



**Gladys Batista Picaglie
Antonella Carvalho de Oliveira
(Organizadoras)**

Conhecimento e Saberes da Psicopedagogia Clínica e Institucional

Atena
Editora

Ano 2019

Gladys Batista Picaglie
Antonella Carvalho de Oliveira
(Organizadoras)

Conhecimentos e Saberes da Psicopedagogia Clínica e Institucional

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Karine de Lima

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C749 Conhecimentos e saberes da psicopedagogia clínica e institucional [recurso eletrônico] / Organizadora Gladys Batista Picaglie, Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-103-9

DOI 10.22533/at.ed.039190402

1. Psicologia da aprendizagem – Estudo e ensino. 2. Psicologia educacional. 3. Psicopedagogia. I. Picaglie, Gladys Batista. II. Oliveira, Antonella Carvalho.

CDD 370.1523

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A Psicopedagogia surge da necessidade de entender os processos de aprendizagem, onde seu foco principal é a Aprendizagem e o Sujeito. O profissional precisa ter um olhar abrangente para vários aspectos sociais: sujeito, família e comunidade escolar. E também aspecto cognitivo, emocional, cultural e orgânico.

O campo de atuação pode ser clínico, institucional, hospitalar e empresarial. O clínico atende crianças e adultos com dificuldades de aprendizagem, utilizando técnicas de intervenção terapêutica de forma integrada com a família e colégio. O trabalho Institucional acontece nas Instituições de Ensino, trabalhando com a prevenção dos problemas de aprendizagem e realizando projetos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O psicopedagogo está conquistando campo no mercado de trabalho. Podemos perceber nos artigos que compõe o “*e book Conhecimentos e Saberes da Psicopedagogia Clínica e Institucional*” os diversos âmbitos de atuação, descrevendo sua importância para o processo psicossócio educacional.

Uma boa leitura!

Gladys Batista Picaglie

Antonella Carvalho de Oliveira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR NA INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS	
Camila Rezende Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.0391904021	
CAPÍTULO 2	8
A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR	
Elisangela Claudino da Silva	
André Ribeiro da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0391904022	
CAPÍTULO 3	19
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, LEITURA E ESCRITA DO ALUNO SURDO	
Elisangela Claudino da Silva	
André Ribeiro da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0391904023	
CAPÍTULO 4	28
MEDIÇÃO ESCOLAR: ABORDAGEM AVALIATIVA DE UM MODELO DE ALCANCE AMPLO	
Elisabete Pinto da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.0391904024	
CAPÍTULO 5	39
O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA: A PRÁTICA DOCENTE E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	
Miryan Cristina Buzetti	
DOI 10.22533/at.ed.0391904025	
CAPÍTULO 6	46
ANALFABETISMO AFETIVO EM ADOLESCENTES E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA AS ORGANIZAÇÕES	
Marisa Cláudia Jacometo Durante	
Kelly Danelli dos Passos	
Marcia Maria Schaab	
Paulo Renato Foletto	
DOI 10.22533/at.ed.0391904026	
CAPÍTULO 7	60
REFLEXÕES ACERCA DOS PRINCÍPIOS DE INCLUSÃO, ÉTICA E CIVILIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA ESCOLAR	
Elane Luís Rocha	
Cláudia Bernardes de Almeida Rosa	
Dalva Aparecida Bispo de Oliveira Miro	
DOI 10.22533/at.ed.0391904027	

CAPÍTULO 8	69
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA INTEGRAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ	
Elizabeth Francelino Nadia Sanzovo Joaquim José Jacinto Escola	
DOI 10.22533/at.ed.0391904028	
CAPÍTULO 9	79
A AVALIAÇÃO COMO PRÊMIO: PERSPETIVAS DE ALUNOS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	
Teresa Paulino dos Santos Maria Palmira Alves	
DOI 10.22533/at.ed.0391904029	
CAPÍTULO 10	98
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL A PARTIR DO PROGRAMA MENOR APRENDIZ	
Marisa Claudia Jacometo Durante Eliana Aparecida Gonçalves Simili Moacir Juliani Rodrigo Antonio Szablewski	
DOI 10.22533/at.ed.03919040210	
CAPÍTULO 11	115
EMERGING AS EARLY CHILDHOOD TEACHER: CRITICAL CHALLENGES	
Dalila Maria Brito da Cunha Lino Maria de Fátima Cerqueira Martins Vieira Maria Cristina Cristo Parente	
DOI 10.22533/at.ed.03919040211	
CAPÍTULO 12	127
FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA: PERCEÇÃO DE ESTUDANTES SOBRE A SUA FORMAÇÃO	
Sandra Mónica Figueiredo de Oliveira Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro Brigite Carvalho da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.03919040212	
CAPÍTULO 13	136
O QUE FAZEMOS COM O QUE FAZEM CONNOSCO... INTERAÇÕES QUE (NOS) FORMAM E DESENVOLVEM	
Teresa Sarmento Conceição Leal da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.03919040213	
CAPÍTULO 14	151
O CONCEITO DE MEDIAÇÃO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	
Ludynnylla Paiva Botta dos Passos Marcia Cristina Argenti Perez	
DOI 10.22533/at.ed.03919040214	

CAPÍTULO 15	157
A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE WEB 2.0 – UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	
Nadia Sanzovo Joaquim José Jacinto Escola	
DOI 10.22533/at.ed.03919040215	
CAPÍTULO 16	173
A UNIVERSIDADE, A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A INCLUSÃO SOCIAL	
Armando Paulo Ferreira Loureiro Antonio Izomar Rodrigues Madeiro João Carlos Pereira Coqueiro Maria José Quaresma Portela Corrêa Manoel Domingos Castro Oliveira Sílvia De Fátima Nunes Da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.03919040216	
CAPÍTULO 17	182
A UTILIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO DIGITAL PELOS PROFESSORES DO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS	
Maristela Romagnole de Araujo Jurkevicz Joaquim José Jacinto Escola Regiane Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.03919040217	
CAPÍTULO 18	193
MOTIVAÇÃO E OUTROS FACTORES QUE INFLUENCIAM OS MÉTODOS DE ESTUDO. O CASO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM ANGOLA	
Laurinda Magalhães Carlos Sebastião Máquina Mendes Anabela Maria de Sousa Pereira Agatângelo Joaquim dos Santos Eduardo	
DOI 10.22533/at.ed.03919040218	
CAPÍTULO 19	210
A ARTE DE VER: VAMOS FOTOGRAFAR?	
Elaine Simões Romual Rebeca Maria de Lurdes Dias de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.03919040219	
CAPÍTULO 20	224
O DIRETOR NO NOVO MODELO DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA E AS (DES) CONTINUIDADES DEMOCRÁTICAS: POLÍTICAS E PRÁTICAS	
Maria Fernanda dos Santos Martins Ana Paula Morais Macedo	
DOI 10.22533/at.ed.03919040220	
CAPÍTULO 21	238
TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICAS CURRICULARES	
Sandra Faria Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.03919040221	

O DIRETOR NO NOVO MODELO DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA E AS (DES) CONTINUIDADES DEMOCRÁTICAS: POLÍTICAS E PRÁTICAS

Maria Fernanda dos Santos Martins

Universidade do Minho, Instituto de Educação
Departamento Ciências Sociais da Educação/
Centro de Investigação em Educação
Braga, Portugal

Ana Paula Morais Macedo

Universidade do Minho
Investigador da UICISA: E e professor na Escola
de Enfermagem
Centro de Investigação em Educação.
Braga, Portugal

RESUMO: O presente trabalho insere-se numa investigação mais ampla sobre A governação e gestão das escolas públicas: o(a) diretor(a) em ação, sendo um dos seus eixos de análise a introdução da Nova Gestão Pública nas organizações escolares. Neste âmbito realiza-se um estudo de caso, que incide numa escola do ensino secundário, cuja principal técnica de recolha de dados são as entrevistas realizadas aos atores educativos pertencentes aos diferentes órgãos de gestão em torno da implementação do novo modelo de gestão. Os dados recolhidos permitem conhecer e problematizar a receção e recontextualização do referido modelo, sendo de destacar por um lado, a relação entre o diretor e o conselho geral e por outro, os sentidos de democracia e colegialidade na gestão.

PALAVRAS-CHAVE: gestão escolar, democracia, formação de professores

ABSTRACT: This work is part of a broader investigation on The governance and management of the public schools: the director in action, as one of its axis of analysis the introduction of the New Public Management in the educational organizations. Within this scope, we have realized the case study of a school of the secondary education. We have realized interviews to the educational agents of different management bodies, on the implementation of the new management model. The collected data allow us to know and question the reception and recontextualization of that model, highlighting the relation between the director and the general council, and the meanings of the collegiality in management.

KEYWORDS: school management, democracy, training of teachers

1 | INTRODUÇÃO

De um ponto de vista sócio histórico, a gestão democrática das escolas em Portugal, que emerge com a Revolução dos Cravos, encontra-se associada, entre outros aspetos, à democraticidade e eleição, à colegialidade e à participação (LIMA, 2014). Assim, durante mais

de 30 anos, assistiu-se à eleição dos membros órgãos diretivos das escolas públicas, em contraste com o regime de nomeação anterior, classificado por autoritário.

Para além deste carácter democrático de que se reveste a eleição, também se destaca outra característica da gestão democrática, a existência de órgãos colegiais, com representantes eleitos, quer no caso de órgãos de gestão de topo (numa fase inicial os conselhos diretivos e, mais recentemente, também o conselho geral), quer em órgãos de gestão pedagógica intermédia (LIMA, 2014). Nesta lógica, apesar da importância atribuída à colegialidade, torna-se fundamental ter em linha de conta não só o processo de eleição, mas também os poderes que detêm os tais órgãos colegiais, como é o caso de alguns, que podem escolher democraticamente os seus líderes. Era esta a situação do conselho pedagógico, dos departamentos curriculares, entre outros. Neste quadro, a figura do presidente do conselho diretivo e, mais tarde, do conselho executivo, repartia a sua liderança com outros elementos do órgão, bem como com os demais órgãos de governação da escola.

A partir do final da década de noventa assiste-se, na realidade portuguesa, à introdução de perspectivas *da Nova Gestão Pública* no domínio da educação, nomeadamente na sua gestão. Do ponto de vista normativo-legal, não obstante as alterações ocorridas a partir do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, será o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que altera de modo mais significativo este cenário de gestão menos democrática.

No presente trabalho, para além da análise a algumas mudanças introduzidas, do ponto de vista formal, na gestão das escolas portuguesas, procurou-se a partir de um estudo de caso trazer dados que nos permitissem conhecer e problematizar a receção do referido modelo e as respetivas mudanças (não)realizadas em termos de gestão da escola pública portuguesa.

2 | NOVO MODELO DE GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS PORTUGUESAS

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril tem sido objeto de múltiplas investigações com um pressuposto comum que assenta, por um lado, no carácter recentralizador do poder político e da administração escolar e, por outro, pela emergência da liderança unipessoal, concentrando sobre si vários poderes e competências. Importa contextualizar que esta última alteração surge em decorrência de um processo normativo lento e gradual de concentração de poderes no órgão de gestão, ainda que em períodos e em modelos anteriores o órgão de gestão apresentasse uma configuração colegial (cf. MARTINS, 2009; 2011). Também importa clarificar que esta alteração ao modelo de gestão ocorre no contexto de implementação de um outro conjunto de medidas em matéria de administração escolar, destacando-se: a constituição de agrupamentos de escolas, a adesão a modalidades de autonomia técnica e instrumental, entre outras.

Dentro deste cenário surgem interpretações acerca da figura do diretor que se

inscrevem num movimento de desconcentração algo radicalizado, capaz de assegurar o tradicional predomínio do centro sobre as periferias e de o dotar de maior eficácia em termos de controlo, transformando o seu cargo no “rosto” do poder central junto da escola.

Note-se que a expressão desta nova lógica de regulação das escolas era previsível se também tivermos em ponderação que desde a década de 1980 já existiam sinais de mudanças - práticas de gestão democrática débeis, consubstanciadas, entre outros aspetos num decréscimo substantivo na apresentação de listas concorrentes ao conselho diretivo (Lima, 2011). Assim, assiste-se à imposição de um novo modelo de governação que, para além da concentração de poderes no órgão de gestão, acaba por atribuir significativos poderes e competências a um único sujeito, “dessa forma alongando e verticalizando o respetivo organigrama e reforçando as prerrogativas de uma liderança formalmente unipessoal” (Lima, 2011, p. 47). De modo específico,

“(…) o director concentra sobre si vinte e cinco competências, preside ao conselho pedagógico por inerência, tudo parecendo girar em seu torno, fragilizando as estruturas colegiais existentes e pondo fim à quase totalidade dos processos de escolha democrática nas escolas. (...) O director passa, agora, a nomear e a demitir livremente o subdirector, os assessores, os coordenadores de departamentos, os coordenadores dos estabelecimentos agrupados, numa lógica gestionária de um perfil, um projeto, uma equipa de gestão, remetendo para algo semelhante ao princípio da ‘unidade de comando’, proposto no início do século XX por Henry Ford (1984)” (idem, p.58).

A centralidade remetida ao diretor, responsável por cada escola ou agrupamento pode ser um factor de erosão da gestão democrática e, conseqüentemente, de fragmentação das práticas de colegialidade dos profissionais, que cada vez se vão tornando mais formais e uniformes. Para além deste plano de funcionamento da organização regista-se, no que diz respeito à supervisão da execução das políticas educativas centrais, a existência de uma ambigüidade latente na figura do diretor, a sua subordinação ao poder central (LIMA, 2011, p. 57).

Neste sentido, foram criadas condições, do ponto de vista formal, para uma alteração profunda nas relações de poder no interior da escola, na medida em que se procura que “em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável”, no sentido de “reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director (Decreto-Lei nº 75/2008, 22 de abril). No passado, nomeadamente no âmbito da gestão democrática, tal como já tivemos oportunidade de fazer alusão, as relações de poder caracterizavam-se por tempos e espaços em que as decisões, ainda que apenas em matérias de gestão-execução, pautavam-se pela possibilidade de manifestação de interesses diversificados, pela liberdade de expressão e abertas à participação, por lógicas colegiais, especificamente no caso dos professores (LIMA, 2007).

Face ao exposto, parece existir um leque de possibilidades de lideranças

emergentes, assumidas pelos atores ora como mais individuais, ora como mais estratégicas ou, ainda, como mais democráticas. Constitui-se um desafio questionarmos se no plano da ação se reproduz o perfil do líder unipessoal, assacando a si os poderes e competências previstos na legislação ou se os atores escolares resistem a esta figura, demonstrando capacidade de produzirem orientações próprias no sentido da democratização da gestão da escola, na qual há uma partilha de poderes e competências, ainda a que num registo não formal e informal. Por outro lado, no modelo em causa, com os argumentos de “reforçar a participação, de “abertura da escola ao exterior” e de consagrar “não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativos”, instituiu-se um “órgão de direção estratégia”, o conselho geral (DECRETO-LEI nº 75/2008, de 22 de abril). Contudo, não podemos deixar de questionar esta função estratégica do conselho geral no quadro de um modelo de administração do sistema educativo que se caracteriza como centralizado desconcentrado (Formosinho, 1986), bem como a inexistência de autonomia para as escolas públicas portuguesas.

No plano interno da escola, importa salientar que a este órgão “confia-se a capacidade de eleger e destituir o diretor, que por conseguinte lhe tem de prestar contas” (ibidem). Neste sentido, questionamos a receção pelos atores educativos da nova forma de eleição do diretor e, ainda, procuramos conhecer e problematizar o lugar que ocupa cada uma destas figuras, o conselho geral e o diretor, no interior da escola. Interrogamos se não haverá uma tendência para uma desvalorização do órgão colegial e protagonismo do diretor. Concretamente, podemos interrogar que questões pode o conselho geral discutir no âmbito da definição da política da escola/agrupamento, se esta não é detentora de autonomia e, ainda, face à possibilidade de o diretor influenciar o funcionamento deste órgão, uma vez que possui um leque bastante amplo de competências no interior da escola.

De modo a refletirmos sobre as questões anteriormente mencionadas, mobilizamos dados de um estudo de caso, de uma escola do ensino secundário, situada no Norte do país, apresentados nos pontos que se seguem. Este estudo insere-se numa investigação mais ampla desenvolvida por um grupo de investigadores do Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, sobre A governação e gestão das escolas públicas: o(a) diretor(a) em ação, sendo um dos seus eixos de análise a introdução da Nova Gestão Pública (CLARKE & NEWMAN, 1997; BALL, 2005), nomeadamente no contexto das organizações escolares.

3 | NOTAS METODOLÓGICAS

A metodologia de suporte ao estudo situa-se num paradigma de investigação naturalista, o método é o *estudo de caso* (YIN, 2005). O estudo de caso incidiu num estabelecimento do ensino secundário criado no ano de 1979, situado no norte de

Portugal. Trata-se de uma Escola sem contrato de autonomia e tem uma oferta formativa de 3º Ciclo (7º ano; 8º ano; 9º ano), com uma vertente de Cursos Científico-Humanísticos. A população da escola constitui-se em 180 professores, 55 funcionários e 1 psicóloga que têm por função apoiar 1498 alunos, repartidos por 8 turmas do 3º ciclo do ensino básico diurno, 51 turmas do ensino secundário diurno (22 das quais de cursos profissionais) e 21 turmas do ensino noturno (6 dos cursos científico-humanísticos, 8 dos cursos tecnológicos e 7 dos Cursos de Educação e Formação de Adultos) (Regulamento Interno da Escola Secundária, 2013).

No âmbito deste estudo recorreu-se, de modo predominante, a duas técnicas de recolha da informação: o inquérito por entrevista a diferentes atores escolares, bem como à análise de documentos de cariz oficial (Regulamento Interno, Plano anual de Atividades, Projeto Educativo, entre outros), como forma de se poder captar as orientações normativas produzidas no contexto escolar. As entrevistas definiram-se como *semi-estruturadas* (AMADO & FERREIRA, 2014), intencionalmente realizadas a diferentes atores educativos da escola em causa. As questões foram sistematizadas num guião comum e pré-concebido pela equipa mais alargada da investigação, sendo o mesmo utilizado com flexibilidade e adaptado ao perfil de cada escola/agrupamento e entrevistado. Assim, obtivemos um número total de doze entrevistados, que descrevemos no quadro a seguir (a entrevista ao ex-presidente da associação de pais e encarregados de educação justificou-se na medida em que o atual presidente havia tomado posse há muito pouco tempo e no caso do ex-presidente da associação de estudantes porque no momento da realização da entrevista estava ainda a decorrer as eleições para esta estrutura). A realização das entrevistas ocorreu no final do ano letivo de 2014/2015 e todas as entrevistas foram efetuadas nas instalações da escola, nomeadamente em gabinetes pertencentes à direção. As referidas entrevistas, cuja duração média se situou entre quarenta minutos e duas horas, foram registadas sob a forma de áudio, após a obtenção das autorizações dos respetivos entrevistados. Os participantes ficaram cientes de que os dados obtidos poderiam ser divulgados junto da comunidade académica, respeitando o carácter confidencial das identidades.

Entrevistado na qualidade de	Sexo	Idade	Área Disciplinar	Tempo na escola
Representante da Autarquia	Masculino	58	-----	----- -----
Ex- Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação	Masculino	48	-----	----- -----
Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação	Masculino	42	-----	1º ano de mandato Educanda 8º ano

Representante dos Professores no Conselho Geral	Masculino	57	Humanidades	25 anos
Representante dos Funcionários no Conselho Geral	Masculino	47	-----	18 anos
Professora mais velha	Feminino	60	Matemática	7 anos
Professora mais novo	Masculino	48	Engenheiro Mecânico	7 anos
Coordenadora do Departamento	Feminino	50	Humanidades	23 anos
Coordenador do Departamento	Masculino	57	Geologia	23 anos
Ex-Presidente da Associação de Estudantes	Masculino	21	-----	----- -----
Presidente do Conselho Geral	Masculino	52	Informática	25 anos
Diretor	Masculino	59	Engenharia de Sistemas Informáticos Especialização Administração Escolar	32 anos 1985- inicia funções na gestão

Quadro 1: Dados de caracterização dos entrevistados

A pluralidade e riqueza dos discursos dos atores permitiu-nos conhecer e problematizar a receção do novo modelo de gestão e as tendências no *plano da ação* da escola em estudo. Neste quadro, destacamos a ênfase a aspetos críticos do modelo em vigor, mas destacamos, igualmente, a ação dos atores no sentido da manutenção de modos de funcionamento vigentes no quadro do modelo de gestão anterior, tidos como mais democráticos, colegiais e participativos.

4 | CONSELHO GERAL: FORMA E SUBSTÂNCIA EM CONFRONTO

Face aos discursos dos atores da escola em estudo parece que o principal atributo do conselho geral é a possibilidade de assegurar a participação da comunidade na escola. Portanto, o carácter democrático deste órgão advém, na ótica dos participantes, da garantia da representatividade de diferentes categorias de atores no referido órgão. Regista-se, assim, que o conselho geral “é um órgão tipicamente democrático, tem

os diferentes corpos da comunidade representados” (coordenador de departamento), “que integra elementos da comunidade, e isso é muito importante” (diretor), que sendo “um órgão onde estão representados, os professores, os alunos, os pais, a autarquia, outras entidades, podemos então ter opiniões diferentes” (presidente do conselho geral) e, ainda, tratar-se de um órgão possuidor de “uma grande virtude, é verdade, tenta fazer com que a comunidade participe na vida da escola”(representante da autarquia no conselho geral).

Porém, esta potencialidade do órgão parece perder importância quando confrontada com as possibilidades reais de definição da política da escola, não coincidindo a forma com a substância. Desde logo, porque, de forma praticamente consensual entre os atores entrevistados, este órgão é desvalorizado pelo ministério da educação, como podemos confirmar nestas palavras:

“(...) se alguém desse ouvidos ao conselho geral, quando eu digo alguém, é mais acima (...), se o conselho geral tomasse uma posição e depois o ministério, mas afinal cada um pode tomar as decisões que entender, porque as ordem vêm de cima” (professora mais antiga).

Neste cenário, o diretor chega mesmo a interrogar: “O que adianta termos uma gestão democrática se não somos ouvidos pelo ministério?” (diretor) e, nesse mesmo sentido, “o que interessa o modelo de gestão, se não há autonomia, o que interessa?” (presidente do conselho geral).

No plano interno da escola, a relação entre diretor e presidente do conselho geral define-se para alguns como “cordial, com diálogo do ponto de vista institucional “(coordenador de departamento) e o conselho geral pode ser considerado como um “órgão colaborativo, de opinião” (presidente do conselho geral). Também a relação é considerada de muito próxima para um dos entrevistados:

“(...) o diretor e o conselho geral sempre tiveram uma relação de cooperação, na altura de tomada de posse, por exemplo, veio o diretor e veio o presidente do conselho geral, (...) há uma relação de proximidade com o diretor” (presidente da associação de estudantes).

Não obstante a boa relação entre os dois órgãos, é evidenciada uma tendência de sobreposição do diretor face ao conselho geral e, por sua vez, uma subordinação deste último face ao diretor, na medida em que: i) “a agenda da reunião é conversada entre o presidente do conselho geral e o diretor e também porque o diretor informa o presidente do conselho geral das suas decisões” (presidente do conselho geral); ii) por vezes é a própria direção a incitar o surgimento das referidas listas (cf, entrevista do diretor). Neste cenário, não será de admirar que quando interrogados os atores sobre onde se localiza o poder no interior da escola, uma parte significativa tenha referido que é no órgão de gestão, ou se seja no diretor, até porque

“(...) é o diretor que tem de decidir e é o diretor quem se responsabiliza pelas suas

decisões, não é o conselho geral (...) o conselho geral não está todos os dias na escola (...) portanto, é o diretor, todo o resto é conversa, penso eu, mas isto é o que me diz a experiência” (representante da autarquia no conselho geral).

Apesar de internamente o conselho geral apresentar um papel diminuto, devido em grande parte ao protagonismo dado pela lei ao diretor, para alguns atores parece que o poder do conselho geral aumenta quando se trata de reivindicar, fora dos muros da escola, maior autonomia para esta organização:

“(...) com o conselho geral a comunidade passou a ter a visão de como a escola é limitada, que não tem autonomia. É bom que tenham essa visão porque sensibilizando a comunidade eles podem em diferentes instâncias participarem e dizerem que a escola tem de ter uma maior margem de autonomia” (diretor).

5 | MENOS DEMOCRACIA NA ESCOLA: O CASO DA ELEIÇÃO DO DIRETOR

No quadro do novo modelo, a eleição realizada em sede de conselho geral é tida pelos atores, no que ao critério da *democraticidade* diz respeito, como uma democracia restrita, com todas as desvantagens da *democracia representativa*. Apontam como alternativa uma eleição de base mais alargada, tal como afirma o representante da autarquia no conselho geral: “diretor escolhido por este órgão [conselho geral] está a ser menos democrático do que se fosse escolhido pelo sufrágio eleitoral”. Outros apontam a diminuição da democracia com o atual processo de eleição, uma vez que se trata de uma eleição indireta; nas suas palavras: “quer dizer, não é tão democrático, mas indiretamente é, quero dizer não é tão direto, é um processo democrático diferente, mas não deixa de ser, claro” (representante dos professores no conselho geral). No mesmo sentido, o professor mais antigo da escola também considera este processo pouco democrático, e estabelece uma comparação entre as eleições para o governo de um país e a eleição para diretor de escola, afirmando que:

“(...) uma das falhas principais é mesmo essa, a de nós não elegermos quem nos dirige, porque elegemos muito indiretamente, elege-se o conselho geral e este elege o diretor. (...) posso não estar muito dentro do que é uma direção de uma escola, etc., mas eu também não estou muito por dentro do que é um governo e vou votar para o governo; portanto, aqui eu também acho que podia votar diretamente para o diretor da escola”.

No mesmo sentido aponta o representante da autarquia no conselho geral, nas suas palavras:

“(...) porque na realidade ao ser, por exemplo, o diretor, escolhido por este órgão (conselho geral), está a ser menos democrático do que se fosse escolhido pelo sufrágio universal”.

Repare-se que, no modelo anterior, previsto no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, a eleição do diretor/presidente do conselho executivo obedecia a uma participação alargada da comunidade educativa e, ainda, a eleições diretas, para certas categorias de atores, como é o caso dos professores. Como podemos ler no referido decreto:

“Os membros do conselho executivo ou o director são eleitos em assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efectivo de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário, bem como por representantes dos pais e encarregados de educação. 2 — A forma de designação dos representantes dos alunos e dos pais e encarregados de educação será fixada no regulamento da escola, salvaguardando: a) No ensino básico, o direito à participação dos pais e encarregados de educação em número não superior ao número de turmas em funcionamento; b) No ensino secundário, o direito à participação de um aluno por turma e de dois pais ou encarregados de educação, por cada ano de escolaridade” (artigo 19, alínea a e b).

A este respeito, o coordenador de departamento considera que o processo de eleições diretas contribuiria para um maior conhecimento, por parte dos eleitores, relativamente aos planos de intervenção do diretor:

“Temos um modelo já muito pouco democrático no sentido do processo, (...) por isso os processos eram mais participados, hoje cada vez menos, eu atrever-me-ia a dizer que 99,9% das pessoas não sabem o que é que o atual diretor desta escola colocou no seu programa”.

Dos discursos apresentados, as críticas ao processo de eleição prendem-se com a passagem de uma eleição que se enquadrava numa *democracia de tipo mais participativo* para o registo de uma *democracia de tipo mais representativo*. Nesse sentido, o atual modelo parece estar a contribuir para aumentar o *divórcio*, o fosso, entre os atores educativos e a gestão da escola, com sérias implicações na participação, transformando-se esta num *ritual formalizado*: “Eu acho que temos menos participação, no sentido em que as pessoas, hoje, não discutem as coisas, embora cumpram a obrigação de dar uma opinião formal!” (coordenador do departamento).

6 | LIDERANÇA DO DIRETOR: PASSAGEM SERENA DA COLEGIALIDADE PARA UNIPESSOALIDADE

A concentração de poderes no diretor consiste noutra mudança atribuída à publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, como referimos anteriormente. Contudo, os

atores entrevistados fazem uma dissociação entre a lei e as práticas naquela escola em concreto. Da análise dos discursos recolhidos, constatamos que os atores entrevistados claramente identificam, do ponto de vista normativo-legal, a concentração de poderes na figura do diretor de escola, como podemos confirmar nos seguintes extratos: “Na lei, onde se decide é ali mesmo no gabinete do diretor” (professora mais antiga).

Esta ideia é também reforçada por um dos representantes dos professores no conselho geral e por um coordenador de departamento ao compararem o atual modelo com o anterior, nomeadamente, no que diz respeito à existência de assessorias e ao funcionamento colegial, respetivamente:

“Eu, às vezes, questiono-me sobre isto, tendo em conta que o poder está muito centrado no diretor, enquanto no anterior modelo havia um conselho e acho que havia uma delegação de poderes pelas várias assessorias, agora não, está tudo muito concentrado no diretor. (...). Eu acho que o órgão de decisão máxima acaba por ser a direção” (professor do conselho geral).

“(...) se lermos a legislação de uma forma muito restritiva nem tudo pode ser delegado, o que é que acontece vamos concentrar tudo no diretor, criando uma situação terrível. (...) porque nem tudo é delegável e há muita coisa que para uma organização viva, não pode parar num organismo vivo, e por isso é mau que esteja tão concentrado, funcionava e sempre funcionamos muito bem com os órgãos colegiais, eu gostei muito do modelo com o conselho diretivo” (coordenador de departamento).

De entre os poderes concentrados na figura do diretor, há referências concretas à nomeação dos coordenadores de departamento, ainda que os entrevistados se mostrem em desacordo com a mesma:

“Claro que o diretor tem o poder muito centrado nele inclusive em determinadas situações permite que ele designe ou nomeie um representante para certas estruturas da escola. Por exemplo, o de coordenador de departamento e de outras estruturas. É claro que isso já não é muito democrático, acho que dentro de um departamento o seu coordenador deveria ser escolhido pelos membros desse departamento” (professor mais novo).

Esta preocupação dos professores, com a nomeação dos coordenadores de departamento, justifica-se porque são sobretudo estes que “correm o risco de ficar reféns do director, sem órgãos próprios e autónomos, sem intermediação e tipo colegial, no quadro de uma estrutura interna extremamente centralizada na figura do director” (LIMA, 2011, p. 58).

Porém, ao nível do domínio da ação organizacional da escola investigada parece existir uma desvinculação da lei, na medida em que os atores referem que não houve grandes mudanças, justamente porque a pessoa que está a ocupar o cargo de diretor é a mesma que ocupava o cargo de presidente do conselho executivo, mantendo-se, na perspetiva dos entrevistados, uma *liderança* de tipo democrática, como a que existia anteriormente. A este propósito, um dos entrevistados refere que o diretor procura

“ser o mais democrático possível”, nomeadamente pela razão de solicitar a opinião de outros atores:

“Não, não mudou, só mesmo esses pormenores, não é? O não podermos ser verdadeiramente democráticos ..., porque de facto ele tenta e aqui há esta tentativa de mesmo assim ser o mais democrático possível (...)” (professora mais antiga).

Na escola em questão, segundo os entrevistados “ele (diretor) gosta mais da gestão democrática e faz isso” (presidente do conselho geral) ou, então,

“(...) a prática do diretor é que pode determinar esta distribuição de poder que eu acho que é vantajosa e acho que nesta escola a cultura tem sido nesse sentido (...) fala-se de alguém que já está aqui há 22 anos” (coordenador de departamento).

Na perspetiva de outro entrevistado, não houve alterações significativas nas práticas deste diretor, o trabalho em equipa existia e continua a existir:

“Muda só o nome, depois as coisas ... porque ele tem uma equipa que trabalha com ele, uma equipa que ele escolhe que já escolhera antes e que era eleita diretamente, (...). As pessoas que estão com ele agora eram pessoas que estavam antes” (representante da autarquia no conselho geral).

Assim, o diretor partilha com os professores algum do seu poder de decisão e solicita opinião aos adjuntos da direção, como afirma uma das entrevistadas:

“O nosso diretor já com muitas restrições dá oportunidades aos grupos (...) o nosso diretor não é assim uma figura... e é por isso que ele se aguenta aqui há tantos anos, é uma pessoa aberta e, portanto, não toma essas decisões. (...) eu acho que não pede a opinião para dizer ‘estou acompanhado ou estou sozinho’, ele pede genuinamente, é alguém com espírito democrático, felizmente ainda bastante dentro da cabeça” (professora mais antiga).

A tomada de decisão por parte do diretor tem subjacente a opinião de outros atores:

“(...) ele (diretor) tem a opinião dos outros no dia a dia, tem do subdiretor, tem de uma série de assessores e, obviamente, quando toma uma decisão ele já ouviu” (professor do conselho geral).

A passagem serena da gestão colegial para a unipessoal teve como principal razão a continuidade da liderança da pessoa que ocupa o cargo de gestão:

“(...) não mudou muito, são as mesmas pessoas, não se muda a mentalidade porque a lei mudou” (presidente do conselho geral);

“(...) como nós temos vindo a atravessar a gestão com a mesma pessoa; ou seja, com o diretor não notamos muito essa diferença (professor do conselho geral);

“(...) não sentimos grandes mudanças porque o sr. diretor ou antigo executivo sempre teve aquelas linhas orientadoras e, portanto, não fugiu muito do que era e do que é” (funcionário do conselho geral).

Portanto, há uma mudança normativa-legal na relação de poderes no interior na escola. Contudo, na escola em causa, sendo o diretor a mesma pessoa que ocupou cargos diretivos no passado, procura manter a *liderança democrática* então adquirida, o que nos permite apontar para uma *mudança na continuidade*. Afigura-se, deste modo, a sobreposição da pessoa ao modelo como aponta os discursos destes atores “o importante não é tanto o modelo, mas antes a pessoa” (coordenador de departamento) e o que “conta mais é a postura das pessoas que lideram” (diretor).

Assim, se com a implementação deste novo modelo de gestão se pretendia a substituição da gestão democrática por uma gestão de *feição* mais *vertical/hierárquica*, as margens de ação dos atores, nomeadamente as do diretor, não permitiram a sua implementação na plenitude.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo modelo de gestão unipessoal que contempla a figura do diretor, surge legitimado pela necessidade de cada escola pública ter um responsável, a quem o ministério pode assacar responsabilidade várias. Contudo, com o estudo em causa tivemos oportunidade de refletir sobre a receção, por parte dos atores educativos, desta nova figura. Salienta-se, assim, a discordância com o processo de eleição do diretor de escola, na medida em que, na perspetiva destes atores, trata-se de uma democracia de tipo mais *representativo*, quando, no passado recente, assumiu a forma de uma democracia mais *participativa*. Na ótica de alguns atores, esta nova forma de designação do diretor tem contribuído para a alienação dos atores educativos, no domínio da gestão da escola, acusando, assim, as fragilidades da gestão democrática das escolas.

Acrescem, ainda, opiniões críticas quanto à concentração de poderes na figura do diretor. Não obstante tal posição, em termos discursivos, no que se refere às mudanças *no plano da ação*, parece não haver alterações significativas, uma vez que, segundo os relatos, os processos adotados assemelham-se aos anteriores, nomeadamente a eleição pelos professores para o cargo de coordenador de departamento, bem como a partilha de poderes do diretor com o vice-diretor e assessores da direção. Neste registo, podemos apontar a existência de alguma mediação dos órgãos colegiais na tomada de decisão, em parte, devendo-se ao perfil do diretor, que não faz depender a sua ação da morfologia organizacional prevista no plano normativo.

Por outro lado, neste modelo de gestão, parece também que a figura do conselho geral não gerou alterações significativas em termos de democracia na escola. Neste

sentido, segundo os atores escolares entrevistados, assiste-se a uma falta de autonomia da escola e a uma desvalorização do conselho de escola, por parte do Ministério da Educação, reforçando o protagonismo do diretor, tido como necessário na dinâmica do funcionamento deste órgão.

Os dados aqui apresentados e discutidos permitem-nos identificar a importância de uma reflexão aprofundada sobre os sentidos da democracia em contexto escolar.

8 | AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Agradecemos ao diretor da escola que, para além de garantir excelentes condições para a realização das entrevistas, sempre se disponibilizou para colaborar nesta investigação. Agredemos igualmente aos demais atores que cederam o seu tempo para colaborar com este estudo.

REFERÊNCIAS

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação educacional. In: João Amado (coord), **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 207-232, 2014.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, nº126, p.539-564, 2005.

CLARKE, Janet & NEWMAN, John. **The managerial state: power, politics and ideology in the remaking of social welfare**. London: Sage Publications, 1997.

FORMOSINHO, João. A regionalização do sistema de ensino. **Cadernos Municipais, Revista de Ação Regional e Local**, nº 3839, Dez., p. 63-67, 1986.

LIMA, Licínio. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc**, 35(129), p.1 067-1083, 2014.

LIMA, Licínio. Diretor de escola: subordinação e poder. In: António Neto-Mendes, Jorge A. Costa, e Alexandre Ventura (orgs.), **A Emergência do Director da Escola, Questões Políticas e Organizacionais, Atas do VI Simpósio sobre organização e gestão escolar**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p.47-63, 2011.

LIMA, Licínio. A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In M^a Fátima Chorão Sanches, Feliciano Veiga, Florbela de Sousa e Joaquim Pintasilgo, **Cidadania e Liderança Escolar**. Porto: Porto Editora, p. 39-55, 2007.

MARTINS, Fernanda. Tempos de mudanças na administração da escola pública em Portugal: a (re) emergência do diretor e a concentração de poderes. In Jorge A. Costa, e Alexandre Ventura (orgs.), **A Emergência do Director da Escola, Questões Políticas e Organizacionais, Atas do VI Simpósio sobre organização e gestão escolar**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 91-104, 2011.

MARTINS, Fernanda. Gerencialismo e quase-mercado educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição. **Tese de Doutoramento em Educação, especialização em Organização e Administração Escolar**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LEGISLAÇÃO

DECRETO-LEI nº 769-A/76, de 23 de outubro, Gestão Democrática dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.

DECRETO-LEI nº 115-A/98, de 4 de maio, Regime de Autonomia, Administração e Gestão de Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré -Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-103-9

