferenciação conduz à “especialização de professores”⁵¹ mas também a uma diversificação da coordenação uma vez que estes serviços, internos ou externos à escola, incluem outros técnicos, pelo que, ao “ implicar superioridade funcional, obriga a equacionar o problema da diversificação vertical da função docente.” Decorre daqui que a “especialização progressiva” incentiva a “coordenação funcional” e faz emergir a respectiva “ hierarquização”⁵².

Zabalza (1992:102) alerta para o facto desta progressiva diferenciação e especialização poder contribuir para que cada departamento trabalhe isolado dos outros, considerando fundamental que esta seja acompanhada de processos de integração.

Como temos vindo a verificar todas estas questões de complexificação da organização derivaram fundamentalmente da heterogeneidade discente, aos quais estão implícitas necessidades diferenciadas conduzindo a questões de organização pedagógica e de especialização de professores que conjugadas resultam da necessidade de proceder à diferenciação curricular.(Formosinho, 1992: 40)

3.1. O conselho de turma e a gestão curricular

Como temos vindo a referenciar o acesso de todos à educação desencadeou necessidades de vária ordem e, a par das questões organizacionais já focadas, surge também o problema do insucesso e do abandono escolar “ face a uma escola que estruturalmente não mudou, que se organiza de forma idêntica e que continua a servir o mesmo *menu* curricular” (Roldão, 2000: 125;Formosinho, 1992)

Na mesma linha Formosinho (1992: 28) atribui ao modelo curricular da escola de massas cinco características essenciais: “ iluminismo, centralismo, enciclopedismo, uniformismo e sequencialismo” considerando que este não atende às características dos alunos, aos seus interesses nem à educação veiculada pela família.

⁵⁰Cf. Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Junho, art.6.º ,ponto 3, alínea c).

⁵¹ João Formosinho, “O Dilema Organizacional da Escola de Massas”, in Revista Portuguesa De Educação, Universidade do Minho, 5 (3) 1992, p. 23-46.

⁵² Esta situação é bem visível actualmente, na linha do que preconizava Formosinho, ao organizar-se a carreira por patamares aos quais correspondem consoante a sua superioridade(professores e professores titulares) a “tarefas mais complexas, maiores responsabilidades, maior coordenação e direcção, mais prestação de contas (todas as estruturas intermédias têm que elaborar relatório como já referenciamos),em troca de maior remuneração, mais poder e maior autonomia individual” como resposta à especialização permanente e à hierarquização funcional. Ibidem p. 40,41

A própria Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada em 1986 não é muito clara no sentido a dar ao currículo, estabelecendo apenas no seu art.52.º a criação de estruturas de apoio que visam apoiar e assegurar “actividades de desenvolvimento curricular, de fomento da inovação e de avaliação do sistema e das actividades educativas”. Sem especificar o tipo de estruturas indica contudo, que deverão “desenvolver a sua actividade em articulação com as escolas e com as instituições de investigação em educação e de formação de professores.”⁵³

Formosinho (1992: 29) corrobora a ambiguidade da lei em matéria curricular considerando que levou a diferentes interpretações sobre a manutenção ou não deste tipo de currículo, centralmente definido e igual para todos.

No entanto, no final do séc. XX detecta-se segundo Roldão sinais que permitem equacionar uma perspectiva de mudança reconhecendo-se que: - os currículos uniformes, o sistema centralizado e a rigidez da sua organização estão desadequados; - as decisões a nível curricular e organizacional devem centrar-se nas escolas; - os conteúdos de aprendizagem, os processos e os métodos de ensino devem ser diferenciados.

O conceito de currículo evolui assim de um “elenco de disciplinas” que devem ser leccionadas de acordo com um programa através de uma metodologia, para um conceito mais lato “conjunto das actividades educativas” cuja programação compete à escola independentemente do local onde ocorram e finalmente com maior amplitude e enfoque nas “aprendizagens”. (Formosinho, 2001: 149,150; Zabalza, 1992: 26)

Zabalza (1992:27) assinala o currículo como um marco de tendências a três níveis provocando maior consciencialização: -do significado do ensino relativamente aos posicionamentos teóricos; -dos procedimentos práticos; -de controle e readequação em termos de processos e previsões. Em termos práticos significa que haja da parte do professor um trabalho dinâmico com a turma no sentido de dar continuidade e reforçar o que resulta de forma satisfatória, encontrando formas alternativas para o não satisfatório sendo as suas escolhas baseadas num saber real e consciente.

Segundo Roldão (2005: 10) em Portugal é sobretudo na década de 90 que emerge um discurso nesta lógica curricular que denomina de “binómio (articulação

⁵³ Segundo Pires o desenvolvimento curricular e o fomento da inovação deveriam fazer parte de uma estrutura diferenciada da avaliação considerando a sua especificidade em termos de “finalidades e metodologias”. Cf. Eurico Lemos Pires, *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários*, Lisboa, Edições ASA, 2ª Ed., 1995, p.103,104.

entre níveis centrais e de escola, para a decisão e orientação sobre o currículo e seu desenvolvimento)” reforçado pelo Currículo Nacional do Ensino Básico em Setembro de 2001 e pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, articulados com a autonomia e gestão das escolas e agrupamentos já em curso(Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril).

Corroborando a evolução do conceito de currículo já referenciada, do simples conjunto de disciplinas e conteúdos para “ um corpus ou elenco de alguma coisa – conteúdos, experiências, processos, actividades, aprendizagens – que se propõe como percurso de aprendizagens numa dada instituição escolar”⁵⁴, o Decreto-Lei n.º 6/2001 preconiza-o como um conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos cujas estratégias de concretização e desenvolvimento adequado ao contexto de cada turma se materializam através da concepção, aprovação e avaliação por parte do Conselho de turma de um projecto curricular.⁵⁵

Subjacente a este conceito, entende-se por gestão curricular “ o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto”⁵⁶ Nestes processos incluem-se:

- Estabelecer objectivos e conteúdos prioritários e respectiva sequência.
- O nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares.
- Sequência temática.
- Metodologias a privilegiarem.
- Projectos a desenvolverem.
- Modalidades de integração interdisciplinar a promoverem.

Estes, competem ao conselho de turma, enquanto estrutura de orientação educativa, enquadrando-se na gestão intermédia da escola, constituído por um grupo de docente coordenado por um deles, sujeito a um regimento interno com regras de organização interna e funcionamento. Daqui decorre a importância da interligação entre os docentes e o director de turma devendo desenvolver a sua acção na base da cooperação⁵⁷ numa perspectiva de desenvolvimento curricular envolvendo toda a

⁵⁴ Ibidem

⁵⁵ Cf. Decreto -Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 2º

⁵⁶ Maria do Céu Roldão, *O Director de Turma e a Gestão Curricular*, Cadernos de Organização e Gestão Curricular, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

⁵⁷ Cf. Decreto regulamentar n.º 10 / 99 de 21 de Julho

dimensão processual e dinâmica do currículo integrando assim a sua construção e implementação.⁵⁸

Da interligação destes conceitos segundo Roldão⁵⁹ o trabalho do conselho de turma pode estruturar-se com base em quatro dimensões:

- Adequação curricular – articular o currículo com as características dos alunos ;
- Reconstrução curricular – contempla de forma mais incidente as mudanças a introduzir no próprio currículo. Pressupõe estabelecer prioridades , níveis de aprofundamento e sequências adequadas;
- Diferenciação curricular – dá relevância à diversidade com a consequente necessidade de equacionamento face à especificidade de cada sujeito. Pressupõe diferenciação de estratégias e ritmos de trabalho;
- Construção curricular – espaço para criação de currículo onde podemos incluir o trabalho a realizar nas NAC⁶⁰ ou ao nível das actividades de enriquecimento curricular.

Pela análise das competências do conselho de turma expressas no Decreto regulamentar nº 10 / 99 de 21 de Julho (art.6.º) verificamos todas as dimensões referidas. “Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem” é a primeira competência, permitindo elaborar o diagnóstico a partir do qual todo o desenvolvimento curricular ganha sentido. Em posse de informação bem estruturada e analisada é possível estabelecer “ prioridades de acção”⁶¹ e “ Planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula”. Nesta perspectiva o conselho de turma tem “ um espaço decisional” pela transformação de um programa articulando “

⁵⁸ Maria do Céu Roldão, *O Director de Turma e a Gestão Curricular*, Cadernos de Organização e Gestão Curricular, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

⁵⁹ *Ibidem*, p.10

⁶⁰ O Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro contempla a divisão do currículo em áreas disciplinares e não disciplinares (NAC) tendo estas como finalidades a articulação de saberes na área de projecto, a aquisição de modos de aceder ao conhecimento no estudo acompanhado e a educação para a cidadania na formação cívica.(art.5.º) O alocar áreas específicas para aquisição de competências que devem ser transversais na perspectiva de Roldão pode constituir uma forma de “isolar essa dimensão formativa das outras componentes curriculares”. Cf. Maria do Céu Roldão, *Os professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*, Porto, Porto Editora Lda., 1999, p.21

⁶¹ Miguel A. Zabalza, (1992), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto, Edições ASA, 1ª Ed., 1992, p.67

marcos de intervenção” convertendo as ideias em acções.⁶² “ Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação”. Aqui a diferenciação curricular assume relevância no sentido de viabilizar “ a coexistência de diversas actividades dirigidas para objectivos de aprendizagem comuns”.⁶³ “Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas”. Nesta competência entroncam duas das dimensões; por um lado a adequação curricular e por outro a reconstrução.

Efectivamente todas elas se articulam em termos conceptuais podendo, no entanto, existir uma maior abrangência de alguma o que acontece com a adequação curricular⁶⁴. A ênfase é assim colocada nas mudanças que são necessárias, reajustando o currículo às situações reais. “ Adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos”. A tónica reside na diversidade e, sem descuidar a especificidade de que cada disciplina se reveste na concretização das suas actividades, a partilha das estratégias pode evidenciar quais as que melhor se adequam e, a que diferenças se deve dar atenção e prioridade.⁶⁵ “Conceber e delinear actividades em complemento do currículo” é a área por excelência da construção autónoma do currículo. Enquanto as anteriores se situavam mais a um nível de gestão de um “currículo formal” ultrapassando a “mera execução” esta área permite uma gestão “criativa e autónoma”⁶⁶. Como é evidente todo este processo faz parte integrante da aprendizagem que deve ser do conhecimento dos encarregados de educação pelo que ao conselho de turma compete ainda “preparar informação adequada a disponibilizar” aos mesmos.

A reflexão elaborada das competências e dos domínios do desenvolvimento curricular não chega só por si para as transformar em acção. A sua operacionalização passa por uma “reconversão do tipo de actividade a assumir pelos conselhos de turma”reflectindo e analisando o currículo, nomeadamente antes do início e no fim das actividades lectivas, reconversão das práticas docentes reconhecendo a importância da

⁶² *Ibidem*, p.47

⁶³ Maria do Céu Roldão, *o Director de Turma e a Gestão Curricular*, Cadernos de Organização e Gestão Curricular, Instituto de Inovação Educacional, 1995, p.10

⁶⁴ Maria do Céu Roldão, *Os professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*, Porto, Porto Editora Lda., 1999, p.58

⁶⁵ Maria do Céu Roldão, *o Director de Turma e a Gestão Curricular*”, Cadernos de Organização e Gestão Curricular, Instituto de Inovação Educacional, 1995, p.13

⁶⁶ *Ibidem*.p.10

“função colegial do órgão conselho de turma”⁶⁷ que na prática pode segundo Hargreaves (1998:211) assumir várias formas desde o “ensino em equipa, a planificação em colaboração” como formas mais formais passando também pelas informais como as concretizadas em “ conversas na sala de professores ou fora da sala de aula” frisando que o trabalho “requer uma interdependência mais estreita entre os colegas e maiores ajustamentos mútuos ao nível da prática”.

Para encarar o conselho de turma nesta lógica de gestão, salvaguardando o direito de todos a aprender não nos parece viável a manutenção da matriz organizacional em unidades turma, tempos divididos em períodos idênticos, uma gestão curricular departamental que continua a sobrepor-se em matéria de articulação curricular ainda que se evidencie o trabalho de gestão ao nível da turma como competência do conselho de turma (art.3.º ,4.º). Urge a necessidade de maior flexibilização ao nível das estruturas e do seu funcionamento.(Roldão, 2000:130; Hargreaves,1998:295)

Relativamente ao director de turma, que detém em todo este processo um papel determinante face à responsabilidade de articular e coordenar todos os intervenientes e todas as “ actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho” bem como o processo avaliativo cabendo-lhe no final a prestação de contas, parece evidente a necessidade de liderança para concretizar as suas funções . Nesta perspectiva torna-se pertinente e de toda a utilidade efectuar um paralelismo entre o líder e o gestor.

3.2. O Director de Turma como Líder

Para estabelecer a distinção entre gestão e liderança e conseqüentemente entre gestor e líder, parece pertinente a apresentação de um quadro elucidativo face à objectividade dos termos utilizados para exprimir as acções que lhe estão subjacentes. As palavras utilizadas para definir gestor reflectem uma atitude passiva, dormente, que leva à estagnação intelectual e ao conformismo pessimista e depressivo. As palavras utilizadas para definir líder reflectem, em contrapartida, uma atitude activa, desperta, que leva ao crescimento intelectual e à insatisfação optimista e estimulante.

⁶⁷ Ibidem.,p.15

Querem-se professores e alunos que sintam alegria quando vão para a escola e contribuam para a criação de “comunidades de aprendizagem poderosas”.⁶⁸

Quadro 1

O Gestor e O Líder (com o conhecimento de Warren Bennis, retirado do seu livro <i>On Becoming a Leader</i>)	
O Gestor	O Líder
Administra	Inova
É uma cópia	É um original
Mantém	Desenvolve
Centra-se nos sistemas	Centra-se nas pessoas
Baseia-se no controlo	Inspira confiança
Visão de curto alcance	Visão de longo alcance
Pergunta como e quando	Pergunta o quê e porquê
Desperto para a base	Desperto para o horizonte
Imita	Origina
Aceita o <i>status quo</i>	Desafia o <i>status quo</i>
Obedece às ordens sem questionar	Obedece quando deve, mas pensa
Faz as coisas correctamente	Faz as coisas certas
Recebe formação	Aprende
<i>Os gestores operam dentro da cultura</i>	<i>Os líderes criam a cultura</i>

Alan Hopper & John Potter-*Liderança Inteligente. Criar a Paixão pela Mudança*. Lisboa, Actual Editora, 2ª ed, 2004, p.73.

Nesta perspectiva a liderança exercida pelo director de turma deve ser numa primeira linha centrada nas “relações pessoais/ profissionais dentro do conselho de turma”, conhecendo, valorizando e dinamizando todas as áreas de acordo com os modos de trabalhar de cada interveniente, aluno ou professor; promovendo numa segunda linha a adopção de estratégias de operacionalização que podem situar-se, ao nível da organização de grupos de trabalho, de estratégias de informação, debates e reflexões com base em casos específicos, sínteses dos aspectos essenciais dos programas e respectivas finalidades a partir das quais possam ser definidas competências transversais às várias disciplinas. Tudo isto implica que o director de turma se assuma com um líder

⁶⁸ Michael Fullan, *Liderar numa Cultura de Mudança*, Porto, Edições ASA, 2003, p.36.

e que a sua forma de funcionar se altere ,bem como a do conselho de turma, conduzindo a “ uma mudança na natureza das reuniões” e que a “ habitual repetição/constatação dos problemas surgidos na turma” dê lugar a uma efectiva gestão curricular.⁶⁹

Como síntese de este capítulo importa salientar alguns aspectos que no fundo estão associados à mudança que caracteriza o paradigma mundial actual devendo ser vista mais como um processo do que como um acontecimento com data e hora marcadas. A escola tem que ser um espaço aberto que fomente a análise e decisão de solucionar qualquer situação que melhore e produza sucesso no desempenho da comunidade educativa. Respeitando a confidencialidade ética, é imperioso que os conselhos de turma promovam estratégias e criem uma rede de informação que vise orientar e educar as pessoas para a qualidade vida .

Há que despertar a vontade nos professores, alunos, encarregados de educação e comunidade em geral de mudarem de atitude e estabelecerem um compromisso interno e não ignorante com a cultura de mudança. Tudo resultará fatalmente num fracasso, se as pessoas não sentirem elas próprias a urgência e a benesse de viverem uma rotina de aprendizagem. Aprendizagem essa, que só poderá advir da partilha de informação e experiências entre os diversos órgãos da escola.

A informação torna-se conhecimento quando é partilhada e debatida. Assim, os conselhos de turma, poderão fortalecer-se quando partilharem um mesmo “objectivo moral, compreenderem o processo de mudança, desenvolverem relacionamentos, fomentarem a construção do conhecimento e lutarem pela coerência – com energia, entusiasmo e confiança”.⁷⁰

J. Dewey⁷¹ defendeu uma educação que fosse para além da transmissão de conhecimentos, facilmente ultrapassados pelo dinamismo do conhecimento científico, e que perigava a veracidade do que se ensinava, fomentando a actividade criadora de sentido que é o pensamento. “Todo o pensar é pesquisar.”⁷², logo a escola tem que obrigatoriamente estimular a inteligência para a solução de um problema, pois “... o saber não resulta de uma atitude desinteressada e contemplativa, mas antes de um

⁶⁹Maria do Céu Roldão, *O director de turma e a gestão curricular*, Cadernos de Organização e Gestão Curricular, Instituto de Inovação Educacional, 1995, p.16,17

⁷⁰ Michael Fullan *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto, Edições ASA, 2003, p.22.

⁷¹ José Pedro Fernandes, “Investigação e Educação a propósito de Dewey”, in *Filosofia da Educação Temas e Problemas*. Braga, Universidade do Minho, 1998, p.15.

⁷² op.cit., p.129.

processo de acção.”⁷³ O problema, como em qualquer investigação ou projecto, está na origem do raciocínio, que adjuvado pela emoção, leva ao processo de conhecimento.

Se concordarmos com a visão de Dewey⁷⁴ que refere “...que nenhum pensamento, nenhuma ideia pode ser transferida de uma pessoa para outra”, o conceito de liderança pragmática torna-se elucidativo e revelador da magia necessária para alcançar o sucesso educativo. É urgente que os alunos aprendam a pensar qual a urgência das estruturas gestão intermédia espelhar a liderança na sua prática diária.

Saberemos que houve uma liderança eficazmente pragmática quando os resultados nas escolas forem visíveis através de “...a capacidade de realçar e melhorar a performance do aluno, aumentar a competência dos professores, privilegiar o maior envolvimento dos pais e membros da comunidade, o compromisso dos alunos, a satisfação geral e o entusiasmo em progredir e, acima de tudo, fomentar um enorme orgulho no sistema como um todo”.⁷⁵

Haverá uma liderança pragmática quando conseguirmos combinar a visão com a eficácia e a direcção com os resultados. O líder pragmático dirige mas também forma, educa e ajuda a crescer profissional e pessoalmente todos os elementos da comunidade escolar.

O enfoque deverá incidir no capital humano da escola enquanto organização, que através do “*benchmarking*” concretizará “*a noção de criação de valor*”⁷⁶. Assim, o líder pragmático, que tem na pessoa a sua “principal fonte de riqueza”⁷⁷, terá que conhecer as capacidades reais de trabalho de cada elemento de forma a decidir qual a dimensão organizacional que lhe é mais adequada e conseqüentemente cumprir a estratégia preconizada em cada projecto curricular. No próximo capítulo tentaremos encontrar a configuração estrutural que a organização pode assumir que fomente e facilite a mudança e a inovação tornando as escolas em comunidades aprendentes.

⁷³ José Pedro Fernandes, “Investigação e Educação a propósito de Dewey”, in *Filosofia da Educação Temas e Problemas*. Braga, Universidade do Minho, 1998, p.128.

⁷⁴ op. cit.:136.

⁷⁵ Michael Fullan, *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto, Edições ASA, 2003, p.21.

⁷⁶ António Serrano e Paulo Silva, “Sistemas de Informação e Informática”, Módulo de formação, Universidade de Évora, 2005

⁷⁷ *Ibidem*

CAPÍTULO II - A ESCOLA ESPAÇO ORGANIZACIONAL

1. A IMPORTÂNCIA DAS METÁFORAS

As escolas enquanto organizações socialmente⁷⁸ construídas têm uma história recente, surgindo como extensão da família. Tendo a escola pública como função complementar o papel educativo da família, o certo é que o Estado também passou a deter controlo sobre a Educação que estava a ser conferida. Este poder é retirado ao ensino doméstico e à Igreja ,ainda que de forma progressiva e lenta e “marcada por comportamentos de desconfiança, de rejeição e de grande conflitualidade”.(Lima, 1998: 41)

Como vimos no capítulo anterior, em Portugal o seu início remonta ao séc. XVIII, tendo o Marquês de Pombal um papel determinante no âmbito do aspecto regulamentador, ainda que ausente o objectivo de educação de massas, bem como a igualdade de oportunidades e a democratização do ensino que têm como marco o 25 de Abril o qual contribuiu para a alteração da população estudantil “ em número, em aspirações ou objectivos, em aptidões”. (Clímaco, 1988: 13)

Independentemente dos objectivos iniciais, o facto é que para além da dimensão social já referida, passa também a estar subjacente uma dimensão organizacional. Para que se concretize o processo educativo passa a estar implícito a associação a um espaço próprio a que a cultura ocidental atribui o nome de “escola”.(Costa, 2003: 9)

Ainda que possa “dizer-se que todas as organizações são processos necessários à continuação da sua existência (dimensão instituinte) e entidades mais aptas do que outros grupos sociais para possuírem objectivos de sobrevivência e de auto-perpetuação, dispondo de fronteiras, mais claramente definidas, e delimitadas relativamente ao exterior e de reconhecimento pela sociedade da sua existência como uma entidade social distinta (dimensão instituída)”⁷⁹ a escola não pode deixar de ser uma organização específica tal como João Formosinho (1986; citado por Lima, 1998:54) a considera

⁷⁸ A dimensão social da educação revela-se em três aspectos : enquanto processo educativo face à interacção entre os indivíduos envolvidos directamente(educador e educando) e indirectamente; enquanto conjunto de aquisições que levam à construção de um património comum; e enquanto acção orientada para finalidades concretas solicitadas pela sociedade e cujo destino é essa mesma sociedade. Cf., A. S. Fernandes, “A Problemática Social da Educação Escolar”, in Eurico. L. Pires,(ED), *A Construção Social da Educação Escolar*, Porto, Edições ASA, 3º Ed., 2001 p.25.

⁷⁹ João Bilhim, *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, 3º Ed., 2004, p. 23

enquanto “escola de interesse público”, sem deixar de vincar que não é uma simples organização de clientes.

As definições de organização, independentemente do acto ou efeito de organizar, de pôr no estado de funcionamento qualquer instituição, e neste caso especificamente a escola, implicam por seu lado a disposição de alguma coisa para um fim e ao longo dos anos os discurso marcaram para além da finalidade educativa a direcção da investigação.

Os estudos no domínio das Ciências da Educação até à década de 50 centraram-se no domínio pedagógico no “indivíduo - aluno”, passando nos anos 50/60 a dar prioridade às “interacções” no processo educativo sendo as aprendizagens colocadas num plano inferior relativamente ao trabalho de sala de aula. Na década de 60/70 os interesses em matéria de estudos deslocam-se para “o sistema educativo” regressando à “turma – sala de aula” nos anos 70/80 com ênfase nas metodologias de observação e no desenvolvimento curricular. O domínio organizacional ganha sentido nos anos 80/90 numa perspectiva de valorização da escola enquanto organização o que “implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária.”(Nóvoa,1995: 18,19)

É nesta linha que se situa este trabalho considerando que as escolas “têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade” para que os conselhos de turma cumpram a sua missão enquanto estruturas de gestão intermédia contribuindo de forma decisiva para a mudança e inovação e colaborar indubitavelmente para que o “atraso” em relação à Europa se esbata ou idealmente se anule ⁸⁰. Tal objectivo só é concretizável se a estrutura das organizações evoluir no sentido de adoptar uma configuração com ênfase nos “mecanismos de ligação” uma vez que estes são os que melhor se adequam ao trabalho que deve ser executado pelos “níveis intermédios da estrutura”(Mintzberg, 2004: 206) e na linha preconizada por João Barroso (1991: 81) no sentido de que a “escola celular” de compartimentação de saberes e transmissão de

⁸⁰ Os estudos sobre o estado da escola evidenciam, como sempre necessidade de medidas urgentes, identificando-se dois conjuntos de indicadores que incluem por um lado as “qualificações escolares da população, níveis de insucesso e de abandono escolar e por outro lado “ os maus resultados dos alunos portugueses em disciplinas como a língua materna, as ciências ou a matemática.”Cf. António Nóvoa *Evidentemente. Histórias da Educação*, Porto, Edições ASA, 2ª Ed.,2005, p.121

conhecimentos deverá dar lugar a uma escola modular na qual o trabalho se centra no aluno e na produção de conhecimentos. Desta forma: “ A primazia que é dada às estruturas operacionais (baseadas na divisão das disciplinas), deve dar lugar a uma primazia de estruturas matriciais em que uma equipa educativa (composta de vários «especialistas disciplinares e outros» atende simultaneamente um aluno ou um conjunto de alunos”, matéria que evidenciaremos ao longo deste capítulo.

Na realidade os estudos já elaborados dão um precioso contributo, evitando um tratamento exaustivo e proporcionando uma abordagem mais geral e exemplificativa, tendo também em conta que as definições podem ser variadas e que assumem “conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo...”(Costa, 2003: 12) e que neste caso se pretende evidenciar no campo da estrutura, privilegiando a adhocracia.

A análise da escola enquanto organização tem tido assim um cariz histórico, marcado obviamente por uma raiz cultural e política recorrendo a analogias com outras organizações. É nesta base que Licínio Lima desenvolve o seu trabalho referenciando Blau e Scott pelo desenvolvimento do conceito de “ organização formal”, Etzioni com preferência sobre a “organização complexa” e Drucker apostando na inovação remetendo a escola para o domínio empresarial com reflexos num documento da UNESCO “ As funções da Administração da Educação”.(Lima, 1998: 49-55)

Desta forma poder-se-á dizer que os estudos em Ciências da Educação suscitam “ a curiosidade de uma grande parte da ciências sociais e humanas”⁸¹ conduzido ao aparecimento de várias teorias⁸² e modelos organizacionais⁸³ enquanto representações simbólicas cuja análise é estruturada a partir de metáforas.⁸⁴

⁸¹ Considerando a relação entre o mundo científico e o mundo social evidenciado por Pierre Bourdieu. Cf. António Nóvoa, “O IIE e a Investigação Educacional”, in, B. P. Campos, (orgs.), *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*, Lisboa, IIE, 1996, 1ª Ed.

⁸² A evolução do conceito de escola é estruturado por várias teorias que José Tiago Filipe sintetiza: “ 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); de uma organização que privilegia as estruturas para uma organização que enfatiza os aspectos simbólicos (Borrel Felip); de uma concepção mecânica para uma concepção orgânica (Hoyle); de uma organização formal e burocrática a uma organização ambígua.” Cf. José Tiago Filipe, *O Delegado de Grupo: uma Estrutura de Gestão Intermédia*, tese de mestrado não publicada, Universidade de Évora., 1998, p.15

⁸³ Através de uma conjugação das várias tipologias com metáforas e imagens organizacionais, Jorge Adelino da Costa perspectiva a organização escolar em seis “ imagens organizacionais da escola”: escola como empresa, burocracia, democracia, arena política, anarquia e cultura. Cf. J. A. Costa, *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto, Edições ASA, 3ª Ed., 2003, p.14.

⁸⁴ Mike Reed (1992) citado por Bilhim afirma que as estruturas analíticas dão uma visão das organizações “como algo” considerando para a sua concepção determinado problema central. Desta forma Bilhim considera que existem cinco estruturas analíticas estando a cada um delas associado um problema

Morgan (1996: 16-20) considera que a análise das organizações está relacionada com a forma como vemos as organizações, pelo que é preciso desenvolver a arte de as ler e de as compreender tendo como recurso as metáforas uma vez que estas implicam “um modo de pensar e uma forma de ver que permeia a maneira como vemos o mundo”. O uso de metáforas permite-nos assim planificar e administrar as organizações, enquanto “fenómenos complexos e paradoxais” de modos diferentes aos que utilizávamos ou pensávamos. Põe assim ao dispor oito maneiras de pensar a organização permitido através da apropriação de ideias e conceitos a compreensão da organização em contextos específicos: - as organizações como máquinas servindo de alicerce à organização burocrática; - as organizações como organismos dando ênfase aos ambientes onde se inserem, - as organizações como cérebros colocando a tónica na informação, inteligência e aprendizagem; - as organizações como culturas são entidades socialmente construídas pelo que os seus alicerces são os valores, as normas, as crenças, ideias e rituais; - as organizações como sistemas políticos focalizando jogos de interesse, poder e conflitos que determinam a sua actividade; - as organizações como prisões psíquicas dependente da dimensão inconsciente da mente; - as organizações como fluxos e transformação dependentes da mudança social; - as organizações como instrumentos de dominação na qual as pessoas são utilizadas como meio para atingir um fim resultando no domínio de umas sobre as outras.

Na mesma linha Canavarro (2005: 26) explora a utilização das metáforas propostas por Morgan considerando que a evolução a nível organizacional “tem sido marcada por uma clara ruptura com concepções positivistas e por uma aproximação gradual às concepções construtivistas, passando pelos pressupostos biológico-sistémicos.”

Não é objectivo deste trabalho a exploração das metáforas contudo, os estudos de Mintzberg estão por elas contextualizados, daí a importância da sua referência.

É com base nos pressupostos “biológico-sistémicos”, que podemos sintetizar a partir dos estudos de Mayo, correlacionando as necessidades dos trabalhadores com o desenvolvimento na organização de relações individuais e grupais, e avançando para a satisfação das mesmas em interacção com o meio ambiente, tendo em conta os trabalhos de Maslow (1943), de Herzberg e al (1959) e de Mc Gregor (1960) bem como de

Boulding (1956), que entre os anos 60 e 80 surgem estudos que se debruçam “sobre as características organizacionais e sobre as relações destas com a capacidade de lidar de forma positiva com o meio ambiente”.(Canavarro, 2005: 36-38)

Estes últimos colocam a tónica nas concepções sistémicas de von Bertalanffy que estão na base da teoria da contingência à qual estão subjacentes algumas ideias fundamentais : - as organizações como sistema abertos necessitando por um lado equilíbrio interno e por outro a adaptação às condições ambientais; - A forma adequada de organizar está dependente do tipo de tarefa e do ambiente; - O objectivo principal da administração deve ser a obtenção de “boas’ medidas”. Este enfoque sobressai nos estudos de Burns e Stalker com ênfase nos sistemas mecânicos e orgânicos ilustrando que “quando a mudança no ambiente se torna a ordem do dia, assim como quando a tecnologia em mudança e as condições do mercado colocam novos problemas e desafios, estilos abertos e flexíveis de organização são necessários.”(Morgan, 1996: 53)

Butera (1991, citado por Barroso, 1995: 406) inspirado nos trabalhos de Burns e Stalker evidencia no âmbito das “mutações organizacionais” a diferença do modelo “mecânico” e “orgânico”⁸⁵ e enquadrado no desenvolvimento organizacional o mesmo modelo é utilizado por Bennis (1969, citado por Bilhim, 2004:430-434) relativamente às mudanças nas organizações com preferência tendencial para o “orgânico” sintetizando através do quadro 2 as suas características.

⁸⁵ Burocracia hierárquica versus organização baseada em sistemas auto-regulados; Divisão do trabalho versus mínimo de papes profissionais especificados; O pessoal como peça de recarga versus recursos humanos como parte integrante da organização; cultura de dependência versus cultura de interacção e de solução. Cf. João Barroso, *Os Liceus-Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, 2 vols. Lisboa, FCG, JNICT, 1995, p. 406-407

Quadro 2

Sistemas Orgânicos e Mecânicos(Bilhim 2004: 434)

Sistemas Mecânicos	Sistemas Orgânicos
A ênfase é exclusivamente individual	Ênfase nos relacionamentos entre e dentro dos grupos
Relacionamento do tipo autoridade-obediência	Confiança e crença recíprocas
Uma rígida adesão à delegação e à responsabilidade dividida	Interdependência e Responsabilidade compartilhadas
Divisão do trabalho e supervisão hierárquica rígidas	Participação e responsabilidade multigrupais
A tomada de decisões é centralizada	Amplo compartilhamento de responsabilidade e de controle
Solução de conflitos por meio de repressão, arbitragem e/ou Hostilidade	Solução de conflitos mediante negociação ou solução de problemas

De um lado observamos uma tendência para o individualismo, do outro lado emerge a participação e a cultura de interacção a qual pode ser favorecida pela utilização de “mecanismos de ligação” fundamentalmente ao nível das estruturas de gestão intermédia facilitadoras inovação. Efectivamente a visão dada pelos directores de turma, como iremos ver no próximo capítulo é da interiorização do conceito de estrutura orgânica o que contribui, na linha de Mintzberg (2004:30) para evidenciar que não chega descrever a estrutura é preciso perceber como funciona, e nesta perspectiva determinar a configuração estrutural mais adequada ao contexto. Nesta conformidade trataremos de seguida a estrutura da escola de acordo com Mintzberg bem como as configurações consideradas pertinentes com a devida deslocação face ao regime de autonomia e administração decorrente do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril.

2. ESTRUTURA E DINÂMICA DA ESCOLA SEGUNDO MINTZBERG

2.1. A estrutura na perspectiva de Mintzberg

Estudar Mintzberg é querer compreender como funcionam as organizações. Em conformidade com o autor toda a actividade humana implica uma interligação contínua entre a “divisão do trabalho” em tarefas e a respectiva “coordenação entre as mesmas de forma a permitir a sua concretização.

Daqui decorre 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” (Mintzberg, 2004:20). Importa nesta conformidade evidenciar a relação existente entre a estrutura e o seu modo de funcionamento. Para tal Mintzberg equaciona três grandes dimensões: As componentes básicas da estrutura, os mecanismos de coordenação e o sistemas de fluxos que conjuntamente com os parâmetros de concepção e os factores de contingências determinam o aparecimento das configurações estruturais.

Segundo Mintzberg (2004: 87) a concepção da estrutura implica “puxar todas as alavancas que influenciam a divisão do trabalho e os mecanismos de coordenação” de forma a colocar em funcionamento a organização.

Como vimos no capítulo anterior a massificação escolar foi determinante no carácter de complexidade crescente da escola levando a organização a ser concebida, face à panóplia de cargos e estruturas emergentes da legislação, segundo uma lógica de especialização horizontal e vertical com o conseqüente agrupamento em unidades,⁸⁶ a respectiva coordenação, a formalização de comportamentos, a necessidade de formação para fazer face às novas exigências (diversidade de alunos, heterogeneidade docente

⁸⁶ Segundo José Tiago Filipe sobressai ao nível da especialização horizontal, a departamentalização por funções (conhecimentos e competências) à qual corresponde uma “coordenação verticalizada da acção docente”, uma departamentalização por destinatários centrada no aluno correspondendo-lhe uma coordenação horizontal do currículo, uma departamentalização por serviços face à existência de vários ciclos com manutenção das estruturas originais e a departamentalização por processos decorrente da existência de clubes e centros de recursos com características variadas que contribuem para o desenvolvimento de interdependências entre a tecnologia, os serviços prestados e os destinatários. Cf. J.T. Filipe, *O Delegado de Grupo: uma Estrutura de Gestão Intermédia*, tese de mestrado não publicada. Universidade de Évora, 1998. João Barroso considera “... 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”. Cf. João Barroso, *Os Liceus-Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, 2 vols. Lisboa, FCG, JNICT, 1995, p. 696

arrastando diversidade de qualificações conduzindo a problemas acrescidos na coordenação vertical) e a socialização como processo de interiorização de regras e procedimentos relacionados com a instituição.

Ainda no âmbito dos parâmetros de concepção verificamos a partir dos finais dos anos 80 início de 90 um acentuar da autonomia da escola: “ 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 da comunidade em que se insere”⁸⁷ com a aprovação da LBSE e a manifesta vontade da Administração em colocar a tomada de decisão na escola, deslocando desta forma o poder e autoridade para o seio da mesma numa lógica descentralizadora.(Formosinho; Machado,1999: 110).

A descentralização de uma organização visa encontrar as melhores soluções, pelo que se a decisão for estudada e partilhada a resposta tem maior probabilidade de ser adequada. Por outro lado permite maior rapidez de actuação se não estiver sujeita a vários estratos sendo até facilitadora da vertente local. Com poder de decisão os membros criativos da organização sentem-se motivados e funcionam como motores de inovação.(Mintzberg, 2004:211).

Esta ideia é acentuada por uma série de incentivos à qualidade da educação através de variadíssimos projectos como o PEPT 2000, Programa de Educação Intercultural, Territórios Educativos⁸⁸ de Intervenção Prioritária levando a escola a encontrar soluções contextualizadas para os problemas locais com que se depara.(Formosinho; Machado,1999:112).

Contudo, é preciso que a descentralização ocorra também no interior da própria escola envolvendo na tomada de decisão todos os órgãos articulando os diferentes tipos de decisão com quem é detentor da função ou competência. Na perspectiva de Mintzberg (op. cit.:214) “ Na descentralização selectiva, o poder sobre os diferentes tipos de decisões reside em pontos diferentes da organização”.

⁸⁷ Cf. Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro.

⁸⁸ Constituem-se de legitimidade social na medida da sua pertinência a “contextos e públicos que são singulares” entendidos como condição fundamental para a acção educativa e não meros territórios escolares. Cf. Rui Canário, “ A Escola, o Local e a Construção de Redes de Inovação”, in *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*, Lisboa, IIE 1996, p.70

É neste enquadramento que surge o Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio com uma divisão entre órgãos de administração e gestão, as estruturas de orientação educativa e os serviços especializados de apoio educativo, já descritos no capítulo anterior, fornecendo à organização a capacidade de construir a sua identidade e dinâmica articulando a divisão das tarefas com os mecanismos de coordenação mais adequados o qual pode ser representado através de um organigrama, constituindo-se como um indicador de toda a formalização existente na escola: ao nível das estruturas que o determinam, das regras de funcionamento que lhe estão subjacentes, das atribuições e competências inerentes a cada cargo na cadeia hierárquica instituídas por preceitos jurídicos da administração central ou pelos regulamentos internos das escolas.

Para coordenar o seu trabalho as organizações podem utilizar diversos meios, privilegiando sempre um deles, funcionando como elemento aglutinador. De acordo com Mintzberg são cinco os mecanismos de coordenação através dos quais as organizações coordenam o seu trabalho: *o ajustamento mútuo* que utiliza a comunicação informal, *a supervisão directa* estando um indivíduo responsável pelo trabalho dos outros, *a estandardização* que se pode encontrar sob a forma de *processos de trabalho* quando o conteúdo é especificado ou programado, *dos resultados* com ênfase no desempenho a atingir e *das qualificações* tendo em conta a formação de quem executa o trabalho. (Mintzberg, 2004:21,25)

Os mecanismos de coordenação referidos não são estáticos nas organizações e a opção por cada um deles está relacionada não só com a dimensão da organização mas também com a complexidade decorrente da divisão do trabalho, a qual temos vindo a analisar. Segundo Mintzberg estes deslocam-se quando o trabalho se evidencia mais complicado “do ajustamento mútuo para a supervisão directa e, em seguida, até à estandardização dos processos de trabalho, de preferência, ou até à estandardização dos resultados ou das qualificações, para finalmente regressar ao ajustamento mútuo nas situações mais complexas”. Estes mecanismos de coordenação têm vindo a ser referenciados por alguns autores de acordo com estudos elaborados. Hutmacher (1995: 71) refere que tradicionalmente:

a coordenação do trabalho dos professores organiza-se através de três métodos de estandardização, apresentados por ordem de importância: a formação inicial, certificada por um diploma que, salvo incidente grave, confirma cada um (subjectiva e objectivamente) como possuidor (em vida) das competências de ensinar; a prescrição dos desempenhos esperados (programa, planos de estudo); uma multitude de procedimentos de trabalho herdados da tradição, e raramente postos em causa, tais como

a organização do tempo (aulas, horário semanal, anual), a organização e a diferenciação dos espaços, o agrupamento de alunos (por graus, por níveis, etc.), as regras de circulação, as práticas de ensino (formal, verbal) e tantos outros elementos que constituem o funcionamento «normal» (normalizado) e familiar do quotidiano escolar.

Parece-nos que esta visão é actualmente muito redutora não só relativamente à formação docente⁸⁹ como à forma de ligação entre eles, assistindo-se também a alguma permeabilidade relativamente a ajustamentos decorrentes da matriz curricular proposta pelo Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro tendo por base o desenvolvimento da Gestão Flexível do Currículo que mobilizou processos de formação específica.(Roldão, 2005: 16)

João Barroso (1995: 678) considerou que, pela análise dos relatórios dos reitores, as práticas de coordenação mais comuns e sistemáticas em muitos liceus eram “ a reunião dos conselhos”, “a visita a aulas” e “a troca de impressões entre os professores, nos intervalos”. Efectivamente, iremos ver no próximo capítulo a referencia ao ajustamento mútuo sob forma de “conversas informais” para resolver situações imediatas que pode acontecer simplesmente na “sala de professores” ou quando “ tomamos o pequeno-almoço”(Entrevista E₅ :3) ou ainda o recurso a reuniões “ mais informais que possa ser o director de turma a decidir ou até mesmo o conselho de turma”(Entrevista E₄ : 4) evidenciando de certa forma algum poder de decisão emergente. Ainda que algumas práticas e regulamentações se mantenham, parece-nos que alguns esforços demarcam um posicionamento condutor para a mudança.

Percorridos que foram aspectos fundamentais da concepção da estrutura e dos mecanismos de coordenação importa agora de acordo com o diploma legal que tem vindo a ser referenciado estabelecer quais são as componentes básicas da estrutura que

⁸⁹ O sistema português tem evidenciado um crescente investimento quer ao nível da formação contínua sob a responsabilidade do Conselho Científico -Pedagógico da Formação Contínua quer dos Centros de formação no sentido de esta ser adoptar “modalidades formativas contextualizadas, centradas nas questões e experiências vividas pelos docentes, e por eles analisadas e reflectidas à luz de uma sustentação e questionamento teóricos consistentes e fundamentadores” reforçado pela citação de um estudo onde se evidencia que as novas modalidades de formação se constituem fundamentalmente em “oficina de formação” e “Projecto de forma a “criar situações de reflexão-acção”. Cf. Maria do Céu Roldão, *Formação e Práticas de Gestão Curricular. Crenças e Equívocos*, Porto, Edições ASA, 2005, p.13. Ainda em relação à formação contínua o Despacho nº 16794/05 de 3 de Agosto de 2005 considera no seu ponto 1 que “50% das acções de formação contínua a frequentar pelos docentes devem ser realizadas obrigatoriamente, no âmbito da área de formação adequada.” Entendendo-se formação adequada a que se relaciona com o “domínio científico didáctico do grupo disciplinar do docente” (ponto2) com o objectivo de “impulsionar a actualização e a melhoria da actividade profissional” (preâmbulo do referido despacho).

vão determinar a configuração estrutural que permitirá aos conselhos de turma realizarem o seu trabalho no âmbito da gestão curricular.

2.2. Componentes da estrutura

As componentes básicas da estrutura situam-se entre dois pólos: os executores do trabalho que constituem a componente operacional e, os que assumem a responsabilidade do trabalho em matéria de coordenação, dando forma à componente administrativa⁹⁰. (Mintzberg, 2004:38)

De acordo com Mintzberg a organização apresenta cinco componentes básicas

- O centro operacional
- O vértice estratégico
- A Linha hierárquica
- A tecnoestrutura
- Pessoal de apoio

Para melhor compreensão recorreu-se à figural na qual se distribui todos os elementos presentes na escola. Torna-se pertinente uma descrição individual com caracterização ao nível dos vários órgãos tendo em conta as competências que lhe estão cometidas.

⁹⁰ Da mesma forma poderíamos referenciar órgãos de linha relativamente aos operacionais e órgãos de staff ou funcionais integrados na componente administrativa.

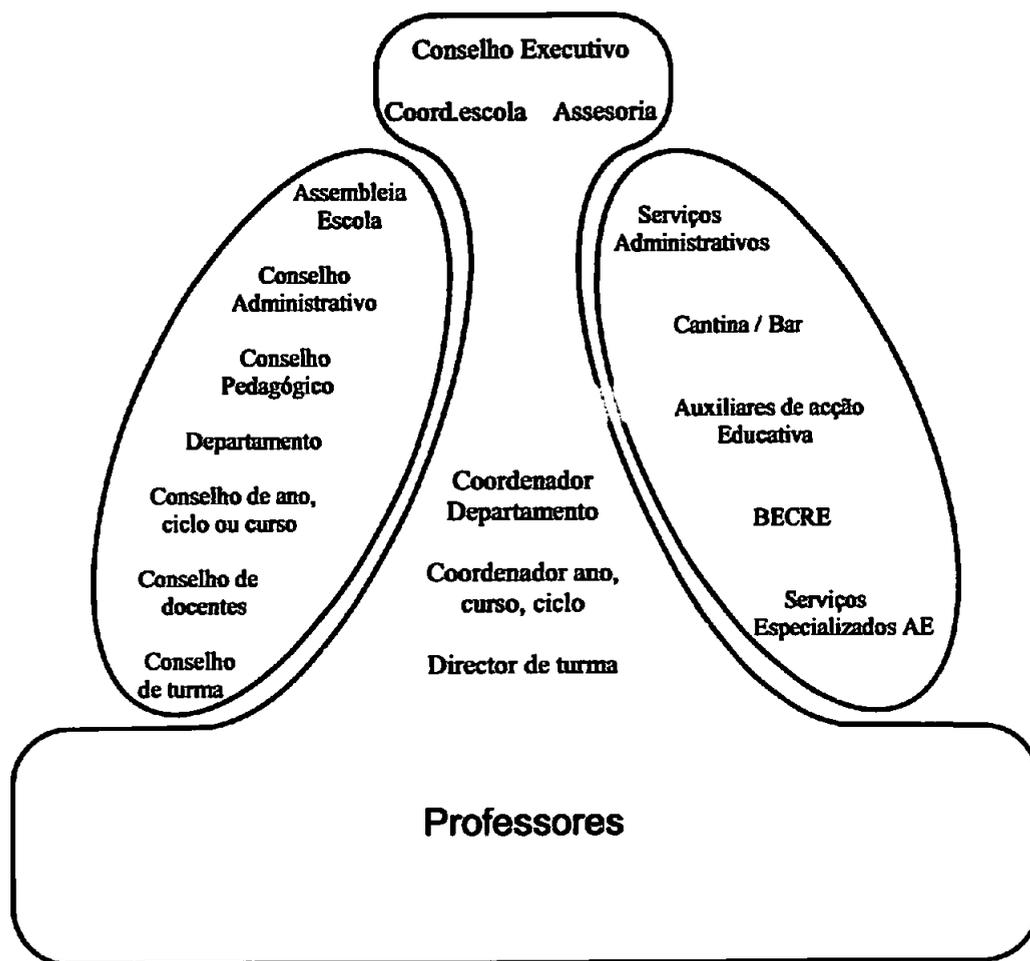


Figura 1 - Componentes da estrutura. (adaptada de Mintzberg, 2004: 52)

Para um melhor enquadramento dos órgãos foi elaborado um estudo paralelo utilizado por Clímaco (1988: 48-50) no qual, na linha de Sergiovanni, foram consideradas três níveis organizativos :

- Pedagógico – funções que conduzem à facilitação das actividades educativas e de aprendizagem em situação escolar formal e não formal(todas as não incluídas nos currículos).
- Administrativo/organizacional – funções e tarefas que tornam possível a subsistência da organização - escola, de acordo com os seus fins específicos. Abrange funções de natureza administrativa, financeira e orçamental, de gestão de pessoal, de gestão de equipamentos, e de gestão de serviços de apoio, nomeadamente de acção social escolar.
- Institucional – As funções neste domínio situam-se a dois níveis. Por um lado a articulação da escola com as demais instituições quer a nível local quer ao nível das dependências hierárquicas do sistema educativo, o que implica aspectos de articulação e negociação; Um segundo nível que tem a ver com o desenvolvimento de um clima de respeito mútuo, tolerância, liberdade, lealdade

e cooperação. Desta forma as funções neste domínio são de duas ordens: mediação e as de clima.

A partir destes foram distribuídas as competências dos órgãos de Administração e Gestão definidas no Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio que resultaram nos quadros do apêndice I os quais evidenciam um predomínio de tarefas no domínio administrativo/organizacional por parte da direcção executiva ao qual cabe assegurar que a escola “cumpra a sua missão eficazmente assim como servir as necessidades de todas as pessoas que controlam ou que de qualquer maneira exerçam poder sobre a organização”(Mintzberg, 2004: 44). Relativamente à Assembleia de escola para além da análise das suas competências foi feita a analogia com o conselho escolar de acordo com Barroso (1995: 504) enquanto detentor de “ influência real na orientação administrativa e pedagógica” formando uma “ tecnoestrutura de 2º nível” para que as regulamentações da tecnoestrutura, situada ao nível da administração central, fossem cumpridas.

➤ Centro Operacional

É constituído por todos os docentes e diz respeito ao trabalho desempenhado por estes de acordo com a sua qualificação enquadrada na especialização e profissionalização. “ *Transformam os inputs em outputs*”⁹¹ constituindo-se como a parte fundamental da organização na medida em que “produz os resultados essenciais que a conservam viva” tendo em conta que a sua essência é a educação dos estudantes. A missão da escola concretiza-se no trabalho directo professores – alunos. Os docentes detêm controlo sobre o seu próprio trabalho enquanto detentores de uma formação que exige algum tempo antes de iniciar as suas funções, da qual faz parte um estágio de forma a colmatar a competências e os conhecimentos que não podem ser especificados durante a mesma, sendo complementada e actualizada durante o exercício, exteriormente ou internamente promovida pela própria escola em círculo de estudos ou em articulação com os centros de formação de escola onde está representado através do presidente do conselho pedagógico, órgão com responsabilidade em matéria de formação(art.26.º alínea f). A formação docente deve ainda respeitar “ os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo do ensino básico” no que diz respeito à formação inicial, deve ser adequada ao contexto local no que concerne à

⁹¹ Numa perspectiva de educação de estudantes. Cf. Henry Mintzberg,, *Estrutura e Dinâmica das organizações* ,Porto, Dom Quixote, 3ªEd., 2004, p.43

formação contínua e relativamente à formação especializada deve incidir com “particular atenção às áreas de desenvolvimento curricular, de supervisão pedagógica e de orientação educativa”⁹² Esta especialização horizontal do trabalho confere-lhe a designação de profissionais que face à sua importância na tomada de decisões, favorece a descentralização horizontal e vertical selectiva. (Mintzberg, 2004: 229) O seu trabalho deve ser articulado, ao nível do conselho de turma com todos os elementos nele integrados, com os departamentos aos quais está afecto bem como com os serviços de apoio educativo tendo por base um plano de trabalho⁹³ com vista a consecução do projecto educativo da escola. (Cap. IV)

➤ Vértice Estratégico

“O vértice estratégico tem como função assegurar que a organização cumpra a sua missão eficazmente, assim como servir as necessidades de todas as pessoas que controlam ou que de qualquer maneira exerçam poder sobre as organizações”.

No vértice estratégico encontramos os membros com “responsabilidade global da organização” a qual está atribuída à Direcção Executiva sendo o “órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira”⁹⁴. Segundo Mintzberg (2004: 43) também aqui se incluem os funcionários que apoiam directamente os quadros dirigentes o que parece estar determinado para a Assessoria técnico – pedagógica e coordenadores de estabelecimento no que diz respeito aos agrupamentos verticais que podem incluir jardins-de-infância e escolas de 1º ciclo em unidades separadas geograficamente ou no mesmo edifício na situação das escolas básicas integradas.

Estão-lhe cometidos três conjuntos de deveres relacionados com as suas competências(art.17.º): - a supervisão directa concretizada através da afectação de recursos, atribuição de pessoas e de recursos a tarefas nomeadamente a distribuição de serviço docente e não docente (alínea f) e a designação dos directores de turma (alínea g) assegurando essencialmente que a organização funcione em termos globais; - Relações com o meio ambiente no âmbito da representação da escola a qual está em primeira linha sob a responsabilidade do Presidente do Conselho Executivo ou Director

⁹² Capítulo IV, artigo 18.º do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.

⁹³ Projecto curricular de turma baseado num projecto curricular de escola de forma a adequar o currículo nacional ao contexto de cada escola. Cf. art. 2.º do Decreto –Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.

⁹⁴ Artigo 15.º Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio

e numa segunda linha por delegação de competências num dos vice-presidentes ou adjuntos. (art.18.º) – a estratégia da organização cujo poder é reconhecido pela administração através da celebração de contratos de autonomia, processo que deve ser desencadeado pela direcção executiva elaborando e submetendo à aprovação da Assembleia de Escola as propostas de celebração de contratos de autonomia.(art.3.º, 17.º e Cap. VII). O trabalho a este nível caracteriza-se pela pouca existência de rotinas e por ciclos de decisão relativamente longos tendo em conta que o projecto educativo e o regulamento interno têm uma vigência de três anos acompanhando o mandato dos órgãos e a distribuição de serviço bem como a elaboração de horários e constituição de turmas são por períodos lectivos salvo algumas excepções. Actualmente o recrutamento de docentes também inclui períodos mais longos na sua generalidade.

➤ **Linha Hierárquica**

Formado pelas estruturas de gestão intermédia enquanto estruturas de orientação educativa cuja tarefa específica é a coordenação do trabalho.

Temos assim os coordenadores de departamento curricular, os delegados de disciplina quando a escola defina no seu regulamento interno a pertinência da sua existência, os coordenadores de Ano, ciclo ou Curso e os directores de turma.

Constituem o elo de ligação entre o vértice estratégico e o centro operacional, ou seja, entre os responsáveis pela organização e os executores do trabalho. Caracteriza-se pelo exercício de autoridade formal, podendo existir vários patamares e ligações de vários operacionais a vários supervisores verificando-se pelo facto de um docente pertencer a vários conselhos de turma, tendo cada qual seu director. Para além desta dependência em termos de departamentalização por destinatário está ainda sujeito à supervisão por parte da coordenação relativa à departamentalização por função, mais especificamente curricular.

Relativamente aos directores de turma, para além do departamento curricular estão ainda sobre a superintendência do coordenador de ano, ciclo ou curso. Com a legislação actual parece evidente a valorização da gestão intermédia, não só pela estruturação emanada do Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio como pela regulamentação deste ao consignar no seu preâmbulo que as “ estruturas de gestão

intermédia desenvolvem a sua acção numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam” estando implícito uma necessidade de liderança por parte de quem coordena devendo desempenhar todos os papéis de gestão no contexto da sua unidade.

De salientar que em relação aos coordenadores dos conselhos de docentes, dos departamentos curriculares e dos conselhos de ano, ciclo ou curso para além da profissionalização, considera-se pertinente a existência de formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores e relativamente ao director de turma apenas se aponta um docente profissionalizado em termos preferenciais.,(Artigos 5º. e 7.º)⁹⁵

Contudo, sendo todos gestores intermédios devem promover a afectação de recursos, elaborar regras, preparar planos, implementar projectos, o que pode ser considerado ao nível do o regimento interno das várias estruturas e no projecto curricular de turma , esperando-se que sejam um símbolo e um líder para os membros dos respectivos conselhos , articulando e coordenando todos os procedimentos com os diversos intervenientes. Apesar de não corresponder ao director de turma grande exigência em termos de especialização parece-nos de primordial importância este cargo de coordenação face às funções que desempenha encontrando-se no centro de um “campo de forças”:

⁹⁵ Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho

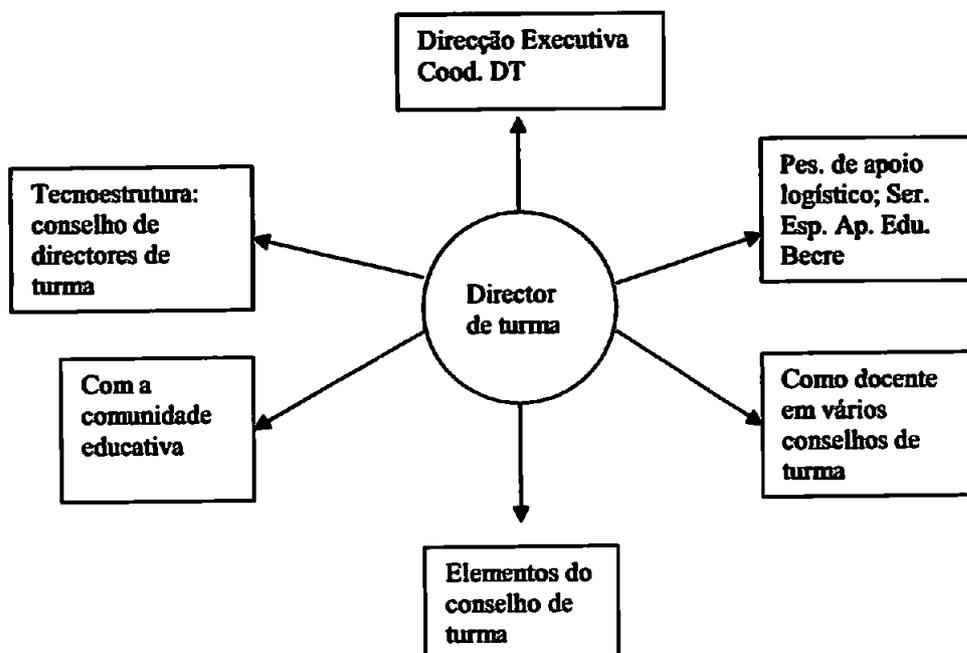


Figura 2 - Linhas de força na direcção de turma (adaptado de Mintzberg, 2004: 48)

➤ Tecnoestrutura

Constituída pelos órgãos que planeiam, concebem, formam, controlam e supervisionam todo o funcionamento da organização .

Em primeira instância aparece a **Assembleia de Escola** enquanto estrutura responsável pelas linhas de orientação da escola. Em consonância com esta definição parece estar implícito uma preocupação com a concepção e o funcionamento da estrutura o que os identifica com os “Analistas de controlo e planeamento” (Mintzberg, 2004: 50) tendo em conta as suas competências relativamente à construção da autonomia concretizada pela aprovação do Projecto Educativo, Regulamento Interno e Celebração de Contratos de Autonomia, à gestão orçamental sendo responsáveis pela definição das linhas orientadoras para elaboração do orçamento bem como pela apreciação dos relatórios de contas de gerência, à avaliação interna da escola através da análise dos resultando complementada a partir de informações que considere pertinente solicitar à Direcção Executiva, ao Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo e finalmente a possibilidade de dirigir recomendações.(Art.10.º)

Como analista de controlo aparece também o **Conselho Administrativo**, órgão deliberativo em matéria administrativo – financeira . De acordo com as suas competências aprova o projecto de orçamento sob proposta da Direcção Executiva

elaborado de acordo com as linhas orientadoras definidas pela Assembleia de escola, e fiscaliza toda a área económico - financeira da escola.(Art.30º)

Como analistas de trabalho e analistas de pessoal temos o **Conselho Pedagógico** enquanto órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e continua de pessoal docente e não docente posicionando-se assim como analistas de trabalho e analistas de pessoal.(Art.24.º)

Analistas de trabalho dado que standardizam os processos de trabalho tendo em conta que:

- elabora o projecto educativo, documento que consagra a orientação educativa da escola,
- assume papel relevante na preparação do plano anual de actividades
- emite parecer sobre a proposta de regulamento interno e a celebração de contratos de autonomia
- propõe a criação de novas áreas curriculares ou disciplinares de conteúdo regional ou local, bem como as respectivas estruturas curriculares,
- Procura soluções ajustadas no âmbito da articulação e da diversificação curriculares,
- É essencialmente um órgão consultivo, com excepção no caso da avaliação de alunos em que assume papel deliberativo.

Analista de pessoal na medida em que contribui para a standardização das qualificações dado que lhe compete:

- Elaborar o plano de formação contínua que responda às necessidades do pessoal docente e não docente,
- Definir critérios orientadores devidamente aprovados, aos quais se deve subordinar a selecção e recrutamento de pessoal docente, salvaguardando o regime legal de concursos.
- Formar comissão que proceda à avaliação do pessoal docente.

De realçar que na composição do conselho pedagógico a qual é definida no regulamento interno por cada escola, para além dos representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente deve ainda ter lugar a representação dos projectos de desenvolvimento educativo.(Art.25.º)

Os três órgãos definidos situam-se no plano dos órgãos de administração e gestão existindo ainda um segundo plano ao nível da tecnoestrutura formado pelos órgãos de gestão intermédia considerados como estruturas de orientação educativa os quais se posicionam prioritariamente como analistas de trabalho face às competências

que lhe estão inerentes nomeadamente a análise, identificação, planificação e elaboração em matéria de articulação curricular no âmbito dos planos de estudos e no acompanhamento do percurso escolar dos alunos⁹⁶. Relativamente ao pessoal quer ao nível dos departamentos quer dos conselhos de docentes(ano, ciclo ou curso) verifica-se alguma interferência respectivamente quanto à identificação de necessidades e na concepção e desencadeamento de formação e apoio aos directores de turma ou de outros docentes em exercício. ⁹⁷ No que diz respeito ao controlo encontramos-lo no sentido da auto-regulação ao nível dos órgãos de articulação curricular e no sentido da fiscalização a elaboração de um relatório anual a realizar por todos os coordenadores intermédios.⁹⁸

Os Departamentos curriculares correspondem a uma departamentalização por funções⁹⁹, baseada no princípio da especialização profissional onde encontramos representadas os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares. Desta forma a organização reúne recursos humanos e materiais, encoraja a especialização fundamentalmente quando estabelece perfis de carreira dentro do seu próprio domínio de especialização, permitido a supervisão por colegas, promovendo também a interacção social.(Mintzberg, 2004: 148) Por outro lado encoraja as interdependências de processo uma perspectiva de fomentar a aprendizagem por partilha tendo contudo em atenção as economias de escala no sentido de que a dimensão não prejudique o funcionamento.(op. cit.:146)

A lógica das áreas disciplinares permitiu o agrupamento de várias disciplinas e dos vários níveis de ensino, a decidir pelas escolas de acordo com as dinâmicas próprias de forma a promover a articulação curricular e a cooperação entre os docentes. Face a este agrupamento deu-se um contributo em matéria de interdisciplinaridade tendo em conta que a especialização “estreita restringe a perspectiva de conjunto”(op. cit.: 148) levando os docentes a concentrar a sua atenção mais nos seus próprios recursos do que na missão da organização¹⁰⁰, e diminui-se o número de membros, em termos de

⁹⁶ Cf. competências dos vários órgãos bem como preâmbulo do Decreto regulamentar n° 10/99 de 21 de Julho

⁹⁷ Op. cit., art.4.º g) e art.8.º f) e g)

⁹⁸ Op. cit.,art.4º h), art.5.º g), art.7º f) e art.9.º c)

⁹⁹ Entendido no sentido em que os órgãos, as actividades e as tarefas são agrupadas de acordo com a “semelhança entre os tipos de actividades fundamentais que nela se desenvolve”.Cf. José Tiago Filipe, *O Delegado de Grupo: uma Estrutura de Gestão Intermédia*, tese de mestrado não publicada. Universidade de Évora, 1998, p.27

¹⁰⁰ Situação muito evidenciada na organização por grupos disciplinares considerando Hutmacher que os docentes, embora não tivessem ausente a preocupação com o ensino, se assumiam mais como “especialistas de uma disciplina do que profissionais do ensino” Cf. Walo Hutmacher, “A escola em todos os seus estados”, in António Nóvoa, (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2ªEd., 1995, p.54

representatividade disciplinar, do conselho pedagógico fomentando a funcionalidade do órgão.

Com a mesma lógica organizacional temos os **conselhos de docentes** ao nível da educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico em matéria de articulação curricular, com a devida especificidade face à formação e à característica da monodocência.

Relativamente aos **Conselhos de Ano, ciclo ou curso** consideramos que se situam na típica definição de Hutmacher (1995: 71) de “ estruturas de trabalho sobre o trabalho” face às suas competências de “ articular e harmonizar as actividades desenvolvidas pelas turmas”. Por ele passa fundamentalmente a elaboração , dinamização e coordenação de projectos, articulação com os departamentos e cooperação com os serviços especializados de apoio educativo. Agrupamento de funções composto por duas subunidades, estando uma relacionada com o 1º ciclo do ensino básico da qual fazem parte todos os docentes titulares de turma e outra relativamente ao 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário constituída por todos os directores de turma. É um elo de ligação entre os conselhos de turma e o conselho pedagógico.

Ainda na tecnoestrutura temos os **Conselhos de turma** a quem compete a organização, acompanhamento e avaliação de todo o trabalho desenvolvido com os alunos e com as turmas. Integra-se no agrupamento por destinatários¹⁰¹ ou clientes que Mintzberg (2004:137) situa na lógica do mercado. Neste tipo de agrupamento “os membros de uma só unidade têm um sentido de integridade territorial; controlam um processo organizacional bem definido; a maioria dos problemas que surgem podem ser resolvidos simplesmente pelo ajustamento mútuo ou pela acção do responsável hierárquico da unidade.” (Mintzberg, 2004:139). Nesta conformidade encontramos o projecto curricular de turma que se deve constituir como documento aglutinador da acção docente de acordo com as especificidades de cada turma e de cada aluno em concreto. Tiago Filipe (1998:29) enfatiza a importância do ensino em equipa¹⁰² como

¹⁰¹ Tendo em conta “ as características das pessoas a quem se destinam”, à qual corresponde uma coordenação horizontal do currículo. Cf. . José Tiago Filipe, *O Delegado de Grupo: uma Estrutura de Gestão Intermédia*, tese de mestrado não publicada. Universidade de Évora, 1998, p.29

¹⁰² Actualmente está consignado no Despacho nº 13 599/2006 de 28 de Junho de 2006 a formação de equipas pedagógicas constituídas por docentes das várias disciplinas de um mesmo ano de escolaridade que devem iniciar funções após o término das matrículas, as quais devem proceder à constituição das turmas e à análise do percurso escolar dos alunos. Preconiza ainda a leccionação de todas a disciplinas por parte do mesmo docente desde que detentor de habilitação adequada, independentemente do grupo a que está afecto.(art. 9º) De referir que o estudo se reporta ao ano de 2004/2005 sendo este diploma

unidade de aprendizagem harmonizando a especialização com a acção coordenada salientando como aspectos inovadores:

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 sócio-psicológico do aluno; a integração dos conteúdos de aprendizagem à realidade do aluno; o desenvolvimento profissional e integral do professor.

Está assim enfatizada a questão primordial da verdadeira gestão curricular já referida no capítulo anterior e preconizada pelo Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro bem como o estímulo à aprendizagem na escola pela própria escola como Hutmacher (1995: 67,69) privilegia:

são as pessoas que aprendem, que se apropriam e que (re)constroem os saberes, os saber-fazer e os saber-ser que orientam as práticas;(…) que pode resultar da formação contínua externa, mas também da partilha, de pôr em comum as ideias e os recursos de um trabalho colectivo, e participado de observação, de análise e de apreciação das práticas.

As áreas curriculares não disciplinares contempladas no diploma referido preconizam dar um contributo especial em termos de “articulação de saberes” constituindo um “alargamento horizontal do trabalho” na perspectiva de Mintzberg (2004:97-101). Contudo, este aumento na variedade de tarefas só evidencia benefícios se houver motivação dado que em regra os “trabalhadores preferem os postos de trabalho estreitamente especializados e repetitivos” o que lhe confere controlo sobre o seu próprio trabalho não o considerando monótono face ao seu grau de complexidade. A título de exemplo podemos referir um testemunho em que se consideram “áreas artificiais” aumentando “brutalmente a carga horária e deve repetir situações de aprendizagem”.(Entrevista E₃: 2)

Já foi várias vezes referenciada a complexidade do trabalho docente e mais uma vez nos parece estar implícita face às interdependências e ao carácter subjectivo das mesmas ao ter de se relacionar um conjunto de indivíduos diversificado e um conjunto de tarefas igualmente complexo e diversificado e sem descuidar a devida articulação. Esta interdependência entre tarefas complexas apela ao ajustamento mútuo como mecanismo de coordenação e os “membros da unidade devem ter contactos directos,

posterior a esta data, parecendo emergir a existência de equipas pedagógicas em paralelo com os conselhos de turma dado que se estabelecem atribuições para o conselho de turma e para a equipa pedagógica enfatizando-se nesta a responsabilidade da “evolução das aprendizagens dos alunos” em colaboração com o ensino especial, que faz parte integrante da equipa, “sob a supervisão do director de turma”(art. 10º)

informais e frequentes entre si” o que só será possível se a “dimensão da unidade não for muito grande” e o coordenador dispuser de tempo para “orientar as actividades, mantendo-se disponível para dar conselhos...”.(Mintzberg, 2004: 166) Esta ideia aparece corroborada no estudo efectuado: “ eu acho que os conselhos de turma estão enormes.”... “ Que é muito difícil articular esta gente toda.” (Entrevista E₃: 2).

➤ **Pessoal de Apoio**

Em todas as organizações existem, com a finalidade de dar apoio à própria organização, unidades especializadas em vários domínios. A escola não foge a esta regra e verificamos a existência de serviços administrativos, serviço de refeitório e bar, os auxiliares de acção educativa, que se constituíram desde sempre como suporte logístico, que ao fazerem parte da organização e estarem na dependência desta reduzem a incerteza provocada pelo recurso a empresas externas.(Mintzberg, 2004: 51).

Contudo, outros serviços têm vindo a ganhar terreno no âmbito do apoio nomeadamente a biblioteca escolar, que sofre grande impulso a partir de 1997¹⁰³ com a implementação do Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, e os serviços de apoio educativo e orientação escolar que com o Decreto-Lei nº 115-A/98 se constituem de forma inovadora como um agrupamento dividido em duas subunidades na lógica da departamentalização por destinatário.

Quanto às Bibliotecas escolares viram ainda reforçado o seu papel com o Despacho Interno Conjunto nº 3-I/SEAE/SEE/2002 de 15 de Março¹⁰⁴, o qual para além de pretender “racionalizar e otimizar” recursos integrando-as num conceito mais abrangente de “ Biblioteca Escolar/ Centro de Recursos”, visa consolidá-la “como um dos instrumentos fundamentais da organização pedagógica das escolas sendo ao mesmo tempo dotadas as escolas de condições acrescidas para a sua dinamização. Desta forma é concedido um crédito horário específico, implica a criação de uma equipa educativa com um coordenador, não devendo esta ser superior a quatro docentes, sendo as suas competências nos domínios pedagógicos, de gestão de projectos, de informação e das ciências documentais. Para além destes aspectos ressalta relevada importância para a formação especializada da equipa e para a importância da sua presença no conselho

¹⁰³ Em 1995 face à necessidade de conhecer os hábitos de leitura e literacia é criado um grupo de trabalho para elaboração de um estudo através dos Despachos Conjuntos nº43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro e Despacho Conjunto n.º 5 /ME/MC/96 de 9 de Janeiro tendo como resultado a constituição de um gabinete para a elaboração e execução de um programa de instalação da rede de Bibliotecas Escolares bem como as suas competências através do Despacho Conjunto nº 184/ME/MC/) de 27 de Agosto que implementa o Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares.

¹⁰⁴ Alterado pelos Despachos 17387/2005 de 12 de Agosto e Despacho 13599/2006 de 28 de Junho

pedagógico através do seu coordenador, de acordo com a definição do regulamento interno.¹⁰⁵

No que concerne aos serviços especializados de apoio educativo encontram-se divididos em Serviços de Psicologia e Orientação¹⁰⁶, Núcleo de Apoio Educativo¹⁰⁷ e outros nomeadamente os serviços de acção social escolar¹⁰⁸, salas de estudo e actividades de complemento curricular, devendo o seu trabalho ser articulado com o conselho de turma, cabendo-lhe representação no conselho pedagógico, sendo o seu modo de organização e funcionamento definido no regulamento interno da escola¹⁰⁹. Consideramos notória a crescente importância de que se tem vindo a revestir estes serviços face à diversidade dos alunos bem como às suas necessidades. Esta ideia é corroborada pela escola ainda que se deva potenciar no sentido de “haver uma melhor articulação com algumas, alguns órgãos tipo dos apoios” tendo em conta a “formação deles”.(Entrevista E 4: 5)

¹⁰⁵ Cf. art.8.º do Despacho nº 13599/2006 de 28 de Junho.

¹⁰⁶ Os Serviços de Psicologia e Orientação foram criados pelo Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de Maio, sendo criada a carreira de psicólogo ao nível do Ministério da Educação pelo Decreto-Lei nº 300/97 de 31 de Outubro. Cf. Jorge Lemos, Teodolinda Silveira, *Autonomia e Gestão das Escolas. Legislação anotada. Texto de apoio à elaboração/revisão do regulamento interno*. Porto, Porto Editora, 2ª Ed., 1999, p.101.

¹⁰⁷ O regime dos serviços, tendo em conta os preceitos da Lei de Bases do Sistema Educativo, é estabelecido pelo Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Julho. Cf. op.cit. Este foi alterado pelo Despacho 10856/2005 de 13 de Maio. O ensino Especial está regulamentado pelo Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto complementado pelo Despacho nº 173/ME/91 de 3 de Outubro relativamente ao 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário e pela Portaria nº 611/93 de 29 de Junho para o pré-escolar. Actualmente o processo de elegibilidade das necessidades educativas especiais ao nível do Ministério da Educação segue o Sistema de Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) tendo em conta o paradigma actual de que a funcionalidade resulta de “uma contínua interacção entre a pessoa e o ambiente que a rodeia”. Cf. Guia Orientador de Apoio ao Processo de Elegibilidade para Efeitos de Aplicação de Medidas Especiais de Educação, DGIDC, Dezembro de 2005, p. 2

¹⁰⁸ “A Acção Social Escolar é um conjunto de medidas de apoio, aos alunos e famílias, destinadas a garantir a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares, conforme está consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo e estipulado no Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro”.Cf. dgidc.min-edu.pt/apoioedu.asp

¹⁰⁹ Cf. art. 38º, 36.º e 25.º do Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio.

2.3. Configurações estruturais

Tendo em conta as componentes básicas da organização, “os mecanismos de coordenação, os parâmetros de concepção e os factores de contingência” agrupam-se dando origem a várias configurações que apresentamos esquematicamente no quadro 3.

Quadro 3
Configurações estruturais

Configuração	Principal mecanismo de coordenação	Parte Chave da Organização	Tipo de Descentralização
Estrutura simples	Supervisão directa	Vértice Estratégico	Centralização vertical e horizontal
Burocracia mecanicista	Estandardização dos processos do trabalho	Tecnoestrutura	Descentralização horizontal limitada
Burocracia Profissional	Estandardização das qualificações	Centro Operacional	Descentralização horizontal e vertical
Estrutura divisionalizada	Estandardização dos resultados	Linha hierárquica	Descentralização vertical limitada
Adhocracia	ajustamento mútuo	Funções logísticas	Descentralização selectiva

(adaptado de Mintzberg, 2004: 330,331)

Mintzberg considera que a organização está sujeita a cinco forças que determinam o tipo de estrutura predominante. Os estudos elaborados sobre os estabelecimentos de ensino situam a escola entre a burocracia mecanicista e a burocracia profissional. (Barroso, 1995: 508; Filipe, 1998: 36)

Barroso (1995:508,509) considera que este hibridismo é evidente fundamentalmente com “a tentativa de introdução do “regime de classes”, iniciado em 1894/95 com a reforma de Jaime Moniz” influenciada simultaneamente por :

- os exemplos mais fortes de uma legislação prescritiva, obcecada pela normalização das actividades lectivas, com a visão mais racionalista do trabalho docente, em que o professor é colocado como executante de um conjunto de procedimentos pré-determinados, e sujeito a uma supervisão directa do “director de classe” e do reitor, e a uma conexão perfeita do seu trabalho com o dos colegas da mesma classe (como é o caso de toda a legislação que regulamenta esta matéria);
- com o discurso mais marcadamente profissional que se desenvolve entre os professores, a partir dos finais do século XIX, defendendo a

prática docente a tempo inteiro, a existência de um suporte legal para o exercício da actividade docente, a formação específica, especializada e longa e promovendo o associativismo docente para a defesa de interesses profissionais...

Em termos práticos assiste-se a uma tendência isolacionista centrada nas disciplinas por parte do “corpo operacional” como reacção às orientações “mecanicistas” da legislação aliadas à ausência de formação inicial em termos pedagógico-didácticos, a pobreza do debate pedagógico que se verificava desde os anos 30 e a falta de um movimento que conduzisse à “socialização dos professores”. (op.cit.)

Tendo em conta que as configurações dependem de factores de contingência, são seis os considerados como determinantes sendo os primeiros quatro mais enquadradores da “ burocracia mecanicista” e os outros de uma “ burocracia profissional”: -a dimensão face ao aumento de alunos e professores; -o sistema técnico que se baseia na transferência do ensino magistral individual” para o ensino colectivo regulando movimentos, procedimentos e comportamentos; - o poder conduzido a mecanismos de centralização/descentralização relativamente à atribuição do cargo de reitor; - contaminação que cria uma cultura organizacional baseada na “ centralização”, “formalização”, “controlo” e “racionalização”;- profissionalismo docente que conduz a uma estandardização dos processos de trabalho pelas qualificações conduzindo ao emergir do poder de decisão do centro operacional aliado à normalização do trabalho por parte de associações profissionais; - disfuncionamentos caracterizados por Crozier (1963, citado por Barroso, 1995: 516): a impessoalidade das regras, decisões centralizadas, hierarquia estratificada e isolada e zonas de incerteza rodeadas de relações de poder conduzindo ao reforço da ligação da responsabilidade a uma disciplina preservando o “ exercício da autonomia do professor típica dos profissionais”. (op. cit.: 510-518)

Esta perspectiva é corroborada por Filipe (1998: 42,43) frisando que até 1974, a centralização ao nível do Estado e da escola não deixava espaço à participação dos professores considerando que estas se aproximavam mais da burocracia mecanicista. É à “ gestão democrática” que imputa o marco da “burocracia profissional” colocando o conselho pedagógico no centro nevrálgico da organização em matéria de debate e atribuindo à representatividade dos grupos disciplinares, em superioridade numérica, a responsabilidade pela assunção desta configuração face ao facto dos representantes se considerarem “ sem legitimidade para autonomizar a capacidade interventora e decisional no seio do órgão de orientação educativa antes de previamente consultarem

as bases.” Perante a concordância de inexistência de um caso puro adopta a tese da “Burocracia semi-profissional” já veiculada por Loureiro. (1997, citado por Filipe, 1998: 43)

Na realidade o debate e a reflexão, individual ou em grupo não está ausente das escolas mas para Hutmacher (1995:68-70) “ a cultura dominante e a organização do trabalho” não promovem o desenvolvimento das questões centrais relativamente à pratica docente como a partilha de ideias e a “ produção de saberes” face à inexistência de estruturas que fomentem tais práticas considerando que nos estabelecimentos de ensino só existem três das componentes básicas que estudámos no ponto anterior:

o centro operacional, o suporte logístico e o topo estratégico. O centro operacional ocupa um lugar preponderante e mobiliza o essencial dos recursos do 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 táctico do que estratégico.

Em conformidade com esta posição assume que as escolas se enquadram na concepção tradicionalista de “ para-burocrática” dispensando a necessidade de uma tecnoestrutura que “trabalhe sobre o trabalho” indiciando um conceito de organização estável que as impede de melhorar não encorajando à auto análise nem à auto avaliação, considerando que mais problemático do que o carácter “individualista” é o isolacionismo dado que, em termos sociológicos a generalização do individualismo traduz a cultura “ característica de um grupo social, herança da história e estratégia comum de ajustamento às condições sociais de vida e de trabalho”(op.cit:74)

Na sequência das análises efectuadas sobre os estabelecimentos de ensino Gomes (1993: 79,80) afasta-se deste posicionamento considerando 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.”

Assume a emergência de duas componentes, tidas como ausentes, a tecnoestrutura e a linha hierárquica, responsabilizando-as pela abertura a novas configurações ainda difíceis de prever adiantando contudo que a adhocracia, ainda que não em termos globais, começa a fazer sentido dado que “ em algumas escolas, ou em alguns grupos de professores dentro dos estabelecimentos de ensino, encontramos este

tipo de estrutura, pontualmente, como forma de responder a certas experiências inovadoras internamente produzidas.” (op.cit:80,82)

Como é possível constatar na caracterização das componentes da estrutura elaborada tendo em conta os diplomas actuais, não nos parece restarem dúvidas quanto à deslocação das configurações tradicionalmente aceites fundamentadas pelos estudos, para a estrutura divisionalizada e adhocrática.

Efectivamente a estrutura divisionalizada, na perspectiva de Mintzberg, ganha sentido face ao desenvolvimento da linha hierárquica conduzindo à estandardização dos resultados sobressaindo o papel do coordenador dos directores de turma, sobre o trabalho que é feito pelo director de turma, ao pretender-se harmonizar as actividades das turmas em conselho de directores de turma, face ao que deve ser característica de cada conselho de turma como unidade identitária de um determinado grupo de alunos também ele com as suas especificidades baseado num projecto curricular. Por outro lado a própria lógica dos agrupamentos de escola conduz a uma estrutura divisionalizada podendo as unidades estarem geograficamente separadas da sede, sendo a articulação com a mesma feita pelo coordenador de estabelecimento¹¹⁰ o que segundo Mintzberg (2004:410) confere ao vértice estratégico uma grande “amplitude de controlo”.

A diferenciação dos níveis de ensino sob a responsabilidade da mesma organização é um dos factores de contingências que conduz a organização para esta configuração. Contudo, esta estrutura “ é a forma estrutural adoptada por uma Burocracia Mecanicista que opera num ambiente simples e estável” o que não se aplica à escola actual como temos vindo a referenciar. Pelo contrário foi a sua complexidade que gerou o aparecimento das estruturas de gestão intermédia e paralelamente a diversidade discente incrementa a necessidade de especialistas docentes e não docentes. Situação consagrada no Decreto-Lei n.º115-A/98 de 4 de Maio ao contemplar um agrupamento dos serviços especializados de apoio educativo que só com um trabalho de colaboração com as estruturas de orientação educativa (art.38.º), e na nossa perspectiva particularmente com o conselho de turma , conduzirá uma verdadeira gestão curricular.

Estas unidades de apoio, que exercem “mais influência na organização, não quando são autónomos, mas quando é feito apelo à sua colaboração nos processos de

¹¹⁰ Ao coordenador de estabelecimento, o qual deve “dos quadros, em exercício de funções”, compete em articulação com a direcção executiva, cumprindo e fazendo cumprir as suas decisões, coordenar as actividades educativas de cada estabelecimento. Cf. artigos 32.º e 33.º do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio.

decisão, devido à sua *expertise* profissional” segundo as configurações estruturais de Mintzberg (2004: 332) complementadas pelo lançamento de projectos como o já referenciado para as Bibliotecas Escolares com a consequente criação de equipas multidisciplinares, conduzem a uma configuração estrutural, a *adhocracia*, preparada para “inventar programas novos” (op. cit.:457) baseada no ajustamento mútuo e com um liderança intermédia “dinâmica, orientada para o futuro e relacionada com o melhoramento, desenvolvimento e excelência”.(Whitaker, 2000: 89)

De acordo com Mintzberg (2004:458) esta caracteriza-se por:

...uma estrutura muito orgânica com pouca formalização do comportamento; uma especialização horizontal elevada, baseada na formação; uma tendência para agrupar os especialistas em unidades funcionais para a gestão do pessoal, e para os desdobrar em pequenas unidades (grupos de projecto) para a realização do trabalho; uma utilização importante dos mecanismos de ligação para encorajar o ajustamento mútuo (trata-se do principal mecanismo de coordenação) no interior das equipas e entre as equipas; e uma descentralização selectiva no sentido destas equipas e no interior destas equipas que estão situadas em vários locais da organização e que agrupam as várias « combinações» dos quadros hierárquicos e dos peritos operacionais.

Desta forma não se coaduna com qualquer forma burocrática na qual se gerem “funções e normas , não pessoas” e a hierarquia é baseada em fundamentos legais não reconhecendo potencialidades individuais funcionando numa rotina incontestável. (Canavarro,2005 : 31)

Pelo contrário a *adhocracia* enquadra-se nos sistemas orgânicos preconizados por Burns e Stalker , já referidos, perfeitamente condizente com “actividades complexas e incertas em ambientes turbulentos” (Morgan,1996: 59) que levam Mintzberg (2004: 475) a estabelecer que um ambiente dinâmico está para a estrutura orgânica como o complexo está para a descentralização associando a inovação à imprevisibilidade, dinamismo, sofisticação e complexidade o que significa que a eficácia da estrutura depende da relação coerente entre os parâmetros de concepção e os factores de contingência, (op. cit.: 249) surgindo ao nível da escola a necessidade de utilização de mecanismos de ligação, os quais podem assumir a forma de cargos de ligação, grupos de trabalho e comités permanentes, quadros integradores ou estruturas matriciais, sendo estes os mais adequados para “ os níveis intermédios da estrutura. Face à existência de agrupamentos por função e por destinatário a estrutura matricial é possível de identificar na escola, tendo por um lado órgãos que mantêm interdependências mais ou menos estáveis bem como as unidades e os indivíduos nela

inseridos onde podemos incluir a assembleia de escola, o conselho pedagógico, os departamentos disciplinares e outras orientadas para o trabalho de projecto em que as interdependências e os indivíduos mudam com frequência e de acordo com as necessidades como no caso específico dos conselhos de turmas ajustando o seu trabalho face aos destinatários em colaboração com o docentes de ensino especial, com psicólogos com os pais e encarregados de educação e até mesmo com um professor tutor¹¹¹. (op. cit.: 194-197)

Na realidade a adhocracia é uma estrutura da moda dado que todas as suas características estão na ordem do dia: “ ênfase posta na especialização, o carácter orgânico da estrutura, a descentralização do poder sem concentração em nenhum local específico da organização, a estrutura matricial, os sistemas automatizados e sofisticados, os ambientes complexos e dinâmicos.”(op. cit.: 485) podendo contudo assumir duas formas distintas, a adhocracia operacional e a adhocracia administrativa. A característica fundamental da adhocracia operacional centra-se na fusão das actividades administrativas e operacionais confundindo-se num esforço único de tal forma que a execução dos projectos não se distingue da fase de planeamento e concepção o que significa que os membros das unidades de apoio, linha hierárquica e operacionais estão constituídos em grupos de projecto direccionados para os clientes. A adhocracia administrativa também funciona com grupos de projectos mas o objectivo é de utilidade própria separando a sua componente administrativa da operacional.(op.cit.: 662,463) .

Desta forma o discurso da inovação educacional que tem oscilado entre o nível macro e o nível micro, passa a situar-se no nível meso ou seja a importância está em “criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça”(Nóvoa, 1995: 41) dando lugar ao cimentar de experiências pedagógicas construindo-se um paradigma dialéctico no qual por um lado a estrutura adhocrática fomenta a inovação e por outro esta é alimentada pelas estruturas de gestão intermédia, mais especificamente o conselho de turma funcionado como motor de inovação no âmbito da gestão curricular, e o suporte logístico podendo deslocar a estrutura para a forma adhocrática operacional ou administrativa.

¹¹¹ Para acompanhamento de forma especial um grupo determinado de alunos no seu processo educativo. Cf. art.36º do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio conjugado com o art. 10.º do Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho.

2.4. Adhocracia e inovação

Desta forma e de acordo com Mintzberg (2004: 457-491) a adhocracia¹¹² surge como a configuração promotora de inovação por excelência sendo que: “Inovar significa entrar em ruptura com as rotinas estabelecidas” que ao longo dos tempos têm caracterizado as escolas e o trabalho dos professores instituindo-se como cultura e determinando um ambiente específico.

A este respeito Hargreaves (1998: 186) considera que as “culturas de ensino” se enquadram em dois grandes grupos: o conteúdo e a forma. O conteúdo advém daquilo que os professores pensam, dizem e fazem, concretizando-se em atitudes, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas de fazer as coisas que são assumidas pela comunidade docente de forma ampliada ou apenas por um grupo mais restrito. A forma constitui-se pelos modos como estão associados os membros dessa organização e como se articulam entre si, podendo assumir formas diversificadas: - individualismo que se caracteriza pelo trabalho isolado e independente. - Colaboração que se traduz na tomada de decisões partilhada e na consulta entre colegas caracterizando-se na generalidade por serem espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis; - Colegialidade artificial que se distinguem das anteriores pela regulação administrativa, compulsiva pelo carácter de obrigatoriedade, orientadas para a implementação, fixas no tempo e no espaço, previsíveis; - Balcanização consistindo em formas de trabalho na comunidade escolar em diferentes subgrupos ou departamentos disciplinares tendo fronteiras definidas entre si, duradouras no tempo conduzindo à noção de pertença a um grupo específico ou a uma disciplina com as quais se passam a identificar conferindo-lhe no decurso do tempo um certo *status*.

Transparece assim que a organização do trabalho nas escolas, não é facilitador de dinâmicas de partilha de ideias, aquisição e produção de saberes direccionados para práticas de ensino e aprendizagem inovadoras

De acordo com Bilhim (2004: 294) é preciso que os actores sintam que a inovação transporta felicidade, considerando “ que a emergência de uma inovação depende, por vezes bastante do sistema” e é fundamentalmente um processo endógeno. Nesta conformidade a ideia que sobressai é que as inovações educacionais devem emergir, cimentar-se e desenvolver-se nas organizações escolares. Contudo, durante

¹¹² Termo da autoria de Warren Bennis para caracterizar organizações temporárias. Cf. Gareth Morgan, *Imagens da organização*, São Paulo, Atlas, 1996, p.59

muitos anos tudo se passava exteriormente à escola, desde as reformas estruturais às metodologias de ensino. Situação que foi corroborado por Nóvoa, como referenciámos anteriormente, na qual o avanço dos estudos científicos, mais concretamente na área das ciências da educação, determinam a importância das decisões educativas, curriculares e pedagógicas, serem tomadas no seio da escola .

Neste sentido Hargreaves (1998: 71) considera que, para que as organizações se desenvolvam e operam num ambiente em constante mudança envolvendo os professores, devem caracterizar-se por “ flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, sentido de oportunidade, colaboração, aperfeiçoamento contínuo, orientação positiva para a resolução de problemas e empenhamento na maximização da sua capacidade de aprender sobre os seus ambientes, bem como sobre si próprias. A este respeito, a inovação intrínseca e a imprevisibilidade rotineira constituem os paradoxos organizacionais da pós-modernidade” para os quais a adhocracia é uma possível resposta na medida em que “ permite reunir peritos provenientes de disciplinas diversas em grupos de projecto ad hoc que trabalham sem atrito” fazendo dos conselhos de turma verdadeiras comunidades de aprendizagem como preconiza Thurler (1994, citado por Canário, 1996: 68) nas quais se “desenvolvem modos de trabalho colaborativo, em contraposição à cultura insular que tem sido dominante”. Ultrapassam-se também desta forma as dificuldades à inovação que Formosinho¹¹³ por um lado atribui aos professores como sendo a prática docente individualizada, o princípio da uniformidade pelo qual salvaguardam um tratamento igualitário ou simplesmente por assumirem que as inovações são um perigo preferindo a continuidade dos valores centralistas e por outro lado as que têm origem no sistema nomeadamente a filosofia de que é no topo que se inova executando-se apenas na base, contribuindo para aumentar a ambiguidade relativamente às áreas da inovação inclusive no domínio curricular, e finalmente o receio de ir contra as normas violando o carácter uniforme e universal destas.

Ultrapassar estas barreiras, gerir o currículo e ser motores de inovação é o enorme desafio colocado aos conselhos de turma, nos quais este estudo se centrou e que trataremos em capítulo próprio.

¹¹³ João Formosinho, A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada, fotocopiado, s.d., p. 101-107

CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA

1. CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO

Para que este trabalho seja digno da designação de trabalho de investigação, conscientes da complexidade que abrange a prática da investigação em ciências sociais ou humanas e principalmente em educação, consideramos importante referir que, o investigador no fim do seu trabalho deve "...compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, ... fazer inteligentemente o ponto da situação, ... captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, ... reflectir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda ... compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e ... tornar visíveis alguns dos funcionamentos das suas representações." (Quivy & Campenhoudt, 2003: 19)

Consideramos ser absolutamente imperioso e pertinente a questão da gestão curricular ao nível dos conselhos de turma para que a tomada de decisões políticas, a nível local, seja mais consciente e com um maior conhecimento da realidade respeitando a dinâmica organizacional com vista à implementação de processos de inovação.

Nesta conformidade o presente estudo, que incide sobre o ano lectivo de 2004/2005, define-se como um estudo de caso organizacional, centrado num segmento de análise: os conselhos de turma do 3º ciclo do Ensino Básico. Para maior clarificação do estudo, tendo em conta que a apropriação dos normativos, nomeadamente no que concerne à sua interpretação e implementação, não está isenta de subjectividade e ideais que se constroem ao longo dos tempos pelos agentes nela envolvidos, foram escolhidas duas unidades orgânicas de tipologia diversa sendo uma de cariz Básico e outra Secundário situadas numa capital de distrito, na margem sul do Tejo, na área de intervenção da Direcção Regional do Alentejo.

Para além do critério supra citado foi também considerado pertinente na escolha das escolas, o facto do investigador ter desempenhado funções nas mesmas, permitindo um conhecimento mais aprofundado e para além do aspecto documental, estando contudo, conscientes e atentos para que esse facto não conduza a desvios ou parcialidades.

Tratando-se de uma investigação qualitativa permite partilhar com pessoas factos e locais os significados e as sensibilidades atribuídas à temática em causa, seguindo a perspectiva de Denzin e Lincoln, (2005:7) dado que o investigador está comprometido com uma “perspectiva naturalista e uma compreensão interpretativa da experiência humana.” sendo a medição e a verificação experimental as suas menores preocupações. Na mesma linha se situam as características atribuídas por Bodgan e Biklen (1994: 47-51) à investigação qualitativa, que se apresentam de seguida:

1. A investigação qualitativa tem como fonte de dados a situação natural e o investigador é o instrumento chave na recolha de dados.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados indutivamente.
5. O significado dos fenómenos é a preocupação essencial da perspectiva qualitativa.

Tendo em conta a importância destes pressupostos, o estudo de caso seguiu a triangulação como metodologia, crenças, de acordo com Campbell (1975, citado por Stake, 1994: 236) que este é um passo pequeno mas útil no caminho da generalização.

Seguindo Cohen e Manion (1990: 331) que definem triangulação como “o uso de dois ou mais métodos de recolha de dados num estudo de algum aspecto do comportamento humano.”, com o objectivo preciso de garantir a fiabilidade do estudo, já que “as técnicas triangulares nas ciências sociais pretendem trazer ou explicar de uma maneira mais completa a riqueza e complexidade do comportamento humano estudando-o desde mais do que um ponto de vista e, fazendo-o assim, utilizando dados quantitativos e qualitativos.” (*op. cit.*: 331) recorreu-se à utilização de documentos oficiais e entrevistas com o objectivo de reduzir os erros de interpretação.

Nesta conformidade, e de acordo com Denzin (1970, citado por Cohen e Manion, 1990: 335), a presente investigação procura assegurar a sua validade e fiabilidade utilizando uma triangulação no espaço, com o estudo de duas escolas inseridas na mesma cidade; uma triangulação no tempo dado que abrange três períodos lectivos; níveis individual e interactivo, em que a entrevista foca o primeiro e as actas dos conselhos de turma permite inferir o segundo; e uma triangulação metodológica

através da utilização de métodos diferentes, análise de actas e entrevistas sobre o mesmo objecto de estudo ou seja, os conselhos de turma do 3º ciclo.

1.1. Análise dos documentos oficiais

Como documentos oficiais foram utilizadas as actas dos conselhos de turma referente ao ano lectivo em estudo, dos três anos de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico com o intuito de compreender a escola através das pessoas e mais especificamente o funcionamento dos conselhos de turma à luz dos documentos formais, tendo em conta que através destes existe a possibilidade de aceder à “perspectiva oficial”, bem como à maneira como os vários intervenientes se relacionam, o que valorizam e como comunicam. (Bogdan e Biklen, 1994:180).

Nesta conformidade procedeu-se à categorização, após uma pré-análise cuja leitura permitiu extrair um primeiro conjunto de categorias sendo posteriormente ajustadas de acordo com as dimensões da gestão curricular¹¹⁴ e com as competências definidas legalmente para o conselho de turma, enquadrando-se assim num processo misto sujeito a três filtros com o objectivo de se constituírem como categorias de qualidade,(Bardin, 2004: 113) inseridas em várias temáticas:

1. Tema A- Análise de situação;
2. Tema B- Identificação de ritmos de aprendizagem;
3. Tema C- Identificação de estratégias para superação de dificuldades;
4. Tema D- Áreas Curriculares;
5. Tema E- Actividades de complemento curricular;
6. Tema F- Projecto Curricular de Turma;
7. Tema G- Avaliação das aprendizagens;
8. Tema H- Articulação entre docentes, alunos e encarregados de educação;
9. Tema I- Regimento interno;
10. Tema J- Outros Assuntos.

Tendo em conta que o acesso aos documentos na escola “Safira” correspondeu apenas às actas do final dos períodos lectivos e não à sua totalidade como no caso da escola “Balache”, não aparecem referenciados os temas A, E e I, sendo durante o estudo focalizados estes aspectos.

¹¹⁴ Maria do Céu Roldão, *O Director de Turma e a Gestão curricular*, Cadernos de Organização e Gestão curricular, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

A grelha de análise identifica as unidades de registo e as unidades de contexto bem como a frequência de ocorrências e respectivos sujeitos. A unidade de registo corresponde às unidades semânticas, dando lugar às categorias e subcategorias que enquadraram os temas abordados e contextualizadas nos documentos que correspondem às actas do conselho de turma codificadas numericamente correspondendo cada acta a um documento. Os sujeitos foram considerados as turmas, às quais correspondem as actas, estando codificadas pela letra correspondente às iniciais de cada escola, “B” ou “S” seguidas de um número colocado como índice inferior (B_1, S_1). Assim, na unidade de registo aparece esta seguido do número do documento onde se pode ler a informação.

Relativamente às frequências, considerou-se pertinente a sua apreciação, ainda que as mesmas possam não ter valores muito elevados, o que também de acordo com Bardin (2004: 108) pode acontecer relativamente à análise qualitativa uma vez que esta “pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais discriminadas”. Desta forma foram identificadas as unidades de registo no documento tendo em conta a sua presença ou ausência, caracterizando as frequências a presença da unidade de registo nos documentos da mesma turma estabelecendo-se assim a relação entre as ocorrências e os sujeitos. Esta opção prende-se com o facto de, no presente estudo, se pretender aferir e confirmar a informação nas turmas, registada nos respectivos documentos, numa perspectiva mais interpretativa, como já referimos, do que propriamente a medição, tendo em conta que um dos objectivos do trabalho está direccionado para a importância dos conselhos de turma na gestão curricular.

Para concretização da interpretação foram seleccionados itens mais e menos abordados tendo em conta a relação entre as ocorrências e os sujeitos bem como a percentagem das categorias e subcategorias relativamente ao tema. Para a construção destes foram, em regra, seleccionados 50% dos itens distribuídos equitativamente pelos mais e menos abordados.

Na mesma linha procedeu-se à identificação dos documentos onde ocorria ordem de trabalhos, bem como dos assuntos nela inscritos constituindo-se estes como estruturadores sequenciais da análise de dados do capítulo seguinte.

Considerando também determinante para a consecução dos objectivos propostos, a constituição do conselho de turma, procedeu-se também através das respectivas actas à sua inventariação. Relativamente à codificação dos docentes, necessária à elaboração

dos quadros da distribuição de serviço, foi considerado igualmente a letra correspondente às iniciais da escola com atribuição numérica imediata (B1, B2;S1, S2).

1.2. Entrevista aos Directores de turma

Sendo a coordenação do conselho de turma considerada de primordial importância para a consecução das competências do mesmo órgão, pareceu-nos apropriado utilizar a entrevista como instrumento de recolha de dados, tendo em conta que o nível individual da análise interpretativa se expande preferencialmente numa situação de comunicação presencial onde as percepções subjectivas do mundo ganham uma relevância considerável no discurso do entrevistado, não esquecendo, contudo, que “o indivíduo é interrogado enquanto representante de um grupo social.” (Ruquoy, 2005:85) Assim, o director de turma é interrogado enquanto representante do conselho de turma, sendo as suas opiniões, intenções, crenças e o seu comportamento contextualizados pela organização que representa tendo em conta que, no trilha de Yin (1994.: 84,85) os temas humanos que suportam um estudo de caso deve ser “reportado e interpretado através dos olhos de entrevistados específicos; e respondentes bem informados podem fornecer uma perspectiva importante para determinada situação.”

Sustentados pela definição de entrevista de Bogdan e Biklen (*op. cit.*:135), como “ uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, (...), dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações (...) sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” para que o entrevistador possa desenvolver considerações sobre esse mesmo tema, foram seleccionados dois directores de turma por cada ano de escolaridade cujo intervalo fosse entre quatro a seis turmas e um dos anos de escolaridade cujo número de turmas fosse inferior a três, perfazendo um total nas duas escolas de 10 entrevistados, correspondendo cinco a cada uma. Como critérios de selecção, para além de director de turma de um dos anos de escolaridade do 3º ciclo, considerou-se também pertinente ser detentor do cargo de coordenador dos directores de turma, o envolvimento em projectos considerados relevantes e que surgiram na análise temática das actas e o ser efectivo na escola tendo em conta dois períodos: com mais de dez anos de actividade na escola e com menos de cinco anos.

O quadro 4 sintetiza o perfil dos entrevistados constatando-se também não existir grande discrepância relativamente à idade e quanto aos anos de serviço três situam-se entre os dez e os 20 anos e seis entre os 20 e os trinta anos.

Quadro 4

Perfil dos entrevistados

Cargo	Ano/Gr	Sigla	Sexo	Idade	Anos de serviço	Anos na escola
DT / Coord. Proj.	7º / Hist	E1	F	50	25	9
DT / Coord. Dir. Turma	9º / Geo	E2	M	44	20	13
DT / Rep.disciplina	9º / Ed. Visual	E3	F	41	14	13
DT / Coord. Dep.	8º / Fis-qui	E4	F	38	15	4
DT / Coord. Tur.EF	9º / Port-Fra	E5	F	48	25	10
DT	7º / Port-Fra	E6	F	45	22	6
DT / Deleg. de grupo	7º / Ed. Visual	E7	F	41	20	16
DT / Deleg.de grupo	9º / Mat e des	E8	F	48	23	20
DT / Coord. Dir. Turma	8º / Ed.Visual	E9	F	56	27	11
DT / Coord. Dep.	8º / Geo	E10	F	40	16	8

De acordo com Fontana e Frey (1994: 361), foi escolhida a entrevista semi-estruturada, que apoiada por um guião de entrevista, possibilita ao entrevistado falar livremente em perguntas de resposta aberta havendo, contudo, uma sequência prévia de questões temáticas a abordar.

As entrevistas efectuadas aos directores de turma seguiram um guião de entrevista (apêndice II), previamente validado por duas directoras de turma de escola diferentes, que identificava o tipo de entrevista e seu destinatário. Foram ainda incluídos os objectivos gerais e específicos da entrevista e um ponto prévio que a legitimava, isto é, a realização da entrevista foi antecedida de um pedido de colaboração em que se explicou a natureza do estudo e o seu tema. Também se pediu autorização para se proceder à gravação da mesma, mostrando-se todos os entrevistados disponíveis para colaborar sem colocarem qualquer tipo de restrições ou hesitações. Num primeiro contacto, foi marcado o dia e hora da entrevista, tendo-se reservado duas horas na agenda de cada para a consecução da mesma, o qual se cumpriu sem alterações.

O guião de entrevista incluiu quatro pontos:

- I. Dados de Identificação do Entrevistado;
- II. Importância dos Conselhos de Turma na Gestão do Currículo;
- III. O papel do Director de Turma;
- IV. Inovação pedagógica;

Em cada um dos quatro pontos houve questões de resposta fechada e aberta, havendo também itens de escala (Kerlinger, citado por Cohen e Manion, 1990: 384). Na questão 9, foi incluído um quadro extraído de Hopper e Potter (2004: 73) procedendo-se à sua adaptação, colocando aleatoriamente as características correspondentes ao gestor e ao líder, de forma a tipificar o perfil em que os directores de turma se enquadram minimizando a tendência opcional pela definição expressa. O mesmo procedimento foi utilizado com um quadro extraído de Bilhim (2004: 434) relativamente à questão 12 de forma a perceber a sua leitura da organização. As dimensões consignadas na gestão curricular na área de abrangência do director de turma enquanto coordenador de um conselho de turma, integradas na questão 11, basearam-se nas propostas por Roldão¹¹⁵ e as dificuldades à inovação enunciadas na questão 13 correspondem às enumeradas por Formosinho¹¹⁶ no âmbito da renovação pedagógica num sistema centralizado.

Após a realização das entrevistas, fizemos a transcrição das mesmas para posterior análise de conteúdo. Desta forma a cada transcrição das entrevistas foi atribuída a letra E numerada em índice (de E₁ a E₁₀), procedendo-se à leitura atenta de cada transcrição e destacando-se os registos mais importantes em cada resposta, de modo a cumprir as etapas da categorização propostas por Bardin (2004: 112): o inventário para “isolar os elementos” e a classificação para “repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens.” A construção da grelha de análise logicamente seguiu o desenvolvimento da entrevista, tendo sido encontrados três temas que deram origem a oito categorias no tema A, três no tema B e uma no tema C .

A mesma autora (*op. cit.* : 111) define categorias como “rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos.” Este estudo seguiu o critério semântico de categorização, ou seja, categorias temáticas (*ibidem*) com o objectivo de “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.” (*op. cit.*: 112-113) O procedimento utilizado foi por «caixas», já que as respostas foram semi-dirigidas, o que levou a que os elementos encontrados encaixassem nas categorias estabelecidas. As unidades de registo são “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a

¹¹⁵ Maria do Céu Roldão, “ O Director de Turma e a Gestão curricular”, Cadernos de Organização e Gestão curricular, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

¹¹⁶ João Formosinho, “ A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada”, Universidade do Minho fotocopiado, s. d., p.105-106

considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial (...)” e as unidades de contexto servem de “unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo.” (*op.cit.*: 98, 100,101)

Assim, a unidade semântica constitui-se como unidade de registo estando esta contextualizada pela resposta, enquadrada no respectivo tema, sendo identificadas pelo código atribuído a cada sujeito, que já referenciámos, seguido da linha do documento, onde se pode ler a informação. A frequência da ocorrência e os sujeitos permiti-nos estabelecer uma relação de forma a inferir alguma valorização e sistematização dos significados, agrupados em itens mais e menos abordados. De referir que foi utilizada a mesma grelha para as duas escolas, pelo que se pode ainda inferir a presença ou ausência de determinadas subcategorias.

Tentando seguir as qualidades enumeradas por Bardin (2004: 113-114), pensamos que o presente estudo apresenta uma análise temática credível e produtiva podendo contribuir para a mudança que se pretende no âmbito do funcionamento e estruturação dos conselhos de turma. No capítulo seguinte procederemos à análise dos dados para que posteriormente possamos tecer considerações finais relativamente a esta estrutura de gestão intermédia tendo em conta que os indivíduos têm formas preferenciais de trabalho, as quais não devem ser ignoradas pela organização.

CAPÍTULO IV – OS CONSELHOS DE TURMA NA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA EM ESTUDO

A estruturação deste capítulo compreende a apresentação e análise dos resultados do estudo de caso do conselhos de turma no âmbito do 3º ciclo do ensino básico centrado em duas escolas, uma básica 2,3 sede de um agrupamento vertical e outra secundária de origem liceal.. O capítulo caracteriza, numa primeira linha, as duas escolas tratando de seguida a análise documental das actas dos referidos conselhos e por fim a referência às entrevistas. Independentemente do tratamento de cada um dos instrumentos utilizados serão sempre que se considere pertinente feitas referências transversais aos vários documentos de forma a dar corpo à triangulação dos mesmos.

1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS ESCOLA “BALACHE” E “SAFIRA”

1.1. A Escola “Balache”

A escola “Balache” (B) é uma escola básica 2.3, sede de um agrupamento vertical, que integra para além desta, seis escolas do 1º ciclo e três jardins-de-infância distribuídos por 3 freguesias uma das quais em contexto rural. A escola sede foi criada em 1968¹¹⁷ tendo-se constituído como agrupamento vertical em 1998 face à implementação do novo modelo de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino estabelecido pelo Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio (alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril). Ao longo dos anos aderiu a vários projectos e iniciativas nomeadamente a experiência pedagógica da escola cultural (87/88), aplicação experimental dos novos planos curriculares no 5º e 7º ano (90/91), Educação Multicultural (91/92) e Território Educativo de Intervenção Prioritária (96/97) entre outras. Numa perspectiva de formação integral consagra no seu Projecto Educativo sete finalidades que garantam:

A qualidade do sucesso educativo de todos os alunos e a diversidade das ofertas educativas, afirmando-se como uma **Escola Inclusiva**; Uma educação que, alicerçada no domínio da Língua Materna, no aprofundamento da aprendizagem das Línguas Estrangeiras e no desenvolvimento da Educação Artística, contemple o espaço e a cultura europeia, no **Respeito pela Identidade de cada Um**; O domínio da Matemática e das Tecnologias da Informação e Comunicação, a implementação do ensino experimental com vista ao desenvolvimento de

¹¹⁷ Ano em que foi publicado o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário através do Decreto nº 48572 de 9 de Setembro de 1968.

saberes, competências e instrumentos de **Adaptação a um Mundo em Mudança**; O pleno desenvolvimento das capacidades dos alunos, nomeadamente a aquisição de competências sociais que lhe permitam **Relacionar-se Positivamente com o Meio e o seu Corpo**; A existência de um **Ambiente Acolhedor**, atraente e cativante, para todos, quer em termos de espaço físico, quer em termos das **Relações – Interpessoais**; A **Vivência da Democracia** por todos os elementos da comunidade educativa, quer na relação quotidiana, quer no funcionamento das várias estruturas educativas, promovendo um **Clima de Incentivo à Participação e à partilha de Responsabilidades**; O envolvimento das **Famílias** e demais **Parceiros** da comunidade educativa na planificação, desenvolvimento e avaliação de **Projectos**.

No ano lectivo em estudo do agrupamento faziam parte 1450 alunos e 149 professores, tendo a escola sede um total de 694 alunos e 100 professores, dos quais 90% pertenciam ao Quadro de Nomeação Definitiva, embora para a pesquisa só se tenha considerado o 3º ciclo no qual estavam inseridos 382 alunos num total de 15 turmas distribuídas pelo 7º (três turmas), 8º ano (seis turmas) e 9º ano (seis turmas) e 49 professores dois dos quais do ensino especial.

1.2. A Escola “Safira”

A escola “Safira” (S) é uma escola secundária de origem liceal fundada em 1841 sob o nome de Liceu Nacional mais tarde nomeado Liceu Central e posteriormente, de novo, Liceu Nacional, encontrando-se nas actuais instalações desde 1979, implantada na zona oeste da cidade fazendo parte da sua história e dos seus projectos, um grupo de Teatro e um apreço especial pela conjugação da música e da dança. A meta estruturante do seu projecto educativo é “ Educar para a Cidadania”, ao qual está implícito um “conjunto de intenções educativas”:

Educar para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, habilitando o indivíduo a manifestar-se plenamente; **Educar para uma aquisição/actualização de conhecimentos articulados, consciente da relatividade do conhecimento**; **Educar para a “visão global”**, integrador de saberes parcelares, necessários mas insuficientes num mundo em que se afirma cada vez mais como sistema; **Educar para os Direitos do Homem**, tradutores de valores de referência universal, indispensáveis à dignidade do Ser Humano; **Educar para a solidariedade, a cooperação e a paz**, sem as quais nenhum desenvolvimento será possível ou duradouro.

No ano lectivo em estudo a escola tinha um total de 712 alunos, dos quais 303 do ensino básico e 409 do ensino secundário, e 115 professores, dos quais 72 % pertenciam ao Quadro de Nomeação Definitiva. Em termos de pesquisa só foi

considerado o 3º ciclo no qual os alunos referidos estavam distribuídos por um total de 13 turmas discriminadas pelo 7º (cinco turmas), 8º ano (cinco turmas) e 9º ano (três turmas) e 58 professores um dos quais de ensino especial.

2. ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental centra-se fundamentalmente na análise categorial temática das actas do conselho de turma das duas escolas pretendendo-se ter uma primeira aproximação, à luz dos documentos formais, do trabalho deste órgão enquanto estrutura de gestão intermédia.

2.1. Constituição dos conselhos de turma

2.1.1. Escola “Balache”

A partir da análise das actas, num total de 90, distribuídas pelos três anos de escolaridade correspondentes ao 3º ciclo do Ensino Básico podemos constatar de acordo com o quadro 5, que o conselho de turma é formado pelos docentes, cujo número varia entre 11 e 15, de acordo com as opções nomeadamente línguas estrangeiras, educação moral e religiosa católica e área artística, docentes dos serviços especializados de apoio educativo, representantes dos encarregados de educação e delegado dos alunos. Constata-se desta forma a articulação do consagrado no art.36º do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio relativamente à responsabilidade de organização das actividades da turma, com o art. 38.º quanto à intervenção dos serviços especializados de apoio educativo e com o art. 40º garantindo a participação dos pais e alunos no processo educativo.

A recolha de informação foi feita a partir dos documentos que correspondessem às reuniões durante o 1º período, evitando as reuniões de avaliação dada a limitação presencial de alguns membros e não sendo possível esta opção recorreu-se a outro documento, limitando contudo a análise. Os encarregados de educação estão presentes em 80% e os alunos em 73,3% das reuniões que lhe estão permitidas, dado que as restantes são de avaliação como se pode verificar no quadro 5.

Quadro 5

Constituição dos conselhos de turma escola B																	
Turma	B ₁	B ₂	B ₃		B ₄		B ₅	B ₆	B ₇	B ₈	B ₉	B ₁₀	B ₁₁	B ₁₂	B ₁₃	B ₁₄	B ₁₅
Mês	Nov	Dez	Nov	Abr	Nov	Jun	Nov	Nov	Nov	Nov	Nov	Nov	Nov	Nov	Nov	Out	Fev
Documento a)	2	8	16	20	23	27	29	35	41	47	53	58	63	69	75	81	88
Nº de docentes	15 b)	13	13	13	12	12	12	13	12	13	13	12	13	12	11 d)	13	13
Apoio Educativo	2			1		1	1 ⁺ 1c)	1	1				1		1	1	1 e)
Representante EE	1	1	1		1		1	1	F	1	1	1	1	1	1		
Delegado Alunos	1		1		1		1	1	F	1	1	1	1	1	1		

- a) Reuniões intercalares do 1º período. b) desdobramento das línguas estrangeiras.
 c) Docente de Apoio Educativo em articulação com outra instituição. d) com menos uma opção.
 e) entrada de docente de Apoio Educativo.

Relativamente aos docentes de apoio educativo constata-se a sua presença em 10 turmas o que corresponde a 67% relativamente ao total de turmas considerando-se pertinente evidenciar:

- A presença na mesma turma de dois docentes revelando a necessidade de especialização face à heterogeneidade de alunos.
- A existência de um docente de apoio que exercerá uma dupla função: por um lado a articulação entre parceiros (escola – comunidade) e por outro a articulação com os demais elementos do conselho de turma face à necessidade específica dos alunos.

“ Projecto Passo a Passo” e “ Projecto Crescer” (Documento 29)

- A presença no conselho de turma pode ter início a qualquer momento do ano lectivo, diagnosticada que esteja a necessidade de colaboração e intervenção;

A triangulação do estudo permite que estes aspectos sejam também corroborados pela análise temática das actas dos conselho de turma como pelas entrevistas sobressaindo a sua efectiva importância mas realçando-se também a necessidade de melhoria:

“Plano Educativo Individual aguarda análise e aprovação pela comissão de avaliação” (Apêndice V).

“Sei lá haver uma melhor articulação com algumas , alguns órgãos tipo dos apoios.” (Entrevista E₄: 5)

Quanto ao grupo de docente, para além do número já referenciado, é considerado elevado na opinião de alguns directores de turma como é possível identificar nas entrevistas:

“Eu acho que os Conselhos de Turma estão enormes. Eu sou do 3º ciclo e à gente, gente que não acaba. Que é muito difícil articular esta gente toda.”(Entrevista E₃:2).

“os Conselhos de Turma têm muitos professores” (Entrevista E₄: 2)

“Planificar, não se consegue planificar numa reunião, eu pelo menos não consigo estas coisas com muita gente à volta.” (Entrevista E₆ : 5).

“Os miúdos têm muitas disciplinas, na minha opinião os miúdos têm um excesso de disciplinas. Desde que aumentaram o número de disciplinas eu acho que o insucesso também tem aumentado e o abandono escolar.” (Entrevista E₇: 4,5).

Constata-se, interligando estes dados com os quadros 6, 7 e 8, que cada disciplina é da responsabilidade de um docente, não estando contemplada a atribuição por áreas, de acordo com a formação de que se é detentor, em nenhum ano de escolaridade do 3º ciclo, ao qual se reporta o estudo. Verifica-se a atribuição da formação cívica sistematicamente ao director de turma, tendo ainda em nove das 15 turmas (60%) uma outra área não disciplinar, estudo acompanhado ou área de projecto. As áreas curriculares não disciplinares estão distribuídas por docentes do conselho de turma ocorrendo, como se pode verificar no quadro 6 a atribuição a outro docente mas para coadjuvar com o docente do conselho de turma. Verifica-se assim um alargamento do trabalho dos docentes, que para além da sua especialidade disciplinar, contempla o desenvolvimento destas áreas, o apoio pedagógico para casos específicos, as actividades de complemento curricular e no caso do director de turma a coordenação de todos os elementos.

De realçar que se verifica a atribuição do mesmo docente em várias turmas, permitindo agilizar o trabalho dos docentes em possíveis grupos de trabalho. Relativamente ao quadro 6, em 13 docentes sete constituem simultaneamente os conselhos de turma B₁, B₂ e B₃ e quatro docentes são membros de dois conselhos de turma. Desta forma 84,5% dos docentes referidos estão presentes em três (53,8%) ou em dois (30,7%) dos três conselhos referidos sendo que para um universo necessário de 39 docentes apenas seis (15,3%)¹¹⁸ não estão presentes em mais do que um conselho de turma. Esta situação diminui consideravelmente nos anos de escolaridade representados

¹¹⁸ Não foram contabilizados os docentes em situação de desdobramento da turma dado que estão com grupos diferenciados da mesma turma.

pelos quadros 7 e 8 face ao número de docentes envolvidos, verificando-se contudo, uma certa regularidade se agrupados em conjuntos de duas e três turmas.

Quadro 6

Distribuição de Professores	Turma		
	B ₁	B ₂	B ₃
Disciplina/cargo			
Língua Portuguesa	B1	B18	B18
Matemática	B2	B19	B2
História	B4	B20	B4
Geografia	B5	B5	B5
Francês	B3/B7	B7	B7
Ciências	B16	B16	B16
Físico-Química	B6	B6	B6
Visual	B9	B9	B22
Educação Física	B11	B11	B23
Educação Musical	B10	B10	B10
Educação Tecnológica	B12	B21	B12
Inglês	B8/B17	B17	B17
EMRC	B15	B13	B13
Área de Projecto	B9	B9	B22
Estudo Acompanhado	B4	B20	B7
Formação Cívica	B4	B20	B22
Director de Turma	B4	B20	B22

Quadro 7

Distribuição de professores	Turma					
	B ₄	B ₅	B ₆	B ₇	B ₈	B ₉
disciplina/cargo						
Língua Portuguesa	B27	B27	B32	B37	B45	B37
Matemática	B2	B2	B19	B36	B46	B46
História	B24	B24	B33	B4	B4	B30
Geografia	B5	B5	B5	B5	B5	B5
Francês	B3	B3	B3	B27	B27	B27
Ciências	B25	B25	B34	B34 / B35	B47 / B48	B25
Físico-Química	B29	B29	B29	B40	B40	B40
Visual	B12	B9	B35	B9	B9	B49
Educação Física	B26	B31	B31	B23	B23	B23
Educação Musical	B30	B10	B30	B30	B10	B30
Educação Tecnológica	B12	B12	B12	B12	B12	B12
Inglês	B8	B17	B17	B17	B17	B17
EMRC			B13		B13	B13
Área de Projecto	B22	B9	B35	B9	B9	B49
Estudo Acompanhado	B29	B29	B29	B36	B40	B30
Formação Cívica	B5	B29	B33	B36	B27	B49
Director de Turma	B5	B29	B33	B36	B27	B49

Quadro 8

Disciplina/ cargo	Turma					
	B ₁₀	B ₁₁	B ₁₂	B ₁₃	B ₁₄	B ₁₅
Língua Portuguesa	B1	B1	B45	B1	B53	B18
Matemática	B36	B46	B19	B36	B36	B19
História	B33	B20	B33	B20	B20	B33
Geografia	B52	B52	B52	B52	B52	B52
Francês	B7	B7	B3/B7	B7	B7	B3
Ciências	B34	B25	B38 / B39	B16	B47 / B48	B25
Físico-Química	B6	B6	B6	B6	B29	B40
Visual	B22	B22	B35	B22	B49	B49
Educação Física	B11	B31	B28	B28	B31	B28
Educação Tecnológica	B12	B12		B12	B12	B12
Inglês	B8	B8	B17	B8	B8	B8
EMRC		B13			B13	B13
TIC	B51	B51	B51	B51	B51	B51
Área de Projecto	B22 / B35	B22 / B49	B22 / B35	B22 / B12	B49 / B35	B49 / B28
Estudo Acompanhado	B6	B46	B19	B1	B7	B12
Formação Cívica	B35	B35	B19	B1	B32	B12
Director de Turma	B35	B25	B19	B1	B32	B12

Esta regularidade contudo, e como é referenciado nas entrevistas, não é suficiente para colmatar a existência de dificuldades na formação de grupos de trabalho, nomeadamente para a elaboração do regimento interno, face ao elevado número de turmas que muitos professores têm:

“Elaborado por um grupo de trabalho do Conselho de Turma não é muito fácil, não é muito viável. Eu acho que é mais viável elaborado pelo Director de Turma e discutido e aprovado em Conselho de Turma. Acho mais viável a segunda hipótese, atendendo a que muitas pessoas têm seis ou sete Conselhos de Turma e estar a participar em “n” grupos de trabalho não é viável.” (Entrevista E₁: 3).

Efectivamente pela análise dos quadro retira-se que, dos 47 docentes a leccionar no 3º ciclo, 18 têm atribuídas de uma a três turmas (38%) e 29 têm quatro ou mais turmas (62%) e destes, 15 têm quatro turmas e 14 têm entre cinco e nove turmas o que significa que mais de 50% dos professores têm em média 100 alunos com os quais têm que interagir num processo educativo abrangente tendo em conta três domínios: do saber (conhecimentos), do saber fazer (aptidões) e do saber situar-se (atitudes),¹¹⁹ como

¹¹⁹ De acordo com Hermano Carmo (2006) os três domínios que integram a educação Intercultural que ressalta da conjugação de três estratégias: “a educação do carácter (desenvolvimento de talentos), a educação para a autonomia e liderança e, a educação para a democracia (como meta e como método)” como forma de garantir o “bem-estar” na escola em parceria com a comunidade. In comunicação apresentada no âmbito do Seminário “A gestão da Qualidade nas Escolas do Ensino Básico e Secundário: A questão dos Modelos da Auto-Avaliação”, promovido pelo ISCSP/UTL, 30 de Novembro de 2006.

preconiza o preâmbulo do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro ao considerar o currículo como “ o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” concretizado em cada turma por um projecto curricular de turma suportado por um projecto curricular de escola.

2.1.2. Escola “Safira”

A análise das actas da escola S, num total de 39 correspondendo aos períodos de avaliação final, não tendo sido possível o acesso aos documentos de início de ano e intercalares, permite constatar que o número de docentes por conselho de turma não difere muito da escola B, situando-se entre 12 e 13 como se pode verificar através do quadro 9. A construção deste teve por base as actas das reuniões de avaliação do 1º período lectivo. Tratando-se de reuniões de avaliação e estando consequentemente vedada a participação a alunos e professores não nos foi possível determinar em rigor a constituição do conselho de turma, não existindo referência nos documentos à sua presença noutros momentos para além das reuniões com o director de turma, podendo indiciar algum desfasamento em matéria de participação relativamente à escola B. A sua escassa participação pode ser eventualmente evidenciada pelas situações de falta de assiduidade conducentes a situações de abandono escolar e excesso de faltas injustificadas que abordaremos mais aprofundadamente na análise temática, bem como pelas declarações em entrevista:

“E não querendo atacar os encarregados de educação, de modo algum, mas acho que se desresponsabilizaram um bocadinho da sua função. De lhe exigirem também algum trabalho. Os miúdos, eles hoje, eu vejo nesta escola , não sei se atendendo à proveniência da maior parte dos alunos, a maioria vem dos meios rurais onde hoje vamos encontrar, contrariamente ao que se passava até à alguns anos atrás, pais que não valorizam a escola. Dantes valorizavam muito a escola. Há um descrédito muito grande e uma desvalorização da escola em si por parte dos encarregados de educação.”
(Entrevista E₁₀ : 10).

Relativamente aos docentes dos serviços de apoio educativo verifica-se a sua presença em seis documentos correspondendo a seis turmas (46%) com incidência no 7º e 8º ano de escolaridade, não se registando a sua intervenção ao nível do 9º ano durante o ano em estudo.

Quadro 9

Constituição dos conselhos de turma escola S													
Turmas	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄	S ₅	S ₆	S ₇	S ₈	S ₉	S ₁₀	S ₁₁	S ₁₂	S ₁₃
Mês	Dezembro												
Documentos	1	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38
Reuniões	13	13	13	13	13	12	12	13 a)	13 a)	12	13	13	13
Docentes	1	1		1	1	1	1						

a) com mais uma opção

b) dados referidos na 1ª reunião de avaliação

A importância dada à sua intervenção já foi explicitada na página na 75 com recurso ao cruzamento de informação das entrevistas podendo contudo ser reforçada tendo em conta que são considerados fundamentais para operacionalizar com maior eficácia o trabalho dos professores no conselho de turma:

“Eu neste momento aqui ao nível do Conselho de Turma o que eu acho difícil por exemplo é não termos um professor de apoio, um psicólogo, que ajude as pessoas a fazer a operacionalização de planos educativos. A detectar determinadas dificuldades que os alunos têm e que nós às vezes não conseguimos mesmo classificar. Para poder ajudar e trabalhar com eles. Acho que é, acho que é de primeira necessidade.” (Entrevista E₉: 5).

Relativamente ao pessoal docente e à distribuição de serviço retirada da actas, com a mesma lógica criteriosa de interligação entre os vários quadros, 10,11 e 12, verifica-se a mesma opção de não atribuição por áreas disciplinares em qualquer dos anos de escolaridade, a formação cívica preferencialmente leccionada pelo director de turma detectando-se apenas um caso em que tal não acontece, tendo também atribuídas outras áreas disciplinares não curriculares, nomeadamente estudo acompanhado ou área de projecto, o que se verifica em sete das 13 turmas (54%) sobre as quais incidiu o estudo. Como situação excepcional acontece a atribuição de mais do que uma direcção de turma(S₈ e S₁₀) a um mesmo docente(S₇), sendo contudo um caso pontual. Considerando ainda a questão facilitadora de trabalho em matéria de ter grupos de docentes alocados a grupos de turmas e tomando com referência o ano com menor e

igual número de turmas (quadro 12) verifica-se que em 13 docentes quatro estão simultaneamente nos conselhos de turma S₁₁, S₁₂ e S₁₃ e sete são membros de dois dos três conselhos de turma. Desta forma 66,6% dos docentes referidos estão presentes em três (30,7%) ou em dois (35,8%) dos três conselhos de turma para o universo necessário de 39 docentes,¹²⁰ dos quais 13 (33,3%) variam em todos os conselhos de turma. Relativamente aos anos de escolaridade representados pelos quadros 10, e 11 em termos globais é mais difícil manter esta regularidade, face ao aumento do número de professores e de turmas podendo contudo, verificar-se se agrupados por dois ou três conjuntos de turmas.

Quadro 10

Disciplina/ cargo	Turma				
	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄	S ₅
Língua Portuguesa	S1	S16	S24	S31	S35
Matemática	S2				
História	S3	S19	S27		
Geografia	S4	S4	S4	S34	S38
Francês	S5	S5			
Ciências	S6	S6			
Físico-Química	S7	S7	S7	S7	S7
Visual	S8	S20			S20
Educação Física	S9	S22	S22	S22	S22
Teatro	S10	S10	S10	S10	S10
Educação Tecnológica	S14/S15	S15/S21	S21	S14	S15
Inglês	S13	S18	S26	S32	S36
EMRC	S11	S11	S11	S11	S11
Área de Projecto	S2	S20	S10	S7	S23
Estudo Acompanhado	S2	S4	S24	S34	S25
Formação Cívica	S4	S20	S24	S34	S23
Director de Turma	S4	S20	S24	S34	S23

¹²⁰ Relativamente à disciplina de Francês só foi contabilizado um docente dado tratar-se de regime de co-docência em estágio integrado não leccionando em simultâneo mas por unidades.

Quadro 11

Disciplina/ cargo	Turma				
	S ₆	S ₇	S ₈	S ₉	S ₁₀
Língua Portuguesa	S42	S37	S16	S36	S32
Matemática	S40	S40	S40	S40	S50
História	S3	S19	S27	S33	S33
Geografia	S4	S4	S34	S46	S46
Francês	S39	S39	S25	S25	S25
Ciências	S41	S44	S45	S47	S49
Físico-Química	S7	S43	S7	S23	S43
Visual	S8	S20	S8	S29	S51
Educação Física	S22	S22	S9	S48	S9
Teatro			S10	S10	
Educação Tecnológica	S21	S15/S21	S15	S14	S14 / S15
Inglês	S13	S58	S18	S13	S18
EMRC	S11	S11	S11	S11	S11
Área de Projecto	S8	S20	S10/S34	S29	S7
Estudo Acompanhado	S40	S4	S34	S23	S50
Formação Cívica	S8	S21	S15	S46	S7
Director de Turma	S8	S21	S7	S46	S7

Quadro 12

Disciplina/ cargo	Turma		
	S ₁₁	S ₁₂	S ₁₃
Língua Portuguesa	S24	S24	S52
Matemática	S50	S50	S17
História	S53	S53	S33
Geografia	S34	S34	S34
Francês	S5	S35 / S57	S16 / S31
Ciências	S41 / S49	S44	S45
Físico-Química	S43	S43	S56
Visual	S51	S20	S20
Educação Física	S54	S22	S22
TIC	S55	S55	S55
Educação Tecnológica	S14	S21	S21
Inglês	S52	S13	S13
EMRC	S11	S11	S11
Área de Projecto	S51	S43	S52
Estudo Acompanhado	S24	S24	S52
Formação Cívica	S50	S13	S52
Director de Turma	S50	S13	S52

Continuando a análise dos quadros verifica-se que ao número de turmas atribuídas por docente existe uma variação relativamente à escola B (menos 30%) dado que dos 57 docentes, 39 têm entre 1 a 3 turmas (68,4%) e 18 têm mais de 4 sendo que destes 5 têm 4 turmas e 13 têm entre 5 e 8 turmas o que pode revelar uma diminuição da componente lectiva atribuída aos docentes explicável pela possibilidade de lhe estarem atribuídas turmas do ensino secundário, um maior número de docentes com mais reduções por cargos, como por exemplo orientadores de estágio que se detecta em Ciências e em Francês, ou reduções por tempo de serviço. Não sendo a incidência do estudo na distribuição de serviço importa realçar contudo que é reconhecido às escolas no geral a possibilidade de gestão de um crédito horário que permite diminuir a componente lectiva alocando professores a outras tarefas na organização enquadrando-se numa lógica de diferenciação dos professores em inter-relação com aspectos organizacionais podendo constituir-se como um factor de motivação. (Formosinho, 1992: 42-43)

Contudo, continua a verificar-se um número considerável de docentes com mais de quatro turmas com situações limites de oito turmas na escola S e nove na escola B o que significa existirem docentes com aproximadamente 200 alunos e 225 respectivamente considerando que em média cada turma tem 25 alunos. Como já referenciámos estes números não podem de forma alguma criar “laços de pertença” a uma unidade como preconiza Mintzberg (2004:139) para o “agrupamento baseado no mercado” no qual se integra o agrupamento por destinatários onde se inclui o conselho de turma nem são fomentadores de um controlo organizacional baseado num projecto curricular de turma e de um regimento interno com mecanismos de trabalho de acordo com as necessidades como se pode verificar através das entrevistas:

“Eu acho que o segundo seria o ideal, mas com a gestão de termos quatro, cinco e seis turmas, é difícil fazermos uma organização dessas. O ideal seria : vamos reunir que aquela malta está toda perdida. Só que depois, eu não sei quantas turmas existem aqui nesta escola, mas deve ser uma brutalidade. Ah ... há pessoas com dez turmas. Não é possível; não é possível fazer o ideal. O que significa que, que se calhar o calendário tem que se ajustar aos Conselhos de turma para todos os professores. Deve ser uma loucura fazer um horário destes, um calendário destes.” (Entrevista E₃: 3)

Na realidade esta situação está interligada com a periodicidade das reuniões dos conselhos de turma.

2.2. As reuniões do conselho de turma

2.2.1. Escola “Balache”

Analisando o quadro 13 verifica-se uma periodicidade nos contactos formais do conselho de turma obedecendo a uma calendarização elaborada pelo conselho executivo, tendo já sido abordada uma das causas para este facto, que correspondem a:

-- três reuniões de avaliação de final de período para todos os anos de escolaridade;

-- uma reunião de avaliação semestral, para o 7º e 8º ano face à existência de disciplinas de opção, em Fevereiro;

Quadro13

Reuniões do Conselho de Turma (escola B)

Turma	1ºperíodo (Set.; Nov.; Dez.)	2ºperíodo (Fev.; Mar.)	3ºperíodo (Junho)	Total
B ₁	3	2	1	6
B ₂	3	4	1	8
B ₃	3	2	2	7
Total	9	8	4	21
B ₄	3	2	1	6
B ₅	3	2	1	6
B ₆	3	2	1	6
B ₇	3	2	1	6
B ₈	3	2	1	6
B ₉	3	2	1	6
Total	18	12	6	36
B ₁₀	2	1	1	4
B ₁₁	3	2	1	6
B ₁₂	3	2	1	6
B ₁₃	3	2	1	6
B ₁₄	3	2	1	6
B ₁₅	2	2	1	5
Total	16	11	6	33

-- reuniões intercalares na mesma altura do ano no 9º ano com o objectivo de “calendarização das provas globais” e “concertação de metodologias de intervenção” registando-se uma excepção para a turma B₁₀ não constando documento referenciador e

para a turma B₂ que realiza mais duas reuniões intercalares evidenciando-se já na reunião de avaliação do 1º período, no documento 9, essa necessidade:

“A Directora de turma considera importante realizar durante o segundo período uma reunião intercalar, devido às características da turma e para finalizar os Planos de Recuperação dos alunos com retenção. Tendo ficado a reunião marcada para” (documento 9:3)

sendo a segunda reunião para tratar de assuntos disciplinares e do Projecto Comenius. De realçar a autonomização da tomada de decisão do conselho de turma face às necessidades sentidas correspondendo à interligação feita por Mintzberg (2004:75;239) entre o poder de decisão estar situado nos níveis hierárquicos adequados fazendo a coordenação no interior da “constelação de trabalho” por ajustamento mútuo entre os diferentes elementos que a compõem.

-- uma reunião intercalar no 3º período da turma B₃ face às necessidades específicas de um aluno, tendo-se recorrido ao apoio técnico de especialistas (Mintzberg, 2004:239) nomeadamente serviço de psicologia e orientação e docente dos apoios educativos (documento 20:2 e quadro 5);

-- reuniões intercalares no 1º período, sobressaindo também a regularidade dado que se situam entre 30 de Outubro e 17 de Novembro, justificando a turma B₂ a sua realização fora do período previsto (2 reuniões em Dezembro) face à necessidade de articulação do Projecto Curricular de Turma com o Projecto Comenius (documento 8:2) situação novamente enquadrável nas considerações já descritas relativamente à intercalares de 2º período, o que significa que 86.7% das turmas dão cumprimento a esta calendarização.

-- uma reunião antes do início das actividades lectivas com excepção da turma B₁₀ que está relacionada com a forma como o director de turma se posiciona face à altura do ano:

“ Eu acho que esses Conselhos de Turma têm lugar quando são Conselhos de Turma novos, quando são pessoas que não se conhecem. Um Conselho de Turma de gente nova, nesta escola, e portanto se calhar foi proveitoso mas se já nos conhecemos não. Então no 7º ano é, é estarmos a falar de coisas que não têm sentido. Portanto estamos a falar do nada, estamos só a conhecer-nos. No fundo podemos conhecer-nos ali na sala de professores, não é preciso estarmos a fazer reunião, ou na reunião geral.” (Entrevista E₃: 4)

Esta situação será analisada de forma mais detalhada quando focalizarmos a visão do director de turma face à funcionalidade dos conselhos de turma parece-nos contudo, importante relacionar os conceitos e contextos de forma diversificada dado que

não se tratam de compartimentos estanques e explicitam a complexidade de que se reveste a organização “escola”. Efectivamente deparamo-nos com regularidades face às reuniões de avaliação final ou semestral, de início de ano lectivo salvo as excepções referidas existindo contudo situações reveladoras de especificidades com a correspondente adequação podendo ser também evidenciada pela ordem de trabalhos das reuniões.

Numa perspectiva de vários cruzamentos foram elaborados os quadros 14 e 15 que permitem analisar a importância formal do documento através da apresentação de ordem de trabalho não só como estruturante do desenvolvimento dos trabalhos como da sua transmissão fidedigna. Verifica-se assim uma diminuição relativamente às reuniões de avaliação do 2º e 3º período relativamente ao 1º e uma valorização das reuniões de início de ano e intercalares do 2º período relativamente às intercalares de 1º período, podendo estar relacionada com alguma situação de desgaste face ao facto de ter decorrido dois terços do ano lectivo, sendo contudo significativa a percentagem em que esta formalização se concretiza situando-se em média nos 80%. Considerando como norma que de uma acta deve constar a respectiva ordem de trabalhos poderemos estar na presença de alguma infidelidade normativa de conteúdo como referimos na página 13 de acordo com Lima (1998).

Quadro 14

Apresentação de ordem de trabalhos (escola B)

Reuniões / Mês	Unidade de contexto (documento)	Documentos com ordem de trabalho	Total de documentos	%	Total de turmas da escola
Início do ano / Set.	1, 7, 22, 28, 34, 40, 46, 52, 62, 68,74, 86	12	14	86%	15
Intercalares 1º período / Out., Nov., Dez.	2, 8, 23, 29, 35, 41, 47, 53, 58, 75	10	14	71%	15
Avaliação 1º período / Dez.	3, 9, 24, 30, 42, 48, 59, 64, 70, 76, 82, 87	12	15	86%	15
Semestrais e intercalares 2º período / Fev., Mar.	4, 10, 11, 12, 18, 25, 31, 37, 43, 49, 55, 65, 71, 77, 83, 89	16	16	100%	15
Avaliação de 2º período / Mar.	5, 13, 32, 44, 50, 60, 72, 78, 84, 89	10	15	67%	15
Avaliação de 3º período / Jun.	14, 33, 39, 45, 51, 61, 67, 73, 79, 85, 90	11	15	73%	15

Os assuntos referenciados na ordem de trabalhos são dados pelo quadro 15 estabelecendo os mais abordados e os menos abordados, constatando-se que o projecto curricular de turma é o assunto que aparece mais sistematicamente, dado que apresenta

maior relação ocorrências/ sujeitos o que significa em mais documentos dentro da mesma turma, e com uma percentagem também elevada o que significa em maior número de documentos face ao total.

Quadro15

Ordem de trabalhos (escola B)

Itens	Assuntos inscritos	Rel. Oc/su	%
Mais Abordados	Projecto curricular de turma	3,0	22,6%
	Informações/Outros assuntos	2,5	16,8%
	Análise do processo ensino / aprendizagem.	2,0	12,6%
	Caracterização de turma.	1,6	10,0%
	Planos educativos individuais	1,6	9,5%
Menos Abordados	Retenções	1,0	0,5%
	regra gerais	1,0	0,5%
	Plano de actuação do CT	1,0	0,5%
	Atitudes e valores; conhecimentos, capacidades e aptidões	1,0	0,5%
	Indisciplina	1,0	0,5%

Interligando com o quadro16 verificamos que o debate do assunto transcrito para a acta aparece fundamentalmente enquadrado em duas categorias sendo a mais abordada a Avaliação sob duas perspectivas: uma de carácter mais qualitativo e como ponto de situação, “decorre como previsto” e outra sobre a forma de relatório tendo documento formal estruturante.

Quadro 16

Tema F - Projecto curricular de turma (escola B)

Item	Categorias e Subcategorias		Rel. Oc/Su	%
Mais Abordados	III - Avaliação	3 - Relatório do PCT	1,1	33,3%
		1 - Decorre conforme previsto	1,1	25,0%
Menos Abordados	I -Elaboração	2 - Solicitação de propostas	1,0	2,1%
		3 - Apresentado pelo DT	1,0	2,1%

A categoria menos abordada refere-se à Elaboração com destaque para o papel do director de turma que apresenta ou solicita propostas , situação que será corroborada

pelas entrevista e determina a importância da liderança que este deve assumir de forma a nortear processos de mudança interna no trabalho do conselho de turma.¹²¹

Para além do Projecto curricular de turma enquanto documento estruturante de toda a acção educativa da turma merece maior destaque nos documentos a transmissão de informação e a abordagem de outros assuntos, quadro 17, sobressaindo através da análise temática das actas a importância da intervenção e partilha em matéria de informações bem como, sob a forma de apresentação de propostas aos órgãos situados noutros níveis de hierarquia a quem competem as decisões, nomeadamente quanto à questão da constituição das turmas cuja superintendência compete à Direcção Executiva.¹²²

Quadro 17

Tema J - Outros assuntos (escola B)

Item	Categorias e Subcategorias		Rel. Oc/su	%
Mais Abordados	I - Informações	2 - Informações sobre legislação e concursos;	2,0	42,9%
	III - Propostas várias	1 - Não inclusão de novos alunos na turma	1,0	28,6%
Menos Abordados	I - Informações	1 - Livro de ponto	1,0	7,1%
	II - Novas reuniões	1 - Agendadas em CT	1,0	7,1%

De registar a preocupação relativamente à actualização do livro de ponto nalgumas situações e o agendar de reuniões no próprio conselho de turma sendo contudo dos assuntos menos abordados.

A análise do processo ensino-aprendizagem que se reporta, de acordo com os documentos analisados, fundamentalmente a reuniões de avaliação, e existindo estas em maior número em termos gerais como já constatámos, situa-se a um nível médio de

¹²¹ Stoll e Fink (1996) citados com adaptação por Margarida Fernandes consideram que a mudança qualitativa nas escolas precisa de dez condições: visão, planeamento conjunto, liderança,, envolvimento e maior poder dos professores, parcerias, monitorar e avaliar, identificação e resolução de problemas, desenvolvimento dos professores, apoio e recursos disponibilizados, adaptação das estruturas de gestão e criatividade. Cf Margarida Fernandes, *Mudança e Inovação na Pós-modernidade – Perspectivas curriculares*, Porto, Porto Editora, 2000, pp.68,69.

¹²² Cf. Artigo 17.º do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio

abordagem. Tal facto poderá ser indiciador de que a avaliação não se constitui como prioritária face à organização e acompanhamento dos alunos sendo contudo “essencial para uma prática pedagógica consciente e fundamentada”¹²³ tendo em conta que o desenvolvimento curricular só tem coerência se o seu desenrolar for consistente e articulado como Roldão (2005) enfatiza não se podendo desta forma separar o que avaliamos do modo como ensinamos e levamos alguém a aprender.

A partir da análise das actas e de acordo com os assuntos tratados, o tema G-Avaliação das aprendizagens foi estruturado considerando-se cinco categorias: comportamento, assiduidade, aproveitamento, justificação de níveis e relatórios. Analisando o quadro 18 verificamos que os itens mais abordados são a qualificação do comportamento e do aproveitamento inseridos nas respectivas categorias evidenciando-se também a intervenção a nível disciplinar no conselho de turma e alguma ênfase em tarefas burocráticas como o preenchimento de documentos inerente ao próprio processo de avaliação.

Relativamente à categoria – justificação de níveis a qual merece também alguma valorização com carácter também sistemático as subcategorias indiciam alguma persistência em atribuir a causas “extrínsecas”, na linha de Roldão (2005: 49), a não aprendizagem ou o facto de não obter sucesso, como a desmotivação, a falta de empenho, falta de assiduidade, entre outros. De realçar que, ainda que como item menos abordado, os testes detém algum “peso” em matéria de avaliação conduzindo a sua não realização a atribuição de nível negativo verificando-se também situações de avaliação diferenciada sem sucesso a necessitar de acção para que esta invocação na acta não se consubstancie apenas como “legitimação para não agir”. (Roldão, 2005: 56)

Em contrapartida o mérito é premiado, através dos quadros de valor e excelência criados numa perspectiva de dar corpo ao preconizado pela lei de bases, originando “condições de promoção do sucesso escolar e educativo valorizando a dimensão humana do trabalho escolar” competência atribuída à escola enquanto “agente dinamizador de inovação social e cultural”.¹²⁴

¹²³ Eurico Lemos Pires, “Avaliação e certificação”, in *A construção social da Educação Escolar*, Porto, Edições ASA, 3ªEd., 2001,p. 157

¹²⁴ Cf. preâmbulo do Despacho Normativo nº 102/90, de 12 de Setembro de 1990.

Quadro18

Tema G - Avaliação das aprendizagens (escola B)

Item	Categorias e Subcategorias		Rel. Oc/su	%	
Mais Abordados	I - Comportamento	1 - Qualificação	2,6	14,1%	
		2 - Indisciplina / sanções disciplinares	2,0	1,4%	
	III - Aproveitamento	1 - Qualificação	2,9	14,4%	
		2 - Proposta de nível	2,2	14,1%	
		3 - Preenchimento de documentos	2,6	10,1%	
		4 - Alunos com 3 ou mais níveis negativos/ indiciam retenção	1,9	10,5%	
		5 - Alunos retidos	1,0	3,2%	
	IV - Justificação de níveis	2 - Comportamento, falta de empenho, de hábitos de trabalho, desmotivação, não realização de TPC, ausência de pré-requisitos e falta de assiduidade	1,7	6,9%	
	V - Prémio ao sucesso	1 - Proposta para QE	1,0	4,3%	
	VI - Relatórios	1 - Relatórios de REE	1,4	4,0%	
3 - Aprendizagens não realizadas		1,0	1,8%		
Menos Abordados	II - Assiduidade	3 - Colaboração professores/ família	1,0	0,4%	
		10 - Exclusão de frequência	Da escola	1,0	0,4%
			Do apoio	1,0	0,7%
		4 - Sinalização de caso	1,0	0,7%	
		5 - Pontualidade	1,0	0,7%	
	III - Aproveitamento	7 - sumativa extraordinária	1,0	0,4%	
		8 - Votação / Ponderação de progressão/retenção	1,0	0,4%	
		9 - Impedimento de abordagem face à proximidade das avaliações	1,0	0,4%	
		Tamanho da turma	Dificulta individualização	1,0	0,4%
	IV - Justificação de níveis	5 - Testes / elementos de avaliação	Diferenciada sem nível positivo .	1,0	0,4%
			Não realização de teste	1,0	0,4%
	VI - Relatórios	2 - Retenções repetidas	1,0	0,4%	

De salientar que esta forma de incrementar o sucesso educativo se situa nos anos 90 estando em consonância com a problemática dos níveis de insucesso preocupantes do discurso do final do séc. XX como referenciado por Nóvoa (2005).

Nos itens menos abordados merece destaque a manutenção de três categorias: o aproveitamento na qual se referem algumas situações pontuais não menos importantes como o dever de não falar de avaliação próximo das avaliações sumativas como se para a avaliação formativa não fosse importante a reflexão para ajustar algumas medidas ainda que no final do período e o tamanho da turma como factor impeditivo de individualização do ensino; A justificação de níveis já abordada e os relatórios evidenciando que se por um lado se constituem com tarefa burocrática por outro é encarada como útil ao desempenho da tarefa do director de turma com termos oportunidade de referenciar nas entrevistas.

Para além destas surge a categoria da assiduidade que não evidencia problemas graves a este nível, indiciando colaboração escola-família registando-se contudo, situações de exclusão de frequência da escola e do apoio.

Aparecem ainda assuntos, para além da temática da avaliação, com algum carácter sistemático como a caracterização da turma, processo fundamental e preparatório da gestão curricular na perspectiva de Roldão¹²⁵ em interligação com as competências do conselho de turma, como referenciámos na página 34, e os planos educativos individuais dando um primeiro sinal da diversidade discente. Reservarmos contudo para uma análise mais detalhada destes pontos.

Os assuntos menos abordados prendem-se com as retenções e a indisciplina podendo estar relacionado com o facto de não haver situações muito problemáticas nas duas áreas. Não tendo sido o estudo aprofundado nesse âmbito, do cruzamento de dados, não sobressaem efectivamente estas questões. O regimento interno não se incluindo nos menos abordados, é pouco valorizado na análise temática e na visão do director de turma.

“Porque , porque é, é mais um documento que nós fazemos formal que depois em termos de consenso se utiliza ou não ás vezes. Geralmente fazem-se aqueles regimentos internos e depois na altura de regulamentar a falta, sei lá decide-se no momento. Só quando o Conselho de Turma funciona mal, ou seja, a dinâmica de trabalho dos professores que formam o Conselho de Turma, não há muito bom senso, ou não há uma

¹²⁵ Maria do Céu Roldão, *O director de turma e a gestão curricular*, Cadernos de Organização e Gestão Curricular, Instituto de Inovação Educacional, 1995.



... algum atrito pessoal é que eventualmente o regimento interno pode trazer alguma regra. Só nesse caso porque de resto se o Conselho de Turma funcionar bem ele não precisa do regimento ou da formalidade do documento.” (Entrevista E4: 3)

Efectivamente da análise de conteúdo das actas este aparece referenciado apenas como tendo sido apreciado e aprovado como consta do quadro 19 indiciando o facto de que existe a necessidade de cumprir um normativo não decorrendo contudo daí a apropriação de um documento gerador de uma nova dinâmica de trabalho o que de certa forma vai ao encontro de algumas características fundamentais da mudança nomeadamente que esta não acontece por imposição regulamentar minuciosa e exige tempo para apropriação dos conceitos e para o seu planeamento¹²⁶ por um lado, e por outro a capacidade que o director de turma possui para lidar com um campo de forças como referenciámos nas componentes básicas da estrutura.(p.56)

Quadro 19

Tema I - Regimento interno (escola B)

Item	Categorias e Subcategorias		Rel. Oc/su	%
Abordados	I - Elaboração / discussão / aprovação	1 - Apreciado	1,0	50,0%
		2 - Aprovado	1,0	50,0%

Ainda como itens menos abordados na ordem de trabalhos temos as regras, plano de actuação e atitude e valores o que poderia indiciar pouca actuação articulada do conselho de turma. Contudo, pela consulta do apêndice V poder-se-á verificar todos os assuntos considerados nas ordens de trabalho onde se pode constatar algum realce para a “ concertação de metodologias de intervenção do conselho de turma” a qual se regista em 10 turmas das 15 existentes (67%) nas reuniões intercalares de 2º período e, sobressaindo também no quadro 30, para a “ apresentação do conselho de turma” enquanto fenómeno de socialização podendo constituir-se como transmissor da cultura da instituição, que ocorre em 9 da 15 turmas (60%) nas reuniões de início do ano lectivo e para a avaliação das disciplinas semestrais e avaliação sumativa.

¹²⁶ Michael Fullan considera que existem fundamentalmente quatro características da mudança que devem ser equacionadas, nomeadamente a não imposição da mesma, o seu carácter incerto e problemático e a necessidade de tempo, de forma a ela possa ser associada a inovação. Cf. Michael Fullan, citado por Margarida Fernandes, *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas curriculares*, Porto, Porto Editora, 2000, p.49

Apesar de ocorrer apenas numa turma a referência ao “ Projecto Comenius” parece-nos contudo dever realçar face à importância que estes detêm em matéria de inovação o que é evidenciado pela própria directora de turma:

“Talvez esteja numa situação um bocadinho diferente porque as coisas mais inovadoras do Projecto Curricular de Turma têm a ver com projectos europeus que desde há seis anos, portanto há seis anos que faço projectos europeus e como tal também já tenho sempre desde o início do ano propostas a fazer aos colegas da turma.” (Entrevista E₁: 2)

2.2.2. Escola “Safira”

Face à situação de só ter sido possível o acesso aos documentos de avaliação de final de período e excepcionalmente a uma reunião intercalar em Março relativamente à turma S₁, o quadro 20 apenas pode reflectir esses momentos formais respeitando a calendarização do conselho executivo, no que concerne às reuniões de avaliação, reportando-se a outra a uma situação particular de problema de assiduidade tendo sido também abordado o Projecto Curricular de Turma e a detecção de alunos com necessidades específicas, sendo aqui também evidenciado o poder de decisão, já referenciado na página 84, relativamente a duas questões distintas: por um lado a competência para, de acordo com a legislação em vigor em matéria de assiduidade, determinar a exclusão de frequência e por outro a solicitação da colaboração dos Serviços de Psicologia e Orientação devido às dificuldades detectadas em alguns alunos. (documento 2: 2)

Para além da periodicidade apresentada, é possível, ainda que com menos rigor face à ausência dos documentos que nos permitam identificar um calendário, constatar a existência de outros encontros formais que indiciam alguma periodicidade aproximada à da escola B através das referências feitas nas actas que decorrem de situações trabalhadas anteriormente nomeadamente a avaliação do projecto curricular de turma ao ser referenciado que “ decorre como previsto” (quadro 24) ou evidenciado no decurso das entrevistas:

“Fiz coisa do género: como via que alguns Conselhos de Turma não funcionavam quase já tinha o projecto todo de pé e chegava lá todo pronto e chegava lá é assim concordam acham bem? Querem que se altere alguma coisa ?Como já estava tudo feito ninguém dizia que queria alterar coisa nenhuma. Isto é a verdade. Ninguém dizia nada porque estava feito. Bem ou mal estava. Mudei de atitude. Achava que não podia ser assim. Porque eu não podia chegar lá e estar a fazer eu aquele trabalho todo e depois quase que a obrigar as pessoas a fazer aquilo que eu achava bem para a turma. Eu digo obrigar a fazer. Mudei de atitude naturalmente, aconteceu uma vez, mudei de atitude. Mas aconteceu

porque eu achava que nalguns Conselhos de Turma estávamos lá uma hora e tal e resultava em zero. Íamos outro dia para outro Conselho de Turma a mesma coisa. Saíamos de lá, zero. Na semana seguinte outro conselho de turma para tratar do mesmo assunto.” (Entrevista E₆: 3)

Quadro 20

Reuniões do Conselho de Turma (escola S)

Turma	1º período Dezembro	2º período Março	3º período Junho	Total
S ₁	1	2	1	4
S ₂	1	1	1	3
S ₃	1	1	1	3
S ₄	1	1	1	3
S ₅	1	1	1	3
Total	5	6	5	16
S ₆	1	1	1	3
S ₇	1	1	1	3
S ₈	1	1	1	3
S ₉	1	1	1	3
S ₁₀	1	1	1	3
Total	5	5	5	15
S ₁₁	1	1	1	3
S ₁₂	1	1	1	3
S ₁₃	1	1	1	3
Total	3	3	3	9

Quadro 21

Apresentação de ordem de trabalhos (escola S)

Reuniões Mês	Unidade de contexto (documento)	Documentos com ordem de trabalho	Total de documentos	%	Total de turmas da escola
Avaliação 1º período / Dez.	1, 11, 20, 26, 29, 38,	6	13	46%	13
Avaliação de 2º período / Mar.	12, 15, 21, 24, 27, 30, 39,	7	13	54%	13
Avaliação de 3º período / Jun.	13, 22, 25, 31, 40,	5	13	38%	13

A partir dos quadros 21 e 22 podemos verificar a formalidade dos documentos no que concerne à apresentação de ordem de trabalhos verificando-se também um decréscimo na apresentação da mesma do 2º para o 3º período como aconteceu na

escola B, concretizando-se em média em 46% dos documentos situando-se portanto em termos percentuais a um nível inferior ainda que se tenha de ter em conta que o número de documentos analisados também é inferior.

Quadro 22

Ordem de trabalhos (escola S)

Itens	Assuntos inscritos	Rel. Oc/su	%
Mais Abordados	Análise Global da turma a nível de comportamento, aproveitamento e assiduidade	2,3	21,9%
	Lançamento de níveis	2,3	12,3%
	Outros assuntos	2,7	11,0%
	PCT	2,0	8,2%
Menos Abordados	Preenchimento de documentação	3,0	4,1%
	Avaliação do PCT	1,0	2,7%
	Apreciação das NAC	2,0	2,7%
	Registo dos alunos retidos e elaboração de relatório analítico	1,0	1,4%

Tratando-se de documentos relativos aos três períodos de avaliação final, o assunto mais abordado é sem margem de dúvida “ a análise global da turma” em matéria de aproveitamento, comportamento e assiduidade, não sendo contudo o mais sistemático. Este é ao nível dos itens mais abordados os “ outros assuntos” e ao nível dos menos abordados o preenchimento de documentação situação que revela que a informatização existente ainda não substituiu completamente o papel burocrático-formal corroborado pelo lançamento de níveis.

Quadro 23

Tema J - Outros assuntos (escola S)

Itens	Categorias e Subcategorias	Rel. Oc/su	%
Abordados	III - Propostas várias	1 - Não inclusão de novos alunos na turma	1,0 33,3%
		3 - Dois docentes de áreas diferentes nas NAC	1,0 33,3%
		4 - Intervenção do CP face ao absentismo	1,0 33,3%

De realçar que relativamente aos outros assuntos como evidencia o quadro 23 todos os itens têm a mesma importância situando-se na categoria “ Propostas várias” sendo referenciado a importância de não aumentar o nº de alunos nas turmas, a leccionação por parte de dois docentes as áreas curriculares não disciplinares, o que vai ao encontro da necessidade de operacionalização do trabalho articulado nestas áreas, e

na linha de Mintzberg (2004), a solicitação da intervenção de um órgão superior, neste caso o Conselho Pedagógico, para encontrar soluções para um problema que é realmente preocupante na escola S: o abandono escolar, o absentismo e o excesso de faltas injustificadas.

Quadro 24

Tema F - Projecto curricular de turma (escola S)

Item	Categorias e Subcategorias		Rel. Oc/su	%
Mais Abordados	III - Avaliação	1 - Decorre conforme previsto	1,7	34,5%
		2 - Reajustamento / revisto / reformulado / actualizado	1,6	27,6%
Menos Abordados	III - Avaliação	3 - Referenciar cada caso de abandono.	1,0	3,4%
		4 - Sucesso alcançado nas NAC.	1,0	3,4%

Esta situação aparece, como não podia deixar de ser, no projecto curricular de turma (quadro 24), no âmbito da sua avaliação, evidenciando o que deve ser tido em conta no próximo ano de forma a encontrar em conjunto com outras estruturas a solução mais adequada.

Esta parece ser efectivamente a situação mais preocupante, dado que interligando os vários quadros, ela aparece quase sempre referenciada como também constatamos no quadro 25 relativamente à temática “ Avaliação das aprendizagens”, no qual, para além das categorias relativas ao comportamento, aproveitamento e justificação de níveis, aparece logo como categoria nos itens mais abordados a assiduidade mais especificamente o “excesso de faltas injustificadas” e a “exclusão de frequência”. Perante tais evidencias e, dado que sistematicamente nos documentos apareciam referenciados alunos, procedemos a uma contabilização das situações que podem ser verificadas no apêndice VI na mesma temática de forma a comprovar a presente abordagem. O mesmo procedimento não se justificou na outra escola uma vez que apenas se encontraram situações pontuais.

Cruzando estes dados com as referencias feitas na categoria justificação de níveis onde aparece a “desmotivação” a falta de empenho” entre outros, nos itens mais abordados, e a responsabilização atribuída também à “complexificação gradual dos conteúdos” parece emergir, que a ideia de “sequencialidade regressiva” não está completamente resolvida, ou seja que o ano seguinte se estrutura a partir de conceitos

que supostamente deveriam estar adquiridos, e não a partir do progresso que efectivamente foi atingido (sequencialidade progressiva) como evidencia Pires (2000) ao considerar que esta deve ser estruturada com base no facto do ano anterior ser “determinante” e o ano seguinte ser “determinado”.

Quadro 25

Tema G - Avaliação das aprendizagens (escola S)

Item	Categorias e Subcategorias		Rel. Oc/su	%
Mais Abordados	I - Comportamento	1 - Qualificação	2,8	10,3%
		8 - Excesso de faltas injustificadas(metade do limite,limite)	1,8	6,6%
	II - Assiduidade	9 - Ultrapassou o limite de faltas permitido por lei	1,6	4,0%
		10 - Exclusão de frequência a) Da escola	1,3	3,4%
	III - Aproveitamento	1 - Qualificação: satisfatório,regular / irregular	2,8	10,3%
		2 - Proposta de nível	2,7	10,1%
		4 - Alunos com 3 ou mais níveis negativos/ indiciam retenção	1,7	4,9%
		3 - Preenchimento de documentos	2,2	3,7%
		5 - Alunos retidos	1,2	3,4%
	IV - Justificação de níveis	2 - Comportamento,falta de empenho, de hábitos de trabalho, desmotivação, não realização de TPC, ausência de pré-requisitos, falta de assiduidade.	1,7	6,3%
Menos Abordados	II - Assiduidade	2 - Ausências previstas e justificadas	1,0	0,3%
		Colaboração professores / família	1,0	0,3%
		4 - Sinalização de caso	1,0	0,3%
		5 - Pontualidade		
		6 - Faltas de material	1,0	0,3%
		7 - Presença na escola com ausência nas aulas	1,0	0,3%
	III - Aproveitamento	9 - Alteração positiva face à redução do nº de alunos.	1,0	0,3%
	IV - Justificação de níveis	5 - Teste / elementos de avaliação b) Não realização de teste	1,0	0,3%
		6 - Conteúdos a) Complexificação gradual	1,0	0,3%
		7 - Característica da turma bloqueia melhores alunos	1,0	0,3%

Parece-nos que a complexidade dos conteúdos deve aumentar tendo em conta o que já está interiorizado pelo que não deverá ser motivo de insucesso, a não ser que esta complexidade esteja pré-determinada pelo que se considera que o aluno deve adquirir para fazer face ao ano seguinte

Como iremos ver ao abordarmos a temática “ Áreas curriculares” a preocupação de não cumprimento dos programas, que também aparece nas ordens de trabalho com se pode verificar no apêndice IV, parece corroborar esta vertente de “sequencialidade regressiva”, que não estando completamente ausente na escola B face à referência também feita à ausência de pré – requisitos, parece – nos contudo, devido à triangulação feitas dos vários documentos e das várias temáticas, que é mais acutilante na escola S.

Esta pode ser uma das causas do abandono e absentismo elevado, indiciador de algum desajustamento relativamente ao público-alvo, como também pode ser percebido ao ser referido que “ as características da turma bloqueiam melhores alunos” bem como a “presença na escola com ausência nas aulas”, reveladora da importância da convivência escolar. Contudo, estas questões necessitariam de um estudo dirigido e aprofundado para poderem ser efectivamente conclusivas, o que ultrapassa o âmbito deste trabalho. Ainda que não seja este o âmbito do trabalho considerou-se, face aos elementos referidos, que a sua abordagem era pertinente tendo ainda em conta a interligação com as entrevistas:

“Eu acho que às vezes é muito difícil. Porque quando temos turmas com vinte e tal alunos, as características que eles têm agora e vêm: alguns não têm hábitos de estar sentados, de fazer perguntas de estar atentos na sala de aula e tudo isso dificulta. Acho que é muito difícil que eles cumpram. E daí até se vêm os resultados. Se nós formos ver, eu ainda há bocadinho tive ali a ver. Há disciplinas, tive ali a ver numa turma, em inglês há três positivas. Eles, quer dizer, cada vez se torna mais difícil. Mas eu acho que as competências realmente elas estão ajustadas se calhar ou têm de se rever em função dos alunos que vêm. Mas depois misturados com estes alunos também temos alunos que cumprem.”(Entrevista E₉: 3)

Relativamente ao regimento interno não aparece referenciado nos documentos comprovando uma infidelidade normativa que ao nível das entrevistas parece relacionada com desconhecimento da lei, enquadrando-se segundo Lima (1998:176) nos motivos, indiciando alguma precariedade reflexiva:

“Nunca pensei nisso. Pois nunca pensei nisso. Provavelmente poderá haver turmas em que talvez isso fosse benéfico. Temos o regimento do departamento. Esse funciona.” (Entrevista E₇: 2)

Situação que se verifica também ao nível das competências do conselho de turma estabelecidas no Decreto Regulamentar n.º 10/99:

“Tenho que confessar que eu não tenho conhecimento. Sou Directora de Turma, não é? Acabo por presidir a um Conselho de Turma e não tenho conhecimento das coisas, ou se calhar li na altura e ...”(Entrevista E₁₀:5)

O que também esclarece que, a apropriação de dinâmicas geradoras de mudança não acontecem pelo simples facto de estarem regulamentadas, mas fundamentalmente por se constituírem como necessárias consubstanciadas por mecanismos facilitadores das mesmas.

2.3. A gestão curricular à luz dos documentos formais

2.3.1. Escola “Balache”

Reportando-nos ao conceito já referido de gestão curricular “ como o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto”¹²⁷ onde se inclui o estabelecer objectivos e conteúdos prioritários e respectiva sequência, o nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, sequência temática, metodologias a privilegiar, projectos a desenvolver e modalidades de integração interdisciplinar a promover, tornando o currículo “ um corpus ou elenco de alguma coisa – conteúdos, experiências, processos, actividades, aprendizagens – que se propõe como percurso de aprendizagens numa dada instituição escolar”¹²⁸ pressupondo-se à luz da lei um conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos cujas estratégias de concretização e desenvolvimento adequado ao contexto de cada turma se materializam através da concepção, aprovação e avaliação por parte do Conselho de turma de um projecto curricular.¹²⁹

O conselho de turma é uma estrutura de orientação educativa, enquadrando-se na gestão intermédia da escola, constituído por um grupo de docente coordenado por um deles, sujeito a um regimento interno com regras de organização interna e funcionamento como temos vindo a verificar ao longo do estudo.

¹²⁷ Maria do Céu Roldão, *O director de turma e a gestão curricula*”, Cadernos de Organização e Gestão Curricular, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

¹²⁸ Ibidem

¹²⁹ Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 2º

Da leitura e análise das competências surge a importância da interligação entre os docentes e o director de turma devendo desenvolver a sua acção na base da cooperação¹³⁰ numa perspectiva de desenvolvimento curricular envolvendo toda a dimensão processual e dinâmica do currículo integrando assim a sua construção e implementação.¹³¹ Da interligação destes conceitos são consideradas várias dimensões a partir das quais se estruturam as categorias definidas para análise das actas dos conselhos de turma: Análise da situação (contexto global da turma, caracterização da turma); Gestão de um currículo formal (reconstrução curricular, diferenciação curricular, adequação curricular); Gestão autónoma (construção curricular).

Quadro 26

Tema A - Análise de situação (escola B)

Item	Categorias e Sub- categorias		Rel. Oc/Su	%
Mais abordado	I - Caracterização	1 - Apresentação pelo director de turma / presidente da reunião	1,0	18,9%
	II - Contexto escolar	5 - Percurso escolar anterior	1,3	24,3%
Menos Abordados	II - Contexto escolar	2 - Análise individual	1,0	5,4%
		4 - Distribuição por sexo	1,0	5,4%

Relativamente à análise da situação surgiram três categorias, a caracterização, o contexto escolar e o contexto sócio-económico, sendo os itens mais abordados, como se pode verificar pelo quadro 26, o percurso escolar anterior de forma a caracterizar o aluno, seguida da apresentação pelo director de turma ou eventualmente na sua impossibilidade de quem preside à reunião, constatando-se também nalguns casos a sua distribuição e análise, como se pode verificar no apêndice V, o que demonstra o papel determinante do director de turma. Nos itens menos abordado sobressai a análise individual o que pode estar relacionado com a fase do ano em que se procede à reunião. Efectivamente os docentes consideram que no início do ano, principalmente antes do início das actividades lectivos ainda não há um conhecimento aprofundado dos alunos, o que torna pouco eficazes estas reuniões:

¹³⁰ Decreto regulamentar nº 10 / 99 de 21 de Julho

¹³¹ Maria do Céu Roldão, *O director de turma e a gestão curricula*, Cadernos de Organização e Gestão Curricular, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

“Caracterizar a turma: fiz isto mas fica muito incompleto. Não conheço os alunos. Só tenho papéis à minha frente. É pouco. Ninguém fica satisfeito com isto.” (Entrevista E₃: 4)

A análise da situação conduz sem dúvida à identificação de situações diferenciadas e à necessidade de reconstruir e adequar o currículo. Assim e face à diversidade discente e conseqüente adaptação foram consideradas duas categorias, ao nível das temáticas “ Identificação de ritmos de aprendizagem” e “Identificação de estratégias para superação de dificuldades”, alunos do regime geral e alunos do Regime educativo especial(REE) conforme quadros 27 e 28.

Quadro 27

Tema B - Identificação de ritmos de aprendizagem (escola B)

Item	Categorias e Sub- categorias		Rel. Oc/Su	%
Mais Abordados	I - Alunos do REE	4 - Avaliação do PEI/ currículo funcional	2,4	24,5%
	II - Alunos regime geral	1 - Dificuldades: a) Aquisição, compreensão, aplicação, concentração	1,2	32,7%
Menos Abordados	I - Alunos do REE	2 - PEI aguarda análise e aprovação pela comissão de avaliação	1,0	2,0%
	II - Alunos regime geral	3 - Desenvolvimento superior	1,0	2,0%

Relativamente à temática B verificamos que o assunto mais abordado identifica várias dificuldades nos alunos do regime geral relacionadas com o domínio cognitivo, não sendo contudo a mais sistemática, ou seja a que merece uma referência mais continuada nos documentos diz respeito aos alunos do REE e mais especificamente aos Planos Educativos Individuais (PEI) e currículos funcionais. É aqui evidenciada a colaboração dos docentes dos apoios educativos enquanto especialistas bem como a importância das parcerias para concretização do currículo funcional como se pode confirmar no quadro 28 ao nível dos itens menos abordados. A intervenção destes pode situar-se ao nível do acompanhamento em sala de aula o que revela existência de trabalho colaborativo ou de uma forma mais específica em gabinete próprio proporcionando um trabalho mais individualizado conforme as necessidades detectadas.

Quadro 28

Tema C - Identificação de estratégias para superação de dificuldades (escola B)

Item	Categorias e Sub- categorias		Rel. Oc/Su	%
Mais Abordados	I - Alunos do REE	1 - Manutenção/reformulação do PEI com base no diploma:c);d);f);g);i);	1,4	8,5%
		9 - Apoio Pedagógico Acrescido	1,8	25,6%
	II - Alunos regime regular	1 - Planos de recuperação a alunos com três o mais níveis negativos.	1,3	12,2%
		4 - Apoio individualizado na sala de aula	1,1	12,2%
Menos Abordados	I - Alunos do REE	4 - Parcerias: a) Currículo funcional com protocolo com outras instituições	2,0	4,9%
		2 - Intervenção dos serviços especializadosb)Apoio individualizado no gabinete	1,0	4,9%
		3 - Proposta de tutoria	1,0	1,2%
	II - Alunos regime regular	2 - Actividades na área de enriquecimento	1,0	1,2%

Na superação das dificuldade dos alunos do regime geral a estratégia mais valorizada aparece como o apoio pedagógico acrescido, seguido dos planos de recuperação para os alunos com mais de três níveis negativos, tendo este a mesma valorização que os apoio individualizado na sala de aula é contudo mais sistematicamente referido. As actividades de enriquecimento ainda que menos abordadas são contudo, referenciadas. Verifica-se também a indicação de definição de estratégias sem serem contudo, discriminadas como consta no apêndice V.

De realçar, ainda que não apareça como um recurso sistemático e apenas no casos de Regime Educativo Especial, a proposta de professor tutor, começando desta forma a fazer sentido a utilização de “quadros integradores” (Mintzberg, 2004: 190-191), tendo em conta as funções que lhe estão acometidas de “integração na turma e na

escola”, “articulação das actividades escolares dos alunos com outras actividades formativas” e “ desenvolver a sua actividade de forma articulada, quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo”, como mecanismo de ligação, os quais são de utilização privilegiada das estruturas de gestão intermédia no qual este se enquadra.

Relativamente à reconstrução curricular a qual se concretiza fundamentalmente nas áreas curriculares disciplinares dado que as não disciplinares permitem maior intervenção ao conselho de turma posicionando-o como seu construtor, suportados pelo quadro 29, encontramos como assunto mais abordado a continuidade do programa do ano anterior ou a sua consolidação bem como a referência ao regime de disciplinas utilizado no Regime Educativo Especial em situações específicas.

Quadro 29

Tema D - Áreas curriculares (escola B)

Item	Categorias e Subcategorias		Rel. Oc/Su	%
Mais Abordados	I - Áreas disciplinares: Prioridades, Aprofundamento, Sequência e Articulação	3 - Continuidade / consolidação do programa do ano anterior	1,0	25,0%
		1 - Frequência em regime de disciplina	1,0	12,5%
	II - Áreas não disciplinares	1 - Áreas temáticas / actividades a desenvolver	1,0	12,5%
		4 - Entrega das planificações das NAC	1,0	12,5%
Menos Abordados	I - Áreas disciplinares: Prioridades, Aprofundamento, Sequência e Articulação	4 - Seguir ritmo da turma	1,0	6,3%
		5 - Interdisciplinaridade	1,0	6,3%
	II - Áreas não disciplinares	2 - Continuar conteúdos disciplinares	1,0	6,3%
		3 - Conteúdos adaptados por sugestão dos alunos	1,0	6,3%

Como itens menos abordados está referenciado a importância de seguir ritmo da turma e a interdisciplinaridade sendo referidas em apenas uma turma, como se pode verificar no apêndice V, o que indicia ainda algumas dificuldades de encarar as mudanças a efectuar no currículo como um domínio do conselho de turma, ajustada aos alunos e em interdependência de professores e áreas temáticas, estando ainda focalizada ao nível dos “grupos disciplinares”, que também é evidenciada nas entrevistas:

“cada grupo disciplinar acertou com o grupo, mas isso também já se fazia, não é? Acertou com outros grupos disciplinares algum assunto que, por exemplo, geografia acertou com a físico-química, não é, que geografia dava a parte da estrutura da atmosfera, por exemplo, quando desse os climas e portanto é este, e estes acordos entraram no Projecto Curricular Turma. Ou seja para evitar que houvesse várias disciplinas a darem a mesma coisa e isso ficou logo registado.” (Entrevista E₂: 2)

“ O grupo disciplinar tomou essa decisão; Tomou a decisão de leccionar um determinado assunto e não faz sentido numa turma isso estar a ser feito de uma forma e noutra turma estar a ser feito doutra. Em termos gerais os temas trocaram-se; Trocaram-se. Geografia deu um tema e Físico-química deu outro; ou se Português deu um e, sei lá outra disciplina qualquer deu outro. Faz sentido que seja feito em grupos disciplinares.” (Entrevista E₂: 5)

Efectivamente a vantagem dos departamentos terem uma composição alargada favorece a articulação disciplinar e a reconstrução curricular mas não se pode substituir à intervenção do conselho de turma nessa área face a destinatários concretos. Mais uma vez se torna claro que o número elevado de conselhos de turma, com o conseqüente excessivo número de alunos não determina um território e uma unidade de pertença deslocando o trabalho dos professores mais para a área disciplinar ou departamental em detrimento da unidade ou grupo de alunos.

Ao nível da gestão autónoma, situam-se as áreas nas quais o conselho de turma pode ser construtor do currículo, sendo as áreas curriculares não disciplinares e as actividades de complemento do currículo dois indicadores privilegiados. Relativamente às primeiras verificamos pelo quadro 29 que as áreas temáticas são abordadas e planificadas ainda que com indícios de actividade individual da responsabilidade do docente que a detém que formaliza uma acção em conselho de turma. Ainda que integrado nos menos abordados aparece a utilização destas áreas para continuidade dos conteúdos programáticos o que não deixa de se posicionar como uma valorização da área científica disciplinar em detrimento da não disciplinar e a preocupação em ano de exame (apêndice V). De valorizar o caso pontual referido de adaptação dos conteúdos por sugestão dos alunos.

No que diz respeito às actividades de complemento do currículo a análise temática mostra que esta dimensão de construção do currículo é largamente utilizada e bastante diversificada como se pode constatar pela leitura do quadro 30.

As categorias encontradas situam-se no âmbito disciplinar, propostas de alunos e encarregados de educação, projectos nacionais, projectos internacionais e realização do

balanço das mesmas. Como mais utilizadas aparecem as visitas de estudo sendo as mais sistemáticas, sendo referido em 13 turmas e maioritariamente em mais do que um documento(apêndice V), a participação num projecto de âmbito nacional, “o jogo do 24”, verificando-se que a avaliação das actividades também é considerada pertinente constituindo-se como processo de auto-regulação para posteriores actividades ou simplesmente para consolidação do conhecimento adquirido.

Quadro 30

Tema E - Actividades de complemento curricular (escola B)

Item	Categorias e Sub- categorias		Rel. Oc/Su	%
Mais Abordados	I - Âmbito disciplinar	1 - Visitas de estudo	1,8	32,4%
		5 -Teatro	1,2	9,5%
		4 - Actividade interactiva (Planetário e Prev. Rod. Port.	1,0	8,1%
	III - Projectos Nacionais	1 - Jogo do 24	1,0	6,8%
	V - Balanço	1 - Realizadas conforme previsto	1,3	6,8%
		2 - Não realizadas	1,0	10,8%
Menos Abordados	I - Âmbito disciplinar	3 - Exposição	1,0	2,7%
		6 - Jornal da escola	1,0	1,4%
	II - Propostas dos alunos / EE	1 - Clube de rádio	1,0	1,4%
	III-Projectos Nacionais	2 - Olimpíadas da Matemática	1,0	1,4%
	IV-Projectos internacionais	1 - Proj Comenius: balanço do ano anterior.Preparação deste ano.	1,0	1,4%
	V - Balanço	3 - Visita de estudo em dúvida face a comportamento de alunos.	1,0	1,4%

Como menos abordadas aparece um leque também muito diversificado de actividades, realçando-se a existência de “jornal da escola”, as propostas do alunos ao nível do clube de rádio demonstrando alguma actividade intra-escola, a participação em projectos europeus para além dos nacionais e em termos de balanço, a intervenção do conselho de turma em matéria de reflexão e decisão sobre actividade a realizar face às atitudes dos alunos. Nesta escola parece-nos ser determinante, a construção do currículo, em termos de complemento curricular.

Com papel determinante na consecução da gestão curricular no conselho de turma, aparece o director de turma enquanto coordenador da equipa e dos trabalhos por ela realizados sendo uma das suas tarefas a articulação de todos os membros do conselho. Nesta matéria através do quadro 31 podemos observar quais as categorias e subcategorias que se evidenciaram nos documentos.

Quadro 31

Tema H - Articulação entre docente, alunos e Encarregados de Educação (escola B)

Item	Categorias e Subcategorias		Rel. Oc/su	%	
Mais Abordados	I - Promoção de concertada de atitudes e valores	1 - Uniformização de critérios de actuação: telemóveis, pastilhas, água, entrada e saída da sala.	1,2	19,4%	
	II - Contactos com EE	6 - Informações sobre contactos com os E.E. de alguns alunos	1,4	22,6%	
Menos Abordados	II - Contactos com EE	1 - Avaliação	b) Critérios gerais de avaliação	1,0	3,2%
		3 - Problemáticas	a) Concentração	1,0	3,2%
			b) Carácter físico	1,0	3,2%

Assim aparece-nos como item mais abordado a promoção concertada de atitudes e valores ao nível de critérios de actuação do conselho de turma diminuindo as disparidades que em matéria de educação, perante um leque diversificado de professores, podem levar a comportamentos disruptivos, e os contactos com os encarregados de educação incidindo sobretudo em matéria informativa, sendo a avaliação, nomeadamente quanto aos critérios, e as situações problemáticas menos abordados.

2.3.2. A Escola “Safira”

A análise da situação, com a respectiva caracterização da turma, prévia ao início das actividades lectivas ou nas primeiras semanas de aulas, não é possível discriminar tendo em conta, que só foram analisadas actas de períodos finais de avaliação. Cruzando com as entrevistas verifica-se que a pertinência da análise e caracterização da turma realça a importância do conhecimento prévio dos alunos, situação que os docentes consideram que se deve revestir de algum cuidado para que os possíveis juízos de valor não condicionem de forma negativa o processo de ensino-aprendizagem, e o facto de já estarem a frequentar o estabelecimento de ensino:

“Um Conselho de Turma no final de Setembro já os conhecemos já também se fez um diagnóstico, a actividade de diagnóstico todos os professores fazem. Não sei se não seria até meio caminho andado para depois numa reunião a meio do período para a elaboração do Projecto Curricular Turma, não seria mais vantajoso mesmo.” (Entrevista E₁₀: 6)

“...são mais facilmente exequíveis quando no 9º ano por exemplo. Há todo um historial do aluno cá na escola. Estamos num Conselho de Turma e provavelmente até já foram nossos alunos no ano anterior ou no outro. Agora num 7º ano não é fácil por as coisas em prática. Para já a informação que chega das outras escolas é, é quase nula. A que chega muitas vezes os miúdos até acabam por ter, se revelarem de outra forma.” (Entrevista E₁₀: 6)

“...vá excluindo o 7ºano, que não conhecemos ainda, não é? Mas partindo do principio que o Director de Turma dá continuidade ao seu trabalho, acho que é importante porque já tem informações para a dar em relação a casos pontuais.” (Entrevista E₆: 6)

A identificação de ritmos de aprendizagem, quadro 32, para adequação e reconstrução do currículo consigna também as categorias alunos do regime geral e alunos do REE, bem com a temática que contempla as estratégias consideradas mais pertinentes.

Quadro 32

Tema B - Identificação de ritmos de aprendizagem (escola S)

Item	Categorias e Subcategorias		Rel. Oc/su	%	
Mais Abordados	I - Alunos do REE	1 - Identificação / Proposta de integração especificando medidas	1,7	17,2%	
	II - Alunos regime geral	1 - Dificuldades	a) Aquisição, compreensão, aplicação e compreensão	1,3	51,7%
			c) Dificuldades ao nível das atitudes	1,0	17,2%
Menos Abordados	I - Alunos do REE	3 - Analisados planos individuais de alunos.	1,0	3,4%	
	II - Alunos regime geral	1 - Dificuldades	b) Domínio matemático linguístico	1,0	6,9%
		4 - Falta de maturidade		1,0	3,4%

De acordo com o quadro 32 as dificuldades cognitivas são o item mais abordado para os alunos do regime geral seguido de problemas ao nível das atitudes e, com alguma diferença, a identificação ou proposta de alunos do Regime Educativo Especial. Este facto é indiciador, corroborado pelo número de docentes de apoio e da sua presença nos conselhos de turma, de um menor número de alunos nele integrados, não

se detectando no ano em estudo existência de currículos funcionais com parcerias institucionais, como também se pode comprovar no quadro 33 e na análise temática apêndice VI.

A sua intervenção pode acontecer em sala de aula, situação pontual, ou em gabinete sendo extensiva a alunos não integrados no regime mas que necessitem de apoio em matéria de orientação e acompanhamento de estudo como se pode constatar pela leitura do quadro 33 e com mais pormenor do apêndice VI.

Como itens menos abordados realce para as dificuldades matemático-linguísticas e a referencia a falta de maturidade o que pode conduzir ao desajustamento das atitudes que constam nos itens mais abordados

Quadro 33

Tema C - Identificação de estratégias para superação de dificuldades (escola S)

Item	Categorias e Subcategorias		Rel. Oc/su	%	
Mais Abordados	I - Alunos do REE	1 - Manutenção / reformulação do PEI com base no diploma:c); d); f); g); i)	1,7	6,2%	
		9 - Apoio Pedagógico Acrescido / apoio suplementar	2,0	32,1%	
	II - Alunos regime geral	10 - Serviços especializados	a) Observação pelo SPO	1,5	11,1%
		5 - Reforço	b) Fazer TPC	1,7	6,2%
			c) Participação	1,7	6,2%
			d) Cadernos diários	1,7	6,2%
Menos Abordados	I - Alunos do REE	2 - Intervenção dos serviços especializados	a) Em sala de aula	1,0	1,2%
		II - Alunos regime geral	3 - Estratégias para superação de dificuldades	b) Desenvolver as capacidades	1,0
	4 - Apoio / ensino individualizado na sala de aula			1,0	1,2%
	10 - Serviços especializados		b) AE	1,0	1,0%

Na superação das dificuldades dos alunos do regime geral, tal como na escola B, aparece como estratégia privilegiada o apoio pedagógico acrescido seguido da colaboração dos serviços de psicologia e orientação e da utilização do trabalhos de casa(TPC), incentivos à participação e controlo do caderno diários de forma reforçada. Relativamente aos alunos do REE são reformulados ou mantidos os planos educativos individuais (PEI) de acordo com as necessidades inventariadas. Pela observação do

apêndice VI pode verificar-se que são referidos meios alternativos de ensino e desenvolver capacidades sem, contudo, serem discriminados.

No que concerne aos “quadros integradores”, a proposta de tutoria aparece também para os alunos do Regime Educativo Especial considerada necessária em três turmas, sendo referida em quatro documentos.(apêndice VI)

Relativamente à reconstrução curricular, podendo ter nas áreas curriculares disciplinares uma concretização privilegiada, tendo em conta a adequação do currículo nacional às especificidades contextualizadas verifica-se que como item mais abordado aparece o preenchimento de uma grelha informativa sobre o ponto da situação dos programas no final do 2º período e no final do 3º período surge a indicação dos que não foram cumpridos com a respectiva justificação, a qual se reporta à extensão destes, à diminuição dos tempos lectivos ou a colocação tardia. Parece persistir ainda de forma vincada a ideia tradicionalista de aplicação de “programas detalhados para todas as áreas do currículo, transformados em normativos a cumprir” em detrimento de um programa enquanto acção, ou seja o meio a partir do qual desenhamos um percurso para que “ um conjunto de aprendizagens curriculares” sejam alcançadas.(Roldão, 2005: 28).

De realçar ainda que em seis das treze turmas (apêndice VI) é utilizado parte do 1º período para continuidade ou consolidação dos programa do ano anterior o que corresponde a 46% das turmas.

Como item menos abordado surge o trabalho desenvolvido na disciplina o que indicia um envolvimento dos docentes nas várias áreas disciplinares ainda precário no âmbito do conselho de turma, ainda que as reuniões de avaliação não tenham prioritariamente esse objectivo.

Relativamente à gestão autónoma, não se detectando, nas actas analisadas, actividades em complemento do currículo, centra-se a construção do currículo de forma privilegiada nas áreas curriculares não disciplinares. Pela análise do quadro 34 verifica-se a abordagem às áreas temáticas e actividades a desenvolver como informação dada, para que fique registada, pelo docente a quem está atribuída, verificando-se inclusive a existência de manual adoptado o que delimita a criatividade e o envolvimento dos vários docentes e alunos.

Quadro 34

Tema D - Áreas curriculares (escola S)

Item	Categorias e Subcategorias		Rel. Oc/su	%	
Mais Abordados	I - Áreas disciplinares: Prioridades, Aprofundamento, Sequência e Articulação	7 - Programas	a) Grelha de informação	1,0	18,3%
			b) Não cumpridos	1,0	21,7%
		3 - Continuidade / consolidação do programa do ano anterior	1,0	10,0%	
	II - Áreas não disciplinares	1 - Áreas temáticas / actividades a desenvolver	2,1	35,0%	
	III-Avaliação	1 - Relativa a desempenho dos alunos	1,5	5,0%	
Menos Abordados	I - Áreas disciplinares: Prioridades, Aprofundamento, Sequência e Articulação	6 - Trabalho desenvolvido na disciplina		1,0	1,7%
	II - Áreas não disciplinares	2 - Segue manual adoptado		2,0	3,3%
		3 - Conteúdos	a) Proposta de continuidade	1,0	1,7%
	III - Avaliação	2 - Qualificação relativa à área	a) Decorre conforme previsto	2,0	3,3%
			b) Pouco gratificante	1,0	1,7%
			c) satisfatória	1,0	1,7%

A avaliação aparece quer nos itens mais abordados quer nos menos abordados, com ênfase no primeiro caso para o desempenho dos alunos e no segundo para o facto de decorrer como prevista. Com igual relevância o facto de nuns casos ser satisfatória e noutros pouco gratificante passando a ideia de não ser um trabalho considerado importante ou pertinente mas algo que se tem de executar com prejuízo inclusive das áreas curriculares disciplinares:

“Essas ditas áreas curriculares não disciplinares, no estudo acompanhado e na formação cívica e mais concretamente na área de projecto pode ser feita aqui a ponte entre as várias disciplinas. Penso que as coisas bem feitas, e um projecto coerente, as coisas podem resultar de um modo eficaz. Eu foquei esse aspecto positivo mas há também o aspecto negativo. Foi o tirar horas semanais a disciplinas ditas de carácter científico; Que seria fundamental.” (Entrevista E₁₀: 2)

Como se pode verificar pelo apêndice VI aparece também, ainda que pontualmente, a proposta de continuidade de conteúdos programáticos.

A coordenação da equipa por parte do director de turma assume relevância e em matéria de articulação, quadro 35, sobressaem os contactos com os Encarregados de Educação relacionados com a assiduidade e nomeadamente sobre as faltas injustificadas, situação que já abordamos como sendo preocupante nesta escola, e o aproveitamento. Como itens menos abordados temos a resolução de situações problemáticas ao nível do comportamento e os pedidos de autorização para observação nos Serviços de Psicologia e Orientação.

Quadro35

Tema H - Articulação entre alunos, professores e encarregados de educação (escola S)

Item	Categorias e Subcategorias			Rel. Oc/su	%
Mais Abordados	II - Contactos com EE	2 - Assiduidade	c) Faltas injustificadas	2,1	53,1%
		1 - Avaliação	a) Aproveitamento	1,5	9,4%
Menos Abordados	II - Contactos com EE	3 - Situações problemáticas	c) Comportamento disciplinares	1,0	3,1%
		4 - Autorizações dos EE	b) SPO	1,0	3,1%

Constata-se também alguma relevância para a categoria , promoção concertada de atitudes e valores (apêndice VI) concretizada através da uniformização de critérios e a marcação de testes situação considerada por vezes problemática e geradora de insucesso se não for coordenada no conselho de turma:

“A sobrecarga de testes na mesma altura no final do período não é? Também constatámos aqui este período, turmas, nestes quatro dias em que houve o feriado à sexta-feira, com quatro dias da semana de aulas fazerem seis testes. Isto também não ... não pode haver eficácia nenhuma em termos de trabalho. Os mais fracos depois acabam por desistir porque não dão à conta. Vêm que não dão resposta, não dão à conta e acabam por desistir.”(Entrevista E₇:4)

3. AS ENTREVISTAS

A síntese descritiva segue os grandes domínios de estruturação das entrevistas com relevância no final de cada um para a questão fechada que será abordada em simultâneo para as duas escolas numa perspectiva de realçar a leitura individual e comparativa. De salientar que se trata da visão do director de turma sobre a gestão curricular, a liderança e a inovação no seio do conselho de turma.

3.1. Conselhos de turma e gestão curricular

3.1.1. Escola “Balache”

De acordo com a análise temática efectuada foram seleccionados os itens mais abordados e menos abordados tendo em conta as várias categorias que no âmbito da gestão curricular se consideraram: dinâmicas de trabalho resultantes da introdução do Decreto-Lei nº 6/2001, projecto curricular de turma, regimento interno, exequibilidade das competências definidas pelo Decreto Regulamentar nº 10/99, a periodicidade das reuniões do conselho de turma, a pertinência das reuniões anteriores ao início das actividades lectivas e as estratégias de operacionalização do conselho de turma.

Quadro 36

Tema A - Conselhos de turma e gestão curricular (escola B)

Item	Categorias e Subcategorias		Rel. Oc/su	%	
Mais Abordados	I - Dinâmicas de trabalho : introdução dec-lei no 6/2001	1 - Evidências pouco significativas: alteração de nomes, trabalho do CT e dos professores, objectivos mais precisos, sistematização de informação.		1,8	4,7%
	II - Projecto curricular de turma	1 - Construção	a) Estruturada / Centrada no DT	2,0	4,1%
	III - Regimento interno	1 - Solução de conflitos	a) Documento formal	1,7	3,4%
	VI - Reuniões anteriores ao início do período lectivo	3 - Dependendo da existência de informação/ continuidade do trabalho		2,0	4,1%
	VII-Estratégias operaciona-lização do CT	3 - Reuniões lideradas: bem preparadas, menos tempo e avaliadas		6,0	4,1%
Menos Abordados	I - Dinâmicas de trabalho : introdução dec-lei no 6/2001	3 - Condicionismos à funcionalidade	b) Ineficácia das reuniões	1,0	0,7%
	II - Projecto curricular de turma	1 - Construção	e) Projectos europeus estruturantes de inovação	1,0	0,7%
		2 - Operacionalização	c) Causalidade das relações operacionais: Da interiorização do PCT, do CT; das afinidades	1,0	0,7%
	III - Regimento interno	1 - Solução de conflitos	b) Recurso ao CPA	1,0	0,7%
	IV - Exequibilidade das competências do CT	4 - tempo para reuniões / trabalho insuficiente		1,0	0,7%

Assim pela leitura do quadro 36 verificamos que, na perspectiva dos directores de turma, o diploma da gestão curricular não veio introduzir alterações muito significativas à dinâmica de trabalho do conselho de turma, situando-se estas em alteração de nomes, de trabalho dos conselho de turma e dos professores sem especificação, delimitação de objectivos e a sistematização da informação, tendo como

condicionalismos à sua funcionalidade(apêndice XIII) a extensão com a consequente dificuldade de articulação e coordenação, a repetição de situações de aprendizagem veiculada pela introdução das áreas curriculares não disciplinares, o excesso de carga horária dos alunos, e menos relevante, constando dos itens menos abordados, a ineficácia das reuniões.

Ainda nesta categoria importa frisar as modalidades de trabalho sobressaindo o trabalho informal, por afinidade e não por legislação, enquadrando-se com o preconizado por Mintzberg (2004: 69,75) ao referir que a comunicação informal é imprescindível à execução na maioria dos trabalhos e que os trabalhadores preferem pequenos grupos de colegas constituídos a partir de interesses comuns em «cliques» informais:

“Eventualmente num ou noutro Conselho de Turma se tu tiveres alguma afinidade com a professora de Ciências e com a professora de Geografia consegues talvez arranjar alguma dinâmica individual. Agora estou-me a lembrar, por exemplo, numa turma especifica ... às vezes tentamos conversar dos resultados, o que é que vamos fazer. Mas é muito informalmente. Não é ... e fazemos porque temos alguma afinidade, trabalhamos da mesma maneira ou temos as mesmas preocupações. Não, não porque o PCT ou a legislação tenha suscitado essa acção. Tem a ver mais com a nossa, com a nossa dinâmica de trabalho e com, a... a preocupação que nós temos com os nossos alunos do que propriamente com o facto de ter havido uma legislação que obrigue a isso. Porque se calhar antes eu já fazia o mesmo.” (Entrevista E4: 2)

Em condições de igualdade, de referenciar a continuidade das práticas de articulação nomeadamente ao nível da adequação do currículo e da dinamização de projectos bem como da própria metodologia de projecto.

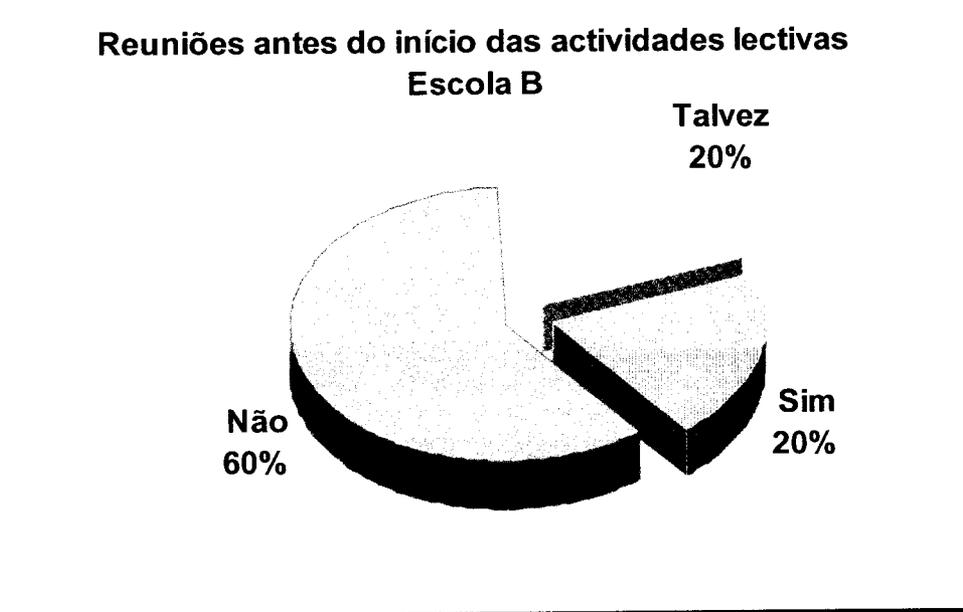
Relativamente ao projecto curricular de turma constata-se no quadro 36 que a sua construção é fundamentalmente centrada no director de turma estando a sua operacionalização dividida entre a partilha entre docentes e áreas temáticas e a dinamização do director de turma, sendo de novo evidenciado o carácter informal para a consecução das estratégias com valorização do que é efectivamente concretizado (apêndice XIII). Como menos abordado aparece que as relações para a operacionalização dependem da interiorização do projecto curricular , do conselho de turma e das afinidades entre os seus elementos.

Com a mesma valorização temos as categorias relacionadas com a pertinência das reuniões no período anterior às actividades lectivas e as estratégias que os directores de turma consideraram que promoveriam a operacionalização dos conselhos de turma sendo esta mais sistematicamente referida.

Relativamente à primeira 60% dos directores de turma entrevistados desta escola consideraram que não e 20% que sim, gráfico 1, e talvez, estando ambas as respostas condicionadas à existência de informação ou à continuidade do trabalho e ao conhecimento dos alunos situação que na globalidade das duas escolas é considerada por 80% dos entrevistados, ainda que se registre um equilíbrio entre o sim e o não, e 40% considerem ser mais adequada a sua realização nas primeiras semanas de aulas. (apêndice VII)

Na justificação dos sim é considerado por um lado a existência de elementos relativos à caracterização da turma e por outro as perspectivas de projectos e a sua articulação com o currículo.(Entrevista E₁: 4)

Gráfico 1

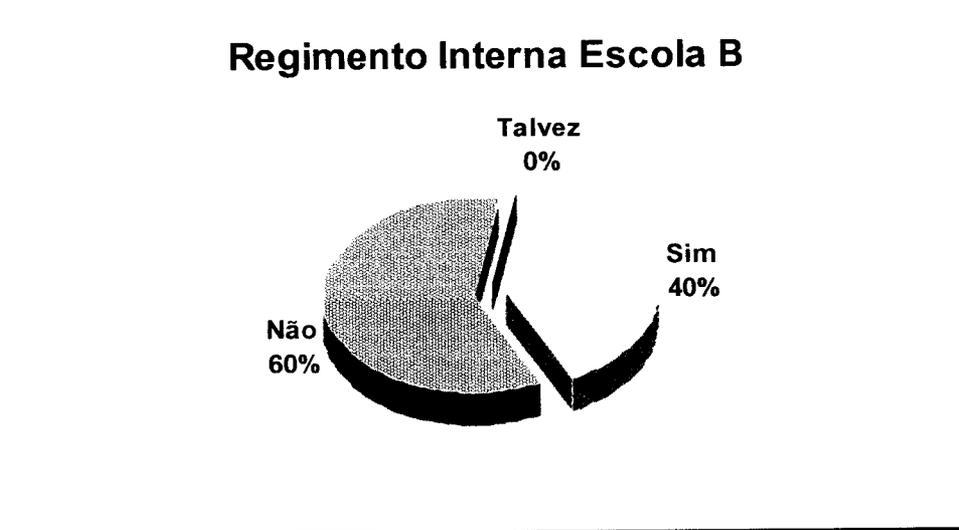


Nas estratégias de operacionalização, a maior referência é para a importância de reuniões lideradas, o que pressupõe a sua preparação prévia para rentabilização do tempo e a sua posterior avaliação. De realçar, contudo, a questão da redução do número de docentes por conselho de turma deter alguma pertinência bem como a constituição de equipas pedagógicas, com continuidade pedagógica, agilizar o trabalho por áreas e ser facilitadora do trabalho colaborativo. Com a mesma valorização são referenciados aspectos diferenciados mas não menos importantes como a afinidade e o profissionalismo, a articulação com os serviços de apoio e a consciencialização do grupo de docentes em prol da turma.(apêndice XIII).

Quer no itens mais abordados quer nos menos abordados, consta o regimento interno que é encarado como um documento formal, para solução de conflitos ainda que

nesta situação se considere, em caso pontual, que com o código de procedimento administrativo tudo se resolve. Nesta conformidade 60% dos entrevistados desta escola considera não ser importante a sua existência e 40%, gráfico 2, considera-o importante para evitar conflitos e outro como cultura de responsabilização o que implica que a sua elaboração, discussão e aprovação se proceda em conselho de turma.

Gráfico 2



Contudo, o número excessivo de horas de reunião interligado com o número excessivo de conselhos de turma e as dificuldades inerentes ao início do ano lectivo conduzem para que seja elaborado por um grupo de trabalho, no qual o critérios são uniformizados e posteriormente reajustados.

Quanto à periodicidade das reuniões do conselho de turma, categoria V, que consta do apêndice XIII, os entrevistados consideram que a situação ideal seria “agendadas pelo director de turma de acordo com as necessidades”, estando também relacionadas com a capacidade de liderança e sensibilidade do director de turma, com o carácter informal que as mesmas podem assumir, sendo frisado pelo coordenador dos directores de turma a importância do acompanhamento do Conselho Executivo face a situações de desvio. É ainda referenciado o agendamento por parte do director de turma fora do final do período o que se relaciona, conjuntamente com as outras situações, com as razões que levam à necessidade de serem agendadas pelo Conselho Executivo nomeadamente devido ao número de turmas, a delimitação obrigatória em termos temporais e a constituição dos conselhos de turma sendo necessário cruzar dados face ao facto de vários docentes pertencerem a vários conselhos de turma conduzindo a uma melhor articulação de horários para todos. A exequibilidade das competências está

relacionada com as que estão actualmente definidas pelo Decreto-regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho, as quais são consideradas pertinentes e adequadas estando a sua execução condicionada à heterogeneidade da turma, à existência de contributos equilibrados de docentes e alunos, à desvalorização da qualidade e ao tempo de reuniões e de trabalho ser insuficiente sendo o recurso a conversas informais uma forma de ultrapassar constrangimentos.

3.1.2. Escola “Safira”

Também nesta escola se constata através do quadro 37 que não foram muito significativas as alterações decorrentes da implementação do decreto da gestão curricular, sendo considerado por um director de turma que houve desvalorização das áreas científicas (apêndice XIV). Como modalidade de trabalho sobressai a continuidade do individualismo e como item menos abordado a organização e orientação do director de turma. Este detém a mesma valorização que, um trabalho que já se fazia por necessidade, áreas curriculares não disciplinares (NAC) como aglutinadoras e estratégias diferenciadas sem grande sucesso face ao número de alunos das turmas.

Relativamente à II categoria a evidência valorativa vai para a estruturação do projecto curricular de turma estando a sua construção centrada no director de turma seguida pela apresentação de projectos pelo mesmo ou por professores do conselho de turma estando nele contemplada as estratégias para fazer face às dificuldades detectadas a partir da caracterização. Como menos abordados situam-se a construção pelo conselho de turma no início de ciclo, posição defendida por um director de turma ao nível do 7º ano, podendo no caso do director de turma dar continuidade, proceder-se nos anos seguintes apenas a reestruturações, (Entrevista E7: 2) e a operacionalização evidenciando de novo o papel do director de turma enquanto responsável pela dinamização.

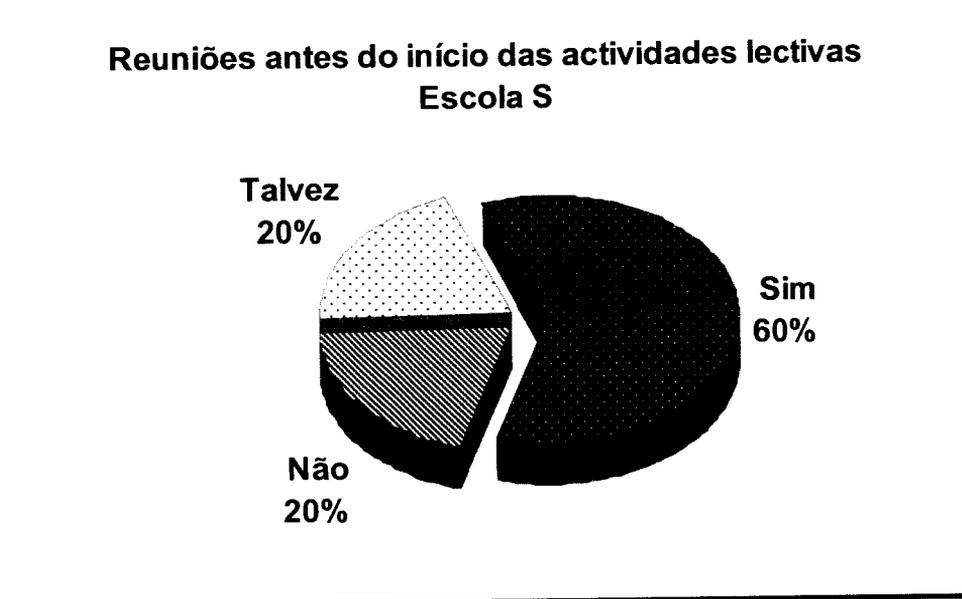
Quadro 37

Tema A - Conselhos de turma e gestão curricular (escola S)

Item	Categorias e Subcategorias		Rel. Oc/su	%	
Mais Abordados	I - Dinâmicas de trabalho : introdução dec-lei no 6/2001	1 - Evidências pouco significativas: alteração de nomes, trabalho do CT e dos professores, objectivos mais precisos, sistematização de informação.	1,0	3,3%	
			a) Estruturada / Centrada no DT	2,0	8,7%
	II - Projecto curricular de turma	1 - Construção	b) Apresentação de Projectos / propostas pelo dt e / ou professores	1,3	4,3%
			i) Definidas estratégias face à caracterização / dificuldades	1,0	4,3%
	VI - Reuniões anteriores ao início do período lectivo	3 - Dependendo da existência de informação/ continuidade do trabalho	1,4	7,6%	
Menos Abordados	I - Dinâmicas de trabalho : introdução dec-lei no 6/2001	3 - Condicionamentos à funcionalidade	e) Desvalorização das áreas científicas	1,0	1,1%
		4 - Modalidades / indicadores de trabalho	d) Organização e orientação do DT	1,0	1,1%
	II - Projecto curricular de turma	1 - Construção	c) Pelo CT no início do ciclo	1,0	1,1%
		2 Operacionalização	b) Responsabilidade do DT / dinamização do DT	1,0	1,1%
	IV - Exequibilidade das competências do CT	1 - Consecução das competências	b) Entregada no ct no delinear de estratégias	1,0	1,1%

As reuniões no período anterior ao início das aulas, como se pode verificar pelo gráfico 3 são consideradas pertinentes por 60% dos entrevistados, e 40% considera que não devem existir ou estão mais adequadas nas primeiras semanas de aulas ainda que seja unânime a opinião de que a existência de informação e a continuidade do trabalho são factores essenciais ao sucesso das mesmas, verificando-se inclusive um caso em que relativamente ao 7º ano, ano inicial nesta escola, são tidas como desadequadas.

Gráfico 3



Para uma melhor operacionalização dos conselhos de turma é apontada com mais valorização a cooperação interdisciplinar e de conteúdos partindo da existência de equipas pedagógicas contribuindo para contornar as dificuldades inerentes à mentalidade ainda existente. De realçar também a referencia à necessidade de redução dos número de disciplinas para promover o sucesso educativo e com a mesma importância situam-se a elaboração de horários em função dos alunos, a concertação de atitudes, a redução dos departamentos sendo mais abrangentes em termos de áreas e o acréscimo de problemas face há inexistências de serviços especializados de apoio educativo(SEAE).(apêndice XIV)

A exequibilidade das competências do conselho de turma aparece nos itens menos abordados no que diz respeito à entajuda no conselho de turma no delinear de estratégias para a consecução das mesmas, sendo contudo, consideradas adequadas ainda que a heterogeneidade dos alunos e o tempo para trabalho e reuniões seja insuficiente.

Desta forma a periodicidade das reuniões é considerada, fora dos períodos de avaliação como devendo ser de acordo com as necessidades dos alunos registando-se o agendamento pelo conselho executivo para uma melhor articulação de horários.

Relativamente ao regimento interno, o gráfico 4, evidencia que 80% dos entrevistados considera que deve existir de forma a promover o envolvimento dos docentes e auto-regular o comportamento de docentes “menos empenhados” (Entrevista

E₈: 2) sendo também relacionado com a tipologia das turmas. É no entanto como elemento unificador de critérios, contribuindo também para a interiorização de hábitos de trabalho, que assume a sua maior importância pelo que é mais valorizada a sua elaboração por um grupo de trabalho e posteriormente a discussão e aprovação em conselho de turma:

“É assim, se for feito em Conselho de Turma não vai haver unanimidade na escola; não há assim, não há critérios uniformes. Convém que haja numa escola.” (Entrevista E₁₀: 4)

“Individualizar conselho de turma um a um não sei, não vejo com que grande objectivo é que se possa avançar. Se for para uniformizar isso sim. Nós chegamos à conclusão muitas vezes um Conselho de Turma funcionou bem e as pessoas eram quase sempre as mesmas, mudava um elemento ou dois. E depois quando se vai para outro Conselho de Turma já não funciona muito bem.”(Entrevista E₆: 4)

Gráfico 4



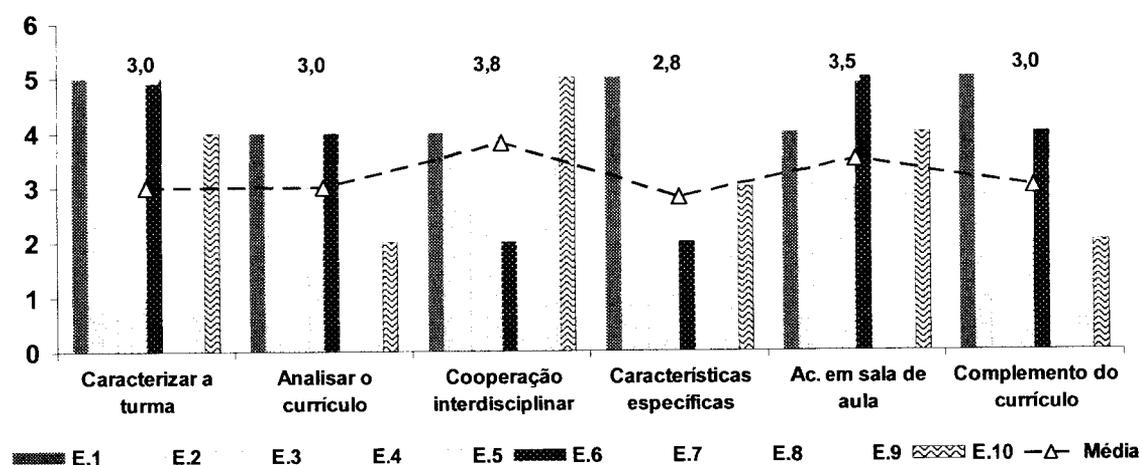
3.1.3. Concretização das competências no período anterior ao início das aulas.

Face à importância da preparação dos trabalhos de forma partilhada e participada pelo conselho de turma no âmbito do desenvolvimento curricular foi colocada a questão sete visando obter a opinião dos directores de turma quanto à sua exequibilidade. De acordo com as respostas obtidas foram elaborados os quadros que constam do apêndice VIII a partir dos quais foram elaborados os Gráficos 5, 6 e 7.

Da análise dos gráficos coadjuvada pelos quadros referidos podemos verificar que em média a competência de cooperação disciplinar tendo em conta a identificação de conteúdos, conceitos e objectivos é considerada a mais exequível sendo-lhe atribuído o valor 4 e de acordo com o desvio padrão, a que detém maior homogeneidade de valoração em relação aos entrevistados da **escola B**. De seguida com igual valoração média surgem a planificação do desenvolvimento da actividades em contexto de sala de aula, competência não identificada na análise documental, e a concepção das actividades de complemento curricular ainda que esta apresenta a maior discrepância ao nível das resposta como se pode verificar pelo desvio padrão. O menor índice de concretização situa-se ao nível da caracterização da turma e da adequação do currículo às características específicas dos alunos face à necessidade de conhecimento prévio dos alunos como já foi referenciado.

Gráfico 5

Concretização das Competências



Relativamente à **escola S**, sobressai também a identificação de conteúdos, conceitos e objectivos de forma a promover processos de cooperação interdisciplinar mas com menos valorização e maior discrepância entre os directores de turma da escola S sendo contudo uma das três em que há maior homogeneidade como se pode verificar pelos Gráficos 6 e 7. Em termos médios a valorização na escola S situa-se entre os 2,4 e os 3,6 e na escola B entre os 2,6 e 4,0, sendo que em termos globais as duas escolas posicionam a concretização das competências no período anterior ao início das actividades lectivas entre os 2,8 e os 3,8 como se pode constatar no gráfico 5. Estes valores indiciam uma eficácia, ligeiramente acima da média, para as reuniões anteriores

ao início das aulas, o que corrobora os resultados dos gráficos 1 e 2, sem descurar o conhecimento prévio dos alunos.

Gráfico 6

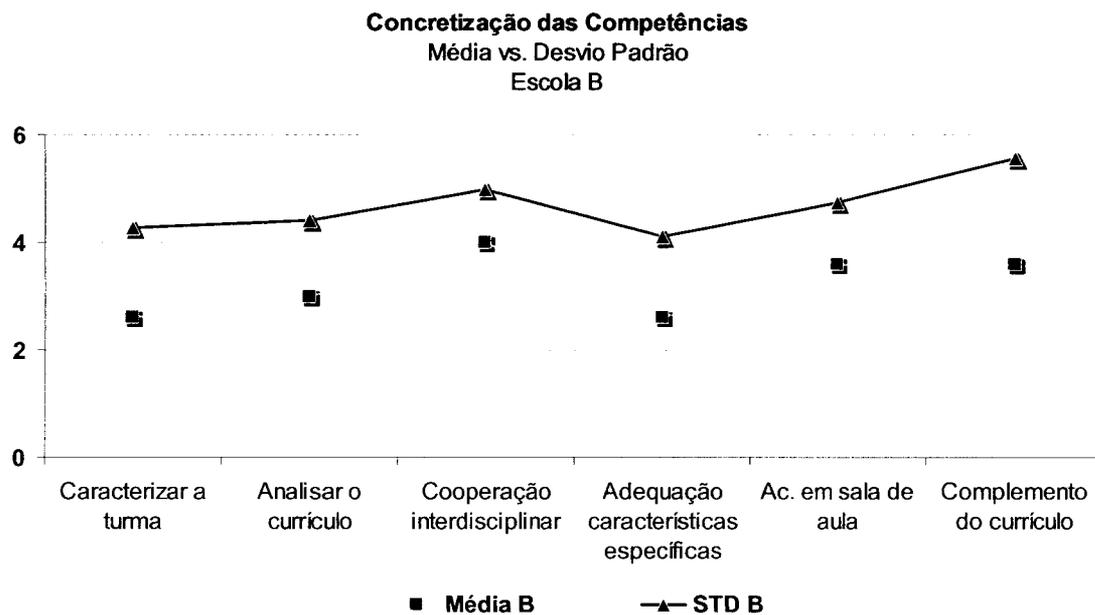


Gráfico 7

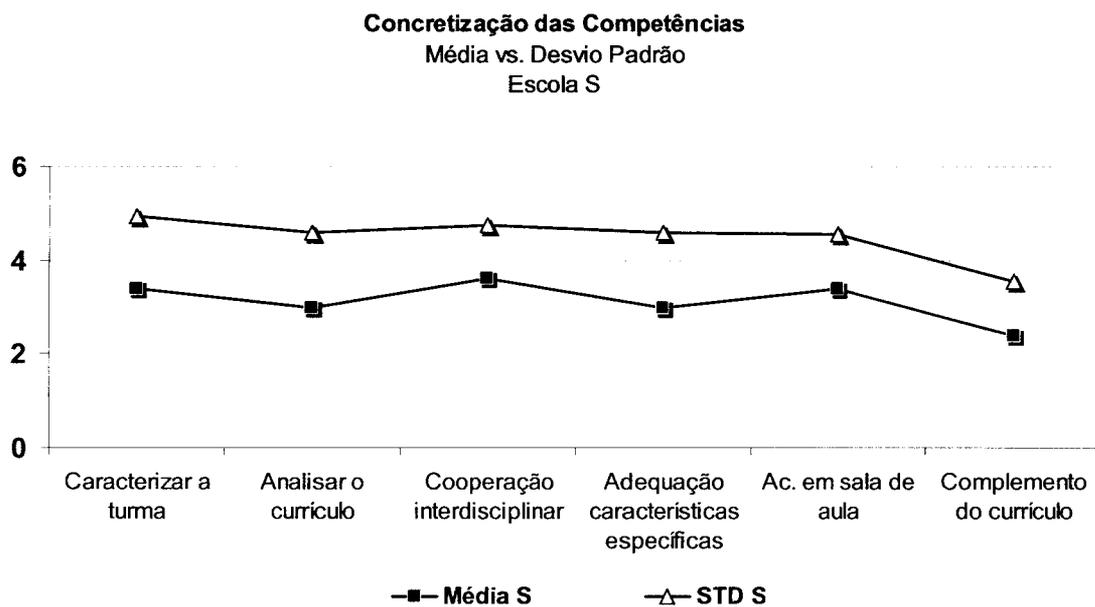
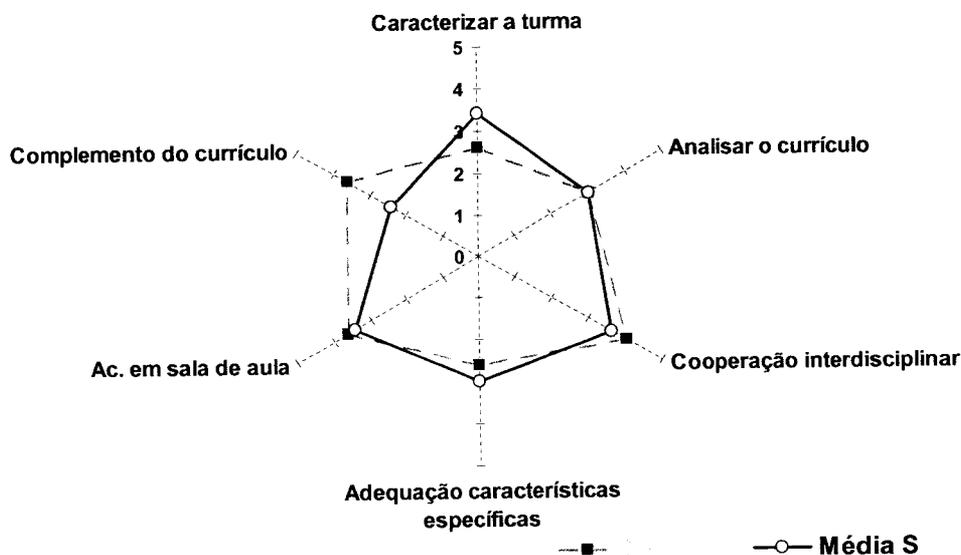


Gráfico 8

Concretização das Competências

Pela análise do gráfico 8 verificamos que as opiniões dos directores de turma das duas escolas coincidem ou são muito aproximadas relativamente às competências relacionadas com a análise dos currículos, a planificação das actividades a desenvolver em sala de aula e a cooperação interdisciplinar concebida tendo em conta o conhecimento dos vários conteúdos, conceitos e objectivos, situando-se a maior discrepância ao nível das actividades de complemento do currículo, onde sobressai a escola B como também já tinha sido constatado na análise temática documental, e a caracterização da turma considerada com maior possibilidade de concretização, no período referido, pela escola S assim como em relação à adequação às características específicas dos alunos.

3.2. O papel do Director de Turma

3.2.1. Escola “Balache”

Face à importância da coordenação de todos os intervenientes envolvidos no trabalho, em termos de acompanhamento, orientação e avaliação dos alunos, para que os mesmos tenham sucesso educativo, o tema B tem como objectivo compreender o papel do director de turma na gestão curricular, no âmbito do conselho de turma tendo em conta a sua própria leitura do cargo. Numa primeira abordagem colocou-se uma

questão que permitisse a distinção entre gestor e líder, colocando-se um quadro (questão 9 da entrevista, apêndice II) com palavras-chave. Como se pode verificar pelo quadro 10 do apêndice XI, 4 dos directores de turma seleccionaram entre 75% e 90% das palavras incluídas no perfil de líder e um entre 65% e 75%, sendo que nenhum se posicionou no perfil de gestor.

As categorias encontradas de acordo com o tema foram a atribuição do cargo, as características do perfil e os constrangimentos relacionados.

Como item mais abordado na escola B, quadro 38, aparece a atribuição do cargo em função do perfil, considerando contudo, os entrevistados, que esta função deve ser vista como um dever profissional directamente relacionada com a formação de que se é detentor. Nos itens menos abordados é dada igual valorização às duas características do perfil, nas quais se inclui o carácter inovador e a capacidade de fomentar e desenvolver competências, indo ao encontro do defendido por Mintzberg quanto à importância das instituições serem detentoras de “ um núcleo forte de pessoas que realmente se importam com o local e que tenham ideias” (Bernhut, 2003; citado por Fullan, 2003: 134).

Quadro 38

Tema B - Perfil do DT (escola B)

Item	Categorias e Subcategorias		Rel. Oc/su	%
Mais Abordados	I - Atribuição do cargo	1 - Em função do perfil	1,3	31,3%
		2 - Dever profissional /formação	1,3	25,0%
		3 - Em função das características do CT e dos alunos	2,0	12,5%
Menos Abordados	II - Características do perfil	1 - Carácter inovador	1,0	6,3%
		2 - Capacidade de fomentar / desenvolver competências	1,0	6,3%
	III - Constrangimentos	1 - Dificuldades ao nível da distribuição de serviço	1,0	6,3%

Impõe-se a pertinência de uma liderança partilhada entre todos os membros para que o trabalho possa fluir de forma participada, considerando-se que a diversidade do perfil contribui para fazer crescer a escola enquanto comunidade de aprendizagem. Contudo, é preciso ultrapassar constrangimentos ao nível da distribuição de serviço, como se constata nos itens menos abordados, para que as características dos conselhos

de turma e dos alunos possam ser tidos em conta, como verificamos no quadro 38, ao nível da atribuição do cargo. O papel burocrático e o cumprimento de regras também ainda é referido, não sendo contudo, considerado mais importante que as restantes características. (apêndice XIII)

3.2.2. Escola “Safira”

Quanto ao perfil os directores de turma situam-se, de acordo com o quadro 10, apêndice XI, no âmbito da liderança, sendo que dois escolheram termos que os definissem entre os 75% e os 90%, dois entre os 65% e os 75% situando-se apenas um abaixo dos 65%. Não integrando o perfil de gestor está, contudo, mais próximo que todos os outros mesmo em termos da duas escolas.

Verifica – se, pelo quadro 39, a importância da atribuição em função do perfil seguido também do dever profissional, para o qual todos devem estar preparados. As características do perfil, incluindo a capacidade de gestão, organização e sensibilidade, a relevância nas relações interpessoais entre docentes e encarregados de educação e uma vertente pedagógica evidenciada (apêndice XIV) são igualmente valorizadas.

Quadro 39

Tema B - Perfil do DT (escola S)

Item	Categorias e Subcategorias		Rel. Oc/su	%
Mais Abordados	I - Atribuição do cargo	1 - Em função do perfil	1,0	41,7%
		2 - Dever profissional /formação	1,3	33,3%
Menos Abordados	II - Características do perfil	5 - Capacidade de gestão, organização / sensibilidade	1,0	8,3%
		6 - Relevância nas relações interpessoais entre docentes/ EE	1,0	8,3%

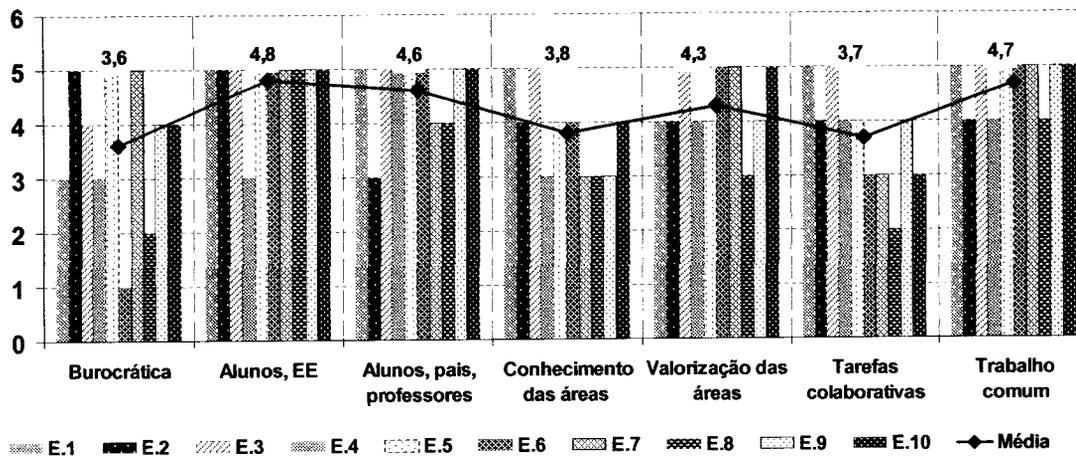
3.2.3. Relevâncias das funções

De forma a clarificar os aspectos a que o director de turma dá maior relevância no exercício das suas funções foi colocada uma questão fechada sendo elaborados os quadros que contam no apêndice IX, que nos permitem verificar que o aspecto menos valorizado tem a ver com o carácter burocrático da função e, tendo este maior valoração

na escola B relativamente à S, é justificado como sendo necessário e complementar de um bom trabalho do director de turma, dado que é, por exemplo, essencial que o registo de faltas esteja actualizado para informação atempada dos alunos e encarregados de educação.

Gráfico 9

Relevância das Funções de Director de Turma



Nas duas escolas as competências mais valorizadas pelos directores de turmas dirigem-se para a ênfase nas relações com os alunos e encarregados de educação, a qual é detentora do maior valor médio, verificando-se que na escola S a opinião tem carácter de unanimidade sendo o desvio padrão nulo, como se pode constatar pelo gráfico 9. Segue-se a dinamização de trabalho comum a desenvolver relativamente à turma e posteriormente o exercício equilibrado de funções integrando e articulando alunos, pais e professores. Em termos médios os valores na escola B situam-se entre os 4 e os 4,6 e na escola S entre os 3,2 e os 5 registando-se nas duas a maior divergência de opiniões intra escola ao nível do aspecto burocrático, sendo mais controversa a opinião ao nível da escola S, como se pode verificar pela análise dos gráficos 10 e 11 complementada pelos quadros do apêndice IX.

A maior convergência de opinião na escola B situa-se ao nível da valorização de todas as áreas disciplinares e o seu contributo para a formação integral do aluno. Pela análise do gráfico 12 verificamos que existem três aspectos em que a **escola B** sobressai. No que concerne às tarefas colaborativas, ao conhecimento das várias áreas e à acção burocrática, já explicitada, realçando a **escola S** a importância das relações alunos e encarregados de educação o que pode ser relacionado com os problemas já

referenciados de absentismo elevado. Nos restantes pontos as opiniões são relativamente idênticas.

Gráfico 10

Relevância das Funções de Director de Turma
Médias vs. Desvio Padrão
Escola B

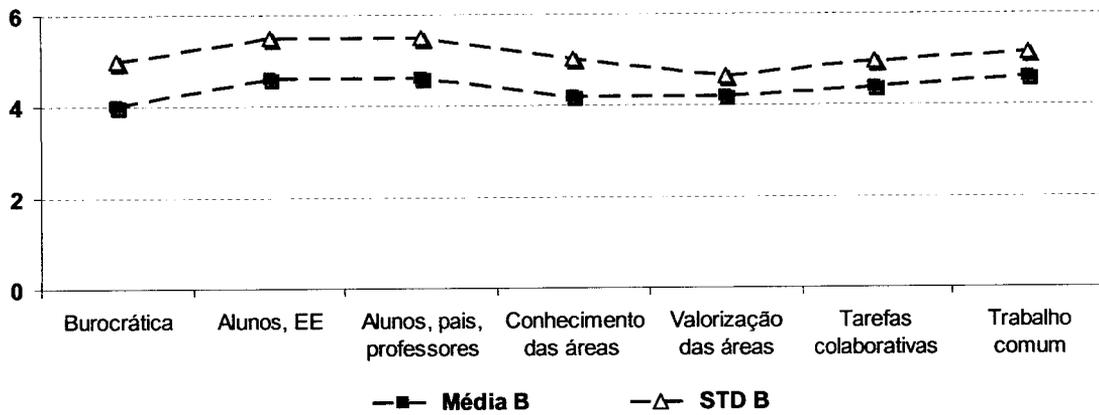


Gráfico 11

Relevância das Funções de Director de Turma
Média vs. Desvio Padrão
Escola S

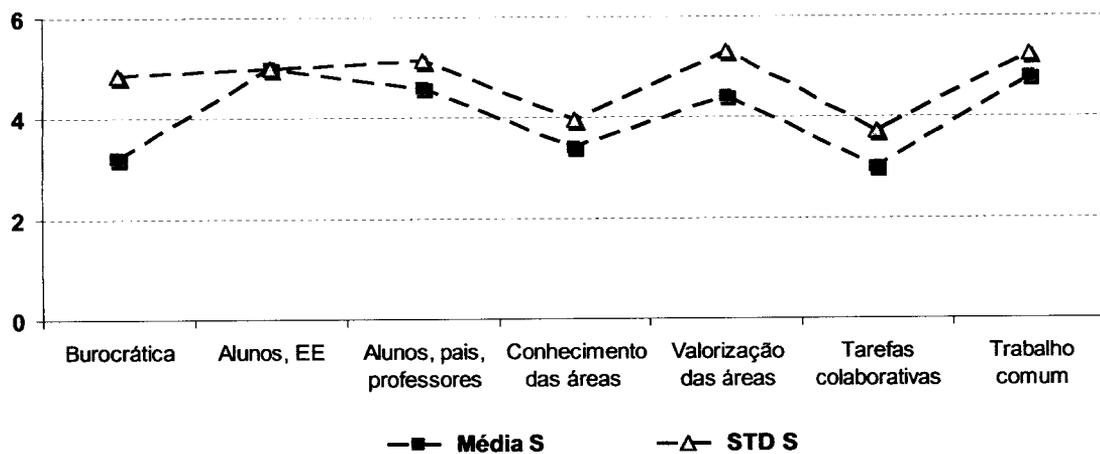
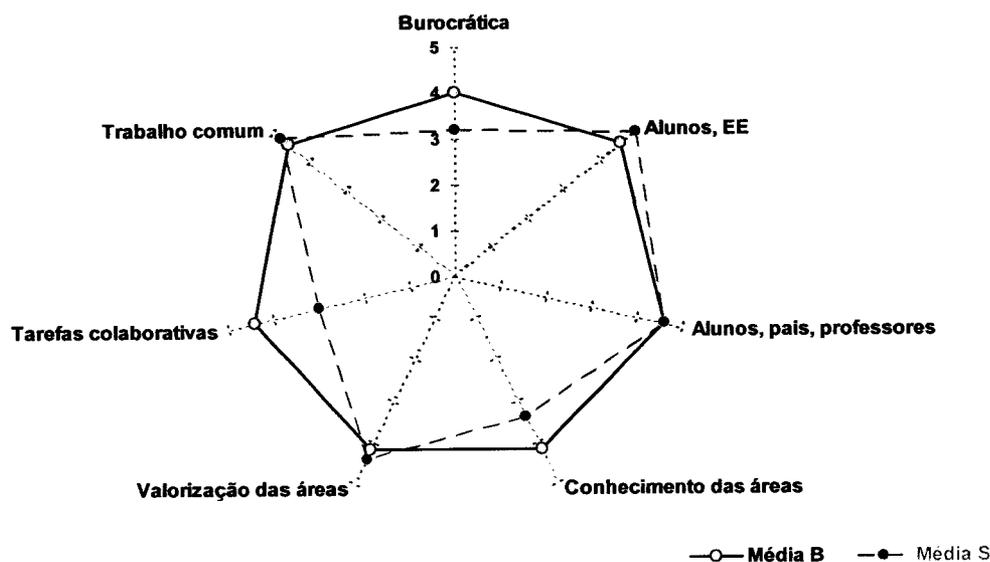


Gráfico 12

Relevância das Funções de Director de Turma



3.3. Inovação pedagógica

3.3.1. Escola “Balache”

Tendo em conta que as organizações orgânicas são facilitadoras da inovação estando predispostas para a mudança, foi utilizado o quadro 1 do Capítulo II, relativamente aos sistemas mecânicos e orgânico, sem identificação dos termos referentes a um e a outro. Solicitou-se aos directores de turma a escolha de frases que identificassem as organizações às quais pertencem. Quatro dos cinco docentes escolheu 100% dos conceitos que definem a organização como orgânica e um situou-se nos 75%. Desta forma todos os directores de turma entrevistados da escola B consideram a sua organização como fazendo parte dos sistemas orgânicos como se pode confirmar através do quadro 11 no apêndice XII.

Relativamente às dificuldades à inovação os directores de turma consideram, conforme quadro 40, que estas podem ser organizacionais, pedagógicas e individuais. No que diz respeito às primeiras são as mudanças sistemáticas, geradoras de incapacidade de interiorização e adaptação construtiva, que são mais valorizadas e sistemáticas aliadas ao excesso de tarefas, falta de tempo e questões financeiras. No que concerne às pedagógicas o receio de utilização das Tecnologias de Informação (TIC), recurso facilitador de aprendizagens com os alunos, e a falta de formação sistemática. No âmbito das individuais são questões de crença e mentalidade que inibem a inovação.

Quadro 40

Tema C - Inovação (escola B)

Item	Categorias e Subcategorias			Rel. Oc/su	%
Mais Abordados	I - Dificuldades à inovação	1 - Organizacionais	c) Mudanças sistemáticas : incapacidade de interiorização e de adaptação construtiva	4,0	28,6%
		3 - Individuais	a) Crença/ mentalidade	3,0	21,4%
		2 - Pedagógicas	b) Utilização das TIC / aprender com os alunos	2,0	14,3%
Menos Abordados	I - Dificuldades à inovação	1 - Organizacionais	b) Disponibilidade / tempo	1,0	7,1%
			f) Questões financeiras	1,0	7,1%
		2 - Pedagógicas	d) Falta de formação sistemática	1,0	7,1%

3.3.2. Escola “Safira”

Relativamente à definição da organização, três directores de turma escolhem 100% dos termos relativos aos sistemas orgânicos e dois escolhem 75% o que significa situarem também a sua organização com capacidade de mudar.(Apêndice XII)

Quanto às dificuldades à inovação, quadro 41, consideram que são as atitudes mecanizadas e os hábitos adquiridos como causas individuais, atribuindo às organizacionais, a burocracia e o excesso de alunos por turmas, igual valorização. (Apêndice XIV)

No âmbito pedagógico aparece focalizado os conteúdos e o trabalho de sala de aula, a massificação do ensino com a consequente uniformização e a desresponsabilização dos encarregados de educação, não valorizando a escola.

Quadro 41

Tema C - Inovação (escola S)

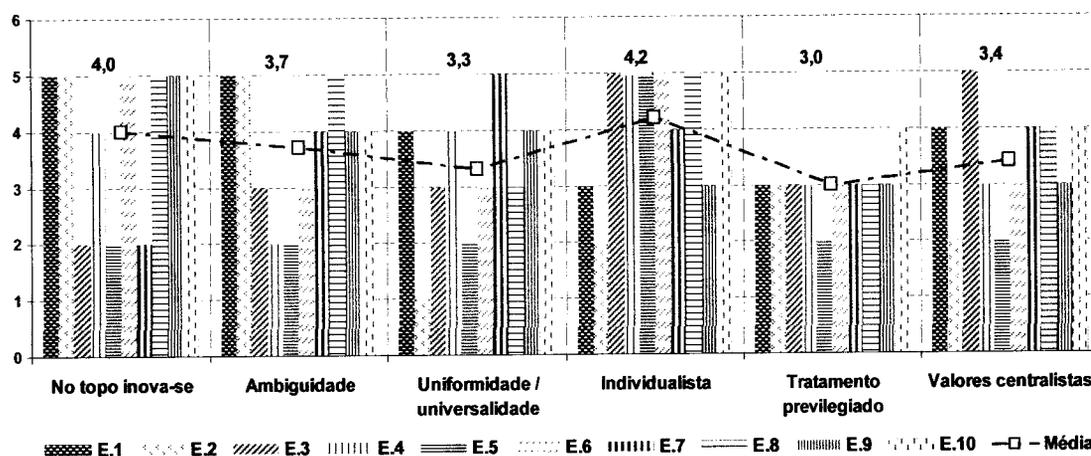
Item	Categorias e Subcategorias			Rel. Oc/su	%
Mais Abordados	I - Dificuldades à inovação	3 - Individuais	b) Atitude mecanizadas / hábitos adquiridos	1,0	28,6%
Menos Abordados	I - Dificuldades à inovação	1 - Organizacionais	d) Burocracia	1,0	14,3%

3.3.3. Dificuldades à inovação

Ainda no que concerne às dificuldades à inovação foi colocada uma questão fechada (questão 13 do apêndice II) para valorização numa escala de um a cinco. A prática docente individualista continua ainda a sobressair quer numa escola, quer noutra, sendo a nível global, como se pode verificar pelo gráfico 13, a que se constitui como maior dificuldade à inovação.

Gráfico 13

Dificuldades à Inovação



A de menor valorização em ambas as escolas e a que merece maior convergência de opinião intra e inter escolas é a questão cinco, pelo que não é a uniformidade como forma de impedir o tratamento privilegiado de professores que dificulta significativamente a inovação, como se pode constatar pelos gráficos 14 e 15.

Não são também os valores centralistas, nem a uniformidade e universalidade os mais condicionadores, situando-se estes a um nível médio de valorização. Contudo, mantém-se uma certa dúvida ou ambiguidade relativamente às áreas de inovação e continua a atribuir-se alguma responsabilidade à excessiva orientação superior, tendo em conta a elevada valorização atribuída ao parâmetro, no topo inova -se e na base executa-se.

Gráfico 14

Dificuldades à Inovação
Média vs. Desvio Padrão
Escola B

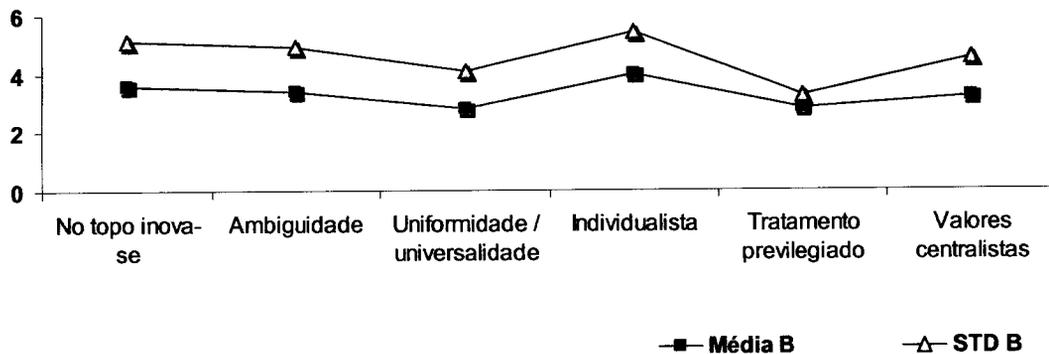


Gráfico 15

Dificuldades à Inovação
Média vs. Desvio Padrão
Escola S

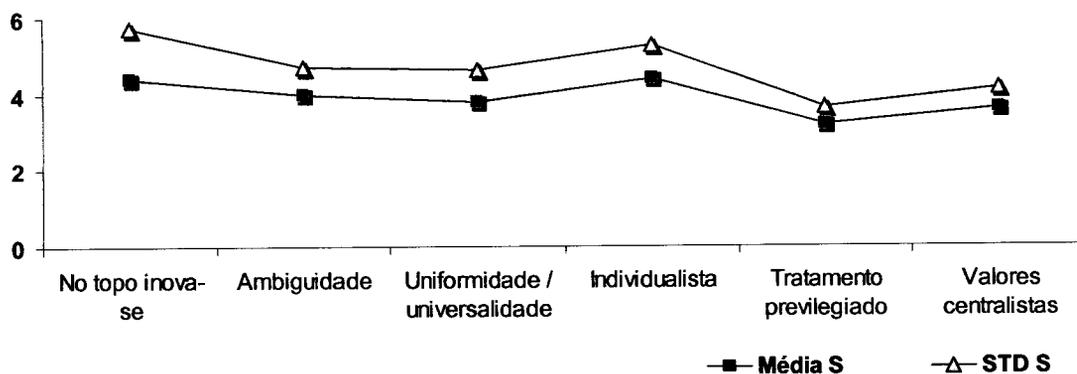
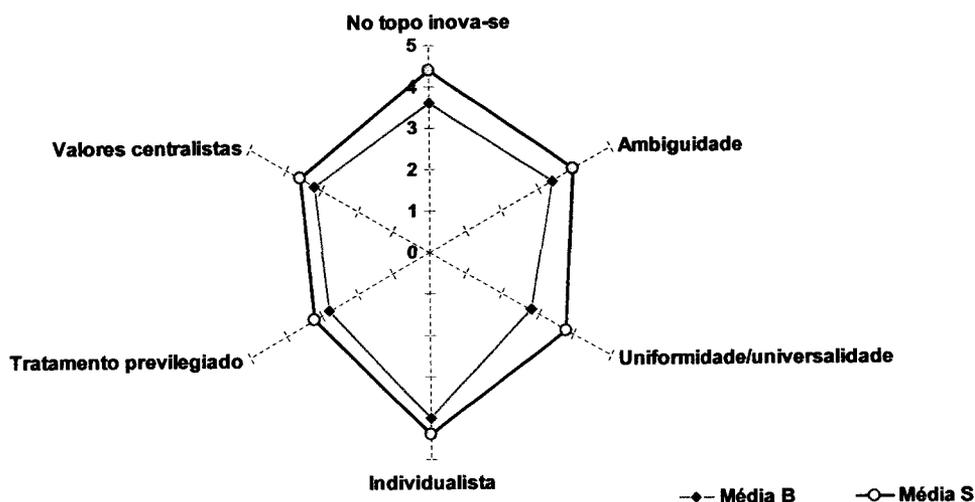


Gráfico 16

Dificuldades à Inovação



Conjugando os gráficos 14, 15 e 16 verifica-se uma menor discrepância intra escola relativamente à valorização dada, no geral, às dificuldades à inovação na **escola S** sendo contudo atribuída em todos os aspectos maior valorização relativamente à **escola B**, indiciando maiores dificuldades à inovação daquela escola em relação a esta.

Relacionando com a análise temática das entrevistas, no mesmo âmbito, verificamos que são as atitudes mecanizadas e os hábitos adquiridos que se constituem como maiores dificuldades apresentadas pelos directores de turma. Consideramos que este facto pode estar directamente relacionado com a idade da escola “Safira”, dada a origem liceal da mesma.

CONCLUSÃO E ÁREAS POTENCIAIS DE ESTUDO

A motivação e o objectivo deste trabalho, aprofundar o estudo da escola no âmbito dos conselhos de turma enquanto estrutura de gestão intermédia, conduziu-nos a centrar a investigação na escola dando voz a alguns dos seus actores específicos, nomeadamente os directores de turma enquanto coordenadores de uma equipa, e dos membros do conselho de turma através de entrevistas e análise documental respectivamente.

Parece-nos, face ao estudo elaborado, que foi possível concretizar o objectivo geral a que nos propusemos através da concretização dos objectivos específicos tendo sido possível identificar a importância da mudança no contexto educacional face à diversidade dos discentes e docentes e às necessidades e exigências que lhe estão inerentes enquanto actores duma “sociedade do conhecimento” que tem conduzido a escola para um grau elevado de complexidade e dinamismo, que ao longo do estudo focalizámos, sendo esta predisposição para a mudança corroborada pelo sentir dos directores de turma ao definirem as suas organizações como claramente orgânicas.

Estas características coadjuvadas por uma percepção estrutural preconizada pelo Decreto –Lei nº 115-A/98 que define o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, permitiram-nos dar corpo, à identificação das configurações estruturais que melhor servem a escola actual numa perspectiva de inovação, considerando-se neste aspecto que, os conselhos de turma enquanto estruturas de gestão intermédia, coordenadas por um director de turma que se revê, nas duas escolas, no perfil de liderança, e articulando o seu trabalho com o pessoal de apoio, o qual impele para a colaboração, a tendência prefigura a adhocracia.

Efectivamente o diploma referido, através do sua desagregação pelas diferentes componentes da estrutura, permitiu - nos perceber a sua filosofia e conduziu-nos à concretização dos objectivos relacionados com o conhecimento das configurações estruturais e à caracterização daquela que melhor se adequa à inovação, quebrando com rotinas instituídas, as quais se acentuam com a idade da instituição.

Situar os conselhos de turma na gestão intermédia vai contudo, para além do enquadramento legal. Como já referimos e o estudo comprova, esta estruturas, nas quais se inclui o conselho de turma, surgem do aumento quantitativo e diversidade discente

impondo uma resposta à complexificação gerada que se materializa na especialização horizontal e vertical com um conseqüente alargamento do trabalho, por um lado face às tarefas diversas que cada docente tem que realizar para além da disciplina ou área de formação, como por exemplo o estudo acompanhado, as actividades de complemento do currículo, e por outro lado, a coordenação de um leque mais alargado de docentes e não docentes presente nomeadamente nos conselhos de turma.

Tudo isto conduz a uma proliferação de cargos necessitando de recorrer aos mecanismos de ligação, onde surgem os comités permanentes ou temporários, os quadros integradores e as estruturas matriciais utilizados pelos gestores intermédios e característicos da configuração adocrática, bem como o recurso ao ajustamento mútuo, enquanto mecanismo de coordenação por excelência dos ambientes complexos, e, à não menos importante capacidade de liderança, perante um conjunto alargado de linhas de força em matéria de relações interpessoais conduzindo por sua vez preferencialmente ao trabalho por afinidade e informal, aspectos que fomos assinalando durante o estudo.

Descrevê-la como estrutura de gestão intermédia implica também reconhecer a sua importância na gestão do currículo, sendo este o aspecto fulcral da sua acção. Passos significativos foram dados neste sentido evidenciando-se a análise da turma, a adequação curricular face à caracterização e identificação dos ritmos diferenciados de aprendizagem, a construção curricular ao nível das actividades de complemento curricular, sendo que a reconstrução do currículo se constitui como a vertente menos desenvolvida na estrutura conselho de turma podendo ser relacionada com uma certa “dependência” dos departamentos curriculares, sendo o projecto curricular de turma ainda um pouco referenciado como um documento formal, não se revendo nele, com a ênfase desejada, o desenvolvimento curricular contextualizador de cada turma.

Da mesma forma o regulamento interno também existe como documento formal ou não existe, indiciando alguma infidelidade normativa, considerando-se a sua importância ao nível da uniformização de critérios de actuação.

Daqui se depreende a necessidade de um nova lógica organizacional para que se ultrapassem definitivamente os constrangimentos detectados, corroborando as hipóteses consubstanciadas neste estudo e contribuindo de forma eficaz para a solução do problema equacionado.

Assim, os conselhos de turma contribuirão para a inovação curricular se tiverem condições para funcionarem como gestores do currículo, em todas as suas vertentes como verificámos ao contemplar-se nos projectos curriculares de turma projectos internacionais e nacionais e fazer as adequações necessárias ao público-alvo, entre outras; se o director de turma privilegiar a prática da liderança partilhada como vimos efectivada pelo recurso ao ajustamento mútuo, à informalidade dos contactos e às afinidades entre os vários membros do conselho de turma, identificando-se por um lado, ele próprio como um líder e por outro, a pertinência do perfil de líder que sobressai da análise temática das entrevistas; e, se a sua acção autonómica for potenciada, para além da preconizada em termos do diploma legal que a regulamenta, permitindo às escolas maior grau de liberdade, superando-se as questões da legislação subsidiária, para que a ideia de meros executores se ultrapasse, dando lugar a equipas pedagógicas e ao funcionamento da organização em constelações de trabalho.

Neste âmbito não podem ser descuradas as dimensões das mesmas, adequadas a cada realidade específica, acompanhando os seus alunos durante um período de tempo considerado pertinente em matéria de aprendizagem, o que significa que não têm que ser apenas por um ano ou por um ciclo, tendo-se verificado no estudo a importância do conhecimento dos alunos e da continuidade para a concretização das competências essenciais.

Preconiza-se desta forma que no centro operacional o trabalho executado pelos professores dê lugar à execução do mesmo por equipas pedagógicas constituídas em função de um grupo de alunos apoiados por especialistas e parceiros vários, na qual todos identifiquem uma unidade territorial própria promotora do sucesso educativo.

A utilização da figura 3, pretende não só evidenciar as constelações de trabalho no centro operacional mas também dar lugar à criatividade e imaginação para potenciais áreas de estudo, que num futuro próximo permitam definir com maior exactidão a configuração estrutural da organização escola, alargando os estudos aos vários órgãos e clarificando o sistema de fluxos da organização, que não couberam neste, configurando-se como uma limitação, dado centrar-se nos conselhos de turma evidenciando como estes enquanto



Figura 3 – Constelações de trabalho (adaptado de Mintzberg, 2004 :78)

estruturas de gestão intermédia podem influenciar a configuração estrutural da organização vindo na adhocracia não a estrutura de “amanhã” mas sim a de “hoje”.

Várias limitações, para além da referida, podemos encontrar nomeadamente o alargamento do leque de entrevistados para outros docentes, para além de directores de turma e a interligação dos projectos encontrados com o projecto curricular de turma bem como a sua articulação com o projecto curricular de escola e o projecto educativo.

Estas podem contudo, constituir-se como áreas potenciais de estudo assim como, entre outras: “O conselho de coordenadores de directores de turma como quadro integrador”, “ Interdependências entre os vários órgãos para aprofundar a configuração estrutural, “ Tipos de decisão e a sua distribuição pelos níveis hierárquicos”, “ Quadros integradores na escola” e o “ Conselho Pedagógico como um comité permanente”.

Para terminar o meu mais profundo desejo que a concretização das mesmas possa contribuir para aperfeiçoar todos os projectos já referenciados mas acima de tudo que permita que haja tempo e espaço para a interiorização das aprendizagens para docentes e discentes, sendo que a sua falta foi considerada como vimos no estudo uma dificuldade à inovação, conduzindo-nos a “Projectos de Vida Felizes”.

BIBLIOGRAFIA

- ADÃO, Áurea, (1999), “Os primeiros anos do ensino liceal: realidades, necessidades”, in MAGALHÃES, Rogério F. J., (orgs.), (1999), *Para a História do Ensino Liceal in Portugal. Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)*, Braga, Universidade do Minho, pp. 1-16
- ALMEIDA, Élia Pereira de (Ed.), (1988), *Escolaridade Obrigatória de Nove Anos. Que Objectivos?*, Lisboa, GEP, Ministério da Educação, 1ª Ed.
- BARDIN, Laurence, (2004), *ANÁLISE DE CONTEÚDO*, Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa, Edições 70, LDA., 3ª Ed.
- BARROSO, João, (1991), “Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução.” *Revista Inovação*, vol. 4, n.º2-3, Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, João, (1995), *Os Liceus-Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, 2 vols. Lisboa, FCG, JNICT.
- BARROSO, João, (1999), “A influência do regime de classes na organização pedagógica e na administração do liceu.”, in MAGALHÃES, Rogério F. J., (orgs.), (1999), *Para a História do Ensino Liceal in Portugal. Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)*, Braga, Universidade do Minho, pp. 17-37
- BILHIM, João Abreu de Faria, (2004), *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 3ª Ed.
- BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp, (1994), *INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO. UMA INTRODUÇÃO À TEORIA E AOS MÉTODOS*, Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista, Porto, Porto Editora
- CAMPOS, Bártolo Paiva, (1995) “Prefácio” in PIRES, Eurico L., (1995), *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários*, Lisboa, Edições ASA, 2ª Ed., pp.5-13
- CANÁRIO, Rui, (1996) “A Escola, o Local e a Construção de Redes de Inovação”, in *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*, Lisboa, IIE, 1996, p.70
- CANAVARRO, J.M., (2005), *A organização: Teorias e Paradigmas*, Coimbra, Quarteto, 2ª Ed.
- CARMO, Hermano, (2006), “A gestão da Qualidade nas Escolas do Ensino Básico e Secundário: A questão dos Modelos da Auto-Avaliação”, promovido pelo ISCSP/UTL, 30 de Novembro de 2006.
- CARVALHO, Rómulo. (2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

CLÍMACO, M. C., (1988), *Quadro Legal .Ensino Preparatório e Secundário* ,Lisboa, GEP/ME, 1ª Ed.

COHEN, Louis / MANION, Lawrence, (1990), *MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, Trad. Francisco Agudo López, Madrid, Editorial La Muralla.

COSTA, Jorge Adelino, (2003), *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto, Edições ASA, 3.ª Ed.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yonna S., (1994), *Handbook of Qualitative Research*, USA, Sage Publications

DIAS, José Ribeiro e ARAÚJO, Alberto Filipe, (1998), *Filosofia da Educação – Temas e Problemas* – Actas do I Encontro Nacional de Filosofia da Educação, Universidade do Minho.

DIAS, José Ribeiro, “A Procura da Sabedoria em Educação”, in *Filosofia da Educação Temas e Problema*, Braga, Universidade do Minho, 1998, p.15.

FERNANDES, José Pedro, “Investigação e Educação a propósito de Dewey”, in *Filosofia da Educação Temas e Problema*, Braga, Universidade do Minho, 1998, p.15.

FERNANDES , Margarida R, (2000) *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas curriculares*, Porto, Porto Editora.

FERNANDES,A., (2001),“A Problemática Social da Educação Escolar”, in PIRES, Eurico L. (ED), *A Construção Social da Educação Escolar*, Porto, Edições ASA, 3º Ed., 2001 p.25.

FILIPE, José Tiago, (1998) -*O Delegado de Grupo: uma Estrutura de Gestão Intermédia*, tese de mestrado não publicada. Universidade de Évora, Évora

FONTANA, Andrea, FREY, James H., (1994), “Interviewing – The Art of Science”, in DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yonna S., (1994), *Handbook of Qualitative Research*, USA, Sage Publications, pp. 361-376.

FORMOSINHO João, A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada, fotocopiado, s.d., p. 101-107

FORMOSINHO, João, (1992), *O Dilema Organizacional da Escola de Massas*, in Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, 5 (3),

FORMOSINHO, João, FERREIRA, Fernando I., MACHADO, Joaquim, (2000), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Porto, Edições ASA, 1.ª Ed.,

FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim, (2000b), “Vontade por Decreto. Projecto por Contrato reflexões sobre os contratos de autonomia”, in FORMOSINHO, João, FERREIRA, Fernando I., MACHADO, Joaquim, (2000), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Porto, Edições ASA, 1.ª Ed., pp. 91-115.

FORMOSINHO, João, MACHADO, Joaquim, (1999), “A Administração das Escolas no Portugal Democrático”, in *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*, Porto, Edições ASA, 1ª Ed., pp. 99-123

- FORMOSINHO, J. (2001), “Manifestações Escolares” , in , E. L. Pires (Ed.), (2001), *A Construção Social da Educação*, Porto, Edições ASA, 3ª Ed.
- FULLAN, Michael, (2003), *Liderar numa Cultura de Mudança*, Porto, Edições ASA, 1ª Ed.
- GOLEMAN, Daniel, (2003), *Inteligência Emocional*, Lisboa, Temas e Debates, 12ª Ed.
- GOMES, RUI (1993).*Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa, Educa
- GOMES, Rui M., (2001), “Genealogia do Ensino Secundário Unificado: Uma Nova Matriz Social”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 2001, 14 (2), Universidade do Minho, pp. 179-205
- GRÁCIO, Sérgio, (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte, p. 32.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade pós-Moderna*. Amadora, McGraw-Hill de Portugal.
- HOPPER, Alan & POTTER, John, (2004), *Liderança Inteligente. Criar a Paixão pela Mudança*, Lisboa, Actual Editora, 2ª Ed.
- HUTMACHER, Walo, (1995), “A escola em todos os estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento”, in NÓVOA, António, (coord.), (1995), *As organizações escolares em análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2.ª Ed.
- LEMOS, Jorge ,SILVEIRA, Teodolinda , *Autonomia e Gestão das Escolas. Legislação anotada. Texto de apoio à elaboração/revisão do regulamento interno*. Porto, Porto Editora, 2ª Ed., 1999, p.101.
- LIMA, Licínio C., (1986), *O Conselho de Turma. Um exercício de simulação*. Braga, Cadernos de Administração escolar, Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C., (1998), *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga, Universidade do Minho, 2ª Ed.
- MAGALHÃES, Rogério F. J., (orgs.),(1999), *Para a História do Ensino Liceal em Portugal. Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)*, Braga, Universidade do Minho.
- Ministério da Educação, Direcção Geral da inovação e Desenvolvimento Curricular, dgidc.min-edu.pt/apoioedu.asp
- MINTZBERG, Henry,(2004),*Estrutura e Dinâmica das organizações*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 3ª Ed.
- MORGAN, Gareth, (1996), *Imagens da Organização*, trad. Cecília Whitaker Bergamini e Roberto Coda, São Paulo, Editora Atlas S.A. 1.ª Ed.

-
- NÓVOA, António., (1987), *Les Temps Des Professeurs*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 2 vols.
- NÓVOA, António, (coord.), (1995), *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa. Publicações Dom Quixote, 2ª Ed.
- NÓVOA, A., (1996), *O IIE e a Investigação Educacional*, in Campos, B. P., (orgs.), (1996) *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*, Lisboa, IIE, 1ª Ed.
- NÓVOA, A., (2005), *Evidentemente. Histórias da Educação*, Porto, Edições ASA, 2ª Ed.,
- PIRES, Eurico L., (1989), *O Ensino Básico em Portugal*, Porto, Edições ASA, 1ª Ed.
- PIRES, Eurico L., (1995), *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários*, Lisboa, Edições ASA, 2ª Ed.
- PIRES, Eurico L., (2000), *Nos Meadros do Labirinto Escolar*, Oeiras, Celta Editora, 1ª Ed., p. 186.
- PIRES, Eurico L. (Ed.), (2001), *A Construção Social da Educação*, Porto, Edições ASA, 3ª Ed.
- PIRES, Eurico Lemos, (2001), “ Avaliação e certificação ” ,in *A construção social da Educação Escolar* ,Porto, Edições ASA, 3ªEd., 2001,p. 157
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, LucVan, (2003), *MANUAL DE INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS TRAJECTOS*, Lisboa, Gradiva, 3.ª Ed.
- Resultados do Estudo Internacional PISA 2003, *PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENTE ASSESSMENT, ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO*, 2004, Gave, Ministério da Educação
- ROLDÃO, Maria do Céu, (1999), *Os professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*, Porto, Porto Editora Lda., p. 21
- ROLDÃO, Maria do Céu, (2000), “ A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais”, in ROLDÃO, Maria do Céu, MARQUES, Ramiro (org.), *Inovação, Currículo e Formação*, Porto, Porto Editora, pp. 123-131
- ROLDÃO, Maria do Céu, (1995), *O director de turma e a gestão curricular*, Cadernos de Organização e Gestão Curricular, Instituto de Inovação Educacional.
- ROLDÃO, Maria do Céu, (2005), *Gestão do currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa, Editorial Presença, 3ªEd.
- ROLDÃO, Maria do Céu , (2005) *Formação e Práticas de Gestão Curricula. Crenças e Equívocos*, Porto, Edições ASA, 1ª Ed., p.13.
- RUQUOY, Danielle, (2005), “Situação de Entrevista e estratégia do entrevistador”, in *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, 2.ª Ed., pp. 84-116.

SÁ, Virgínio, (1997), *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O Caso do Director de Turma*, Colecção Ciências da Educação, Lisboa, Instituto de Inovação Educational.

SERRANO, António, “Ensino motor de inovação”, *O Expresso* de 15 de Janeiro de 2005.

SERRANO, António e SILVA, Paulo, (2005), “Sistemas de Informação e Informática”, Módulo de formação, Universidade de Évora.

SÉRGIO, António, “Movimento de Idéias em torno da Revista *A Águia*”, in *Filosofia da Educação Temas e Problemas*, Braga, Universidade do Minho, 1998, p.74.

SILVA, Carlos Fernandes da et al., *Incidentes Críticos na Sala de Aula .Análise Comportamental Aplicada (ACA)*, Nova Era nº5, Coimbra, Quarteto Editora, 2000, p.31

STEIN, Guido, (2003), “ Personnas y resultados: el liderazgo pragmático”, in www.e-desto.com/cede/articulos.asp em 13 de Outubro de 2003

STAKE, Robert E., (1994), “Case Studies”, in DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yonna S., (1994), *Handbook of Qualitative Research*, USA, Sage Publications, pp. 236-247.

TUCKMAN, Bruce W., (2002), *MANUAL DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO*, Trad. António Rodrigues-Lopes, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2.ª Ed.

VALENTE, Vasco Pulido (1973). *O Estado Liberal e o Ensino. Os Liceus Portugueses (1894-1930)*, Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais.

WHITAKER, Patrick, (2000), *Gerir a Mudança nas Escola*, Porto, Edições ASA, 1ª Ed.

YIN, R. K., (1987), *Case Study Research: Design and Method*, Applied Social Research Methods Series, Volume 5, Sage Publications, 7th Ed.

ZABALZA, M.A., (1992), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto, Edições ASA, 1ª Ed.p.67

APÊNDICE I – ESPECIFICAÇÃO DE FUNÇÕES DOS ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO

Quadro 1

DOMÍNIO INSTITUCIONAL

FUNÇÕES GERAIS	FUNÇÕES ESPECÍFICAS	ORGÃO DE COMPETÊNCIA
Mediação	Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa	A.E.
	Representar a escola	P.C.E
	Elaborar e submeter à aprovação da assembleia as propostas de celebração de contratos de autonomia. ⁽¹⁾	D.E.
	Estabelecer os protocolos e celebrar acordos de coordenação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades;	D.E.
	Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural	C.P.
	Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação	C.P.
Clima	Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola	A.E.
	Acompanhar a realização do processo eleitoral para a direcção executiva	A.E.
	Aprovar o regulamento interno da escola	A.E.
	Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente	P.C.E
	Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos	P.C.E
	Elaborar e submeter à aprovação da assembleia o regulamento interno da escola	D.E.
	Submeter à aprovação da assembleia o projecto educativo da escola	D.E.
	Pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno	C.P.
	Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia	C.P.
	Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.	C.P.

Legenda:

(1)- Face ao envolvimento de entidades exteriores à escola

A.E.- Assembleia de Escola;

D.E.- Direcção Executiva;

P.C.E.-Presidente do Conselho Executivo;

C.P.- Conselho Pedagógico;

C.A.- Conselho Administrativo.

Quadro 2

DOMÍNIO PEDAGÓGICO

FUNÇÕES GERAIS	FUNÇÕES ESPECÍFICAS	ORGÃO DE COMPETÊNCIA
Orientação Pedagógica	Aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução	A.E.
	Emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando da sua conformidade com o projecto educativo	A.E.
	Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades	A.E.
	Submeter à aprovação da assembleia o projecto educativo da escola	D.E.
	Elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia	D.E.
	Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades	D.E.
	Elaborar a proposta do projecto da escola	C.P.
	Apresentar as propostas para a elaboração do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre o respectivo projecto	C.P.
	Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos	C.P.
	Definir os princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar	C.P.
	Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes	C.P.
	Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação	C.P.
	Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações	C.P.
Formação	Elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva execução	C.P.
	Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural	C.P.
	Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente	P.C.E.
	Intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes	C.P.

Quadro 3

DOMÍNIO ADMINISTRATIVO / ORGANIZACIONAL

FUNÇÕES GERAIS	FUNÇÕES ESPECÍFICAS	ORGÃO DE COMPETÊNCIA
Recursos Humanos	Acompanhar a realização do processo eleitoral para a direcção executiva	A.E.
	Coordenar as actividades decorrentes das competências próprias da direcção executiva	P.C.E.
	Definir o regimento de funcionamento da escola	D.E.
	Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários	D.E.
	Distribuir o serviço docente e não docente	D.E.
	Designar os directores de turma	D.E.
	Proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardando o regime legal de concursos	D.E.
	Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas	C.P.
	Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários	C.P.
	Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável	C.P.
Administrativo-Financeiras	Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento	A.E.
	Apreciar o relatório e contas da gerência	A.E.
	Elaborar o projecto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia	D.E.
	Aprovar o projecto de orçamento anual da escola, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela assembleia	C.A.
	Elaborar o relatório de contas da gerência	C.A.
	Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola	C.A.
Equipamentos	Gerir as instituições, espaços e equipamentos, bem como os recursos educativos	D.E.
	Gerir as instituições, espaços e equipamentos, bem como os recursos educativos	C.A.
Serviços de Apoio	Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar	D.E.

APÊNDICE II – GUIÃO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE de Évora

MESTRADO em EDUCAÇÃO
Variante de ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
(Todas as especializações)
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

GUIÃO DE ENTREVISTA

Tipo: Entrevista semi-estruturada

Destinatário: Director de turma da escola básica/ secundária

Objectivo Geral da Entrevista:

- Reconhecer a importância dos conselhos de turma na gestão do currículo escolar.

Objectivos Específicos da Entrevista:

- Caracterizar a gestão curricular concretizada nos conselhos de turma.
- Compreender o papel do director de turma na gestão curricular no âmbito do CT.
- Avaliar a funcionalidade dos conselhos de turma.
- Identificar medidas potencializadoras de trabalho colaborativo.
- Identificar dificuldades na inovação pedagógica.
- Relacionar a gestão curricular e inovação no seio do conselho de turma.

Ponto Prévio: Legitimação da entrevista

- Apresentação das linhas gerais do estudo que se pretende realizar;
- Informação sobre os objectivos gerais e específicos da entrevista;
- Pedido de colaboração do entrevistado e conseqüente agradecimento;
- Pedido de consentimento para realizar a gravação da entrevista;
- Assegurar a confidencialidade da entrevista.

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:

1. Qual é o seu nome?
2. Que idade tem?
3. Qual é a sua naturalidade?
4. Qual é o seu estado civil?
5. Quais são as suas habilitações académicas?
6. Qual é a sua área de formação?
7. Qual é a sua categoria profissional?
8. Qual é a sua antiguidade na profissão?
9. Há quantos anos está colocado nesta escola?
10. Exerce outros cargos ou funções a nível profissional? Indique quais.

II. Importância dos Conselhos de Turma na Gestão do Currículo

1. Quais as dinâmicas resultantes da introdução do Decreto - Lei 6/2001 no conselho de turma nomeadamente ao nível da gestão de grupos de trabalho, na definição de funções e em estratégias de difusão da informação?

2. Relativamente ao Projecto Curricular de turma quais os procedimentos adoptados pelo conselho de turma:
 - 2.1. Na sua construção.
 - 2.2. Na sua operacionalização.

3. Considera importante a existência de regimento interno? Porquê?

3.1. De entre as opções apresentadas seleccione a que considera mais adequada:

3.1.1. Deve ser elaborado, discutido e aprovado em conselho de turma;

3.1.2. Deve ser elaborado pelo director de turma e posteriormente discutido e aprovado em conselho de turma;

3.1.3. Deve ser elaborado por grupo de trabalho e posteriormente discutido e aprovado em conselho de turma.

4. Face ao actual modelo de funcionamento do Conselho de Turma considera que as competências definidas para o órgão e para o director de turma são exequíveis?

5. Relativamente à periodicidade das reuniões do conselho de turma quais das opções considera mais ajustada:

5.1. Agendadas pelo Conselho Executivo para todos os conselhos de turma respeitando o mesmo período.

5.2. Agendadas pelo director de turma de acordo com as necessidades de trabalho do grupo

5.3. Justifique a sua opção.

6. Considera pertinente a existência de reuniões antes do início das actividades lectivas? Porquê?

7. Classifique as competências que se enumeram quanto à sua concretização no período anterior ao início das aulas numa escala de 1 a 5.

1 pouco exequível e 5 muito exequível

- 7.1. Caracterizar a turma
- 7.2. Analisar o currículo proposto de forma a estabelecer prioridades
- 7.3. Identificar conteúdos, conceitos e objectivos de forma a promover processos de cooperação interdisciplinar
- 7.4. Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos
- 7.5. Planificar o desenvolvimento de actividades em contexto de sala de aula
- 7.6. Conceber e delinear actividades em complemento do currículo

8. Que estratégias ou medidas considera que deveriam ser adoptadas de forma a operacionalizar com maior eficácia o trabalho dos professores no conselho de turma ?

II O papel do Director de Turma

9. Das características apresentadas selecione as **nove** que considera mais adequadas ao seu perfil como director de turma desta escola.

Quadro 1
Características do gestor e do líder

Administra	Desenvolve
Mantém	É uma cópia
Inova	Centra-se nos sistemas
Baseia-se no controlo	É um original
Visão de curto alcance	Centra-se nas pessoas
Desperto para a base	Imita
Pergunta como e quando	Visão de longo alcance
Obedece quando deve, mas pensa	Aceita o status quo
Origina	Aprende
Desperto para o horizonte	Pergunta o quê e porquê
Desafia o status quo	Faz as coisas certas
Obedece às ordens sem questionar	Recebe formação
Cria cultura	Inspira confiança
Faz as coisas correctamente	<i>Opera dentro da cultura</i>

Alan Hopper & John Potter-*Liderança Inteligente. Criar a Paixão pela Mudança*. Lisboa, Actual Editora, 2ª ed, 2004, p. 73.

10. Competido ao DT a coordenação pedagógica, considera possível a atribuição desta função dissociada do perfil do docente? Porquê?

11. Classifique, quais os aspectos a que o DT no desempenho da suas funções dá maior relevância, numa escala de 1 a 5 .

1 pouco relevante e 5 muito relevante.

11.1. Acção predominantemente burocrática ;

11.2. Ênfase nas relações com os alunos e encarregados de educação;

11.3. Exercício equilibrado de funções integrando e articulando alunos, pais e professores;

11.4. Conhecimento dos objectivos e natureza das áreas curriculares com que cada professor trabalha;

11.5. Valorização de todas as áreas disciplinares e o seu contributo para a formação integral do aluno;

11.6. Conhecimento dos docentes, modos de trabalhar e preferências em termos de tarefas colaborativas;

11.7. Dinamização de trabalho comum a desenvolver relativamente à turma

III Inovação pedagógica

12. O quadro 2 aplica-se na definição das organizações. Das características apresentadas seleccione as **quatro** que considera mais adequadas ao desenvolvimento do trabalho na sua escola.

Quadro 2
Sistemas Orgânicos e Mecânicos (Adaptado de Bilhim 2004: 434)

A ênfase é exclusivamente individual	Relacionamento de tipo autoridade – obediência
Confiança e crença recíprocas	Interdependência e responsabilidade compartilhadas
Participação e responsabilidade multigrupais	Ênfase nos relacionamentos entre e dentro dos grupos
A tomada de decisões é centralizada	Divisão do trabalho e supervisão hierárquica rígidas
Amplo compartilhamento de responsabilidade e de controle	Solução de conflitos mediante negociação ou solução de problemas
Solução de conflitos por meio de repressão, arbitragem e/ou hostilidade	Uma rígida adesão à delegação e à responsabilidade dividida

13. Classifique as **dificuldades à inovação** enumeradas, numa escala de 1 a 5,

1 pouco verificável e o 5 muito verificável.

- | | |
|---|-----------|
| 13.1. Por filosofia, no topo inova-se e na base executa-se. | 1 2 3 4 5 |
| 13.2. Existência de ambiguidade nas áreas em que se pode inovar. | 1 2 3 4 5 |
| 13.3. Sentimento de violação do princípio da uniformidade e da Universalidade | 1 2 3 4 5 |
| 13.4. Prática docente individualista | 1 2 3 4 5 |
| 13.5. Uniformidade impedindo tratamento privilegiado de Professores | 1 2 3 4 5 |
| 13.6. Assunção de valores centralistas, para os quais a inovação é um perigo. | 1 2 3 4 5 |

14. Indique outras dificuldades que considere pertinentes.

Obrigado pela sua colaboração.

APÊNDICE III – ORDEM DE TRABALHOS DA ESCOLA “B”

Ordem de Trabalhos (escola B)

Assuntos	Unidade de registo unidade de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema	
Apresentação do conselho de turma	B ₁ 1	9 ocorrências 9 sujeitos	1,0	4,7%	
	B ₂ 7				
	B ₄ 22				
	B ₅ 28				
	B ₇ 40				
	B ₈ 46				
	B ₉ 52				
	B ₁₁ 62				
	B ₁₂ 68				
Caracterização de turma.	B ₁ 1;2	19 ocorrências 12 sujeitos	1,6	10,0%	
	B ₂ 7				
	B ₃ 22;23				
	B ₅ 28;29				
	B ₆ 35;35				
	B ₇ 40;41				
	B ₈ 46				
	B ₉ 52;53				
	B ₁₀ 58				
	B ₁₁ 62				
	B ₁₂ 68				
	B ₁₃ 74;75				
	Planos educativos individuais				B ₁ 1;2;3
B ₂ 10					
B ₅ 29;30;32					
B ₆ 35					
B ₇ 42;44					
B ₈ 46					
B ₉ 52;53					
B ₁₂ 70					
B ₁₃ 76					
B ₁₄ 82;84					
B ₁₅ 89					
Plano de Actividades	B ₁ 1	4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	2,1%	
	B ₄ 22				
	B ₈ 46				
	B ₁₂ 68				
Retenções	B ₉ 52	1 ocorrência sujeito	1	1,0	0,5%
Regra gerais	B ₁₁ 62	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	0,5%	
	B ₁₂ 68				

Ordem de Trabalhos (escola B)

Assuntos	Unidade de registo unidade de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema
Projecto curricular de turma	B ₁ 2	42 ocorrências 14 sujeitos	3,0	22,6%
	B ₂ 8;9;13;14			
	B ₄ 23;24			
	B ₅ 28;29;30;32;33			
	B ₆ 34;36;39			
	B ₇ 40;41;42;44			
	B ₈ 47;48;50;51			
	B ₉ 53			
	B ₁₀ 58;59;60;61			
	B ₁₁ 67			
	B ₁₂ 70;72;73			
	B ₁₃ 74;75;76;78;79			
	B ₁₄ 82;84;85			
	B ₁₅ 89;90			
	Regimento interno			
B ₈ 47				
Plano de actuação do CT	B ₉ 52	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,5%
Informações/Outros assuntos	B ₁ 2	32 ocorrências 13 sujeitos	2,5	16,8%
	B ₂ 9;13			
	B ₄ 23;24			
	B ₅ 29;30;31;32			
	B ₈ 37;39			
	B ₇ 41;42;44			
	B ₈ 48			
	B ₉ 53			
	B ₁₁ 65			
	B ₁₂ 70;71;72;73			
	B ₁₃ 74;75;76;78;79			
	B ₁₄ 82;83;84			
	B ₁₅ 89;90			
Análise do processo ensino / aprendizagem.	B ₁ 3;5	24 ocorrências 12 sujeitos	2,0	12,6%
	B ₂ 9;13;14			
	B ₄ 24			
	B ₅ 30;32			
	B ₇ 42;44;45			
	B ₈ 48;50			
	B ₁₀ 59;60;61			
	B ₁₁ 64;67			
	B ₁₂ 70;72			
	B ₁₃ 76;78			
	B ₁₄ 82;84			
B ₁₅ 89				

Ordem de Trabalhos (escola B)

Assuntos	Unidade de registo unidade de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema
Avaliação sumativa	B ₅ 33	7 ocorrências 7 sujeitos	1,0	3,7%
	B ₆ 39			
	B ₈ 51			
	B ₁₂ 73			
	B ₁₃ 79			
	B ₁₄ 85			
	B ₁₆ 90			
Atitudes valores; conhecimentos, ca pacidades e aptidões ^e	B ₂ 10	1 ocorrência sujeito	1,0	0,5%
Indisciplina	B ₂ 12	1 ocorrência sujeito	1,0	0,5%
Projecto Comenius	B ₂ 12	1 ocorrência sujeito	1,0	0,5%
Avaliação das disciplinas semestrais	B ₁ 4	9 ocorrências 9 sujeitos	1,0	4,7%
	B ₂ 11			
	B ₃ 18			
	B ₄ 25			
	B ₅ 31			
	B ₆ 37			
	B ₇ 43			
	B ₈ 49			
B ₉ 55				
Avaliação intercalar	B ₁₃ 77	1 ocorrência sujeito	1,0	0,5%
Concertação metodologias intervenção do CT	B ₁ 4	10 ocorrências 10 sujeitos	1,0	5,3%
	B ₂ 11			
	B ₄ 25			
	B ₅ 31			
	B ₇ 43			
	B ₈ 49			
	B ₉ 55			
	B ₁₁ 65			
	B ₁₃ 77			
	B ₁₄ 83			
Calendarização provas globais	B ₁₁ 65	4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	2,1%
	B ₁₂ 71			
	B ₁₄ 83			
	B ₁₅ 88			
Aproveitamento comportamento ^e	B ₁₂ 71	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	1,1%
	B ₁₃ 77			
Total		190 ocorrências 117 sujeitos	1,6	100,0%

APÊNDICE IV – ORDEM DE TRABALHOS DA ESCOLA “S”

Ordem de Trabalhos (escola S)

Assuntos	Unidade de registo unidade de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema
Lançamento de níveis	S ₁ 1	9 ocorrências 4 sujeitos	2,3	12,3%
	S ₂ 11, 12, 13,			
	S ₈ 24, 25			
	S ₁₀ 29, 30, 31			
Confirmação das classificações por disciplina	S ₉ 26, 27	5 ocorrências 2 sujeitos	2,5	6,8%
	S ₁₃ 38, 39, 40			
Análise Global da turma a nível de comportamento, aprov eitamento e assiduidade	S ₁ 1	16 ocorrências 7 sujeitos	2,3	21,9%
	S ₉ 26, 27			
	S ₂ 11, 12, 13			
	S ₇ 20, 21, 22			
	S ₈ 24, 25			
	S ₁₀ 29, 30, 31			
Prenchimento de documentação	S ₂ 11, 12, 13,	3 ocorrências 1 sujeito	3,0	4,1%
	Registo dos alunos retidos e elaboração de relatório analítico	S ₁₃ 40	1 ocorrência 1 sujeito	1,0
Outros assuntos	S ₂ 11, 12, 13,	8 ocorrências 3 sujeitos	2,7	11,0%
	S ₈ 24, 25			
	S ₁₀ 29, 30, 31			
Registo de aulas prevista e dadas	S ₇ 20, 21, 22	3 ocorrências 1 sujeito	3,0	4,1%
Avaliação do PCT	S ₇ 20	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	2,7%
	S ₈ 25			
Análise do PCT	S ₇ 21, 22	3 ocorrências 2 sujeito	1,5	4,1%
	S ₈ 24			
PCT	S ₉ 26	6 ocorrências 3 sujeitos	2,0	8,2%
	S ₁₀ 30, 31			
	S ₁₃ 38, 39, 40			
Situação dos alunos no APA	S ₇ 21, 22	5 ocorrências 2 sujeitos	2,5	6,8%
	S ₁₃ 38, 39, 40			
Apreciação das NAC	S ₇ 21, 22	2 ocorrências 1 sujeito	2,0	2,7%
Cumprimento dos programas	S ₇ 21, 22	5 ocorrências 3 sujeitos	1,7	6,8%
	S ₁₀ 31			
	S ₁₃ 39, 40			
informações	S ₉ 26, 27	5 ocorrências 2 sujeitos	2,5	6,8%
	S ₁₃ 38, 39, 40			
Total		73 ocorrências 34 sujeitos	2,1	100,0%

APÊNDICE V- GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA DE ACTAS DA ESCOLA "B"

Tema A - Análise de Situação

Análise temática escola B					
Categorias e Subcategorias		Unidade de registo Unidades de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/Su	% Tema
I - Caracterização	1 - Apresentação pelo director de turma/presidente da reunião	B ₁ 1	7 ocorrências 7 sujeitos	1,0	18,9%
		B ₂ 7			
		B ₃ 15			
		B ₅ 29			
		B ₆ 35			
		B ₁₄ 80			
	B ₁₅ 86				
	2 - Distribuída e analisada	B ₃ 16	4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	10,8%
		B ₁₁ 69			
		B ₁₄ 81			
B ₁₃ 75					
Total na categoria			11 ocorrências 11 sujeitos	1,0	29,7%
II - Contexto escolar	1 - Identificação de alunos	B ₇ 40	5 ocorrências 5 sujeitos	1,0	13,5%
		B ₈ 46			
		B ₁₃ 74			
		B ₁₄ 80			
		B ₁₅ 86			
	2 - Análise individual	B ₉ 52	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	5,4%
		B ₁₂ 68			
	3 - Referência à idade	B ₁ 2	4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	10,8%
		B ₄ 22			
		B ₈ 47			
	B ₁₂ 69				
	4 - Distribuição por sexo	B ₄ 22	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	5,4%
		B ₈ 47			
	5 - Percurso escolar anterior	B ₂ 7	9 ocorrências 7 sujeitos	1,3	24,3%
		B ₄ 22			
B ₇ 40; 41					
B ₈ 46; 47					
B ₉ 53					
B ₁₀ 58					
B ₁₂ 68					
Total na categoria			22 ocorrências 20 sujeitos	1,1	59,5%
III - Contexto sócio-económico	1 - Contexto sócio-económico	B ₁ 2	4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	10,8%
		B ₇ 41			
		B ₈ 46			
		B ₉ 53			
Total na categoria			4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	10,8%
Total no tema			37 ocorrências 35 sujeitos	1,1	100%

Tema B - Identificação de Ritmos de Aprendizagem

Análise temática escola B						
Categorias e Subcategorias			Unidade de registo Unidade de contacto	Frequência Sujeitos	Rel. Ocisu	% Tema
I - Alunos do REE	1 - Identificação/ Proposta de integração especificando medidas	B ₂ 14	5 ocorrências 5 sujeitos	1,0	10,2%	
		B ₃ 20				
		B ₄ 26				
		B ₉ 57				
		B ₁₅ 87				
	2 - PEI aguarda análise e aprovação pela comissão de avaliação	B ₁₅ 88	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	2,0%	
	3 - Analisados planos individuais de alunos.	B ₁ 1;2;3	9 ocorrências 6 sujeitos	1,5	18,4%	
		B ₅ 28; 31				
		B ₆ 34				
		B ₇ 41				
		B ₁₁ 62				
	4 - Avaliação do PEI/ currículo funcional	B ₁₄ 84	12 ocorrências 5 sujeitos	2,4	24,5%	
		B ₁ 2;3;5;6				
		B ₅ 28; 32				
		B ₆ 35; 39				
		B ₁₁ 62; 63				
	B ₅ 74; 75					
Total na categoria			27 ocorrências 17 sujeitos	1,6	55,1%	
II - Alunos regime geral	1- Dificuldades	a) Aquisição, compreensão, aplicação, concentração	B ₃ 17;19	16 ocorrências 13 sujeitos	1,2	32,7%
			B ₅ 32			
			B ₇ 44			
			B ₉ 56			
			B ₃ 21			
			B ₄ 23			
			B ₉ 53			
			B ₁₂ 69			
			B ₁₃ 81			
			B ₁₄ 83			
			B ₇ 41; 42; 44;			
			B ₈ 47			
			B ₁₄ 82			
	2 - Necessidade de mais trabalho pessoal ao nível disciplinar		B ₄ 26	5 ocorrências 4 sujeitos	1,3	10,2%
			B ₅ 31			
			B ₇ 41;44			
			B ₁₄ 83			
	3 - Desenvolvimento superior		B ₈ 47	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	2,0%
	4 - Falta de maturidade					
	Total na categoria			22 ocorrências 18 sujeitos	1,2	44,9%
Total no tema			49 ocorrências 35 sujeitos	1,4	100%	

Tema C- Identificação de Estratégias para Superação de Dificuldades

Análise temática escola B						
Categorias e Subcategorias		Unidade de registo Unidade de contacto	Frequência sujeitos	Rat. Oc/su	% Tema	
I-Alunos do REE	1 - Manutenção/reformulação do PEI com base no diploma:c);d);f);g);i);	B ₁ 1;2;3	7 ocorrências 5 sujeitos	1,4	8,5%	
		B ₄ 27				
		B ₆ 35				
		B ₁₁ 65				
		B ₁₄ 82				
	2 - Intervenção dos serviços especializados	a) em sala de aula	B ₁ 3	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,2%
		b) Apoio individualizado no gabinete	B ₁ 3	4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	4,9%
			B ₃ 20			
			B ₁₄ 82			
	B ₁₅ 87					
	3 - Proposta de tutoria	B ₁₄ 80	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,2%	
	4 - Parcerias	a) Currículo funcional com protocolo com outras instituições	B ₁ 1;2	4 ocorrências 2 sujeitos	2,0	4,9%
			B ₅ 28; 29			
		b) Sinalizada para IEFP	B ₁ 6	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,2%
		c) CPCJ para transferência de residência;	B ₂ 9	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,2%
d) Departamento de psiquiatria		B ₂ 9	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,2%	
e) Psicólogo		B ₂ 9	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,2%	
f) APPC	B ₁ 1	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,2%		
Total na categoria			22 ocorrências 18 sujeitos	1,2	26,8%	
II - Alunos regime regular	1 - Planos de recuperação a alunos com três o mais níveis negativos.	B ₁ 3;5	10 ocorrências 8 sujeitos	1,3	12,2%	
		B ₂ 10				
		B ₄ 24;26				
		B ₈ 48				
		B ₉ 56				
		B ₁₁ 66				
		B ₁ 5				
		B ₂ 12				
	2 - Actividades na área de enriquecimento	B ₃ 17	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,2%	
	3 - Definidas estratégias para superação de dificuldades	B ₄ 24; 25; 26	5 ocorrências 2 sujeitos	2,5	6,1%	
		B ₉ 53; 56				
	4 - Apoio individualizado na sala de aula	B ₇ 42	10 ocorrências 9 sujeitos	1,1	12,2%	
		B ₈ 48				
		B ₉ 53				
B ₁₁ 64						
B ₁₄ 82						
B ₃ 20						
B ₁₃ 78						
B ₁₄ 82						
B ₃ 19;20						

Tema C- Identificação de Estratégias para Superação de Dificuldades

Análise temática escola B								
Categorias e Subcategorias			Unidade de registo Unidade de contexto	Frequência sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema		
II-Alunos regime regular	5 - Reforço	a) Auto-estima	B ₂ 9 B ₃ 20	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	2,4%		
		b) Fazer TPC	B ₃ 20 B ₈ 48	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	2,4%		
		c) Participação						
		d) Verificação de cadernos diários						
		e) Resumos dos conteúdos leccionados						
		f) Revisões do ano anterior						
	6 - Adaptações curriculares							
	7 - Maior responsabilização							
	8 - Avaliação diferenciada	a) Diminuição de intervalos avaliativos						
		b) Maior nº de elementos de avaliação						
	9 - Apoio Pedagógico Acrescido			B ₁ 6 B ₃ 21 B ₄ 23; 27 B ₅ 28; 30; 32 B ₆ 35;36 B ₇ 42; 45 B ₈ 46;47 B ₉ 53; 54 B ₁₁ 62; 63; 64 B ₁₂ 69 B ₁₃ 76;78 B ₁₅ 87	21 ocorrência 12 sujeitos	1,8	25,6%	
		10 - Serviços especializados	a) Observação pelo SPO	B ₁ 5 B ₂ 13 B ₃ 18;21 B ₄ 23; 24 B ₆ 39 B ₈ 47 B ₁₂ 70	9 ocorrências 7 sujeitos	1,3	11,0%	
				b) AE				
				Total na categoria		60 ocorrências 43 sujeitos	1,4	73,2%
				Total no tema		82 ocorrências 61 sujeitos	1,3	100,0%

Tema D - Áreas curriculares

Análise temática escola B					
Categorias e Subcategorias		Unidade de registo Unidade de contacto	Frequência Sujeitos	Rel.oc/ su	% Tema
I - Áreas disciplinares: Prioridades, aprofundamento, sequência e articulação	1 - Frequência em regime de disciplina	B ₁ 6 B ₇ 45	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	12,5%
	2 - Aprendizagem de conceitos básicos	B ₁₁ 63	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	6,3%
	3 - Continuidade / consolidação do programa do ano anterior	B ₁ 6	4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	25,0%
		B ₂ 13			
		B ₇ 45			
	4 - Seguir ritmo da turma	B ₈ 48	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	6,3%
	5 - Interdisciplinaridade	B ₂ 7	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	6,3%
6 - Trabalho desenvolvido na disciplina					
7 - Programas	Grelha de informação				
	Não cumpridos				
Total na categoria			9 ocorrências 9 sujeitos	1,0	56,3%
II - Áreas não disciplinares	1- Áreas temáticas/actividades a desenvolver	B ₁ 3 B ₈ 47	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	12,5%
	2 - Continuar conteúdos disciplinares	B ₉ 52	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	6,3%
	3 - Conteúdos adaptados por sugestão dos alunos	B ₁₀ 60	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	6,3%
	4 - Entrega das planificações das NAC	B ₁₁ 64	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	12,5%
		B ₅ 30			
5 - Reforço disciplinar devido a exame	B ₁₁ 66	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	6,3%	
III - Avaliação	1 - Relativa a alunos				
	2 - Qualificação da Área				
Total na categoria			7 ocorrências 7 sujeitos	1,0	43,8%
Total no tema			16 ocorrências 16 sujeitos	1,0	100,0%

Tema E - Actividades de Complemento Curricular

Análise temática escola B					
Categorias e Subcategorias		Unidade de registo Unidade de contexto	Frequência Sujeitos	Rel oc/su	% Tema
I - Âmbito disciplinar	1 - Visitas de estudo	B ₁ 1;5	24 ocorrências 13 sujeitos	1,8	32,4%
		B ₃ 15;19;17			
		B ₄ 22;25;26			
		B ₅ 34			
		B ₆ 46			
		B ₈ 52;54			
		B ₉ 59			
		B ₁₀ 62; 63			
		B ₁₁ 66			
		B ₁₂ 68;72			
		B ₁₃ 74;76			
		B ₁₄ 82;84			
		B ₁₅ 86;89			
		2 - Saída de campo			
	B ₇ 43				
	B ₁₁ 62				
	B ₁₂ 69				
	3 - Exposição	B ₁ 1	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	2,7%
		B ₃ 15			
	4 - Actividade interactiva (Planetário e Prev. Rod. Port.	B ₂ 7	6 ocorrências 6 sujeitos	1,0	8,1%
		B ₃ 15			
		B ₄ 22			
		B ₁₁ 62			
		B ₁₂ 68			
5 - Teatro	B ₄ 22	7 ocorrências 6 sujeitos	1,2	9,5%	
	B ₅ 31				
	B ₇ 43				
	B ₈ 46;49				
	B ₉ 55				
6 - Jornal da escola	B ₁₃ 74	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,4%	
	B ₁₂ 68				
Total na categoria			44 ocorrências 32 sujeitos	1,4	59,5%
II - Propostas dos alunos/ EE	1 - Clube de rádio	B ₂ 8	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,4%
	2 - Passagem de modelos	B ₉ 53	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,4%
	3 - Palestras e exposição	B ₄ 25	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,4%
Total na categoria			3 ocorrências 3 sujeitos		4,1%
III - Projectos Nacionais	1 - Jogo do 24	B ₁ 1	5 ocorrências 5 sujeitos	1,0	6,8%
		B ₃ 15			
		B ₅ 28			
		B ₁₂ 68			
		B ₁₃ 74			
	2 - Olimpíadas da Matemática	B ₁₂ 68	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,4%
Total na categoria			6 ocorrências 6 sujeitos	1,0	8,1%

Tema E - Actividades de complemento curricular

Análise temática escola B					
Categorias e Subcategorias		Unidade de registo Unidade de contexto	Frequência Sujeito	turma	% Tema
IV - Projectos internacionais	1-Projecto Comenius: balanço do ano anterior. Preparação deste ano.	B ₂ 7	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,4%
	2- Informação da reunião de avaliação do projecto comenius e o País. Alunos participantes.	B ₂ 12	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,4%
	3-Geminação	B ₄ 24	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,4%
	4-Intercâmbio	B ₁₄ 80	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,4%
	5-Atlas da diversidade	B ₄ 22	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,4%
Total na categoria			5 ocorrências 5 sujeitos	1,0	6,8%
V-Balço	1-Realizadas conforme previsto	B ₃ 16;21	5 ocorrências 4 sujeitos	1,3	6,8%
		B ₆ 39			
		B ₉ 56			
		B ₁₅ 63			
	2-Não realizadas	B ₄ 24	8 ocorrências 8 sujeitos	1,0	10,8%
		B ₆ 39			
		B ₉ 56			
		B ₅ 31			
		B ₁₁ 66			
		B ₁₂ 72			
		B ₁₃ 78			
	B ₁₄ 82				
	3-Visita de estudo em dúvida face a comportamento de alunos.	B ₅ 31	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,4%
3-Realizadas com pouco sucesso	B ₅ 31	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,4%	
4-Todos os docentes se pronunciaram e avaliaram as mesmas	B ₁₅ 90	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,4%	
Total na categoria			16 ocorrências 15 sujeitos	1,1	21,6%
Total no tema			74 ocorrências 61 sujeito	1,2	100,0%

Tema F - Projecto Curricular de Turma

Análise temática escola B						
Categorias e Subcategorias		Unidade de registo Unidade de contexto	Frequência sujeitos	Rel Oc/Su	% Tema	
I -Elaboração	1-Elaboração	B ₁ 2	5 ocorrências 5 sujeitos	1,0	10,4%	
		B ₆ 35				
		B ₉ 53				
		B ₁₁ 63				
		B ₁₃ 75				
	2 - Solicitação de propostas	B ₁₀ 58	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	2,1%	
	3 - Apresentado pelo DT	B ₁₂ 69	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	2,1%	
Total na categoria			7 ocorrências 7 sujeitos	1,0	14,6%	
II - Discussão / Aprovação	1- Discussão	B ₂ 8	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	4,2%	
		B ₃ 16				
	2 - Aprovação	B ₁ 2	9 ocorrências 9 sujeitos	1,0	18,8%	
		B ₂ 8				
		B ₃ 16				
		B ₆ 35				
		B ₈ 47				
		B ₉ 53				
		B ₁₁ 63				
		B ₁₃ 75				
B ₁₅ 87						
Total na categoria			11 ocorrência 11 sujeitos	1,0	22,9%	
III- Avaliação	1 - Decorre conforme previsto	B ₁ 3	12 ocorrências 11 sujeitos	1,1	25,0%	
		B ₂ 9				
		B ₃ 17				
		B ₆ 36				
		B ₇ 44				
		B ₈ 48				
		B ₉ 54				
		B ₁₀ 60				
		B ₁₂ 70;72				
		B ₁₄ 84				
	B ₁₅ 89					
		2 - Reajustamento	B ₄ 23	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	4,2%
			B ₁₁ 66			
	3 - Relatório do PCT	B ₁ 6	16 ocorrências 15 sujeitos	1,1	33,3%	
		B ₂ 14				
		B ₃ 21				
		B ₄ 27				
		B ₅ 33				
B ₆ 39						
B ₇ 45						
B ₈ 51						
B ₉ 57						
B ₁₀ 61						
B ₁₁ 67						
B ₁₂ 73						
B ₁₃ 79						
B ₁₄ 85						
B ₁₅ 87;90						
Total na categoria			30 ocorrências 28 sujeitos	1,1	62,5%	
Total no tema			48 ocorrências 46 sujeitos	1,0	100,0%	

Tema G - Avaliação das Aprendizagens

Análise temática escola B					
Categorias e Subcategorias		Unidade de registo Unidades de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema
I Comportamento	1 - Qualificação	B ₁ 3;6	39 ocorrências 15 sujeitos	2,6	14,1%
		B ₂ 9;14			
		B ₃ 17;19;21;			
		B ₄ 24;26;27			
		B ₅ 30			
		B ₆ 34;36;39			
		B ₇ 44;45			
		B ₈ 48;50;51			
		B ₉ 53;54;55;56;57			
		B ₁₀ 60			
		B ₁₁ 63;64;66			
		B ₁₂ 69;70;71;72;73			
		B ₁₃ 75;76;78			
		B ₁₄ 81;85			
		B ₁₅ 87			
2 - Indisciplina / sanções disciplinares	B ₂ 12;13;14	4 ocorrências 2 sujeitos	2,0	1,4%	
	B ₅ 32				
Total categoria		43 ocorrências 17 sujeitos	2,5	15,5%	
II - Assiduidade	1 - qualificação	B ₁ 3;6	3 ocorrências	1,5	1,1%
		B ₄ 24	2 sujeitos		
	2 - ausências previstas e justificadas	B ₁ 2;3	3 ocorrências	1,5	1,1%
		B ₅ 32	2 sujeitos		
	3-Colaboração professores/ família	B ₁ 4	1ocorrência 1 sujeito	1,0	0,4%
	4 - Sinalização de caso	B ₁ 2	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	0,7%
		B ₅ 30			
	5 - Pontualidade	B ₉ 55;	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	0,7%
		B ₅ 30			
	6 - Faltas de material	B ₅ 32	3 ocorrências 3 sujeitos	1,0	1,1%
		B ₁₁ 65			
		B ₁₂ 71			
	7 - Presença na escola com ausência nas aulas				
	8 - Excesso de faltas injustificadas	B ₂ 10	3 ocorrências 3 sujeitos	1,0	1,1%
		B ₄ 27			
B ₅ 32					
9 - Ultrapassou limite permitido por lei					
10 - Exclusão de frequência	Da escola	B ₄ 24	1ocorrência 1 sujeito	1,0	0,4%
	Do apoio	B ₅ 32	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	0,7%
	B ₁₂ 73				
11 - Anulação de matricula					
12 - Abandono escolar					
Total categoria		20 ocorrências 18 sujeitos	1,1	7,2%	

Tema G - Avaliação das aprendizagens

Análise temática escola B								
Categorias e Subcategorias		Unidade de registo Unidades de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema			
III- Aproveitamento	1-qualificação	B ₁ 3;5	40 ocorrências 14 sujeitos	2,9	14,4%			
		B ₂ 9;14						
		B ₃ 17;19;21						
		B ₅ 30;32;33						
		B ₆ 36;39						
		B ₇ 44;45						
		B ₈ 48;49;50;51						
		B ₉ 53;54;55;56;57						
		B ₁₉ 58;59;60;61						
		B ₁₁ 64;66						
		B ₁₂ 70;71;72;73						
		B ₁₃ 75;76;78						
		B ₁₄ 81;83;85						
		B ₁₅ 87						
		2 - Proposta de nível				B ₁ 3;5;4	39 ocorrências 13 sujeitos	2,2
B ₂ 11;13;14								
B ₃ 17;18;19;21								
B ₄ 24;25;26;27								
B ₅ 31;32								
B ₆ 34								
B ₉ 54;55;56;57								
B ₁₀ 59;60;61								
B ₁₁ 64;66;67								
B ₁₂ 70;72;73								
B ₁₃ 76;78;79								
B ₁₄ 82;84;85								
B ₁₅ 87;89;90								
3 - Preenchimento de documentos	B ₃ 3;5		28 ocorrências 11 sujeitos	2,6	10,1%			
	B ₄ 25							
	B ₅ 30;32							
	B ₈ 48							
	B ₉ 54;55;56;57							
	B ₁₀ 59;60;61							
	B ₁₁ 64;66;67							
	B ₁₂ 70;72;73							
	B ₁₃ 76;78;79							
	B ₁₄ 82;84;85							
	B ₁₅ 87;89;90							
	4 - Alunos com 3 ou mais níveis negativos/ indiciam retenção	B ₁ 3;4				29 ocorrências 15 sujeitos	1,9	10,5%
		B ₂ 9;13						
		B ₃ 17						
		B ₄ 24;26						
B ₅ 32								
B ₆ 35;36;38								
B ₇ 42;44;								
B ₈ 48;50								
B ₉ 56								
B ₁₀ 59;60								
B ₁₁ 64; 66								
B ₁₂ 69;70;72								
B ₁₃ 76;78								
B ₁₄ 82;84								
B ₁₅ 87;89								
5 - Alunos retidos	B ₃ 21	9 ocorrências 9 sujeitos	1,0	3,2%				
	B ₄ 27							
	B ₅ 33							
	B ₇ 45							
	B ₈ 51							
	B ₉ 57							
	B ₁₃ 79							
	B ₁₄ 85							
B ₁₅ 90								
6 - Admitidos a exame	B ₁₀ 61	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	0,7%				
	B ₁₂ 73							
7-sumativa extraordinária	B ₃ 19	1ocorrência 1 sujeito	1,0	0,4%				
8 - Votação / Ponderação de progressão / retenção	B ₇ 45	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,4%				
9 - Impedimento de abordagem face à proximidade das avaliações	B ₂ 8	1ocorrência 1 sujeito	1,0	0,4%				
Tamanho da turma	Alteração positiva face à redução							
	Dificulta individualização	B ₂ 9	1ocorrência 1 sujeito	1,0	0,4%			
Total categoria	na		151 ocorrências 68 sujeitos	2,2	54,5%			

Tema G - Avaliação das aprendizagens

Análise temática escola B					
Categorias e Subcategorias		Unidade de registo Unidades de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema
IV - Justificação de níveis	1- Trabalho e empenho para consolidação / subida de nível	B ₁ 3	4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	1,4%
		B ₂ 9			
		B ₃ 17			
		B ₇ 42			
	2 - Comportamento, falta de empenho, de hábitos de trabalho, desmotivação, não realização de TPC, ausência de pré-requisitos e falta de assiduidade	B ₂ 9;13;14	19 ocorrências 11 sujeitos	1,7	6,9%
		B ₃ 17			
		B ₄ 26			
		B ₅ 30; 32			
		B ₆ 38; 39			
		B ₇ 42;43			
		B ₈ 48;50			
B ₉ 56					
3 - Não atingiram competências	B ₅ 30	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	0,7%	
	B ₇ 43				
4 - Dificuldades de aquisição, compreensão e aplicação / domínio de regras básicas	B ₉ 56	3 ocorrências 3 sujeitos	1,0	1,1%	
	B ₁₁ 66				
	B ₁₃ 79				
5 - Testes / elementos de avaliação	Diferenciada sem nível positivo .	B ₇ 43	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,4%
	Não realização de teste Baixos resultados	B ₉ 57	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,4%
6 - Conteúdos	Tempo da disciplina insuficiente				
	complexificação gradual Dos anos anteriores				
7 - Características da turma bloqueia melhores alunos					
8 - Motivação / empenho/ incentivo					
9 - Previsões	Sucesso no final do ano				
	Descida de nível				
	Taxa de reprovação				
10 - Decisão do Departamento	Critérios				
	Manutenção do nível				
11 - Níveis dos períodos anteriores					
Total na categoria			30 ocorrências 22 sujeitos	1,4	10,8%

Tema G - Avaliação das aprendizagens

Análise temática escola B										
Categorias e Subcategorias		Unidade de registo Unidades de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema					
V - Prémio ao sucesso	1 - Proposta para QE	B ₂ 14	12 ocorrências 12 Sujeitos	1,0	4,3%					
		B ₃ 21								
		B ₄ 27								
		B ₆ 39								
		B ₇ 45								
		B ₈ 51								
		B ₉ 57								
		B ₁₀ 61								
		B ₁₁ 67								
		B ₁₂ 73								
		B ₁₃ 79								
		B ₁₄ 85								
		Total na categoria						12 ocorrências 12 Sujeitos	1,0	4,3%
		VI - Relatórios				1- Relatórios de REE	B ₁ 2,3,6	11 ocorrências 8 sujeitos	1,4	4,0%
B ₃ 21										
B ₅ 32,33										
B ₇ 45										
B ₁₁ 67										
B ₁₂ 79										
B ₁₄ 85										
B ₁₅ 90										
2 -Retenções repetidas	B ₂ 14		1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,4%					
3 -Aprendizagens não realizadas	B ₄ 14		5 ocorrências 5 sujeitos	1,0	1,8%					
	B ₇ 45									
	B ₈ 51									
	B ₉ 57									
	B ₁₄ 79									
4 -APA	B ₅ 32		4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	1,4%					
	B ₉ 57									
	B ₁₁ 64									
	B ₁₃ 79									
Total na categoria			21 ocorrência 18 sujeitos	1,2	7,6%					
Total no tema			277 ocorrências 155 sujeitos	1,8	100,0%					

Tema H- Articulação entre docente, alunos e Encarregados de Educação

Análise temática escola B							
Categorias e Subcategorias			Unidade de registo Unidade de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema	
I - Promoção concertada de atitudes e valores	1 -Uniformização de critérios de actuação: telemóveis, pastilhas, água, entrada e saída da sala.		B ₂ 7;11	6 ocorrências 5 sujeitos	1,2	19,4%	
			B ₄ 22				
			B ₈ 46				
			B ₉ 52				
			B ₁₃ 77				
	2 -Marcação de testes.		B ₄ 22	3 ocorrências 3 sujeitos	1,0	9,7%	
		B ₆ 34					
		B ₁₁ 62					
Total na categoria				9 ocorrências 8 sujeitos	1,1	31,0%	
II-Contactos com EE	1- Avaliação	a)Aproveitamento	B ₁₁ 64;67	5 ocorrências 4 sujeitos	1,3	16,1%	
			B ₁₃ 79				
			B ₁₄ 85				
			B ₁₅ 90				
		b)Critérios gerais de avaliação	B ₆ 34	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	3,2%	
	2 -Assiduidade	a)Faltas injustificadas					
		b)Abandono escolar					
	3 Problemáticas	a)Concentração		B ₂ 8	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	3,2%
				B ₂ 11	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	3,2%
		c)Comportamento disciplinares		B ₂ 11	4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	12,9%
				B ₃ 16			
			B ₁₁ 63;64				
	4 -Autorizações dos EE	a)PEI	B ₁ 3	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	3,2%	
		b)SPO					
		c)APA					
	5 Acompanhamento	a)Solicitado pelos docentes	B ₈ 47	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	3,2%	
b)Disponibilidade pelos EE		B ₂ 8	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	3,2%		
6 -Informações sobre contactos com os E.E. de alguns alunos			B ₁ 6	7 ocorrências 5 sujeitos	1,4	22,6%	
			B ₃ 18;				
			B ₉ 53				
			B ₁₃ 76;78				
			B ₁₄ 82;84				
Total na categoria				22 ocorrências 19 sujeitos	1,2	71,0%	
Total no tema				31 ocorrências 26 sujeitos	1,1	100,0%	

Tema I - Regimento interno

Análise temática escola B					
Categorias e Subcategorias		Unidade de registo	Frequência	Rel. Oc/su	% Tema
I - Elaboração / discussão / aprovação	1 -Apreciado	B ₁ 2	2 ocorrências	1,0	50,0%
		B ₃ 17	2 sujeitos		
	2 -Aprovado	B ₃ 17	2 ocorrências	1,0	50,0%
		B ₈ 47	2 sujeitos		
Total no tema			4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	100,0%

Tema J - Outros assuntos

Análise temática escola B					
Categorias e Subcategorias		Unidade de registo	Frequência	Rel. Oc/su	% Tema
I - Informações	1 -Livro de ponto	B ₄ 24;27	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	7,1%
	2 -Informações sobre legislação e concursos;	B ₄ 24;27	6 ocorrências 3 sujeitos	2,0	42,9%
		B ₅ 30; 32			
		B ₁₁ 64;66			
Total na categoria			7 ocorrências 4 sujeitos	1,8	50,0%
II - Novas reuniões	1 -Agendadas em CT	B ₂ 9	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	7,1%
Total na categoria			1 ocorrência 1 sujeito	1,0	7,1%
III - Propostas várias	1 -Não inclusão de novos alunos na turma	B ₂ 14	4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	28,6%
		B ₃ 21			
		B ₅ 33			
		B ₆ 39			
	2 -redução do nº de alunos	B ₆ 39	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	7,1%
	3 -Manter DT	B ₆ 39	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	7,1%
	4 -Dois docentes de áreas diferentes nas NAC				
5 -Intervenção do CP face ao absentismo					
Total na categoria			6 ocorrências 6 sujeitos	1,0	42,9%
Total no tema			14 ocorrências 11 sujeitos	1,3	100,0%

APÊNDICE VI – GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA DE ACTAS DA ESCOLA “S”

Tema B - Identificação de Ritmos de Aprendizagem

Análise temática escola S						
Categorias e subcategorias		Unidades de registo Unidades de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema	
I -Alunos do REE	1 -Identificação/Proposta de integração especificando medidas	S ₄ 11;12;13	5 ocorrências 3 sujeitos	1,7	17,2%	
		S ₅ 16				
		S ₆ 18				
	2 -PEI aguarda análise e aprovação pela comissão de avaliação					
	3 -Analisados planos individuais de alunos.	S ₅ 17	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	3,4%	
	4 -Avaliação do PEI/ cur funcional					
Total na categoria			6 ocorrências 4 sujeitos		20,7%	
II -Alunos regime geral	1 -Dificuldades	a) Aquisição, compreensão e aplicação e compreensão	S ₁ 1;3	15 ocorrências 12 sujeitos	1,3	51,7%
		S ₂ 5				
		S ₇ 20				
		S ₉ 26; 27				
		S ₁₀ 29				
		S ₁₂ 35				
		S ₁₃ 38				
		S ₄ 11				
		S ₆ 17				
		S ₈ 23				
		S ₉ 26; 27				
		S ₁₃ 38				
		b) Domínio matemático linguístico	S ₁ 3			
	S ₄ 12					
c) Dificuldades ao nível das atitudes	S ₁ 1	5 ocorrências 5 sujeitos	1,0	17,2%		
S ₅ 14						
S ₇ 20						
S ₁₃ 38						
	S ₇ 20					
	2 -Necessidade de mais trabalho pessoal ao nível disciplinar					
	3 -Desenvolvimento superior					
	4 -Falta de maturidade	S ₇ 20	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	3,4%	
Total na categoria			23 ocorrências 20 sujeitos	1,2	75,9%	
Total no tema			29 ocorrências	1,2	100,0%	

Tema C - Identificação de Estratégias para Superação de Dificuldades

Análise temática escola S						
Categorias e subcategorias		Unidades de registo Unidades de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema	
I-Alunos do REE	1 -Manutenção/reformulação do PEI com base no diploma:c);d);f);g);i);	S ₄ 13	5 ocorrências 3 sujeitos	1,7	6,2%	
		S ₅ 14; 16				
		S ₆ 17; 19				
	2 -Intervenção dos serviços especializados	a) Em sala de aula	S ₂ 22	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,2%
		b) Apoio individualizado no gabinete	S ₂ 5	4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	4,9%
			S ₄ 13			
	S ₅ 16					
	3 -Proposta de tutoria		S ₁ 3	4 ocorrências 3 sujeitos	1,3	4,9%
			S ₄ 12; 13			
			S ₆ 19			
4 -Parcerias		a) Currículo funcional com protocolo com outras instituições				
		b) Sinalizada para IIEFP				
		c) CPCJ para transferência de residência;				
		d) Departamento de psiquiatria				
		e) Psicólogo				
		f) APPC				
Total na categoria			14 ocorrências 11 sujeitos	1,3	17,3%	
II-Alunos regime geral	1-Elaborado plano de recuperação a alunos com três o mais níveis negativos.					
	2 -Actividades na área de enriquecimento					
	3 -Estratégias para superação de dificuldades	a)Estratégias / meios alternativos de ensino	S ₆ 18	3 ocorrências 3 sujeitos	1,0	3,7%
			S ₁ 3			
			S ₄ 12			
			S ₄ 12			
	b)Desenvolver as capacidades	S ₄ 12	1ocorrência 1 sujeito	1,0	1,2%	
c)consolidação / aquisição		S ₃ 8	1ocorrência 1 sujeito	1,0	1,2%	
		d)Incentivar métodos de trabalho	S ₄ 12	1ocorrência 1 sujeito	1,0	1,2%
4 -Apoio / ensino individualizado na sala de aula		S ₄ 12	2 ocorrência 2 sujeito	1,0	1,2%	
		S ₆ 17				

Tema C - Identificação de Estratégias para Superação de Dificuldades

Análise temática escola S						
Categorias e subcategorias			Unidades de registo	Frequência	Rel. Oc/su	% Tema
			Unidades de contexto	Sujeitos		
II - Alunos regime geral	5 -Reforço	a) auto-estima				
		b) Fazer TPC	S ₆ 17; 18	5 ocorrências 3 sujeitos	1,7	6,2%
			S ₉ 26; 27			
			S ₁₂ 35			
		c) Participação	S ₆ 17; 18	5 ocorrências 3 sujeitos	1,7	6,2%
			S ₉ 26; 27			
	S ₁₂ 35					
	d) cadernos diários	S ₆ 17; 18	5 ocorrências 3 sujeitos	1,7	6,2%	
		S ₉ 26; 27				
		S ₁₂ 35				
	e) Resumos dos conteúdos leccionados	S ₈ 18	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,2%	
		f) Revisões do ano anterior	S ₁₀ 29	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,2%
	6 -Adaptação curricular		S ₁ 3	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	2,5%
			S ₄ 12			
	7 - Maior responsabilização		S ₁ 3	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	2,5%
			S ₄ 12			
	8 - Avaliação diferenciada	a) diminuição de intervalos de avaliação	S ₁ 3		1,0	1,2%
		b) maior número de elementos de avaliação	S ₁ 3	1 ocorrências 1 sujeitos	1,0	1,2%
	9 -Apoio Pedagógico Acrescido / apoio suplementar		S ₁ 1;4	26 ocorrências 13 sujeitos	2,0	32,1%
			S ₂ 5			
		S ₃ 8				
		S ₄ 11; 12; 13				
		S ₅ 14; 15; 16				
		S ₆ 17; 18; 19				
		S ₇ 20;22				
		S ₈ 23; 24; 25				
		S ₉ 26				
		S ₁₀ 29; 31				
		S ₁₁ 32				
		S ₁₂ 35				
		S ₁₃ 38; 39; 40				
10 -Serviços especializados	a) Observação pelo SPO	S ₁ 1;2	9 ocorrências 6 sujeitos	1,5	11,1%	
		S ₂ 5				
		S ₅ 14;15;16				
		S ₆ 17; 19				
		S ₇ 20				
b) AE	S ₂ 5	1 ocorrências 1 sujeitos	1,0	1,0%		
Total na categoria			67 ocorrências 41 sujeitos	1,6	82,7%	
Total no tema			81 ocorrências 52 sujeitos	1,6	100,0%	

Tema D - Áreas Curriculares

Análise temática escola S						
Categorias e subcategorias		Unidades de registo Unidades de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema	
I - Áreas disciplinares: Prioridades, Aprofundamento, Sequência e Articulação	1 -Frequência em regime de disciplinas					
	2 -Aprendizagem de conceitos básicos					
	3 -Continuidade / consolidação do programa do ano anterior		S ₃ 8	6 ocorrências 6 sujeitos	1,0	10,0%
			S ₅ 15			
			S ₆ 17			
			S ₇ 20			
			S ₉ 26			
			S ₁₃ 39			
	4-Seguir ritmo da turma					
	5-Interdisciplinar					
	6-Trabalho desenvolvido na disciplina		S ₁ 1	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,7%
	7 -Programas		S ₂ 6	11 ocorrências 11 sujeitos	1,0	18,3%
			S ₄ 12			
S ₅ 15						
S ₆ 18						
S ₁ 4						
S ₂ 7						
S ₇ 21						
S ₈ 24						
S ₉ 27						
S ₁₀ 29						
S ₁₁ 33						
S ₁₂ 35						
S ₁₃ 39						
b) Não cumpridos		S ₁ 4	13 ocorrências 13 sujeitos	1,0	21,7%	
		S ₂ 7				
		S ₃ 10				
		S ₄ 13				
		S ₅ 16				
		S ₆ 19				
		S ₇ 22				
		S ₈ 25				
		S ₉ 28				
		S ₁₀ 31				
		S ₁₁ 34				
		S ₁₂ 37				
		S ₁₃ 40				
Total na categoria			31 ocorrências 31 sujeito	1,0	51,7%	

Tema D - Áreas Curriculares

Análise temática escola S						
Categorias e subcategorias		Unidades de registo Unidades de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema	
II-Áreas não disciplinares	1 - Áreas temáticas / actividades a desenvolver	S ₁ 1; 4	19 ocorrências 10 sujeitos	2,1	35,0%	
		S ₂ 5				
		S ₃ 8;9				
		S ₄ 13				
		S ₅ 14; 15; 16				
		S ₆ 17; 18; 19				
		S ₇ 21; 22				
		S ₁₀ 29				
		S ₁₁ 32; 34				
		S ₁₃ 38; 39				
	2 -Segue manual adoptado	S ₉ 26;27	2 ocorrência 1 sujeito	2,0	3,3%	
3 -Conteúdos	a) Proposta de continuidade	S ₆ 19	1ocorrência 1 sujeito	1,0	1,7%	
	b) Adaptados por sugestão dos alunos					
	4 -Entrega das planificações das NAC					
	5 -Reforço disciplinar devido a exame					
Total na categoria			22 ocorrências 12 sujeitos	2,0	40,0%	
II I-Avaliação	1 -Relativa a desempenho dos alunos	S ₁ 3; 4	3 ocorrências 2 sujeitos	1,5	5,0%	
		S ₃ 10				
	2 -Qualificação relativa à área	a) Decorre conforme previsto	S ₉ 26; 28	2 ocorrência 1 sujeito	2,0	3,3%
		b) Pouco gratificante	S ₁ 3	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,7%
	c) Satisfatória	S ₁₁ 34	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,7%	
Total na categoria			7 ocorrências 5 sujeitos	1,4	11,7%	
Total no tema			60 ocorrências 48 sujeitos	1,3	100,0%	

Tema F - Projecto Curricular de Turma

Análise temática escola S					
Categorias e subcategorias		Unidades de registo Unidades de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema
I- Elaboração	Solicitação de propostas				
	Apresentado pelo DT				
Total na categoria					
II - Discussão / Aprovação					
Total na					
III-Avaliação	1 -Decorre conforme previsto	S ₂ 6	10 ocorrências 6 sujeitos	1,7	34,5%
		S ₃ 8; 9			
		S ₈ 23			
		S ₄ 26; 27			
		S ₁₂ 36			
	2 -Reajustamento/revisto/reformulado/ actualizado	S ₁₃ 38; 39; 40	8 ocorrências 5 sujeitos	1,6	27,6%
		S ₂ 5			
		S ₄ 11;12;13			
		S ₇ 21			
	3 -Referenciar cada caso de abandono.	S ₈ 24	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	3,4%
		S ₁₀ 30; 31			
	4 -Sucesso alcançado nas NAC.	S ₁ 4	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	3,4%
5 -Avaliado positivamente	S ₁ 4	4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	13,8%	
	S ₂ 7				
	S ₁₀ 31				
	S ₁₁ 34				
6 -Cumriu-se no essencial / continuidade	S ₁₃ 40	5 ocorrências 4 sujeitos	1,3	17,2%	
	S ₃ 10				
	S ₇ 20; 22				
	S ₈ 25				
	S ₁₂ 37				
Total categoria			29 ocorrências 21 sujeitos	1,4	100,0%
Total no tema			29 ocorrências 21 sujeitos	1,4	100,0%

Tema G - Avaliação das Aprendizagens

Análise temática								
Categorias e sub- categorias		Unidades de registo Unidades de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	%	co- ocorrência	Nº alunos	
I - Comportamento	1 -Qualificação	S ₁ 1; 3	36 ocorrências 13 sujeitos	2,8	10,3%			
		S ₂ 5 ;6; 7						
		S ₃ 8; 9; 10						
		S ₄ 11;12;13						
		S ₅ 14; 15						
		S ₆ 17; 18; 19						
		S ₇ 20; 21; 22						
		S ₈ 23; 24						
		S ₉ 26; 27; 28						
		S ₁₀ 29; 30; 31						
		S ₁₁ 32; 33 ;34						
		S ₁₂ 35; 36; 37						
		S ₁₃ 38; 39; 40						
		2 -Indisciplina / sanções disciplinares	S ₁ 1 S ₁₃ 39	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	0,6%		
Total na categoria			38 ocorrências 15 sujeitos		10,9%			
II -Assiduidade	1 -Qualificação	S ₄ 11;12;13	10 ocorrências 4 sujeitos	2,5	2,9%			
		S ₅ 15; 16						
		S ₇ 21; 22						
		S ₁₃ 38; 39; 40						
		2 -Ausências previstas e justificadas	S ₁₂ 36	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%		1
		3 - Colaboração professores/família	S ₄ 12	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%		
		4 -Sinalização de caso	S ₁₂ 35	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%		1
		5 -Pontualidade						
		6 -Faltas de material	S ₁ 3	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%		
		7 -Presença na escola com ausência nas aulas	S ₁₃ 38	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%		3
		8 -Excesso de faltas injustificadas(metade limite,limite)	S ₁ 2	23 ocorrências 13 sujeitos	1,8	6,6%		3
	S ₂ 5; 6		1; 4					
	S ₃ 8; 9		3;4					
S ₄ 12; 13	10;8							
S ₅ 15; 16	15; 5							
S ₆ 17; 18	4; 4							
S ₇ 20	1							
S ₈ 23; 24	10;21							
S ₉ 26; 27;	3;8;							
S ₁₀ 29; 30	12; 21							
S ₁₁ 33	9							
S ₁₂ 36	2							
S ₁₃ 38; 39; 40	5; 9; 9							

Tema G - Avaliação das Aprendizagens

Análise temática escola S							
Categorias e subcategorias		Unidades de registo Unidades de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema	Nº alunos	
I Comportamento	1 -Qualificação	S ₁ 1; 3	36 ocorrências 13 sujeitos	2,8	10,3%		
		S ₂ 5; 6; 7					
		S ₃ 8; 9; 10					
		S ₄ 11; 12; 13					
		S ₅ 14; 15					
		S ₆ 17; 18; 19					
		S ₇ 20; 21; 22					
		S ₈ 23; 24					
		S ₉ 26; 27; 28					
		S ₁₀ 29; 30; 31					
		S ₁₁ 32; 33; 34					
		S ₁₂ 35; 36; 37					
		S ₁₃ 38; 39; 40					
		2 -Indisciplina / sanções disciplinares	S ₁ 1 S ₁₃ 39	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	0,6%	
Total categoria			38 ocorrências 15 sujeitos		10,9%		
II -Assiduidade	1 -Qualificação	S ₄ 11; 12; 13	10 ocorrências 4 sujeitos	2,5	2,9%		
		S ₅ 15; 16					
		S ₇ 21; 22					
		S ₁₃ 38; 39; 40					
		2 -Ausências previstas e justificadas	S ₁₂ 36	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%	1
		3 - Colaboração professores/família	S ₄ 12	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%	
		4 -Sinalização de caso	S ₁₂ 35	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%	1
		5 -Pontualidade					
		6 -Faltas de material	S ₁ 3	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%	
		7 -Presença na escola com ausência nas aulas	S ₁₃ 38	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%	3
		8 -Excesso de faltas injustificadas (metade do limite, limite)	S ₁ 2	23 ocorrências 13 sujeitos	1,8	6,6%	3
	S ₂ 5; 6						
	S ₃ 8; 9						
	S ₄ 12; 13						
S ₅ 15; 16							
S ₆ 17; 18							
S ₇ 20							
S ₈ 23; 24							
S ₉ 26; 27;							
S ₁₀ 29; 30							
S ₁₁ 33							
S ₁₂ 36							
S ₁₃ 38; 39; 40							
						1; 4	
						3; 4	
						10; 8	
						15; 5	
						4; 4	
						1	
						10; 21	
						3; 8;	
						12; 21	
						9	
						2	
						5; 9; 9	

Tema G - Avaliação das Aprendizagens

Análise temática escola S							
Categorias e subcategorias		Unidades de registo Unidades de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema	Nº alunos	
II -Assiduidade	9 -Ultrapassou o limite de faltas permitido por lei	S ₁ 1;2;3;4	14 ocorrências 9 sujeitos	1,6	4,0%	1;4;6;2	
		S ₂ 6;7				1;5	
		S ₃ 9				1	
		S ₅ 15; 16				2; 2	
		S ₆ 18				1; 7	
		S ₈ 25				4	
		S ₁₀ 31				5	
		S ₁₁ 32				1	
		S ₁₂ 37				5	
	10 -Exclusão de frequência	a) Da escola	S ₄ 11;13	12 ocorrências 9 sujeitos	1,3	3,4%	1;1
			S ₅ 14				1
			S ₉ 26; 27; 28				1;1;1
			S ₁₀ 30; 31				1; 1
		S ₁₁ 33;34	1; 3				
		S ₁₂ 37	1				
		S ₁₃ 40	1				
	b) Do apoio	S ₃ 9; 10	7 ocorrências 5 sujeitos	1,4	2,0%	3/ maioria	
		S ₅ 15; 16				7	
		S ₆ 19				todos	
		S ₁₀ 31				1	
11 -Anulou a matrícula	S ₁ 1	6 ocorrências 6 sujeitos	1,0	1,7%	1		
	S ₃ 8				2		
	S ₉ 28				1		
	S ₁₀ 29				2		
	S ₁₂ 37				1		
	S ₁₃ 40				1		
12 -Abandono escolar	S ₁ 4	8 ocorrências 6 sujeitos	1,3	2,3%			
	S ₂ 6						
	S ₃ 10						
	S ₄ 11;13						
	S ₅ 14; 15						
	S ₉ 27						
Total categoria			85 ocorrências 57 sujeitos	1,3	24,4%		
III Aproveitamento	1 -Qualificação: satisfatório, regular / irregular.	S ₁ 1;3	36 ocorrências 13 sujeitos	2,8	10,3%		
		S ₂ 5 ;6; 7					
		S ₃ 8;9;10					
		S ₄ 11;12;13					
		S ₅ 14; 15; 16					
		S ₆ 18; 19					
		S ₇ 20; 21; 22					
		S ₈ 23; 24; 25					
		S ₉ 27;28					
		S ₁₀ 29; 30; 31					
		S ₁₁ 32;33;34					
		S ₁₂ 35; 36; 37					
		S ₁₃ 38; 39; 40					

Tema G - Avaliação das Aprendizagens

Análise temática escola S						
Categorias e subcategorias		Unidades de registo Unidades de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema	Nº alunos
III Aproveitamento	2 -Proposta de nível	S ₁ 1;4	35 ocorrências 13 sujeitos	2,7	10,1%	
		S ₂ 5;6;7				
		S ₃ 8;9;10				
		S ₄ 11;12;13				
		S ₅ 14; 15; 16				
		S ₆ 17; 18; 19				
		S ₇ 20; 22				
		S ₈ 23; 25				
		S ₉ 26; 27; 28				
		S ₁₀ 29; 30; 31				
S ₁₁ 32; 33; 34						
S ₁₂ 36; 37						
S ₁₃ 38; 39;40						
3 - Preenchimento de documentos	S ₂ 5	13 ocorrências 6 sujeitos	2,2	3,7%		
	S ₃ 8;9;10					
	S ₄ 13					
	S ₅ 14; 15; 16					
	S ₈ 23; 25					
S ₁₀ 29; 30; 31						
4 -Alunos com 3 ou mais níveis negativos/ indiciam retenção	S ₁ 1	17 ocorrências 10 sujeitos	1,7	4,9%		
	S ₂ 6					
	S ₃ 8;9					
	S ₄ 11;12					
	S ₅ 14; 15					
	S ₆ 17					
	S ₇ 20; 21					
	S ₈ 23					
S ₁₂ 35; 37						
S ₁₃ 38;39;40						
5 -Alunos retidos	S ₂ 7	12 ocorrências 10 sujeitos	1,2	3,4%		
	S ₄ 13					
	S ₅ 16					
	S ₆ 19					
	S ₈ 24; 25					
	S ₉ 28					
	S ₁₀ 30; 31					
	S ₁₁ 34					
S ₁₂ 37						
S ₁₃ 40						
6 -Referência a exame	S ₁₁ 34	3 ocorrências 3 sujeitos	1,0	0,9%		
	S ₁₂ 37					
	S ₁₃ 40					
7 -sumativa extraordinária						
8 -Votação / Ponderação de progressão / retenção	S ₃ 10	4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	1,1%		
	S ₆ 19					
	S ₉ 28					
S ₁₂ 37						
9 - Alteração positiva face à redução do nº de alunos.	S ₁ 4	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%		
Total categoria	na		121 ocorrências 60 sujeitos	2,0	34,8%	

Tema G - Avaliação das Aprendizagens

Análise temática escola S									
Categorias e subcategorias		Unidades de registo Unidades de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema	Nº alunos			
IV -Justificação de níveis	1 -Trabalho e empenho para consolidação/subida de nível	S ₃ 8	6 ocorrências 5 sujeitos	1,2	1,7%				
		S ₅ 14							
		S ₇ 20; 21							
		S ₈ 23							
		S ₉ 27							
	2 -Comportamento, falta de empenho, de hábitos de trabalho, desmotivação, não realização de TPC, ausência de pré-requisitos, falta de assiduidade.	S ₁ 1	22 ocorrências 13 sujeitos	1,7	6,3%				
		S ₂ 6							
		S ₃ 3							
		S ₄ 11;12							
		S ₅ 14; 15; 16							
		S ₆ 17; 18							
		S ₇ 21							
		S ₈ 23; 24							
		S ₉ 26; 27							
	3 -Não atingiram competências / Objectivos	S ₁₀ 29; 30; 31	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%				
		S ₁₁ 32							
	4 -Dificuldades de aquisição, compreensão e aplicação / domínio de regras básicas.	S ₁ 1	6 ocorrências 5 sujeitos	1,2	1,7%				
S ₈ 25									
S ₁₀ 29; 31									
S ₄ 11									
5 -Teste / elementos de avaliação	S ₆ 14	3 ocorrências 2 sujeitos	1,5	0,9%					
	a) Diferenciada sem nível positivo S ₄ 12; 13								
	b) Não realização de teste S ₅ 15	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%					
	S ₁₃ 38								
	c) Baixos resultados nos testes / demais trabalhos.	S ₄ 11	11 ocorrências 7 sujeitos	1,6	3,2%				
		S ₅ 14							
		S ₆ 18							
		S ₇ 20							
		S ₉ 26; 27							
	S ₁₀ 29; 30; 31								
d) Tempo da disciplina insuficiente	S ₁₃ 38; 39	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%					
	S ₆ 17								
6 -Conteúdos	a) Complexificação gradual S ₁₁ 33	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%					
	b) Dos anos anteriores					S ₆ 17	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	0,6%
						S ₁₀ 29			
7 -Característica da turma bloqueia melhores alunos	S ₁ 3	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%					

Tema G - Avaliação das Aprendizagens

Análise temática escola S							
Categorias e subcategorias		Unidades de registo Unidades de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema	Nº alunos	
IV -Justificação de níveis	8 -Atribuição de nível por motivação/ empenho / incentivo	S ₆ 17; 18	12 ocorrências 7 sujeitos	1,7	3,4%		
		S ₇ 20; 21					
		S ₈ 23; 24					
		S ₉ 26;27					
		S ₁₀ 29					
		S ₁₁ 32					
	S ₁₃ 38; 39	4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	1,1%			
	a) Sucesso no final do ano.					S ₂ 6	
						S ₄ 12	
						S ₁₀ 30	
		S ₁₃ 39	9 ocorrências 7 sujeitos	1,3	2,6%		
	b) Previsão/ concretização de descida de nível	S ₁ 1					
		S ₅ 14					
		S ₆ 18					
S ₇ 20							
S ₉ 27							
	S ₁₀ 29; 30						
	S ₁₁ 32; 33	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%			
c) Taxa de reprovações	S ₁ 2						
10 -Decisão do departamento	a) Critérios	S ₄ 11	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%		
	b) Manutenção de nível	S ₁₁ 33	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%		
11 -Devido aos níveis dos períodos anteriores		S ₁₂ 37	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%		
Total categoria	na		84 ocorrências 61 sujeitos	1,4	24,1%		
V - prémio ao sucesso	1 -Proposta para QE						
VI -Relatórios	1 -Relatórios do REE	S ₄ 13	6 ocorrências 6 sujeitos	1,0	1,7%		
		S ₅ 16					
		S ₂ 5					
		S ₄ 11					
		S ₅ 14					
		S ₇ 21					
	2 -Para Conselho Pedagógico	a) Retenções repetidas	S ₂ 7	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,3%	
		b) Excesso de faltas	S ₁ 4	3 ocorrências 3 sujeitos	1,0	0,9%	
		S ₅ 16					
		S ₉ 28	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	0,6%		
3 -Aprendizagens realizadas	S ₅ 16						
	S ₁₃ 40	8 ocorrências 4 sujeitos	2,0	2,3%			
4 -APA	S ₂ 5; 6; 7						
	S ₃ 9						
	S ₄ 12; 13						
	S ₅ 15; 16	20 ocorrências 16 sujeitos	1,3	5,7%			
Total categoria	na						
Total no tema			348 ocorrências 209 sujeitos	1,7	100,0%		

Tema H - Articulação entre alunos, professores e encarregados de educação

Análise temática escola S						
Categorias e subcategorias		Unidades de registo Unidades de contexto	Frequência Sujeitos	Rel. Oc/su	% Tema	
I -Promoção concertada de atitudes e valores	1 -Uniformização de critérios de actuação: telemóveis, pastilhas, água, planta da sala, entrada e saída da sala.	S ₇ 21; 22	2 ocorrências 1 sujeito	2,0	6,3%	
	2 -Marcação de testes / Provas globais	S ₁₂ 36 S ₁₃ 39	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	6,3%	
Total na categoria			4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	12,5%	
II -Contactos com EE	1 -Avaliação	a) Aproveitamento	S ₄ 12;13 S ₁₁ 32	3 ocorrências 2 sujeitos	1,5	9,4%
		b) Critérios gerais de avaliação				
	2 -Assiduidade	c) Faltas injustificadas	S ₂ 6;7	17 ocorrências 8 sujeitos	2,1	53,1%
			S ₃ 9;10			
			S ₄ 12			
			S ₅ 15			
			S ₈ 23; 24; 25			
			S ₁₀ 29; 30; 31			
	d) Abandono escolar	S ₂ 6	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	6,3%	
		S ₅ 15				
3 -Situações problemáticas	a) Concentração					
	b) Carácter físico					
4 -Autorizações dos EE	c) Comportamento / disciplinares	S ₅ 15	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	3,1%	
	a) PEI					
	b) SPO	S ₂ 6	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	3,1%	
5 -Acompanhamento	c) APA	S ₅ 15	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	3,1%	
	a) Esforço colectivo	S ₄ 12	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	3,1%	
6 -Comunicação	b) Solicitar acompanhamento	S ₄ 12	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	3,1%	
	a) Livro de registos de informações ao EE	S ₁ 1	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	3,1%	
	b) Informações sobre contactos com os E.E.					
Total na categoria			28 ocorrências 16 sujeitos	1,8	87,5%	
Total no tema			32 ocorrências 20 sujeitos	1,6	100,0%	

Tema J - Outros Assuntos

Análise temática escola S					
Categorias e subcategorias		Unidades de registo	Frequência	Rel.	
		Unidades de contexto	Sujeitos	Oc/su	%
I - Informações	1-Verificação do livro de ponto				
	2-Informações sobre legislação e concursos;				
Total na categoria					
II - Novas reuniões	1-Agendadas em CT				
Total na categoria					
III - Propostas várias	1 -Não inclusão de novos alunos na turma	S ₇ 22	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	33,3%
	2 -Redução do nº de alunos e manter DT.				
	3 -Dois docentes de áreas diferentes nas NAC	S ₁ 4	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	33,3%
	4 -Intervenção do CP face ao absentismo	S ₁ 4	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	33,3%
Total na categoria			3 ocorrências 3 sujeitos	1,0	100,0%
Total no tema			3 ocorrências 3 sujeitos	1,0	100,0%

APÊNDICE VII- GRÁFICOS GLOBAIS DE REGIMENTO INTERNOS E REUNIÕES

Gráfico 1

Resultados Globais (Escola B e S)

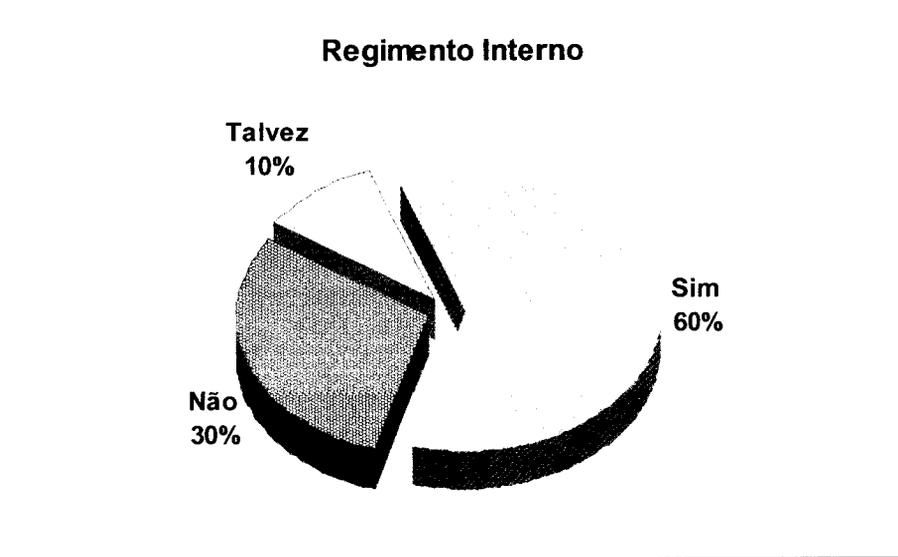
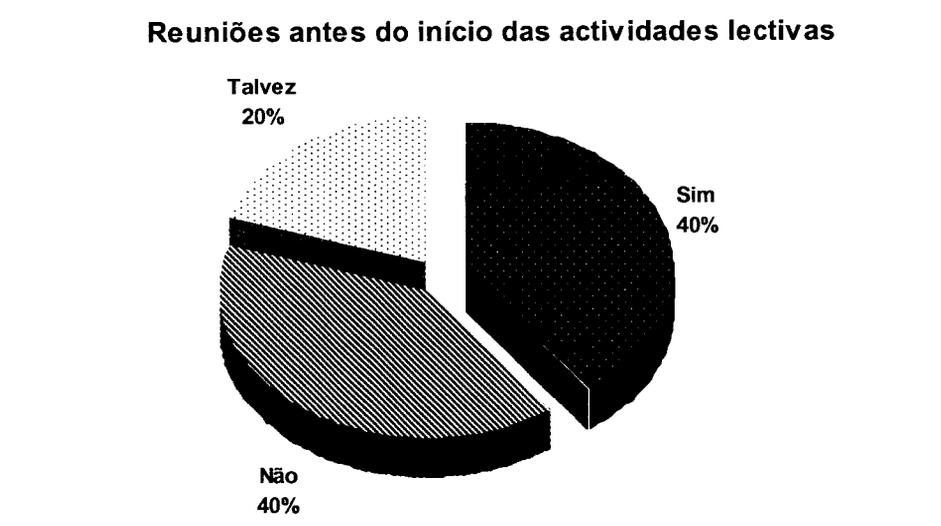


Gráfico 2

Resultados Globais (Escola B e S)



APÊNDICE VIII- QUADROS VALORES COMPETÊNCIAS

Quadro 4

Valores globais atribuídos à exequibilidade das competências antes do início das aulas

	Caracterizar a turma	Analisar o currículo	Cooperação interdisciplinar	Características específicas	Ac. em sala de aula	Complemento do currículo
E ₁	5	4	4	5	4	5
E ₂	3	4	5	2	5	5
E ₃	1	1	3	1	2	1
E ₄	3	4	3	3	4	5
E ₅	1	2	5	2	3	2
E ₆	5	4	2	2	5	4
E ₇	4	5	4	5	3	3
E ₈	1	1	3	1	2	1
E ₉	3	3	4	4	3	2
E ₁₀	4	2	5	3	4	2
Média	3	3	3,8	2,8	3,5	3
STD	1,56	1,41	1,03	1,48	1,08	1,63

Quadro 5

Valores atribuídos à exequibilidade das competências antes do início das aulas por escola

	Caracterizar a turma	Analisar o currículo	Cooperação interdisciplinar	Adequação características específicas	Ac. em sala de aula	Complemento do currículo
E ₁	5	4	4	5	4	5
E ₂	3	4	5	2	5	5
E ₃	1	1	3	1	2	1
E ₄	3	4	3	3	4	5
E ₅	1	2	5	2	3	2
Média B	2,6	3	4	2,6	3,6	3,6
STD B	1,67	1,41	1,00	1,52	1,14	1,95
E ₆	5	4	2	2	5	4
E ₇	4	5	4	5	3	3
E ₈	1	1	3	1	2	1
E ₉	3	3	4	4	3	2
E ₁₀	4	2	5	3	4	2
Média S	3,4	3	3,6	3	3,4	2,4
STD S	1,52	1,58	1,14	1,58	1,14	1,14

APÊNDICE IX- QUADROS VALORES FUNÇÕES DO DIRECTOR DE TURMA

Quadro 6

Valores globais atribuídos às funções do director de turma

	Burocrática	Alunos, EE	Alunos, pais, professores	Conhecimento das áreas	Valorização das áreas	Tarefas colaborativas	Trabalho comum
E ₁	3	5	5	5	4	5	5
E ₂	5	5	3	4	4	4	4
E ₃	4	5	5	5	5	5	5
E ₄	3	3	5	3	4	4	4
E ₅	5	5	5	4	4	4	5
E ₆	1	5	5	4	5	3	5
E ₇	5	5	4	3	5	3	5
E ₈	2	5	4	3	3	2	4
E ₉	4	5	5	3	4	4	5
E ₁₀	4	5	5	4	5	3	5
Média	3,6	4,8	4,6	3,8	4,3	3,7	4,7
STD	1,35	0,63	0,70	0,79	0,67	0,95	0,48

Quadro 7

Valores atribuídos às funções do director de turma por escola

	Burocrática	Alunos, EE	Alunos, pais, professores	Conhecimento das áreas	Valorização das áreas	Tarefas colaborativas	Trabalho comum
E ₁	3	5	5	5	4	5	5
E ₂	5	5	3	4	4	4	4
E ₃	4	5	5	5	5	5	5
E ₄	3	3	5	3	4	4	4
E ₅	5	5	5	4	4	4	5
Média B	4,0	4,6	4,6	4,2	4,2	4,4	4,6
STD B	1,00	0,89	0,89	0,84	0,45	0,55	0,55
E ₆	1	5	5	4	5	3	5
E ₇	5	5	4	3	5	3	5
E ₈	2	5	4	3	3	2	4
E ₉	4	5	5	3	4	4	5
E ₁₀	4	5	5	4	5	3	5
Média S	3,2	5	4,6	3,4	4,4	3	4,8
STD S	1,64	0,00	0,55	0,55	0,89	0,71	0,45

APÊNDICE X – QUADROS VALORES DIFICULDADES À INOVAÇÃO

Quadro 8

Valores globais atribuídos às dificuldades à inovação

	No topo inova- se	Ambiguidade	Uniformidade / universalidade	Individualista	Tratamento privilegiado	Valores centralistas
E ₁	5	5	4	3	3	4
E ₂	5	5	1	2	3	2
E ₃	2	3	3	5	3	5
E ₄	4	2	4	5	3	3
E ₅	2	2	2	5	2	2
E ₆	5	3	3	5	3	3
E ₇	2	4	5	4	3	4
E ₈	5	5	3	5	3	4
E ₉	5	4	4	3	3	3
E ₁₀	5	4	4	5	4	4
Média	4	3,7	3,3	4,2	3	3,4
STD	1,41	1,16	1,16	1,14	0,47	0,97

Quadro 9

Valores atribuídos às dificuldades à inovação por escola

	No topo inova- se	Ambiguidade	Uniformidade / universalidade	Individualista	Tratamento privilegiado	Valores centralistas
E ₁	5	5	4	3	3	4
E ₂	5	5	1	2	3	2
E ₃	2	3	3	5	3	5
E ₄	4	2	4	5	3	3
E ₅	2	2	2	5	2	2
Média B	3,6	3,4	2,8	4	2,8	3,2
STD B	1,52	1,52	1,30	1,41	0,45	1,30
E ₆	5	3	3	5	3	3
E ₇	2	4	5	4	3	4
E ₈	5	5	3	5	3	4
E ₉	5	4	4	3	3	3
E ₁₀	5	4	4	5	4	4
Média S	4,4	4	3,8	4,4	3,2	3,6
STD S	1,34	0,71	0,84	0,89	0,45	0,55

APÊNDICE XI – PERFIL DO DIRECTOR DE TURMA

Quadro 10

Perfil do DT

		Entrevistados																				
Líder	Inova	x	x	x	x								x						x		6	
	É um original																					
	Desenvolve	x	x	x	x								x					x	x			8
	Centra-se nas pessoas	x						x	x	x			x	x								6
	Inspira confiança	x	x	x	x	x							x	x	x				x			9
	Visão de longo alcance		x	x															x			3
	Pergunta o quê e porquê	x							x	x					x	x				x		6
	Desperta para o horizonte		x																			3
	Origina	x	x	x																x		5
	Desafia o status quo				x																x	2
	Obedece quando deve, mas pensa		x						x	x	x									x		7
	Faz as coisas certas																				x	2
	Aprende	x																			x	6
	Os líderes criam a cultura		x																		x	6
	Total	7	78%	8	89%	8	89%	6	67%	7	78%	5	56%	8	89%	6	67%	7	78%	6	67%	
	Gestor	Administra																				x
É uma cópia																						
Mantém																						1
Centra-se nos sistemas																						1
Baseia-se no controlo																						2
Visão de curto alcance																						
Pergunta como e quando		x																				5
Desperta para a base																						1
Imita																						
Aceita o status quo																						
Obedece às ordens sem questionar																						
Faz as coisas correctamente		x																				5
Recebe formação																					5	
Os gestores operam dentro da cultura																					1	
Total	2	22%	1	11%	1	11%	3	33%	2	22%	4	44%	1	11%	3	33%	2	22%	3	33%		

APÊNDICE XII – DEFINIÇÃO DE ORGANIZAÇÃO
Quadro 11

Definição da organização	Entrevistados																			
A ênfase é exclusivamente individual																				
Relacionamento do tipo autoridade-obediência																				
Uma rígida adesão à delegação e à responsabilidade dividida																				
Divisão do trabalho e supervisão hierárquica rígidas																				
A tomada de decisões é centralizada																				
Solução de conflitos por meio de repressão, arbitragem e / ou hostilidade																				
Ênfase nos relacionamentos entre e dentro dos grupos	x																			
Confiança e crença recíprocas	x																			
Interdependência e responsabilidade compartilhadas	x																			
Participação e responsabilidade multigrupais	x																			
Amplo compartilhamento de responsabilidade e de controle																				
Solução de conflitos mediante negociação ou solução de problemas																				
Total	4	100%	3	75,0%	4	100%	3	75,0%	3	75,0%	4	100%								

APÊNDICE XIII – ANÁLISE TEMÁTICA DE ENTREVISTAS DA ESCOLA “B”

Tema A - Conselhos de Turma e Gestão Curricular

Análise temática escola B						
Categorias e Subcategorias		Unidade de registo Unidade de contexto	Frequência de Sujeitos	Rel. Oc/Su	% Tema	
I - Dinâmicas de trabalho : introdução de lei no 6/2001	1 - Evidências pouco significativas: alteração de nomes, trabalho do CT e dos professores, objectivos mais precisos, sistematização de informação.	E ₁ 38; 44	7ocorrências 4sujeitos	1,8	4,7%	
		E ₂ 38-39; 42; 44				
		E ₄ 36				
		E ₅ 36-37				
	2 - Continuidade de práticas de articulação	a) Adequação do currículo	E ₁ 40; 45	2 ocorrências 1 sujeito	2,0	1,4%
		b) Dinamização / metodologia de projecto	E ₁ 41 E ₃ 47	2 ocorrências 2 sujeito	1,0	1,4%
	3- Condicionalismos à funcionalidade	a) Extensão dos CT / Dificuldades de articulação e coordenação	E ₃ 39-40	2 ocorrências 2 sujeito	1,0	1,4%
			E ₄ 37-38			
		b) Ineficácia das reuniões	E ₄ 51-52	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,7%
		c) Criação áreas artificiais / Repetição de situações de aprendizagem	E ₃ 44; 45-46	2 ocorrências 1 sujeito	2,0	1,4%
		d) Excesso de carga horária para alunos	E ₃ 41;45	2 ocorrências 1 sujeito	2,0	1,4%
		e) Desvalorização das áreas científicas				
	4 - Modalidades / indicadores de trabalho	a) Trabalho informal por afinidade não por legislação	E ₄ 58; 59; 63-66	3 ocorrências 1 sujeito	3,0	2,0%
		b) Dependente da escola				
		c) Continuidade do individualismo				
		d) organização e orientação do DT				
		e) Já se fazia por necessidade				
f) Nac como elemento articulador						
g) Nº de alunos impede sucesso nas estratégias diferenciadas						
Total na categoria			21 ocorrências 13 sujeitos	1,5	13,5%	

Tema A - Conselhos de Turma e Gestão Curricular

Análise temática escola B							
Categorias e Subcategorias		Unidade de registo Unidade de contexto	Frequência de Sujeitos	Rel. Oc/Su	% Tema		
II -Projecto curricular de turma	1- Construção	a) Estruturada/Centrada no DT	E ₁ 52;59 E ₄ 41;49;50 E ₅ 62	6 ocorrências 3 sujeitos	2,0	4,1%	
		b) Apresentação de Projectos / propostas pelo dt e / ou professores	E ₁ 57-58 E ₂ 53-54 E ₃ 57; 58	4 ocorrências 3 sujeitos	1,3	2,7%	
		c) Pelo Ct no início do ciclo					
		d) Dependente dos CT	E ₃ 56 E ₄ 57;58	3 ocorrências 2 sujeito	1,5	2,0%	
		e)Projectos europeus estruturantes de inovação	E ₁ 54-56	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,7%	
		f) Decorrente da articulação de conteúdos no departamento	E ₂ 54-59; 60 E ₅ 62	2 ocorrências 1 sujeito	2,0	1,4%	
		g) Documento uniformizador de uniformização de actividades	E ₂ 75; 77 E ₄ 40 E ₅ 52	4 ocrências 3 sujeitos	1,3	2,7%	
		h) Formalização / Sistematização de informação	E ₂ 43 E ₄ 87 E ₅ 54	3 ocorrências 3 sujeitos	1,0	2,0%	
		i) Definidas estratégias face à caracterização/dificuldades					
		j) A pertinência do envolvimento do EE					
	2 -Operacionalização	a) Colaboração/ partilha entre docentes e áreas temáticas	E ₁ 63; 64-65 E ₅ 60-61;62	4 ocorrências 2 sujeitos	2,0	2,7%	
		b) Responsabilidade do DT/ dinamização do DT	E ₂ 69; 70-72 E ₄ 74-76	3 ocorrências 2 sujeito	1,5	2,0%	
		c) Causalidade das relações operacionais:Da interiorização do PCT,do CT; das afinidades	E ₄ 74-77	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,7%	
		d) Informalidade na consecução de estratégias/Valorização do que é concretizado	E ₄ 79; 80-82 E ₃ 62-63; 64	4 ocorrências 2 sujeitos	2,0	2,7%	
		e) Relevância do nº de reuniões					
		f) Articulação entre PCT e Projecto educativo/ Definição de linhas orientadoras					
		g) NAC centradas nas dificuldades dos alunos					
		h) Concertação de atitudes:indisciplina					
		Total na categoria			35 ocorrências 23 sujeitos	1,5	23,6%

Tema A - Conselhos de Turma e Gestão Curricular

Análise temática escola B							
Categorias e Subcategorias			Unidade de registo Unidade de contexto	Frequência de Sujeitos	Rel. Oc/Su	% Tema	
III -Regimento interno	1 -Solução de conflitos	a) Documento formal	E ₁ 70	5 ocorrências 3 sujeitos	1,7	3,4%	
			E ₂ 89; 95				
	E ₄ 96-98; 100						
	2 -Elaborado, discutido e aprovado em CT	b) Recurso ao CPA	E ₃ 72	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,7%	
			a) O que deveria ser / excesso de horas de reunião / altura do ano	E ₄ 105; 115-116	2 ocorrências 1 sujeito	2,0	1,4%
				b) Cultura de responsabilização / envolvimento do CT	E ₅ 67-68; 72; 87	3 ocorrências 1 sujeitos	3,0
	3 -Elaborado pelo DT e discutido e aprovado em CT	c) Benéfico para algumas turmas					
			a) Face ao nº excessivo de CT	E ₁ 75; 87-88; 95; 99	4 ocorrências 1 sujeito	4,0	2,7%
	4 -Elaborado por grupo de trabalho e discutido e aprovado em CT	b) Rentabilização do trabalho		E ₄ 114-115	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,7%
			a) Uniformização de critérios / ajustamentos	E ₂ 104-105 ; 108-110	3 ocorrências 2 sujeitos	1,5	2,0%
b) Interiorização de hábitos de trabalho	E ₃ 89-90						
Total categoria				19 ocorrências 10 sujeitos	1,8	12,8%	
IV Exequibilidade das competências do CT	1 -Consecução das competências	a) Contributo equilibrado docentes/alunos	E ₃ 95; 100-101 ; 112	3 ocorrências 1 sujeito	3,0	2,0%	
			b) entajuda no ct no delinear de estratégias				
		c) envolvimento DT/ EE					
			d) Independentemente da qualidade	E ₂ 122-123 ; 24-125 ; 128-129	3 ocorrências 1 sujeito	3,0	2,0%
				f) Devida a entajudas dos alunos			
	2 - Pertinência / adequabilidade das competências		E ₁ 103	3 ocorrências 3 sujeitos	1,0	2,0%	
			E ₂ 122				
			E ₄ 129-131				
	3 - Heterogeneidade da turma/ nº alunos	a) Dificuldade em adequar metodologias/diferenciar	E ₁ 107-108 ; 109	2 ocorrências 1 sujeitos	2,0	1,4%	
	4 -tempo para reuniões/ trabalho insuficiente		E ₅ 103-104	1 ocorrências 1 sujeitos	1,0	0,7%	
5 -Recurso a conversas informais		E ₅ 97-98 ; 102	2 ocorrências 1 sujeito	2,0	1,4%		
6 -Maior eficácia/ divisão de tarefas por grupos							
Total categoria				14 ocorrências 8 sujeitos	1,8	9,5%	



Tema A - Conselhos de Turma e Gestão Curricular

Análise temática escola B							
Categorias e Subcategorias			Unidade de registo Unidade de contexto	Frequência de Sujeitos	Rel. Oc/Su	% Tema	
V -Periodicidade das reuniões dos CT	1 -Agendadas pelo CE respeitando o mesmo período.	a) Face ao elevado nº de turmas	E ₃ 129-130	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,7%	
		b) Carácter obrigatório devido a limitações de tempo e constituição do CT	E ₄ 150-151	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,7%	
		c) melhor articulação de horários/ preparação geral	E ₅ 117-118 ; 129-131	2 ocorrências 1 sujeitos	2,0	1,4%	
	2 -Agendadas pelo director de turma face as necessidades do grupo	a) Fora do final do período	E ₁ 118;123	3 ocorrências	2 sujeitos	1,5	2,0%
			E ₅ 131-132				
		b) Acompanhamento do CE e /ou C.pedagógico	E ₂ 137-138 ; 159; 162	3 ocorrências 1 sujeitos	3,0	2,0%	
		c) Situação ideal/ necessidades dos alunos	E ₂ 151-154	4 ocorrências 3 sujeitos	1,3	2,7%	
			E ₃ 120;125				
			E ₅ 125				
		d) Dependente da liderança/ sensibilidade profissional do DT	E ₂ 145-148 E ₄ 145-147	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	1,4%	
e) Carácter informal	E ₄ 151; 154	2 ocorrência 1 sujeito	2,0	1,4%			
f) Pede / solicita							
Total na categoria				18 ocorrências 12 sujeitos	1,5	12,2%	
VI-Reuniões anteriores ao início do período lectivo	1 -Caracterização da turma	E ₁ 131	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,7%		
	2 -Perspectivas de projectos/ integração do currículo	E ₁ 132;133	2 ocorrências 1 sujeito	2,0	1,4%		
	3 -Dependendo da existência de informação/ continuidade do trabalho	E ₂ 170; 177	6 ocorrências 3 sujeitos	2,0	4,1%		
		E ₅ 140-141 ; 146; 150					
	4 -Maior adequação nas 1 ^{as} semanas/ após conhecimento de alunos	E ₂ 172; 178	4 ocorrências 2 sujeitos	2,0	2,7%		
		E ₄ 162; 166- 167					
	5 -Para CT novos	E ₃ 138	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,7%		
6 -Desadequadas no 7º ano	E ₃ 140-141	1 ocorrências 1 sujeitos	1,0	0,7%			
Total na categoria				15 ocorrências 9 sujeitos	1,8	10,8%	

Tema A - Conselhos de Turma e Gestão Curricular

Análise temática escola B						
Categorias e Subcategorias		Unidade de registo Unidade de contexto	Frequência de Sujeitos	Rel. Oc/Su	% Tema	
VII-Estratégias de operacionalização do CT	1 -Não formais / incremento de aprendizagem	E ₁ 169;174 ; 175-176	3 ocorrências 1 sujeito	3,0	2,0%	
	2 -Participação / Tempo	E ₁ 173	1 ocorrências 1 sujeitos	1,0	0,7%	
	3 -Reuniões lideradas: bem preparadas, menos tempo e avaliadas	E ₂ 156-157; 246-248 ; 249; 253; 260-265 ; 269	6 ocorrências 1 sujeitos	6,0	4,1%	
	4 -Comunicação	a) email	E ₃ 182-183	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,7%
	5 -Redução	a) Nº de docentes por Ct	E ₃ 186; 203 E ₄ 199	3 ocorrências 2 sujeito	1,5	2,0%
		b) Nº de turmas por docente	E ₃ 187	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,7%
		c) Nº alunos por turma	E ₃ 188	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,7%
		d) Nº de disciplinas/sucesso educativo				
	6-Equipa pedagógicas/ trabalho colaborativo	a) Equipa de professores / trabalho colaborativo	E ₃ 194 E ₄ 210; 216	3 ocorrências 2 sujeitos	1,5	2,0%
		b) Facilitado por áreas	E ₃ 198-199; 203	2 ocorrências 1 sujeito	2,0	1,4%
		c) Afinidade profissionalismo	E ₄ 200-201	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,7%
		d) Articulação com o Serviços Espec. Apoio Edu	E ₄ 204-206	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,7%
		e) Facilitador da continuidade pedagógica	E ₄ 217; 220	2 ocorrências 1 sujeito	2,0	1,4%
		f) Consciencialização do grupo em prol da turma	E ₅ 186-187	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	0,7%
		g) Dificuldade por mentalidade				
h) Cooperação interdisciplinar / conteúdos programáticos						
7 -Horários em função dos alunos						
8 -Concertação de atitudes/ sobrecarga de teste						
9 -Reduzir departamento/juntar áreas						
10 -Inexistência de SEAE: docente de AE e psicóloga						
Total na categoria			26 ocorrências 15 sujeitos	1,7	17,6%	
Total no tema			148 ocorrências 90 sujeitos		100,0%	

Tema B - Perfil do DT

Análise temática escola B					
Categorias e Subcategorias		Unidade de registo Unidade de contexto	Frequência de Sujeitos	Rel. Oc/Su	% Tema
I-Atribuição do cargo	1 -Em função do perfil	E ₁ 203	5 ocorrências 4 sujeitos	1,3	31,3%
		E ₂ 316; 320			
		E ₃ 223			
		E ₄ 279			
	2 -Dever profissional /formação	E ₂ 321-322	4 ocorrências 3 sujeitos	1,3	25,0%
		E ₄ 280-281			
		E ₅ 205; 217			
3 -Em função das características do CT e dos alunos	E ₄ 283-285; 286-287	2 ocorrências 1 sujeito	2,0	12,5%	
Total na categoria			11 ocorrências 8 sujeitos	1,4	68,8%
II- Características do perfil	1 -Carácter inovador	E ₁ 209	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	6,3%
	2 -Capacidade de fomentar / desenvolver competências	E ₁ 211-212	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	6,3%
	3-Cumprir regras/ papel burocrático	E ₂ 388-389	1 ocorrências 1 sujeito	1,0	6,3%
	4-Diversidade no perfil	E ₃ 226	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	6,3%
	5-Capacidade de gestão, organização / sensibilidade				
	6-Relevância nas relações interpessoais entre docentes/ EE				
	7-Componente pedagógica evidenciada				
Total na categoria			4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	37,5%
III- Constrangimentos	1-Dificuldades ao nível da distribuição de serviços	E ₁ 204	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	6,3%
Total na categoria			1 ocorrência 1 sujeito	1,0	6,3%
Total no tema			16 ocorrências 13 sujeitos	1,2	100,0%

Tema C - Inovação

Análise temática escola B							
Categorias e Subcategorias			Unidade de registo	Unidade de contexto	Frequência de Sujeitos	Rel. Oc/Su	% Tema
1-Dificuldades à inovação	1-Organizacionais	a)Excesso de tarefas	E ₁	280; 281;	2 ocorrências 1 sujeito	2,0	14,3%
		b)Disponibilidade/ tempo	E ₁	281	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	7,1%
		c)Mundanças sistemáticas:incapacidade de interiorização e de adaptação construtiva	E ₄	359; 360; 369; 387- 388	4 ocorrências 1 sujeito	4,0	28,6%
		d)Burocracia					
		e)Excesso de alunos por turma					
		f)Questões financeiras	E ₂	531	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	7,1%
	2-Pedagógicas	a)relacionadas com os conteúdos/ trabalho de sala de aula					
		b)Utilização das TIC/aprender com os alunos	E ₃	297;311- 313	2 ocorrências 1 sujeito	2,0	14,3%
		c)Massificação do ensino/uniformização					
		d)Falta de formação sistemática	E ₅	283	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	7,1%
		e)Desresponsabilização dos EE/ desvalorização da escola					
	3-Individuais	a)Crença/ mentalidade	E ₂	521;523- 524; 527	3 ocorrências 1 sujeito	3,0	21,4%
		b)Atitude mecanizadas/hábitos adquiridos					
	Total na categoria				14 ocorrências 7 sujeitos	2,0	100,0%
Total no tema				14 ocorrência 7 sujeitos	2,0	100,0%	

APÊNDICE XIV – ANÁLISE TEMÁTICA DE ENTREVISTAS DA ESCOLA “S”

Tema A - Conselhos de Turma e Gestão Curricular

Análise temática escola S						
Categorias e Subcategorias		Unidade de registo Unidade de contexto	Frequência de Sujeitos	Rel. Oc/Su	% Tema	
I - Dinâmicas de trabalho : introdução de lei no 6/2001	1 - Evidências pouco significativas: alteração de nomes, trabalho do CT e dos professores, objectivos mais precisos, sistematização de informação.	E ₆ 36	3 ocorrências 3 sujeitos	1,0	3,3%	
		E ₇ 36				
		E ₉ 37				
	2 - Continuidade de práticas de articulação	a) Adequação do currículo				
		b) Dinamização / metodologia de projecto				
	3 - Condicionais à funcionalidade	a) Extensão dos CT / Dificuldades de articulação e coordenação				
		b) Ineficácia das reuniões				
		c) Criação áreas artificiais / Repetição de situações de aprendizagem				
		d) Excesso de carga horária para alunos				
		e) Desvalorização das áreas científicas	E ₁₀ 41-42	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,1%
	4-Modalidades indicadores de trabalho	a) Trabalho informal por afinidade não por legislação				
		b) Dependente da escola				
		c) Continuidade do individualismo	E ₆ 37	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	2,2%
			E ₁₀ 55			
		d) Organização e orientação do DT	E ₆ 148	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,1%
e) Já se fazia por necessidade		E ₉ 39-41	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,1%	
f) Nac como elemento articulador		E ₁₀ 39-40	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,1%	
g) N° de alunos impede sucesso nas estratégias diferenciadas	E ₁₀ 67-69	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,1%		
Total na categoria			10 ocorrências 10 sujeitos	1,0	10,9%	

Tema A - Conselhos de Turma e Gestão Curricular

Análise temática escola S						
Categorias e Subcategorias			Unidade de registo Unidade de contexto	Frequência de Sujeitos	Rel. Oc/Su	% Tema
II -Projecto curricular de turma	1- Construção	a) Estruturada / Centrada no DT	E ₆ 41;42;72; 89;97	8 ocorrências 4 sujeitos	2,0	8,7%
			E ₇ 49			
			E ₉ 54			
			E ₁₀ 109-110			
		b) Apresentação de Projectos / propostas pelo dt e / ou professores	E ₆ 44;47-48	4 ocorrências 3 sujeitos	1,3	4,3%
			E ₉ 56-57			
			E ₁₀ 115-120			
		c) Pelo Ct no início do ciclo	E ₇ 46-47	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,1%
		d) Dependente dos CT				
		e) Projectos europeus estruturantes de inovação				
		f) Decorrente da articulação de conteúdos no departamento				
		g) Documento uniformizador / uniformização de				
	h) Formalização / Sistematização de informação					
	i) Definidas estratégias face à caracterização de dificuldades	E ₆ 48-49	4 ocorrências 4 sujeitos	1,0	4,3%	
		E ₇ 43-45				
		E ₈ 43-44				
	j) A pertinência do envolvimento do EE	E ₆ 126	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	2,2%	
		E ₁₀ 123-124				
	2 -Operacionali-zação	a) Colaboração / partilha entre docentes e áreas temáticas	E ₆ 87; 132-136	2 ocorrências 1 sujeitos	2,0	2,2%
		b) Responsabilidade do DT / dinamização do DT	E ₆ 122-127	1 ocorrência 1 sujeitos	1,0	1,1%
c) Causalidade das relações operacionais: Da interiorização do PCT, do CT; das afinidades						
d) Informalidade na consecução de estratégias / Valorização do que é concretizado		E ₉ 70-71	1 ocorrência 1 sujeitos	1,0	1,1%	
e) Relevância do nº de reuniões		E ₇ 54	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,1%	
f) Articulação entre PCT e Projecto educativo / Definição de linhas orientadoras		E ₇ 57	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	2,2%	
		E ₈ 50-51				
g) NAC centradas nas dificuldades dos alunos		E ₉ 72-73	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,1%	
h) Concertação de atitudes: indisciplina	E ₁₀ 140-144	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,1%		
Total na categoria				28 ocorrências 22 sujeitos	1,3	30,4%

Tema A - Conselhos de Turma e Gestão Curricular

Análise temática escola S							
Categorias e Subcategorias			Unidade de registo Unidade de contexto	Frequência de Sujeitos	Rel. Oc/Su	% Tema	
III -Regimento interno	1 -Solução de conflitos	a) Documento formal					
		b) Recurso ao CPA					
	2 -Elaborado, discutido e aprovado em CT	a) O que deveria ser / excesso de horas de reunião / altura do ano					
		b) Cultura de responsabilização/ envolvimento do CT	E ₈ 56; 62	2 ocorrências 1 sujeitos	2,0	2,2%	
		c) Benéfico para algumas turmas	E ₇ 66-67; 72	2 ocorrências 1 sujeito	2,0	2,2%	
	3 -Elaborado pelo DT e discutido e aprovado em CT	a) Face ao nº excessivo de CT					
		b) Rentabilização do trabalho					
	4 -Elaborado por grupo de trabalho e discutido e aprovado em CT	a) Uniformização de critérios / ajustamentos	E ₆ 145-146; 176 E ₁₀ 164-168	3 ocorrências 2 sujeitos	1,5	3,3%	
b) Interiorização de hábitos de trabalho		E ₉ 81-82; 96 97	2 ocorrência 1 sujeito	2,0	2,2%		
Total na categoria				9 ocorrências 5 sujeitos	1,8	9,8%	
IV Exequibilidade das competências do CT	1 -Consecução das competências	a) Contributo equilibrado docentes/alunos					
		b) entajuda no ct no delinear de estratégias	E ₁₀ 201-202	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,1%	
		c) Envolvimento DT/ EE	E ₁₀ 197-198	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,1%	
		d) Independentemente da qualidade					
		f) Devida a entajudas dos alunos	E ₈ 77-78; 79 81	2 ocorrências 1 sujeito	2,0	2,2%	
	2 -Pertinência / adequabilidade das competências		E ₇ 86 E ₉ 113-115	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	2,2%	
	3 - Heterogeneidade da turma/ nº alunos	a) Dificuldade em adequar metodologias / diferenciar	E ₈ 75-76 E ₉ 192-195 E ₁₀ 191-195	3 ocorrências 3 sujeitos	1,0	1,1%	
	4 -tempo para reuniões/ trabalho insuficiente		E ₆ 198 E ₇ 87	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	2,2%	
	5 -Recurso a conversas informais						
	6 -Maior eficácia / divisão de tarefas por grupos		E ₆ 203-204	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,1%	
Total na categoria				12 ocorrências 11 sujeitos	1,1	13,0%	

Tema A - Conselhos de Turma e Gestão Curricular

Análise temática escola S						
Categorias e Subcategorias			Unidade de registo Unidade de contexto	Frequência de Sujeitos	Rel. Oc/Su	% Tema
V -Periodicidade das reuniões dos CT	1 -Agendadas pelo CE respeitando o mesmo período.	a) Face ao elevado nº de turmas				
		b) Carácter obrigatório devido a limitações de tempo e constituição do CT				
		c) Melhor articulação de horários/ preparação geral	E ₉ 121-122	1 ocorrências 1 sujeitos	1,0	
	2 -Agendadas pelo director de turma face as necessidades do grupo	a) Fora do final do período	E ₆ 227-228	1 ocorrências 1 sujeitos	1,0	
		b) Acompanhamento do CE e /ou Cpedagógico	E ₁₀ 217-219; 223-224	2 ocorrências 1 sujeitos	2,0	2,2%
		c) Situação ideal / necessidades dos alunos	E ₇ 101-102 E ₈ 95-97 E ₁₀ 220-221	3 ocorrências 3 sujeitos	1,0	3,3%
		d) Dependente da liderança / sensibilidade profissional do DT				
		e) Carácter informal				
f) Pede / solicita	E ₉ 130-131	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,1%		
Total na categoria			8 ocorrências 7 sujeitos	1,1	8,7%	
VI -Reuniões anteriores ao início do período lectivo	1 -Caracterização da turma					
	2 -Perspectivas de projectos/ integração do currículo					
	3 -Dependendo da existência de informação/ continuidade do trabalho		E ₆ 246-247 E ₇ 110-112 E ₈ 102;110 E ₉ 140-141 E ₁₀ 221-222; 226-227	7 ocorrências 5 sujeitos	1,4	7,6%
		4 -Maior adequação nas 1 ^{as} semanas/ após conhecimento de alunos	E ₈ 109-110 E ₁₀ 244-246	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	2,2%
	5 -Para CT novos					
	6 -Desadequadas no 7º ano		E ₆ 245	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,1%
Total na categoria			10 ocorrências 8 sujeitos	1,3	10,9%	

Tema A - Conselhos de Turma e Gestão Curricular

Análise temática escola S						
Categorias e Subcategorias		Unidade de registo Unidade de contexto	Frequência de Sujeitos	Rel. Oc/Su	% Tema	
VII-Estratégias de operacionalização do CT	1 -Não formais / incremento de aprendizagem					
	2 -Participação / Tempo	E ₈ 164 E ₁₀ 307	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	2,2%	
	3 -Reuniões lideradas: bem preparadas, menos tempo e avaliadas	E ₆ 51-53	1 ocorrência 1 sujeito		2,2%	
	4 -Comunicação	a) e-mail				
	5 -Redução	a) N° de docentes por Ct				
		b) N° de turmas por docente				
		c) N° alunos por turma				
		d) N° de disciplinas / sucesso educativo	E ₇ 157;197	2 ocorrências 1 sujeito	2,0	2,2%
	6 -Equipa pedagógica trabalho colaborativo	a) Equipa de professores / trabalho colaborativo	E ₈ 156-157 E ₁₀ 297-300	2 ocorrências 2 sujeitos	1,0	2,2%
		b) Facilitado por áreas				
		c) Afinidade / profissionalismo				
		d) Articulação com o Serviços Espec. Apoio Edu				
		e) Facilitador da continuidade pedagógica				
		f) Consciencialização do grupo em prol da turma				
g) Dificuldade por mentalidade		E ₆ 367	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,1%	
h) Cooperação interdisciplinar / conteúdos programáticos		E ₈ 156-157 E ₁₀ 297; 299-300	3 ocorrências 2 sujeitos	1,5	3,3%	
7 -Horários em função dos alunos	E ₇ 161	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,1%		
8 -Concertação de atitudes / sobrecarga de teste	E ₇ 172	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,1%		
9 -Reduzir departamento / juntar áreas	E ₇ 187	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,1%		
10 -Inexistência de SEAE: docente de AE e psicóloga	E ₉ 213-214	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	1,1%		
Total na categoria			15 ocorrências 13 sujeitos	1,2	16,3%	
Total no tema			92 ocorrência 75 sujeitos			

Tema B - Perfil do DT

Análise temática escola S					
Categorias e Subcategorias		Unidade de registo de Unidade de contexto	Frequência de Sujeitos	Rel. Oc/Su	% Tema
I -Atribuição do cargo	1 -Em função do perfil	E ₆ 429 E ₇ 216 E ₈ 187 E ₉ 248 E ₁₀ 341	5 ocorrências 5 sujeitos	1,0	41,7%
	2 -Dever profissional /formação	E ₇ 214 E ₈ 187-190 E ₉ 251;254	4 ocorrências 3 sujeitos	1,3	33,3%
	3 -Em função das características do CT e dos alunos				
Total na categoria			9 ocorrências 8 sujeitos	1,1	75,0%
II Características do perfil	1 -Carácter inovador				
	2 -Capacidade de fomentar / desenvolver competências				
	3 -Cumprir regras / papel burocrático				
	4 -Diversidade no perfil				
	5 -Capacidade de gestão, organização / sensibilidade	E ₉ 250-251	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	8,3%
	6 -Relevância nas relações interpessoais entre docentes / EE	E ₆ 431-433	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	8,3%
	7 -Componente pedagógica evidenciada	E ₁₀ 343	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	8,3%
Total na categoria			3 ocorrências 3 sujeitos	1,0	25,0%
III-Constrangimentos	1 -Dificuldades ao nível da distribuição de serviço				
Total no tema			12 ocorrências 11 sujeitos	1,1	100,0%

Tema C - Inovação

Análise temática escola B						
Categorias e Subcategorias			Unidade de registo Unidade de contexto	Frequência de Sujeitos	Rel. Oc/Su	% Tema
I-Dificuldades à inovação	1 -Organizacionais	a) Excesso de tarefas				
		b) Disponibilidade / tempo				
		c) Mudanças sistemáticas: incapacidade de interiorização e de adaptação construtiva				
		d) Burocracia	E ₉ 359	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	14,3%
		e) Excesso de alunos por turma	E ₁₀ 414	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	14,3%
		f) Questões financeiras				
	2 -Pedagógicas	a) relacionadas com os conteúdos / trabalho de sala de aula	E ₆ 534-537	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	14,3%
		b) Utilização das TIC / aprender com os alunos				
		c) Massificação do ensino / uniformização	E ₉ 362-363	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	14,3%
		d) Falta de formação sistemática				
		e) Desresponsabilização dos EE / desvalorização da escola	E ₁₀ 416-421	1 ocorrência 1 sujeito	1,0	14,3%
	3 -Individuais	a) Crença / mentalidade				
		b) Atitude mecanizadas / hábitos adquiridos	E ₇ 209 E ₈ 265-266	2 ocorrência 2 sujeito	1,0	28,6%
Total na categoria			7 ocorrência 7 sujeitos	1,0	100,0%	
Total no tema			7 ocorrências 7 sujeitos	1,0	100,0%	

APÊNDICE XV – LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Portaria de 9 de Dezembro de 1913
- Decreto N.º 3:091 de 17 de Abril de 1917
- Decreto – lei n.º 27:084 de 14 de Outubro de 1936
- Decreto – lei n.º 36:507 de 17 de Setembro de 1947
- Decreto n.º 36:508 de 17 de Setembro de 1947
- Decreto n.º 48572 de 9 de Setembro de 1968
- Decreto – Lei n.º 735-A/74 de 21 de Dezembro de 1974
- Decreto – lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro de 1976
- Portaria n.º 677/77 de 4 de Novembro de 1977
- Portaria n.º 679/77 de 8 de Novembro de 1977
- Portaria n.º 970/80 de 12 de Novembro
- Decreto – Lei n.º 211-B/86 de 31 de Julho de 1986
- Despacho 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro
- Decreto – Lei n.º 172/91 de 10 de Maio de 1991
- Despachos Conjuntos n.º43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro
- Despacho Conjunto n.º 5 /ME/MC/96 de 9 de Janeiro
- Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio (alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril)
- Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho
- Decreto – Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro
- Despachos 17387/2005 de 12 de Agosto e Despacho 13599/2006 de 28 de Junho
- Despacho n.º 13599/2006 de 28 de Junho

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- O Gestor e O Líder.....	40
Quadro 2- Sistemas Orgânicos e Mecânicos.....	48
Quadro 3- Configurações estruturais.....	66
Quadro 4- Perfil dos entrevistados.....	79
Quadro 5- Constituição dos conselhos de turma escola B.....	85
Quadro 6- Distribuição de Professores (Turma B ₁ , B ₂ , B ₃).....	87
Quadro 7- Distribuição de Professores (Turma B ₄ , B ₅ , B ₆ , B ₇ , B ₈ , B ₉).....	87
Quadro 8- Distribuição de Professores (Turma B ₁₀ , B ₁₁ , B ₁₂ , B ₁₃ , B ₁₄ , B ₁₅).....	88
Quadro 9- Constituição dos conselhos de turma escola S.....	90
Quadro 10- Distribuição de Professores (Turma S ₁ , S ₂ , S ₃ , S ₄ , S ₅).....	91
Quadro 11- Distribuição de Professores (Turma S ₆ , S ₇ , S ₈ , S ₉ , S ₁₀).....	92
Quadro 12- Distribuição de Professores (Turma S ₁₁ , S ₁₂ , S ₁₃).....	92
Quadro 13- Reuniões do Conselho de Turma (escola B).....	94
Quadro 14- Apresentação de ordem de trabalhos (escola B).....	96
Quadro 15- Ordem de trabalhos (escola B).....	97
Quadro 16- Tema F - Projecto curricular de turma (escola B).....	97
Quadro 17- Tema J - Outros assuntos (escola B).....	98
Quadro 18- Tema G - Avaliação das aprendizagens (escola B).....	100
Quadro 19- Tema I - Regimento interno (escola B).....	102
Quadro 20- Reuniões do Conselho de Turma (escola S).....	104
Quadro 21- Apresentação de ordem de trabalhos (escola S).....	104
Quadro 22- Ordem de trabalhos (escola S).....	105
Quadro 23- Tema J - Outros assuntos (escola S).....	105
Quadro 24- Tema F - Projecto curricular de turma (escola S).....	106
Quadro 25- Tema G - Avaliação das aprendizagens (escola S).....	107
Quadro 26- Tema A – Análise de situação (escola B).....	110
Quadro 27- Tema B – Identificação de ritmos de aprendizagem (escola B).....	111
Quadro 28- Tema C – Identificação de estratégias para superação de dificuldades (escola B).....	112
Quadro 29- Tema D- Áreas curriculares (escola B).....	113
Quadro 30- Tema E – Actividades de complemento curricular (escola B).....	115

Quadro 31- Tema H – Articulação entre docentes, alunos e Encarregados de Educação (escola B).....	116
Quadro 32- Tema B – Identificação de ritmos de aprendizagem (escola S).....	117
Quadro 33- Tema C – Identificação de estratégias para superação de dificuldades (escola S).....	118
Quadro 34- Tema D- Áreas curriculares (escola S).....	120
Quadro 35- Tema H – Articulação entre docentes, alunos e Encarregados de Educação (escola S).....	121
Quadro 36- Conselhos de turma e gestão curricular (escola B).....	122
Quadro 37- Conselhos de turma e gestão curricular (escola S).....	127
Quadro 38- Tema B- Perfil do DT (escola B).....	133
Quadro 39- Tema B- Perfil do DT (escola S).....	134
Quadro 40- Tema C- Inovação (escola B).....	138
Quadro 41- Tema C- Inovação (escola S).....	138

ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Componentes da estrutura.....	54
Figura 2 - Linhas de força na direcção de turma.....	59
Figura 3 – Constelações de trabalho.....	144
Gráfico 1- Reuniões antes do início das actividades lectivas. Escola B.....	124
Gráfico 2- Regimento interno. Escola B.....	125
Gráfico 3- Reuniões antes do início das actividades lectivas. Escola S.....	128
Gráfico 4- Regimento interno. Escola S.....	129
Gráfico 5- Concretização das competências.....	130
Gráfico 6- Concretização das competências. Média vs Desvio Padrão (escola B).....	131
Gráfico 7- Concretização das competências. Média vs Desvio Padrão (escola S).....	131
Gráfico 8- Concretização das competências (Média B, Média S).....	132
Gráfico 9-Relevância das funções de Director de Turma.....	135
Gráfico 10- Relevância das funções de Director de Turma. Média vs Desvio Padrão (escola B).....	136
Gráfico 11- Relevância das funções de Director de Turma. Média vs Desvio Padrão (escola S).....	136
Gráfico 12- Relevância das funções de Director de Turma(Média B, Média S).....	137
Gráfico 13- Dificuldades à inovação.....	139
Gráfico 14- Dificuldades à inovação. Média vs Desvio Padrão (escola B).....	140
Gráfico 15- Dificuldades à inovação. Média vs Desvio Padrão (escola S).....	140
Gráfico 16- Dificuldades à inovação. (Média B, Média S).....	141