

Fernando Manuel da Costa Santos

**O PAPEL DO DIRETOR DE TURMA COMO MEDIADOR
NA ESCOLA E NA COMUNIDADE**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2016

Fernando Manuel da Costa Santos

**O PAPEL DO DIRETOR DE TURMA COMO MEDIADOR
NA ESCOLA E NA COMUNIDADE**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2016

© 2016

Fernando Manuel da Costa Santos

Todos os direitos reservados

Fernando Manuel da Costa Santos

**O PAPEL DO DIRETOR DE TURMA COMO MEDIADOR
NA ESCOLA E NA COMUNIDADE**

Assinatura: _____

Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação apresentado à Universidade Fernando Pessoa pelo mestrando Fernando Manuel da Costa Santos para obtenção do grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação (Especialização em Administração Escolar e Administração Educacional), na área de especialização Administração Escolar e Educacional, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Teixeira Alves.

Universidade Fernando Pessoa

2016

Resumo

O presente trabalho teve como objeto de estudo uma investigação sobre *O papel do Diretor de Turma como mediador na escola e com a comunidade*, implementada na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Padre João Rodrigues.

A apreensão sobre os *handicaps* ao desenvolvimento de um processo educativo sinérgico ao nível local surge como móbil para a observação sobre o aproveitamento do papel polissémico do Diretor de Turma (DT), como mediador e intermediário da comunicação entre vários atores, no sentido de os aproximar de forma eficiente através do exercício das suas funções: na relação com os alunos, professores da turma, Encarregados de Educação; assim como nas tarefas organizativas/administrativas (de gestão) e na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade.

Para responder à nossa questão-problema – *Como melhorar a imagem, interação, identificação e satisfação de alunos, pais/Encarregados de Educação e comunidade em relação ao Agrupamento?* – realizaram-se entrevistas a sete Diretores de Turma representativos de todos os níveis de ensino, no sentido de ouvir a sua opinião face ao funcionamento da instituição onde trabalham e de recolher opiniões acerca dos aspetos passíveis de melhoramento.

Os resultados mostram que o DT medeia o envolvimento dos pais/EE na realização de atividades educativas com os alunos e os professores da turma em contextos de aprendizagem, sendo necessário responsabilizar-se pela operacionalização de estratégias específicas para aproximar todos os agentes educativos, tornando-os mais participativos e atentos na procura de soluções adequadas aos problemas e desafios colocados pela educação.

Então, perante os resultados obtidos e porque reconhecemos que a motivação dos alunos e dos seus pais, no que concerne à Escola, é fundamental, elaborámos um projeto de intervenção intitulado “*A nossa escola mudou*”, a implementar no próximo ano letivo no Agrupamento de Escolas de Sernancelhe, centrado na relação escola-comunidade, privilegiando a inovação. O projeto assenta em três vetores, designadamente a criação do *Dia dos pais/Encarregados de Educação*, da *TV Escola* e do *Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família*. Na conjuntura atual, apesar dos vários obstáculos à sua funcionalidade como projetor de imagens sobre uma comunidade educativa, cabe ao DT pintar um quadro sobre a escola como uma janela aberta para o mundo.

Pretendemos implementar o projeto “*A nossa escola mudou*”, na certeza de que este ajudará a mudar a imagem da escola perante as comunidades escolar e extraescolar, projetando o Agrupamento para um patamar de inovação e de diferença.

Palavras-chave: Mediador; competências; agente educativo; gestão intermédia; desenvolvimento organizacional; liderança (pedagógica).

Abstract

This work was the object of investigation's study about the role of the Director's Class as a mediator in the school and in the community, implemented into the 2nd and 3rd cycle of basic education, in Padre João Rodrigues School.

Apprehension about the handicaps the development of a synergistic educational process at the local level comes as mobile for observation over the use of polysemic role of Director Class (DC), as a mediator and communication's intermediary between various actors in order to bring the efficiently through the exercise of their duties: the relationship with the students, class teachers, Guardians; as well as the organizational / administrative tasks (management) and the dimension of participation in school and community relations.

To answer our question-problem - How to improve the image, interaction, identification and satisfaction of students, parents / Guardians and the community in relation to the School grouping? - Interviews were held to seven representative group of directors of all educational levels, to hear your opinion about the functioning of the institution where they work and gather opinions about the likely improvement aspects.

The results show that the DC mediates the involvement of parents /Guardians in educational activities with students and teachers of the class in learning contexts, being necessary to take responsibilities for the implementation of specific strategies to bring close all education agents, making them most participative and attentive in the search of appropriate solutions to the problems and education's challenges.

Then, before the results and because we recognize the students 'motivations and their parents regarding the school, is fundamental we have prepared an intervention project entitled "Our school has changed," to implement next year in Grouping School of Sernancelhe, focused on school-community relationship, focusing on innovation. The project is based on three vectors, namely the creation of Father's Day / Guardian, TV School and the Student and Family's Office Support. In the current situation, despite of several obstacles to its functionality as Image projector of the educational community, it is up to DC to paint a picture of the school as an open window to the world.

We intend to implement the project "Our school has changed," with certainty that it will help to change the school's image in the eyes of school communities and extracurricular communities, designing the grouping to a level of innovation and difference.

Keywords: Mediator; Skills; educational agent; middle management; organizational development; leadership (teaching).

Agradecimentos

Este trabalho surgiu da necessidade de fazer algo em prol da educação, nomeadamente do concelho de Sernancelhe, onde resido e trabalho como docente. O seu desenvolvimento deve-se, em grande parte, à supervisão do Professor Doutor Carlos Teixeira Alves que, não só deu orientação científica, como foi acompanhando e estimulando a sua maturação, no sentido da implementação das metodologias ministradas pela Universidade durante o curso.

Também relevante foi o contributo da Professora Doutora Maria da Piedade Gonçalves Lopes Alves, cujo apoio e acompanhamento foram determinantes para garantirem o rigor na realização deste trabalho.

Agradeço à minha esposa a paciência e sacrifício que demonstrou durante alguns meses, assumindo solitariamente o papel de dona de casa e de educadora dos nossos filhos, libertando-me, desta forma, para que pudesse desenvolver este trabalho. Também outros familiares e amigos contribuíram para que este projeto se realizasse, através do apoio moral que sempre manifestaram desde o início.

Acima de tudo, estou grato à Universidade Fernando Pessoa pela possibilidade dada para a frequências deste curso que, estou certo, contribuirá positivamente para o desempenho da minha profissão docente, neste momento assumindo as funções de adjunto da direção de um agrupamento de escolas.

A todos o meu bem-haja.

Índice Geral

Introdução.....	1
1. Contextualização da investigação.....	1
2. Objetivos da investigação.....	2
3. Estratégias de investigação.....	3
4. Estrutura do trabalho.....	4
PARTE I – ABORDAGEM TEÓRICA.....	7
CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO.....	8
1.1. Organização.....	8
1.1.1. Algumas considerações.....	8
1.1.2. Definição de organização.....	9
1.1.3. Recursos humanos.....	11
1.1.4. Liderança e comunicação.....	11
1.1.5. Motivação.....	16
1.2. A escola enquanto organização.....	17
1.2.1. Evolução histórica.....	17
1.2.2. A organização escolar como um xadrez em dois tabuleiros: o tabuleiro do sistema racional-burocrático e o tabuleiro do sistema social	20
CAPÍTULO II – O DIRETOR DE TURMA COMO GESTOR POLISSÉMICO DO EQUILÍBRIO.....	29
2.1. Algumas considerações.....	29
2.2. O papel e funções do Diretor de Turma.....	30
2.3. Diretor de Turma: um perfil legal exigente para ações crescentemente híbridas e complexas.....	33
CAPÍTULO III – O DIRETOR DE TURMA COMO LÍDER ENTRE ATORES....	38
3.1. A liderança do DT como processo híbrido entre as competências pessoais, profissionais e socioculturais.....	38
3.2. A liderança <i>pedagógica</i> do DT como processo cultural endógeno e exógeno à escola: um ator entre lógicas.....	43

3.3. O perfil executivo do DT: a observação detalhada de funções para a operacionalização de Projetos Educativos.....	49
PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO.....	53
CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	54
4.1. Introdução.....	54
4.2. Objetivos e pergunta de partida.....	55
4.3. Público-alvo.....	56
4.4. Instrumentos de recolha de dados.....	57
4.5. Metodologia da investigação.....	57
4.5.1. Investigação-ação.....	60
4.6. Princípios éticos.....	63
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	64
5.1. Algumas considerações.....	64
5.2. Caracterização.....	64
5.2.1. Do contexto para a realidade – Concelho de Sernancelhe.....	64
5.2.2. A realidade – Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe...	66
5.2.2.1. Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe: atribuições.....	67
5.2.2.2. Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe: comunidade educativa.....	67
5.2.2.3. Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe: estruturas de coordenação educativa.....	69
5.2.2.4. Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe: Diretores de Turma.....	70
5.2.2.5. Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe: Serviços Técnico-Pedagógicos.....	70
5.3. Apresentação dos resultados.....	71
5.4. Discussão dos resultados.....	80
5.4.1. Análise das entrevistas.....	80
5.4.2. Análise de dados constantes no Projeto Educativo do Agrupamento.....	82

CAPÍTULO VI – PROJETO: “A NOSSA ESCOLA MUDOU”	87
6.1. Algumas considerações.....	87
6.2. Justificação do projeto e objetivos.....	87
6.3. Projeto: “A nossa escola mudou”.....	88
6.3.1. Pais/Encarregados de Educação.....	88
6.3.2. Alunos.....	89
6.3.3. O papel do DT no projeto.....	90
6.4. Atividades.....	91
6.4.1. Dia dos pais/Encarregados de Educação	92
6.4.2. A TV Escola.....	93
6.4.3. Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).....	94
Conclusão da Investigação.....	101
1. Principais conclusões.....	101
2. Contributos da nossa investigação.....	104
3. Sugestões para futuras investigações.....	105
Referências bibliográficas.....	107
Webgrafia.....	110
Legislação consultada.....	111
Anexos.....	113

Índice de Quadros

Quadro 1 – Qualidades mais relevantes num DT.....	50
Quadro 2 – Quadro síntese das funções do Diretor de Turma (funções administrativas, pedagógicas e disciplinares).....	52
Quadro 3 – Evolução da população do concelho de Sernancelhe entre 1864 e 2011.....	65
Quadro 4 – Questão 1: Papel do DT dentro da comunidade educativa.....	72
Quadro 5 – Questão 2: Focos da ação do DT no quotidiano da realidade escola em que é desenvolvido o Projeto Educativo.....	73
Quadro 6 – Questão 3: Significados da posição do DT na escola e no sistema de ensino, nas suas dimensões gerais e particulares e de coordenação de atividades associadas ao exercício da função (administrativas, relacionais, de gestão pedagógica e curricular).....	74
Quadro 7 – Questão 4: Existência de uma hierarquia de significados e consequentemente importância entre as atividades inerentes ao exercício da função de DT.....	75
Quadro 8 – Questão 5: Perceções sobre a qualidade do papel do DT na edificação da imagem da escola junto das famílias e comunidade de origem dos alunos.....	76
Quadro 9 – Questão 6: Estratégias assumidas pelo DT para inverter indicadores sobre a imagem negativa do Agrupamento na comunidade local, melhorando a sua imagem, interação, identificação e satisfação de alunos, pais/EE.....	77
Quadro 10 – Questão 7: Importância atribuída ao exercício das funções de mediador e intermediário da comunicação entre vários atores, no sentido de os aproximar de forma eficiente na relação com os alunos, professores da turma, EE, assim como nas tarefas organizativas/administrativas (de gestão) e na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade.....	79
Quadro 11 – Matriz <i>SWOT</i>	86
Quadro 12 – Atividades do GAAF.....	96

Índice de Figuras

Figura 1 – Um ciclo de Ação-Reflexão (<i>adaptado de McNiff</i>).....	61
Figura 2 – Localização geográfica e mapa do concelho de Sernancelhe.....	64
Figura 3 – Análise dos fatores internos sobre o Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe: pontos fortes e pontos fracos.....	83
Figura 4 – Análise dos fatores externos sobre o Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe: oportunidades e ameaças.....	84
Figura 5 – Parque escolar do Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe.....	88

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Evolução da população residente no concelho de Sernancelhe por faixas etárias, entre 1900-2011.....	65
Gráfico 2 – Docentes do Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe..	68
Gráfico 3 – Pessoal não-docente do Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe.....	68
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos por níveis de ensino.....	69

Índice de Anexos

Anexo 1 – Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.....	114
Anexo 2 – Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.....	124
Anexo 3 – Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho.....	137
Anexo 4 – Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro.....	142
Anexo 5 – Lei 30/2002, de 20 de dezembro.....	150
Anexo 6 – Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.....	160
Anexo 7 – Requerimento/Autorização para a investigação.....	171
Anexo 8 – Guião da entrevista.....	172

Lista de Abreviaturas

AEPJRS – Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues de Sernancelhe

CDT – Conselho de Diretores de Turma

CLAS – Diagnóstico Social do Concelho

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco

CT – Conselho de Turma

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregados de Educação

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

IA – Investigação-Ação

INE – Instituto Nacional de Estatística

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PAT – Plano de Atividades da Turma

PE – Projeto Educativo

PEI – Programa Educativo Individual

POCCC – Planear, Organizar, Controlar, Coordenar e Comandar

RI – Regulamento Interno

SBM – School Based Management

SMS – Short Message Service

SSM – School Self-Management

SWOT – Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats

TV – Televisão

Introdução

1. Contextualização da investigação

Vivemos numa época de incertezas e de constantes mudanças. A vida na escola é complexa, heterogénea e marcada, muitas vezes, por contradições e incertezas. Para Maio (2010), à escola de hoje pede-se-lhe muito – que assuma uma identidade própria que lhe é conferida pela comunidade educativa, que seja capaz de se autogovernar e autorregulamentar no sentido de dar resposta aos problemas que lhe são colocados na sua ação educativa.

A sociedade evolui muito rapidamente, por isso a escola também tem de saber mudar para alcançar os objetivos que a sociedade espera dela – formar Homens, trabalhadores e cidadãos. Aqui o DT assume um papel fulcral na medida que ele tem uma visão de conjunto da sua turma e onde a opinião de cada um é importante para todos, por isso deve promover o diálogo, o debate e o confronto de ideias, que levará à motivação, valorização e comprometimento dos atores educativos. Cada escola/agrupamento só alcançará pleno êxito quando conseguir que todos os seus agentes incorporem verdadeiramente a sua cultura organizacional.

Nesta perspetiva, a figura do Diretor de Turma tem uma grande importância para a organização escolar. Este gestor intermédio é tido por muitos como “a tábua de salvação”, considerando que é ele que resolve vários problemas no que concerne ao percurso escolar dos alunos, ao seu comportamento e fazendo o elo de ligação entre a escola e família. Dentro a organização educacional, o elemento “turma” é o epicentro estrutural em torno do qual se desenvolve toda a atividade pedagógica, assumindo-se o DT como um maestro capaz de articular e harmonizar os diversos atores do processo ensino-aprendizagem, fazendo uma correta e sobretudo perspicaz coordenação dos aspetos relacionados com as estratégias de diferenciação pedagógica, a interdisciplinaridade, de adequação curricular para o contexto da sala de aula, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família. Através deste agente da mudança, descodificam-se as perceções sobre o seu papel na edificação da imagem da escola junto das famílias e comunidade de origem

dos alunos, assim como interpretar a sua perspectiva sobre o exercício de funções de indução dos significados desta instituição também como agente de socialização, dinamizador dos processos de integração/inserção social, através da polarização de relações com outros agentes da comunidade.

Neste trabalho intitulado *O papel do Diretor de Turma como mediador na escola e com a comunidade*, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Docência e Gestão da Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Fernando Pessoa, iremos empreender um projeto de investigação-ação (IA) na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Padre João Rodrigues, focando-se o papel deste profissional como possível responsável por estratégias para inverter indicadores sobre a imagem negativa do Agrupamento na comunidade local, perceptíveis estes últimos através do distanciamento em relação a algumas instituições e organizações, assim como em relação a outros agentes dos processos de (des)envolvimento local e à própria Associação de Pais e Encarregados de Educação.

2. Objetivos da investigação

A apreensão sobre os *handicaps* ao desenvolvimento de um processo educativo sinérgico ao nível local, evidentes através do distanciamento entre os atores naturalmente mobilizáveis no âmbito deste, impele no sentido da formulação de uma questão-problema: *como melhorar a imagem, interação, identificação e satisfação de alunos, pais/Encarregados de Educação e comunidade em relação ao Agrupamento?* É aqui que se propõe o exercício de observação sobre o aproveitamento do papel polissémico do Diretor de Turma, como mediador e intermediário da comunicação entre vários atores, no sentido de os aproximar de forma eficiente através do exercício das suas funções: na relação com os alunos, professores da turma, Encarregados de Educação; assim como nas tarefas organizativas/administrativas (de gestão) e na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade.

No sentido de responder à nossa pergunta de partida, este projeto é enquadrado por um conjunto de objetivos que orientam a observação e interpretação da realidade, nomeadamente: interpretar os vários sentidos da Escola, como organização onde

confluem e se disseminam diferentes processos que podem gerar exclusão e inserção; descodificar o papel polissêmico do Diretor de Turma, como líder e gestor de equilíbrios, capaz de estabelecer pontes com os diferentes atores internos e externos ao espaço Escola; caracterizar as especificidades do contexto de atuação do DT através da interpretação da autopercepção e autorrepresentação que detém sobre o seu papel na Escola e na sua interação com a comunidade escolar a que pertence, no sentido de enquadrar a formulação de propostas de ação; projetar e desenvolver atividades que permitam aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a conviver com os outros e a ser; ampliar e valorizar a participação dos pais/Encarregados de Educação na Escola; criar mecanismos para o aumento da participação social no Projeto Educativo; aumentar os processos de comunicação e reciprocidade entre a Escola e os espaços da comunidade; desenvolver ligações para o aprofundamento da identificação com a Escola; afirmar a participação da Escola como agente de (des)envolvimento local, através da sua ação educativa mais efetiva junto dos alunos pertencentes à comunidade; proporcionar e envolver os alunos em atividades diversificadas e inovadoras, no sentido de criar um Agrupamento que prime pela diferença.

3. Estratégias de investigação

No âmbito deste projeto de investigação, enquadrado num desenho técnico-metodológico híbrido, ou seja, num *mix técnico-metodológico*, interpretar-se-ão as representações que o Diretor de Turma detém sobre o seu papel polissêmico na resolução ou mitigação do problema identificado no Projeto Educativo do Agrupamento, conhecendo o(s) significado(s) que associam a cada função exercida. Neste projeto mobilizaremos diferentes métodos e técnicas no sentido da observação da realidade, onde os DT como interlocutores, *testemunhas privilegiadas*, poderão transmitir as imagens e representações construídas sobre o seu próprio papel como responsáveis pela mediação dentro da escola e desta com a comunidade em que está integrada/inserida.

Os eixos da investigação propostos radicam-se na vivência e experiência pessoal do pesquisador que faz parte da realidade a observar, no que diz respeito a situações que contextualizam um fenómeno particular, que se pretende descrever e compreender a

partir dos significados que os participantes dão aos acontecimentos, nas suas vertentes de atuação como DT, visando corresponder aos seus diferentes interlocutores: alunos, professores e Encarregados de Educação. A estrutura a apresentar propõe uma ligação estreita entre enquadramento paradigmático, metodológico e investigacional, procurando criar uma dinâmica de investigação que ultrapasse a simples descrição, garantindo a validade externa através do desenvolvimento do seu alcance analítico.

Para a observação, interpretação e intervenção sobre a realidade selecionou-se a metodologia de investigação-ação, por muitos considerada como a preferencial em práticas educativas, na qualidade de processo através do qual os participantes num determinado contexto pretendem estudar os seus problemas cientificamente com o objetivo de guiar, corrigir e aferir sistematicamente as suas decisões e procedimentos. Mobilizaremos então uma metodologia qualitativa e participativa, que enquadra a investigação como um processo de compreensão, mas que também projeta na ação uma intenção de mudança. Sobressai o objetivo de transformar a realidade e, simultaneamente, produzir conhecimento a partir das alterações provocadas.

As opções metodológicas e técnicas permitem perceber que se entende que o objetivo do conhecimento holístico dos fenómenos exige ruturas com vários sentidos, propondo-se a utilização simultânea de métodos não interferentes e metodologias compreensivas, ligando indução e dedução através de hipóteses colocadas de forma transversal, com vários sentidos na descoberta objetiva da teoria e da empírica, sobre as perceções dos DT sobre o seu papel na escola e desta para com a comunidade.

Como ferramenta para análise de dados elegemos o *Software Microsoft Excel*, por se tratar de um instrumento eficaz para o tratamento dos dados.

4. Estrutura do trabalho

O projeto encontra-se estruturado em duas partes, uma dedicada à abordagem teórica do tema e outra parte prática. A primeira parte está dividida em três capítulos, ocupando-se o *primeiro* da escola como organização, onde teceremos algumas considerações sobre o conceito de organização. Iremos explorar as vertentes dos recursos humanos, da

liderança, da comunicação e da motivação, confluindo na abordagem da escola enquanto organização, onde incluiremos uma breve descrição da sua evolução histórica. O **segundo** capítulo debruçar-se-á sobre o papel do Diretor de Turma como gestor polissêmico do equilíbrio, sendo elaboradas algumas considerações sobre o papel e funções do Diretor de Turma, dedicando aqui um ponto à análise do perfil legal exigente para ações crescentemente híbridas e complexas. O **terceiro** capítulo será dedicado à abordagem da posição do Diretor de Turma como líder entre atores, incidindo a interpretação sobre a liderança deste profissional como processo híbrido entre as competências pessoais, profissionais e socioculturais, destacando a sua liderança *pedagógica* como processo cultural endógeno e exógeno à escola: um ator entre lógicas, assim como o seu perfil executivo, através da observação detalhada de funções para a operacionalização de Projetos Educativos.

A segunda parte constituída, também, por três capítulos, foi desenhada a implementação do projeto de observação como base para a ação. Aqui será focada a investigação-ação como metodologia, através da qual se pretenderá superar a observação empreendendo a mudança do *status quo*. O **quarto** capítulo incidirá sobre as opções metodológicas da pesquisa, sendo trabalhados os significados da investigação-ação na aproximação diagnóstica à realidade como base para a intervenção, justificando as mais-valias da sua mobilização enquanto procedimento metodológico. Serão apresentados os objetivos, a pergunta de partida, o público-alvo, os instrumentos de recolha de dados, a metodologia e os princípios éticos. É neste capítulo que será, ainda, apresentada a questão-problema, cuja resposta dará origem ao projeto de intervenção. Na aproximação à realidade esta questão será analisada junto com o seu contexto, entendido não só como envolvente, mas também como produtor de significados que se refletem naquela. O **quinto** capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados, em que desenvolvemos o procedimento técnico de observação indireta sistemática através de entrevista junto de Diretores de Turma, elaborando uma análise sobre os conteúdos das suas respostas às questões colocadas. Efetuaremos uma caracterização focando o contexto das realidades do concelho e do Agrupamento, a apresentação dos resultados das entrevistas realizadas e a sua análise, assim como dos dados constantes no *Projeto Educativo do Agrupamento*. O **sexto** capítulo surge naturalmente a partir das abordagens teórica e prática sobre o tema e a realidade, onde iremos apresentar e propor a ação sobre aquela

última através de um projeto de intervenção. Entre este triângulo, composto pela abordagem teórica, trabalho prático de observação e projeto de ação, pretende-se dar uma resposta para a questão inicial e problema identificado. Nesse sentido, iremos elaborar um projeto e justificar a pertinência da sua realização, os objetivos, as atividades sugeridas e o papel que o DT desempenhará na sua viabilização.

Seguem-se as conclusões da investigação e, por fim, apresentamos as referências bibliográficas que serviram de suporte ao estudo e os anexos.

PARTE I

ABORDAGEM TEÓRICA

CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

1.1. Organização

1.1.1. Algumas considerações

Podemos definir uma organização como um conjunto de duas ou mais pessoas que realizam tarefas individualmente ou em grupo, com o intuito de atingir um determinado objetivo predefinido, liderados por alguém com a função de planejar, organizar, controlar e liderar.

No contexto organizacional, o processo de comunicação reveste-se de crucial importância, onde o conhecimento e o estudo dos grupos de interesse de uma instituição são a base da sua orgânica, debruçando-se sobre os aspetos político-económicos, a sua inserção em contextos micro e macro-sociais, a existência de novas tecnologias e as mudanças no relacionamento entre as instituições e os públicos. A comunicação organizacional ocorre em duas dimensões diferentes – intraorganizacional e extraorganizacional. A intraorganizacional é um sistema de comunicação que se processa no interior das organizações, enquanto a comunicação extraorganizacional ocorre entre as organizações.

Nas organizações contemporâneas, a eficácia da comunicação adquire um carácter vital para a sobrevivência das corporações no mercado competitivo atual. A constante comunicação estabelecida entre as chefias e os funcionários permite o acompanhamento das principais ações e o consequente *feedback*, indicador do cumprimento das tarefas planificadas e do alcance dos objetivos traçados. Estes indicadores contribuem fortemente para a aumento dos índices motivacionais de todos os envolvidos no processo, facilitando a prossecução dos objetivos e o sucesso da instituição.

Segundo Teixeira (2013), todas as organizações devem fazer um diagnóstico a fim de aferirem acerca da sua real situação e definir da forma mais precisa possível as metas a atingir. Para tal, é necessário efetuar um planeamento estratégico, no qual devem

constar não só as tarefas a realizar, como também os procedimentos a seguir para concretizar o plano.

1.1.2. Definição de organização

A organização é o modo como se organiza um determinado sistema. Segundo Jules Fayol (Lacombe & Heilborn, 2003), a administração das organizações define-se pela sigla POCCC, que representa as cinco funções do administrador, nomeadamente, planejar, organizar, controlar, coordenar e comandar. Na perspetiva de Montana (2003, p. 170), “Organizar é o processo de reunir recursos físicos e principalmente os humanos, essenciais à consecução dos objetivos de uma empresa”. De acordo com o mesmo autor, em administração a organização tem dois sentidos:

- A realização de propósitos coletivos através da combinação de esforços individuais no sentido de alcançar um objetivo coletivo do grupo;
- A estruturação, divisão e sequência do trabalho, determinando os procedimentos necessários para a realização de um trabalho.

Para Teixeira (2013, p. 35) “A organização é o meio mais eficiente de satisfazer um grande número de necessidades humanas. O homem é um ser essencialmente gregário, tem necessidade de contacto, de viver em grupo”.

Quando falamos de organizações, pensamos na sua cultura. A “cultura organizacional” é determinante em qualquer organização. No dizer de Dias (2008, *cit. in* Alves, 2016, p. 21)

Da mesma maneira que um país tem a sua cultura, também cada organização tem a sua cultura própria e específica. Conhecer uma organização significa conhecer a sua cultura, e fazer parte de uma organização implica assimilar a sua cultura. (...) Podemos, pois, caracterizar a cultura organizacional como a cola que a todos une em torno de uma mesma missão.

O avanço tecnológico tem conduzido a novas formas de estruturas organizacionais. Todas as organizações – quer públicas quer privadas – procuram a competitividade e a eficácia. Pois a realidade das organizações obriga-as a uma incessante busca de formas

de se tornarem mais dinâmicas e capazes de promover e integrar a mudança. Todas as organizações têm necessidade de inovação, flexibilidade, criatividade e adaptabilidade.

Muitas têm sido as mudanças organizacionais registadas nos últimos tempos, conduzindo a significativas alterações nas relações de trabalho, mormente no incremento da heterogeneidade das equipas de trabalho, conducente a novas dinâmicas na forma de trabalhar, assim como no relacionamento interpessoal dentro do grupo. O surgimento deste tipo de equipas de trabalho obrigou as lideranças a reinventarem as metodologias aplicadas até então, num esforço adaptativo que consistia não só numa maior versatilidade e habilidade de comunicação e poder negociação/argumentação, como na ampliação do seu leque de conhecimentos de modo a abranger os diferentes tipos de elementos constituintes das equipas. A atribuição de maior autonomia aos seus subordinados, aliada uma maior responsabilização pelas tarefas atribuídas e objetivos propostos, conseguida através do incremento e valorização das relações interpessoais, aumentam o seu grau de motivação e conseqüente satisfação, proporcionando uma implementação mais eficaz do projeto concebido pelo líder que, por sua vez, poderá dedicar mais tempo a atividades de caráter estratégico.

As organizações são constituídas por pessoas e destinam-se, também, a pessoas. Deste modo, a forma como as pessoas interagem, fundamentada na teoria das relações humanas, ganha um papel central na arquitetura das organizações. A *Teoria das relações humanas* ou *Escola das relações humanas* ganhou grande expressão durante a Grande Depressão de 1929, quando durante a crise, todas as teorias administrativas foram postas em causa, designadamente a desumanização do trabalho, conseqüência da aplicação de métodos rigorosos a que estavam sujeitos os trabalhadores. Emergiram, então, novos ideais organizacionais focados na preocupação dos dirigentes em tratar os trabalhadores de uma forma mais humana, tendo em consideração os seus sentimentos e a diversidade dentro das equipas, com especial ênfase no estudo da motivação no comportamento. As relações nas organizações devem estar alicerçadas na confiança mútua entre pares e entre a liderança e os seus subordinados, sempre impulsionadas pela motivação, estando esta para uma organização, como o combustível para um motor; quanto maior for, melhor será o seu desempenho.

Segundo Chiavenato (2000), existem dois tipos de motivação: extrínseca e intrínseca. A motivação extrínseca é norteadada por valores monetários e bens materiais. A intrínseca é alimentada pelo conhecimento, louvores, autonomia e realização pessoal e profissional.

Atualmente a economia é alimentada por uma vasta rede de serviços intimamente ligada à utilização das tecnologias da informação e da comunicação em constante mudança, fruto das inovações que se sucedem a um ritmo vertiginoso, em que o saber, os conhecimentos, a criatividade e as tecnologias, adquiriram um papel de destaque no plano do crescimento e do desenvolvimento das organizações e, conseqüentemente, da economia de mercado.

1.1.3. Recursos humanos

Uma boa gestão dos recursos humanos é indiscutivelmente a chave para o sucesso das atuais organizações, conseguido através da criação de boas condições de trabalho e da promoção da motivação, abrindo espaço para a criatividade/inovação. Constatamos facilmente que na sociedade deste século, o sucesso está intimamente ligado à formação de organizações, cujos membros trabalham para atingir objetivos comuns, que individualmente seria mais difícil ou até impossível. Numa sociedade em constante metamorfose, resultado de um desenvolvimento acelerado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, as organizações não podem ser organismos estáticos, ou seja, alheios às inovações e às novas necessidades emergentes, cujo fim será inevitavelmente a sua extinção. Por isso, é essencial que as organizações estejam sempre preparadas e predispostas para a mudança, com o objetivo prioritário de responder às necessidades e anseios da sociedade, atingindo o topo as organizações que conseguirem antecipar as necessidades e as mudanças sociais, ou até, através da inovação, contribuir para essa mudança.

1.1.4. Liderança e comunicação

Ao longo da história da humanidade, o sucesso das organizações dependeu quase sempre dos seus líderes. Se analisarmos a história organizacional, deparamo-nos por diversas vezes com um confronto entre a liderança e a dimensão emergente do cargo de

gestão (Bennis & Nanus (1985), Rost & Smith (1992), entre outros, analisaram as diferenças entre ambas). Dessa análise concluiu-se que o gestor é aquela pessoa que sabe o que fazer, que articula a sua ação em ordem à obtenção de resultados a curto prazo. Por outro lado, no conceito de liderança definido pelos estudiosos, o líder sabe o que é necessário fazer, projetando a sua intervenção a longo prazo, com o objetivo de despoletar a mudança (Rego & Cunha, 2007). Estas duas correntes de ação demonstram que nem sempre foi fácil para os autores abstraírem-se do conteúdo, do grau e da capacidade de provocar mudança para aferirem as suas conclusões. Neste processo de liderança, é fundamental destacar e valorizar as dimensões pessoais de energia, entusiasmo e confiança.

Na verdade, a gestão organizacional é um sistema de gestão que operacionaliza decisões definidas no sentido de alcançar objetivos bem definidos. As circunstâncias económicas, ambientais, políticas, culturais e sociais onde a organização se encontra, determina o sistema a adotar.

Porém, o funcionamento das organizações e a implementação do projeto de intervenção dos líderes só é possível se a comunicação se processar eficazmente, permitindo o intercâmbio de experiências e circulação da informação. A comunicação é uma atitude de aproximação, partilha, troca e interação, é ação que provoca reação através de uma interação progressiva de abrangência e frequência. A partilha aumenta quando julgamos menos e nos aproximamos mais. As formas de comunicar podem ser divididas do seguinte modo: comunicação pessoal (as nossas falas internas); comunicação intrapessoal (as nossas tendências contraditórias); comunicação interpessoal (as formas de comunicação com os outros). A comunicação interpessoal é a única exteriorizada pelo ser humano, portanto, a que representa maior interesse para o presente estudo, mas que nem sempre se processa da mesma forma. Existem comunicações interpessoais superficiais e temporárias, dirigidas para objetivos específicos e há outras mais profundas, ricas, estáveis, intensas e decisivas. Pela comunicação interpessoal alteramos a nossa forma de ver, modificamo-nos pessoalmente e modificamos os outros. Quando a comunicação é autêntica, aprendemos, evoluímos, e ampliamos os nossos horizontes emocionais e intelectuais. Quanto mais pessoas conseguirem mudar, evoluir tornar-se mais flexíveis, ricas e generosas, pessoalmente e em grupo, mais facilmente a sociedade

evoluirá. A mudança pessoal é a pedra de toque para as mudanças grupais, organizacionais e sociais. A comunicação é indiscutivelmente a chave da evolução do conhecimento e a alavanca para o sucesso das organizações, reforçada pelo facto de vivermos na chamada *era da comunicação*.

A comunicação no grupo desempenha uma função crucial na dinâmica organizacional, senão vejamos: a comunicação é fonte de evolução do ser humano; foi a arma principal utilizada pelo ser humano para a sua própria sobrevivência, ao utilizar estratégias de defesa, comunicando experiências e soluções para determinada dificuldade; é a base da vida do grupo – *a falar é que a gente se entende*; para se evitar problemas ou mal-entendidos a mensagem da comunicação deve ser clara a partir do emissor para ser compreendida pelo recetor e vice-versa; a má comunicação pode criar tensões no grupo. Portanto, é necessário conhecer-se o grupo (idade, sexo, cultura, religião) para uma boa comunicação. Se a comunicação é boa e clara (quando o emissor se coloca no lugar do recetor) o grupo progride, criando laços de união e enriquecendo as suas capacidades de solidariedade de comunhão, entreaajuda.

Para fazer circular a informação, as organizações utilizam diferentes redes de comunicação, que não são mais do que canais através dos quais cada elemento do grupo pode comunicar com os outros. Existem diversos tipos de redes de comunicação, umas mais centralizadas no órgão de gestão, outras descentralizadas e mais democráticas, sendo escolhidas pelos líderes de acordo com as suas características pessoais, com as características dos elementos do grupo, as tarefas a executar e os objetivos a atingir. As redes de comunicação centralizada apresentam algumas vantagens, tais como uma liderança forte, rapidez e eficácia, no entanto o diálogo é quase nulo e o grau de satisfação dos funcionários muito reduzido. As redes de comunicação mais descentralizada favorecem uma participação aberta e partilhada, maior diálogo e índices de satisfação elevados, porém pode implicar alguma perda de tempo e de informação aliada ao excesso de mensagens, e agravada pela possibilidade de desvio dos essenciais. Na escolha do tipo de rede que se pretende implementar numa organização, o líder deve ter em conta que:

- A escolha de uma ou de outra depende da personalidade da pessoa, do tipo de atividade que se desenvolve, do género de problemas que se pretende resolver ou dos objetivos a atingir.
- A comunicação centralizada é mais utilizada quando há necessidade de rapidez de execução, necessidade de poucas mensagens, de evitar erros desnecessários e não há a preocupação da satisfação pessoal.
- A comunicação descentralizada é utilizada quando o ritmo de trabalho não exige rapidez de execução, pede mais quantidade de mensagens e um grau de satisfação mais elevado.

Novas correntes de opinião, baseadas em estudos aprofundados sobre o funcionamento das organizações, defendem que o trabalhador é um ser social integrado numa complexa rede de relações que determina o seu grau de eficiência. A dignidade, associada à igualdade da pessoa, está subjacente ao projeto de qualquer organização onde todos os funcionários participam ativamente, imperando a comunicação ao nível organizacional no sentido de uma maior responsabilização individual.

Hoje em dia, tem-se debatido muito o conceito de liderança, que continua em aberto. Segundo a teoria da *organização do conhecimento*, a liderança deve gerar novos conhecimentos, os quais devem ser partilhados pelo maior número de elementos que integram a estrutura (Fullan, 2003). Isso só é possível com a existência de um bom relacionamento interpessoal, à luz de uma consciência moral. A entreatajuda e a interajuda promovem a dinâmica coletiva, baseada na partilha de experiências e de saberes. A comunicação assume um papel preponderante nas organizações, valorizando-se a utilização de uma linguagem harmoniosa propiciadora de um ambiente familiar, conducente a situações de mudança e à resolução de problemas. Porém, na prática, é natural que surjam divergências e se formem forças opositoras originadas pelos desequilíbrios emergidos da desigualdade de capacidades e de resultados obtidos pelos diferentes membros e grupos. Por esse motivo é fundamental que a liderança seja esclarecida e criativa através de uma gestão democrática estratégica (Ferreira, Neves & Caetano, 2001).

A corresponsabilização e transferência de autoridade do gestor para membros da instituição que revelem competência, melhora o funcionamento das organizações, designadamente nas que apresentam estruturas maiores – é a chamada delegação de funções – cada vez mais integrada nas dinâmicas organizacionais. Quando o gestor delega uma determinada função a uma pessoa, deve ter em consideração a sua competência, grau de confiança e sentido de responsabilidade, exigindo deste lealdade e empenho, monitorizados por *feedbacks* periódicos. Por sua vez, tal merecimento produz sempre satisfação na pessoa, favorecendo o desenvolvimento do sentimento de cumplicidade e de “obrigação” de uma maior colaboração com o seu líder.

Na perspetiva escola-organização, Torres (2011, p. 101) foca o perfil de escola e liderança de “tipo implementativo” como reflexo do “caráter desigualitário da instituição de ensino”, pois limita a sua aptidão essencial apenas a um público específico (de alunos e de famílias), dinamizando desta forma o desenvolvimento “de uma certa aristocracia escolar”.

Os regimes autoritários, impositores, inflexíveis, manipuladores e fechados, próprios de uma liderança formal, conduzem ao surgimento de resistência por parte dos outros elementos da organização, dificultando a prossecução dos objetivos traçados. Para evitar situações de crispação provocadas por essa situação, o líder deve estar, não só disponível para a mudança, como também, ser promotor dessa mudança, numa atitude de abertura perante as pessoas e os grupos, demonstrando acessibilidade, empatia, cordialidade e até mesmo amizade, cimentando, deste modo, as relações humanas. A aplicação deste modelo assente numa boa comunicação permitirá ao líder estabelecer melhores relações com todos os elementos, maior eficácia, e conseqüentemente alcançar os objetivos delineados para a organização que dirige.

Em suma, um bom líder deve ser dinâmico, visitar frequentemente os seus funcionários durante o expediente, mantendo um contacto próximo através da utilização de uma comunicação fraternal e acessível, ou seja, deve fazer sentir a todos os que estão comprometidos com o processo, que está sempre do seu lado, disponível para o diálogo e para os apoiar no que for preciso, para todos juntos conseguirem concretizar um objetivo comum: o sucesso da organização.

1.1.5. Motivação

A motivação pode ser definida como um impulso interno que nos leva à ação. Se decompuermos a palavra motivação verificamos que é formada por “motivo” (força, vontade) e “ação” (agir). Se recorremos à sua origem atestamos que vem do latim “moveres”, que significa mover ou orientação para um objetivo, estando intimamente relacionada com os desejos, as necessidades e sobretudo com as vontades. A motivação foi universalmente aceite como o principal elemento impulsionador da dinâmica das organizações, como podemos constatar através de Alves, (2016, p. 63):

A motivação é um grande desafio para as organizações, e é de tal maneira importante que há quem a *considere o combustível que faz as pessoas funcionarem*. Contribui para a melhoria nos processos internos, envolvimento de todos e comprometimento. A motivação torna as pessoas mais eficientes e com mais facilidade de trabalhar em equipa. Um funcionamento motivado é mais criativo e mais produtivo, conseguindo superar qualquer tipo de dificuldade.

A disponibilização de recursos materiais e/ou humanos ou a detenção de competências específicas para um trabalhador desempenhar determinada tarefa não é, por si só, suficiente para atingir os objetivos definidos pela organização, dependendo da sua vontade de exercer e manter ações com esse propósito, ou seja, do seu nível de motivação. Torna-se, portanto, essencial conhecer a natureza das motivações de cada indivíduo e medir a sua intensidade, conforme defendem Rodrigues e Dionísio (2015). A motivação dos membros de uma organização deve ser estimulada no sentido de incrementar a produtividade, tornando, assim, mais competitiva a instituição a que pertence.

Os estímulos tais como o salário, e os valores e as recompensas materiais, satisfazem o indivíduo apenas no momento em que é premiado pelo seu esforço, enquanto que os incentivos decorrentes de necessidades psicológicas do sujeito proporcionam níveis de desempenho mais elevados e duradouros (Bergamini, 2008).

Segundo Fonseca e Vasco (2011), existe uma relação positiva de equilíbrio entre as necessidades psicológicas e o bem-estar e saúde mental. A motivação tem vindo a ocupar um lugar central nas organizações dos nossos dias, cabendo aos seus quadros

superiores a responsabilidade de incrementar o grau de motivação dos membros que a constituem. Podemos, assim, presumir que o empenho e desempenho de todos os membros está diretamente dependente da capacidade de motivação que o líder lhes conseguir transmitir, tornando-os cúmplices de todo o processo e provocando a sua participação na resolução dos problemas (princípio moral). Este tipo de conceção nas organizações promove a autoestima e a exploração das potencialidades de cada um, induzindo-os a aplicar estratégias onde os princípios e valores sejam comuns a diversos membros.

1.2. A escola enquanto organização

1.2.1. Evolução histórica

A escola é uma instituição criada para o ensino de alunos sob a direção de professores, cuja frequência é obrigatória na maioria dos países, até um determinado nível de ensino. Não é possível dissociarmos a escola da organização sem viajarmos até às suas origens, sem uma epistemologia, através de uma interpretação de uma heurística da História da Educação. A escola, enquanto organização, nem sempre teve os mesmos objetivos, uma vez que durante um determinado período “a missão da escola já não se circunscrevia a capacitar cidadãos – educar para a liberdade e para a responsabilidade cívicas” (Justino, 2010, p. 35), enquanto noutros, a sua função principal consistia em atenuar as desigualdades sociais.

Se analisarmos a história da humanidade, constatamos que o conceito de escola teve significados distintos, muitas das vezes bem diferentes daqueles que conhecemos hoje. A conceção de escola como organização pública surgiu apenas com a antiga civilização grega, uma vez que até aí era, na maioria dos casos, no seio das famílias que se processava o ato educacional, mais concretamente a transmissão dos saberes e da cultura herdadas dos ancestrais, com pouco ou nenhum rigor científico. Nalgumas sociedades primitivas de cariz tribal, esses ensinamentos eram realizados à noite, muitas das vezes ao redor de uma fogueira, ministrados por um ancião que, tendo por manual lendas e histórias gravadas na memória, transmitiam-nas aos mais jovens com o intuito de perpetuar a cultura herdada. Também, através das tarefas diárias, tais como a caça, a

peça, a agricultura, etc., eram transmitidos os conhecimentos adquiridos, passando de uma forma empírica, de pai para filho.

Assim, o primeiro conceito de escola consistia na reunião de estudantes num local separado destinado à aprendizagem, remetendo-nos para a antiguidade clássica grega, para o antigo império romano, e a antiga Índia e China. O império bizantino iniciou a escolaridade pelo nível primário, iniciada no ano de 425. Este ensino sistematizado tinha como objetivo munir os militares de conhecimentos básicos possibilitando-os de utilizar eficientemente os manuais de guerra (Bentley, 2006, p. 331). No ano de 1453, com a queda do Império Bizantino, a Igreja começou progressivamente a chamar para si essa função, a qual continuou a desempenhar até à atualidade.

Na Idade Média, os mosteiros e os conventos assumiram o papel de organização educacional, substituindo-se ao Estado nesta função, que durante séculos estava interdita à maioria da população, à exceção da nobreza e de alguma burguesia. O latim era a língua utilizada não só na liturgia, como em escolas monásticas, sendo a única língua permitida na manuscrita de livros e da própria Bíblia, considerado o livro do conhecimento supremo da época. A cultura e a instrução estavam ao alcance de poucos, subjugada à visão redutora de um Igreja confinada aos saberes doutrinários do cristianismo e pouco mais. Por esse motivo, a evolução científica e tecnológica quase estagnou nessa época, mergulhando-se num obscurantismo cultural profundo, onde a ignorância do povo era um lugar-comum por toda a Europa e, por esse motivo, este período ficou conhecido por *Idade das Trevas*.

Os séculos XIV e XV conheceram uma grande proliferação de escolas, motivada pela expansão missionária decorrente da descoberta do chamado *Novo Mundo*, nomeadamente as “Américas”, a África Oriental e a Índia.

Com o passar do tempo a escola começa a chegar aos meios mais rurais e às classes sociais mais desfavorecidas, destinada fundamentalmente a crianças entre os 7 e os 14 anos, onde a escrita e o cálculo preenchiam a quase totalidade dos conteúdos programáticos, utilizando um livro escolástico e outro de índole político, acompanhados sempre pelo “livro de contas”. A escola passou a ser vista como uma instituição que

munia as pessoas de conhecimentos capazes de lhes abrir caminhos na vida, que de outra forma lhes estariam vedados, sendo normalmente associada à expressão "a escola é uma escada" (Revista História Viva, março 2004, p. 49).

Com as revoluções Liberal e Industrial do século XVIII, assiste-se a um grande avanço científico e tecnológico, acompanhado pela alteração do pensamento, onde o ensino, a cultura e a ciência ganham lugar de destaque na sociedade de então. Estes acontecimentos criaram a necessidade de mão de obra qualificada, exigindo maior e melhor oferta por parte das escolas que, com a liberalização da economia e da laicização de muitos países, viram alargar o leque de ofertas formativas, assumindo o Estado, também, um papel até então confinado somente à Igreja – ensinar. Iniciara-se a *Era Moderna*.

Em Portugal, o Estado assume o controlo da educação no século XVIII, durante o período de governação do Marquês de Pombal, quando expulsou os Jesuítas. No ano de 1774 o ensino subdivide-se em elementar e secundário e, mais tarde, em 1836, introduziu-se o ensino primário.

O século XIX foi marcado por um grande desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e o aparecimento de novos cientistas, investigadores e pensadores, que trouxeram outras formas de ver o mundo. Salientam-se, Charles Darwin, Edmund Freud e Carl Marx, cujas ideias revolucionaram o modo de pensar da humanidade. A escola ganhou uma nova dimensão, fruto da crescente necessidade de difundir as novas descobertas científicas e os avanços tecnológicos, proliferando o aparecimento de universidades.

A igualdade de oportunidades no acesso à educação só se tornou possível em Portugal a partir de 1911, após a instauração da república e a laicidade do Estado, retirando, deste modo, a quase hegemonia da Igreja que detinha na área do ensino, criando critérios bastante seletivos na admissão de alunos nas suas escolas. Muitas das vezes esta mudança apenas se processou ao nível da liderança, funcionando muitas das escolas nos mesmos edifícios anteriormente pertencentes à Igreja. Estava aberto o caminho para o conhecimento e a formação disponível para todos. Um novo tipo de organização tinha surgido, requerendo novas dinâmicas ao nível estrutural e processual.

Hoje em dia vivemos no chamado período pós-moderno, onde a escola ganhou um estatuto inquestionavelmente central no desenvolvimento das nações, mas cuja rápida evolução científico-tecnológica da sociedade atual, colocou a escola num processo de adaptação à realidade em constante mudança, numa busca incessante de contribuir e até de se antecipar nessa mesma evolução. A escola tornou-se numa importante organização, conferindo grande poder aos países mais desenvolvidos.

1.2.2. A organização escolar como um xadrez em dois tabuleiros: o tabuleiro do sistema racional-burocrático e o tabuleiro do sistema social

Ao longo da História, a Escola foi adquirindo uma dimensão universalmente reconhecida na educação e formação do indivíduo, dotando-o de ferramentas (saberes, cultura e conhecimento) essenciais para o crescimento harmonioso da sociedade, uma vez que existe uma relação direta entre os níveis de qualificação escolar das populações e o progresso económico. Esse capital humano passou a ser uma mais-valia para o país, abrindo-se as portas da escola a toda a população, independentemente da sua classe social ou nível económico, ou seja, passa a entender-se “a escola uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade” (Canário, 2005, p. 78). A afirmação deste entendimento e da tripla promessa que compreende, permite perceber a consolidação simultânea da autonomia da escola e dos vários percursos percorridos e a percorrer para concretizar a sua operacionalização, através de práticas decretadas e construídas.

O enquadramento legal que emergiu com a Lei 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, complementado com o Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro, sustentou um novo entendimento no campo da gestão escolar, uma vez que a autonomia da escola contraiu um papel significativo. O Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio, assim como o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, constituíram instrumentos através dos quais se afirmou o objetivo de atribuir às escolas uma maior autonomia. Esta pode ser perspectivada como um instrumento de política pública, que tem como objetivo principal conseguir a melhoria da qualidade do ensino, aproveitamento escolar e classificações, assim como aperfeiçoar os níveis de escolarização da população.

Com o último Decreto-Lei referido, n.º 75/2008 de 22 de abril, legislou-se o reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, desenvolvendo a revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas. Segundo este diploma, as alterações ao Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão Escolar, fundam-se em três objetivos principais:

1. Reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino;
2. Fortalecer a liderança das escolas;
3. Robustecer a autonomia das escolas.

Segundo Justino e Batista (2013, p. 45), a concretização destes é efetuada num contexto de mudança cujo traço distintivo é a gradual

desnacionalização dos sistemas nacionais de ensino como resultado de um duplo movimento de transnacionalização e de descentralização a que correspondem novos modos de regulação.

Segundo Lima (2008), a organização escola não pode ser interpretada de forma insular, como se configurasse um espaço fechado e isolado do contexto macrossocial. No mesmo sentido, esta organização não pode ser considerada como simples reproduzidor de determinismos produzidos à escala global, nacional e sistémica. Seguindo esta lógica, observando-a apenas como conjunto de atores e práticas, são desconsideradas algumas das suas dimensões relevantes, nomeadamente organizacional, ligada aos processos de liderança e coordenação da ação, interesses e projetos distintos, “jogos de poder e de influência que nela ocorrem” (Op. cit., p. 8). O mesmo autor refere também que partindo de uma perspetiva antropomórfica e coisificada, podem obter-se observações simples em que a Escola surge totalmente subordinada às imposições normativas produzidas pelo Estado e pelas instâncias globais de controlo, percebendo os atores escolares desapropriados das suas possibilidades de autonomia e capacidade estratégica. Considerando, ainda, que a compreensão da escola como organização terá que combinar interpretações racional-burocráticas e de sistema social, mobilizando quadros de análise que destaquem os objetivos organizacionais, os processos de previsão e de planeamento, as estratégias de tipo racional, a ordem e a conexão/conjunção de elementos no interior das organizações (a Escola como empresa, como burocracia), mas também outros

quadros de interpretação política, paradigmas de ambiguidade e de anarquia organizada, onde sejam elaboradas análises de tipo cultural e subjetivo, sobressaindo a subjetividade, a incerteza das tecnologias e a ausência de precisão e consenso dos objetivos, as dimensões culturais e simbólicas das organizações (a Escola como democracia, como arena política, como sistema debilmente articulado e como cultura).

Torres (2011) verifica que as organizações escolares detêm alguma liberdade para definir o seu percurso, de acordo com as suas especificidades culturais e com o sentido de pertença partilhado pela comunidade educativa em sentido lato, ou seja, as estratégias de desenvolvimento preconizadas pela escola podem ampliar e/ou limitar os seus espaços de participação e autonomia. É na teia da rede de todos estes processos que se constrói a autonomia da escola, construindo-a como organização crescentemente aberta, sobre a qual a autora e Barroso (2005) construíram duas abordagens reflexivas. No texto de Barroso intitulado *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*, o autor procura elaborar uma abordagem sintética ao estudo sobre a autonomia da escola, interpretando a sua evolução da *autonomia decretada* para a *autonomia construída*. A partir deste processo, procura através de um exercício sistemático, com a identificação de indicadores, apreender um conjunto de intervenções através das quais a estruturação da autonomia da escola se pode afirmar como um sistema de mobilização social, onde se polariza um conjunto de atores no sentido de desenvolverem uma ação coletiva. Faz, ainda, referência à crescente preocupação com a observação dos efeitos da escola e o reconhecimento de medidas para aferir a eficácia das escolas.

Uma vez identificadas algumas escolas classificadas como eficazes, têm sido produzidas medidas globais de política educativa (*school based management* ou *local management of schools*) que procuram generalizar administrativamente as suas características, nomeadamente através da autonomia na utilização e distribuição de recursos, reforço das suas orientações de gestão sobre o desempenho dos diversos cargos, ampliação da participação local no governo da escola e desenvolvimento de instrumentos de avaliação externa. Nesta perspetiva, o aparecimento da concorrência no setor público está implícito neste pensamento, já que os pais podem escolher a escola para os seus filhos.

A emergência daquela tendência, orientada por princípios de racionalidade e medidas de gestão, é criticada por uma perspectiva essencialmente sociológica que aponta as estratégias ocultas de privatização da escola pública e de controlo e dominação através do recurso a estruturas organizativas e modelos de gestão no sentido da eficiência. A mesma perspectiva foca a instituição escola como construção social, valorizando a observação do papel dos indivíduos e contexto socio-histórico em que agem, afastando-se das metodologias positivistas e dos princípios da racionalidade administrativa. Segundo Levavic (1995, *cit. in* Barroso, 1996) o *school based management (SBM)* configura-se de diferentes formas, a partir de alguns elementos preponderantes: os *órgãos* (que recebem a responsabilidade e poder de decisão descentralizado); os *domínios de gestão* (esferas em que o poder descentralizado pode ser exercido); e, as *formas de regulação* (com as quais se exerce o controlo sobre os decisores locais).

Esta configuração assenta em algumas premissas de que o principal problema das escolas resulta de um sistema de controlo centralizado e burocratizado. No seguimento da apresentação deste modelo, o autor faz referência a um outro conjunto de práticas descritas por Hill, Smith e Spinks (1990, *cit. in* Barroso, 1996), presentes em escolas da Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido, o *School Self-Management (SSM)*, que considera uma abordagem sistemática do processo de decisão e uma participação adequada de todas as partes interessadas no processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivos: gestão da escola focada na aprendizagem e no ensino; facilitação da decisão partilhada e envolvimento dos participantes; identificação clara das tarefas de gestão, facilitando a ligação e transmissão de informação sobre estas; identificação elucidada das responsabilidades associadas à tomada de decisões, atividades e prestação de contas; proporcionar os meios essenciais à afetação de recursos como resposta às prioridades reveladas pelos alunos; apoiar a aplicação de processos de avaliação e de reestruturação para disponibilizar as melhores oportunidades; e, simplificação da documentação de suporte.

Seguindo a sua argumentação bastante sistematizada, Barroso (2005) refere que a concretização dos objetivos identificados tem que observar diversas indicações:

- Os objetivos de aprendizagem têm que ter em consideração as necessidades e especificidades da comunidade escolar, ou seja, derivar de uma visão partilhada;

- As políticas (e prioridades) devem ser enquadradas pelos resultados, relacionando-se com as metas a alcançar;
- Planeamento estratégico e programações que as tenham em consideração;
- O planeamento do currículo compreende o desenho dos cursos e a planificação da sua realização;
- O planeamento e programação efetuados devem sustentar a afetação de recursos;
- A aplicação dos programas de aprendizagem é feita a partir dos planos e recursos necessários;
- Os programas de aprendizagem devem ser aferidos a partir dos seus resultados e métodos de forma a permitir a reformulação das metas, objetivos, necessidades, políticas, prioridades e planeamento;
- Deve ser constituído um grupo composto por professores, pais e estudantes, para exercer a função de definir metas, políticas, prioridades, avaliação de programas e políticas;
- O planeamento curricular, execução dos programas e avaliação da aprendizagem são da responsabilidade dos professores, nas diferentes áreas profissionais.

A eficácia deste modelo nas escolas depende de algumas medidas, nomeadamente: a atribuição de um poder real de decisão sobre os recursos humanos e materiais; aplicação de um processo sólido de desenvolvimento dos administradores e dos professores, com o qual lhes seja possível obter novos conhecimentos e competências adequados a este tipo de gestão; produção de um sistema de informação eficaz, no sentido de retratar a conformidade do funcionamento da instituição; e a introdução de um sistema de recompensa do trabalho dos professores.

Esta abordagem da *autonomia decretada* é perspectivada criticamente a partir dos seus fundamentos, primeiro, num âmbito *científico-pedagógico*, quando se procura legitimar aquelas medidas a partir dos resultados dos estudos sobre as escolas eficazes, segundo, numa esfera *político-gestionária*, que enquadra a legitimação nas regras de mercado e nas práticas de gestão empresarial. Neste sentido, a escola é perspectivada como impotente para exercer influências próprias e tornar o insucesso independente da herança familiar. Numa segunda dinâmica de estudos, criticaram-se as medidas de eficácia (testes de inteligência de raciocínio verbal) e o tipo de abordagem (*input-*

output) que ignorava os processos desenvolvidos pela instituição escola, perspectivada como uma organização social e não como uma unidade de produção. A partir desta nova perspectiva de estudos, procura-se demonstrar que as escolas conseguem realmente fazer a diferença.

Ao nível da fundamentação político-gestionária, segundo Barroso (2009) e tendo em consideração a investigação empírica, concluiu que: “a relação entre conhecimento e política é variável ao longo do processo de acção pública e depende, entre outros factores, do conhecimento académico disponível, dos modos de regulação predominantes, das características dos actores envolvidos, do objecto das políticas empreendidas; a circulação do conhecimento faz-se através da circulação das pessoas; a utilização do conhecimento no processo de decisão política é fortemente condicionada pela interacção (competição) entre diferentes grupos de interesse; a relação entre conhecimento e política tanto pode ser feita para construir problemas, como para definir soluções; os tipos de conhecimentos que são mobilizados são variados, mas é muito reduzida a utilização do conhecimento científico; e, a importância crescente do conhecimento no processo de decisão política tende a fazer com que exista uma forte influência da agenda política na agenda da investigação.”

Ainda segundo o mesmo autor, para que a autonomia seja utilizada no sentido da concretização de determinados objetivos organizacionais, transformando-se num processo coletivo de mudança, é fundamental desenvolver três tipos de intervenção: promover na escola uma cultura de colaboração e de participação entre todos os que garantem o seu funcionamento; desenvolver nas escolas variadas formas (individuais e coletivas) de liderança; e, aumentar o conhecimento (aprendizagem organizacional), por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam.

Entende-se que é neste tipo de intervenções que a estruturação da autonomia da escola se pode transformar num processo de mobilização social para a acção coletiva. Passando a analisar uma outra perspectiva sobre a escola como organização que vivencia o seu processo de autonomização, Torres (2011) num texto intitulado *A construção da autonomia num contexto de dependências. Limitações e possibilidades nos processos de*

(in)decisão na escola pública, elabora uma abordagem através da qual estrutura uma reflexão crítica sobre a forma como as escolas interiorizam os processos políticos (*autonomia decretada*), operacionalizando-os em práticas de intervenção democrática (*autonomia construída*), através das quais se (re)produzem estratégias pedagógicas que permitem reconhecer e devolver aos profissionais de educação “um papel ativo e comprometido com o processo de construção da autonomia democrática das suas escolas” (Op. cit., p. 91).

Segundo Torres (2005, *cit. in* Torres, 2011, p. 92), vários estudos do início do século indicavam a existência de um “*superavit* de reflexão e de um *défice* de acção democrática e participativa nos vários espaços escolares”, pelo que a autora reflete o funcionamento das escolas públicas como organizações enquadradas por limites estruturais, no sentido de observarem as suas determinações ou para lhes resistirem de forma ativa através da exploração de outras alternativas de acção, no sentido da prossecução de processos de decisão mais democráticos, recorrendo à autonomia relativa de que dispõem. Neste sentido, a autora problematiza o que designa por “*autonomia em acção*”, manifesta pela forma como os atores a constroem e lhe conferem significado através dos processos de decisão política.

Para a autora os atores manifestam a tendência para serem mais orientados pela cultura organizacional dos contextos escolares particulares do que condicionados pela cultura escolar disseminada ao nível central: as “pressões externas constituem um bloco normativo e cultural monolítico, expresso por regras formais de alcance nacional, as especificidades culturais internamente vividas nas escolas traduzem uma grande diversidade de manifestações simbólicas” (Op. cit.). Neste sentido, pode entender-se que os constrangimentos político-estruturais exercidos sobre as escolas produzem um condicionamento diferenciado sobre as suas práticas.

Torres (2011) referencia implicitamente o *school based management*, mencionando as formas de regulação das escolas públicas e os dispositivos de avaliação externa como mecanismos de controlo sobre os resultados escolares, a partir do qual se procurou reconhecer um tipo-ideal de organização escolar, estruturado com base num referencial para acção, permitindo a elaboração da classificação das instituições. A partir daqui é

construída uma “matriz uniformizadora” que funciona como modelo que orienta a ação, tendendo para “diluir as especificidades organizacionais e culturais de cada escola, induzindo nestas organizações uma aproximação, nalguns casos um mimetismo, aos parâmetros de funcionamento considerados ideais” (Torres, 2012, p. 96).

Apesar daquela pressão externa que formalmente tem que ser apropriada ao nível interno, as dimensões culturais particulares da escola afirmam-se como técnicas de gestão que facilitam a concretização dos resultados, fortalecendo a crença no papel das culturas integradoras e do empenhamento, comprometimento e tradições culturais no desenvolvimento da eficácia e excelência. Neste sentido, embora definidos como limitados cultural e politicamente, os órgãos de governação da escola são entendidos pela autora como beneficiários de um estatuto central no enraizamento dos valores democráticos, sendo-lhe reconhecida a missão de reinventarem estratégias de mobilização local dos atores e de “reposição quotidiana do sentido cívico e democrático inerente à escola pública” (Op. cit., p. 97). A autora faz referência ao papel significativo e condicionante da organização dos processos tendentes à produção da excelência, pois estes induzem práticas organizacionais pouco participativas, apoiadas numa lógica de reprodução de soluções e fórmulas consideradas eficazes.

Por outro lado, esta faceta elitista não deixa de representar uma opção da organização, legitimada politicamente pela liberdade de ação permitida pela autonomia, sobretudo se esta estratégia for partilha pela comunidade escolar e disseminada à comunidade local. No sentido desta liderança, há uma restrição da margem de decisão e da participação dos atores às esferas da produtividade escolar. Numa outra perspetiva, a da “liderança colegial”, distinta da anterior, o foco incide sobre os processos, partindo do pressuposto de que os mesmos se envolvem de uma “dimensão pedagógica, formativa e transformadora”, enquadrada numa “visão regeneradora de escola” em que se acredita na sua capacidade para corrigir ou equilibrar as desigualdades sociais, expandindo a sua missão educativa a todos os públicos escolares (Op. cit., p. 102). No contexto deste tipo de liderança são preconizados valores/conceitos como os da flexibilidade organizacional, trabalho colaborativo e inovação pedagógica, emergindo como os suportes de uma matriz identitária.

Das escolas de perfil elitista observa-se a preocupação com a produção da excelência acadêmica e concetualização dos tempos e espaços escolares em função da sua otimização ao nível dos resultados. O envolvimento de fatores de desigualdade e de discriminação no acesso ao serviço público de educação contribui para o fortalecimento da imagem pública da “la bonne école”¹ (Ballion, 1991, *cit. in* Torres, Op. cit., p. 103), de um *ethos* meritocrático e de uma “nova cultura de ensino-aprendizagem” (Magalhães & Stoer, 2002, *cit. in* Torres, Op. cit., p. 103). A partir daqui as escolas centram a sua ação no produto e no desempenho gerado pelo processo pedagógico, remetendo para um papel secundário o próprio processo como estratégia de educação e formação do indivíduo. Neste sentido, as escolas de cariz mais democrático tendem a estruturar o campo pedagógico a partir da heterogeneidade do seu público e da sua oferta, no sentido da promoção do sucesso para todos no contexto da preocupação com os processos de ensino-aprendizagem, por contraposição a um modelo organizativo responsável por processos de exclusão.

Na estrutura organizativa das escolas há um elemento de uma relevância discreta, mas que desempenha uma função de extrema importância, uma vez que é a charneira entre os órgãos da escola e os alunos e os pais/Encarregados de Educação – trata-se do DT. Embora pertença a uma estrutura de gestão intermédia, é a figura que estabelece os contactos com todos os agentes educativos, na maioria das vezes efetuados presencialmente, ao qual estão adjacentes atribuições que vão para além das competências exigidas, patente no constante exercício polissémico do seu serviço.

¹ “A escola certa”

CAPÍTULO II – O DIRETOR DE TURMA COMO GESTOR POLISSÉMICO DO EQUILÍBRIO

2.1. Algumas considerações

A escola entendida como pertença *de todos e para todos*, transformou-se num sistema organizacional complexo, do qual sobressai a já referida heterogeneidade, diversidade e diferenciação dos seus atores, pelo que caberá ao DT desempenhar um papel determinante na manutenção do equilíbrio imprescindível para a adaptação dos modelos inerentes ao processo educativo e à gestão da autonomia das escolas, num sistema de ensino em mudança constante.

O DT é um professor que ocupa uma posição de gestão intermédia na estrutura pedagógica da escola, focado nos alunos e na sua gestão, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, no sentido do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes. O DT representa uma peça fundamental na relação interna entre o grupo – turma e o grupo – professores, assim como na relação externa que empreende com os Encarregados de Educação.

O trabalho do DT é multifacetado, do qual sobressai e evidencia um ajustamento permanente em função dos tipos de relacionamento com alunos e respetivas famílias, com professores, com a organização escola e com a comunidade envolvente, sendo então possível adotar várias formas em simultâneo.

Na perspetiva de Peixoto e Oliveira (2003), os agentes educativos no geral vislumbram neste procurador pedagógico intermédio, um reduto de proteção face às características das escolas, cada vez mais marcadas pela instabilidade, heterogeneidade e multiculturalidade. Segundo os mesmos autores, estas características representam desafios que se revestem de uma acuidade crescente para as escolas, uma vez que a sociedade tem a expectativa que sejam estas a formar os futuros cidadãos, ao nível cultural e cívico.

2.2. O papel e funções do Diretor de Turma

A exploração de referências bibliográficas que analisam o papel do DT permite reconhecer que este exerce as funções de um gestor pedagógico que acumula uma tripla função, a relação estabelecida com os alunos e com os Encarregados de Educação (EE), além da relação estabelecida com os restantes professores da turma.

A partir da descrição anterior percebe-se que o DT ocupa uma posição relevante nas estruturas de gestão intermédia da escola, desempenhando um papel essencial numa estrutura que integra a coordenação das atividades dos professores do mesmo agrupamento de alunos, coordenação interdisciplinar horizontal. O DT, no desenvolvimento da coordenação interdisciplinar em relação aos professores da turma, é configurado como polo entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão. Neste sentido, para além do exercício docente, é simultaneamente um elemento do sistema de gestão da escola, a quem estão associadas competências e responsabilidades na gestão geral no Conselho de Turma a que preside.

As dimensões de ação do DT têm como objetivo corresponder aos seus diferentes interlocutores: alunos, professores e Encarregados de Educação. No entanto, destaca-se entre os restantes docentes da turma, sendo este destaque uma dimensão fundamental do exercício deste cargo. Identifica-se que o papel do DT se apresenta como cada vez mais determinante na organização escolar, tendo em conta a influência que exerce no equilíbrio entre os vários atores concentrados nas comunidades educativas.

O papel desempenhado nas diferentes situações é diferente e exige que o DT seja detentor de um perfil adequado, formação permanente e um bom conhecimento sobre a função, uma vez que “ele é o eixo em torno do qual gira a relação educativa” (Marques, 2002, p. 15). Tendo em consideração os traços já referidos, depreende-se que mais do que ser conhecedor da legislação e das funções que esta enuncia, este docente tem necessariamente que desenvolver uma visão integradora de todos os recursos da escola e da comunidade educativa, de forma a ser capaz de dar resposta aos desafios presentes no Projeto Educativo do estabelecimento de ensino.

Assume-se então que o papel do DT é crescentemente determinante na organização escolar, pela preponderância na manutenção do equilíbrio entre os vários atores polarizados em cada comunidade educativa. O exercício das funções do DT é multifacetado e ajusta-se constantemente tendo em consideração os tipos de relacionamento, podendo adotar várias características em simultâneo. O papel desempenhado em cada uma das situações e contextos é diferente, exigindo-lhe um perfil adequado, formação contínua e um excelente conhecimento sobre a função, uma vez que se configura como “eixo em torno do qual gira a relação educativa” (Op. cit.).

O enquadramento jurídico que delimita as atividades do DT, abordado mais à frente, é condição necessária, mas não suficiente para o sucesso no seu exercício. Este órgão de gestão intermédia é essencial para a organização escolar e entende-o como centro de uma função que exige o estabelecimento de pontes, dinamizando relações entre os vários atores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem e na comunidade educativa de que faz parte.

A função de DT congrega um conjunto diversificado de ações que correspondem aos diversos interlocutores: alunos, professores e EE. A intervenção do DT para com os alunos e EE, expõe-se comumente como prevacente sobre aquele que empreende junto dos professores, que constitui uma esfera fulcral deste cargo e não pode ser afastada das restantes: “É, antes de mais, um educador com a tarefa de orientar os alunos, devendo ser capaz de estabelecer laços de comunicação e de convívio e coordenar todas as actividades no âmbito da turma” (Marques, 2002, p. 15). Para este autor o apoio aos alunos nos seus próprios processos de aprendizagem, o DT tem que conhecer todos e cada um dos que compõem a turma, assim como manter uma comunicação próxima, eficaz e atempada, com os EE e os seus professores.

O DT assume-se como uma figura de gestão intermédia da escola, com responsabilidades específicas na coordenação de todos os docentes da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar, bem como pelo relacionamento estabelecido entre a escola, EE e a comunidade. A relevância deste papel entende-se como uma das peças fulcrais de toda a engrenagem, devido ao facto de ser o integrador de todo o processo de construção da identidade

intelectual, moral, afetiva e psicomotora dos alunos. Sob a mesma perspetiva, Peixoto e Oliveira (2003, p. 19), sublinham que o DT deve assumir relevo na promoção do sucesso pessoal e educativo do aluno:

Efectivamente, o Director de Turma ocupa, na organização escolar, um papel primordial. Ele é o observador privilegiado, o coordenador e catalisador de tensões entre grupos da comunidade escolar e, é sobretudo, o grande motor de uma educação personalizada, capaz de formar homens comprometidos e responsáveis.

Recorrendo a estudos sobre a qualidade da escola, autores como Leithwood, Harris e Hopkins (2008) indicam a necessidade de envolver todos os atores num compromisso de mudança, projetando a melhoria das aprendizagens dos alunos. A satisfação desta necessidade surge como uma responsabilidade possível de associar ao exercício da função de DT. Contudo, segundo Boavista e Sousa (2013), apesar de existir um enquadramento legislativo que concede a esta função a quem a exerce responsabilidades específicas na coordenação dos professores da turma, regista-se uma inconsistência entre esta atribuição de poder e a respetiva operacionalização. Contudo, sublinha-se que o enquadramento jurídico que enquadra as atividades do DT constitui uma condição necessária, mas não suficiente para o sucesso no exercício das suas funções.

Enquanto órgão de gestão intermédia é fundamental para a organização escolar, colocando-o no centro de uma função que exige o estabelecimento de pontes, dinamizando relacionamentos entre os vários atores participantes no processo de ensino-aprendizagem e na comunidade educativa de que faz parte. É manifesta a importância do papel desempenhado pela Direção de Turma em todo o desenvolvimento da dinâmica escolar, de onde se percebe que todas as componentes associadas com a sua atividade se configuram merecendo uma atenção particular e de uma regulamentação cuidada e adequada, no sentido de que os seus objetivos e os da sociedade em geral sejam atingidos com sucesso.

No DT como figura de gestão intermédia da escola, são depositadas responsabilidades particulares no que diz respeito:

- À coordenação dos professores da turma;

- À promoção do desenvolvimento social e pessoal dos alunos e sua integração no ambiente escolar;
- Ao relacionamento estabelecido entre a escola, os Encarregados de Educação e a comunidade escolar.

Consultando a Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro, pode perceber-se que definido com esta um perfil específico para o DT, embora no início da década de 80 a ausência de profissionais qualificados nas escolas, facilitasse a seleção de professores sem formação específica para o desempenho deste papel. Nesta Portaria foram legislados os requisitos pretendidos para o DT, sendo necessário que os atributos deste docente fossem passíveis de:

- Criar e desenvolver condições para a integração correta dos alunos na vida escolar;
- Assegurar aos professores da turma a existência de meios, documentos de trabalho e orientação necessários ao desenvolvimento das atividades, garantindo a participação efetiva dos professores na planificação das tarefas a implementar, na ação disciplinar e nas ações de informação e esclarecimento de alunos, pais e Encarregados de Educação.

As especificidades concedidas ao DT, através da Portaria 970/80, de 12 de novembro, são semelhantes àquelas que são especificadas mais tarde no Decreto-Lei n.º 115-A/98 e no Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, demonstrando que as exigências sobre esta função se têm aprofundado, mas na essência o seu trabalho mantém-se enquanto polo de sinergias no espaço escola e a partir deste. No ponto seguinte será analisada mais detalhadamente.

2.3. Diretor de Turma: um perfil legal exigente para ações crescentemente híbridas e complexas

No que diz respeito ao perfil legal do DT, atribuído pelos normativos em vigor e pelo regulamento particular da responsabilidade de cada escola, é fácil reconhecer a sua exigência resultante da multiplicidade de competências definidas. Peixoto e Oliveira (2003) sublinham que é atribuído ao DT um número quase ilimitado de tarefas,

destacando também Castro (1995, p. 13) que se projeta neste a necessidade de criar um rosto visível de toda a instituição e, simultaneamente, um “cumpridor e guardião de um extenso e pormenorizado *corpus* de regras de diversos tipos, que é suposto conhecer, cumprir e fazer cumprir”.

Apesar da assunção do seu papel fulcral, da abordagem à história legal do DT é possível perceber que é difícil encontrar uma regulamentação pormenorizada sobre esta função, registando-se a evolução no sentido de uma clarificação. Partindo de referências genéricas, apreende-se a progressiva regulamentação crescentemente específica, apesar de dispersa por vários tipos de documentos. A interpretação do enquadramento legal da atividade do DT exige uma análise atenta das principais componentes da regulamentação mais importante disponível, apresentados de seguida por ordem cronológica de forma sumária.

- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. (anexo 1)
Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Aqui é estabelecida a função de DT ao nível de outras estruturas de orientação educativa, estipulando a forma como é selecionado.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. (anexo 2)
Determina o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, esclarecendo algumas responsabilidades, nomeadamente atribuindo ao DT a função de coordenar o desenvolvimento do anterior Plano de Trabalho da Turma, substituído posteriormente pelo Plano de Atividades da Turma (PAT).
- Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho. (anexo 3)
Descreve o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado anteriormente pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Este Decreto reveste-se de uma considerável importância, uma vez que explica o cariz das competências do DT e endereça para o Regulamento Interno (RI) de cada escola a sua especificação. Ao abrigo do disposto no art.º 55º do Regime de

Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e estabelecido pelo Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, o Governo decreta no art.º 7º:

“1 – A coordenação das atividades do conselho de turma é realizada pelo director de turma, o qual é designado pela direcção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.

2 – Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao director de turma compete:

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e Encarregados de Educação;
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- d) Articular as actividades da turma com os pais e Encarregados de Educação promovendo a sua participação;
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- f) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.”.

Mais recentemente, o DT é referido legislativamente: *a)* no Despacho-Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, onde é enunciada a sua importância no acompanhamento escolar dos alunos; *b)* na Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro que indica que o DT é responsável pela melhoria das condições de aprendizagem dos alunos; *c)* no Despacho-Normativo n.º 7/2005, de 5 de janeiro, que responsabiliza o DT pelo processo individual do aluno; e *d)* no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, onde se indica que é da competência dos DT dar conhecimento aos pais aquando da elaboração dos Planos de Recuperação para os alunos que não desenvolveram as competências necessárias.

- Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro. (anexo 4)
Define a reorganização curricular do Ensino Básico, estabelecendo a sequência entre os seus ciclos. Este dispositivo legal resulta da necessidade de reorganizar e adaptar a escola às suas necessidades crescentes, diligenciando a garantia de uma diversidade de ofertas curriculares, de forma que todos os alunos consigam obter as competências estabelecidas para cada um dos ciclos de ensino e concluam desta forma a escolaridade obrigatória. Ainda que sem referências precisas ao DT, aclara a organização do Plano de Trabalho de Turma.

- Lei 30/2002, de 20 de dezembro. (anexo 5)
Estabelece o Estatuto do Aluno do Ensino Não-Superior, atribuindo mais responsabilidades ao DT, no que diz respeito à adoção de medidas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, no que toca ao fortalecimento, no seu artigo 5º, da sua autonomia e responsabilidade, assim como define também o âmbito da sua atuação ao nível administrativo, sobressaindo as componentes disciplinar e de assiduidade.

- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (anexo 6)
Neste Decreto as responsabilidades do DT são significativamente aumentadas no que diz respeito ao acompanhamento do percurso educativo dos alunos. Por exemplo, reconhece-se a corresponsabilidade do DT na elaboração, coordenação, acompanhamento e avaliação do Programa Educativo Individual (PEI) a aplicar a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Esta abordagem sumária sobre a regulamentação que define as funções e responsabilidades do DT permite atestar que este é um papel complexo, que sofre mudanças subsequentes contínuas nos últimos anos, gerando um contexto de ação dos diferentes atores que exige uma considerável capacidade de adaptação e ajustamento. Na perspetiva de Boavista (2010, p. 65):

mais do que qualquer outro docente, o Director de Turma situa-se nesta relação bipolar, assumindo um papel de incomensurável relevância, pois ele é o guia, o mediador de uma (muitas vezes) dolorosa caminhada que se pretende eficaz, rumo ao sucesso.

Tendo em consideração as atribuições legalmente atribuídas ao DT, este terá de ser dotado de um perfil com particularidades como: ser organizado, metódico, ponderado, curioso, humano e firme, ter capacidade de previsão, estar disponível, revelar espírito de tolerância, conseguir gerir conflitos e conhecer a legislação, entre outros. Na perspetiva de Boavista (2010), é manifestamente relevante apontar e particularizar algumas estratégias suscetíveis de melhorar a performance do DT, nomeadamente:

- Selecionar os DT, tendo em consideração requisitos profissionais e de natureza humana congruentes com as responsabilidades a assumir;
- Permitir o exercício de direção de turma a docentes que se exponham motivados;
- Garantir a continuidade pedagógica da direção de turma, ao longo de todo um ciclo;
- Congregar um grupo estável de DT para formar uma equipa especializada capaz de desenvolver a formação de outros docentes;
- Desenvolver mecanismos de influência sobre os centros de formação de professores, no sentido de que estes proporcionem formação dirigida para temáticas e competências associadas à direção de turma;
- Dinamizar hábitos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido por todos os DT nas reuniões de Conselho de Diretores de Turma (CDT), estimulando-os a exporem temas que gostariam de ver abordados.

CAPÍTULO III – O DIRETOR DE TURMA COMO LÍDER ENTRE ATORES

3.1. A liderança do DT como processo híbrido entre as competências pessoais, profissionais e socioculturais

A exploração de várias referências sobre o tema da liderança por parte do DT entre os seus pares, permite constatar que existe consenso sobre as qualidades de um bom DT, nomeadamente a compreensão, autenticidade, capacidade de comunicação, aceitação, exigência, amizade, justiça, maturidade e disponibilidade. Mas a capacidade para ouvir o outro, por parte do Diretor de Turma, supera todas as anteriormente referidas, evidenciando-se a pessoa em si. Só um DT capaz de se oferecer aos outros com entusiasmo, de forma compreensiva, disponível, dialogante, aberta, justa, dinâmica, competente, madura, equilibrada e coerente pode ambicionar aproximar-se do *outro*. Assim será possível desenvolver um conhecimento mais aprofundado sobre o aluno e os outros professores do Conselho de Turma (CT), que funcionará como vetor da melhoria do aproveitamento escolar do primeiro, sustentando um maior conhecimento sobre si próprio e a comunidade envolvente, assim como a formar uma escala de valores, atitudes e hábitos e a estruturar um projeto de vida.

Para Carneiro (2008) a escola é cada vez mais o reflexo da sociedade, crescentemente problemática e enredada, exigindo a necessidade de decifrar mecanismos para estabelecer estratégias de comunicação e entendimento, tendo o DT um papel fulcral junto dos diversos atores educativos, o que implica um conjunto de relações permanentes. A posição como orientador educativo associa-lhe permanentemente o papel de mediador, no sentido de mobilizar as suas competências para forjar soluções para vários tipos de problemas, vislumbrando-se “os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade” (Costa, 2000, p. 31).

No sentido anterior de liderança, é relevante colocar de lado as formas tradicionais de agir no sentido da adoção de comportamentos mais focados nos pares. Compreende-se esta perspetiva uma vez que a mediação e a resolução de problemas podem e devem ser operacionalizadas pelo DT, nos CT e na própria turma, possibilitando que cada aluno,

professor ou outro interveniente descreva a sua forma de ver pessoal e ouça as opiniões do *outro*, esclarecendo os receios, angústias e preocupações, permitindo o envolvimento das partes em conflito na resolução do mesmo.

Na abordagem de Gomes (2000) as escolas de forma a concretizarem os seus objetivos desenvolvem formas de auto-organização. Os procedimentos no sentido desta organização exigem um trabalho conjunto através de ações sintonizadas, emergindo daqui a necessidade de estabelecer acordos e desenvolver a gestão de expectativas, sob uma linguagem comum, para encontrar respostas para problemas com que os atores da escola se confrontam em conjunto. A referida concretização dos objetivos exige a identificação de escolhas e preferências, definição de prioridades, formação de alianças e coligações.

Neste contexto polissémico, ação é predominantemente comunicação, que para ser eficaz implica o atendimento dos diversos interesses não perdendo de vista os diferentes destinatários da comunicação. Neste processo sistemático de debate, confronto, diálogo e concertação, o DT tem que desempenhar um papel fulcral, despontando a perceção de que “a liderança surge pela conjugação do potencial de um indivíduo para ser líder com a necessidade de um grupo ter alguém que assuma tal posição” (Peixoto & Oliveira, 2003, p. 61). No mesmo sentido, Barriga (2008, p. 5) entende que a implementação de ações por parte da liderança “efectiva-se quando a comunicação entre líder e liderados acontece”.

Como em citações anteriores, o DT, ao presidir às reuniões do CT e tendo em consideração a conflitualidade latente que pode despertar a qualquer momento, não pode descurar o significado que a gestão de relacionamentos através da mediação pode ter, ao construir novos rumos de entendimento e de desenvolvimento pessoal e social, contribuindo de forma determinante para aperfeiçoar o ambiente escolar. Neste sentido, o DT é:

- Por um lado, um professor que coordena um grupo de professores e é, ao mesmo tempo, um elemento do sistema de gestão da escola a quem foram atribuídas responsabilidades na gestão global do CT a que preside. Para Costa (2000) a ação do DT como líder de uma equipa tem que ser orientada pela preocupação

em desenvolver uma cultura onde o ensino e a aprendizagem floresçam. Desta forma, é relevante implementar nas escolas formas distintas de liderança adequadas ao o clima de cada escola;

- A liderança constitui um fenómeno de natureza motivacional em que o líder tem um papel fundamental como agente dinamizador de comportamentos organizados em função dos alvos do grupo. Assim, o líder incita e habilita os seus seguidores a dedicarem as suas capacidades, utilizando e articulando a sua autoridade para atingir os objetivos, que podem ser conquistados se houver um bom relacionamento entre os líderes e os colaboradores, uma vez que a liderança não se operacionaliza de forma isolada, mas antes em interação.

Por exemplo, Sergiovanni (2004) vislumbra nas escolas, como organizações especiais, uma liderança também especial, nomeadamente a liderança moral, fundada nas pessoas, na comunidade e nos valores. O mesmo autor sublinha que (Op. cit., p. 173):

esta liderança é moral pois sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa. As comunidades vinculativas possuem ideias, princípios e finalidades partilhadas que criam uma poderosa fonte de autoridade para a prática da liderança.

Contudo, Trigo e Costa (2008) declaram que será preferível uma liderança de valores no contexto escolar, em vez de uma liderança moral que tem uma conotação religiosa. Estes autores sublinham que para a liderança fundada nos valores deve ser dirigida toda a atenção por parte das escolas, pois:

o foco dos valores deve ser inquestionavelmente também a grande missão da escola: educar para uma cidadania com valores, de reconhecimento e de respeito pela dignidade de todos os seres humanos. Têm aqui necessariamente lugar a solidariedade e a educação para a justiça, desenvolvendo o sentido de responsabilidade pela transformação das estruturas (Op. cit., p. 578).

Os mesmos autores acrescentam ainda que:

a escola, sendo um espaço de relações permanentes entre pessoas, onde se exercem muitas lideranças, aos mais diversos níveis, nomeadamente no espaço sala de aula, beneficiaria desse diálogo aberto, democrático, fundado em valores compartilhados e no reconhecimento do valor supremo da pessoa (Op. cit.).

Para Costa (2000), na abordagem ao tema da liderança nas escolas, é manifestamente relevante interpretar alguns dos seus traços, predicados e dimensões:

- “Liderança dispersa”, tendo em consideração que esta é transversal aos diversos níveis, podendo referir-se a existência de “lideranças”, ou seja, de vários líderes que disseminam ideias e que agem no desenvolvimento da escola como organização²;
- “Relatividade da liderança” pois existe mais que uma vertente de liderança, enquadrada de acordo com o contexto social e cultural;
- “Liderança e democracia escolar” considerando a participação de todos os agentes envolvidos nos processos educativos, sem necessário a escola estar “alinhada pelos princípios da igualdade de oportunidades, da autonomia, da justiça e da equidade” (Op. cit., p. 29), o que subentende “que a construção e organização dos processos de ensino e aprendizagem ocorram de forma participada e numa lógica de cidadania organizacional” (Op. cit.);
- “Liderança e colegialidade docente”, invocando o trabalho colaborativo entre pares e reflexões compartilhadas;
- “Liderança enquanto saber especializado”, uma vez que a liderança se operacionaliza como um conjunto de competências que se formam, ou seja, que exigem formação e saber especializado;
- “Distinção entre a liderança e gestão”, já que ser um bom gestor não representa ser um bom líder, assim como um líder pode também não exercer funções de gestor.

Associados à concetualização da liderança é possível identificar diversos estilos de líder, que determinam a sua ação na organização, na motivação e no empenho dos liderados. Embora seja possível indicar uma enorme diversidade de modelos concetuais

² Segundo Bryman (1996, *cit. in* Costa, 2000, p. 25) “a liderança passa a ser equacionada como uma atividade dispersa que percorre a organização na sua totalidade e não propriamente como um atributo dos líderes formais”. A dispersão identificada neste tipo de liderança está subjacente a algumas especificidades, nomeadamente: *a)* o princípio da liderança participativa, apoiado na ideia de que os líderes têm que levar os outros a assumir, eles próprios, a liderança; *b)* o papel principal atribuído às equipas e aos grupos, em que se foca o fenómeno da liderança; *c)* o papel determinante e crescente que vem sendo atribuído e reconhecido às lideranças intermédias; *d)* a multiplicação de práticas efetivas de liderança entre líderes informais; *e)* a confirmação de que alguns conceitos não aludem de forma obrigatória outros, nomeadamente liderança, gestão e autoridade.

de liderança, sublinham-se na cultura e no clima das escolas a liderança transacional e a transformacional:

- O líder transacional foca principalmente a identificação das exigências de cada tarefa para alcançar os resultados esperados, apoiando-se na troca de serviços com recompensas supervisionadas pelo líder, concentrando-se este nos objetivos da instituição auxiliando a equipa a interpretar o que é necessário empreender para os atingir;
- De uma outra perspetiva, autores como Fullan e Hargreaves (2001) fazem referência à balcanização do ensino, do individualismo dos professores e do seu isolamento nas salas de aula, pelo que urge desenvolver culturas colaborativas nas escolas. Neste sentido, é fundamental a afirmação de uma liderança transformacional, onde o líder não intervém de forma direta nos assuntos didáticos e curriculares, mas desenvolve ações no intuito de transformar a cultura escolar, (re)produzindo mecanismos e estruturas que permitam o planeamento conjunto e a colaboração, no(s) contexto(s) de um processo de decisão, participativo e partilhado. Desta forma, o líder age no sentido da promoção na escola de um ambiente onde todos os professores se percecionem como incluídos, identificando-se com a sua missão. Segundo Rego (1997, p. 367), neste tipo de liderança “os líderes podem modelar a cultura organizacional”, colocando o bem comum num nível superior ao dos interesses individuais, necessitando o líder de ser detentor de um conjunto sólido de valores e ideais para conseguir motivar os seus seguidores para a concentração nos objetivos da escola. Com a distribuição de poderes, os líderes centram-se no desenvolvimento da consciência moral dos indivíduos, assim como na sua interiorização de um espírito que promova o pensamento sobre os interesses coletivos enquanto prioridade. A delegação de poderes resulta de uma liderança centrada no estímulo da capacidade humana no sentido de atingir objetivos e concretizar ideias, num processo de construção e desenvolvimento da participação de todos. Desta forma, os líderes constituem-se como agentes de mudança de modo a reconstruir a cultura organizacional da escola liderada. Sob esta perspetiva de liderança, as organizações são estruturadas tendo a união das pessoas como base, envolvidas por valores, princípios e metas em que todos depositam a sua crença e se envolvem. Concluindo, a liderança está relacionada

com a capacidade para definir uma perspectiva pessoal para a escola, conhecer como transmiti-la aos membros da comunidade e alcançar a adoção e mobilização de todos para a sua concretização.

3.2. A liderança *pedagógica* do DT como processo cultural endógeno e exógeno à escola: um ator entre lógicas

Atualmente, num período em que se vivenciam mudanças significativas no sistema educativo, e tendo em consideração os vários tipos de pressões exercidas sobre a escola, é essencial que a figura do DT, a partir das competências que lhe estão associadas, adote concretamente, uma função de liderança na organização onde se insere, estimulando com as suas práticas a estruturação de uma comunidade educativa, onde todos os atores articulem esforços de forma a torná-la singular. O percurso para a qualidade total inicia-se com o envolvimento de todos os funcionários de uma organização, tendo em consideração que o seu recurso mais importante é a capacidade intelectual dos colaboradores, sendo imperioso que a sua contribuição e envolvimento sejam incorporados no processo de gestão para atingir a máxima qualidade.

As escolas capazes de cumprir os seus objetivos pedagógicos, necessitam de atores comprometidos, assim como desenvolver o sentido de compromisso, num contexto de satisfação dos indivíduos. Desta forma, é tarefa dos líderes transformacionais, já referidos no ponto anterior, as ações com vista à concentração na planificação estratégica, definição de objetivos, orientação, inovação e promoção de mudanças. É a partir do domínio dos conhecimentos sobre liderança e do seu exercício, que será possível transfigurar o DT, de um agente caracterizado pela sua passividade para alguém que realmente coordena uma equipa pedagógica e que promove e estimula o sucesso educativo, o que exige uma formação sólida específica para o exercício desta função tão relevante.

O papel do DT como órgão de gestão intermédia pode representar toda a diferença, pois a essência do processo de liderança nas organizações consubstancia a competência que alguém evidencia para levar os outros a:

- Ambicionarem a adesão a um determinado projeto;

- Desejarem materializar um conjunto de objetivos;
- Reclamarem a realização de determinadas atividades e não apenas concretizá-las como obrigação e de forma rotineira.

Prosseguindo na análise sobre a perspectiva dos autores anteriores, estes identificam algumas práticas e obrigações dos líderes de sucesso, nomeadamente:

- Problematizar os processos explorando oportunidades;
- Impelir uma visão compartilhada/participada, projetando o futuro com a mobilização dos *outros*;
- Estabelecer as condições essenciais à ação dos *outros*, estimulando a colaboração;
- Delinear o percurso, transmitindo o exemplo e encorajando o empenhamento, identificando o contributo de cada um.

Resgatando um aspeto já referido antes, a liderança no âmbito da organização educativa revela-se como um fenómeno disperso, disseminado por diferentes atores educativos, gerando variadas subjetividades e conveniências, que colocam condições aos consensos, exortando a adoção de várias lógicas: racional, dos afetos, das negociações, das alianças, da autoridade elevada e da sanção. No exercício das suas funções, o DT convive com todas estas.

Este convívio permite perceber a afirmação de Costa (2000, p. 29), segundo a qual

a liderança escolar deverá desenrolar-se no sentido da revitalização da participação de todos os implicados nos processos educativos, assumindo assim uma feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão colectiva.

Depreende-se desta afirmação que a liderança ultrapassa os limites de um processo unidirecional, que depende exclusivamente da postura do líder, destacando uma influência recíproca entre aquele e os seus seguidores, assim como uma relação entre o seu estilo para trabalhar com os colaboradores, que depende consideravelmente das especificidades da personalidade de ambos e de fatores ambientais, entre diversas variáveis, sendo a liderança assemelhada à energia; só funciona se existirem dois polos,

ou seja, o líder e os liderados, sempre num determinado fio condutor – a situação. Existe uma realidade nas escolas que assenta numa “colegialidade” entre os docentes que coexiste pacificamente com a liderança. Neste contexto, é fundamental que o DT seja conhecedor dos métodos de trabalho dos outros professores, bem como da sua disponibilidade no trabalho colaborativo.

Reconhece-se o apelo crescente à afirmação de culturas cooperativas, assentes na reflexão partilhada sobre a ação, o que permite o desenvolvimento das já mencionadas lideranças dispersas e o surgimento de novas formas liderança dentro da vertente colaborativa e colegial, solidária com a autonomia requerida pelos indivíduos e pelos grupos. Sob esta perspetiva, o DT tem um papel importante na gestão das relações que reproduzidas no contexto do CT, dependendo significativamente da sua estratégia como líder a eficácia de funcionamento deste órgão de gestão intermédia.

Enquanto órgão de gestão intermédia, no que se refere à dinamização das atividades e dos debates no CT, o DT confronta-se com a necessidade de adotar estratégias que intervenham no trabalho dos professores de forma a garantir uma maior eficácia e rentabilidade. Podem ser referidas como modalidades de trabalho:

- Organização dos professores em pequenos grupos de forma a preparar atividades e a explorar temas de análise para futuras reuniões;
- Elaboração de um documento antes de cada reunião a fornecer aos professores, onde esteja contida informação atualizada sobre os problemas da turma e um resumo sobre os temas desenvolvidos na reunião anterior;
- Exposição e transmissão de informação por cada um dos professores do CT, alvo de melhorias ininterruptas;
- Estruturação de pequenos estudos de caso, relacionados com situações particulares de alunos ou dificuldades de aprendizagem gerais, distribuídos entre grupos de dois/três docentes.

Partindo dos apontamentos anteriores, reconhecemos a alteração no perfil das reuniões do CT, entendendo como mais relevante o fortalecimento das tarefas de gestão e intervenção efetivas, em alternativa à habitual confirmação dos problemas e situações

emergentes na turma, com as quais é consumido o tempo disponível com pouca utilidade. Neste sentido, segundo Elias (2008), o ambicionado desenvolvimento profissional dos professores terá como intuito torná-los mais capazes para estruturar o ensino adaptado às necessidades e interesses específicos de cada aluno, melhorando a qualidade dos estabelecimentos de ensino.

De forma a melhorar a qualidade dos estabelecimentos de ensino, Rocha (2000, p. 115) afirma que:

estudos recentes asseguram que se tem de repensar a conceptualização da gestão e da liderança no âmbito das organizações educativas. Exige-se novos líderes que concretizem os novos desafios impostos por um sistema escolar também ele renovado.

Focando esta temática segunda a nossa experiência, a autonomia, no âmbito da liderança, requer participação de todos dentro da organização sem obstar ao aparecimento de formas explícitas de liderança, quer de índole individual, quer grupal, no sentido de promoção da mudança. A escola como organização necessita de lideranças intermédias fortes e dinâmicas, pois só através da delegação de funções e competências pelo líder é que a instituição consegue atingir os objetivos.

Formosinho, Ferreira e Machado (2000) chamam à atenção para a especificidade associada ao conceito de liderança em contexto escolar, não claramente linear a sua transferência das ciências da administração para as escolas. Ao nível da educação, pode mesmo ser classificado como anacrónico o conceito clássico de liderança, que “pressupõe a ideia de um grupo (os líderes) que exerce a hegemonia e dominação sobre outro grupo (os seguidores)” (Op. cit., p. 192). Para os mesmos autores, é fundamental que o líder formal considere o conhecimento e as perspetivas dos professores, sendo relevante que valorize as experiências individuais e identifique as suas potencialidades ou fragilidades, assim como as dos outros, numa perspetiva de liderança que apelidam de “pedagógica”: “Em contexto escolar, um líder “fechado”, autoritário, inflexível, inacessível e esquivo a conflitos provoca uma atitude mais reativa que pró-ativa por parte dos professores” (Op. cit., p. 194).

Ainda segundo Formosinho e Machado (Op. cit.), a perspetiva mais ajustada é o tipo de líder *aberto*, que se assume:

(...) menos “manipulador”, suscita a participação, faz-se acessível e reserva-se um papel de apoio, de forma que obtém reações mais colaborativas, onde tem lugar a cordialidade, a amizade, a empatia e uma comunicação tendencialmente mais aberta.

Este tipo ideal resulta das pressões adstritas à massificação da escola, que gerou a complexificação e diversificação das realidades nas diferentes estruturas, processos e na própria população escolar, que por sua vez fez surgir a necessidade de haver uma gestão intermédia e quem liderasse ao nível intermédio. Beirante (2012), entende que nem todo o trabalho da organização e liderança escolar é da competência de líderes formais, pois cada professor é gestor, ou seja, líder em contexto de sala de aula. Para Costa, Mendes e Sousa (2001, p. 43):

o aumento do número de alunos trouxe uma maior heterogeneidade às escolas, o que passou a impor a organização de medidas de apoio à orientação educativa até aí praticamente dispensáveis. O crescimento do número de professores em cada escola acarretou igualmente novas necessidades, desta feita ao nível da coordenação, seja da curricular, pedagógica ou meramente administrativa.

Partindo da perspetiva anterior, assume-se que as escolas podem tornar-se mais eficientes se observarem uma lógica de organização aprendente em que a Direção (diretores e restantes membros), Coordenadores de Departamento, DT, interpretam os diversos atores no processo ensino-aprendizagem e identificam as suas necessidades, adaptando o seu estilo de liderança. Apreende-se que as lideranças intermédias funcionam como uma extensão do poder do Diretor.

Para Formosinho (2000), a liderança no(s) contexto(s) da escola tem que ser perspetivada de dentro para fora, isto é, deve ter como referência de partida os interesses, necessidades e compromissos que a instituição contrai. Infere-se que esta liderança exige necessariamente a problematização da ação do *eu* e do *outro*, questionando de forma sistemática a(s) realidade(s) e promovendo um envolvimento em ações inovadoras, ultrapassando a tendência perniciosa para a ritualização de determinados atos, assumindo deliberadamente uma perspetiva *pedagógica*. Ao

assumir-se como pedagógica, a liderança não se limita aos líderes dos órgãos superiores da escola, pois como sublinha Lima (2008, p. 195):

um traço distintivo importante da liderança das escolas eficazes é a partilha das responsabilidades de liderança com outros membros da equipa diretiva da instituição e o envolvimento da generalidade dos professores nos processos de tomada de decisões.

Pode concluir-se que o DT representa numa posição de liderança intermédia, instituindo-se como uma peça fundamental na relação interna entre o grupo-turma e o grupo-professores, assim como na relação externa estabelecida com os EE. Entende-se que no processo ensino-aprendizagem o DT pode representar um agente privilegiado de mudança, posição que resulta do facto de conhecer e trabalhar em relação com todos os intervenientes diretos no(s) processo(s) de ensino-aprendizagem: conhece os alunos, o seu meio familiar, os seus problemas, interesses e expectativas, conhece os professores da turma e os órgãos de gestão da escola.

A integração dos alunos na escola e o seu desenvolvimento pessoal e social estão diretamente relacionados com a capacidade do DT na tarefa de induzir e facilitar esse processo. Assume-se assim o papel do DT como crescentemente determinante na organização da escola, tendo em consideração a sua influência no equilíbrio entre os vários atores envolvidos em cada comunidade educativa. O DT é responsável pela coordenação das atividades do CT e pelo PAT, devendo este último documento orientador da ação ser o resultado de um trabalho coletivo em que sejam envolvidos todos os elementos do primeiro, no sentido de dar resposta às necessidades dos alunos.

De uma outra perspetiva, para coordenar o trabalho dos professores e fazer com que o CT intervenha coletivamente, é essencial decifrar as suas inquietações, tendo o PAT que apreender esse sentir coletivo e apontar percursos contraídos e partilhados por todos. Nesta situação, o DT pode ter um papel deveras significativo na gestão curricular, uma vez que segundo Roldão (1995) a gestão curricular considera todos os processos e procedimentos que suportam as decisões imprescindíveis quanto aos modos de operacionalização e organização de um currículo, no contexto de uma instituição escolar. Estão contemplados entre estes processos, por exemplo:

- A definição de objetivos e conteúdos prioritários e respetiva sequência;

- A definição do nível de aprofundamento e desenvolvimento das diversas componentes curriculares;
- A sequência temática a adotar;
- As metodologias a privilegiar;
- Os projetos a desenvolver;
- As modalidades de integração interdisciplinar a dinamizar.

Da enunciação dos processos anteriores entende-se que a ação do DT é crucial na definição de prioridades curriculares que partem da análise da situação da turma, que contempla, por exemplo, o contexto socioeconómico e cultural e o percurso escolar anterior. A sua ação revela-se também essencial para estabelecer um perfil de competências necessárias ao aluno, desenvolvidas com base nas diferentes áreas curriculares disciplinares e não-disciplinares, assim como para o esclarecimento de atitudes e valores a promover.

Depreende-se da afirmação anterior que por meio de uma elaboração criteriosa e do desenvolvimento efetivo do PAT, a escola pode dar um contributo importante para que todos alcancem o sucesso educativo, independentemente da especificidade de cada um daqueles que se pretende que aprendam. Conclui-se que o DT deve ser o coordenador do desenho, desenvolvimento e avaliação do PAT, escutando todos e mediando as relações interpessoais e as curriculares.

3.3. O perfil executivo do DT: a observação detalhada de funções para a operacionalização de Projetos Educativos

O exercício das funções de DT constitui-se como uma garantia da coordenação e promoção de todo o processo escolar e educativo do aluno, sendo o representante da instituição escola para a família e comunidade, o elemento com mais conhecimento sobre a realidade escolar e, devido a isso, o ator em melhor posição para desenvolver a integração dos alunos e uma maior proximidade das famílias à escola. Apesar da importância reconhecida ao desempenho do papel de DT, para Zenhas (2006), o perfil do DT sempre foi definido de forma incompleta e pouco clara pelos normativos legais, e em alguns deles, omitido ou esquecido. Como já mencionado antes, não existe legislação que esclareça o perfil para o exercício de um cargo de considerável

responsabilidade, excluindo o disposto no Decreto-Lei n.º 115-A/98, que só refere no art.º 36.º, ponto 2, que “a direcção executiva designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado”.

Uma Portaria anterior, n.º 970/80, de 12 de novembro, indica que o DT deve ser detentor de algumas qualidades, nomeadamente a capacidade de relacionamento e espírito dinamizador, tolerância, compreensão, bom senso, espírito metódico, disponibilidade e capacidade de resolução de problemas. Através da análise do que já foi dito anteriormente, é possível identificar um conjunto de qualidades mais relevantes num DT: compreensão, autenticidade, capacidade de comunicação, aceitação, exigência, amizade, justiça, maturidade e disponibilidade. É possível, também, constatar que aquelas qualidades se dividem em diferentes níveis, conforme sistematizado de seguida, no Quadro 1.

Quadro 1 – Qualidades mais relevantes num DT

Qualidades/Atitudes	Caraterísticas
Qualidades humanas	Capacidade de comunicação – Maturidade intelectual – Sociabilidade – Responsabilidade – Aceitação do <i>outro</i> – Altruísmo – Capacidade de cooperação – Sinceridade – Honestidade – Justiça
Qualidades científicas	Ser detentor de conhecimentos de: Pedagogia – Psicologia – Didática
Qualidades técnicas	Conduzir reuniões – Organizar um dossiê pedagógico
Qualidades pedagógicas	Autenticidade – Aceitação – Empatia
Atitudes	Coerência – Respeito – Confiança – Otimismo – Realismo – Flexibilidade

Fonte: Marques (2002)

Apesar do reconhecimento do significado destes predicados, a organização da escola contemporânea impõe, algumas vezes, a seleção e a designação de DT a partir dos pressupostos legislativos, ainda que estes sejam vagos. Contudo, o DT deve ser um docente empenhado na formação integral do aluno, dando especial enfoque à sua maturação e orientação, proporcionando um desenvolvimento equilibrado e harmonioso.

Na perspectiva da autora supracitada, o DT deve orientar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, apoiando a emergência dos seus valores, interesses e preocupações, trabalhando neste sentido apoiada na cooperação com todos os envolvidos no Projeto Educativo e na vida escolar dos alunos. Favinha (2010) alega que o perfil do DT é o de um profissional de educação, que identifica e seleciona informação relevante, capaz de adotar resoluções conscientes e coletivas, assim como a de aferir os seus resultados e alterá-los quando necessário, atuando como um verdadeiro mediador curricular que operacionaliza tarefas exigentes. É a partir do reconhecimento desta posição central do DT que muitos autores defendem que este seja a face mais visível e marcada da instituição escola, responsável como *interface* que estabelece entre esta, a família e a restante comunidade.

Focando a esfera das competências e funções, Castro (1995, p. 13) ao destacar este órgão de gestão intermédia e reivindicando um maior reconhecimento e valorização formal e institucional, afirma que para além de garantir a coordenação horizontal entre os professores da turma, o desenvolvimento de mecanismos de avaliação e dos processos disciplinares dos alunos, é também o consignatário da informação e documentação, exercendo a função de “cumpridor e guardião de um extenso e pormenorizado *corpus* de regras”, que presume conhecer, cumprir e fazer cumprir. A acrescentar a estas atribuições, Marques (2002, p. 16) menciona que:

o director de turma não se pode limitar à transmissão de informações e à gestão das faltas e dos problemas disciplinares dos alunos (...) devendo facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno, promover o conhecimento e a aceitação das normas, valores e atitudes, intervir na construção do projeto curricular de turma e desenvolver o envolvimento parental na escola.

Da afirmação anterior pode entender-se que o DT é perspetivado na escola como um elemento que aborda as questões dos alunos, privilegiando a sua individualidade, sempre numa perspetiva de integração social. Um autor já citado antes, Zenhas (2006), indica que ao DT são atribuídos formalmente dois tipos de competências:

- Promover e maximizar a interdependência entre os outros professores da turma, os alunos e Encarregados de Educação; e a
- Responsabilidade de dinamizar a participação destes nas atividades desenvolvidas na turma.

Marques (2002) indica que a Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, reúne as funções já definidas no Despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, em três áreas:

- Funções administrativas;
- Funções pedagógicas;
- Funções disciplinares.

Estas funções, definidas no Despacho 8/SERE/89 focam a relação entre alunos, professores e pais, sendo função do DT a:

promoção e integração escolar dos alunos, garantir aos professores a existência de meios e documentos de trabalho e informar os pais sobre o aproveitamento escolar dos alunos, assiduidade e participação nas atividades escolares.

Com base no documento referido, Marques (2002) elaborou uma síntese das funções do DT nas três áreas anteriormente enunciadas.

Quadro 2 – Quadro síntese das funções do Diretor de Turma (funções administrativas, pedagógicas e disciplinares)

Funções	Descrição das funções
Funções administrativas	<ul style="list-style-type: none">▪ Estruturar e conservar os processos individuais dos alunos.▪ Apresentar ao coordenador dos DT, um relatório de avaliação das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.▪ Organizar o dossiê de turma (composto pelas fichas biográficas dos alunos).▪ Aferir e registrar a assiduidade dos alunos.▪ Preparar e coordenar as reuniões do CT. Conferir pautas e fichas de registo dos alunos.
Funções pedagógicas	<ul style="list-style-type: none">▪ Criar condições e definir estratégias para operacionalizar atividades interdisciplinares.▪ Coordenar os processos de avaliação sumativa e formativa, assegurando o seu caráter globalizante e integrador.▪ Coordenar planos de recuperação.▪ Propor avaliação especializada.▪ Delinear planos de estudo em caso de retenção.▪ Apresentar propostas de ação de apoio educativo e respetiva avaliação.
Funções disciplinares	<ul style="list-style-type: none">▪ Apreciar ocorrências de insucesso indisciplinar.

Fonte: Marques (2002).

PARTE II

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

4.1. Introdução

Conforme nos dizem Quivy e Campenhoudt

“Cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho”
(2008, p. 120)

Neste projeto mobilizam-se diferentes métodos e técnicas no sentido da observação da realidade, onde os DT como interlocutores, “testemunhas privilegiadas” que constituem simultaneamente o “público a que o estudo diz respeito” (Quivy e Campenhoudt, 2008), poderão transmitir as imagens e representações construídas sobre o seu próprio papel como responsáveis pela mediação dentro da escola e desta com a comunidade em que está integrada/inserida. Elísio Estanque (2003, p. 62) escreve sobre a importância de uma “metodologia compreensiva” na estruturação de uma “epistemologia autorreflexiva”, que adquire um significado peculiar no caso da observação participante. Para apreender e interpretar as imagens da educação e das políticas educativas, pretende-se recorrer também a este tipo de observação, assente num elevado grau de envolvimento do investigador com os sujeitos sociais sob observação. A enquadrar os exercícios de interpretação sociológica autorreflexiva, eles próprios processos sociais, propõe-se uma estratégia que atenda a várias contingências, daí o recurso a procedimentos associados ao método hipotético-dedutivo e indutivo, a partir dos quais se procurará superá-las.

Com base numa observação direta sistemática participante através de observação-participação no âmbito da investigação-ação, propõe-se uma abordagem seguindo as lógicas dos conceitos diferenciados por Schön (1983):

- “Reflexão na acção”, que ocorre no desenvolvimento das práticas quotidianas de desenvolvimento do Projeto Educativo e que faz parte do processo de observação;

- “Reflexão sobre a acção”, que acontece depois da execução das práticas contempladas no Projeto Educativo, com o objetivo da revisão das ações efetuadas;
- “Reflexão sobre a reflexão na acção”, como contributo para o desenvolvimento, melhoria ou mudança das ações, apoiando o perspetivar de novas práticas.

O culminar da prática reflexiva, com a operacionalização deste último conceito, permite a interpretação dos acontecimentos resultantes das ações, assim como perspetivar respostas para problemas, reestruturando as suas práticas. Esta possibilidade de reestruturação da ação com base na observação sistemática é um dos principais eixos da investigação-ação, que permite perceber a definição de Elliot (1991) sobre esta, como o estudo de uma determinada situação social que tem como objetivo preponderante a melhoria da qualidade da ação no seu contexto.

4.2. Objetivos e pergunta de partida

O empreendimento de uma investigação parte necessariamente de uma questão de partida, para a qual se pretende encontrar resposta(s) e projetar possíveis ações de intervenção. No caso objeto de estudo, parte-se do reconhecimento da necessidade de operacionalizar estratégias para inverter indicadores sobre a imagem negativa do Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues de Sernancelhe na comunidade local, perceptíveis através do distanciamento em relação a algumas instituições e organizações, assim como em relação a outros agentes dos processos de (des)envolvimento local e à própria Associação de Pais e Encarregados de Educação. A apreensão sobre os *handicaps* ao desenvolvimento de um processo educativo sinérgico ao nível local, evidentes através do distanciamento entre os atores naturalmente mobilizáveis no âmbito deste, impele no sentido da formulação da seguinte questão-problema:

Como melhorar a imagem, interação, identificação e satisfação de alunos, pais/Encarregados de Educação e comunidade em relação ao Agrupamento?

O objetivo geral é melhorar a imagem, interação, identificação e satisfação de alunos, pais/Encarregados de Educação e comunidade em relação ao Agrupamento. Tendo em consideração este objetivo geral, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- Interpretar os vários sentidos da Escola, como organização onde confluem e se disseminam diferentes processos que podem gerar exclusão e inserção;
- Descodificar o papel polissêmico do Diretor de Turma, como líder e gestor de equilíbrios, capaz de estabelecer pontes com os diferentes atores internos e externos ao espaço Escola;
- Caracterizar as especificidades do contexto de atuação do DT através da interpretação da autoperceção e autorrepresentação que detém sobre o seu papel na Escola e na sua interação com a comunidade escolar a que pertence, no sentido de enquadrar a formulação de propostas de ação;
- Projetar e desenvolver atividades que permitam aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a conviver com os outros e a ser;
- Ampliar e valorizar a participação dos pais/Encarregados de Educação na Escola.
- Criar mecanismos para o aumento da participação social no Projeto Educativo;
- Aumentar os processos de comunicação e reciprocidade entre a Escola e os espaços da comunidade;
- Desenvolver ligações para o aprofundamento da identificação com a Escola;
- Afirmar a participação da Escola como agente de (des)envolvimento local, através da sua ação educativa mais efetiva junto dos alunos pertencentes à comunidade;
- Proporcionar e envolver os alunos em atividades diversificadas e inovadoras, no sentido de criar um Agrupamento que prime pela diferença.

4.3. Público-alvo

No âmbito da investigação foi desenvolvido um exercício de observação indireta sistemática através de entrevista semidiretiva, através do qual foi colocado um conjunto de questões a diversos DT. Neste sentido, o público-alvo envolvido no projeto foi composto por 7 dos 13 Diretores de Turma do conjunto de 27 professores da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Padre João Rodrigues, escola sede do Agrupamento de Escolas

Padre João Rodrigues de Sernancelhe (Viseu). Para que fosse possível realizar este trabalho de investigação, efetuaram-se todos os procedimentos necessários, designadamente o pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento para a sua realização (anexo 7).

4.4. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados, podemos optar pelo inquérito por questionário ou por entrevista. Esta escolha deve ter em conta o tipo de estudo a realizar, assim como o número de inquiridos. Como sabemos, os dois têm vantagens e desvantagens. Contudo optámos pela entrevista porque é mais flexível na medida em que permite explorar linhas de interrogatório que não estavam inicialmente previstas e pode ser marcada de acordo com a conveniência do entrevistado e do entrevistador (Alves, 2012).

Foi selecionada a entrevista semidiretiva, uma vez que esta revela diversos atributos manifestamente pertinentes para a abordagem ao objeto de estudo. Segundo Quivy e Campenhoudt (2010), a entrevista é útil na análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados. Daí que se selecionem como entrevistados os responsáveis pela gestão pedagógica das turmas, possivelmente protagonistas na escola enquanto palco de representações, onde se pretende analisar as imagens presentes, os sistemas de relações e o funcionamento de uma instituição baseada numa troca de significados. Ketele e Roegiers (1999, p. 22) propõem uma definição de entrevista, de onde se assimila a sua importância:

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, (...), a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informação.

Percebe-se então que se propõe a aplicação de uma outra técnica, sobre as técnicas, ou seja, realizar uma análise de conteúdo sobre dados (recolhidos).

4.5. Metodologia da investigação

Neste projeto propõe-se a mobilização de diferentes métodos e técnicas no sentido da observação da realidade, onde os DT como interlocutores, *testemunhas privilegiadas*,

poderão transmitir as imagens e representações construídas sobre o seu próprio papel como responsáveis pela mediação dentro da escola e desta com a comunidade em que está integrada/inserida. Pretende-se interpretar o papel do DT na escola e no sistema de ensino, nas suas dimensões gerais e particulares e de coordenação de atividades associadas ao exercício da função (administrativas, relacionais, de gestão pedagógica e curricular), focando o enquadramento deste na instituição escola, nomeadamente no seu papel de mediação das relações entre diferentes atores educativos (alunos, professores, pais/Encarregados de Educação e comunidade). Assim, pretende-se descodificar as perceções do DT sobre o seu papel na edificação da imagem da Escola junto das famílias e comunidade de origem dos alunos, assim como interpretar a sua perspetiva sobre o exercício de funções de indução dos significados desta instituição como agente de socialização, dinamizador dos processos de integração/inserção social, através da polarização de relações com outros agentes da comunidade. Este último objetivo de observação divide-se em alguns objetivos específicos, nomeadamente aqueles que estão inscritos na caracterização das especificidades do contexto de atuação do DT na escola, na interpretação da autoperceção e autorrepresentação que este tem do seu papel no espaço institucional e na sua interação com a comunidade escolar a que pertence, assim como na interpretação dos principais constrangimentos e dificuldades que o DT se vê confrontado na sua atuação.

Os eixos da investigação propostos neste projeto radicam-se na vivência e experiência pessoal do pesquisador que faz parte da realidade a observar, no que diz respeito a situações que contextualizam um fenómeno particular, que se pretende descrever e compreender a partir dos significados que os participantes dão aos acontecimentos, nas suas vertentes de atuação como DT, visando corresponder aos seus diferentes interlocutores: alunos, professores e pais/Encarregados de Educação. A estrutura proposta no projeto de investigação propõe uma ligação estreita entre enquadramento paradigmático, metodológico e investigacional, procurando criar uma dinâmica de investigação que ultrapasse a simples descrição, garantindo a validade externa através do desenvolvimento do seu alcance analítico. As opções metodológicas e técnicas inscritas neste projeto permitem perceber que se entende que o objetivo do conhecimento holístico dos fenómenos exige ruturas com vários sentidos, propondo-se a utilização simultânea de métodos não interferentes e metodologias compreensivas,

ligando indução e dedução através de hipóteses colocadas de forma transversal, com vários sentidos na descoberta objetiva da teoria e da empírica, sobre as percepções dos DT acerca do seu papel na escola e desta para com a comunidade.

Apesar de se pretender a aplicação de técnicas de recolha de dados, quantitativos e qualitativos, este assume-se essencialmente como um estudo qualitativo. A ligação estreita entre métodos e técnicas interferentes e não interferentes, pode ser percecionada através da definição de observação participante apresentada por Denzin (*cit. in* Flick, 2005, p. 142): “A observação participante define-se como uma estratégia de campo que combina vários elementos: a análise documental, a entrevista de sujeitos e informantes, a participação e observação directas, e a introspecção”.

Pretende-se aplicar também uma outra técnica, sobre as técnicas, ou seja, realizar uma análise de conteúdo sobre dados (captados) através da observação simples, observação participante e entrevista. Como sublinha Guerra (2008), “Todo o material recolhido numa pesquisa qualitativa é geralmente sujeito a uma análise de conteúdo”, a partir de uma “*dimensão descritiva*” que procura transmitir o conteúdo transmitido e apreendido, e de uma “*dimensão interpretativa*” que resulta das questões perante o objeto de estudo, recorrendo “a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência”. Os objetivos que se procura alcançar com a análise de conteúdo são aqueles que foram enunciados por Bardin (2007, p. 25): a “superação da incerteza” e o “enriquecimento da leitura”.

Foi selecionada a entrevista semidiretiva, uma vez que esta revela diversos atributos manifestamente pertinentes para a abordagem ao objeto de estudo. A entrevista é útil na análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados. Daí que se selecionem como entrevistados os professores, protagonistas na escola enquanto palco de representações, onde se pretende analisar as imagens presentes, os sistemas de relações e o funcionamento de uma instituição baseada numa troca de significados.

4.5.1. Investigação-ação

As experiências de investigação enquadraram-se em procedimentos de investigação-ação. Para Serrano (2004) a investigação-ação é um processo através do qual os estudiosos pretendem examinar os seus problemas cientificamente com o fim de guiar, corrigir e avaliar constantemente as suas decisões e ações. Neste sentido, é uma metodologia qualitativa e participativa, apoiada em pressupostos pós-positivistas que perspetivam a investigação como um processo de compreensão, mas que também vislumbra na ação uma intenção de mudança. Identifica-se o objetivo de transformar a realidade e, ao mesmo tempo, de produzir conhecimento com base nas alterações provocadas.

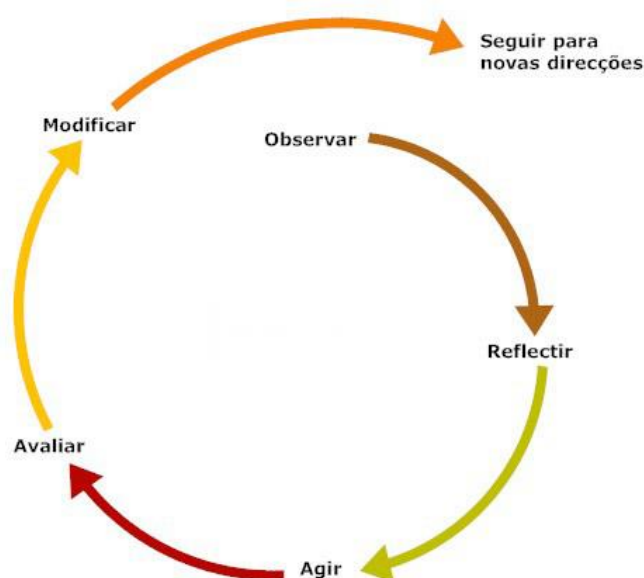
A característica preponderante da investigação-ação é a forma interativa de que se reveste, uma vez que todos os elementos participam, distinguindo-se pela importância que atribui à dimensão prática.

Cohen e Manion (2002) definem a investigação-ação como: situacional (diagnose de um problema num contexto específico), colaborativa (trabalho conjunto entre investigadores e participantes), participativa (todos participam direta ou indiretamente na investigação) e autoavaliativa (as transformações são avaliadas *on-going*, durante o processo). Operacionalizando estes traços, os mesmos autores concluem que a investigação-ação potencia a ação e as relações humanas e morais a partir da interpretação de trabalhos, promove a mudança organizativa, foca a planificação, inovação e mudança, centrando-se na resolução de problemas e na garantia de oportunidades de desenvolver conhecimento. Neste sentido, entende-se que o seu foco é um problema específico num contexto particular, mais do que a obtenção de um conhecimento preciso a partir de uma situação e propósito concretos. Classificando-a como metodologia qualitativa, Cohen e Manion (Op. cit.) afirmam que a investigação-ação é apropriada nos casos em que se exija um conhecimento específico para um problema concreto, ou seja, a teoria resultará *a posteriori* dos factos e a partir da análise de dados, apoiada na observação dos indivíduos, na sua interpretação e significados próprios.

Para Coutinho et al. (2009) a IA “pode ser descrita como uma família de metodologia de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo utilizando um processo cíclico em espiral que alterna entre ação e reflexão crítica” (p. 360).

Da caracterização sintetizada sobre esta modalidade de investigação apreende-se que assenta num processo cíclico entre a ação e a reflexão, uma vez que após a intervenção o investigador recolhe os dados para poder refletir e voltar a intervir, de acordo com a Figura 1.

Figura 1 – Um ciclo de Ação-Reflexão (*adaptado de McNiff*)



Fonte: Coutinho et al. (2009, p. 372).

A investigação-ação dinamiza o diálogo teoria-prática, articula processos de investigação e ação, origina a produção de conhecimentos e mudança, e promove a interação entre investigadores e atores. Pode, então, concluir-se que esta é uma modalidade de estudo que privilegia a produção partilhada de saberes, que considera a investigação como uma fonte de esclarecimento para a tomada de decisões e a ação como fonte de informação para a investigação num processo articulado. Alguns autores sistematizam as principais características da investigação-ação (Zuber-Skerritt, Cohen & Manion, Denscombe, Elliot, Cortesão, *cit. in* Coutinho, 2009, pp. 362, 363):

- “Participativa e colaborativa”, uma vez que envolve todos os intervenientes no processo, isto é, todos participam no desenvolvimento da pesquisa;

- “Prática e interventiva”, ultrapassando os limites do campo teórico e a descrição da realidade, intervindo sobre esta no sentido da prossecução da mudança através de ações intencionais;
- “Cíclica”, pois envolve uma “espiral de ciclos” através dos quais as descobertas são responsáveis por oportunidades de mudança, posteriormente desenvolvidas e avaliadas em novos ciclos, onde teoria e prática se interligam de forma interdependente;
- “Crítica” no sentido em que os participantes críticos de uma comunidade têm a possibilidade de procurar melhores práticas no seu trabalho, no contexto de limitações sociais e políticas, mas também de agir como agentes de mudança, “críticos e autocríticos” daquelas restrições. Sintetizando, alteram o seu ambiente e são transformados neste processo;
- “Auto-avaliativo” já que as modificações são permanentemente avaliadas, no sentido de adaptabilidade e estruturação de novos conhecimentos.

Sobre a investigação-ação no estudo sobre *O papel do Diretor de Turma como mediador na escola e na comunidade*, importa destacar que se deve conhecer e compreender a realidade como prática, unindo a teoria e a prática através da interdependência entre conhecimento, ação e valores. Orientar o conhecimento e emancipar o indivíduo, assim como implicá-lo a partir da autorreflexão, são aspetos a ter em conta neste processo.

A investigação-ação foi então selecionada como a metodologia para concretizar os objetivos definidos: 1) análise do papel do DT na escola e no sistema de ensino, nas suas dimensões gerais e particulares e de coordenação de atividades associadas ao exercício da função; 2) caracterização do enquadramento do DT na instituição escola, nomeadamente no seu papel de mediação das relações entre diferentes atores educativos; 3) descodificação das perceções sobre o papel do DT na edificação da imagem da Escola junto das famílias e comunidade de origem dos alunos; e 4) interpretação do papel do DT como agente indutor do significado da instituição escola como agente de socialização, dinamizador dos processos de integração/inserção social, através da polarização de relações com outros agentes da comunidade.

No contexto de observação, a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Padre João Rodrigues, pretende-se observar o papel do DT como possível responsável por estratégias para inverter um traço preponderante preocupante que caracteriza a intuição.

4.6. Princípios éticos

Qualquer investigação requer da parte do investigador o cumprimento de princípios éticos. O senso comum leva-nos a ter uma conduta que não fira os sentimentos, valores e crenças dos outros, pois existem procedimentos que podem ser desagradáveis, mal entendidos, imorais, injustos ou ofensivos, ou seja, que podem ir contra a cultura de cada um. Existem regras ou normas práticas de moralidade que podemos denominar de princípios éticos que devem ser observados quando pretendemos realizar uma entrevista. Entre eles destacamos:

- Garantir e respeitar os direitos dos participantes;
- Aceitar a recusa ou desistência do processo;
- Garantir a confidencialidade da informação obtida;
- Não fazer juízos de valor;
- Respeitar o *timing* de resposta;
- Solicitar as devidas autorizações;
- Respeitar a honestidade intelectual.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Algumas considerações

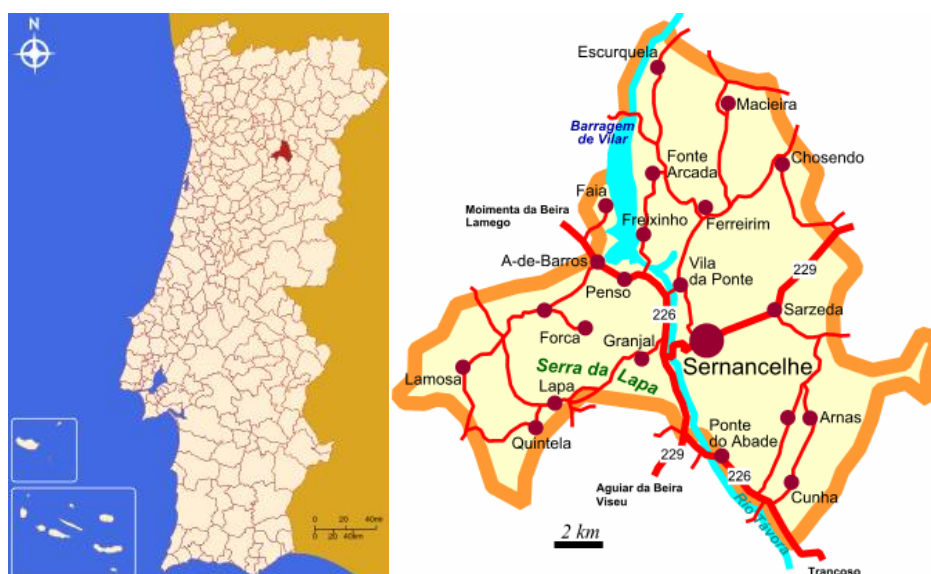
Neste capítulo vamos apresentar os resultados obtidos nas entrevistas realizadas aos Diretores de Turma do Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues de Sernancelhe, que foram realizadas no sentido de aferir a perceção de testemunhas privilegiadas.

5.2. Caracterização

5.2.1. Do contexto para a realidade – Concelho de Sernancelhe

Sernancelhe é um concelho que integra o distrito de Viseu, com uma extensão de 228 km² e cerca de 6 mil habitantes, distribuídos por 13 freguesias e cujo primeiro Foral data de 1124. Frequentemente apelidada por *Terras do Demo*, fazendo alusão a uma obra de Aquilino Ribeiro, escritor nascido numa das aldeias do concelho. *Capital da castanha* é também outro dos epítetos atribuídos a Sernancelhe, fazendo da agricultura uma das principais atividades associada à exploração pecuária. A extração de granito e a sua transformação é a principal atividade industrial do concelho, seguindo-se outras atividades como a carpintaria e a marcenaria.

Figura 2 – Localização geográfica e mapa do concelho de Sernancelhe



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sernancelhe> e
<http://sernancelhe-vila.planetaclix.pt/Sernancelhe-localizacao-geografica1.htm>

Da Figura 2 percebe-se a localização interior e periférica do concelho, que constitui um fator condicionante ou até determinante no seu desenvolvimento. Ao nível da evolução demográfica é possível perceber um contexto problemático, devido ao esvaziamento contínuo do espaço por parte da população, como se pode perceber do quadro seguinte.

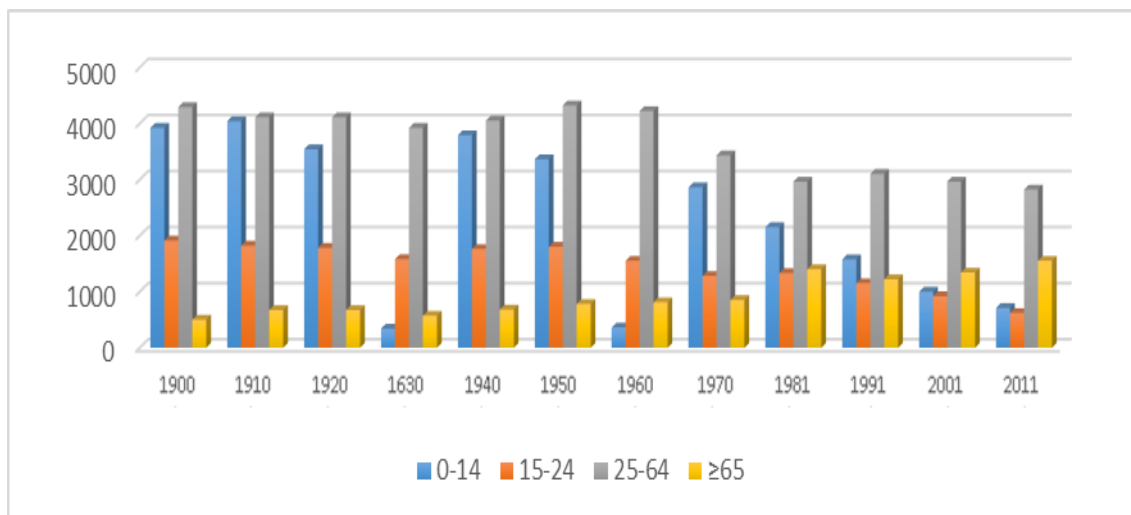
Quadro 3 – Evolução da população do concelho de Sernancelhe entre 1864 e 2011

Ano	1864	1878	1890	1900	1911	1920	1940	1950	1960	1970	1981	1991	2001	2011
Nº de Habitantes	9.779	10.641	10.611	10.758	9.854	9.804	10.520	10.793	10.200	8.445	7.499	7.020	6.227	5.671

Fonte: Censos do Instituto Nacional de Estatística (INE).

Mais recentemente, em 2013, regista-se segundo o INE um novo decréscimo populacional. Segundo este documento, entre outras explicações para o decréscimo populacional, é sublinhada a crise que o país tem atravessado que motivou uma nova vaga de emigração.

Gráfico 1 – Evolução da população residente no concelho de Sernancelhe por faixas etárias, entre 1900-2011



Fonte: Censos do INE.

A confirmar esta interpretação estão os indicadores possíveis de subtrair do Gráfico 1, de onde sobressai, para além da desertificação, o duplo envelhecimento demográfico com a diminuição dos jovens e da população ativa, simultânea ao aumento do número de população idosa com idade igual ou superior aos 65 anos. Como bem destaca o *Diagnóstico Social do Concelho de Sernancelhe* (CLAS de Sernancelhe, 2014), em 2013 aconteceram 25 nascimentos por contraponto aos 80 óbitos. Num exercício de

sistematização, o referido *Diagnóstico* (Op. cit.) resume os principais traços demográficos característicos da população do concelho:

- Diminuição das populações residente e presente no concelho como um todo, mas também em todas as freguesias;
- Presença significativa de movimentos emigratórios;
- Taxas de mortalidade superiores às taxas de natalidade;
- Tendência crescente para um envelhecimento da população diretamente relacionado com índices de dependência elevados.

Debruçando-se sobre a dimensão económica do concelho, o mesmo documento sintetiza algumas das suas principais características:

- Observação da mudança drástica quanto aos setores de atividade (o setor primário perde população em detrimento dos outros);
- O setor terciário concentra o maior número de população ativa e de sociedades sediadas no concelho;
- O setor industrial (secundário) é o segundo setor económico mais importante;
- Ao nível da mão de obra feminina, Sernancelhe apresenta uma taxa de atividade menor, aliada a taxas de desemprego elevadas, que nem sempre estão indicadas nos números oficiais;
- Perto de metade da população sernancelhense não tem atividade económica, estando a sua maioria em situação de reforma.

5.2.2. A realidade – Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe

O Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues é constituído por uma Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos, uma Escola Básica do 1.º Ciclo (ambas situadas no mesmo recinto), assim como por um Jardim de Infância a funcionar num edifício administrado pela autarquia, denominado *Casa da Criança*. Todos estes edifícios situam-se na vila de Sernancelhe, com distâncias máximas entre eles de aproximadamente 2 Km. O edifício monobloco da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos tem vinte e quatro anos de existência, encontrando-se em razoáveis condições de conservação. É dotada de dois campos polidesportivos descobertos, um balneário e espaços verdes e de lazer. As salas de Educação Visual, de Educação Tecnológica, de Educação Musical e de Ciências têm

boas condições espaciais, embora seja admitido no *Projeto Educativo* (2015-2018) do Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues (2015), que a qualidade e a quantidade de equipamentos não sejam as mais desejadas. A Escola Básica do 1.º Ciclo encontra-se sediada num edifício inaugurado recentemente, mais precisamente em 2014, sendo dotado de excelentes condições arquitetónicas, boa acessibilidade e bons equipamentos. Está provida de uma cantina moderna, que serve os alunos dos três ciclos do ensino básico. No que diz respeito ao edifício escolar da já mencionada *Casa da Criança*, este é relativamente recente, munido de boas instalações, com três salas para as atividades letivas, uma cantina e diversos espaços de recreio e de lazer para ocupação dos tempos livres. O Agrupamento é frequentado por 411 alunos, orientados por 41 docentes e por 28 assistentes operacionais e assistentes técnicos.

5.2.2.1. Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe: atribuições

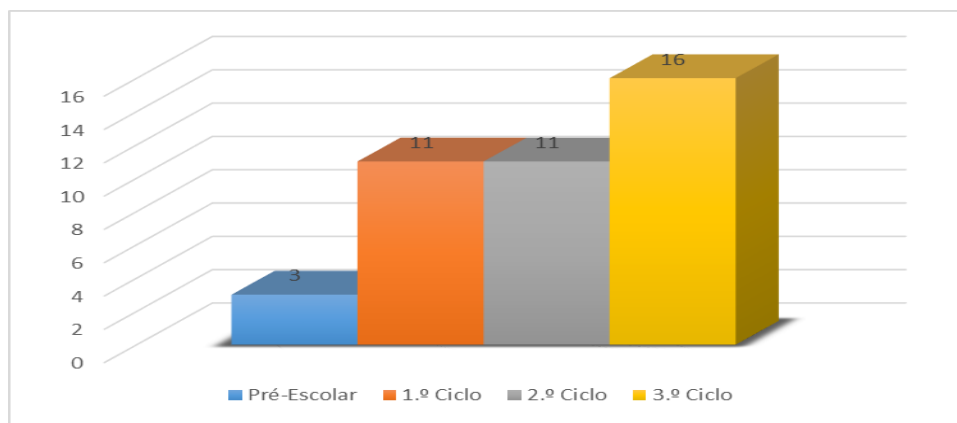
No que diz respeito às atribuições do Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, o novo enquadramento legislativo relativo à administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril e Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril por sua vez alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho de 2012, reforça o princípio da autonomia e o papel da escola como centro de educação e ensino, assim como polo de desenvolvimento comunitário, fundado na ligação próxima que deverá existir entre a escola, o meio e os agentes da comunidade. O modelo orgânico funda-se numa estrutura hierarquizada, constituída por quatro unidades orgânicas: Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

5.2.2.2. Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe: comunidade educativa

A comunidade educativa em sentido lato pode compreender todos os atores, considerados individual ou coletivamente (pessoal docente, não-docente e discente, pais e Encarregados de Educação e vários parceiros educativos), que podem interagir com o Agrupamento. Interessa neste projeto fazer uma descrição desta comunidade num

sentido restrito. O corpo docente é composto por 41 professores, pertencentes quase na totalidade ao quadro do Agrupamento.

Gráfico 2 – Docentes do Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe

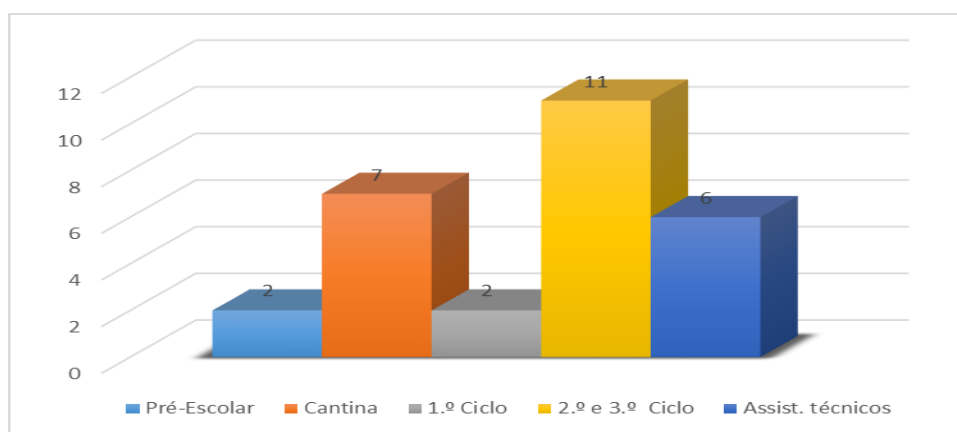


Fonte: AEPJRS (2015). *Projeto Educativo (2015-2018) – Envolver para motivar* – Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe (p. 7).

Segundo o *Projeto Educativo (2015-2018)* sob a divisa *envolver para motivar*, a estabilidade do pessoal docente é benéfica para o Agrupamento uma vez que desta forma há uma grande vinculação dos professores com a escola e com o próprio Projeto Educativo.

No que diz respeito ao pessoal não-docente, no ano letivo 2015/2016 trabalham no Agrupamento 28 funcionários, distribuídos pelas seguintes categorias profissionais: assistentes técnicos e assistentes operacionais.

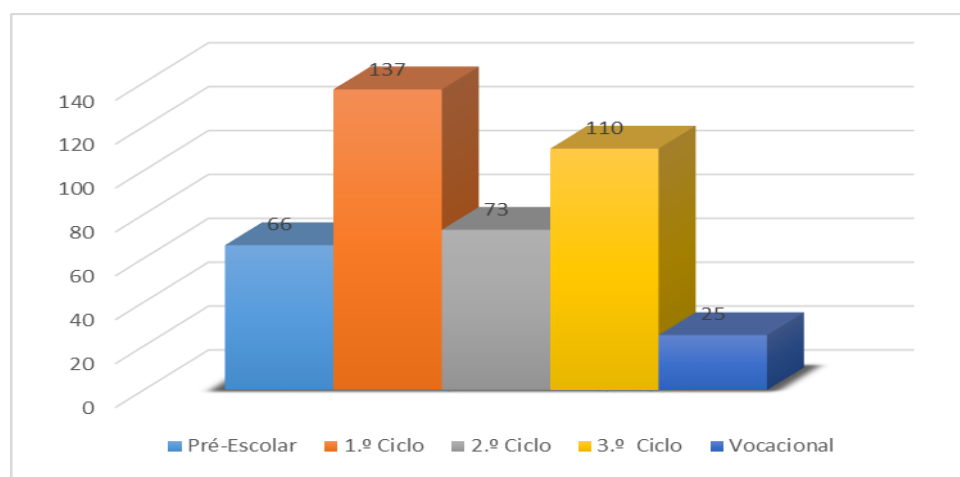
Gráfico 3 – Pessoal não-docente do Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe



Fonte: AEPJRS (2015). *Projeto Educativo (2015-2018) – Envolver para motivar* – Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe (p. 7).

A quase totalidade dos alunos é de nacionalidade portuguesa. Existe um pequeno grupo de alunos de etnia cigana. Apesar desta situação, segundo o *Projeto Educativo* (2015-2018) (AEPJRS, 2015) não se registam problemas de integração. Tendo em consideração o perfil do concelho, a área de residência dos alunos é maioritariamente rural. O nível socioeconómico e cultural é diversificado, destacando-se as profissões relacionadas com a atividade agrícola da qual resulta um reduzido rendimento económico, que justifica que muitos alunos beneficiem do apoio da Ação Social Escolar. No ano letivo 2015/2016 a população escolar totalizava 411 alunos, distribuídos da forma que se apresenta no gráfico seguinte.

Gráfico 4 – Distribuição dos alunos por níveis de ensino



Fonte: AEPJRS (2015). *Projeto Educativo* (2015-2018) – *Envolver para motivar* – Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe (p. 8).

5.2.2.3. Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe: estruturas de coordenação educativa

No que diz respeito aos órgãos de direção, administração e gestão, estes encontram-se estruturados observando o determinado pelo Decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho, sendo compostos pelo Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. O Diretor exerce também a presidência do Conselho Pedagógico e Administrativo. Em relação aos departamentos curriculares, as diferentes áreas disciplinares estão agrupadas da seguinte forma:

- Departamento do Pré-escolar – Grupo de recrutamento – 100 (Educação de Infância);

- Departamento do 1.º Ciclo – Grupo de recrutamento – 110 (Professores do 1.º Ciclo);
- Departamento de Línguas – Grupos de recrutamento – 210 (Português/Francês); 220 (Português/Inglês); 300 (Português); 320 (Francês); 330 (Inglês);
- Departamento das Ciências Sociais e Humanas – Grupos de recrutamento – 200 (Português/História e Geografia de Portugal); 400 (História); 420 (Geografia); 290 (Educação Moral Religiosa e Católica);
- Departamento de Matemática e Ciências Experimentais – Grupos de recrutamento – 230 (Matemática/Ciências Naturais); 500 (Matemática); 510 (Físico-Química); 520 (Biologia/Geologia); 550 (Informática).
- Departamento de Expressões – Grupos de recrutamento – 240 (Educação Visual/Educação Tecnológica); 250 (Educação Musical); 260 (Educação Física); 600 (Educação Visual); 620 (Educação Física); 910 (Educação Especial).

5.2.2.4. Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe: Diretores de Turma

No *Projeto Educativo* (2015-2018) (AEPJRS, 2015) os Diretores de Turma são classificados como uma estrutura intermédia importante no quotidiano da escola que, com o objetivo de desenvolver a formação integral dos alunos e o seu sucesso escolar, empreendem de forma sistemática e regular o encaminhamento de alunos para a sala de estudo, apoios educativos e orientação escolar. Sublinha que no que diz respeito à prevenção do abandono escolar, é importante a sua articulação constante ao nível interno, nomeadamente com o serviço de psicologia e orientação, assim como com a psicóloga.

5.2.2.5. Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe: Serviços Técnico-Pedagógicos

Os serviços técnico-pedagógicos incluem as áreas de apoio socioeducativo, orientação vocacional e biblioteca. O apoio socioeducativo é operacionalizado através de três âmbitos: a ação social escolar; a educação especial e a intervenção/acompanhamento na sala de estudo. O serviço de educação especial dispõe atualmente de duas professoras

especializadas que prestam apoio a alunos com necessidades educativas especiais. Esta estrutura intervém em colaboração com o serviço de psicologia e orientação, assim como com a psicóloga. As professoras de educação especial garantem um trabalho articulado com os Encarregados de Educação, os DT, junto com todos os professores que constituem cada Conselho de Turma. Disponibiliza apoio individual especializado fora da sala de aula, de acordo com o previsto no Programa Educativo Individual dos alunos. Quanto à intervenção/acompanhamento na sala de estudo, este é um espaço onde se pode estudar e aprender a estudar, sendo aqui disponibilizados recursos humanos e materiais diversos destinados a todos os alunos, funcionando de segunda a sexta-feira segundo um horário afixado e divulgado, com a presença de professores de diversas áreas disciplinares.

5.3. Apresentação dos resultados

Como referido no capítulo anterior, foram realizadas entrevistas a sete Diretores de Turma, num universo de treze, no sentido de abranger os cinco níveis de ensino, assim como o curso vocacional e a Coordenadora dos Diretores de Turma. Quanto às habilitações literárias verificámos que todos têm licenciatura. A faixa etária dos mesmos situa-se entre os 35 e os 50 anos, sendo cinco do género feminino e dois do masculino, o que corresponde a 71% e 29%, respetivamente. O guião da entrevista (anexo 8) é constituído por sete questões que nos darão informações sobre o papel do DT junto da comunidade escolar – docentes, alunos, encarregados de educação e comunidade em geral. As questões serão analisadas uma a uma, por entrevistado.

No que concerne à Questão 1 – *papel do DT dentro da comunidade educativa* – como se pode depreender ao DT é reconhecido um papel fulcral, uma vez que lhe é associada a função de intermediação entre os vários atores sociais presentes no espaço escola e com ele se relacionam, intervindo na comunidade educativa. A orientação educativa depende logicamente da criação de redes de envolvimento, como poderemos verificar pela análise do Quadro 4.

Quadro 4 – Questão 1: Papel do DT dentro da comunidade educativa

Entrevistado 1	<ul style="list-style-type: none">▪ Elemento de ligação entre Direção, Conselho Pedagógico, Conselho de Diretores de Turma, Conselho de Turma (docentes)▪ Promoção do sucesso escolar dos alunos e de boas relações entre pares e todos os outros intervenientes da comunidade escolar
Entrevistado 2	<ul style="list-style-type: none">▪ Papel multifacetado e ajustado em função dos tipos de relacionamento▪ Função de orientação educativa no percurso escolar do aluno
Entrevistado 3	<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Pivot</i> que articula a multiplicidade de relações entre os diversos intervenientes da comunidade educativa
Entrevistado 4	<ul style="list-style-type: none">▪ Elo de ligação entre os alunos, Encarregados de Educação e professores/CT▪ Prossecução do objetivo do sucesso de todos e cada um dos alunos
Entrevistado 5	<ul style="list-style-type: none">▪ Liderança na supervisão pedagógica, organização administrativa e burocrática
Entrevistado 6	<ul style="list-style-type: none">▪ Elo de ligação e o moderador de conflitos entre os vários intervenientes da comunidade educativa
Entrevistado 7	<ul style="list-style-type: none">▪ Direção e gestão eficiente da turma e dos demais intervenientes no processo educativo

Fonte: Elaboração própria

Na questão 2 – *Focos da ação do DT no quotidiano da realidade escola em que é desenvolvido o Projeto Educativo* – confirmam-se alguns dos conteúdos das respostas à questão anterior. Quando questionados sobre a identificação dos centros da ação do DT no quotidiano da realidade escola em que é desenvolvido o Projeto Educativo, as respostas enunciam a centralidade da concretização dos seus objetivos nos diversos domínios da aprendizagem dos alunos: *saber, saber ser e saber estar*. Daí a importância atribuída por um dos entrevistados à recolha de informações sobre os alunos, partilhada com o Conselho de Turma. Uma boa caracterização da turma, aluno a aluno, onde seja conferida uma atenção especial às situações que se possam revelar mais problemáticas, é perspectivada como determinante na materialização do PE que deve dar resposta às reais necessidades dos alunos, do meio, das famílias. O conhecimento sobre o meio envolvente dos alunos é fundamental, daí a necessidade de intensificar os espaços de diálogo entre a escola e a família. Neste mesmo sentido, sobressai o entendimento de um dos entrevistados que refere como foco da ação do DT a construção da relação/comunicação assente na confiança com os restantes professores, os alunos e EE.

Quadro 5 – Questão 2: Focos da ação do DT no quotidiano da realidade escola em que é desenvolvido o Projeto Educativo

Entrevistado 1	<ul style="list-style-type: none">▪ Concretização dos objetivos previstos no PE nos diversos domínios da aprendizagem dos alunos: saber, saber ser e saber estar
Entrevistado 2	<ul style="list-style-type: none">▪ Apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos▪ Proceder à coordenação pedagógica e interdisciplinar dos professores da turma
Entrevistado 3	<ul style="list-style-type: none">▪ Recolher informações sobre os alunos e partilhá-las com o CT▪ Promover a articulação curricular horizontal e a interdisciplinaridade▪ Operacionalização com os seus pares do projeto de atividades da turma
Entrevistado 4	<ul style="list-style-type: none">▪ Boa caracterização da turma, aluno a aluno, dando uma especial atenção às situações que se possam revelar mais problemáticas▪ Transmitir a informação recolhida ao CT, para se proceder a uma ação conjunta sob coordenação do DT▪ Construção da relação/comunicação assente na confiança com os restantes professores, os alunos e EE
Entrevistado 5	<ul style="list-style-type: none">▪ Intensificar os espaços de diálogo entre a escola e a família▪ Materialização/operacionalização do PE que deve dar resposta às reais necessidades dos alunos, do meio, das famílias▪ Atenção à indisciplina, incumprimento de regras e à promoção de competências sociais e a dissonância de regras nos diferentes contextos
Entrevistado 6	<ul style="list-style-type: none">▪ Conhecimento sobre o meio envolvente dos alunos▪ Intervenção direta no sentido de incentivar a participação no PE
Entrevistado 7	<ul style="list-style-type: none">▪ Ação multifacetada, na relação com os alunos, professores e EE▪ Acompanhar, informar e coordenar a ação de todos os elementos anteriores de forma construtiva, beneficiando as aprendizagens e a integração dos alunos

Fonte: Elaboração própria

A Questão 3 – *Significados da posição do DT na escola e no sistema de ensino, nas suas dimensões gerais e particulares e de coordenação de atividades associadas ao exercício da função (administrativas, relacionais, de gestão pedagógica e curricular)* – que visa complementar a observação possível de empreender através das respostas à questão anterior, foi colocada com o objetivo de recolher os significados atribuídos pelos entrevistados à posição do DT na escola e no sistema de ensino, nas suas dimensões gerais e particulares e de coordenação de atividades associadas ao exercício da função (administrativas, relacionais, de gestão pedagógica e curricular). Destes destaca-se a componente do trabalho administrativo, sendo referido que a função do DT está assoberbada por um manancial de tarefas de ordem burocrática, previstas na lei. O exercício de funções burocráticas, no sentido de garantir a uniformidade de processos, e

a posição preponderante nas várias vertentes que gerem o funcionamento da escola, como mediador entre a docência e a gestão, referidas por alguns dos entrevistados, confirmam o perfil híbrido das funções do DT.

Quadro 6 – Questão 3: Significados da posição do DT na escola e no sistema de ensino, nas suas dimensões gerais e particulares e de coordenação de atividades associadas ao exercício da função (administrativas, relacionais, de gestão pedagógica e curricular)

Entrevistado 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Funções de professor ▪ Assobrada por um manancial de tarefas de ordem burocrática, de lei ▪ Conhecer o mais possível cada um dos seus alunos para dar resposta a possíveis dificuldades ▪ Resolver e de preferência prevenir conflitos ▪ Perceber o desenvolvimento da aprendizagem ▪ Gestão das relações entre os alunos, com os professores e assistentes operacionais
Entrevistado 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uniformidade de processos: curricular e pedagógica ▪ Coordenação de todas e cada uma das funções inerentes ao cargo
Entrevistado 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordenação entre os diversos intervenientes no processo educativo (internos e externos à escola) funcionando como ponte escola-meio ▪ Direção da ação pedagógica na turma através do acompanhamento pormenorizado e constante dos alunos (promoção do sucesso escolar dos alunos)
Entrevistado 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Funções burocráticas ▪ Coordenação de várias secções (atividades relacionais e de gestão pedagógica) ▪ Gestão do currículo da turma tendo em atenção a individualidade de cada professor e aluno, assim como as especificidades das famílias dos elementos que compõem o grupo-turma
Entrevistado 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Função administrativa e pedagógica entre professores, a turma, os alunos, os EE e a direção da escola ▪ Mediador entre a docência e a gestão (coordena um grupo de professores e intervém na gestão escolar, sobretudo na pedagógica)
Entrevistado 6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posição preponderante nas várias vertentes que gerem o funcionamento da escola ▪ Responsável pela turma
Entrevistado 7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elemento (mediador) da comunidade educativa que contacta com todos os elementos ligados à turma que gere, potenciando a sua intervenção construtiva (alunos, professores, assistentes operacionais, órgãos de direção e administração da escola, entidades parceiras e famílias)

Fonte: Elaboração própria

Pela análise da Questão 4 – *Existência de uma hierarquia de significados e consequentemente importância entre as atividades inerentes ao exercício da função de DT* – percebe-se a exigência constante da procura de equilíbrios entre forças e

processos. Ao referir-se que a importância é distribuída de forma equitativa, como resposta às diferentes histórias e projetos de vida no contexto da relação escola-comunidade, depreende-se que haverá, com toda a certeza, distintos graus de exigência que concentram com diferentes ritmos o trabalho do DT. Um dos entrevistados retrata bem esta situação: se o grupo-turma for assíduo, com bons resultados acadêmicos, as funções burocráticas assumem um papel de menor importância, enquanto que se grupo-turma for conflituoso são requeridas predominantemente funções relacionais. Percebe-se assim que apesar da referida existência de uma hierarquia no plano organizativo do DT na esfera pedagógica e na administrativa de coordenação das atividades dos alunos (Planos de Atividades de Turma, Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual, Programa Educativo Individual, Currículo Específico Individual), envolvendo o CT, os EE e o meio educativo, o estabelecimento de prioridades no que diz respeito às atividades, condiciona o seu papel na sua essência.

Quadro 7 – Questão 4: Existência de uma hierarquia de significados e consequentemente importância entre as atividades inerentes ao exercício da função de DT

Entrevistado 1	<ul style="list-style-type: none">▪ Funções burocráticas assumem um papel de menor importância (se o grupo turma for assíduo com bons resultados acadêmicos)▪ Funções relacionais (se o grupo turma for conflituoso)
Entrevistado 2	<ul style="list-style-type: none">▪ Importância distribuída de forma equitativa como forma de dar resposta às diferentes histórias e projetos de vida no contexto da relação escola-comunidade
Entrevistado 3	<ul style="list-style-type: none">▪ Grau de importância idêntico atribuído à relação do DT com os alunos, professores da turma e os EE▪ Dependência da eficácia do trabalho do DT em relação à responsabilização dos pais (promoção do sucesso educativo dos alunos e na resolução/superação de problemas e dificuldades que venham eventualmente a surgir no percurso escolar dos discentes)
Entrevistado 4	<ul style="list-style-type: none">▪ Grau de importância idêntico atribuído à relação do DT com os alunos, professores da turma e os EE, que estão naturalmente ligadas e interdependentes entre si
Entrevistado 5	<ul style="list-style-type: none">▪ Existência de uma hierarquia identificada no plano organizativo do DT na esfera pedagógica e na administrativa de coordenação das atividades dos alunos (Planos de Atividades de Turma, Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual, Programa Educativo Individual, Currículo Específico Individual), envolvendo o CT, EE, o meio educativo e apresentando resultados perante a direção da escola
Entrevistado 6	<ul style="list-style-type: none">▪ O estabelecimento de prioridades no que diz respeito às atividades condiciona o papel do DT na sua essência
Entrevistado 7	<ul style="list-style-type: none">▪ Dentro da hierarquia é destacado o papel no acompanhamento dos intervenientes na aprendizagem, assim como na promoção da implicação de todos num trabalho colaborativo e responsável na e com a escola

Fonte: Elaboração própria

A observação à Questão 5 – *Percepções sobre a qualidade do papel do DT na edificação da imagem da escola junto das famílias e comunidade de origem dos alunos* – sistematiza as respostas à questão sobre as percepções detidas sobre a qualidade do papel do DT na edificação da imagem da escola junto das famílias e comunidade de origem dos alunos. É afirmado que este representa uma “montra” da escola, ou seja, constitui um projetor de representações e significados, como podemos verificar no Quadro 8. A ligação privilegiada de proximidade com as famílias permite transparecer o ambiente escolar, logo, quando este é saudável e eficaz considera-se que é possível harmonizar a ligação entre a família e a escola. Um dos entrevistados classifica mesmo o DT como o principal interlocutor escola-meio, enquanto outro o vislumbra como representante preponderante da escola. No mesmo sentido, surgem respostas das quais se entende que lhe é associado o papel de dar a conhecer o funcionamento da escola e o RI, assim como o PE, o que fazem de si responsável pela imagem que a escola pretende transmitir a todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 8 – Questão 5: Percepções sobre a qualidade do papel do DT na edificação da imagem da escola junto das famílias e comunidade de origem dos alunos

Entrevistado 1	<ul style="list-style-type: none">▪ O DT representa uma “montra” da escola. A ligação privilegiada de proximidade com as famílias faz transparecer o ambiente escolar. Quando este é bom, é possível harmonizar a ligação entre a família e a escola
Entrevistado 2	<ul style="list-style-type: none">▪ Cabe ao DT articular as atividades da turma com os pais e EE, promovendo a sua participação na vida da escola, informando-os sobre todos os assuntos relacionados com os alunos. Neste sentido, ao desempenhar este papel, apoia a construção da comunidade educativa em sentido lato e a imagem da escola
Entrevistado 3	<ul style="list-style-type: none">▪ Principal interlocutor escola-meio através de um contacto frequente de proximidade com os EE▪ O DT representa, não só o rosto da escola perante as famílias, mas também o elemento que dá eco na escola aos anseios e preocupações dos pais, contribuindo para uma escola mais aberta à comunidade
Entrevistado 4	<ul style="list-style-type: none">▪ DT como interlocutor no diálogo com alunos e pais/EE▪ Representante preponderante da escola (da imagem de si para a imagem da escola)▪ Exercício exemplar das suas tarefas e funções (sinceridade, frontalidade, clima de diálogo, celeridade na resolução de questões colocadas)
Entrevistado 5	<ul style="list-style-type: none">▪ DT como atores principais nas escolas (aproveitar os normativos para a gestão da atuação nos currículos ajustando-os ao nível de oferta de escola e da oferta complementar para promoverem a integração de todos os alunos)
Entrevistado 6	<ul style="list-style-type: none">▪ O DT tem o papel de dar a conhecer o funcionamento da escola e o regulamento interno, assim como o PE▪ Responsável pela imagem que a escola pretende transmitir a todos os intervenientes

Entrevistado 7	<ul style="list-style-type: none">▪ O DT apropria a imagem que as famílias têm da escola uma vez que são quem recebe os EE escutando as suas informações e sugestões e dá a conhecer todo o trabalho que a escola desenvolve junto dos alunos e as ações que promove para a participação da comunidade na escola
-----------------------	--

Fonte: Elaboração própria

Como podemos verificar pela análise do Quadro 9 referente à Questão 6 – *Estratégias assumidas pelo DT para inverter indicadores sobre a imagem negativa do Agrupamento na comunidade local, melhorando a sua imagem, interação, identificação e satisfação de alunos, pais/EE* – são enunciadas de forma sintética as estratégias entendidas pelos DT entrevistados como mecanismos para inverter indicadores sobre a imagem negativa do Agrupamento na comunidade local, melhorando a sua imagem, interação, identificação e satisfação de alunos, pais/EE. As respostas para este problema concentram-se precisamente na eficiência do desempenho do papel de mediador por parte do DT, no sentido da superação da imagem conservadora e ultrapassada de uma escola fechada e diretiva, implicando os pais/EE e alunos, facultando informação sobre esta, as suas estruturas e funcionamento. O incentivo a uma participação mais ativa e ao envolvimento dos EE na vida da escola, no âmbito de uma promoção colaborativa dos agentes educativos na construção do PE e em todo o processo ensino-aprendizagem, melhoraria a comunicação entre a instituição e os pais/EE. Mais uma vez nas respostas a esta questão são focados atributos psicossociais essenciais: por um lado, “saber escutar” opiniões, constrangimentos e anseios de professores, auxiliares, pais e alunos, de forma a responder aos desejos e necessidades de todos; por outro, a condução excelente de reuniões, ser atencioso, sociável, autêntico, empático, honesto, sincero e justo na relação com os alunos e outros agentes educativos.

Quadro 9 – Questão 6: Estratégias assumidas pelo DT para inverter indicadores sobre a imagem negativa do Agrupamento na comunidade local, melhorando a sua imagem, interação, identificação e satisfação de alunos, pais/EE

Entrevistado 1	<ul style="list-style-type: none">▪ O DT deve mostrar-se solícito, sempre pronto a resolver qualquer questão ou problema que surja com o aluno, aumentando os contactos com pais e EE▪ Periodicamente devia recolher junto dos colegas resultados da avaliação para as fazer chegar aos pais e EE. Este procedimento revelaria abertura da escola e em simultâneo mostraria o bom ambiente
Entrevistado 2	<ul style="list-style-type: none">▪ O DT constitui-se como um meio para a realização das finalidades, princípios e metas do Projeto Educativo recebendo os EE▪ Respeito e consideração pelas diferenças de todos os alunos, promovendo o acesso à informação e envolvendo os pais na construção do conhecimento a partir de práticas educativas participadas

Entrevistado 3	<ul style="list-style-type: none">▪ Destruição da imagem conservadora e ultrapassada de uma escola fechada e diretiva▪ Implicar os pais/EE e alunos na colaboração com a escola, facultando informação sobre esta, as suas estruturas e funcionamento▪ Promoção da participação colaborativa dos agentes educativos num papel ativo e determinante na construção do PE e em todo o processo ensino-aprendizagem
Entrevistado 4	<ul style="list-style-type: none">▪ Condução excelente de reuniões, ser atencioso, sociável, autêntico, empático, honesto, sincero, justo, na relação com os alunos e com os outros agentes educativos▪ Criar a noção na direção de turma enquanto família▪ Sempre que possível fazer com que os pais participem em atividades escolares▪ Nunca deixar um EE sem resposta ou deixar que se instale qualquer tipo de mal-entendido
Entrevistado 5	<ul style="list-style-type: none">▪ Operacionalizar estratégias para mobilizar os pais para a escola▪ Melhorar a comunicação entre escola e pais/EE▪ Envolvimento da escola com os pais/EE nas atividades do Plano Anual de Atividades (PAA) e o envolvimento destes últimos nas atividades de aprendizagem com os seus educandos
Entrevistado 6	<ul style="list-style-type: none">▪ Incentivar a uma participação mais ativa e o envolvimento dos EE na vida da escola
Entrevistado 7	<ul style="list-style-type: none">▪ Valorização do “saber escutar”: opiniões, constrangimentos e anseios de professores, auxiliares, pais e alunos (base para responder aos desejos e necessidades de todos)▪ Estruturar uma escola aberta à comunidade envolvente e que faça parte dela com uma diluição das fronteiras representadas pelos muros e gradeamentos do edifício físico escolar

Fonte: Elaboração própria

Na Questão 7 – *Importância atribuída ao exercício das funções de mediador e intermediário da comunicação entre vários atores, no sentido de os aproximar de forma eficiente na relação com os alunos, professores da turma, EE, assim como nas tarefas organizativas/administrativas (de gestão) e na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade* – o DT é observado como uma personagem principal. Como mediador tem que revelar abertura e disponibilidade para ouvir todos os atores, demonstrando capacidade de gerir conflitos apaziguando-os, ser imparcial e ter bom senso para não fazer julgamentos de valor ou pelo menos ter ideias preconcebidas. Segundo um dos entrevistados, o DT medeia o envolvimento dos pais/EE na realização de atividades educativas com os alunos e os professores da turma em contextos de aprendizagem, sendo necessário responsabilizar-se pela operacionalização de estratégias

específicas para aproximar todos os agentes educativos, tornando-os mais participativos e atentos na procura de soluções adequadas aos problemas.

Quadro 10 – Questão 7: Importância atribuída ao exercício das funções de mediador e intermediário da comunicação entre vários atores, no sentido de os aproximar de forma eficiente na relação com os alunos, professores da turma, EE, assim como nas tarefas organizativas/administrativas (de gestão) e na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

Entrevistado 1	<ul style="list-style-type: none">▪ Como mediador o DT é uma personagem principal▪ Abertura e disponibilidade para ouvir▪ Capacidade de gerir conflitos apaziguando-os, ser imparcial e ter bom senso suficiente para não fazer julgamentos de valor ou pelo menos ter ideias preconcebidas
Entrevistado 2	<ul style="list-style-type: none">▪ O DT é um mediador ao apoiar os pais/EE na orientação e acompanhamento da vida escolar dos seus educandos▪ Medeia o envolvimento dos pais/EE na realização de atividades educativas com os alunos e os professores da turma em contextos de aprendizagem▪ Operacionalização de estratégias específicas para aproximar todos os agentes educativos e torná-los mais participativos e atentos na procura de soluções adequadas aos problemas
Entrevistado 3	<ul style="list-style-type: none">▪ A ação do DT representa o elo de ligação entre a escola e as famílias, entre os professores, os alunos e os Encarregados de Educação▪ O trabalho de articulação de informações, pareceres e organização entre os intervenientes no processo educativo depende da gestão eficaz e inclusiva efetuada pelo DT▪ Criação de pontes e entendimentos, juntando contributos e dando voz a todos os intervenientes por forma a criar consensos
Entrevistado 4	<ul style="list-style-type: none">▪ Criar e promover o diálogo e solucionar possíveis conflitos, independentemente da sua natureza▪ Ser bom ouvinte, ter facilidade de comunicação, ser imparcial e detentor de uma postura educativa
Entrevistado 5	<ul style="list-style-type: none">▪ Agente promotor de um modelo de proximidade com os pais (baseado num conhecimento real de cada aluno e de cada família)▪ Responsável pela partilha de informação e processos de comunicação que permitem minimizar os anseios, as preocupações e dificuldades dos pais/EE▪ Potenciar o acompanhamento efetivo das atividades escolares por parte dos pais/EE
Entrevistado 6	<ul style="list-style-type: none">▪ Elemento de maior proximidade entre todos os intervenientes educativos▪ Envolvimento dos vários intervenientes inerentes à escola
Entrevistado 7	<ul style="list-style-type: none">▪ Gestão eficiente da articulação entre todos os agentes do processo educativo que giram em torno da turma que dirige▪ Predicados pessoais (ponderado, sensato, tolerante e organizado)▪ Desenvolver estratégias para a afirmação de atitudes de corresponsabilização, num contexto de liberdade de opinião, que enquadra o possível bom funcionamento da escola e o sucesso escolar dos alunos

Fonte: Elaboração própria

5.4. Discussão dos resultados

5.4.1. Análise das entrevistas

Da sistematização das respostas às diferentes questões pode concluir-se e confirmar-se a já referida centralidade do papel do DT, apreendida das várias abordagens teóricas. A identificação desta centralidade é perceptível logo nas respostas à primeira questão colocada sobre a descrição do papel do DT dentro da comunidade educativa. É-lhe associada a função de elo de ligação entre Direção, Conselho Pedagógico, Conselho de Diretores de Turma e Conselho de Turma sendo, logicamente, entendido como promotor do sucesso escolar e das relações saudáveis entre os pares. Daqui compreende-se também que um dos entrevistados refira que o DT tem uma função de orientação educativa no percurso escolar dos alunos, pelo que necessariamente terá que ancorar o seu trabalho na mediação entre os vários espaços relacionais vivenciados pelos alunos. Para além de *pivot* relacional que liga alunos, Encarregados de Educação e professores, que modera conflitos, cabe-lhe liderar a supervisão pedagógica, organização administrativa e burocrática, no sentido da prossecução do objetivo do sucesso de todos e de cada um.

Contudo, são indicados outros focos, ligados ao desenvolvimento organizacional da escola, nomeadamente: a coordenação pedagógica e interdisciplinar dos professores da turma; a articulação curricular horizontal; e a operacionalização do Plano de Atividades da Turma com os seus pares. Sobressaem também das respostas a ação do DT sobre questões disciplinares, pois é referido que lhe cabe apreciar os problemas educativos e disciplinares dos alunos, dando atenção à indisciplina, incumprimento de regras e à promoção de competências sociais, assim como à dissonância de regras nos diferentes contextos. Pode assim confirmar-se, como sintetiza um dos entrevistados, que o DT tem necessariamente uma ação multifacetada na relação com os alunos, professores e EE, acompanhando, informando e coordenando a ação de todos estes atores de forma construtiva, beneficiando as aprendizagens e a integração dos alunos.

É feita referência à direção da ação pedagógica na turma através do acompanhamento pormenorizado e constante dos alunos, pelo que é essencial conhecer o mais possível cada um destes para dar resposta a possíveis dificuldades, percebendo o

desenvolvimento da sua aprendizagem, prevenindo e resolvendo conflitos. Como sintetiza um dos entrevistados, o DT é responsável pela turma. Outro destaca o seu significado na gestão do currículo da turma tendo em atenção a individualidade de cada professor e aluno, assim como as especificidades das famílias dos elementos que compõem o grupo-turma, indo de encontro à perspectiva de um outro que o classifica como elemento (mediador) da comunidade educativa que contacta com todos os elementos ligados à turma que gere, potenciando a sua intervenção construtiva (alunos, professores, assistentes operacionais, órgãos de direção e administração da escola, entidades parceiras e famílias). Curiosamente, ou não, apenas um entrevistado faz referência às funções de professor do DT. A docência, pela ausência de referências, parece ser uma função marginal e secundária, confirmando a concentração daquele em papéis de gestão e coordenação.

Num plano mais lato, dois dos entrevistados destacam dentro da hierarquia de significados do trabalho do DT o papel no acompanhamento dos intervenientes na aprendizagem, assim como na promoção da implicação de todos num trabalho colaborativo e responsável na e com a escola. Precisando mais, um deles assinala mesmo a dependência da eficácia do trabalho do DT em relação à responsabilização dos pais. Pode, então, concluir-se que os significados da sua ação se projetam para além do espaço físico delimitado da escola, pois consubstancia respostas para as histórias e projetos de vida diferenciados no contexto da relação escola-comunidade.

Num entendimento com um duplo sentido, o DT representa não só o rosto da escola perante as famílias, mas também o elemento que dá eco na escola aos anseios e preocupações dos pais, contribuindo para uma escola mais aberta à comunidade. Desta proximidade com a família, elemento de uma comunidade, o DT apropria a imagem que esta tem da escola, uma vez que é quem recebe os EE escutando as suas informações e sugestões, e dá a conhecer todo o trabalho que a escola desenvolve junto dos alunos e as ações que promove para a participação da comunidade na escola. A qualificação do papel do DT na edificação da imagem da escola junto das famílias e comunidade de origem dos alunos depende, também, segundo um dos entrevistados, da mobilização de competências psicossociais e profissionais no exercício exemplar das suas tarefas e funções, por exemplo, sinceridade, frontalidade, clima de diálogo e celeridade na

resolução de questões colocadas. É destas competências que também depende uma articulação virtuosa das atividades da turma com os pais e EE, promovendo a sua participação na vida da escola, informando-os sobre todos os assuntos relacionados com os alunos. Do desempenho deste papel percebe-se o trabalho na construção da comunidade educativa em sentido lato e da própria imagem da escola.

O aumento da comunicação com os EE, nunca os deixando sem resposta e impedindo que se instale qualquer tipo de mal-entendido, emerge como uma estratégia para melhorar a imagem, interação, identificação e satisfação. Da mesma forma, o envolvimento da escola com os pais/EE nas atividades do Plano Anual de Atividades e o envolvimento destes últimos nas atividades de aprendizagem com os seus educandos, consolidará a estruturação de uma escola aberta à comunidade envolvente, fazendo com que faça parte desta, com uma diluição das fronteiras representadas pelos muros e gradeamentos do edifício físico escolar.

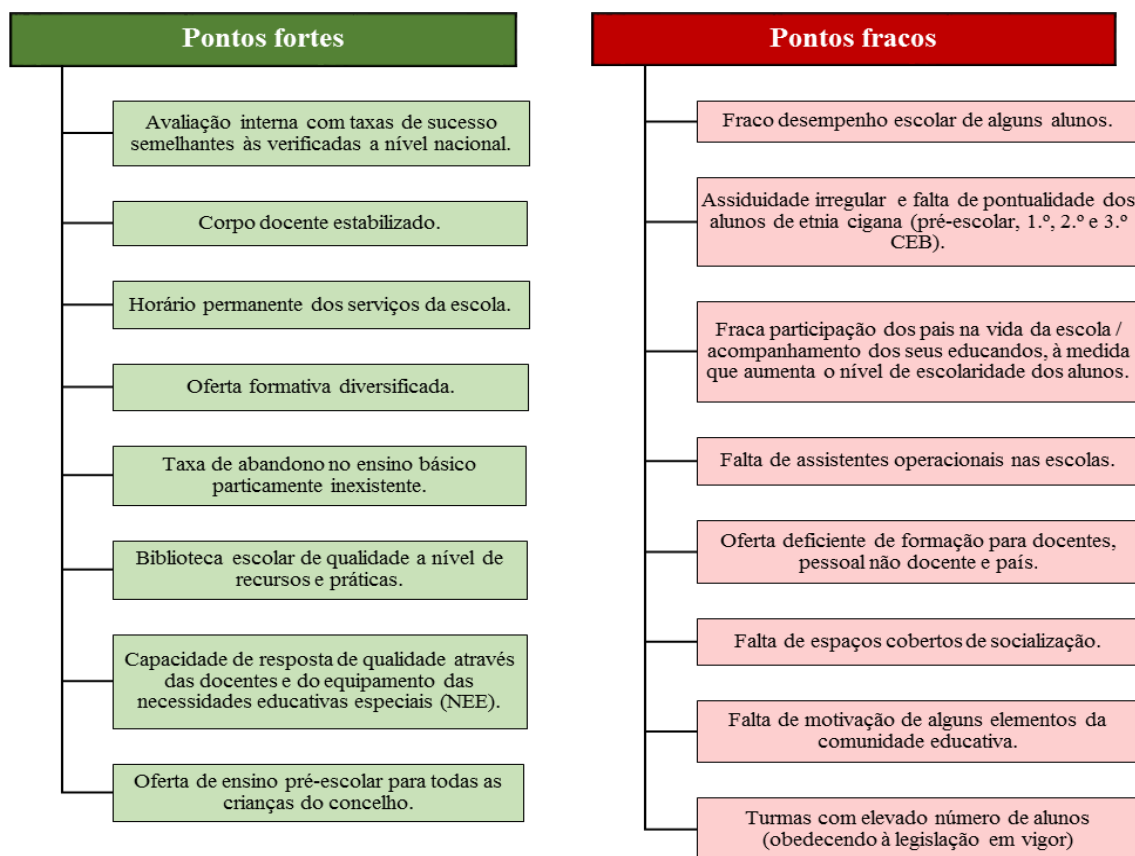
A necessidade de criação de pontes e entendimentos, juntando contributos e dando voz a todos os intervenientes por forma a criar consensos, exigem-lhe a prossecução de estratégias para a afirmação de atitudes de corresponsabilização, num contexto de liberdade de opinião, que enquadra o possível bom funcionamento da escola e o sucesso escolar dos alunos. Estas pontes, entendimentos e consensos requerem alguns predicados pessoais enunciados por um dos entrevistados: ponderado, sensato, tolerante e organizado. O DT é também entendido como responsável pela partilha de informação e processos de comunicação que permitem minimizar os anseios, as preocupações e dificuldades dos pais/EE, pelo que é crucial o trabalho de articulação de informações, pareceres e organização entre os intervenientes no processo educativo. Este último, segundo um dos entrevistados, depende da gestão eficaz e inclusiva efetuada pelo DT, potenciando o acompanhamento efetivo das atividades escolares por parte dos pais/EE.

5.4.2. Análise de dados constantes no Projeto Educativo do Agrupamento

Indicadores sobre esta justificação são possíveis de encontrar sistematizados na análise *SWOT* (*strengths*, forças; *weaknesses*, fraquezas; *opportunities*, oportunidades; e *threats*, ameaças) do *Projeto Educativo* (2015-2018) do Agrupamento de Escolas Padre

João Rodrigues, Sernancelhe (2015), destacados no Quadro 11. Contudo, para melhor compreendermos a estruturação da Matriz SWOT e a percebermos de uma forma mais completa, apresentamos as Figuras 3 e 4 onde estão discriminados mais detalhadamente os *fatores internos* e os *fatores externos*.

Figura 3 – Análise dos fatores internos sobre o Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe: pontos fortes e pontos fracos

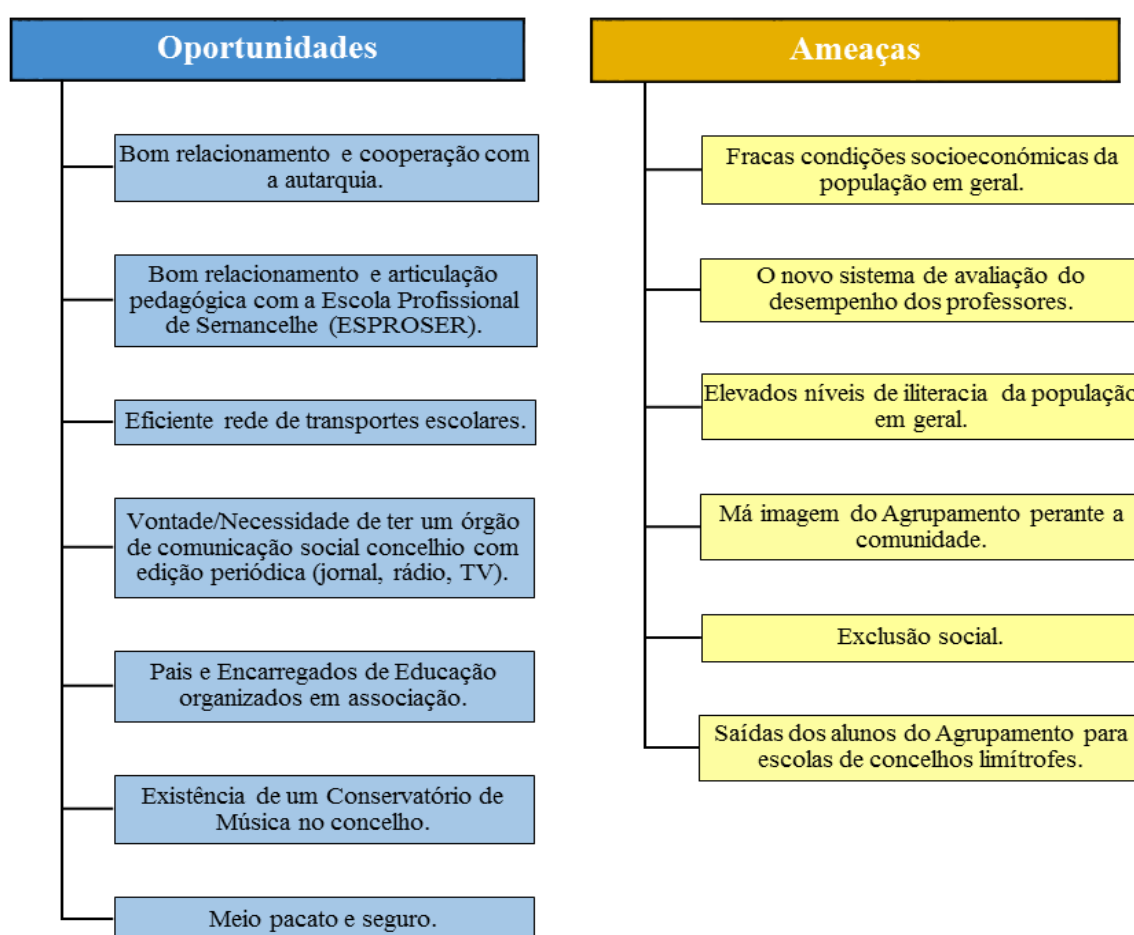


Fonte: AEPJRS (2015). *Projeto Educativo (2015-2018) – Envolver para motivar* – Agrupamento de Escolas de Padre João Rodrigues, Sernancelhe (p. 7).

Como se pode perceber através dos traços destacados entre as várias dimensões decorrentes da análise da Figura 3, existe um conjunto de *handicaps* que justificam um projeto da natureza daquele que aqui se consubstancia, onde se procura observar o reconhecimento do papel fulcral de um ator, o DT, como mediador no espaço escola e no espaço mais amplo que é a comunidade. Entre os *Pontos fracos* sobressaem indicadores do hiato entre a comunidade educativa e a comunidade local, que exigem medidas capazes de aproximar os atores responsáveis direta e indiretamente pela educação formal, informal e não-formal. Entre os *Pontos fracos*, o reconhecimento do *fraco desempenho escolar de alguns alunos*, da *assiduidade irregular e falta de*

pontualidade dos alunos de etnia cigana, da reduzida participação dos pais no quotidiano da escola e no acompanhamento dos educandos, da falta de oferta de formação para docentes, pessoal não-docente e pais e, principalmente, da falta de motivação da comunidade educativa, justificam a criação de polos de disseminação e mobilização de estratégias e atores, que consigam polarizar na escola movimentos sinérgicos para melhorar a imagem, interação, identificação e satisfação de alunos, pais/Encarregados de Educação e comunidade em relação ao Agrupamento.

Figura 4 – Análise dos fatores externos sobre o Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe: ameaças e oportunidades



Fonte: AEPJRS (2015). *Projeto Educativo (2015-2018) – Envolver para motivar – Agrupamento de Escolas de Padre João Rodrigues, Sernancelhe* (p. 7).

Partindo da identificação das *Ameaças* da análise dos fatores externos (Figura 4), nomeadamente, as *fracas condições socioeconómicas da população em geral*, os *elevados níveis de iliteracia da população em geral*, a *saída dos alunos do Agrupamento para escolas de concelhos limítrofes* e a *exclusão social*, a qualificação do

papel daquele que pode ser perspectivado como protagonista central do fenómeno educativo, o DT, será com toda a certeza uma mais-valia para aproveitar algumas das *Oportunidades* enunciadas: *o bom relacionamento e cooperação com a autarquia*, para aumentar a interação social com a comunidade, assim como *a vontade/necessidade de ter um órgão de comunicação social concelhio com edição periódica (jornal, rádio, TV)*. A necessidade de desenvolver espaços e estratégias de mediação está implícita na própria designação do *Projeto Educativo (2015-2018)* do Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues: *envolver para motivar*. A *falta de motivação de alguns elementos da comunidade educativa*, enquanto *Ponto fraco*, é entendida como uma construção que depende do envolvimento.

Face aos *pontos fracos* e às *ameaças* detetadas e tirando partido dos *pontos fortes* e das *oportunidades* emergidas da conjuntura estudada, propomo-nos elaborar um projeto que tente minimizar ou até mesmo anular os aspetos menos positivos, rentabilizando os mais positivos, através da potenciação dos mesmos. A estratégia a planificar passará por perspetivar um futuro dinâmico e empreendedor, assente na visão, na missão e nos valores, trilogia esta que forma os eixos orientadores de todo o projeto. Nesse sentido, a Matriz *SWOT* elaborada com base na observação e análise de situações e de documentação, assim como da auscultação dos principais intervenientes no processo educativo em Sernancelhe, permitir-nos-á criar e operacionalizar um projeto de intervenção que se coadune com a realidade vivenciada e que conduza à supressão do problema identificado, transformando-o numa oportunidade.

Na construção do projeto de intervenção ajustado à realidade da escola, tendo em consideração toda a sua envolvente, partimos da análise das Figuras 3 e 4 e elaborámos a Matriz *SWOT* (Quadro 11) emparelhando itens de ambas as figuras, tendo em conta as afinidades encontradas, de forma a visualizar mais claramente os vetores de *desenvolvimento*, de *crescimento*, de *manutenção* e de *sobrevivência*. Os *pontos fortes* e as *oportunidades* facilitam o alcance dos objetivos definidos pela organização, enquanto os *pontos fracos* e as *ameaças* dificultam a sua realização. Assim, torna-se imperativo promover e incrementar os primeiros, ao contrário dos últimos que devem ser corrigidos, ultrapassados ou eliminados. Através desta análise, pretendemos identificar os principais aspetos que caracterizam a posição estratégica do Agrupamento, tanto a nível interno como externo, espelhados no Quadro 11, o qual está organizado do seguinte

modo: no quadrado “S+O” encontram-se *pontos fortes e oportunidades*; no quadrado “W+O” encontram-se *pontos fracos e oportunidades*; no quadrado “S+T” encontram-se *pontos fortes e ameaças*; no quadrado “W+T” encontram-se *pontos fracos e ameaças*. Para uma melhor percepção do campo de origem dos aspetos focados, estes encontram-se identificados com a mesma cor dos títulos das colunas ou das linhas do quadro.

Quadro 11 – Matriz SWOT.

		F A T O R E S I N T E R N O S	
		S (Strengths) Pontos fortes	W (Weaknesses) Pontos fracos
F A T O R E S E X T E R N O S	O (Opportunities) Oportunidades	S + O: Desenvolvimento (<i>maxi-maxi</i>)	W + O: Crescimento (<i>mini-maxi</i>)
		Corpo docente estabilizado.	Oferta deficiente de formação para docentes, pessoal não docente e país.
		Bom relacionamento e cooperação com a autarquia.	Pais e Encarregados de Educação organizados em associação.
		Biblioteca escolar de qualidade a nível de recursos e práticas.	Fraco desempenho escolar de alguns alunos.
		Vontade/Necessidade de ter um órgão de comunicação social concelhio com edição periódica (jornal, rádio, TV).	Bom relacionamento e articulação pedagógica com a Escola Profissional de Sernancelhe (ESPROSER).
F A T O R E S E X T E R N O S	T (Threats) Ameaças	S + T: Manutenção (<i>maxi-mini</i>)	W + T: Sobrevivência (<i>mini-mini</i>)
		Oferta de ensino pré-escolar para todas as crianças do concelho.	Fraca participação dos pais na vida da escola – acompanhamento dos seus educandos, à medida que aumenta o nível de escolaridade dos alunos.
		Exclusão social.	Má imagem do Agrupamento perante a comunidade.
		Avaliação interna com taxas de sucesso semelhantes às verificadas a nível nacional.	Oferta deficiente de formação para docentes, pessoal não docente e país.
		Saídas dos alunos do Agrupamento para escolas de concelhos limítrofes.	Elevados níveis de iliteracia da população em geral.

LEGENDA:

(Significado das cores das células interiores do quadro)

Pontos fortes
 Pontos fracos
 Oportunidades
 Ameaças

Fonte: Elaboração própria.

CAPÍTULO VI – PROJETO: “A NOSSA ESCOLA MUDOU”

“Qualquer investigador deseja que os seus trabalhos sirvam para alguma coisa”

Quivy e Campenhoudt (2008)

6.1. Algumas considerações

Revemo-nos na frase de Quivy e Campenhoudt anteriormente transcrita, pois a nossa investigação permitiu-nos conhecer os pontos fortes e fracos do Agrupamento. Assim, após a análise e reflexão dos resultados das entrevistas aos DT e do Projeto Educativo do Agrupamento, tornou-se pertinente a elaboração do projeto “*A nossa escola mudou*”, para ser implementado no próximo ano letivo.

6.2. Justificação do projeto e objetivos

Tendo em conta as debilidades encontradas, gostaríamos que o nosso Agrupamento tivesse por base os quatro pilares da Educação defendidos por Jacques Delors (2000):

- *Aprender a conhecer*
- *Aprender a fazer*
- *Aprender a viver juntos e a conviver com os outros*
- *Aprender a ser*

Assim, o motivo da elaboração do projeto prende-se com o facto de os pais se terem alheado da escola e esta sentir a necessidade de os trazer novamente para o seu seio, bem como que os nossos alunos se sintam orgulhosos de frequentar o Agrupamento. Face ao exposto, os objetivos deste projeto são:

- Ampliar e valorizar a participação dos pais/Encarregados de Educação na escola;
- Proporcionar aos alunos atividades diversificadas e inovadoras, no sentido de criarmos um Agrupamento que prime pela diferença.

Este projeto contempla dois subprojetos, indo cada um deles ao encontro de um dos objetivos definidos anteriormente, um mais vocacionado para os pais/Encarregados de Educação, enquanto outro está mais direcionado para os alunos, articulando-se entre si e convergindo, ambos, para a solução do problema identificado no início do projeto.

6.3. Projeto: “A nossa escola mudou”

Figura 5 – Parque escolar do Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe



Fonte: Elaboração própria

6.3.1. Pais/Encarregados de Educação

Cada vez mais é necessária uma escola que conte com a participação de todos – docentes, alunos, pais/Encarregados de Educação, assistentes operacionais, assistentes técnicos, e da comunidade em geral – uma vez que a participação, quanto mais diversificada for mais enriquecedor se torna o processo ensino-aprendizagem. No que concerne à participação dos pais/Encarregados de Educação, consideramo-la fundamental para o sucesso e eficiência na educação. A convivência e o relacionamento familiar com a escola são fatores importantes para o bom desempenho do aluno, cabendo aos pais/Encarregados de Educação fazer a mediação entre a criança/jovem e o

mundo, assim como com a escola. O apoio destes agentes educativos na adaptação dos alunos é um fator fundamental para o seu desenvolvimento educacional e social.

Na vida escolar dos alunos, a família representa uma espécie de raiz, uma vez que é nela que se definem fundamentos de vida afetiva, moral e ética. A escola historicamente emergiu como uma necessidade social, com a finalidade de apoiar a formação do indivíduo como pessoa criadora e conhecedora dos seus propósitos. Neste sentido, é relevante que os pais/Encarregados de Educação demonstrem interesse em tudo aquilo que diz respeito à escola do seu educando, para que este perceba que estudar é algo indispensável para a vida. A participação dos pais/Encarregados de Educação na educação formal dos filhos deve reproduzir-se de forma constante e consciente, integrando-se no processo educacional e participando ativamente das atividades da escola. Esta interação num contexto de reciprocidade enriquecerá e facilitará o desempenho escolar dos educandos, transmitindo a importância do trabalho crescentemente amplo da escola, onde sobressai a necessidade de desenvolver uma convivência próxima com as famílias.

6.3.2. Alunos

Para além do reconhecimento da importância do papel dos pais/Encarregados de Educação, é também importante abordar o papel dos próprios alunos. O seu envolvimento no Projeto Educativo tem uma importância capital. Na perspetiva de Markwell (2007), o envolvimento escolar é o processo através do qual os alunos estão ativamente empenhados, dedicados e comprometidos nas suas aprendizagens. Neste sentido, o envolvimento escolar é um conceito complexo que pressupõe, por parte dos alunos, um papel ativo e dinâmico nas suas aprendizagens escolares nos processos necessariamente recíprocos de ensino-aprendizagem. Para o mesmo autor, os elementos que compõem o envolvimento dos alunos são: a participação ativa nas aulas e nas atividades extracurriculares; as horas utilizadas no estudo, sozinho ou em grupo; o compromisso para com a(s) diferente(s) disciplina(s); a interação e cooperação com o grupo de pares, de professores e a comunidade escolar; e o envolvimento na utilização de recursos, como os media, para concretizar as aprendizagens.

Percebe-se, então, que o envolvimento dos alunos acontecerá de forma sistemática e dinâmica por meio da interdependência entre a motivação e a aprendizagem ativa, que funcionam de forma sinérgica. Deduz-se deste entendimento que a aprendizagem ativa em conjunto com a motivação representam dois pilares essenciais para a construção do envolvimento escolar do aluno. A motivação e o envolvimento estão interligados, sendo ambos essenciais para que os alunos alcancem o sucesso educativo (Barkley, 2010). Para Adelman e Taylor (2003), o envolvimento afetivo dos alunos pode ser caracterizado pelas reações produzidas em relação aos seus professores, colegas e comunidade escolar, ou seja, os alunos detentores de laços emocionais positivos para com a instituição e os seus elementos, terão uma maior predisposição para realizar os seus trabalhos escolares. Daqui a importância de um projeto com a natureza deste que aqui se apresenta, onde se procura criar e aumentar os espaços de comunicação (simbólica) com a comunidade.

Para caracterizar os alunos do Agrupamento, são utilizadas as referências feitas para caracterização dos mesmos no *Projeto Educativo (2015-2018)* (AEPJRS, 2015). Aqui é referido que a quase totalidade dos alunos tem nacionalidade portuguesa, existindo entre estes um pequeno grupo de etnia cigana sobre o qual não se registam problemas de integração. Contudo, sobre estes alunos de etnia cigana, junto com outros, filhos de emigrantes, são evidenciadas as suas graves lacunas no domínio da Língua Portuguesa. No Projeto Educativo é também referida a presença de alunos com origem em famílias disfuncionais, em alguns casos referenciados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ). Para caracterizar os alunos é importante também referir que a sua área de residência é maioritariamente rural, sendo o nível socioeconómico e cultural diversificado, destacando-se as profissões ligadas à atividade agrícola da qual resultam reduzidos rendimento económicos. Daqui deriva a necessidade de muitos alunos beneficiarem do apoio económico da Ação Social Escolar. No ano letivo 2015/2016, verifica-se que a população escolar é constituída por 411 alunos.

6.3.3. O papel do DT no projeto

De forma a garantir uma estreita coordenação entre pais/Encarregados de Educação e a escola terão de ser promovidos regularmente, pelos Diretores de Turma, reuniões e

contactos presenciais, telefónicos ou pelas vias postal e *email*. Para além do exercício destas funções, considera-se que o DT terá um papel que foca a prevenção e correção da indisciplina, o que exige a ligação permanente com os Encarregados de Educação. Quanto a casos de alunos com NEE ou carências económicas, a sinalização é concretizada através dos professores do Conselho de Turma, DT, Direção, ação social escolar e professores do ensino especial. Os DT garantem, ainda, com o desempenho do papel de mediador, a concretização da interdisciplinaridade com a articulação das visitas de estudo e outras atividades de enriquecimento curricular, em sede de Conselho de Turma.

Neste projeto é fundamental ultrapassar fronteiras através do desempenho de papéis capazes de estimular a comunicação entre todos aqueles que constituem a comunidade local, da qual faz parte um espaço dirigido à formação daqueles que se espera venham a reproduzi-la e melhorá-la. A melhoria da imagem e interação, da identificação e satisfação de alunos, pais/Encarregados de Educação e comunidade em relação ao Agrupamento, assentará necessariamente no envolvimento traduzido na relação da Escola com os vários atores. É um projeto partilhado, baseado no comprometimento, para que a partir de um diagnóstico sobre os problemas e contextos, previsão e identificação dos recursos necessários, seja possível concretizar os objetivos definidos. A posição privilegiada do papel do DT exige que não seja negligenciado no desenvolvimento da reciprocidade entre aqueles que devem construir a escola, dentro e para além de si.

Neste projeto pretende-se destacar o papel do DT como protagonista da relação da instituição escola com a comunidade, apoiando a intervenção sobre potenciais carências e necessidades específicas da população, principalmente a mais jovem, resultantes do perfil condicionado (e, até, determinado) pelos processos demográficos que contextualizam o seu desenvolvimento ou subdesenvolvimento.

6.4. Atividades

Uma vez retratados o contexto local e o contexto institucional, assim como observada a perspetiva dos DT sobre o seu papel como mediadores na escola e na comunidade,

evidencia-se neste ponto de desenvolvimento a ação, ou seja, as estratégias de intervenção com vista a potenciar aquele papel, assim como o da própria escola na melhoria da imagem, interação, identificação e satisfação de alunos, pais/Encarregados de Educação e comunidade em relação ao Agrupamento. Tendo em conta todo o estudo realizado, propomos um programa assente em três vetores distintos, mas convergentes nos objetivos, o qual assenta nas seguintes atividades:

- Para os pais/Encarregados de Educação – atividade “Dia dos pais/Encarregados de Educação do Agrupamento”;
- Para os alunos – a criação da TV Escola;
- Para os pais/Encarregados de Educação e os alunos – criação do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), que será o ponto de encontro de alunos, pais/EE, professores, DT, representante da CPCJ e psicólogos, e articulará com as duas propostas anteriores.

Para a implementação deste projeto, o DT terá um papel central, fazendo a ponte entre os vários elementos e órgãos da comunidade escolar, e entre estes e a comunidade extraescolar. Será o “veículo” de comunicação privilegiado neste sistema complexo, onde a função mediadora assumir-se-á como elo de conexão entre todos os intervenientes, numa rede transmissão de informação e até de afetos.

As atividades propostas têm como principal objetivo envolver a população escolar e extraescolar nas atividades da escola para uma maior motivação de todos, cuja operacionalização passamos a descrever no ponto que se segue.

6.4.1. Dia dos pais/Encarregados de Educação

A introdução do “Dia dos pais/Encarregados de Educação do Agrupamento” no PAA será uma forma de chamar a comunidade em geral à escola, fazendo-a sentir-se como uma parte integrante da mesma. Esta atividade deverá realizar-se preferencialmente num domingo, contando com a organização do DT em colaboração com os pais/Encarregados de Educação e em articulação com a Direção do Agrupamento. Envolverá uma feira de produtos da terra trazidos pelos EE, a qual decorrerá durante a manhã, estruturada mediante a atribuição de uma barraca por turma. Este evento

revestir-se-á de enorme responsabilidade para todos, exigindo uma grande articulação e conjugação de esforços. É uma atividade que envolverá toda a comunidade escolar e extraescolar, servindo não só para o perpetuar das tradições e costumes do concelho, mas fundamentalmente para o fortalecimento dos laços entre estas duas comunidades. Depois de um almoço/convívio, terá lugar um espaço destinado a jogos, música e contos tradicionais, dinamizado pelos pais, acompanhado por ateliês de artes e ofícios tradicionais, privilegiando o artesanato local. Concursos e rifas poderão imprimir algum colorido à festa, entre outras sugestões a apresentar pelos intervenientes.

6.4.2. A TV Escola

Ao contrário da atividade anteriormente referida, a TV Escola será dinamizada durante todo o ano letivo, inclusive durante o período de férias, envolvendo toda a comunidade escolar e coordenada pelos DT, responsáveis pela articulação entre os vários intervenientes na produção e apresentação dos programas televisivos. Funcionará em articulação com a página digital do Agrupamento (com um *link* para a página oficial da TV Escola), com o Clube de Artes, com o Clube de Multimédia e com o Clube de Jornalismo, e em estreita colaboração com o Jornal do Agrupamento. Os alunos trabalharão na criação de um logótipo, dos cenários e dos adereços nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, em parceria com os clubes. O curso vocacional poderá colaborar no âmbito da manipulação e montagem dos conteúdos multimédia, uma vez ser esta a sua área de estudos. A TV Escola incluirá um espaço destinado à emissão de um programa periódico da autoria dos pais/Encarregados de Educação, orientado pela associação que os representa.

Na verdade, a TV Escola será um canal televisivo que funcionará em direto apenas no Agrupamento, embora o acesso à sua página eletrónica na internet esteja sempre disponível, permitindo a visualização e o *download* dos programas já transmitidos na escola. Da sua programação constarão documentários, serviços informativos, reportagens, divertimento e ficção, da autoria da comunidade educativa de Sernancelhe, para além da apresentação de trabalhos realizados pelos alunos. A Biblioteca Escolar articulação com a Biblioteca Municipal também terá um espaço de destaque na programação, revitalizando e tornando mais visível a sua atividade. Os repórteres,

jornalistas, apresentadores, entre outros elementos da TV, serão os alunos do agrupamento, à exceção do programa dinamizado pela Associação de Pais/EE. Todos os programas terão como principal objetivo o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade de ensino, levando a escola até à comunidade e vice-versa. Pretendemos que este projeto extravase os portões da escola, tornando-se no maior meio de comunicação do concelho, promovendo a aproximação das populações, sempre com a escola como epicentro de toda a atividade. Será, sem dúvida, um grande passo para abrir a escola ao meio envolvente.

6.4.3. Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF)

O projeto de ação também passaria pela criação do já referido Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), através do qual se concretizará um programa de atuação preventiva de carácter primário, através do enquadramento do artigo 35.º, ponto 3 da Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro:

Equipa multidisciplinar com uma constituição diversificada, na qual participam docentes e técnicos detentores de formação especializada e /ou de experiência e vocação para o exercício da função.

A equipa será constituída por um elemento da direção, um coordenador e por um grupo multidisciplinar na qual participarão docentes e técnicos detentores de formação especializada e/ou de experiência e vocação para o exercício da função. O responsável pelo gabinete fará a supervisão das atividades desenvolvidas, de forma articulada com o coordenador da equipa que funcionará como elo de ligação com outras estruturas de orientação educativa, designadamente, a coordenadora dos DT, os DT e os serviços disponibilizados pelo Agrupamento.

A sua dinâmica assentará na realização de reuniões mensais e, pontualmente, na avaliação de problemas socioeconómicos e articulação com as famílias a este nível. Funcionará a tempo inteiro, contanto sempre com a presença de uma equipa multidisciplinar de profissionais capazes de ajudar a diminuir os problemas e assuntos relacionados com a educação e formação dos alunos e da sua família, e estabelecer estratégias de intervenção de combate à exclusão social, contribuindo assim para o

sucesso educativo dos alunos. Desta forma, ambicionamos reconstruir a imagem do Agrupamento dentro da comunidade, aproximando-os.

O objetivo central deste Gabinete remete para a prestação de apoio aos alunos e às respetivas famílias, disponibilizando algumas vertentes que contribuam para o desenvolvimento global do jovem, do adolescente e da criança, sempre com uma abordagem dirigida ao seu sucesso escolar. Neste sentido, o sucesso educativo será perspetivado como uma abordagem sistémica, ou seja, aluno – família – escola – comunidade, como sistemas abertos e em constante interação. O sucesso de todos e de cada um é entendido como resultado da comunicação e diálogo estabelecido entre si, baseado na criação de uma rede de relações apoiadas na cooperação, coresponsabilidade e no trabalho em conjunto, refletido e participado. Neste sentido, será operacionalizado um conjunto de estratégias:

- Apoio e acompanhamento psicossocial aos alunos e às famílias, em estreita articulação com outros técnicos externos quando necessário;
- Dinamização de sessões de apoio psicológico e/ou socioeducativo a alunos/grupos de alunos em que tal seja necessário;
- Articulação com os professores, estabelecendo estratégias adequadas às características dos alunos;
- Estímulo à relação escola-família, promovendo a sua aproximação, comunicação e interação;
- Dinamização e/ou promoção de ações de sensibilização e esclarecimento sobre diversas temáticas dirigidas a toda a comunidade escolar (pais/Encarregados de Educação, alunos, assistentes operacionais...);
- Elaboração e aplicação de programas de competências pessoais e sociais a alunos e pais/Encarregados de Educação;
- Dinamização e promoção de ações de prevenção de comportamentos de risco e violência em contexto escolar (*bullying*, segurança na internet, prevenção da indisciplina, educação sexual, gestão e poupança, maus tratos, entre outras);
- Implementação e dinamização de um núcleo de estudo;
- Realização de tutorias individuais;
- Definição e aplicação de medidas de intervenção nos alunos com problemas recorrentes de comportamento.

Sistematizando, no âmbito do GAAF serão desenvolvidas as seguintes atividades, com as suas diferentes descrições e objetivos/finalidades, de onde se depreende implicitamente o papel fulcral do DT como interlocutor por excelência em representação da escola, como se pode constatar no seguinte quadro:

Quadro 12 – Atividades do GAAF

Atividade	Descrição	Objetivos/finalidades
<p>Esclarecimento sobre a dinâmica escolar e divulgação do GAAF</p> <p><i>Tempo: 1.º período letivo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação do projeto GAAF por ciclo/escola ▪ Debate sobre a importância da articulação escola/família 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a participação ativa dos pais/EE na vida escolar dos seus educandos ▪ Divulgar o projeto GAAF
<p>Receção e acompanhamento dos alunos com “ordem de saída da sala de aula” e que estão a faltar às aulas</p> <p><i>Tempo: ao longo do ano letivo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preenchimento de um documento ▪ Diálogo com os alunos sobre os comportamentos tidos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gerir conflitos inerentes aos incidentes com os alunos, de forma a potenciar a autorreflexão e evitar a reincidência dos comportamentos ▪ Promover a resolução de conflitos, indisciplina, comportamento desajustado no contexto onde este se manifesta
<p>Ações/atividades de sensibilização com turmas</p> <p><i>Tempo: ao longo do ano letivo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ações de formação/ sensibilização sobre diversas temáticas para alunos, contribuindo deste modo para o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover nos alunos a aquisição, promoção e desenvolvimento de competências ▪ Desenvolver competências assertivas e boas práticas sociais
<p>Tutorias pedagógicas/sessões individuais</p> <p><i>Tempo: ao longo do ano letivo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo (higiene, alimentação, estudo, responsabilidade, sono, comportamento em contexto escolar entre outras) ▪ Orientação para o estudo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atuar preventivamente relativamente aos alunos que se encontrem com dificuldades de aprendizagem, em risco de abandono escolar, com comportamentos de risco ou gravemente violadores dos deveres do aluno ▪ Promover medidas de integração e inclusão do aluno na escola tendo em conta a sua envolvimento familiar e social ▪ Acompanhar os alunos nos planos de integração na escola e na aquisição e desenvolvimento de métodos de estudo, de trabalho escolar e medidas de recuperação da aprendizagem
<p>Dinamização da “caixa de sugestões e dúvidas”</p> <p><i>Tempo: ao longo do ano letivo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colocação em local visível de uma caixa onde os alunos podem apresentar as suas sugestões ou dúvidas ▪ Afixação, em local visível, das respostas dadas às questões/dúvidas surgidas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fornecer informação e esclarecer dúvidas aos alunos

<p>Reuniões de equipa</p> <p><i>Tempo: mensais</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criar as condições promotoras do sucesso educativo dos alunos nas diversas componentes educativas. ▪ Intensificar os espaços de diálogo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fornecer informação e esclarecer dúvidas aos alunos
<p>Atendimento a pais e Encarregados de Educação</p> <p><i>Tempo: ao longo do ano letivo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sessões individuais com pais/Encarregados de Educação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a participação ativa dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos ▪ Integrar, apoiar e acompanhar as famílias mais desfavorecidas e em risco social ▪ Esclarecer sobre a estrutura de oportunidades oferecidas pelo sistema educativo
<p>Capacitação parental</p> <p><i>Ter um aluno lá em casa</i></p> <p><i>Disciplinar na adolescência</i></p> <p><i>Tempo: 2.º e 3.º períodos letivos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de ações de formação/informação para pais/Encarregados de Educação ▪ Apresentação de um <i>slideshow</i> em <i>PowerPoint</i> ▪ Diálogo/debate sobre regras e limites da escola ▪ Partilha de experiências 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intensificar os espaços de diálogo ▪ Incrementar projetos de parceria escola/família ▪ Corresponsabilizar os Encarregados de Educação no processo educativo dos alunos ▪ Aumentar o envolvimento parental na dinâmica escolar e desta forma, fomentar o sucesso educativo dos alunos
<p>GAAF voluntários</p> <p><i>Tempo: ao longo do ano letivo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de atividades/dinâmicas/exposições que promovam a sensibilização da comunidade educativa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comemoração dos dias internacionais ▪ Comemoração do Dia Internacional da Família (15 de maio) ▪ Comemoração do Dia Internacional Pela Eliminação da Violência Contra a Mulher ▪ Dia Internacional da Pessoa com Deficiência
<p>Ações de sensibilização para alunos</p> <p><i>Tempo: ao longo do ano letivo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de duas ações de sensibilização: <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicar em segurança e segurança na internet (2.º Ciclo) 2. <i>Bullying</i> e <i>cyberbullying</i> (3.º Ciclo) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as possíveis causas e consequências do <i>bullying</i> ▪ Identificar os vários tipos de comportamentos relacionados com a violência e possíveis formas de resolução ▪ Prevenir comportamentos de <i>bullying</i>

Fonte: Elaboração própria

Todas estas atividades junto com outras permitirão a abertura do PAA para a inclusão de propostas da comunidade local, que deixará de estar totalmente circunscrita aos espaços exteriores à escola. O GAAF será um exemplo paradigmático de que a escola pode pensar em si para além de si, podendo disfrutar de uma grande receptividade por parte dos pais/EE, assim como provocar um impacto positivo na interação de todos os atores presentes no espaço institucional, que ultrapassaria os seus limites físicos e

práticas tradicionais. As ações de formação e atividades que mobilizarão os pais/EE permitirão um maior e mais aprofundado envolvimento destes com o processo de ensino-aprendizagem em que os seus filhos/educandos estarão integrados e onde se espera que estejam inseridos. Por exemplo, a implementação de um sistema eletrônico de aviso imediato por SMS aos pais/EE quando o filho/educando falta à aula, tem falta de material ou é expulso da sala de aula, constituirá um mecanismo que procurará aumentar a reciprocidade entre os vários agentes educativos. Desta forma estará a aproveitar-se o poder do funcionamento do triângulo constituído pela escola, representada pelos professores (entre estes o DT), os alunos e as suas famílias, conforme abordado por Peter Coleman (1998), na obra intitulada *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*³.

A ação do DT pode ser entendida como determinante para a instituição escola e a comunidade, uma vez que é a partir da sua intervenção, coordenação e orientação, que pode operacionalizar um trabalho efetivo e participado por todos, professores, alunos e EE, e até o contexto local em sentido amplo. O entendimento da necessidade de uma abordagem sistémica, ou seja, aluno – família – escola – comunidade, considerados como sistemas abertos e em constante interação, exige que o DT se encontre plenamente preparado no sentido de dar resposta a diferentes e inúmeras exigências. Não é suficiente um simples conhecimento da legislação e das funções que dela decorrem, é necessária uma visão integradora de todos os recursos da escola, da comunidade educativa onde se desenvolve as suas funções e que demonstre competências ao nível da comunicação e das relações interpessoais como mediador, empenho, espírito empreendedor e capacidade de motivação. Desta forma, ser-lhe-á possível exercer verdadeiras funções de liderança e supervisão, estabelecendo novas formas de trabalhar dentro da escola e fora dela, que estructurem novas relações, novos processos e novos modos de trabalho pedagógico.

No projeto do GAAF é definido um conjunto de competências/objetivos associados a este Gabinete, nomeadamente:

- Conceber e executar projetos de prevenção primária da indisciplina, absentismo, abandono e insucesso escolar;

³ Colaboração entre pai, estudante e professor: O poder dos três.

- Identificar e sinalizar atempadamente as crianças ou jovens que se encontram em situação de risco ou perigo;
- Atuar preventivamente relativamente aos alunos que se encontrem com dificuldades de aprendizagem, em risco de abandono escolar, com comportamentos de risco ou incumpridores dos deveres do aluno;
- Apoiar os alunos em acompanhamento na CPCJ, em articulação com os Diretores de Turma numa perspetiva de intervenção secundária e terciária;
- Inventariar as situações problemáticas com origem na comunidade envolvente, alertando e motivando os agentes locais para a sua intervenção, designadamente preventiva;
- Promover medidas de integração e inclusão do aluno na escola tendo em conta a sua envolvimento familiar e social;
- Acompanhar os alunos nos planos de integração na escola e na aquisição e desenvolvimento de métodos de estudo, de trabalho escolar e de medidas de recuperação da aprendizagem;
- Promover a formação em gestão comportamental;
- Procurar respostas educativas diferenciadas;
- Promover a participação ativa dos pais/EE na vida escolar dos seus educandos;
- Dinamizar ações de formação e sensibilização sobre o risco na infância e juventude, o Estatuto do Aluno e Ética Escolar e outros temas associados aos direitos e deveres dos alunos;
- Promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e educar para a cidadania;
- Dar a conhecer percursos profissionais, através de atividades sobre ofertas formativas e áreas profissionais aos alunos do 9.º ano, bem como aos respetivos pais/EE, como forma de envolver e responsabilizar todos os intervenientes;
- Integrar, apoiar e acompanhar as famílias mais desfavorecidas e em risco social;
- Contribuir para a identificação dos interesses e aptidões dos alunos facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e construção do seu projeto de vida;

- Desenvolver ações de aconselhamento psicossocial e vocacional apoiando o processo de escolha e planeamento de carreira dos alunos;
- Assegurar a deteção de alunos com NEE, a avaliação da sua situação e o estudo das intervenções adequadas;
- Promover o desenvolvimento de competências parentais dos EE através de ações no âmbito da educação parental.

Para que este Gabinete funcione é definido um conjunto de metodologias orientadoras do funcionamento deste Gabinete, onde se percebe implicitamente o contributo do DT para a prossecução dos objetivos apresentados no ponto anterior, nomeadamente:

- Abordagem individual e/ou em grupo, formal e/ou informal, com o objetivo de estabelecer uma relação de proximidade empática com os alunos;
- Trabalho concertado com os serviços de apoio especializado existentes no Agrupamento;
- Trabalho em parceria com entidades e organismos externos de apoio;
- Apoio aos alunos e às famílias;
- Sensibilização dos alunos e famílias para a importância da Escola na construção de um projeto de vida;
- Apoio aos alunos e suas famílias na resolução de problemas de forma a promover a autonomia e a inserção social;
- Articulação direta e permanente com professores e elementos da comunidade educativa;
- Acompanhamento e avaliação psicológica;
- Reuniões de equipa;
- Mediação socioeducativa.

Conclusão da investigação

1. Principais conclusões

A abordagem presente neste projeto permite perceber que o papel do DT se concretiza efetivamente no desempenho do papel de mediador na escola e com a comunidade. No fundo, ambos acabam por ser construções que são reflexos mútuos. Neste sentido, conclui-se que o DT, como professor, deixou de ser somente aquele que transmite conhecimentos, mas alguém a quem é exigido que planeje, coordene, projete, incentive, oriente, promova, coopere, agregue, investigue e avalie. Neste sentido, o papel do DT é crescentemente determinante na organização e funcionamento da Escola, tendo em consideração a sua influência no equilíbrio entre os vários professores, quer pela interação com alunos e suas famílias, com a organização escola e com a comunidade envolvente.

Do discurso dos entrevistados e da ligação deste com a abordagem teórica, sobressaiu o significado do DT na gestão do currículo da turma, tendo em atenção a individualidade de cada professor e aluno, assim como as especificidades das famílias dos elementos que compõem o grupo-turma. Destaca-se daqui a possível classificação do DT como elemento (mediador) da comunidade educativa que contacta com todos os elementos ligados à turma que gere, potenciando a sua intervenção construtiva (alunos, professores, assistentes operacionais, órgãos de direção e administração da escola, entidades parceiras e famílias). No contexto da observação sobre o exercício de todas estas funções, apenas um entrevistado faz referência àquelas que estão associadas ao desempenho como professor. A docência, pela ausência de referências, parece ser uma função marginal e secundária, confirmando a concentração daquele em papéis de gestão e coordenação.

Ao DT são exigidas competências pessoais e profissionais para procurar equilíbrios entre forças e processos, assim como diferentes ritmos. Apesar da existência de uma hierarquia no plano organizativo do DT na esfera pedagógica e na administrativa de coordenação das atividades dos alunos (Planos de Atividades de Turma, Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual, Programa Educativo Individual, Currículo

Específico Individual), envolvendo o CT, os EE e o meio educativo, o estabelecimento de prioridades no que diz respeito às atividades, condiciona o seu papel na sua essência. Na hierarquia de significados do trabalho do DT, são sublinhados o papel no acompanhamento dos intervenientes na aprendizagem, assim como na promoção da implicação de todos num trabalho colaborativo e responsável na e com a escola. No contexto daquela implicação no trabalho em colaboração, é assinalada a dependência da eficácia do trabalho do DT em relação à responsabilização dos pais. Conclui-se que os significados da sua ação se projetam para além do espaço físico delimitado da escola, no contexto da relação escola-comunidade.

A qualidade do papel do DT na edificação da imagem da escola junto das famílias e comunidade de origem dos alunos é assumido ao ter sido considerado um projetor de representações e significados. A ligação privilegiada de proximidade com as famílias permite transparecer o ambiente escolar, logo, quando este é saudável e eficaz considera-se que é possível harmonizar a ligação entre a família e a escola. O DT é observado como o principal interlocutor escola-meio e o representante destacado da escola, logo, é assumido como responsável pela imagem que a escola pretende transmitir a todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. As funções do DT podem contribuir para uma escola mais aberta à comunidade, podendo da proximidade com a família, elemento de uma comunidade, apropriar-se a imagem que esta tem da escola.

A qualificação do papel do DT na edificação da imagem da escola junto das famílias e comunidade de origem dos alunos é perspectivada como dependente da mobilização de competências psicossociais e profissionais no exercício exemplar das suas tarefas e funções, por exemplo, sinceridade, frontalidade, clima de diálogo e celeridade na resolução de questões colocadas. É destas que se considera dependente uma articulação virtuosa das atividades da turma com os pais e EE, promovendo a sua participação na vida da escola, informando-os sobre todos os assuntos relacionados com os alunos. Do desempenho deste papel percebe-se o trabalho na construção da comunidade educativa em sentido lato e da própria imagem da escola.

As estratégias entendidas pelos DT como mecanismos para inverter indicadores sobre a imagem negativa do Agrupamento na comunidade local, melhorando a sua imagem, interação, identificação e satisfação de alunos, pais/EE, concentram-se precisamente na eficiência do desempenho do papel de mediador por parte do DT, no sentido da superação da imagem conservadora e ultrapassada de uma escola fechada e diretiva, implicando os pais/EE e alunos. É assumido que o estímulo a uma participação mais ativa e ao envolvimento dos EE na vida da escola, no âmbito de uma promoção colaborativa dos agentes educativos na construção do PE e em todo o processo ensino-aprendizagem, seria o garante da melhoria na comunicação entre a instituição e os pais/EE. O envolvimento da escola com os pais/EE nas atividades do PAA e o envolvimento destes últimos nas atividades de aprendizagem com os seus educandos, projeta-se que consolidará a estruturação de uma escola aberta à comunidade envolvente, fazendo com que faça parte desta, com uma diluição das fronteiras representadas pelos muros e gradeamentos do edifício físico escolar. O projeto do GAAF operacionaliza este entendimento estratégico de mudança do *status quo*, preconizando a referida abordagem sistémica que observe e mobilize os vários atores (aluno, família, escola, comunidade) como sistemas abertos e em constante interação e reciprocidade. Conforme abordado, a localização periférica e a interioridade do concelho onde está sediado do Agrupamento observado, exige que abordagens como estas sejam consideradas, evitando a desagregação e a falta de identificação da comunidade consigo própria através da desvalorização de uma instituição fundamental: a Escola. A reconstituição da identidade local depende do seu trabalho pedagógico.

Concluiu-se, então, que no exercício das suas funções o DT é um mediador e intermediário da comunicação entre vários atores, no sentido de os aproximar de forma eficiente na relação com os alunos, professores da turma, EE, assim como nas tarefas organizativas/administrativas (de gestão) e na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade. Como mediador é-lhe exigida abertura e disponibilidade para ouvir todos os atores, demonstrando capacidade de gerir conflitos apaziguando-os, ser imparcial e ter bom senso suficiente para não fazer julgamentos de valor ou pelo menos ter ideias preconcebidas. O DT medeia o envolvimento dos pais/EE na realização de atividades educativas com os alunos e os professores da turma em contextos de aprendizagem, sendo necessário responsabilizar-se pela operacionalização de estratégias

específicas para aproximar todos os agentes educativos, tornando-os mais participativos e atentos na procura de soluções adequadas aos problemas e desafios colocados pela educação.

Relativamente à resposta à nossa pergunta de partida – *Como melhorar a imagem, interação, identificação e satisfação de alunos, pais/Encarregados de Educação e comunidade em relação ao Agrupamento?* – consideramos ter sido respondida, na medida em que foi apresentado um projeto que irá ao encontro aos anseios da comunidade educativa do Agrupamento e, estamos certos, responderá de forma eficaz aos problemas detetados.

Quanto aos objetivos a que nos propusemos neste trabalho, julgamos terem sido conseguidos, uma vez que proporcionou uma análise mais profunda do problema em questão, promovendo a autorreflexão e a definição de um projeto de intervenção exequível.

2. Contributos da nossa investigação

A necessidade de criação de pontes e entendimentos, juntando contributos e dando voz a todos os intervenientes por forma a criar consensos, exigem-lhe a prossecução de estratégias para a afirmação de atitudes de corresponsabilização, num contexto de liberdade de opinião, que enquadra o possível bom funcionamento da escola e o sucesso escolar dos alunos. Estas pontes, entendimentos e consensos requerem alguns predicados pessoais. O DT é também entendido como responsável pela partilha de informação e processos de comunicação que permitem minimizar os anseios, as preocupações e dificuldades dos pais/EE, pelo que é crucial o trabalho de articulação de informações, pareceres e organização entre os intervenientes no processo educativo. Este último, depende da gestão eficaz e inclusiva efetuada pelo DT, potenciando o acompanhamento efetivo das atividades escolares por parte dos pais/EE. A interação atempada, sistemática e cooperativa entre o DT e os pais/Encarregados de Educação é uma das formas possíveis para corrigir alguns dos problemas existentes na escola e criar um ambiente mais favorável, de maior envolvimento e participação da comunidade na vida escolar dos seus educandos.

A relação e os contatos promovidos entre a escola e a família desenvolvem-se, principalmente, através do DT e constituem uma mais-valia para o desenvolvimento dos alunos, ao nível académico e pessoal, pelo que as mensagens transmitidas aos alunos pela Escola e pela família devem ser coincidentes. Desta forma, é relevante que a instituição família valorize o papel e os significados da instituição Escola.

Tendo em conta todo o estudo realizado, foi proposto um programa assente em três vetores distintos, mas convergentes nos objetivos, que assentou em atividade para os pais/Encarregados de Educação (Dia dos pais/Encarregados de Educação do Agrupamento), para o alunos (a criação da TV Escola) e, para ambos, os pais/Encarregados de Educação e os alunos (criação do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), que será o ponto de encontro de alunos, pais e professores, e articulará com as duas propostas anteriores. Para a implementação deste projeto, o DT assumirá um papel central, fazendo a ponte entre os vários elementos e órgãos da comunidade escolar, e entre estes e a comunidade extraescolar. Será o “veículo” de comunicação privilegiado neste sistema complexo, onde a função mediadora assumir-se-á como elo de conexão entre todos os intervenientes, numa rede transmissão de informação e até de afetos. As atividades propostas têm como principal objetivo envolver a população escolar e extraescolar nas atividades da escola para uma maior motivação de todos. Neste sentido, o sucesso educativo é perspectivado como uma abordagem sistémica, ou seja, aluno – família – escola – comunidade como sistemas abertos e em constante interação.

A implementação deste projeto, que pretende envolver toda a comunidade educativa, contribuirá, certamente, para a sua motivação em torno de um objetivo comum, o que levará a uma coesão mais sólida e abrangente entre todos.

3. Sugestões para futuras investigações

O presente trabalho não pretende ser um estudo acabado sobre o tema, mas antes um ponto de partida para novas investigações. Cada escola apresenta uma realidade diferente, onde os fatores internos e externos definem a sua singularidade, porém existem sempre lugares comuns, onde a partilha de experiências e de sugestões é manifestamente profícuo para a evolução da humanidade, e a investigação é o motor

desse mesmo desenvolvimento. Assim, cabe-nos deixar algumas sugestões para futuras investigações:

1. O Diretor de Turma promotor de mudança e desenvolvimento;
2. O Diretor de Turma: um gestor de currículos;
3. O contributo Diretor de Turma na mudança organizacional;
4. O papel de supervisão do Diretor de Turma;
5. A ação do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo do conselho de turma.

A realização deste trabalho permitiu-nos refletir e questionar aspetos organizacionais tais como processos e práticas, conduzindo à criação e à inovação, promotoras de mudança e de evolução. Todo o processo foi uma experiência muito enriquecedora, contribuindo, certamente, para a criação de novas estruturas cognitivas e a alteração das existentes, tornando-nos profissionais mais competentes no cumprimento das funções que nos são conferidas na estrutura onde estamos integrados.

Na verdade, a escola é como uma ria e cada um dos seus braços como as disciplinas que separam a margem da ignorância da margem do saber científico, onde o professor assume a função de “construtor de pontes”, em especial o Diretor de Turma, através das quais o indivíduo alcança uma transformação positiva no sentido do sucesso. A necessidade de criação de pontes e entendimentos, exigem-lhe a prossecução de estratégias para a afirmação de atitudes de corresponsabilização, num contexto de liberdade de opinião, que enquadra o possível bom funcionamento da escola e o sucesso escolar dos alunos. Deste modo, podemos concluir que o sucesso de todos e de cada um é entendido como resultado da comunicação e diálogo estabelecidos entre si, baseado na criação de uma rede de relações apoiadas na cooperação, corresponsabilidade e no trabalho em conjunto, refletido e participado...

... pois, nesta “aldeia” cada vez mais global

“Quando a educação não tem fronteiras, o sucesso também não.”

EU – União Europeia⁴

⁴ Universidade Europeia. Disponível em: <https://www.europeia.pt/> [consultado em 27/6/2016].

Referências bibliográficas

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2003). *Creating school and community partnerships for substance abuse prevention programs*. Commissioned by SAMHSA's Center for Substance Abuse Prevention. In: *Journal of Primary Prevention*, 23, pp. 331-369.
- Alves, M. P. (2012). *Metodologia Científica*. Lisboa, Escolar Editora.
- Alves, M. P. (2016). *Avaliação de Desempenho – Uma Ferramenta de Gestão*. Lisboa, Escolar Editora.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Barkley, E. (2010). *Student Engagement Techniques: A Handbook of College Faculty*. 1.^a ed. S. Francisco, John Wiley & Sons.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In: Barroso, J. (Org.). *O Estudo da Escola* (pp. 167-189). Porto, Porto Editora.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2009). *A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal*. *Educação & Sociedade*. In: *Revista de Ciências da Educação*, 30 (109), pp. 987-1007.
- Beirante, D. (2012). *A cooperação nas organizações educativas em contexto de imprevisibilidade e incerteza*. Tese de Mestrado. Évora, Universidade de Évora.
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York, Harper & Row.
- Bentley, J. H. (2006). *Traditions & Encounters a Global Perspective on the Past*. New York, McGraw-Hil.
- Bergamini, C. W. (2008). *Motivação nas Organizações*. 5.^a ed., São Paulo, Atlas.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. *Coleção Ciências da Educação Século XXI*. Porto, Porto Editora.
- Castro, E. (1995). *O director de turma nas escolas Portuguesas – O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto, Porto Editora.
- Chiavenato, I. (2000). *Administração de Recursos Humanos*. 5.^a ed., McGraw Hill, Colombia.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London, Routledge.

- Coleman, P. (1998), *Parent, student and teacher collaboration: the power of three*. London, Sage.
- Costa, J. A. (2000). *Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In: Costa, J. A., Mendes, A. N., & Ventura, A. (Eds.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-34). Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Costa, J., Mendes, A., & Sousa, L. (2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na escola: Estudo de caso na TEIP de Esteiro*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. In: *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 13:2, pp. 355-379.
- Delors, J. (2000). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI*. 4.^a ed., São Paulo, Cortez Editora.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. V. N. Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Elliot, J. (1991). *Actuación Profesional y Formación del Profesorado*. Madrid, Ediciones Morata.
- Estanque, E. (2003). *O Efeito Classe Média: desigualdades e oportunidades no limiar do século XXI*. In: Cabral, M. V., Vala, J., & Freire, A. (Orgs.). *Desigualdades Sociais e Percepções da Justiça*. Lisboa, ICS.
- Favinha, M. (2010). *Gestão intermédia nas escolas portuguesas – o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma*. In: *Ensino Em-Revista*. 17 (1), pp. 177-201.
- Ferreira, J. M. C., Neves, J., & Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa, McGrawHill.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa, Monitor.
- Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto, Edições Asa.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto, Porto Editora.
- Fullan, M (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto, Edições ASA.

- Gomes, A. D. (2000). *Cultura Organizacional: comunicação e identidade*. Coimbra, Quarteto Editora.
- Guerra, I. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais, Principia.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Justino, D., & Batista, S. (2013). *Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*. 6 (12-13), pp. 41-60.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Lacombe, F. J. M., & Heilborn, G. L. J. (2003). *Administração: princípios e tendências*. São Paulo, Saraiva.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. In: *School Leadership and Management*, 28(1), pp. 27-42.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Markwell, D. (2007). *The Challenge of Student Engagement*. Australia, University of Western.
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa, Presença.
- Montana, P. J. (2003). *Administração*. 2.^a ed., São Paulo, Saraiva.
- Peixoto, M., & Oliveira, V. (2003). *Manual dos directores de turma. Contextos, relações, roteiros*. Porto, Asa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.
- Rego, A. (1997), *Liderança nas Organizações*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2007). *A essência da liderança: mudança x resultados x integridade*. 3.^a ed., Lisboa, Editora RH.
- Revista História Viva (março 2004), p. 49. São Paulo, Duetto Editorial.
- Rocha, C. (2000). *Perspectivas Organizacionais sobre a Liderança Feminina em Contexto Educativo*. In: Costa, J. A., Mendes, A. N., & Ventura, A. (Org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

- Rodrigues, J., & Dionísio, P. (2015). *Mercator da Língua Portuguesa – Teoria e prática do marketing*. Lisboa, Dom Quixote.
- Roldão, M. C. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Rost, J., & Smith, A. (1992). *Leadership: A postindustrial approach*. In: *European Management Journal*, 10, pp. 193-201.
- Sergiovanni, T. (2004b). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto, ASA.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid. Editorial La Muralla.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London, Basic Books.
- Teixeira, S. (2013). *Gestão das Organizações*. 3.^a ed., Lisboa, Escolar Editora.
- Torres, L. (2011). *A construção da autonomia num contexto de dependências. Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública*. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, pp. 91-109.
- Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). *Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores*. In: *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16 (61), p. 578.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto, Porto Editora.

Webgrafia

- Boavista, M. (2010). *O Director de Turma - Perfil e Múltiplas Valências em Análise*. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/handle/10437/1246> [consultado em 17/01/2016]
- Carneiro, M. A. B. (2008). *Revalorização do Local: estratégia de globalização. Relações Internacionais no Mundo Atual*. Tese de mestrado. Curitiba, (nº 8, pp. 9-20). Disponível em: <http://www.unicuritiba.edu.br/sites/default/files/publicacoes/edicoes/revista8.pdf> [consultado em 15/03/2016].

Maio, N. L. (2010). *A supervisão. Funções e competências do supervisor*. Disponível em: <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3447/1/46-151-1PB.pdf> [consultado em 21/03/2016].

Fonseca, T., & Vasco, A. B. (2011). *Necessidade psicológica de controlo/cedência: Relação com bem-estar e distress psicológicos*. Tese de mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4868> [consultado em 05/04/2016]

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Sernancelhe> [consultado em 26/04/2016]

<http://sernancelhe-vila.planetaclix.pt/Sernancelhe-localizacao-geografica1.htm>
[consultado em 26/04/2016]

<https://www.europeia.pt/> [consultado em 27/06/2016]

Legislação consultada

Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro

Lei 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, complementado com o Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio, de 21 de julho

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

Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro

Despacho-Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho

Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro

Despacho-Normativo n.º 7/2005, de 5 de janeiro

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

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

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

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro

ANEXOS

Anexo 1 — Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio

N.º 107 — 10-5-1991

DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-A

2521

publicado no *Diário do Governo*, 1.ª série, n.º 20, de 24 de Janeiro de 1974.

As autoridades competentes designadas por Portugal vêm indicadas em aviso publicado no *Diário do Governo*, 1.ª série, n.º 10, de 13 de Janeiro de 1975.

Secretaria-Geral do Ministério, 10 de Abril de 1991. — O Chefe do Serviço Jurídico e de Tratados, *António Salgado Manso Preto Mendes Cruz*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 172/91

de 10 de Maio

A gestão democrática dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário constitui uma referência importante na evolução da escola portuguesa. Os princípios de participação e de democraticidade que a inspiram alteraram profundamente as relações no interior da escola, favoreceram a sua abertura à mudança e despertaram nos professores novas atitudes de responsabilidade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, em acordo com o artigo 77.º da Constituição da República Portuguesa, reitera o valor desses princípios e refere explicitamente a sua extensão a todos os intervenientes implicados no processo educativo. Em consequência, a própria lei prevê a alteração dos modelos de gestão vigentes, de modo a satisfazerem as exigências agora definidas. Paralelamente, a reforma do sistema educativo pressupõe uma inserção da escola na estrutura da administração educacional que obriga à transferência de poderes de decisão para o plano local. O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, já se integra no conjunto das medidas da reforma educativa, garantindo particular relevância à escola como entidade decisiva nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro e conferindo-lhe nessas vertentes vasta autonomia.

Finalmente, a experiência acumulada durante estes 15 anos de gestão democrática recomenda algumas alterações no modelo vigente, de modo a conciliar o intransigente requisito de democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade.

Resta estabelecer o ordenamento jurídico dos órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, conforme determina o artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

O presente diploma define um modelo de direcção e gestão que, nas suas linhas conceptuais, é comum a todos os estabelecimentos de educação e de ensino, mas que se concretiza em modalidades específicas. Introduce o conceito de área escolar para os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, com a dupla acepção pedagógica e administrativa, permitindo agregar lugares de monodocência destes níveis educativos e respondendo já à estrutura da nova rede escolar prevista.

O diploma concretiza os princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária. Efectivamente, no conselho de área escolar e de escola, através do processo de eleição, encontram-se representados os intervenientes na comunidade escolar, competindo a este órgão colegial as funções de direcção.

A estabilidade e a eficiência da administração e gestão são garantidas por um órgão unipessoal, o director executivo, designado através de concurso pelo conselho de área escolar ou de escola, perante quem é responsável.

Os órgãos de direcção, administração e gestão são ainda apoiados por órgãos consultivos e por serviços especializados de natureza técnico-pedagógica e administrativa.

O modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola. Estabelece claramente os vários níveis de responsabilização, quer perante o conselho de área escolar ou de escola, quer perante a administração educativa. Garante, simultaneamente, a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios. Confere estabilidade aos órgãos de gestão no quadro de um cuidado equilíbrio de poderes que assegura a máxima democraticidade do sistema e a sua inequívoca representatividade local. Situa a escola numa nova dimensão de liberdade e de responsabilidade, essencial à realização da reforma educativa.

Foram ouvidos os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo da Juventude.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pelo artigo 45.º e pela alínea *d*) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea *c*) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objecto

1 — O presente diploma define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

2 — A estrutura de gestão dos estabelecimentos de ensino em que, nos termos da lei, se leccionem, conjuntamente, o 1.º e 2.º ciclos ou os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico será definida em decreto regulamentar.

Artigo 2.º

Âmbito

O presente diploma aplica-se aos estabelecimentos de educação e de ensino públicos.

Artigo 3.º

Definição de conceitos

1 — Para os efeitos do presente diploma, entende-se por:

- a*) Escola — estabelecimento de ensino do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico ou do ensino secun-

dário ou estabelecimento de educação pré-escolar ou do 1.º ciclo do ensino básico não integrado numa área escolar;

- b) Área escolar — grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e ou do 1.º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direcção, administração e gestão comuns;
- c) Administração educativa — serviços e organismos centrais e regionais do Ministério da Educação.

2 — Salvo disposição em contrário, o estabelecido no presente diploma para a escola e seus órgãos aplica-se, com as devidas adaptações, à área escolar e respectivos órgãos.

Artigo 4.º

Direcção, administração e gestão

1 — Os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico organizam-se em áreas escolares, com órgãos próprios de direcção, administração e gestão.

2 — No 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário a direcção, administração e gestão são asseguradas por órgãos próprios de cada estabelecimento de ensino.

Artigo 5.º

Órgãos e serviços

1 — Os órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares são os seguintes:

- a) Conselho de escola ou conselho de área escolar;
- b) Director executivo;
- c) Conselho pedagógico;
- d) Conselho administrativo;
- e) Coordenador de núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares.

2 — Os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico são agrupados em áreas escolares, a definir por portaria do Ministro da Educação, tendo em conta critérios de gestão pedagógica, nomeadamente o número de alunos, o número de lugares docentes e a dispersão geográfica dos núcleos nelas integrados.

3 — Cada estabelecimento de educação pré-escolar ou do 1.º ciclo do ensino básico agregado em área escolar constitui um núcleo, ainda que coexistam num mesmo edifício, ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 40.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Artigo 6.º

Estabelecimentos não agrupados

1 — Os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico que, pela sua dimensão, justifiquem a existência de órgãos próprios de direcção, administração e gestão podem não ser integrados em áreas escolares, sendo designados por escolas.

2 — A aplicação do disposto no número anterior depende de despacho do Ministro da Educação, exa-

rado sobre proposta fundamentada da direcção regional de educação competente.

3 — Nas escolas referidas no presente artigo o conselho de área escolar toma a designação de conselho de escola.

4 — Salvo disposição em contrário, e para efeitos deste artigo, o disposto no presente diploma para as áreas escolares e seus órgãos aplica-se, com as devidas adaptações, às escolas referidas no n.º 1 e respectivos órgãos.

CAPÍTULO II

Órgãos de direcção

Artigo 7.º

Conselhos de escola e de área escolar

Os conselhos de escola e de área escolar são os órgãos de direcção, respectivamente, da escola e da área escolar, e de participação dos diferentes sectores da comunidade, responsáveis, perante a administração educativa, pela orientação das actividades da escola ou área escolar, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno, no respeito pelos princípios constitucionais e pelos princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Artigo 8.º

Competências

1 — Compete, genericamente, ao conselho de escola:

- a) Eleger o respectivo presidente de entre os representantes dos docentes que o integram;
- b) Eleger o director executivo, destituí-lo ou renovar o seu mandato;
- c) Aprovar o regulamento interno da escola;
- d) Aprovar o projecto educativo da escola;
- e) Aprovar os planos plurianual e anual de actividades da escola;
- f) Aprovar o projecto de orçamento anual da escola;
- g) Apreciar os relatórios trimestrais de situação;
- h) Aprovar o relatório anual de actividades;
- i) Aprovar o relatório das contas de gerência;
- j) Definir os princípios que orientam as relações da escola com a comunidade, com as instituições e organismos com responsabilidade em matéria educativa e com outras escolas, nacionais ou estrangeiras;
- l) Definir os critérios de participação da escola em actividades culturais, desportivas e recreativas, bem como em acções de outra natureza, a que possa prestar colaboração;
- m) Estabelecer os critérios de realização de actividades de apoio aos valores culturais locais;
- n) Actuar, no âmbito das suas atribuições, como órgão de resolução de conflitos entre outros órgãos da escola;
- o) Aprovar as normas e critérios de acção social escolar, dentro dos limites fixados pela lei;
- p) Determinar a aplicação de penas de suspensão de nove dias a um ano a alunos, na sequência de processo disciplinar;
- q) Apreciar e decidir os recursos interpostos das decisões do director executivo previstas na alínea b) do n.º 3 do artigo 17.º;

- r) Exercer as demais competências fixadas na lei ou no regulamento interno da escola.

2 — As deliberações referidas nas alíneas a) a f) do número anterior são tomadas por maioria absoluta dos membros do conselho em efectividade de funções, sem prejuízo do disposto no n.º 1 do artigo 22.º

3 — O conselho de área escolar deve prever a adaptação dos documentos referidos nas alíneas c), d) e e) do n.º 1 às necessidades de cada núcleo, garantindo a sua individualidade.

Artigo 9.º

Composição

1 — O conselho de escola dos estabelecimentos onde se ministra o ensino secundário é composto por:

- a) Nove representantes dos docentes, sendo um docente da educação recorrente, quando exista;
- b) Três representantes dos alunos do ensino secundário, designados pela associação de estudantes ou, caso esta não exista, eleitos para o efeito;
- c) Um representante do pessoal não docente;
- d) Dois representantes da associação de pais e encarregados de educação ou, caso esta não exista, dois representantes dos pais e encarregados de educação eleitos para o efeito;
- e) Um representante da câmara municipal;
- f) Um representante dos interesses sócio-económicos da região;
- g) Um representante dos interesses culturais da região.

2 — O conselho de área escolar e o conselho de escola dos estabelecimentos de ensino onde não é ministrado o ensino secundário é composto por:

- a) Sete representantes dos docentes, sendo um da educação recorrente, quando exista;
- b) Um representante do pessoal não docente;
- c) Três representantes da associação de pais e encarregados de educação ou, caso esta não exista, três representantes dos pais e encarregados de educação eleitos para o efeito;
- d) Um representante da câmara municipal;
- e) Um representante dos interesses sócio-económicos da região;
- f) Um representante dos interesses culturais da região.

3 — No conselho de área escolar das áreas em que se encontram agregados estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico a representação dos educadores de infância e a representação dos professores do 1.º ciclo são proporcionais ao respectivo número, mas nunca inferiores a um.

4 — O director executivo e o presidente do conselho pedagógico participam nas reuniões do conselho de escola, sem direito a voto.

Artigo 10.º

Alteração da composição do conselho de escola

1 — Não sendo designados os representantes dos interesses sócio-económicos e dos interesses culturais da região, no prazo de 15 dias após a designação dos res-

tantes membros do conselho de escola, deve ser comunicada à direcção regional de educação competente a omissão verificada, a fim de serem promovidas as diligências adequadas.

2 — Na impossibilidade manifesta de ser assegurada a representação dos interesses sócio-económicos e dos interesses culturais da região ou enquanto não forem designados estes representantes, é de cinco o número de representantes do corpo docente no conselho de área escolar e no conselho de escola dos estabelecimentos de ensino dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e de sete no conselho de escola dos estabelecimentos de ensino secundário.

3 — Se apenas um dos representantes dos interesses referidos no número anterior não for designado, o número de docentes nos conselhos de área escolar e de escola dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico é de seis e de oito no conselho de escola do ensino secundário.

Artigo 11.º

Mandato dos membros do conselho de escola

1 — Sem prejuízo do disposto nos números seguintes, o mandato dos membros do conselho de escola tem a duração de quatro anos.

2 — O exercício do cargo de presidente do conselho de escola tem a duração de um ano.

3 — O mandato dos representantes dos alunos, pais e encarregados de educação tem a duração de um ano.

4 — A mudança de escola dos representados do pessoal docente, do pessoal não docente ou dos alunos, bem como a alteração na representação da autarquia local e da associação de pais, determina a cessação do mandato dos respectivos representantes e a correspondente substituição.

Artigo 12.º

Responsabilidade dos membros do conselho de escola

Os membros do conselho de escola respondem civilmente perante a administração educativa nos termos gerais de direito, sem prejuízo do disposto no n.º 5 do artigo 15.º do presente diploma.

Artigo 13.º

Cessação dos mandatos dos membros do conselho de escola

1 — O mandato dos membros do conselho de escola pode ser dado por findo pelo director regional de educação da respectiva área, na sequência de procedimento disciplinar, com fundamento em aplicação de pena de multa ou superior, no caso dos funcionários ou agentes, ou pena de suspensão superior a oito dias, no caso dos alunos.

2 — A falta de comparência injustificada a três reuniões seguidas ou cinco interpoladas do conselho de escola origina a perda do mandato.

3 — O mandato dos membros do conselho de escola pode ser dado por findo após comunicação fundamentada ao presidente do mesmo órgão com a antecedência mínima de 30 dias ou, no caso do presidente, após comunicação fundamentada ao conselho de escola com a antecedência mínima de 45 dias.

4 — O mandato dos membros do conselho de escola pode ainda cessar nos termos do disposto no n.º 4 do artigo 11.º

Artigo 14.º

Exercício de funções após a cessação do mandato

1 — Os membros do conselho de escola assegurarão o exercício de funções até à tomada de posse dos novos titulares, designadamente nos casos previstos nos n.ºs 3 e 4 do artigo 13.º

2 — Nos casos previstos nos n.ºs 1 e 2 do artigo 13.º do presente diploma, os membros do conselho de escola cessam imediatamente funções.

Artigo 15.º

Funcionamento

1 — O conselho de escola reúne, ordinariamente, duas vezes por período escolar e, extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, por solicitação da maioria dos respectivos membros ou a requerimento do director executivo.

2 — O conselho de escola apenas pode deliberar quando estiverem presentes mais de metade dos seus membros em efectividade de funções.

3 — Sem prejuízo dos casos em que a lei ou regimento exijam maioria qualificada, as deliberações são tomadas por maioria simples de votos.

4 — Das reuniões do conselho de escola são lavradas actas, sendo admitidas declarações de voto devidamente fundamentadas.

5 — Os membros do conselho de escola são solidariamente responsáveis pelas deliberações tomadas, excepto se fizerem consignar em acta a sua discordância ou não tiverem estado presentes.

CAPÍTULO III

Órgãos de administração e gestão

SECÇÃO I

Director executivo

Artigo 16.º

Administração e gestão

1 — O director executivo é o órgão de administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional, com as orientações do conselho de escola, tendo em vista níveis de qualidade de ensino que satisfaçam as aspirações da comunidade escolar.

2 — O director executivo é coadjuvado no exercício das suas funções por adjuntos, em número a fixar no despacho previsto no n.º 2 do artigo 49.º, de acordo com o número de alunos, o número de lugares docentes e o regime de funcionamento da escola.

3 — O director executivo designa o adjunto, que o substitui nas suas ausências e impedimentos.

Artigo 17.º

Competências

1 — Das propostas elaboradas pelo conselho pedagógico nos termos previstos no artigo 32.º do presente diploma compete ao director executivo submeter à aprovação do conselho de escola:

- a) O regulamento interno da escola;
- b) O projecto educativo da escola;
- c) Os planos plurianual e anual de actividades da escola.

2 — Compete ainda ao director executivo:

- a) Executar e fazer executar as deliberações do conselho de escola;
- b) Submeter à aprovação do conselho de escola o projecto de orçamento anual;
- c) Propor à apreciação do conselho de escola relatórios trimestrais de situação da actividade desenvolvida;
- d) Submeter à aprovação do conselho de escola o relatório anual de actividades;
- e) Submeter à aprovação do conselho de escola o relatório das contas de gerência;
- f) Incentivar no plano executivo a participação dos diferentes sectores da comunidade escolar, no respeito pelo regulamento interno, pelo projecto educativo e pelo plano anual de actividades da escola, disponibilizando os meios necessários a uma eficaz prossecução das atribuições da escola nos planos em que se desenvolve a respectiva autonomia;
- g) Promover e dinamizar iniciativas de carácter cultural, desportivo, recreativo e outras, de acordo com os critérios estabelecidos pelo conselho de escola;
- h) Promover a articulação dos regulamentos de funcionamento das estruturas e órgãos de coordenação e orientação educativas previstos no presente diploma;
- i) No plano executivo, superintender nas actividades da escola, de acordo com a legislação vigente e as orientações do conselho de escola;
- j) Promover e dinamizar vias alternativas de organização escolar, mediante critérios dinâmicos e flexíveis na distribuição dos recursos;
- l) Garantir a instrumentalidade dos meios administrativos e financeiros face a objectivos educativos e pedagógicos;
- m) Operacionalizar a informação, de modo que esta se encontre sempre disponibilizada e ao serviço da comunidade;
- n) Elaborar e submeter à aprovação do conselho de escola as normas e critérios da acção social escolar, nos termos da alínea o) do n.º 1 do artigo 8.º;
- o) Exercer as demais competências fixadas na lei ou no regulamento interno da escola.

3 — Em matéria disciplinar relativa a alunos compete ao director executivo:

- a) Determinar a aplicação de sanções não suspensivas ou exclusivas;
- b) Determinar, sob proposta do conselho de turma, a aplicação de penas de suspensão até oito dias, não podendo aplicar pena superior à proposta.

Artigo 18.º

Designação do director executivo

1 — O director executivo é, obrigatoriamente, um docente profissionalizado, pertencente a nível de ensino ministrado na escola a que concorre, com, pelo menos, cinco anos de bom e efectivo serviço, devendo possuir formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar, nos termos a definir por portaria do Ministro da Educação.

2 — O director executivo é seleccionado mediante concurso, promovido pelo presidente do conselho da escola.

3 — O concurso referido no número anterior obedece a processo próprio e regulamentação específica, sendo aberto por aviso a publicar na 2.ª série do *Diário da República* e publicitado através de órgãos de comunicação social de expansão nacional e local e na escola onde o lugar é posto a concurso.

4 — Com vista a permitir a escolha do director executivo, o conselho de escola designa de entre os seus membros uma comissão que elabora proposta de seriação dos candidatos que, verificados os requisitos exigidos, reúnam as necessárias condições de adequação ao exercício das funções.

5 — Na impossibilidade de seleccionar o director executivo nos termos referidos nos números anteriores, cabe ao director regional de educação proceder à respectiva designação.

Artigo 19.º

Adjuntos

Os adjuntos são nomeados pelo conselho de escola, de preferência de entre os docentes da escola, mediante proposta do director executivo.

Artigo 20.º

Mandato do director executivo e dos adjuntos

1 — O mandato do director executivo tem a duração de quatro anos, com dispensa total do exercício de funções lectivas, passível de renovação por mais um mandato, sem concurso.

2 — O director regional de educação competente pode autorizar o exercício de funções lectivas pelo director executivo, a requerimento do próprio.

3 — Na situação prevista no n.º 5 do artigo 18.º o mandato do director executivo tem a duração de um ano.

4 — A duração do mandato dos adjuntos coincide com a duração do mandato do director executivo.

Artigo 21.º

Responsabilidade do director executivo

1 — O director executivo, no cumprimento do respectivo mandato, é responsável perante o conselho de escola, devendo pautar a sua actuação por princípios de zelo, eficiência e eficácia.

2 — O director executivo, no exercício das suas competências, é ainda especialmente responsável perante a administração educativa pela gestão pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial da escola.

Artigo 22.º

Cessação do mandato do director executivo e dos adjuntos

1 — O mandato do director executivo pode cessar quando assim for deliberado, no final do ano lectivo, por mais de dois terços dos membros do conselho de escola, com fundamento em manifesta desadequação da respectiva administração e gestão, baseada em factos provados e informações devidamente fundamentadas, oriundas dos intervenientes no processo educativo.

2 — O mandato do director executivo pode cessar em qualquer momento por incumprimento dos respectivos deveres, gerais ou especiais, nos termos do Estatuto Disciplinar dos Funcionários e Agentes da Administração Central, Regional e Local.

3 — O mandato do director executivo pode ser dado por findo pelo conselho de escola, a solicitação do interessado, por motivos devidamente justificados, em requerimento apresentado com a antecedência mínima de 45 dias.

4 — Os adjuntos são livremente e a todo o tempo exonerados pelo director executivo, mediante comunicação fundamentada ao conselho de escola.

Artigo 23.º

Exercício de funções após a cessação do mandato

1 — O director executivo e os respectivos adjuntos assegurarão o exercício das suas funções até à tomada de posse dos novos titulares, designadamente nos casos previstos no n.º 3 do artigo anterior.

2 — Nos casos previstos nos n.ºs 1 e 2 do artigo 22.º, o director executivo é designado pelo director regional de educação competente pelo período necessário à escolha de novo titular pelo conselho de escola.

Artigo 24.º

Delegação de competências

As competências atribuídas nos termos legais ao director executivo podem ser por este delegadas nos respectivos adjuntos de acordo com o disposto na portaria prevista na alínea d) do n.º 1 do artigo 49.º

SECÇÃO II

Conselho administrativo

Artigo 25.º

Conselho administrativo

O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria de gestão administrativa e financeira da escola, nos termos das disposições legais em vigor.

Artigo 26.º

Competências

Compete, genericamente, ao conselho administrativo autorizar a realização e pagamento das despesas, nos termos legalmente previstos, e acompanhar e verificar a legalidade da gestão administrativo-financeira da escola.

Artigo 27.º

Composição

O conselho administrativo é composto pelo director executivo, que presidirá, e por:

- a) Um dos adjuntos, para o efeito designado;
- b) Chefe dos serviços de administração escolar.

Artigo 28.º

Funcionamento

1 — O conselho administrativo reúne, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa ou por solicitação de qualquer dos seus membros.

2 — O conselho administrativo apenas pode deliberar quando estiver presente a maioria dos seus membros em efectividade de funções.

3 — As deliberações são tomadas por maioria de votos, dispondo o presidente de voto de qualidade.

4 — Das reuniões do conselho administrativo são lavradas actas.

5 — Os membros do conselho administrativo são solidariamente responsáveis pelas deliberações tomadas, excepto se fizerem consignar em acta a sua discordância ou se não tiverem estado presentes.

SECÇÃO III

Coordenador de núcleo

Artigo 29.º

Coordenador de núcleo

1 — Na área escolar a coordenação da actividade de cada núcleo é assegurada por um coordenador, eleito pelo respectivo pessoal docente.

2 — O mandato do coordenador de núcleo tem a duração de quatro anos.

Artigo 30.º

Competências

Compete, genericamente, ao coordenador de núcleo:

- a) Planificar, programar e coordenar as actividades educativas do núcleo;
- b) Cumprir e fazer cumprir as orientações do director executivo e exercer as competências por este delegadas;
- c) Promover o debate entre os docentes do núcleo dos assuntos de natureza pedagógica e disciplinar;
- d) Promover a colaboração dos interesses locais e dos pais e encarregados de educação para a realização de actividades educativas;
- e) Recolher e veicular as informações necessárias respeitantes aos alunos e suas famílias;
- f) Promover a divulgação e troca de informação sobre os assuntos de interesse para o núcleo.

CAPÍTULO IV

Órgão e estruturas de orientação educativa

SECÇÃO I

Conselho pedagógico

Artigo 31.º

Órgão de orientação educativa

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa, prestando apoio aos órgãos de direcção, administração e gestão da escola, nos domínios pedagógico-didáctico, de coordenação da actividade e animação educativas, de orientação e acompanhamento de alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

Artigo 32.º

Competências

Compete, genericamente, ao conselho pedagógico:

- a) Eleger o presidente de entre os docentes que o integram;
- b) Elaborar e propor o regulamento interno da escola;
- c) Elaborar e propor o projecto educativo da escola;
- d) Elaborar e propor os planos plurianual e anual de actividades da escola;
- e) Emitir parecer sobre o projecto de orçamento anual da escola;
- f) Elaborar e submeter à aprovação do conselho de escola o plano de formação e actualização do pessoal docente e não docente, bem como acompanhar a respectiva concretização;
- g) Elaborar proposta e emitir parecer nos domínios da gestão de currículos, programas e actividades de complemento curricular;
- h) Elaborar proposta e emitir parecer nos domínios da orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos, bem como da gestão de apoios educativos;
- i) Emitir parecer, por sua iniciativa ou quando solicitado sobre qualquer matéria de natureza pedagógica;
- j) Exercer as demais competências fixadas na lei ou no regulamento interno da escola.

Artigo 33.º

Composição

1 — Nas áreas escolares o conselho pedagógico é composto pelos seguintes membros:

- a) Representantes dos docentes;
- b) Director executivo;
- c) Dois representantes da associação de pais ou encarregados de educação ou, caso esta não exista, dois representantes dos pais e encarregados de educação, eleitos para o efeito;
- d) Coordenadores de núcleo.

2 — O número de representantes dos docentes referidos na alínea *a)* do número anterior, num máximo de três ou cinco, consoante o número de docentes em funções na área escolar seja inferior ou superior a 50, é fixado pelo conselho da área escolar, sob proposta do director executivo.

3 — Por solicitação do director executivo, a equipa de educação especial e os serviços de psicologia e orientação participarão, sem direito a voto, nas reuniões cuja matéria o justifique.

4 — Nos estabelecimentos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário o conselho pedagógico é composto pelos seguintes membros:

- a)* Director executivo;
- b)* Chefes dos departamentos curriculares;
- c)* Coordenadores de ano dos directores de turma;
- d)* Chefe do departamento de formação;
- e)* Dois representantes da associação de pais e encarregados de educação ou, caso esta não exista, dois representantes dos pais e encarregados da educação, eleitos para o efeito;
- f)* Três representantes dos alunos do 3.º ciclo, designados pela associação de estudantes ou, caso esta não exista, eleitos para o efeito, nos estabelecimentos em que se ministre o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;
- g)* Dois representantes dos alunos do ensino secundário e um representante dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico, designados pela associação de estudantes ou, caso esta não exista, eleitos para o efeito, nos estabelecimentos em que se ministre o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário;
- h)* Três representantes dos alunos do ensino secundário, designados pela associação de estudantes ou, caso esta não exista, eleitos para o efeito, nos estabelecimentos onde se ministre exclusivamente esse nível de ensino;
- i)* Responsável pelos serviços de psicologia e orientação.

5 — Na designação dos representantes dos alunos referidos no número anterior devem ser tomados em consideração os trabalhadores-estudantes, sempre que no estabelecimento se leccionem cursos nocturnos.

Artigo 34.º

Alteração da composição

1 — Por iniciativa do seu presidente ou de um terço dos seus membros, a composição do conselho pedagógico pode ser alargada a outros membros do corpo docente da escola, em função de interesses de natureza pedagógica, mediante deliberação da maioria simples dos membros do conselho em efectividade de funções.

2 — Os membros designados a que se refere o número anterior não podem exceder 10% dos docentes com assento no conselho pedagógico nos termos do artigo 33.º

Artigo 35.º

Funcionamento

1 — O conselho pedagógico reúne, ordinariamente, duas vezes por período escolar e, extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo respectivo presidente,

por sua iniciativa ou por solicitação da maioria dos respectivos membros.

2 — O conselho pedagógico reúne com a presença de mais de metade dos seus membros em efectividade de funções.

3 — Sem prejuízo dos casos em que o regimento exija maioria qualificada, as decisões do conselho pedagógico são tomadas por maioria simples de votos, dispondo o presidente de voto de qualidade.

4 — Das reuniões do conselho pedagógico são lavradas actas, sendo admitidas declarações de voto devidamente fundamentadas.

SECÇÃO II

Estruturas de orientação educativa

Artigo 36.º

Estruturas de orientação educativa

1 — As estruturas de orientação educativa que colaboram com o conselho pedagógico no exercício da respectiva competência são as seguintes:

- a)* Departamento curricular;
- b)* Chefe de departamento curricular;
- c)* Conselho de turma;
- d)* Coordenador de ano dos directores de turma;
- e)* Director de turma;
- f)* Director de instalações;
- g)* Serviços de psicologia e orientação;
- h)* Departamento de formação.

2 — As estruturas previstas nas alíneas *g)* e *h)* do número anterior são objecto de regulamentação por portaria do Ministro da Educação.

Artigo 37.º

Departamento curricular

1 — Ao departamento curricular pertencem todos os professores que leccionem a mesma disciplina ou área disciplinar ou façam parte do mesmo grupo de docência.

2 — Por despacho do Ministro da Educação são definidas as disciplinas ou grupos de docência que podem compor cada departamento curricular.

Artigo 38.º

Chefe de departamento curricular

1 — O chefe de departamento curricular é eleito de entre os professores que pertencem ao departamento.

2 — Em termos a definir pelo regulamento interno da escola, é criado em cada departamento um conselho de delegados de disciplina.

Artigo 39.º

Conselho de turma

1 — O conselho de turma é constituído pelo director de turma, pelos professores de turma, por dois representantes dos alunos, no 3.º ciclo do ensino básico

e no ensino secundário, sendo um deles designado pela associação de estudantes e o outro eleito pelos alunos da turma, e por dois representantes dos pais e encarregados de educação, a designar pela associação de pais, sendo um deles representante dos pais e encarregados de educação da turma e o outro da direcção da associação de pais.

2 — Caso não exista na escola associação de estudantes ou de pais e encarregados de educação, os representantes referidos no número anterior serão eleitos de entre, respectivamente, os alunos ou os pais e encarregados de educação da turma.

3 — Nas reuniões do conselho de turma para avaliação periódica dos alunos é vedada a presença dos representantes dos alunos e dos pais e encarregados de educação.

Artigo 40.º

Coordenadores de directores de turma

O coordenador de ano dos directores de turma é eleito de entre os directores de turma de um mesmo ano.

Artigo 41.º

Director de turma

O director de turma é escolhido pelo director executivo de entre os professores da turma.

Artigo 42.º

Directores de instalações

Os directores de instalações são escolhidos pelo director executivo.

CAPÍTULO V

Disposições comuns

Artigo 43.º

Regimento

1 — Os órgãos colegiais previstos no presente diploma elaboram os seus próprios regimentos, definindo as respectivas regras de organização e funcionamento no âmbito das disposições legais em vigor.

2 — O regimento é elaborado ou revisto nos primeiros 30 dias do mandato do órgão a que respeita.

Artigo 44.º

Designação intercalar de novos membros

A designação de novos titulares dos órgãos previstos no presente diploma, por efeito da cessação do mandato dos anteriores titulares, far-se-á pelo prazo necessário à conclusão do mandato.

Artigo 45.º

Regulamentação do processo eleitoral

Os órgãos previstos no presente diploma em cuja composição se encontrem representantes eleitos regu-

larão o correspondente processo eleitoral em sede do respectivo regimento, sem prejuízo do disposto no artigo seguinte.

Artigo 46.º

Princípios gerais

A regulamentação do processo eleitoral respeitará obrigatoriamente os seguintes princípios gerais:

- a) Corpos eleitorais distintos, constituídos, respectivamente, pelo pessoal docente e não docente em serviço efectivo na escola;
- b) Sufrágio directo e secreto;
- c) Voto presencial;
- d) Eleição segundo o sistema de representação proporcional, pelo método da média mais alta de Hondt;
- e) Convocação das assembleias eleitorais pelo presidente do órgão respectivo em exercício ou por quem o substitua legalmente;
- f) Divulgação pública da convocatória das assembleias eleitorais, contemplando:
 - 1) Normas práticas do processo eleitoral;
 - 2) Locais de afixação da identificação dos candidatos;
 - 3) Hora e local ou locais de escrutínios;
- g) Método de composição das mesas das assembleias eleitorais;
- h) Período de votação não inferior a seis horas, a menos que antes tenham votado todos os eleitores;
- i) Abertura pública das urnas, sendo lavrada acta, assinada pelos membros da mesa;
- j) Homologação da eleição pelo director regional de educação competente.

Artigo 47.º

Inelegibilidade

1 — O pessoal docente e não docente a que tenha sido aplicada pena disciplinar superior a repreensão não pode ser designado ou eleito para os órgãos e estruturas previstos no presente diploma nos cinco anos seguintes ao termo do cumprimento da sanção.

2 — O disposto no número anterior não é aplicável ao pessoal docente e não docente reabilitado nos termos do disposto no artigo 84.º do Estatuto Disciplinar dos Funcionários e Agentes da Administração Central, Regional e Local.

3 — Os alunos a quem tenha sido aplicada sanção disciplinar igual ou superior às da exclusiva competência do conselho de escola não podem ser designados ou eleitos para os órgãos e estruturas previstos no presente diploma nos três anos seguintes ao termo do cumprimento da sanção.

CAPÍTULO VI

Disposições finais e transitórias

Artigo 48.º

Acompanhamento e avaliação

1 — Por portaria do Ministro da Educação será criado um conselho de acompanhamento da implemen-

tação do novo modelo de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

2 — Ao conselho referido no número anterior compete ainda proceder à avaliação do presente modelo de direcção, administração e gestão durante os seus três primeiros anos de vigência, apresentando, semestralmente, relatórios de avaliação e propostas de correcção que entenda necessárias.

Artigo 49.º

Regulamentação

1 — Serão objecto de regulamentação por portaria do Ministro da Educação:

- a) A definição das áreas escolares;
- b) A formação especializada do director executivo;
- c) O processo de concurso para recrutamento e selecção do director executivo;
- d) As competências específicas dos órgãos e das estruturas de orientação educativa;
- e) A designação dos representantes dos interesses sócio-económicos e culturais da região nos conselhos de escola e área escolar.

2 — Serão ainda objecto de despacho do Ministro da Educação:

- a) Fixação do número de adjuntos do director executivo;
- b) Regras específicas de funcionamento dos órgãos e estruturas previstos no presente diploma.

Artigo 50.º

Remunerações

1 — A remuneração do cargo de director executivo e dos respectivos adjuntos é fixada no decreto regulamentar a que se refere o artigo 60.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, no quadro dos níveis remuneratórios aplicáveis aos cargos dirigentes da Administração Pública.

2 — As remunerações ou outras regalias compensatórias pelo exercício de funções dos membros dos órgãos e estruturas previstos no presente diploma são estabelecidas por decreto regulamentar, sem prejuízo do disposto no artigo 80.º do Estatuto da Carreira de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Artigo 51.º

Normas transitórias

1 — Os delegados escolares e os presidentes dos conselhos directivos ou comissões instaladoras em exercício são responsáveis pela adopção das providências necessárias à execução do disposto no presente diploma, designadamente:

- a) Convocação das eleições para os representantes no conselho de área escolar e no conselho de escola;

- b) Promoção da designação pelas respectivas instituições dos representantes no conselho de área escolar e no conselho de escola;
- c) Convocação da primeira reunião do conselho de área escolar e do conselho de escola para eleição do respectivo presidente;
- d) Disponibilização dos meios necessários com vista ao recrutamento e selecção do director executivo.

2 — Nos três anos subsequentes à entrada em vigor do presente diploma não é exigido o requisito de formação especializada referido no n.º 1 do artigo 18.º, embora o conselho de escola possa estabelecer tal requisito como condição de preferência.

3 — Até à criação do lugar de chefe dos serviços de administração escolar, nas áreas escolares, o membro do conselho administrativo previsto na alínea b) do artigo 27.º será designado pelo director regional de educação competente.

4 — As estruturas de orientação educativa previstas nas alíneas a) e b) do n.º 1 do artigo 36.º e nos artigos 37.º e 38.º do presente diploma serão introduzidas nas escolas, progressivamente, por deliberação do conselho de escola, sob proposta do director executivo.

5 — Até à aplicação do disposto no número anterior os lugares previstos na alínea b) do n.º 4 do artigo 33.º são ocupados por delegados de disciplina, nos termos da lei em vigor.

Artigo 52.º

Aplicação

1 — A aplicação do regime previsto no presente diploma a toda a rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário efectuar-se-á, progressivamente, em regime de experiência pedagógica, na sequência da cessação dos mandatos dos delegados escolares, directores e encarregados de direcção dos jardins-de-infância e escolas primárias e dos membros dos conselhos directivos das escolas preparatórias e secundárias.

2 — Para além das condições estabelecidas no número anterior, no primeiro ano após a sua entrada em vigor o regime previsto no presente diploma só é aplicável aos estabelecimentos onde existam legalmente constituídas:

- a) Associação de pais e encarregados de educação, nos estabelecimentos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;
- b) Associações de estudantes e de pais e encarregados de educação, nos estabelecimentos do ensino secundário.

3 — Anualmente, sob proposta dos directores regionais, serão definidos por despacho conjunto dos Ministros das Finanças e da Educação as áreas escolares e os estabelecimentos de ensino em que, verificados os requisitos estabelecidos nos números anteriores, será aplicado progressivamente o regime de experiência pedagógica previsto no n.º 1 do presente artigo.

4 — Nos estabelecimentos em que, por força do disposto nos números anteriores, não se aplicar o regime

previsto no presente diploma mantêm-se os órgãos e estruturas educativas ao abrigo da legislação vigente à data da entrada em vigor do presente decreto-lei.

Artigo 53.º

Norma revogatória

A aplicação do regime previsto no presente diploma a toda a rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário determina a revogação de toda a legislação, geral e especial, que disponha em sentido contrário, designadamente dos seguintes diplomas:

- a) Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro;
- b) Decreto-Lei n.º 191/77, de 11 de Maio;
- c) Portaria n.º 674/77, de 3 de Novembro;
- d) Portaria n.º 677/77, de 4 de Novembro;
- e) Decreto-Lei n.º 214/89, de 30 de Junho;

f) Artigo 41.º do Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro, na parte referente às delegações escolares;

g) Portaria n.º 1016/89, de 23 de Novembro.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 21 de Fevereiro de 1991. — *Aníbal António Cavaco Silva* — *Vasco Joaquim Rocha Vieira* — *Lino Dias Miguel* — *Luís Miguel Couceiro Pizarro Beza* — *Luís Francisco Valente de Oliveira* — *Roberto Artur da Luz Carneiro*.

Promulgado em 19 de Abril de 1991.

Publique-se.

O Presidente da República, MARIO SOARES.

Referendado em 23 de Abril de 1991.

O Primeiro-Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva*.



DIÁRIO DA REPÚBLICA

Depósito legal n.º 8814/85

ISSN 0870-9963

IMPRESA NACIONAL-CASA DA MOEDA, E. P.

AVISO

Por ordem superior e para constar, comunica-se que não serão aceites quaisquer originais destinados ao *Diário da República* desde que não tragam aposta a competente ordem de publicação, assinada e autenticada com selo branco.



PORTE
PAGO

1 — Preço de página para venda avulso, 5\$50; preço por linha de anúncio, 154\$.

2 — Os prazos de reclamação de faltas do *Diário da República* para o continente e regiões autónomas e estrangeiro são, respectivamente, de 30 e 90 dias à data da sua publicação.

PREÇO DESTE NÚMERO 165\$00

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncios e a assinaturas do «Diário da República» e do «Diário da Assembleia da República» deve ser dirigida à administração da Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E. P., Rua de D. Francisco Manuel de Melo, 5 — 1092 Lisboa Codex

Anexo 2 – Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

1988-(2)

DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-A

N.º 102 — 4-5-1998

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 115-A/98

de 4 de Maio

A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.

A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo.

A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes.

Neste quadro, o presente diploma, incorporando a experiência dos anos de democracia, afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adopta uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia. Se, por um lado, a administração e a gestão obedecem a regras fundamentais que são comuns a todas as escolas, o certo é que, por outro lado, a configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os projectos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia, cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações.

A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. Consagra-se, assim, um processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

O presente diploma dá especial atenção às escolas do 1.º ciclo do ensino básico e aos jardins-de-infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coeistente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido.

No universo destes estabelecimentos de educação e ensino, importa, por um lado, tomar em consideração a dimensão muito variável destas escolas e, por outro, salvaguardar a sua identidade própria. O presente diploma permite que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas. Prevê-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias. Precisa-se, assim, a realização de uma política coeistente e eficaz de rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado.

A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.

O debate público, largamente participado, permitiu uma ampla reflexão, que irá ajudar a construir em cada escola, de forma segura e consistente, o quadro organizativo que melhor responda às necessidades actuais da sociedade da aprendizagem e do conhecimento e da consolidação da vida democrática.

Foram ouvidos os órgãos do governo próprio das Regiões Autónomas, a Associação Nacional de Municípios e as organizações sindicais representativas do sector.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pelo artigo 45.º e pela alínea *d*) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea *c*) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta, para valer como lei geral da República, nos termos do artigo 112.º, n.º 5, o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

É aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, publicado em anexo ao presente diploma e que dele faz parte integrante.

Artigo 2.º

Aplicação

1 — Sem prejuízo do disposto no artigo seguinte, o regime constante do presente diploma relativo ao funcionamento dos órgãos, estruturas e serviços das escolas aplica-se, no ano lectivo de 1998-1999:

- a) Nos estabelecimentos de educação e de ensino abrangidos pelos regimes de gestão constantes dos Decretos-Leis n.ºs 769-A/76, de 23 de Outubro, e 172/91, de 10 de Maio;
- b) Nos agrupamentos de escolas constituídos ao abrigo do disposto no Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho, com respeito pelos

princípios constantes dos artigos 5.º e 6.º do regime anexo ao presente diploma;

- c) Nas escolas básicas integradas constituídas ao abrigo do despacho conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio, e regulamentação subsequente.

2 — O disposto no presente diploma é igualmente aplicável, a partir do ano lectivo de 1998-1999, a estabelecimentos não incluídos no número anterior, em qualquer das seguintes situações:

- a) Sempre que o director regional de Educação, ouvidos os respectivos órgãos de gestão, verifique a adequação do regime constante do presente diploma à dimensão e ao projecto educativo do estabelecimento;
- b) Tenham sido colocados em regime de instalação no ano lectivo de 1997-1998 ou em anos lectivos anteriores.

3 — A aplicação do presente diploma aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico será feita, gradualmente, até ao final do ano lectivo de 1999-2000.

Artigo 3.º

Transição

1 — A transição para o sistema de órgãos previsto no regime em anexo ao presente diploma é assegurada pelos membros dos conselhos directivos ou directores executivos em exercício à data da entrada em vigor do presente diploma.

2 — No caso de cessação dos mandatos dos órgãos previstos no número anterior, a transição é assegurada por uma comissão executiva instaladora, eleita nos termos do artigo 5.º

Artigo 4.º

Mandatos em vigor

1 — Os actuais membros dos conselhos directivos e os directores executivos completam os respectivos mandatos, nos termos da legislação que presidiu à sua constituição, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.

2 — Compete aos órgãos de gestão referidos no número anterior desenvolver as acções necessárias à entrada em pleno funcionamento do regime em anexo ao presente diploma, no início do ano escolar subsequente ao da cessação dos respectivos mandatos.

3 — Para efeitos do disposto no número anterior, os órgãos de gestão devem realizar as operações previstas no n.º 3 do artigo seguinte até 31 de Maio do ano em que ocorre a cessação dos seus mandatos.

Artigo 5.º

Comissão executiva instaladora

1 — A comissão executiva instaladora é eleita pelo período de um ano escolar, sendo-lhe aplicável, com as necessárias adaptações, o disposto nos n.ºs 1 e 3 do artigo 16.º, nos n.ºs 2 e 3 do artigo 17.º, no artigo 18.º, nos n.ºs 1 e 2 do artigo 19.º e nos artigos 20.º, 21.º e 23.º do regime em anexo ao presente diploma.

2 — A comissão executiva instaladora é o órgão de administração e gestão da escola, mantendo-se, até à instalação dos novos órgãos e estruturas, os órgãos e estruturas actualmente em exercício, de acordo com o regime que presidiu à sua constituição.

3 — A comissão executiva instaladora tem como programa a instalação dos órgãos de administração e gestão, de acordo com o regime em anexo ao presente diploma, competindo-lhe:

- a) Promover a elaboração do primeiro regulamento interno, nos termos do artigo seguinte;
- b) Assegurar a entrada em funcionamento dos órgãos previstos nas alíneas a) e b) do artigo 7.º do regime em anexo ao presente diploma até 30 de Abril e 31 de Maio de 1999, respectivamente.

Artigo 6.º

Primeiro regulamento interno

1 — Para efeitos do disposto nos artigos anteriores, é aprovado em cada escola ou agrupamento de escolas, até 31 de Dezembro de 1998, um primeiro regulamento interno, através da eleição de uma assembleia constituinte, cuja composição e forma de organização devem respeitar o disposto nos artigos 8.º, 9.º, 12.º, 13.º e 43.º do regime em anexo ao presente diploma.

2 — A assembleia constituinte terá obrigatoriamente a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e da autarquia local, competindo a definição da sua composição, em concreto, aos órgãos de gestão previstos nos artigos 4.º e 5.º do presente diploma, ouvidos os órgãos de coordenação pedagógica dos respectivos estabelecimentos, em funcionamento.

3 — O projecto de regulamento referido no n.º 1 é elaborado pelos órgãos de gestão referidos no número anterior ou por uma comissão por eles designada, constituída em cada escola com o apoio do respectivo director regional de Educação.

4 — Para aprovação do primeiro regulamento é exigida maioria qualificada de dois terços dos votos dos membros da assembleia a que se refere o n.º 1.

5 — O primeiro regulamento interno da escola é submetido, para homologação, ao respectivo director regional de Educação, que decidirá no prazo de 30 dias.

Artigo 7.º

Revisão do regulamento interno

No ano lectivo subsequente ao da aprovação do regulamento interno previsto no artigo anterior, a assembleia da escola ou do agrupamento de escolas verifica da conformidade do mesmo com o respectivo projecto educativo, podendo ser-lhe introduzidas, por maioria absoluta dos votos dos membros em efectividade de funções, as alterações consideradas convenientes.

Artigo 8.º

Ordenamento da rede educativa

1 — Compete ao director regional de Educação, ouvidos o Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, do Ministério da Educação, os municípios

e os órgãos de gestão das escolas envolvidos, apresentar propostas de criação de agrupamentos para integração de estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, incluindo postos do ensino básico mediatizado de uma área geográfica, de modo a cumprir-se o prazo previsto no n.º 3 do artigo 2.º do presente diploma.

2 — No primeiro ano do seu funcionamento, a gestão dos agrupamentos previstos no número anterior é assegurada por uma comissão executiva instaladora, constituída nos termos do artigo 4.º do presente diploma.

3 — Até à entrada em funções do órgão previsto no número anterior, a administração e gestão dos estabelecimentos é assegurada pelos respectivos órgãos em exercício.

4 — As propostas a que se refere o n.º 1 integram o projecto de ordenamento anual da rede educativa, a apresentar pelo respectivo director regional de Educação para homologação do Ministro da Educação.

Artigo 9.º

Áreas escolares e escolas básicas integradas

Para efeitos de aplicação do regime em anexo ao presente diploma, consideram-se agrupamentos de escolas:

- a) As escolas básicas integradas que tenham resultado da associação de diversos estabelecimentos de educação e de ensino;
- b) As áreas escolares criadas na sequência do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, até à sua reestruturação, de acordo com as normas referentes à organização da rede educativa.

Artigo 10.º

Novas escolas

Aos estabelecimentos de ensino que entrem em funcionamento a partir do ano lectivo de 1998-1999 é aplicável o regime em vigor para as escolas em regime de instalação, cabendo à respectiva comissão instaladora proceder em conformidade com o disposto nos n.ºs 2 e 3 do artigo 5.º do presente diploma, no segundo ano do regime de instalação.

Artigo 11.º

Processo de instalação

Aos directores regionais de Educação cabe, em articulação com os órgãos de administração e gestão das escolas e com os delegados escolares em exercício, a adopção das providências necessárias à instalação dos órgãos previstos no presente diploma.

Artigo 12.º

Serviços de administração escolar

1 — Até ao provimento dos lugares de chefe de serviços de administração escolar nos termos do estatuto do pessoal não docente, os directores regionais de educação poderão, com recurso à mobilidade prevista na lei geral, destacar para o exercício das respectivas funções chefes de serviços de administração escolar afectos a outras escolas ou designar, para o efeito, o oficial

administrativo mais antigo e de categoria mais elevada, o qual exercerá o cargo em regime de substituição.

2 — Os funcionários previstos no número anterior passarão a integrar o conselho administrativo, nos termos previstos no regime em anexo ao presente diploma.

Artigo 13.º

Regiões Autónomas

O presente diploma aplica-se às Regiões Autónomas, sem prejuízo das competências dos respectivos órgãos de governo próprios.

Artigo 14.º

Norma revogatória

Sem prejuízo da sua aplicação transitória nos termos dos artigos 2.º e seguintes do presente diploma, é revogada toda a legislação em contrário, designadamente o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, e o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

Artigo 15.º

Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 8 de Abril de 1998. — *António Manuel de Oliveira Guterres* — *Fernando Teixeira dos Santos* — *Jorge Paulo Sacadura Almeida Coelho* — *João Cardona Gomes Cravinho* — *Eduardo Carrega Marçal Grilo*.

Promulgado em 23 de Abril de 1998.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 24 de Abril de 1998.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

REGIME DE AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DOS ESTABELECIMENTOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Âmbito de aplicação

1 — O presente regime jurídico aplica-se aos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, regular e especializado, bem como aos seus agrupamentos.

2 — As referências a escolas constantes do presente diploma reportam-se aos estabelecimentos referidos no número anterior, bem como aos seus agrupamentos, salvo se resultar diversamente da letra ou do sentido geral da disposição.

Artigo 2.º

Conselhos locais de educação

Com base na iniciativa do município, serão criadas estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio sócio-educativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares.

Artigo 3.º

Autonomia

1 — Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.

2 — O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendidos como:

- a) Projecto educativo — o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;
- b) Regulamento interno — o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;
- c) Plano anual de actividades — o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.

3 — As escolas que disponham de órgãos de administração e gestão constituídos de acordo com o disposto no presente diploma gozam do regime de autonomia definido no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, acrescido, no plano do desenvolvimento organizacional, de competências nos domínios da organização interna da escola, da regulamentação do seu funcionamento e da gestão e formação dos seus recursos humanos.

Artigo 4.º

Princípios orientadores da administração das escolas

1 — A administração das escolas subordina-se aos seguintes princípios orientadores:

- a) Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, de modo adequado às características específicas dos vários níveis de educação e de ensino;
- b) Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa;

- c) Representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa;
- d) Responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo;
- e) Estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação;
- f) Transparência dos actos de administração e gestão.

2 — No quadro dos princípios referidos no número anterior e no desenvolvimento da autonomia da escola, deve considerar-se:

- a) A integração comunitária, através da qual a escola se insere numa realidade social concreta, com características e recursos específicos;
- b) A iniciativa dos membros da comunidade educativa, na dupla perspectiva de satisfação dos objectivos do sistema educativo e da realidade social e cultural em que a escola se insere;
- c) A diversidade e a flexibilidade de soluções susceptíveis de legitimarem opções organizativas diferenciadas em função do grau de desenvolvimento das realidades escolares;
- d) O gradualismo no processo de transferência de competências da administração educativa para a escola;
- e) A qualidade do serviço público de educação prestado;
- f) A sustentabilidade dos processos de desenvolvimento da autonomia da escola;
- g) A equidade, visando a concretização da igualdade de oportunidades.

Artigo 5.º

Agrupamento de escolas

1 — O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes:

- a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso.

2 — Os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de escolas são definidos por decreto regulamentar, com respeito pelos princípios consagrados no artigo seguinte.

3 — Aos agrupamentos de escolas, independentemente do tipo de estabelecimentos que os constituem, aplica-se o disposto no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de

Fevereiro, com os desenvolvimentos constantes do presente diploma e legislação complementar.

Artigo 6.º

Princípios gerais sobre agrupamentos de escolas

1 — A constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa.

2 — Cada um dos estabelecimentos que integra o agrupamento de escolas mantém a sua identidade e denominação próprias, recebendo o agrupamento uma designação que o identifique, nos termos da legislação em vigor.

3 — O agrupamento de escolas integra estabelecimentos de educação e de ensino de um mesmo concelho, salvo em casos devidamente justificados e mediante parecer favorável das autarquias locais envolvidas.

4 — No processo de constituição de um agrupamento de escolas deve garantir-se que nenhum estabelecimento fique em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade.

Artigo 7.º

Administração e gestão das escolas

1 — A administração e gestão das escolas é assegurada por órgãos próprios, que se orientam segundo os princípios referidos no artigo 4.º

2 — São órgãos de administração e gestão das escolas os seguintes:

- a) Assembleia;
- b) Conselho executivo ou director;
- c) Conselho pedagógico;
- d) Conselho administrativo.

CAPÍTULO II

Órgãos

SECÇÃO I

Assembleia

Artigo 8.º

Assembleia

1 — A assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo.

2 — A assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local.

3 — Por opção da escola, a inserir no respectivo regulamento interno, a assembleia pode ainda integrar representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área, com relevo para o projecto educativo da escola.

Artigo 9.º

Composição

1 — A definição do número de elementos que compõe a assembleia é da responsabilidade de cada escola, nos termos do respectivo regulamento interno, não podendo o número total dos seus membros ser superior a 20.

2 — O número total de representantes do corpo docente não poderá ser superior a 50% da totalidade dos membros da assembleia, devendo, nas escolas em que funcione a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo, conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, integrar representantes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo.

3 — A representação dos pais e encarregados de educação, bem como a do pessoal não docente, não deve em qualquer destes casos ser inferior a 10% da totalidade dos membros da assembleia.

4 — A participação dos alunos circunscreve-se ao ensino secundário, sem prejuízo da possibilidade de participação dos trabalhadores-estudantes que frequentam o ensino básico recorrente.

5 — Nas escolas onde não haja lugar à representação dos alunos, nos termos do número anterior, o regulamento interno poderá estabelecer a forma de participação dos alunos sem direito a voto, nomeadamente através das respectivas associações de estudantes.

6 — O presidente do conselho executivo ou o director participam nas reuniões da assembleia, sem direito a voto.

Artigo 10.º

Competências

1 — À assembleia compete:

- a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros docentes;
- b) Aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução;
- c) Aprovar o regulamento interno da escola;
- d) Emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando da sua conformidade com o projecto educativo;
- e) Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades;
- f) Aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o conselho pedagógico;
- g) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
- h) Apreciar o relatório de contas de gerência;
- i) Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola;
- j) Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa;
- l) Acompanhar a realização do processo eleitoral para a direcção executiva;
- m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.

2 — No desempenho das suas competências, a assembleia tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e ao cumprimento do plano anual de actividades.

3 — Para efeitos do disposto na alínea *h*) do n.º 1, a assembleia designa uma comissão de três dos seus membros encarregada de proceder à verificação dos requisitos relativos aos candidatos e à constituição das listas, bem como do apuramento final dos resultados da eleição.

4 — As deliberações da comissão nas matérias referidas no número anterior são publicitadas, nos termos a definir no regulamento interno, delas cabendo recurso, com efeito suspensivo, a interpor no prazo de 5 dias para o respectivo director regional de Educação, que decidirá no prazo de 10 dias.

Artigo 11.º

Reunião da assembleia

A assembleia reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que seja convocada pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou por solicitação do presidente do conselho executivo ou do director.

Artigo 12.º

Designação de representantes

1 — Os representantes dos alunos, do pessoal docente e do pessoal não docente na assembleia são eleitos por distintos corpos eleitorais, constituídos, respectivamente, pelos alunos, pelo pessoal docente e pelo pessoal não docente em exercício efectivo de funções na escola.

2 — Os representantes dos pais e encarregados de educação são designados pelas respectivas organizações representativas e, na falta das mesmas, nos termos a definir no regulamento interno.

3 — Os representantes da autarquia local são designados pela câmara municipal, podendo esta delegar tal competência nas juntas de freguesia.

4 — Na situação prevista no n.º 3 do artigo 8.º do presente diploma, os representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico são cooptados pelos restantes membros.

Artigo 13.º

Eleições

1 — Os representantes referidos no n.º 1 do artigo anterior candidatam-se à eleição, constituídos em listas separadas.

2 — As listas devem conter a indicação dos candidatos a membros efectivos, em número igual ao dos respectivos representantes na assembleia, bem como dos candidatos a membros suplentes.

3 — As listas do pessoal docente, nas escolas em que funciona a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo, conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, devem integrar também representantes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo.

4 — A conversão dos votos em mandatos faz-se de acordo com o método de representação proporcional da média mais alta de Hondt.

5 — Sempre que nas escolas referidas no n.º 3, por aplicação do método referido no número anterior, não resultar apurado um docente da educação pré-escolar ou do 1.º ciclo do ensino básico, o último mandato é atribuído ao primeiro candidato da lista mais votada que preencha tal requisito.

Artigo 14.º

Mandato

1 — O mandato dos membros da assembleia tem a duração de três anos, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.

2 — Salvo quando o regulamento interno fixar diversamente e dentro do limite referido no número anterior, o mandato dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos tem a duração de um ano lectivo.

3 — Os membros da assembleia são substituídos no exercício do cargo se, entretanto, perderem a qualidade que determinou a respectiva eleição ou designação.

4 — As vagas resultantes da cessação do mandato dos membros eleitos são preenchidas pelo primeiro candidato não eleito, segundo a respectiva ordem de precedência na lista a que pertencia o titular do mandato, com respeito pelo disposto no n.º 3 do artigo anterior.

SECÇÃO II

Direcção executiva

Artigo 15.º

Direcção executiva

1 — A direcção executiva é assegurada por um conselho executivo ou por um director, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira.

2 — A opção por qualquer das formas referidas no número anterior compete à própria escola, nos termos do respectivo regulamento interno.

Artigo 16.º

Composição

1 — O conselho executivo é constituído por um presidente e dois vice-presidentes.

2 — No caso de a escola ter optado por um director, este é apoiado no exercício das suas funções por dois adjuntos.

3 — Nas escolas em que funciona a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, um dos membros do conselho executivo, o director ou um dos seus adjuntos deve ser educador de infância ou professor do 1.º ciclo.

Artigo 17.º

Competências

1 — Compete à direcção executiva, ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter à aprovação da assembleia os seguintes documentos:

- a) Projecto educativo da escola;
- b) Regulamento interno da escola;
- c) Propostas de celebração de contratos de autonomia.

2 — No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete à direcção executiva, em especial:

- a) Definir o regime de funcionamento da escola;
- b) Elaborar o projecto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;

- c) Elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia;
- d) Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades;
- e) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
- f) Distribuir o serviço docente e não docente;
- g) Designar os directores de turma;
- h) Planejar e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar;
- i) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
- j) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades;
- l) Proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal de concursos;
- m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.

3 — O regimento interno do conselho executivo fixará as funções e competências a atribuir a cada um dos seus membros.

Artigo 18.º

Presidente do conselho executivo e director

1 — Compete ao presidente do conselho executivo ou ao director, nos termos da legislação em vigor:

- a) Representar a escola;
- b) Coordenar as actividades decorrentes das competências próprias da direcção executiva;
- c) Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente;
- d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
- e) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente.

2 — O presidente do conselho executivo pode delegar as suas competências num dos vice-presidentes.

3 — Nas suas faltas e impedimentos, o director é substituído pelo adjunto por si indicado.

Artigo 19.º

Recrutamento

1 — 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.

3 — Os candidatos a presidente do conselho executivo ou a director são obrigatoriamente docentes dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, nos termos do número seguinte.

4 — Consideram-se qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preencham uma das seguintes condições:

- a) Sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 105/97, de 29 de Abril, e 1/98, de 2 de Janeiro;
- b) Possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar.

5 — Os candidatos a vice-presidente devem ser docentes dos quadros, em exercício de funções na escola a cuja direcção executiva se candidatam, com pelo menos três anos de serviço e, preferencialmente, qualificados para o exercício de outras funções educativas, nos termos do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 105/97, de 29 de Abril, e 1/98, de 2 de Janeiro.

6 — Os adjuntos são nomeados pelo director regional de Educação, sob proposta do director, de entre os docentes nas condições referidas no número anterior.

Artigo 20.º

Eleição

1 — Os candidatos constituem-se em lista e apresentam um programa de acção.

2 — Considera-se eleita a lista que obtenha maioria absoluta dos votos entrados nas urnas, os quais devem representar, pelo menos, 60% do número total de eleitores.

3 — Quando nenhuma lista sair vencedora, nos termos do número anterior, realiza-se um segundo escrutínio, no prazo máximo de cinco dias úteis, entre as duas listas mais votadas, sendo então considerada eleita a lista que reunir maior número de votos entrados nas urnas.

Artigo 21.º

Provimento

O director regional de educação, após confirmação da regularidade do processo eleitoral, procede à homologação dos respectivos resultados, conferindo posse aos membros da direcção executiva nos 30 dias subsequentes à eleição.

Artigo 22.º

Mandato

1 — O mandato dos membros do conselho executivo ou do director tem a duração de três anos.

2 — O mandato dos membros do conselho executivo ou do director pode cessar:

- a) No final do ano escolar, quando assim for deliberado por mais de dois terços dos membros da assembleia em efectividade de funções, em caso de manifesta desadequação da respectiva gestão, fundada em factos provados e informações, devidamente fundamentadas, apresentados por qualquer membro da assembleia;
- b) A todo o momento, por despacho fundamentado do director regional de Educação, na sequência de processo disciplinar que tenha concluído pela aplicação de sanção disciplinar;
- c) A requerimento do interessado dirigido ao director regional de Educação, com a antecedência mínima de 45 dias, fundamentado em motivos devidamente justificados.

3 — A cessação do mandato de um dos vice-presidentes do conselho executivo determina a sua substituição por um docente que reúna as condições do n.º 5 do artigo 19.º do presente diploma, o qual será cooptado pelos restantes membros.

4 — A cessação do mandato do presidente, de dois membros eleitos do conselho executivo ou do director determina a abertura de um novo processo eleitoral para este órgão.

Artigo 23.º

Assessoria da direcção executiva

1 — Para apoio à actividade do conselho executivo ou do director e mediante proposta destes, a assembleia pode autorizar a constituição de assessorias técnico-pedagógicas, para as quais serão designados docentes em exercício de funções na escola.

2 — Os critérios para a constituição e dotação das assessorias referidas no número anterior são definidos por despacho do Ministro da Educação, de acordo com a população escolar e o tipo e regime de funcionamento da escola.

SECÇÃO III

Conselho pedagógico

Artigo 24.º

Conselho pedagógico

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

Artigo 25.º

Composição

1 — A composição do conselho pedagógico é da responsabilidade de cada escola, a definir no respectivo regulamento interno, devendo neste estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros.

2 — Na definição do número de elementos do conselho pedagógico, a escola deve ter em consideração

a necessidade de conferir a maior eficácia a este órgão no desempenho das suas competências, designadamente assegurando a articulação curricular, através de uma representação multidisciplinar.

3 — O presidente do conselho executivo ou o director é membro do conselho pedagógico.

4 — Nas reuniões em que sejam tratados assuntos que envolvam sigilo, designadamente sobre matéria de provas de exame ou de avaliação global, apenas participam os membros docentes.

5 — Os representantes dos alunos, nos termos do n.º 1, são eleitos anualmente pela assembleia de delegados de turma de entre os seus membros.

6 — Quando não exista associação de pais e encarregados de educação, o regulamento interno fixará a forma de designação dos respectivos representantes.

Artigo 26.º

Competências

Ao conselho pedagógico compete:

- a) Eleger o respectivo presidente de entre os seus membros docentes;
- b) Apresentar propostas para a elaboração do projecto educativo e do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre os respectivos projectos;
- c) Pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno;
- d) Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- e) 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;
- f) Definir critérios gerais nos domínios da formação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;
- g) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;
- h) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;
- i) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes;
- j) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;
- l) Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;
- m) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;
- n) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;
- o) Intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes;
- p) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.

Artigo 27.º

Funcionamento

O conselho pedagógico reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou sempre que um pedido de parecer da assembleia ou da direcção executiva o justifique.

SECÇÃO IV

Conselho administrativo

Artigo 28.º

Conselho administrativo

O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor.

Artigo 29.º

Composição

1 — O conselho administrativo é composto pelo presidente do conselho executivo ou pelo director, pelo chefe dos serviços de administração escolar e por um dos vice-presidentes do conselho executivo ou um dos adjuntos do director, para o efeito designado por este.

2 — O conselho administrativo é presidido pelo presidente do conselho executivo ou pelo director.

Artigo 30.º

Competências

Ao conselho administrativo compete:

- Aprovar o projecto de orçamento anual da escola, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;
- Elaborar o relatório de contas de gerência;
- Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola;
- Zelar pela actualização do cadastro patrimonial da escola;
- Exercer as demais competências que lhe estão legalmente cometidas.

Artigo 31.º

Funcionamento

O conselho administrativo reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o presidente o convoque, por sua iniciativa ou a requerimento de qualquer dos restantes membros.

CAPÍTULO III

Coordenação de estabelecimento

Artigo 32.º

Coordenador

1 — A coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino integrado num agrupamento de escolas é assegurada por um coordenador.

2 — Nos estabelecimentos em que funcione a sede do agrupamento, bem como nos que tenham menos de três docentes em exercício efectivo de funções, não há lugar à criação do cargo referido no número anterior.

3 — O coordenador deve ser um docente dos quadros, em exercício de funções no estabelecimento, sendo eleito, por três anos, pela totalidade dos docentes em exercício efectivo de funções no mesmo estabelecimento.

Artigo 33.º

Competências

Compete, de um modo geral, ao coordenador:

- Coordenar as actividades educativas do estabelecimento, em articulação com a direcção executiva;
- Cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;
- Veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;
- Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.

CAPÍTULO IV

Estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo

SECÇÃO I

Estruturas de orientação educativa

Artigo 34.º

Estruturas de orientação educativa

1 — Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa.

2 — A constituição de estruturas de orientação educativa visa, nomeadamente:

- O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola;
- A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;
- A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.

Artigo 35.º

Articulação curricular

1 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, a articulação curricular é assegurada por conselhos de docentes, que, em cada escola, integram os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, a articulação curricular é assegurada por

departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola.

3 — Os departamentos curriculares são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram.

Artigo 36.º

Organização das actividades de turma

1 — Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com as crianças ou com os alunos pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família, sendo da responsabilidade:

- a) Dos educadores de infância, na educação pré-escolar;
- b) Dos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico;
- c) Do conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e encarregados de educação.

2 — Para coordenar o desenvolvimento do plano de trabalho referido na alínea c) do número anterior, a direcção executiva designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado.

3 — Nas reuniões do conselho de turma previstas na alínea c) do n.º 1, quando destinadas à avaliação sumativa dos alunos, apenas participam os membros docentes.

4 — No âmbito do desenvolvimento contratual da sua autonomia, a escola pode, ainda, designar professores tutores que acompanharão, de modo especial, o processo educativo de um grupo de alunos.

Artigo 37.º

Coordenação de ano, de ciclo ou de curso

1 — A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso tem por finalidade a articulação das actividades das turmas, sendo assegurada por estruturas próprias, nos seguintes termos:

- a) Pelo conselho de docentes, no 1.º ciclo do ensino básico;
- b) Por conselhos de directores de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

2 — No sentido de assegurar a coordenação pedagógica dos vários cursos do ensino secundário, a escola pode, ainda, encontrar formas alternativas ao disposto no número anterior, a consagrar no regulamento interno.

SECÇÃO II

Serviços especializados de apoio educativo

Artigo 38.º

Serviços especializados de apoio educativo

1 — Os serviços especializados de apoio educativo destinam-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua actividade com as estruturas de orientação educativa.

2 — Constituem serviços especializados de apoio educativo:

- a) Os Serviços de Psicologia e Orientação;
- b) O Núcleo de Apoio Educativo;
- c) Outros serviços organizados pela escola, nomeadamente no âmbito da acção social escolar, da organização de salas de estudo e de actividades de complemento curricular.

Artigo 39.º

Funcionamento

1 — Sem prejuízo das atribuições genéricas que lhe estão legalmente cometidas, o modo de organização e funcionamento dos serviços especializados de apoio educativo consta do regulamento interno da escola, no qual se estabelecerá a sua articulação com outros serviços locais que prossigam idênticas finalidades.

2 — Para a organização, acompanhamento e avaliação das suas actividades, a escola pode fazer intervir outros parceiros ou especialistas em domínios que considere relevantes para o processo de desenvolvimento e de formação dos alunos, designadamente no âmbito da saúde e da segurança social.

CAPÍTULO V

Participação dos pais e alunos

Artigo 40.º

Princípio geral

Aos pais e alunos é reconhecido o direito de participação na vida da escola.

Artigo 41.º

Representação

1 — O direito de participação dos pais na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, e concretiza-se através da organização e da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio-educativo da escola.

2 — O direito à participação dos alunos na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e concretiza-se, para além do disposto no presente diploma e demais legislação aplicável, designadamente através dos delegados

de turma, da assembleia de delegados de turma e das assembleias de alunos, em termos a definir no regulamento interno.

CAPÍTULO VI

Disposições comuns

Artigo 42.º

Responsabilidade

No exercício das respectivas funções, os membros dos órgãos previstos no artigo 7.º deste diploma respondem, perante a administração educativa, nos termos gerais de direito.

Artigo 43.º

Processo eleitoral

1 — Sem prejuízo do disposto no presente diploma, as disposições referentes aos processos eleitorais para os órgãos de administração e gestão, para a coordenação de estabelecimento e, quando for caso disso, para as estruturas de orientação educativa constam do regulamento interno.

2 — As assembleias eleitorais são convocadas pelo presidente, em exercício de funções, do órgão a que respeitam ou por quem legalmente o substitua.

3 — Os processos eleitorais realizam-se por sufrágio secreto e presencial.

4 — Os resultados dos processos eleitorais para a assembleia, para o conselho executivo ou director e para o coordenador de estabelecimento são homologados pelo respectivo director regional de educação.

Artigo 44.º

Mandatos de substituição

Os titulares dos órgãos previstos no presente diploma, eleitos ou designados em substituição de anteriores titulares, terminam os seus mandatos na data prevista para a conclusão do mandato dos membros substituídos.

Artigo 45.º

Inelegibilidade

1 — O pessoal docente e não docente a quem tenha sido aplicada pena disciplinar superior a repreensão não pode ser eleito ou designado para os órgãos e estruturas previstos no presente diploma, nos dois, três ou cinco anos posteriores ao cumprimento da sanção, consoante lhe tenha sido aplicada, respectivamente, pena de multa, suspensão ou de inactividade.

2 — O disposto no número anterior não é aplicável ao pessoal docente e não docente reabilitado nos termos do Estatuto Disciplinar dos Funcionários e Agentes da Administração Central, Regional e Local.

3 — Os alunos a quem tenha sido aplicada sanção disciplinar igual ou superior à da exclusiva competência do presidente do conselho executivo ou do director não podem ser eleitos ou designados para os órgãos e estruturas previstos no presente diploma, nos dois anos seguintes ao termo do cumprimento da sanção.

Artigo 46.º

Regimento

1 — Os órgãos colegiais de administração e gestão e as estruturas de orientação educativa previstos no presente diploma elaboram os seus próprios regimentos, definindo as respectivas regras de organização e de funcionamento, nos termos fixados no presente diploma e em conformidade com o regulamento interno da escola.

2 — O regimento é elaborado ou revisto nos primeiros 30 dias do mandato do órgão ou estrutura a que respeita.

CAPÍTULO VII

Contratos de autonomia

Artigo 47.º

Desenvolvimento da autonomia

1 — A autonomia da escola desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício.

2 — Os níveis de competência e de responsabilidade a atribuir em cada fase do processo de desenvolvimento da autonomia são objecto de negociação prévia entre a escola, o Ministério da Educação e a administração municipal, podendo conduzir à celebração de um contrato de autonomia, nos termos dos artigos seguintes.

Artigo 48.º

Contratos de autonomia

1 — Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.

2 — Do contrato devem constar as atribuições e competências a transferir e os meios que serão especificamente afectados à realização dos seus fins.

3 — Constituem princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia:

- a) Subordinação da autonomia aos objectivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos;
- b) Compromisso do Estado e dos órgãos de administração e gestão na execução do projecto educativo e respectivos planos de actividades;
- c) Consagração de mecanismos de participação do pessoal docente e não docente, dos alunos no ensino secundário, dos pais e de representantes da comunidade;
- d) Reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação.

ção do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação;

- e) Adequação dos recursos atribuídos às condições específicas da escola ou do agrupamento de escolas e ao projecto que pretende desenvolver;
- f) Garantia de que o alargamento da autonomia respeita a coerência do sistema educativo e a equidade do serviço prestado.

4 — Constitui requisito para a apresentação de propostas de contratos de autonomia:

- a) Na 1.ª fase, o funcionamento de órgãos de administração e gestão, de acordo com o regime definido no presente diploma;
- b) Na 2.ª fase, uma avaliação favorável realizada pela administração educativa central e municipal, no final do contrato de autonomia da primeira fase, bem como o funcionamento de serviços adequados às finalidades visadas.

5 — A avaliação referida na alínea b) do número anterior toma em consideração:

- a) O modo como estão a ser prosseguidos os objectivos constantes do projecto educativo;
- b) O grau de cumprimento do plano de actividades e dos objectivos correspondentes à 1.ª fase de autonomia.

Artigo 49.º

Fases do processo de desenvolvimento da autonomia

1 — O desenvolvimento da autonomia processa-se em duas fases, que se caracterizam pela atribuição de competências nos seguintes domínios:

- a) Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional;
- b) Gestão de um crédito global de horas que inclua a componente lectiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projectos de acção e inovação;
- c) Adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas e ocupação de espaços;
- d) Estabilização do pessoal docente, designadamente pela atribuição de uma quota anual de docentes não pertencentes aos quadros, de acordo com as necessidades da escola e respeitando o regime legal dos concursos;
- e) Intervenção no processo de selecção do pessoal não docente, nos termos da lei geral;
- f) Gestão e execução do orçamento, através de uma afectação global de meios;
- g) Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas;
- h) Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir;
- i) Associação com outras escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais.

2 — A 2.ª fase da autonomia constitui um aprofundamento das competências e um alargamento dos meios disponíveis na 1.ª fase, tendo em vista objectivos de qualidade, democraticidade, equidade e eficácia.

Artigo 50.º

Proposta de contrato

A direcção executiva das escolas e agrupamentos de escolas que pretendam candidatar-se ao desenvolvimento da sua autonomia apresenta na respectiva direcção regional de educação uma proposta de contrato, aprovada pela assembleia e acompanhada dos seguintes elementos:

- a) Projectos e actividades educativas e formativas a realizar;
- b) Alterações a introduzir na actividade da escola nos domínios referidos no artigo anterior;
- c) Atribuições e competências a transferir e órgãos a que incumbem;
- d) Parcerias a estabelecer e responsabilidades dos diversos parceiros envolvidos;
- e) Recursos a afectar.

Artigo 51.º

Análise das candidaturas

Em cada direcção regional de educação serão constituídas comissões para proceder à análise global do mérito das propostas e da existência de condições para a sua concretização, com base nos seguintes critérios:

- a) Adequação da proposta ao projecto educativo da escola;
- b) Capacidade de mobilização de agentes e recursos locais;
- c) Contribuição para a qualidade educativa das crianças, jovens e adultos da comunidade abrangida e para o desenvolvimento social e integração comunitária;
- d) Comprometimento dos órgãos e dos parceiros envolvidos na execução dos planos de actividades;
- e) Adequação dos recursos a afectar à consecução dos objectivos da proposta e às condições específicas da escola e do meio;
- f) Mecanismos e instrumentos que possibilitam a sua realização.

Artigo 52.º

Celebração do contrato

1 — Com base na análise efectuada sobre a viabilidade da proposta, e caso a mesma seja favorável, é elaborado o instrumento do acordo, do qual constarão as obrigações a que as partes reciprocamente ficam vinculadas e onde se deverá proceder a uma delimitação e articulação das competências da escola, dos restantes níveis da administração e dos demais parceiros.

2 — O contrato de autonomia é subscrito pelo director regional de educação, pelo presidente do conselho executivo ou pelo director e pelos restantes parceiros envolvidos.

3 — A não homologação da proposta de celebração de um contrato de autonomia é feita mediante despacho fundamentado do director regional de educação.

4 — A matriz dos contratos de autonomia é aprovada por portaria do Ministro da Educação.

Artigo 53.º

Coordenação, acompanhamento e avaliação

1 — O desenvolvimento do processo de contratualização da autonomia é coordenado, acompanhado e avaliado, a nível nacional e regional, pelas competentes estruturas do Ministério da Educação.

2 — As escolas que não reúnam os requisitos para acesso à 1.ª fase de desenvolvimento da autonomia serão objecto de um processo de intervenção específica por parte da administração educativa, visando ultrapassar as dificuldades e os constrangimentos detectados.

CAPÍTULO VIII

Disposições finais

Artigo 54.º

Formação

1 — A realização de acções de formação que visem a qualificação de docentes para o exercício das funções previstas no presente diploma assume carácter prioritário, em termos a definir por despacho do Ministro da Educação.

2 — Nas acções de formação previstas no número anterior devem estar envolvidos, designadamente, os centros de formação de associações de escolas e estabelecimentos de ensino superior.

Artigo 55.º

Regime de exercício de funções

O regime de exercício de funções nos órgãos e nas estruturas previstos no presente diploma é estabelecido

por decreto regulamentar, sem prejuízo do disposto no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Artigo 56.º

Avaliação

Por despacho do Ministro da Educação será constituída uma comissão à qual competirá proceder à avaliação periódica dos resultados da aplicação do regime de autonomia, administração e gestão estabelecido no presente diploma.

Artigo 57.º

Comissão provisória

1 — Nos casos em que não seja possível realizar as operações conducentes à eleição da direcção executiva da escola, a mesma é assegurada por uma comissão provisória constituída por três docentes, de preferência profissionalizados, nomeada pelo director regional de educação respectivo, pelo período de um ano.

2 — Compete ao órgão de gestão referido no número anterior desenvolver as acções necessárias à entrada em pleno funcionamento do regime previsto no presente diploma, no início do ano escolar subsequente ao da cessação do respectivo mandato.

Artigo 58.º

Regime subsidiário

Em matéria de processo, aplica-se, subsidiariamente, o disposto no Código do Procedimento Administrativo, naquilo que não se encontre especialmente regulado no presente diploma.

Artigo 59.º

Comissão

Será constituída uma comissão composta por membros nomeados pelos Ministros das Finanças e da Educação para estudar as implicações financeiras dos princípios previstos no presente diploma.

Anexo 3 – Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho

4490

DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-B

N.º 168 — 21-7-1999

**MINISTÉRIO DO EQUIPAMENTO,
DO PLANEAMENTO
E DA ADMINISTRAÇÃO DO TERRITÓRIO**

Portaria n.º 519/99

de 21 de Julho

Manda o Governo, pelo Ministro do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, que, ao abrigo das disposições do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 360/85, de 3 de Setembro, seja lançada em circulação, cumulativamente com as que estão em vigor, uma emissão de selos comemorativa dos «50 Anos do Surrealismo em Portugal», com as seguintes características:

Autor: Vítor Santos;
Dimensão: 40 mm × 50 mm;
Picotado: 12 × 12 ½;
Impressor: Litografia Maia;
1.º dia de circulação: 2 de Julho de 1999;
Taxas, motivos e quantidades:

51\$ / € 0,25, «António Pedro» — 1 000 000;
80\$ / € 0,40, «Vespeira» — 500 000;
95\$ / € 0,47, «Moniz Pereira» — 500 000;
100\$ / € 0,50, «Fernando de Azevedo» —
250 000;
140\$ / € 0,70, «António Domingues» —
250 000;
Bloco contendo os selos da emissão — 60 000.

O Ministro do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, *João Cardona Gomes Cravinho*, em 1 de Junho de 1999.

Portaria n.º 520/99

de 21 de Julho

Manda o Governo, pelo Ministro do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, que, ao abrigo das disposições do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 360/85, de 3 de Setembro, seja posto em circulação um inteiro postal comemorativo da «V Exposição Filatélica Luso-Espanhola — PHILAIBERIA/99»:

Autor: Francisco Galamba;
Foto: Jorge Barros;
Dimensão: 105 mm × 152 mm;
Impressor: INCM;
Taxa: com o selo impresso da taxa de 51\$ da emissão «Profissões e Personagens do Séc. XIX (5.º Grupo)»;
Preço de venda ao público: 51\$;
Tiragem: 50 000 exemplares.
1.º dia de circulação: 18 de Setembro de 1999.

O Ministro do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, *João Cardona Gomes Cravinho*, em 1 de Julho de 1999.

Portaria n.º 521/99

de 21 de Julho

Manda o Governo, pelo Ministro do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, que, ao abrigo das disposições do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 360/85, de 3 de Setembro, seja posto em circulação

um inteiro postal comemorativo do «Centenário da Elevação de Espinho a Concelho (1899-1999)»:

Foto: arquitecto Carlos Sarria;
Dimensão: 105 mm × 152 mm;
Impressor: INCM;
Taxa: com o selo impresso da taxa de 51\$ da emissão «Profissões e Personagens do Séc. XIX (5.º Grupo)»;
Preço de venda ao público: 51\$;
Tiragem: 50 000 exemplares;
1.º dia de circulação: 24 de Agosto de 1999.

O Ministro do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, *João Cardona Gomes Cravinho*, em 1 de Julho de 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto Regulamentar n.º 10/99

de 21 de Julho

O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, prevê no artigo 55.º a regulamentação do exercício de funções nos órgãos e estruturas de administração e gestão, o que obteve satisfação parcial através do Decreto-Lei n.º 355-A/98, de 13 de Novembro, relativamente às funções de direcção executiva e de coordenação de estabelecimentos integrados em agrupamentos de escolas, tendo sido aprovado o respectivo regime de exercício e condições de remuneração.

Importa, agora, definir as condições de funcionamento e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa prevista nos artigos 34.º a 37.º do referido regime de autonomia, quer quanto às competências que, em geral, lhes são atribuídas quer quanto ao modo como a escola poderá gerir a sua organização.

No quadro de autonomia da escola, as estruturas de orientação educativa constituem formas de organização pedagógica da escola, tendo em vista a coordenação pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível de turma, ano ou ciclo de escolaridade em ligação com os pais e encarregados de educação. Enquanto 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.

Ao abrigo do disposto no artigo 55.º do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e nos termos da alínea c) do artigo 199.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente diploma estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

2 — O presente diploma estabelece igualmente o regime de exercício de funções de coordenação das estruturas referidas no número anterior, bem como de outras actividades de coordenação estabelecidas no regulamento interno da escola ou do agrupamento de escolas, designado no presente diploma como regulamento interno.

Artigo 2.º

Estruturas de orientação educativa

1 — As estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, responsáveis pela coordenação das actividades a desenvolver pelos docentes, no domínio científico-pedagógico, e com os alunos, no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e da interacção da escola com a família, são definidas no regulamento interno.

2 — Às estruturas de orientação educativa incumbe, em especial:

- a) A articulação curricular através do desenvolvimento e gestão dos planos de estudo e programas definidos ao nível nacional e de componentes curriculares de âmbito local;
- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver em contexto de sala de aula;
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.

3 — A constituição de estruturas de orientação educativa é estabelecida no regulamento interno, o qual definirá a sua composição e a duração dos mandatos dos respectivos coordenadores.

4 — O mandato dos coordenadores de cada uma das estruturas de orientação educativa pode cessar, a todo o tempo, por decisão fundamentada do presidente do conselho executivo ou do director, ouvido o conselho pedagógico, ou a pedido do interessado no final do ano lectivo.

5 — Cada estrutura de orientação educativa elabora, em conformidade com o regulamento interno, o seu próprio regimento, donde constam as respectivas regras de organização interna e de funcionamento.

Artigo 3.º

Articulação curricular

1 — A articulação curricular 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.

2 — A articulação curricular é assegurada através de:

- a) Conselhos de docentes, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, constituídos, respectivamente, pela totalidade dos educadores de infância e pelos professores do 1.º ciclo, em cada escola ou agrupamento de escolas;
- b) Departamentos curriculares, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, constituídos pela totalidade dos docentes das disciplinas e áreas disciplinares ou de cursos, de acordo com as dinâmicas da própria escola.

3 — Com vista à adopção de medidas de pedagogia diferenciada e de reforço da articulação interdisciplinar,

os conselhos de docentes podem incluir, ainda, outros docentes, designadamente de disciplinas ou áreas disciplinares, de apoio educativo e de educação especial.

4 — O número de estruturas destinadas a articulação curricular deve resultar de uma gestão equilibrada entre o crédito de horas lectivas semanais previsto no artigo 13.º do presente diploma e o número de representantes no conselho pedagógico.

Artigo 4.º

Conselho de docentes e departamento curricular

Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, cabe em geral ao conselho de docentes e ao departamento curricular:

- a) Planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional;
- b) Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas;
- c) Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo;
- d) Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;
- e) Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;
- f) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens;
- g) Identificar necessidades de formação dos docentes;
- h) Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.

Artigo 5.º

Coordenação

1 — A coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares é realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores.

2 — Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, cabe ao coordenador:

- a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;
- b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas;
- c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;

- d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;
- f) Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
- g) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Artigo 6.º

Coordenação de turma

1 — A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver na sala com as crianças, na educação pré-escolar, ou na turma, com os alunos dos ensinos básico e secundário, são da responsabilidade:

- a) Dos respectivos educadores de infância, na educação pré-escolar;
- b) Dos professores titulares de turma, no 1.º ciclo do ensino básico;
- c) Do conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

2 — Compete aos educadores de infância planificar as actividades tendo em conta o nível de desenvolvimento das crianças e promover as melhores condições de aprendizagem em articulação com a família.

3 — Aos professores titulares de turma e ao conselho de turma compete:

- a) Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem;
- b) Planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula;
- c) Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação;
- d) Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;
- e) Adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;
- f) Conceber e delinear actividades em complemento do currículo proposto;
- g) Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.

4 — O disposto nos números anteriores não prejudica o exercício de outras competências que lhes estejam atribuídas na lei ou no regulamento interno.

Artigo 7.º

Director de turma

1 — A coordenação das actividades do conselho de turma é realizada pelo director de turma, o qual é desig-

nado pela direcção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.

2 — Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao director de turma compete:

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- d) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- f) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Artigo 8.º

Coordenação de ano, de ciclo ou de curso

1 — A coordenação pedagógica destina-se a articular e harmonizar as actividades desenvolvidas pelas turmas de um mesmo ano de escolaridade, de um ciclo de ensino ou de um curso, mediante opção a inscrever no regulamento interno.

2 — A coordenação referida no número anterior é realizada pelo conselho de docentes titulares de turma, no 1.º ciclo do ensino básico, e pelo conselho de directores de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

3 — No ensino secundário, a coordenação pedagógica pode, ainda, de acordo com as características da escola e em termos a fixar no respectivo regulamento interno, destinar-se a articular e harmonizar as actividades desenvolvidas pelas turmas, quer dos vários anos de escolaridade de um curso, quer de dois ou mais cursos.

4 — Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, aos conselhos de docentes compete:

- a) Planificar as actividades e projectos a desenvolver, anualmente, de acordo com as orientações do conselho pedagógico;
- b) Articular com os diferentes departamentos curriculares o desenvolvimento de conteúdos programáticos e objectivos de aprendizagem;
- c) Cooperar com outras estruturas de orientação educativa e com os serviços especializados de apoio educativo na gestão adequada de recursos e na adopção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens;
- d) Dinamizar e coordenar a realização de projectos interdisciplinares das turmas;
- e) Identificar necessidades de formação no âmbito da direcção de turma;
- f) Conceber e desencadear mecanismos de formação e apoio aos directores de turma em exercício e de outros docentes da escola ou do agrupa-

mento de escolas para o desempenho dessas funções;

- g) Propor ao conselho pedagógico a realização de acções de formação no domínio da orientação educativa e da coordenação das actividades das turmas.

Artigo 9.º

Coordenador de ano, de ciclo ou de curso

1 — O coordenador de ano, de ciclo ou de curso é um docente eleito de entre os membros que integram, respectivamente, o conselho de docentes e o conselho de directores de turma, de preferência com formação especializada na área da orientação educativa ou da coordenação pedagógica.

2 - Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, ao coordenador compete:

- Coordenar a acção do respectivo conselho, articulando estratégias e procedimentos;
- Submeter ao conselho pedagógico as propostas do conselho que coordena;
- Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Artigo 10.º

Professor tutor

1 — A direcção executiva pode designar, no âmbito do desenvolvimento contratual da autonomia da escola ou do agrupamento de escolas, professores tutores responsáveis pelo acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar.

2 — As funções de tutoria devem ser realizadas por docentes profissionalizados com experiência adequada e, de preferência, com formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica.

3 — Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, aos professores tutores compete:

- Desenvolver medidas de apoio aos alunos, designadamente de integração na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares;
- Promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras actividades formativas;
- Desenvolver a sua actividade de forma articulada, quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo, designadamente os serviços de psicologia e orientação e com outras estruturas de orientação educativa.

Artigo 11.º

Outras actividades de coordenação

1 — O regulamento interno pode estabelecer a coordenação de outras actividades, designadamente no que respeita a projectos de desenvolvimento e aos serviços especializados de apoio educativo, com vista a assegurar a sua articulação e a eficácia da representação legalmente prevista no conselho pedagógico, bem como a participação na assembleia.

2 — A gestão de instalações específicas deve ser assegurada pela direcção executiva, nos termos a definir no regulamento interno, podendo aquela delegar o

desempenho das referidas funções num dos seus assessores técnico-pedagógicos ou designar um docente, da escola ou do agrupamento de escolas, de preferência profissionalizado.

Artigo 12.º

Incompatibilidade

Salvo em casos devidamente fundamentados e mediante parecer favorável da assembleia da escola ou do agrupamento de escolas, não pode verificar-se o desempenho simultâneo de mais de um cargo ou função a que se refere o presente diploma, sempre que daí resulte a designação da mesma pessoa em mais de um órgão de administração e gestão.

Artigo 13.º

Crédito global

1 — Às escolas e agrupamentos de escolas é atribuído um crédito global de horas lectivas semanais para exercício das funções de coordenação previstas nos artigos 5.º, 7.º, 9.º e 11.º do presente diploma.

2 — O crédito global previsto no número anterior é fixado por despacho do Ministro da Educação, nos termos do n.º 3 do artigo 80.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente), tendo em conta as características da escola ou do agrupamento de escolas, o número de turmas, as actividades de educação e ensino ministradas e o serviço lectivo curricular diurno.

Artigo 14.º

Gestão do crédito global

1 — A gestão do crédito global previsto no artigo anterior é da responsabilidade da escola ou do agrupamento de escolas, competindo a sua atribuição, a cada cargo ou função, ao presidente do conselho executivo ou ao director, de acordo com critérios a estabelecer no regulamento interno e com o disposto nos números seguintes.

2 — O crédito horário correspondente ao desempenho das funções de coordenação previstas no presente diploma por educadores de infância e docentes do 1.º ciclo do ensino básico é substituído pela atribuição de um suplemento de carácter remuneratório a fixar nos termos do artigo 60.º do Estatuto da Carreira Docente.

3 — No caso do pessoal docente dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, o crédito horário é convertido em redução da componente lectiva.

4 — As horas correspondentes à redução da componente lectiva previstas no número anterior são marcadas nos respectivos horários dos professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, podendo o director regional de educação, em situações devidamente fundamentadas e sob proposta do presidente do conselho executivo ou director, autorizar a sua marcação parcial, em percentagem não inferior a 50%.

Artigo 15.º

Revisão do regulamento interno

1 — O processo de revisão do regulamento interno, a que se refere o artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, deve contemplar o disposto no presente diploma e legislação complementar.

2 — O regulamento interno resultante de um processo de revisão deve ser remetido ao respectivo director regional de educação, para verificação da conformidade com o disposto na lei.

Artigo 16.º

Norma revogatória

Sem prejuízo da sua aplicação transitória, durante o ano escolar de 1998-1999, é revogada toda a legislação em contrário, designadamente o disposto no Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, na Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro, no Despacho n.º 115/ME/93, de 23 de Junho, e no Despacho n.º 233/ME/93, de 10 de Dezembro.

Artigo 17.º

Produção de efeitos

O presente diploma produz efeitos relativamente ao crédito global e consequências remuneratórias a partir do ano escolar de 1999-2000.

Presidência do Conselho de Ministros, 2 de Junho de 1999.

António Manuel de Oliveira Guterres — António Luciano Pacheco de Sousa Franco — Jorge Paulo Sacadura Almeida Coelho — Guilherme d'Oliveira Martins.

Promulgado em 29 de Junho de 1999.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 1 de Julho de 1999.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres.*

Portaria n.º 522/99

de 21 de Julho

Sob proposta do Instituto Politécnico de Castelo Branco e da sua Escola Superior de Tecnologia;

Considerando o disposto no artigo 13.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de

Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro);

Considerando o disposto nas Portarias n.º 413-A/98, de 17 de Julho, e 413-E/98, de 17 de Julho, alterada pela Portaria n.º 680-C/98, de 31 de Agosto;

Ao abrigo do disposto na lei do estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico (Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro), no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 303/80, de 16 de Agosto, e no capítulo III do Decreto-Lei n.º 316/83, de 2 de Julho;

Manda o Governo, pelo Ministro da Educação, o seguinte:

1.º

Plano de estudos

É aprovado o plano de estudos do curso bietápico de licenciatura em Engenharia Informática, da Escola Superior de Tecnologia de Castelo Branco, criado pela Portaria n.º 413-E/98, de 17 de Julho, alterada pela Portaria n.º 680-C/98, de 31 de Agosto, nos termos do anexo à presente portaria.

2.º

Norma revogatória

Findo o processo de transição fixado nos termos do artigo 31.º do Regulamento Geral dos Cursos Bietápicos de Licenciatura das Escolas de Ensino Superior Politécnico, aprovado pela Portaria n.º 413-A/98, de 17 de Julho, é revogada a Portaria n.º 1312/95, de 3 de Novembro, que autorizou o Instituto Politécnico de Castelo Branco, através da sua Escola Superior de Tecnologia e Gestão, a conferir o grau de bacharel em Engenharia Informática — Tecnologias da Informação.

3.º

Aplicação

O disposto no presente diploma aplica-se a partir do ano lectivo de 1998-1999, inclusive.

Pelo Ministro da Educação, *Alfredo Jorge Silva*, Secretário de Estado do Ensino Superior, em 23 de Junho de 1999.

ANEXO

Instituto Politécnico de Castelo Branco

Escola Superior de Tecnologia

Curso: Engenharia Informática

1.º ciclo

Grau: bacharel

QUADRO N.º 1

1.º semestre

Unidades curriculares	Tipo	Escolaridade (em horas semanais)				Observações
		Aulas teóricas	Aulas teórico-práticas	Aulas práticas	Seminários/estágios	
Análise Matemática I	Semestral	2	2			
Álgebra Linear e Geometria Analítica	Semestral	2	2			
Introdução à Engenharia Informática	Semestral	2		2		
Sistemas Digitais	Semestral	2		4		
Programação de Computadores	Semestral	2		4		

Anexo 4 – Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro

258

DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-A

N.º 15 — 18 de Janeiro de 2001

Sociedade Europeia para o Financiamento de Material Ferroviário, adoptada em Berna, em 20 de Outubro de 1955.

A República Eslovaca tornou-se membro da Conferência Europeia dos Ministros dos Transportes (CEMT) em 16 de Fevereiro de 1994 e a sua adesão à Convenção começou a produzir efeitos, de harmonia com o artigo 11.º da Convenção, em 21 de Novembro de 2000. De acordo com o parágrafo c) da mesma disposição, a adesão à Convenção implica a adesão ao Protocolo Adicional de 20 de Outubro de 1955.

Portugal ratificou esta Convenção e o Protocolo em 25 de Julho de 1955, nos termos do Decreto-Lei n.º 40 629, a que se refere o aviso publicado no *Diário do Governo*, 1.ª série, n.º 218, de 10 de Outubro de 1956.

A Convenção e o Protocolo Adicional entraram em vigor relativamente a Portugal em 30 de Março de 1956.

Direcção de Serviços das Organizações Económicas Internacionais, 19 de Dezembro de 2000. — A Directora de Serviços, *Liliana Araújo*.

Aviso n.º 4/2001

Por ordem superior se torna público que, em 15 de Dezembro de 2000, em Lisboa, se procedeu à troca dos instrumentos de ratificação conforme previsto no artigo 30.º da Convenção entre a República Portuguesa e a República de Cabo Verde para Evitar a Dupla Tributação em Matéria de Impostos sobre o Rendimento e Prevenir a Evasão Fiscal e respectivo Protocolo, assinados em Praia em 22 de Março de 1999.

A citada Convenção e o respectivo Protocolo foram aprovados pela Resolução da Assembleia da República n.º 63/2000, e ratificados pelo Decreto do Presidente da República n.º 33/2000, publicados no *Diário da República*, 1.ª série-A, n.º 159, de 12 de Julho de 2000.

Nos termos do artigo 30.º, n.º 2, da citada Convenção, esta entrou em vigor em 15 de Dezembro de 2000.

20 de Dezembro de 2000. — O Director-Geral, *José Caetano de Campos de Andrada da Costa Pereira*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**Decreto-Lei n.º 6/2001**

de 18 de Janeiro

O Programa do Governo assume como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam.

De entre as medidas identificadas para a concretização do objectivo referido assume especial relevância a que se refere à necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens. Nesta

reorganização assume particular relevo a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares, bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática.

A preparação desta intervenção legislativa de política educativa foi objecto de um longo e continuado trabalho com as escolas e com as comunidades educativas, de que se destaca o lançamento, no ano lectivo de 1996-1997, do projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico.

Realizado o diagnóstico, foram de imediato lançadas medidas de combate à exclusão no âmbito do ensino básico, nomeadamente os currículos alternativos, a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária e os cursos de educação e formação profissional inicial.

Paralelamente, foram lançadas outras medidas com impacto directo na qualidade das aprendizagens e na vida das escolas, designadamente o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, concebido como primeira etapa da educação básica, e o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, o qual, de forma inovatória, assumiu como condição estrutural a plena inclusão do 1.º ciclo.

De todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. Neste sentido, ensaiando as potencialidades de um novo desenho curricular, as escolas foram convidadas a apresentar projectos de gestão flexível do currículo.

As escolas envolvidas neste projecto têm vindo a construir processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente. Tais projectos têm considerado como pressuposto fundamental a assunção pelas escolas de uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização das ofertas educativas.

O *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, sintetizou os aspectos a considerar na reorganização curricular do ensino básico, sublinhando que a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo.

Em consonância com estas perspectivas e como resultado da reflexão e dos debates realizados, assim como da experiência adquirida, importa reequacionar a organização curricular do ensino básico.

O presente decreto-lei estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido 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, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino.

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

O diploma define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, nomeadamente a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário, a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, e estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar.

No âmbito da organização curricular do ensino básico, para além das áreas curriculares disciplinares, o diploma determina a criação de três áreas curriculares não disciplinares — área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica.

O diploma consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo.

Especial relevância assumem as disposições relativas à avaliação das aprendizagens, entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico, bem como à avaliação do desenvolvimento do currículo nacional.

Foi ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Foram ouvidos os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas.

Foram observados os procedimentos decorrentes da Lei n.º 23/98, de 26 de Maio.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção que lhe foi dada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Princípios gerais

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente diploma estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do

ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

2 — Os princípios orientadores definidos no presente diploma aplicam-se às demais ofertas formativas relativas ao ensino básico, no âmbito do sistema educativo.

Artigo 2.º

Currículo

1 — Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei.

2 — As orientações a que se refere o número anterior definem ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

3 — As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.

4 — As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Artigo 3.º

Princípios orientadores

A organização e a gestão do currículo subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

- a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
- b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;
- f) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;
- g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu con-

- texto e integrado no respectivo projecto educativo;
- h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;
- i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Artigo 4.º

Organização do ano escolar

1 — O ano escolar é entendido como o período compreendido entre o dia 1 de Setembro de cada ano e o dia 31 de Agosto do ano seguinte.

2 — O ano lectivo corresponde a um mínimo de 180 dias efectivos de actividades escolares.

3 — O calendário escolar anual é definido por despacho do Ministro da Educação, ouvidos os parceiros educativos.

CAPÍTULO II

Organização e gestão do currículo nacional

Artigo 5.º

Organização

1 — São aprovados os desenhos curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico constantes dos anexos I, II e III ao presente diploma e do qual fazem parte integrante.

2 — Os desenhos curriculares dos três ciclos do ensino básico integram áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, bem como, nos 2.º e 3.º ciclos, a carga horária semanal de cada uma delas.

3 — Para efeito do número anterior, consideram-se as seguintes áreas curriculares não disciplinares:

- a) Área de projecto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos;
- b) Estudo acompanhado, visando a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens;
- c) Formação cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

4 — O desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo, e do conselho de turma, no caso dos 2.º e 3.º ciclos.

5 — As escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver outros projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, nas quais se inclui, nos termos da Constituição e da lei, a Educação Moral e Religiosa, de frequência facultativa.

6 — As orientações para as diversas áreas curriculares dos três ciclos do ensino básico, incluindo os conteúdos programáticos das áreas disciplinares, são homologadas por despacho do Ministro da Educação.

7 — No respeito pelos limites constantes dos desenhos curriculares a que se refere o n.º 1 do presente artigo, compete à escola, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto curricular, definir as cargas horárias a atribuir às diversas componentes do currículo.

Artigo 6.º

Formações transdisciplinares

1 — A educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico.

2 — Constitui ainda formação transdisciplinar de carácter instrumental a utilização das tecnologias de informação e comunicação, a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio.

Artigo 7.º

Línguas estrangeiras

1 — As escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral.

2 — A aprendizagem de uma língua estrangeira inicia-se obrigatoriamente no 2.º ciclo e prolonga-se no 3.º ciclo, de modo a proporcionar aos alunos o domínio da língua num crescendo de adequação e fluência.

3 — A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira é obrigatória no 3.º ciclo.

Artigo 8.º

Língua portuguesa como segunda língua

As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português.

Artigo 9.º

Actividades de enriquecimento do currículo

As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.

Artigo 10.º

Educação especial

1 — Aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial.

2 — Para efeitos do presente diploma, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

3 — O disposto nos números anteriores é objecto de regulamentação própria.

Artigo 11.º

Diversificação das ofertas curriculares

1 — Visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, os quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional.

2 — Compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular.

3 — As orientações relativas à diversificação das ofertas curriculares constam de despacho do Ministro da Educação ou de despacho conjunto dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade quando, para além da certificação escolar, confirmam um certificado de qualificação profissional.

CAPÍTULO III

Avaliação

Artigo 12.º

Avaliação das aprendizagens

1 — A avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.

2 — Na avaliação das aprendizagens dos alunos intervem todos os professores envolvidos, assumindo particular responsabilidade neste processo o professor titular de turma, no 1.º ciclo, e os professores que integram o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos.

3 — A escola deve assegurar a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, em condições a estabelecer no respectivo regulamento interno.

4 — Podem, ainda, ter intervenção no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos os serviços especializados de apoio educativo, os órgãos de administração e gestão da escola ou do agrupamento de escolas, bem como outras entidades, nomeadamente serviços centrais e regionais da administração da educação, de

acordo com o disposto na lei e no regulamento interno da escola.

5 — No âmbito da sua autonomia, compete à escola, em articulação com os serviços centrais e regionais da administração da educação, desenvolver e divulgar instrumentos de informação para os alunos, pais e encarregados de educação e demais elementos da comunidade educativa.

6 — As medidas de desenvolvimento do disposto no presente diploma em matéria de avaliação das aprendizagens dos alunos são aprovadas por despacho do Ministro da Educação.

Artigo 13.º

Modalidades

1 — A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.

2 — A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

3 — A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.

4 — A avaliação sumativa realiza-se no final de cada período lectivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos.

5 — No 1.º ciclo do ensino básico, a avaliação sumativa exprime-se de forma descritiva, incidindo sobre as diferentes áreas curriculares.

6 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a avaliação sumativa exprime-se numa escala de 1 a 5 nas áreas curriculares disciplinares, assumindo formas de expressão qualitativa nas áreas curriculares não disciplinares.

Artigo 14.º

Efeitos da avaliação

1 — A evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico assume uma lógica de ciclo, progredindo ao ciclo imediato o aluno que tenha desenvolvido as competências a que se refere o n.º 2 do artigo 2.º do presente diploma.

2 — Em situações de não realização das aprendizagens definidas no projecto curricular de turma para um ano não terminal de ciclo que, fundamentadamente, comprometam o desenvolvimento das competências definidas para um ciclo de escolaridade, o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvidos os competentes conselhos de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, poderá determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade, excepto no caso do 1.º ano de escolaridade.

3 — Em situações de retenção, compete ao professor titular de turma, no 1.º ciclo, e ao conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, identificar as aprendizagens não realizadas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em

consideração na elaboração do projecto curricular da turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente.

Artigo 15.º

Conclusão e certificação do ensino básico

1 — Aos alunos que concluíam com aproveitamento o ensino básico é passado o diploma do ensino básico pelo órgão de direcção executiva da respectiva escola.

2 — A requerimento dos interessados, podem, ainda, ser emitidas, pelo órgão de direcção executiva da escola, em qualquer momento do percurso escolar do aluno, certidões das habilitações adquiridas, as quais podem discriminar as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares concluídas e respectivos resultados de avaliação.

Artigo 16.º

Avaliação do desenvolvimento do currículo nacional

O desenvolvimento do currículo nacional, bem como a aquisição pelos alunos das competências essenciais e estruturantes nos diversos ciclos do ensino básico, é objecto de avaliação, recorrendo a uma diversidade de técnicas e de instrumentos.

Artigo 17.º

Provas nacionais de aferição

1 — As provas nacionais de aferição constituem um dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento do currículo nacional e destinam-se a fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa, não produzindo efeitos na progressão escolar dos alunos.

2 — O enquadramento do processo de realização das provas nacionais de aferição é objecto de despacho do Ministro da Educação, sendo a sua realização da responsabilidade de serviços centrais do Ministério da Educação.

CAPÍTULO IV

Disposições finais e transitórias

Artigo 18.º

Formação de professores

1 — Na organização dos cursos de formação inicial de professores do ensino básico são respeitados os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo do ensino básico constantes do presente diploma, de acordo com os perfis de qualificação para a docência decorrentes do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo.

2 — A organização de acções de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais, e dar uma particular atenção às áreas curriculares não disciplinares.

3 — A organização de acções de formação especializada de professores deve dar uma particular atenção às áreas de desenvolvimento curricular, de supervisão pedagógica e de orientação educativa.

Artigo 19.º

Grupos de docência e distribuição de serviço

1 — Por portaria do Ministro da Educação são reorganizados os grupos de docência, por forma a corresponder aos princípios orientadores da organização e da gestão do currículo constantes do presente diploma.

2 — Até à publicação da portaria a que se refere o número anterior, a distribuição de serviço aos docentes em cada escola deve obedecer a uma lógica de gestão integrada de recursos humanos, no respeito pelos princípios orientadores da organização e da gestão do currículo constantes do presente diploma.

3 — A adequação da componente lectiva dos docentes à nova organização da carga horária dos alunos, de acordo com o previsto nos anexos II e III ao presente diploma, é definida por despacho do Ministro da Educação, no respeito pelo disposto no artigo 77.º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, na redacção que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro.

Artigo 20.º

Produção de efeitos

1 — O presente diploma produz efeitos no ano lectivo de 2001-2002 no que respeita a todos os anos de escolaridade dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

2 — O presente diploma produz efeitos a partir do ano lectivo de:

- a) 2002-2003 no que respeita ao 7.º ano de escolaridade;
- b) 2003-2004 no que respeita ao 8.º ano de escolaridade;
- c) 2004-2005 no que respeita ao 9.º ano de escolaridade.

3 — Os mecanismos de transição para os desenhos curriculares aprovados pelo presente diploma são definidos por despacho do Ministro da Educação.

Artigo 21.º

Norma revogatória

É revogado o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, em tudo o que se refere ao ensino básico, de acordo com a calendarização definida no artigo anterior.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 2 de Novembro de 2000. — *Jorge Paulo Sacadura Almeida Coelho — Guilherme d'Oliveira Martins — Joaquim Augusto Nunes Pina Moura — Eduardo Luis Barreto Ferro Rodrigues — Augusto Ernesto Santos Silva — Alberto de Sousa Martins.*

Promulgado em 6 de Janeiro de 2001.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 11 de Janeiro de 2001.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres.*

ANEXO

1.º ciclo

Componentes do currículo	
Educação para a cidadania	<p>Áreas curriculares disciplinares:</p> <p>Língua Portuguesa. Matemática. Estudo do Meio. Expressões:</p> <p>Artísticas; Físico-motoras.</p>
Formação pessoal e social	<p>Áreas curriculares não disciplinares (a):</p> <p>Área do projecto. Estudo acompanhado. Formação cívica.</p> <p style="text-align: right;"><i>Total: 25 horas.</i></p> <p>Educação Moral e Religiosa (b).</p> <p>Actividades de enriquecimento (c).</p>

(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma.

(b) Área curricular disciplinar de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

(c) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

ANEXO II

2.º ciclo

Componentes do currículo		Carga horária semanal (× 90 min.) (a)		
		5.º ano	6.º ano	Total ciclo
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares:			
	Línguas e Estudos Sociais	5	5,5	10,5
	Língua Portuguesa. Língua Estrangeira. História e Geografia de Portugal.			
	Matemática e Ciências	3,5	3,5	7
	Matemática. Ciências da Natureza.			
	Educação Artística e Tecnológica	3	3	6
Educação Visual e Tecnológica (b). Educação Musical.				
Educação Física	1,5	1,5	3	
Formação pessoal e social	Áreas curriculares não disciplinares (c)	3	2,5	5,5
	Área de projecto. Estudo acompanhado. Formação cívica.			
	<i>Total</i>	16	16	32
	A decidir pela escola	0,5	0,5	1
	Educação Moral e Religiosa (d)	0,5	0,5	1

Componentes do currículo			Carga horária semanal (× 90 min.) (a)		
			5.º ano	6.º ano	Total ciclo
Educação para a cidadania	Formação pessoal e social	Máximo global	17	17	34
		Actividades de enriquecimento (e).			

(a) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente organização de carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

(b) A leccionação de Educação Visual e Tecnológica estará a cargo de dois professores.

(c) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A área de projecto e o estudo acompanhado são assegurados por equipas de dois professores de turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

(e) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente no ensino das ciências.

ANEXO III

3.º ciclo

Componentes do currículo		Carga horária semanal (× 90 min.) (a)			
		7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total ciclo
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares:				
	Língua Portuguesa	2	2	2	6
	Línguas Estrangeiras	3	2,5	2,5	8
	LE1.				
	LE2.				
	Ciências Humanas e Sociais	2	2,5	2,5	7
	História.				
	Geografia.				
	Matemática	2	2	2	6
	Ciências Físicas e Naturais	2	2	2,5	6,5
	Ciências Naturais.				
	Físico-Química.				
	Educação Artística:				
Educação Visual	(c) 1	(c) 1	(d) 1,5	5,5	
Outra disciplina (oferta da escola) (b)					
Educação Tecnológica	(c) 1	(c) 1			
Educação Física	1,5	1,5	1,5	4,5	
Formação pessoal e social	Área curriculares não disciplinares (e)	2,5	2,5	2,5	7,5
	Áreas de projecto.				
	Estudo acompanhado.				
	Formação cívica.				
	<i>Total</i>	17	17	17	51
	A decidir pela escola	0,5	0,5	0,5	1,5
	Educação Moral e Religiosa (f)	0,5	0,5	0,5	1,5

Componentes do currículo			Carga horária semanal (× 90 min.) (a)			
			7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total ciclo
Educação para a cidadania	Formação pessoal e social	Máximo global	18	18	18	54
		Actividades de enriquecimento (g).				

(a) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente organização de carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.
 (b) A escola deve oferecer outras disciplinas da área da Educação Artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.).
 (c) Nos 7.º e 8.º anos os alunos têm i) Educação Visual ao longo do ano lectivo e ii), numa organização equitativa ao longo de cada ano, uma outra disciplina da área da Educação Artística e Educação Tecnológica.
 (d) No 9.º ano os alunos escolhem livremente uma única disciplina, entre as ofertas da escola nos domínios artístico e tecnológico.
 (e) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A área de projecto e o estudo acompanhado são assegurados por uma equipa de dois professores da turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.
 (f) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º
 (g) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente no ensino das ciências.

Decreto-Lei n.º 7/2001

de 18 de Janeiro

O Programa do Governo assume como objectivo central assegurar aos jovens na faixa etária dos 15-18 anos o acesso a formações de nível secundário, consagrando, consequentemente, o ensino secundário na sua dupla natureza de ciclo intermédio de prosseguimento de estudos e de ciclo de formação terminal. Tal objectivo pressupõe, entre outros aspectos, a reorganização da actual estrutura curricular e o reforço dos mecanismos e estruturas de orientação e informação, favorecendo, desse modo, a transição entre a escolaridade básica e os diferentes percursos de educação e de formação de nível secundário.

Na verdade, o ensino secundário ocupa um lugar determinante na construção do futuro dos indivíduos e das sociedades. Em Portugal, como noutros países da União Europeia e não só, tomou-se consciência de que o ensino secundário tem de responder melhor às necessidades educativas e formativas e às legítimas expectativas pessoais dos jovens e das famílias, assim como às necessidades e exigências da sociedade. Num país em que o nível de qualificações da população é ainda muito inferior ao dos nossos parceiros da União Europeia, as formações secundárias têm necessariamente de se assumir como relevantes, permitindo, nomeadamente, a melhoria das aprendizagens, a articulação mais estreita entre a educação, a formação e a sociedade, numa perspectiva de facilitar a transição para o mercado de trabalho, a obrigatoriedade do ensino experimental nas ciências, bem como a criação de condições que assegurem o acesso à educação e à formação ao longo da vida.

Estes e outros desafios, conjugados com um conjunto de problemas e desajustamentos detectados na organização curricular e no funcionamento do ensino e das formações secundárias, levaram o Ministério da Educação a iniciar, em 1997, um processo de revisão curricular cuja concretização, nas escolas, terá início no ano lectivo de 2002-2003 para todos os jovens que, nesse ano, ingressem no 10.º ano de escolaridade, estendendo-se progressivamente aos 11.º e 12.º anos de escolaridade nos anos lectivos subsequentes.

Este processo, tal como referido no *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário*, desenvol-

veu-se, tendo em conta que a escola ocupa um lugar central na concretização das políticas educativas, num quadro de crescente autonomia na gestão dos seus recursos humanos e materiais.

O lançamento da *Revisão Participada do Currículo*, a distribuição pública do *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário* e, sobretudo, a sua apresentação e discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE) e num número significativo de iniciativas promovidas por escolas secundárias, por associações profissionais de professores e por sociedades científicas assumiu especial relevância em todo o processo de revisão curricular.

Na sequência da clarificação dos problemas identificados no âmbito do processo de *Revisão Participada do Currículo*, e na linha do *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário*, o Ministério da Educação anunciou, em Julho de 1998, 10 medidas de revisão curricular, das quais 5 se referem ao ensino secundário, tendo como orientações centrais a articulação e consistência entre currículo e avaliação e a necessária compatibilidade com a educação básica. Com base nestas orientações iniciou-se o processo de elaboração de uma proposta de revisão curricular para o ensino secundário integrando contributos de documentos programáticos internacionais, de pareceres do Conselho Nacional de Educação e da análise das organizações curriculares do ensino secundário de diversos países, com especial destaque para os da União Europeia. Esta proposta foi divulgada junto dos parceiros sociais, das associações profissionais de professores, sociedades científicas e organizações profissionais diversas e realizaram-se dezenas de reuniões com as entidades referidas, onde a proposta apresentada foi analisada e discutida, tendo os pareceres recebidos permitido clarificar e melhorar a proposta apresentada.

Essa proposta assume a centralidade da escola, pois é aí que se pode e deve desenvolver o essencial das aprendizagens e da educação e formação dos alunos. Por isso, as escolas secundárias deverão ser capazes de criar ambientes de aprendizagem estimulantes, baseados em projectos claros, coerentes e com real valor educativo e formativo. Projectos que articulem o currículo definido a nível nacional com o contexto social, cultural e económico em que estão integradas, devendo, por isso

Anexo 5 – Lei 30/2002, de 20 de dezembro

7942

DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-A

N.º 294 — 20 de Dezembro de 2002

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Lei n.º 30/2002

de 20 de Dezembro

Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição, para valer como lei geral da República, o seguinte:

CAPÍTULO I

Conteúdo, objetivos e âmbito

Artigo 1.º

Conteúdo

A presente lei aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, adiante designado por Estatuto, no desenvolvimento das normas da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, relativas à administração e gestão escolares.

Artigo 2.º

Objetivos

O Estatuto prossegue os princípios gerais e organizativos do sistema educativo português, conforme são estatuídos nos artigos 2.º e 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, em especial promovendo a assiduidade, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo e a efectiva aquisição de saberes e competências.

Artigo 3.º

Âmbito de aplicação

1 — O Estatuto aplica-se aos alunos dos ensinos básico e secundário da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais.

2 — O disposto no número anterior não prejudica a aplicação à educação pré-escolar do que no Estatuto se prevê relativamente à responsabilidade e ao papel dos membros da comunidade educativa e à vivência na escola.

3 — O Estatuto aplica-se aos estabelecimentos de ensino da rede pública, incluindo os respectivos agrupamentos.

4 — Os princípios que enformam o Estatuto aplicam-se aos estabelecimentos de ensino das redes privada e cooperativa, que deverão adaptar os respectivos regulamentos internos aos mesmos.

CAPÍTULO II

Autonomia e responsabilidade

Artigo 4.º

Responsabilidade dos membros da comunidade educativa

1 — A autonomia de administração e gestão das escolas e de criação e desenvolvimento dos respectivos projectos educativos pressupõe a responsabilidade de todos

os membros da comunidade educativa pela salvaguarda efectiva do direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares, pela prossecução integral dos objectivos dos referidos projectos educativos, incluindo os de integração sócio-cultural, e pelo desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e do exercício responsável da liberdade individual.

2 — Enquanto espaço colectivo de salvaguarda efectiva do direito à educação, a escola é insusceptível de transformação em objecto de pressão para a prossecução de interesses particulares, devendo o seu funcionamento ter carácter de prioridade.

3 — A comunidade educativa referida no n.º 1 integra, sem prejuízo dos contributos de outras entidades, os alunos, os pais e encarregados de educação, os professores, os funcionários não docentes das escolas, as autarquias locais e os serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação, nos termos das respectivas responsabilidades e competências.

Artigo 5.º

Papel especial dos professores

1 — Os professores, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, quer nas actividades na sala de aula quer nas demais actividades da escola.

2 — O director de turma ou, tratando-se de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, o professor da turma, adiante designado por professor titular, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.

Artigo 6.º

Papel especial dos pais e encarregados de educação

1 — Aos pais e encarregados de educação incumbe, para além das suas obrigações legais, uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes, e de promoverem activamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos.

2 — Nos termos da responsabilidade referida no número anterior, deve cada um dos pais e encarregados de educação, em especial:

- a) Acompanhar activamente a vida escolar do seu educando;
- b) Promover a articulação entre a educação na família e o ensino escolar;
- c) Diligenciar para que o seu educando beneficie efectivamente dos seus direitos e cumpra pontualmente os deveres que lhe incumbem, com destaque para os deveres de assiduidade, de correcto comportamento escolar e de empenho no processo de aprendizagem;

- d) Contribuir para a criação e execução do projecto educativo e do regulamento interno da escola e participar na vida da escola;
- e) Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos;
- f) Contribuir para a preservação da disciplina da escola e para a harmonia da comunidade educativa, em especial quando para tal forem solicitados;
- g) Contribuir para o correcto apuramento dos factos em processo disciplinar que incida sobre o seu educando e, sendo aplicada a esta medida disciplinar, diligenciar para que a mesma prosiga os objectivos de reforço da sua formação cívica, do desenvolvimento equilibrado da sua personalidade da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa e do seu sentido de responsabilidade;
- h) Contribuir para a preservação da segurança e integridade física e moral de todos os que participam na vida da escola;
- i) Integrar activamente a comunidade educativa no desempenho das demais responsabilidades desta, em especial informando-se, sendo informado e informando sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos;
- j) Comparecer na escola sempre que julgue necessário e quando para tal for solicitado;
- k) Conhecer o regulamento interno da escola e subscrever, fazendo subscrever igualmente aos seus filhos e educandos, declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso activo quanto ao seu cumprimento integral.

Artigo 7.º

Responsabilidade dos alunos

Os alunos são responsáveis, em termos adequados à sua idade e capacidade de discernimento, pela componente obrigacional inerente aos direitos que lhe são conferidos no âmbito do sistema educativo, bem como por contribuírem para garantir aos demais membros da comunidade educativa e da escola os mesmos direitos que a si próprio são conferidos, em especial respeitando activamente o exercício pelos demais alunos do direito à educação.

Artigo 8.º

Papel do pessoal não docente das escolas

O pessoal não docente das escolas, em especial os funcionários que auxiliam a acção educativa e os técnicos dos serviços especializados de apoio educativo, deve colaborar no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, incentivando o respeito pelas regras de convivência, promovendo um bom ambiente educativo e contribuindo, em articulação com os docentes, os pais e encarregados de educação, para prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem.

Artigo 9.º

Vivência escolar

A disciplina da escola deve, para além dos seus efeitos próprios, proporcionar a assunção, por todos os que integram a vida da escola, de regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objectivos do projecto educativo, a harmonia de relações e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual, cívico e moral dos alunos e a preservação da segurança destes; a disciplina da escola deve proporcionar ainda a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes.

Artigo 10.º

Intervenção de outras entidades

Perante situação de perigo para a saúde, segurança ou educação do aluno menor, deve a direcção da escola diligenciar para pôr termo à situação, pelos meios estritamente adequados e com preservação da intimidade da vida privada do aluno e da sua família, podendo solicitar a cooperação das autoridades públicas, privadas ou solidárias competentes, nomeadamente da comissão de protecção de crianças e jovens ou, caso esta não se encontre instalada, do representante do Ministério Público junto do tribunal competente em matéria de menores.

Artigo 11.º

Matrícula

A matrícula em conformidade com a lei confere o estatuto de aluno, o qual compreende os direitos e deveres consagrados no presente diploma, para além dos resultantes do regulamento interno da escola, bem como a sujeição ao poder disciplinar.

CAPÍTULO III

Direitos e deveres do aluno

Artigo 12.º

Valores nacionais e cultura de cidadania

No desenvolvimento dos valores nacionais e de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável, da liberdade individual e da identidade nacional, o aluno tem o direito e o dever de conhecer e respeitar activamente os valores e os princípios fundamentais inscritos na Constituição da República Portuguesa, a Bandeira e o Hino, enquanto símbolos nacionais, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem e a Convenção sobre os Direitos da Criança, enquanto matriz de valores e princípios de afirmação da humanidade.

Artigo 13.º

Direitos do aluno

O aluno tem direito a:

- a) Usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em con-

- dições de efectiva igualdade de oportunidades no acesso, de forma a propiciar a realização de aprendizagens bem sucedidas;
- b) Usufruir do ambiente e do projecto educativo que proporcionem as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico, para a formação da sua personalidade e da sua capacidade de auto-aprendizagem e de crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética;
- c) Ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido;
- d) Ver reconhecido o empenhamento em acções meritórias, em favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral, praticadas na escola ou fora dela, e ser estimulado nesse sentido;
- e) Usufruir de um horário escolar adequado ao ano frequentado, bem como de uma planificação equilibrada das actividades curriculares e extracurriculares, nomeadamente as que contribuem para o desenvolvimento cultural da comunidade;
- f) Beneficiar, no âmbito dos serviços de acção social escolar, de apoios concretos que lhe permitam superar ou compensar as carências do tipo sócio-familiar, económico ou cultural que dificultem o acesso à escola ou o processo de aprendizagem;
- g) Beneficiar de outros apoios específicos, necessários às suas necessidades escolares ou às suas aprendizagens, através dos serviços de psicologia e orientação ou de outros serviços especializados de apoio educativo;
- h) Ser tratado com respeito e correcção por qualquer membro da comunidade educativa;
- i) Ver salvaguardada a sua segurança na escola e respeitada a sua integridade física e moral;
- j) Ser assistido, de forma pronta e adequada, em caso de acidente ou doença súbita, ocorrido ou manifestada no decorrer das actividades escolares;
- k) Ver garantida a confidencialidade dos elementos e informações constantes do seu processo individual, de natureza pessoal ou familiar;
- l) Participar, através dos seus representantes, nos termos da lei, nos órgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do respectivo projecto educativo, bem como na elaboração do regulamento interno;
- m) Eleger os seus representantes para os órgãos, cargos e demais funções de representação no âmbito da escola, bem como ser eleito, nos termos da lei e do regulamento interno da escola;
- n) Apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola e ser ouvido pelos professores, directores de turma e órgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse;
- o) Organizar e participar em iniciativas que promovam a formação e ocupação de tempos livres;
- p) Participar na elaboração do regulamento interno da escola, conhecê-lo e ser informado, em ter-

- mos adequados à sua idade e ao ano frequentado, sobre todos os assuntos que justificadamente sejam do seu interesse, nomeadamente sobre o modo de organização do plano de estudos ou curso, o programa e objectivos essenciais de cada disciplina ou área disciplinar, e os processos e critérios de avaliação, bem como sobre matrícula, abono de família e apoios sócio-educativos, normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos e das instalações, incluindo o plano de emergência, e, em geral, sobre todas as actividades e iniciativas relativas ao projecto educativo da escola;
- q) Participar nas demais actividades da escola, nos termos da lei e do respectivo regulamento interno.

Artigo 14.º

Representação dos alunos

1 — Os alunos, que podem reunir-se em assembleia de alunos, são representados pelo delegado ou subdelegado da respectiva turma e pela assembleia de delegados de turma, nos termos da lei e do regulamento interno da escola.

2 — O delegado e o subdelegado de turma têm o direito de solicitar a realização de reuniões da turma com o respectivo director de turma ou com o professor titular para apreciação de matérias relacionadas com o funcionamento da turma, sem prejuízo do cumprimento das actividades lectivas.

3 — Por iniciativa dos alunos ou por sua própria iniciativa, o director de turma ou o professor titular pode solicitar a participação dos representantes dos pais e encarregados de educação dos alunos da turma na reunião referida no número anterior.

Artigo 15.º

Deveres do aluno

O aluno tem o dever, sem prejuízo do disposto no artigo 7.º e dos demais deveres previstos no regulamento interno da escola, de:

- a) Estudar, empenhando-se na sua educação e formação integral;
- b) Ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito do trabalho escolar;
- c) Seguir as orientações dos professores relativas ao seu processo de ensino e aprendizagem;
- d) Tratar com respeito e correcção qualquer membro da comunidade educativa;
- e) Ser leal para com os seus professores e colegas;
- f) Respeitar as instruções do pessoal docente e não docente;
- g) Contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos;
- h) Participar nas actividades educativas ou formativas desenvolvidas na escola, bem como nas demais actividades organizativas que requeiram a participação dos alunos;

- h) Respeitar a integridade física e moral de todos os membros da comunidade educativa;
- i) Prestar auxílio e assistência aos restantes membros da comunidade educativa, de acordo com as circunstâncias de perigo para a integridade física e moral dos mesmos;
- k) Zelar pela preservação, conservação e asseio das instalações, material didáctico, mobiliário e espaços verdes da escola, fazendo uso correcto dos mesmos;
- l) Respeitar a propriedade dos bens de todos os membros da comunidade educativa;
- m) Permanecer na escola durante o seu horário, salvo autorização escrita do encarregado de educação ou da direcção da escola;
- n) Participar na eleição dos seus representantes e prestar-lhes toda a colaboração;
- o) Conhecer as normas de funcionamento dos serviços da escola e o regulamento interno da mesma e cumpri-los pontualmente;
- p) Não possuir e não consumir substâncias aditivas, em especial drogas, tabaco e bebidas alcoólicas, nem promover qualquer forma de tráfico, facilitação e consumo das mesmas;
- q) Não transportar quaisquer materiais, instrumentos ou engenhos passíveis de, objectivamente, causarem danos físicos ao aluno ou a terceiros;
- r) Não praticar qualquer acto ilícito.

Artigo 16.º

Processo individual do aluno

1 — O processo individual do aluno acompanha-o ao longo de todo o seu percurso escolar, sendo devolvido ao encarregado de educação ou, se maior de idade, ao aluno, no termo da escolaridade obrigatória, ou, não se verificando interrupção no prosseguimento de estudos, aquando da conclusão do ensino secundário.

2 — São registadas no processo individual do aluno as informações relevantes do seu percurso educativo, designadamente as relativas a comportamentos meritórios e a infracções e medidas disciplinares aplicadas, incluindo a descrição dos respectivos efeitos.

3 — O processo individual do aluno constitui-se como registo exclusivo em termos disciplinares.

4 — As informações contidas no processo individual do aluno referentes a matéria disciplinar e de natureza pessoal e familiar são estritamente confidenciais, encontrando-se vinculados ao dever de sigilo todos os membros da comunidade educativa que a elas tenham acesso.

CAPÍTULO IV

Dever de assiduidade

Artigo 17.º

Frequência e assiduidade

1 — Para além do dever de frequência da escolaridade obrigatória, nos termos da lei, os alunos são responsáveis pelo cumprimento do dever de assiduidade.

2 — Os pais e encarregados de educação dos alunos menores de idade são responsáveis conjuntamente com estes pelo cumprimento dos deveres referidos no número anterior.

3 — O dever de assiduidade implica para o aluno quer a presença na sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar quer uma atitude de empenho intelectual e comportamental adequada, de acordo com a sua idade, ao processo de ensino e aprendizagem.

4 — A falta é a ausência do aluno a uma aula ou a outra actividade de frequência obrigatória, com registo desse facto no livro de ponto, ou de frequência, pelo professor, ou noutros suportes administrativos adequados, pelo director de turma; decorrendo as aulas em tempos consecutivos, há tantas faltas quantos os tempos de ausência do aluno.

5 — As faltas resultantes do facto de o aluno não se fazer acompanhar do material necessário às actividades escolares são definidas pelo regulamento interno da escola.

Artigo 18.º

Faltas justificadas

São faltas justificadas as dadas pelos seguintes motivos:

- a) Doença do aluno, devendo esta ser declarada por médico se determinar impedimento superior a cinco dias úteis;
- b) Isolamento profiláctico, determinado por doença infecto-contagiosa de pessoa que coabite com o aluno, comprovada através de declaração da autoridade sanitária competente;
- c) Falecimento de familiar, durante o período legal de justificação de faltas por falecimento de familiar previsto no estatuto dos funcionários públicos;
- d) Nascimento de irmão, durante o dia do nascimento e o dia imediatamente posterior;
- e) Realização de tratamento ambulatorio, em virtude de doença ou deficiência, que não possa efectuar-se fora do período das actividades lectivas;
- f) Assistência na doença a membro do agregado familiar, nos casos em que, comprovadamente, tal assistência não possa ser prestada por qualquer outra pessoa;
- g) Acto decorrente da religião professada pelo aluno, desde que o mesmo não possa efectuar-se fora do período das actividades lectivas e corresponda a uma prática comumente reconhecida como própria dessa religião;
- h) Participação em provas desportivas ou eventos culturais, nos termos da legislação em vigor;
- i) Participação em actividades associativas, nos termos da lei;
- j) Cumprimento de obrigações legais;
- k) Outro facto impeditivo da presença na escola, desde que, comprovadamente, não seja imputável ao aluno ou seja, justificadamente, considerado atendível pelo director de turma ou pelo professor titular.

Artigo 19.º

Justificação de faltas

1 — As faltas são justificadas pelos pais e encarregados de educação ou, quando maior de idade, pelo aluno ao director de turma ou ao professor titular.

2 — A justificação é apresentada por escrito, com indicação do dia e da actividade lectiva em que a falta se verificou, referenciando os motivos da mesma.

3 — As entidades que determinarem a falta do aluno devem, quando solicitadas para o efeito, elaborar uma declaração justificativa da mesma.

4 — O director de turma ou o professor titular pode solicitar os comprovativos adicionais que entenda necessários à justificação da falta.

5 — A justificação da falta deve ser apresentada previamente, sendo o motivo previsível, ou, nos restantes casos, até ao 5.º dia subsequente à mesma.

6 — Quando não for apresentada justificação ou quando a mesma não for aceite, deve tal facto, devidamente justificado, ser comunicado, no prazo de cinco dias úteis, aos pais e encarregados de educação ou, quando maior de idade, ao aluno, pelo director de turma ou pelo professor titular, solicitando comentários nos cinco dias úteis seguintes.

Artigo 20.º

Faltas injustificadas

As faltas são injustificadas quando para elas não tenha sido apresentada justificação, quando a justificação apresentada o tenha sido fora do prazo ou não tenha sido aceite, ou quando a marcação tenha decorrido da ordem de saída da sala de aula.

Artigo 21.º

Limite de faltas injustificadas

1 — As faltas injustificadas não podem exceder, em cada ano lectivo, o dobro do número de dias do horário semanal, no 1.º ciclo do ensino básico, ou o triplo do número de tempos lectivos semanais, por disciplina, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, no ensino secundário e no ensino recorrente.

2 — Quando for atingida metade do limite de faltas injustificadas, os pais e encarregados de educação ou, quando maior de idade, o aluno são convocados, pelo meio mais expedito, pelo director de turma ou pelo professor titular com o objectivo de se alertar para as consequências da situação e de se encontrar uma solução que permita garantir o cumprimento efectivo do dever de frequência.

Artigo 22.º

Efeitos da ultrapassagem do limite de faltas injustificadas

Ultrapassado o limite de faltas injustificadas, o aluno fica numa das seguintes situações:

- a) Retenção, que consiste na manutenção do aluno abrangido pela escolaridade obrigatória, no ano lectivo seguinte, no mesmo ano de escolaridade que frequente, salvo decisão em contrário do conselho pedagógico, precedendo parecer do conselho de turma;

- b) Exclusão, que consiste na impossibilidade de o aluno não abrangido pela escolaridade obrigatória continuar a frequentar o ensino até final do ano lectivo em curso.

CAPÍTULO V

Disciplina

SECÇÃO I

Infracção disciplinar

Artigo 23.º

Qualificação de infracção disciplinar

A violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no artigo 15.º ou no regulamento interno da escola, em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das actividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constitui infracção disciplinar, a qual pode levar, mediante processo disciplinar, à aplicação de medida disciplinar.

SECÇÃO II

Medidas disciplinares

Artigo 24.º

Finalidades das medidas disciplinares

1 — Todas as medidas disciplinares prosseguem finalidades pedagógicas e preventivas, visando, de forma sustentada, a preservação da autoridade dos professores e, de acordo com as suas funções, dos demais funcionários, o normal prosseguimento das actividades da escola, a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens.

2 — Algumas medidas disciplinares prosseguem igualmente, para além das identificadas no número anterior, finalidades sancionatórias.

3 — Nenhuma medida disciplinar pode, por qualquer forma, ofender a integridade física, psíquica e moral do aluno nem revestir natureza pecuniária.

4 — As medidas disciplinares devem ser aplicadas em coerência com as necessidades educativas do aluno e com os objectivos da sua educação e formação, no âmbito, tanto quanto possível, do desenvolvimento do plano de trabalho da turma e do projecto educativo da escola.

Artigo 25.º

Determinação da medida disciplinar

1 — Na determinação da medida disciplinar a aplicar deve ter-se em consideração a gravidade do incumprimento do dever, as circunstâncias, atenuantes e agravantes, em que esse incumprimento se verificou, o grau

de culpa do aluno, a sua maturidade e demais condições pessoais, familiares e sociais.

2 — São circunstâncias atenuantes da responsabilidade disciplinar do aluno o seu bom comportamento anterior e o seu reconhecimento, com arrependimento, da natureza ilícita da sua conduta.

3 — São circunstâncias agravantes da responsabilidade do aluno a premeditação, o conluio, bem como a acumulação de infracções disciplinares e a reincidência nelas, em especial se no decurso do mesmo ano lectivo.

Artigo 26.º

Medidas disciplinares preventivas e de integração

1 — As medidas disciplinares preventivas e de integração prosseguem os objectivos referidos no n.º 1 do artigo 24.º

2 — São medidas disciplinares preventivas e de integração:

- a) A advertência;
- b) A ordem de saída da sala de aula;
- c) As actividades de integração na escola;
- d) A transferência de escola.

Artigo 27.º

Medidas disciplinares sancionatórias

1 — As medidas disciplinares sancionatórias prosseguem os objectivos referidos no n.º 2 do artigo 24.º

2 — São medidas disciplinares sancionatórias:

- a) A repreensão;
- b) A repreensão registada;
- c) A suspensão da escola até cinco dias úteis;
- d) A suspensão da escola de 6 a 10 dias úteis;
- e) A expulsão da escola.

Artigo 28.º

Cumulação de medidas disciplinares

A medida disciplinar de execução de actividades de integração na escola pode aplicar-se cumulativamente com as medidas disciplinares sancionatórias, com excepção da de expulsão da escola, de acordo com as características do comportamento faltoso e as necessidades reveladas pelo aluno, quanto ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens, sempre sem prejuízo do disposto no artigo 25.º

Artigo 29.º

Advertência

A advertência consiste numa chamada verbal de atenção ao aluno, perante um seu comportamento perturbador do funcionamento normal das actividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa passível de ser considerado infracção disciplinar,

alertando-o para a natureza ilícita desse comportamento, que, por isso, deve cessar e ser evitado de futuro.

Artigo 30.º

Ordem de saída da sala de aula

1 — A ordem de saída da sala de aula é uma medida cautelar, aplicável ao aluno que aí se comporte de modo que impeça o prosseguimento do processo de ensino e aprendizagem dos restantes alunos, destinada a prevenir esta situação.

2 — A ordem de saída da sala de aula implica a permanência do aluno na escola, se possível em sala de estudo ou desempenhando outras actividades formativas, a marcação de falta ao mesmo e a comunicação, para efeitos de adequação do seu plano de trabalho, ao director de turma.

Artigo 31.º

Actividades de integração na escola

1 — A execução de actividades de integração na escola traduz-se no desempenho, pelo aluno que desenvolva comportamentos passíveis de serem qualificados como infracção disciplinar grave, de um programa de tarefas de carácter pedagógico, que contribuam para o reforço da sua formação cívica, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens.

2 — As tarefas referidas no número anterior são executadas em horário não coincidente com as actividades lectivas, mas nunca por prazo superior a quatro semanas.

3 — As actividades de integração na escola devem, se necessário e sempre que possível, compreender a reparação do dano provocado pelo aluno.

4 — As tarefas referidas no n.º 1 estão previstas no regulamento interno da escola, respeitando o disposto nos artigos 24.º e 25.º

5 — Na execução do programa de integração referido no n.º 1, à escola conta com a colaboração do centro de apoio social escolar, se requerido.

Artigo 32.º

Transferência de escola

1 — A transferência de escola é aplicável ao aluno, de idade não inferior a 10 anos, que desenvolva comportamentos passíveis de serem qualificados como infracção disciplinar muito grave, notoriamente impeditivos do prosseguimento do processo de ensino e aprendizagem dos restantes alunos da escola, e traduz-se numa medida cautelar destinada a prevenir esta situação e a proporcionar uma efectiva integração do aluno na nova escola, se necessário com recurso a apoios educativos específicos.

2 — A medida disciplinar de transferência de escola só pode ser aplicada quando estiver assegurada a frequência de outro estabelecimento de ensino e, frequentando o aluno a escolaridade obrigatória, se esse outro estabelecimento de ensino estiver situado na mesma localidade ou na localidade mais próxima, servida de transporte público ou escolar.

Artigo 33.º

Repreensão

A repreensão consiste numa censura verbal ao aluno, perante um seu comportamento perturbador do funcionamento normal das actividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constituínte de uma infracção disciplinar, com vista a responsabilizá-lo no sentido do cumprimento dos seus deveres como aluno.

Artigo 34.º

Repreensão registada

A repreensão registada consiste numa censura escrita ao aluno e arquivada no seu processo individual, nos termos e com os objectivos referidos no artigo anterior, mas em que a gravidade ou a reiteração do comportamento justificam a notificação aos pais e encarregados de educação, pelo meio mais expedito, com vista a alertá-los para a necessidade de, em articulação com a escola, reforçarem a responsabilização do seu educando no cumprimento dos seus deveres como aluno.

Artigo 35.º

Suspensão da escola

1 — A suspensão da escola consiste em impedir o aluno, de idade não inferior a 10 anos, de entrar nas instalações da escola, quando, perante um seu comportamento perturbador do funcionamento normal das actividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constituínte de uma infracção disciplinar grave, tal suspensão seja reconhecidamente a única medida apta a responsabilizá-lo no sentido do cumprimento dos seus deveres como aluno.

2 — A medida disciplinar de suspensão da escola pode, de acordo com a gravidade e as circunstâncias da infracção disciplinar, ter a duração de 1 a 5 dias ou de 6 a 10 dias.

Artigo 36.º

Expulsão da escola

1 — A expulsão da escola consiste na proibição do acesso ao espaço escolar e na retenção do aluno, desde que não abrangido pela escolaridade obrigatória, no ano de escolaridade que frequenta quando a medida é aplicada, impedindo-o, salvo decisão judicial em contrário, de se matricular nesse ano lectivo em qualquer outro estabelecimento de ensino público e não reconhecendo a administração educativa qualquer efeito da frequência, pelo mesmo período, de estabelecimento de ensino particular ou cooperativo.

2 — A medida disciplinar de expulsão da escola só pode ocorrer perante um comportamento do aluno que perturbe gravemente o funcionamento normal das actividades da escola ou as relações no âmbito da comunidade educativa, constituínte de uma infracção disciplinar muito grave, quando reconhecidamente se constate não haver outro modo de procurar responsabilizá-lo no sentido do cumprimento dos seus deveres como aluno.

3 — O disposto nos números anteriores não impede o aluno de realizar exames nacionais ou de equivalência

à frequência, na qualidade de candidato autoproposto, nos termos da legislação em vigor.

4 — A medida disciplinar de expulsão da escola pode, nas situações referidas no n.º 2 mas em que se verifique uma particular gravidade, ser aplicada a alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, desde que esteja assegurada a transferência de escola, nos termos do artigo 32.º

SECÇÃO III

Competência para aplicação das medidas disciplinares

Artigo 37.º

Competência para advertir

Fora da sala de aula, qualquer professor ou funcionário não docente da escola pode advertir o aluno, de acordo com o disposto no artigo 29.º

Artigo 38.º

Competência do professor

1 — O professor, no desenvolvimento do plano de trabalho da turma e no âmbito da sua autonomia pedagógica, é responsável pela regulação dos comportamentos na sala de aula, competindo-lhe a aplicação das medidas de prevenção e remediação que propiciem a realização do processo de ensino e aprendizagem num bom ambiente educativo, bem como a formação cívica dos alunos, com vista ao desenvolvimento equilibrado das suas personalidades, das suas capacidades de se relacionarem com outros, das suas plenas integrações na comunidade educativa e dos seus sentidos de responsabilidade.

2 — No exercício da competência referida no número anterior, o professor pode aplicar as medidas disciplinares de advertência, ordem de saída da sala de aula, repreensão e repreensão registada, dando conhecimento ao director de turma ou professor titular, excepto no caso de advertência.

Artigo 39.º

Competência do director de turma ou professor titular

1 — Fora das situações de desenvolvimento do plano de trabalho da turma na sala de aula, o comportamento do aluno que possa vir a constituir-se em infracção disciplinar, nos termos do artigo 23.º, deve ser participado ao director de turma ou ao professor titular.

2 — Participado o comportamento ou presenciado o mesmo pelo director de turma ou pelo professor titular, pode este aplicar as medidas disciplinares de advertência, repreensão e repreensão registada, mediante, se necessário, prévia averiguação sumária, a realizar pelos mesmos, no prazo de dois dias úteis, na qual são ouvidos o aluno, o participante e eventuais testemunhas.

Artigo 40.º

Competência do presidente do conselho executivo ou do director

O presidente do conselho executivo ou o director é competente, sem prejuízo da sua intervenção para advertir e repreender, para a aplicação das medidas disciplinares de suspensão da escola até cinco dias, aplicando-se o disposto no n.º 2 do artigo anterior.

Artigo 41.º

Competência do conselho de turma disciplinar

1 — O conselho de turma disciplinar é competente, sem prejuízo da sua intervenção para advertir e repreender, para aplicar as medidas disciplinares de execução de actividades de integração na escola, de transferência de escola, de repreensão registada, de suspensão e de expulsão da escola.

2 — O conselho de turma disciplinar é constituído pelo presidente do conselho executivo ou pelo director, que convoca e preside, pelos professores da turma ou pelo professor titular, por um representante dos pais e encarregados de educação dos alunos da turma, designado pela associação de pais e encarregados de educação da escola ou, se esta não existir, nos termos do regulamento interno da escola, bem como, tratando-se do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, pelo delegado ou subdelegado de turma.

3 — O presidente do conselho executivo, ou o director, pode solicitar a presença no conselho de turma disciplinar de um técnico dos serviços especializados de apoio educativo, designadamente dos serviços de psicologia e orientação.

4 — As pessoas que, de forma directa ou indirecta, detenham uma posição de interessados no objecto de apreciação do conselho de turma disciplinar não podem nele participar, aplicando-se, com as devidas adaptações, o que se dispõe no Código do Procedimento Administrativo sobre garantias de imparcialidade.

5 — As reuniões do conselho de turma disciplinar devem, preferencialmente, ter lugar em horário posterior ao final do turno da tarde do respectivo estabelecimento de ensino.

6 — A não comparência dos representantes dos pais e encarregados de educação ou dos alunos, quando devidamente notificados, não impede o conselho de turma disciplinar de reunir e deliberar.

Artigo 42.º

Competência do director regional de educação

O director regional de educação é competente para os procedimentos, a serem concluídos no prazo máximo de 30 dias, destinados a assegurar a frequência, pelo aluno, de outro estabelecimento de ensino, nos casos de aplicação das medidas disciplinares de transferência de escola e de expulsão da escola, considerando o disposto no n.º 2 do artigo 32.º e no n.º 4 do artigo 36.º

SECÇÃO IV

Procedimento disciplinar

Artigo 43.º

Dependência de procedimento disciplinar

1 — A aplicação das medidas disciplinares de execução de actividades de integração na escola, de transferência de escola, de suspensão da escola de 6 a 10 dias úteis e de expulsão da escola depende de procedimento disciplinar, destinado a apurar a responsabilidade individual do aluno.

2 — O disposto no número anterior não prejudica as necessidades de comunicação, de registo e de procedimentos de averiguação inerentes às medidas disciplinares de advertência, ordem de saída da sala de aula, de repreensão, de repreensão registada e de suspensão da escola até cinco dias úteis, de acordo com o previsto na presente lei.

Artigo 44.º

Participação

1 — O professor ou funcionário da escola que, na situação referida no n.º 1 do artigo 39.º, entenda que o comportamento presenciado é passível de ser qualificado de grave ou de muito grave participa-o ao director de turma, para efeitos de procedimento disciplinar.

2 — O director de turma ou o professor titular que entenda que o comportamento presenciado ou participado é passível de ser qualificado de grave ou de muito grave participa-o ao presidente do conselho executivo ou director, para efeitos de procedimento disciplinar.

Artigo 45.º

Instauração do procedimento disciplinar

Presenciados que sejam ou participados os factos passíveis de constituírem infracção disciplinar, o presidente do conselho executivo, ou o director, tem competência para instaurar o procedimento disciplinar, devendo fazê-lo no prazo de um dia útil, nomeando logo o instrutor, que deve ser um professor da escola, salvo qualquer impedimento.

Artigo 46.º

Tramitação do procedimento disciplinar

1 — A instrução do procedimento disciplinar é reduzida a escrito e concluída no prazo máximo de cinco dias úteis contados da data de nomeação do instrutor, sendo obrigatoriamente realizada, para além das demais diligências consideradas necessárias, a audiência oral dos interessados, em particular do aluno e, sendo menor, do respectivo encarregado de educação.

2 — Aplica-se à audiência o disposto no artigo 102.º do Código do Procedimento Administrativo, sendo os interessados convocados com a antecedência mínima de dois dias úteis.

3 — Finda a instrução, o instrutor elabora relatório fundamentado, de que conste a qualificação do comportamento, a ponderação das circunstâncias atenuantes e agravantes da responsabilidade disciplinar, bem como a proposta de aplicação da medida disciplinar considerada adequada ou, em alternativa, a proposta de arquivamento do processo.

4 — O relatório do instrutor é remetido ao presidente do conselho executivo ou ao director, que, de acordo com a medida disciplinar a aplicar e as competências para tal, exerce por si o poder disciplinar ou convoca, para esse efeito, o conselho de turma disciplinar, que deve reunir no prazo máximo de dois dias úteis.

5 — O procedimento disciplinar inicia-se e desenvolve-se com carácter de urgência, tendo prioridade sobre os demais procedimentos correntes da escola.

Artigo 47.º

Suspensão preventiva do aluno

1 — Durante a instrução do procedimento disciplinar o aluno arguido pode ser suspenso preventivamente da frequência da escola pelo presidente do conselho executivo ou pelo director, se a presença dele na escola perturbar gravemente a instrução do processo ou o funcionamento normal das actividades da escola.

2 — A suspensão tem a duração correspondente à da instrução, podendo, quando tal se revelar absolutamente necessário, prolongar-se até à decisão final do processo disciplinar, não podendo exceder 10 dias úteis.

3 — As faltas do aluno resultantes da suspensão preventiva não são consideradas no respectivo processo de avaliação ou de registo de faltas, mas são descontadas no período de suspensão da escola que venha a ser aplicado como medida disciplinar.

Artigo 48.º

Decisão final do procedimento disciplinar

1 — A decisão final do procedimento disciplinar é fundamentada e proferida no prazo de dois dias úteis, sendo tomada pelo presidente do conselho executivo ou pelo director, ou no prazo de cinco dias úteis, sendo tomada pelo conselho de turma disciplinar.

2 — A execução da medida disciplinar pode ficar suspensa por um período máximo de três meses a contar da decisão final do procedimento disciplinar, se se constatar, perante a ponderação das circunstâncias da infracção e da personalidade do aluno, que a simples reprovação da conduta e a previsão da aplicação da medida disciplinar são suficientes para alcançar os objectivos de reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens; a suspensão caduca se durante o respectivo período vier a ser instaurado novo procedimento disciplinar ao aluno.

3 — A decisão final é notificada por contacto pessoal com o aluno ou, sendo menor, ao respectivo encarregado de educação; não sendo a notificação por contacto pessoal possível, é ela feita por carta registada com aviso de recepção.

4 — A notificação referida no número anterior deve mencionar o momento da execução da medida disciplinar, o qual não pode ser diferido para o ano lectivo subsequente, excepto se, por razões de calendário escolar, for essa a única possibilidade de assegurar a referida execução.

5 — Nos casos em que, nos termos do artigo 42.º, o director regional de educação tenha de desenvolver os procedimentos destinados a assegurar a frequência pelo aluno de outro estabelecimento de ensino, por efeito da aplicação das medidas disciplinares de transferência de escola ou de expulsão da escola, a decisão deve prever as medidas cautelares destinadas a assegurar o funcionamento normal das actividades da escola até à efectiva execução da decisão.

Artigo 49.º

Execução da medida disciplinar

1 — Compete ao director de turma ou ao professor titular o acompanhamento do aluno na execução da

medida disciplinar a que foi sujeito, devendo aquele articular a sua actuação com os pais e encarregados de educação e com os professores da turma, em função das necessidades educativas identificadas e de forma a assegurar a co-responsabilização de todos os intervenientes nos efeitos educativos da medida.

2 — A competência referida no número anterior é especialmente relevante aquando da execução da medida de actividades de integração na escola ou do regresso à escola do aluno a quem foi aplicada a medida de suspensão da escola.

3 — O disposto no número anterior aplica-se aquando da integração do aluno na nova escola para que foi transferido por efeito de medida disciplinar.

4 — Na prossecução das finalidades referidas no n.º 1, a escola conta com a colaboração do centro de apoio social escolar.

Artigo 50.º

Recurso da decisão disciplinar

1 — Da decisão final do procedimento disciplinar cabe recurso hierárquico para o director regional de educação respectivo, a ser interposto pelo encarregado de educação ou, quando maior de idade, pelo aluno no prazo de 10 dias úteis.

2 — O recurso hierárquico não tem efeito suspensivo, excepto quando interposto de decisão de aplicação das medidas disciplinares de transferência de escola e de expulsão da escola.

3 — O recurso hierárquico constitui o único meio admissível de impugnação graciosa.

4 — O despacho que apreciar o recurso hierárquico é remetido, no prazo de 10 dias úteis, à escola, cumprindo ao respectivo presidente do conselho executivo ou director a adequada notificação, nos termos e para os efeitos dos n.ºs 3 e 4 do artigo 48.º

Artigo 51.º

Intervenção dos pais e encarregados de educação

Os pais e encarregados de educação devem, no decurso de processo disciplinar que incida sobre o seu educando, contribuir para o correcto apuramento dos factos e, sendo aplicada medida disciplinar, diligenciar para que a mesma prossiga os objectivos de reforço da formação cívica do educando, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens.

CAPÍTULO VI

Regulamento interno da escola

Artigo 52.º

Objecto do regulamento interno da escola

1 — O regulamento interno tem por objecto, no que diz respeito ao estatuto do aluno, o desenvolvimento do disposto na presente lei e demais legislação de carácter estatutário e a adequação à realidade da escola das regras de convivência e de resolução de conflitos na respectiva comunidade educativa, no que se refere, nomeadamente, a direitos e deveres dos alunos inerentes à especificidade da vivência escolar, à adopção de uni-

formes, à utilização das instalações e equipamentos, ao acesso às instalações e espaços escolares, ao reconhecimento e à valorização do mérito, da dedicação e do esforço no trabalho escolar, bem como do desempenho de acções meritórias em favor da comunidade em que o aluno está inserido ou da sociedade em geral, praticadas na escola ou fora dela.

2 — O regulamento interno da escola deve explicitar as formas de organização da escola, nomeadamente quanto à realização de reuniões de turma, nos termos previstos no artigo 14.º, a actividades de ocupação dos alunos, na sequência de ordem de saída da sala de aula, nos termos do artigo 30.º, e a actividades de integração na escola, no âmbito da medida disciplinar prevista no artigo 31.º

Artigo 53.º

Elaboração do regulamento interno da escola

O regulamento interno da escola é elaborado nos termos do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, devendo nessa elaboração participar a comunidade escolar, em especial através do funcionamento da assembleia da escola.

Artigo 54.º

Divulgação do regulamento interno da escola

1 — O regulamento interno da escola é publicitado na escola, em local visível e adequado, e fornecido gratuitamente ao aluno, quando inicia a frequência da escola e sempre que o regulamento seja objecto de actualização.

2 — Os pais e encarregados de educação devem, no acto da matrícula, nos termos da alínea k) do n.º 2 do artigo 6.º, conhecer o regulamento interno da escola e subscrever, fazendo-a subscrever igualmente aos seus filhos e educandos, declaração anual, em duplicado, de aceitação do mesmo e de compromisso activo quanto ao seu cumprimento integral.

CAPÍTULO VII

Disposições finais e transitórias

Artigo 55.º

Responsabilidade civil e criminal

1 — A aplicação de medida disciplinar prevista na presente lei não isenta o aluno e o respectivo representante legal da responsabilidade civil a que, nos termos gerais de direito, haja lugar.

2 — A responsabilidade disciplinar resultante de conduta prevista na presente lei não prejudica o apuramento da responsabilidade criminal a que haja lugar por efeito da mesma conduta, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.

3 — Quando o comportamento do aluno menor de 16 anos, que for susceptível de desencadear a aplicação de medida disciplinar, se puder constituir, simultaneamente, como facto qualificado de crime, deve a direcção da escola comunicar tal facto à comissão de protecção de crianças e jovens ou ao representante do Ministério Público junto do tribunal competente em matéria de menores, conforme o aluno tenha, à data da prática

do facto, menos de 12 ou entre 12 e 16 anos, sem prejuízo do recurso, por razões de urgência, às autoridades policiais.

4 — Quando o procedimento criminal pelos factos a que alude o número anterior depender de queixa ou de acusação particular, competindo este direito à própria direcção da escola, deve o seu exercício fundamentar-se em razões que ponderem, em concreto, o interesse da comunidade educativa no desenvolvimento do procedimento criminal perante os interesses relativos à formação do aluno em questão.

Artigo 56.º

Legislação subsidiária

Em tudo o que não se encontrar especialmente regulado na presente lei, aplica-se subsidiariamente o Código do Procedimento Administrativo.

Artigo 57.º

Divulgação do Estatuto

O presente Estatuto deve ser do conhecimento de todos os membros da comunidade educativa, aplicando-se à sua divulgação o disposto no artigo 53.º

Artigo 58.º

Adaptação dos regulamentos internos das escolas

Os regulamentos internos das escolas em vigor à data do início da vigência da presente lei devem ser adaptados ao que neste se estatui, nos termos estabelecidos no artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Artigo 59.º

Sucessão de regimes

O disposto na presente lei aplica-se apenas às situações constituídas após a sua entrada em vigor.

Artigo 60.º

Norma revogatória

É revogado o Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de Setembro, sem prejuízo do disposto no artigo anterior, e os artigos 13.º a 25.º do Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto.

Aprovada em 17 de Outubro de 2002.

O Presidente da Assembleia da República, *João Bosco Mota Amaral*.

Promulgada em 6 de Dezembro de 2002.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendada em 11 de Dezembro de 2002.

O Primeiro-Ministro, *José Manuel Durão Barroso*.

Anexo 6 – Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

154

Diário da República, 1.ª série—N.º 4—7 de Janeiro de 2008

nadamente em termos remuneratórios, a presidentes das comissões directivas dos programas operacionais regionais do QREN.

15 — Determinar que os elementos que compõem o secretariado técnico, incluindo os secretários técnicos, são equiparados, em termos remuneratórios, aos elementos dos secretariados técnicos dos programas operacionais temáticos do QREN.

16 — Determinar que as despesas inerentes à instalação e funcionamento da autoridade de gestão do PRODER, elegíveis a financiamento comunitário, são asseguradas pela assistência técnica do PRODER, de acordo com o artigo 66.º do Regulamento (CE) n.º 1698/2005, do Conselho, de 20 de Setembro.

17 — Determinar, sem prejuízo do disposto no n.º 13, que a presente resolução produz efeitos desde a data da sua aprovação.

18 — Determinar a revogação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2007, de 21 de Agosto.

Presidência do Conselho de Ministros, 8 de Novembro de 2007. — O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, DO DESENVOLVIMENTO RURAL E DAS PESCAS

Portaria n.º 14/2008

de 7 de Janeiro

Pela Portaria n.º 817/95, de 13 de Julho, alterada pelas Portarias n.ºs 62/96, 447/2000 e 1508/2002, respectivamente de 28 de Fevereiro, 18 de Julho e 14 de Dezembro, foi concessionada à Associação de Caçadores da Casa Branca a zona de caça associativa da Herdade da Casa Branca e outras (processo n.º 1759-DGRF), situada no município de Mora.

A concessionária requereu agora a anexação à referida zona de caça de outro prédio rústico.

Assim:

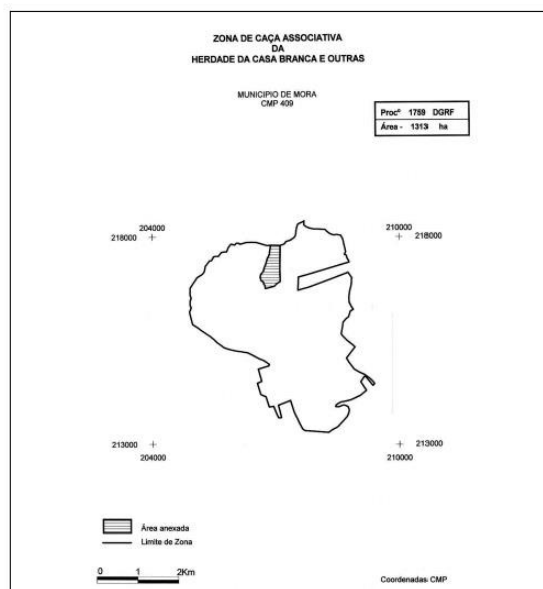
Com fundamento no disposto no artigo 11.º e na alínea a) do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 202/2004, de 18 de Agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 201/2005, de 24 de Novembro, e ouvido o Conselho Cinegético Municipal:

Manda o Governo, pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, o seguinte:

1.º É anexado à presente zona de caça o prédio rústico denominado «Herdade Casa Branca da Estrada», sito na freguesia de Pavia, município de Mora, com a área de 37,7750 ha, ficando a mesma com a área total de 1313 ha, conforme planta anexa à presente portaria e que dela faz parte integrante.

2.º A presente anexação só produz efeitos, relativamente a terceiros, com a instalação da respectiva sinalização.

O Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, *Jaime de Jesus Lopes Silva*, em 15 de Novembro de 2007.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 3/2008

de 7 de Janeiro

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 — A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não

discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiadas pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 — Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 — Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 — Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 — Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 — As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 — Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 — As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 — As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

CAPÍTULO II

Procedimentos de referência e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referência

1 — A educação especial pressupõe a referência das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 — A referência efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 — A referência é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 — Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações

do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;

d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 — Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.ºs 2 e 3 do artigo 4.º

3 — Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

4 — O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referência com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

6 — Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referência e de avaliação

1 — O serviço docente no âmbito dos processos de referência e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.

2 — O serviço de referência e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

CAPÍTULO III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 — No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 — O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 — A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 — A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referência dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 — O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 — A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 — Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 — O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 — O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 — O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição

destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 — A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 — No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 — Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 — Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

CAPÍTULO IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 — A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 — As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 — As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.

5 — O projecto educativo da escola deve conter:

a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 — Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 — O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 — O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 — Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 — A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;

b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;

c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de

curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 — As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 — A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 — As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 — As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 — As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea a) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 — As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea b) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 — Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 — Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o

parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 — O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 — O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

CAPÍTULO V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 — A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 — A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 — As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e

ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

- b) Docentes surdos de LGP;
- c) Intérpretes de LGP;
- d) Terapeutas da fala.

6 — Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas **a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias** para a educação bilingue destes alunos.

7 — As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

- a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;
- b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;
- c) Docente surdo de LGP;
- d) Terapeutas da fala;
- e) **Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.**

8 — Deve ser **dada prioridade à matrícula de alunos surdos**, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 — As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem **uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo**, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 — Os **agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas** devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, **nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.**

12 — As **crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade**, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 — Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 — A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é **assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.**

15 — Na **educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico** deve ser desenvolvido **um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes** de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 — Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 — Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 — Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 — Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 — Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da **língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.**

21 — Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

- a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;
- b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;
- c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 — Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

- a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
- c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didácticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- f) **Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.**

23 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 — Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e *scanner*; televisor e vídeo, câmara e máquinas

fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo-conferência, *software* educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;

b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;

c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;

d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;

e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;

f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;

g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;

h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 — As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 — Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;

b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;

c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;

d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;

e) Assegurar o treino visual específico;

f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;

g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;

h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;

i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 — Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 — Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; *scanner*; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; *software* de ampliação de caracteres; *software* de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de

enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 — As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 — No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;

b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;

c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

CAPÍTULO VI

Disposições finais

Artigo 28.º

Serviço docente

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 — Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 — A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 — A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 — O apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 — As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala,

terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

a) A referência e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;

c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;

d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;

e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;

f) A transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;

g) A integração em programas de formação profissional;

h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;

i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;

j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;

b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 32.º

Norma revogatória

São revogados:

a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;

b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;

c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;

d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;

e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;

f) Os n.ºs 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, publicado no *Diário da República*, 1.ª série-B, n.º 166, de 19 de Julho de 2001;

g) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;

h) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa* — *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*.

Promulgado em 7 de Dezembro de 2007.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 11 de Dezembro de 2007.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

Decreto-Lei n.º 4/2008

de 7 de Janeiro

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que lhe foi dada pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, dispõe sobre os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

No quadro da diversificação da oferta formativa do ensino secundário, encontram-se instituídos os cursos artísticos especializados, associando, simultaneamente, dimensões estéticas e técnicas, enquanto partes integrantes de uma formação especializada.

As especificidades das diferentes áreas do ensino artístico determinaram, em conformidade com o n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua actual redacção, que a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo mesmo diploma seria aplicável, no caso dos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro, apenas a partir do ano lectivo de 2007-2008, com a excepção do disposto para a componente de formação geral dos planos de estudos destes cursos, matéria já plenamente regulada pelo referido diploma legal.

Considera, no entanto, o XVII Governo Constitucional que não estão ainda reunidas as condições essenciais para a efectiva aplicação prática e integral desta revisão curricular nas áreas da dança, música e teatro e para dela extrair os efeitos inerentes a uma estratégia de qualificação da população escolar.

Nesse contexto, no âmbito de uma política de educação orientada e focada na superação dos défices de formação e qualificação nacionais, é intenção do Governo promover um conjunto de medidas de sustentação do ensino artístico. Assim, e sem prejuízo do quadro normativo em vigor relativamente à componente de formação geral, é aprovada a suspensão da aplicação da revisão curricular dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, nas áreas da dança, música e teatro, que entraria em vigor no ano lectivo de 2007-2008, de modo a criar os meios que permitam colmatar as lacunas existentes, nomeadamente, tornando o sistema de ensino mais eficaz e diversificando as ofertas artísticas.

A suspensão da aplicação do disposto no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, no contexto e nos termos

limitados ora enunciados, insere-se, pois, no âmbito da reestruturação do ensino artístico especializado, a qual procurará, com base na mobilização e participação de agentes do sector, redefinir, de uma forma abrangente, o quadro legislativo de organização e funcionamento desta área vocacional do ensino.

À luz dos objectivos prioritários da política educativa definidos pelo XVII Governo Constitucional, o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, para além de outras alterações, modificou a estrutura do regime de avaliação da oferta formativa do ensino secundário regulada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e, concomitantemente, a certificação dos cursos por este abrangidos, com vista a potenciar a procura de percursos educativos e formativos conferentes de uma dupla certificação, a par de uma valorização da identidade do ensino secundário.

Mantendo o princípio geral da admissibilidade da avaliação sumativa externa limitada aos cursos científico-humanísticos, cumpre reconhecer de forma efectiva a faculdade de realização de exames finais nacionais, na qualidade de candidatos autopropostos, pelos alunos que frequentem aquela tipologia de cursos na modalidade do ensino secundário recorrente.

Ancorada na proximidade tendencial entre os cursos do ensino recorrente e os cursos homólogos do ensino secundário em regime diurno, a solução ora aprovada clarifica e flexibiliza o regime de funcionamento dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário recorrente, salvaguardando a natureza, fisionomia e objectivos específicos desta modalidade especial de educação escolar.

Por outro lado, atenta a forma de organização e desenvolvimento dos cursos artísticos especializados, alguns dos reajustamentos introduzidos nos cursos científico-humanísticos pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 27 de Julho, afiguram-se materialmente extensíveis a ofertas do ensino artístico especializado de nível secundário de educação, seja pela necessidade de preservar a natureza comum da componente de formação geral seja pela pertinência do reforço da carga horária em idêntica disciplina da componente de formação técnico-artística que contempla actividades de carácter prático.

Desta forma, contribui-se, igualmente, para a promoção do princípio da reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, termos em que a extensão que se aprova deverá reflectir-se, conseqüentemente, nos planos de estudos actualmente em vigor dos cursos artísticos especializados, na exacta medida da aplicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua redacção actual, a esta oferta de ensino.

Foi ouvido o órgão de governo próprio da Região Autónoma dos Açores.

Foi promovida à audição do órgão de governo próprio da Região Autónoma da Madeira.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção dada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Suspensão de efeitos

1 — É suspensa a vigência do n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que

Anexo 7 – Requerimento/Autorização para a investigação

Agrupamento de Escolas
Padre João Rodrigues, Sernancelhe

ENTRADA
08/09/2015

O Funcionário

Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe
Autorização a investigação solicitada
08/09/2015

Sernancelhe, 8 de setembro 2015

Emo. Sr. Diretor

Do Agrupamento de Escolas Padre João
Rodrigues, Sernancelhe

Assunto: Investigação/Pedido de autorização

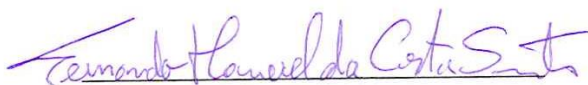
Eu, Fernando Manuel da Costa Santos, docente do Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues de Sernancelhe, encontro-me a realizar a tese de mestrado, na Universidade Fernando Pessoa (Faculdade de Ciências Humanas e Sociais), na área da Docência e Gestão da Educação, com o tema “O papel do Diretor de Turma como mediador na escola e na comunidade”, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Teixeira Alves, solicito a V^a. Ex.^a a autorização para a aplicação de uma entrevista aos diretores de turma, uma vez que a parte empírica do estudo assentará na opinião destes face ao relacionamento da escola/comunidade.

Solicito, ainda, a V^a. Ex.^a autorização para a implementação do Projeto “A nossa escola mudou”, considerando que o mesmo poderá ser uma mais valia para o nosso Agrupamento.

Comprometo-me a respeitar as regras deontológicas bem como o envio dos resultados do trabalho de investigação, caso me seja solicitado.

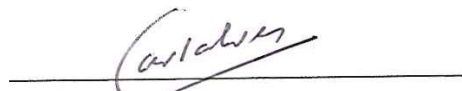
Pede deferimento,

O mestrando,



(Fernando Manuel da Costa Santos)

O orientador,



(Professor Doutor Carlos Teixeira Alves)

Anexo 8 – Guião da entrevista

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Mestrado em Docência e Gestão da Educação

Projeto de investigação destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação (Especialização em Administração Escolar e Administração Educacional), a apresentar à Universidade Fernando Pessoa.

GUIÃO DA ENTREVISTA

Questão 1: Qual o papel do DT dentro da comunidade educativa?

Questão 2: Quais os principais focos da ação do DT no quotidiano da realidade escola em que é desenvolvido o Projeto Educativo?

Questão 3: Como classifica os significados da posição do DT na escola e no sistema de ensino, nas suas dimensões gerais e particulares e de coordenação de atividades associadas ao exercício da função (administrativas, relacionais, de gestão pedagógica e curricular)?

Questão 4: Observa a existência de uma hierarquia de significados e conseqüentemente importância entre aquelas atividades inerentes ao exercício da função de DT? Justifique a sua resposta.

Questão 5: Identifique as suas percepções na qualidade de DT sobre o seu papel na edificação da imagem da Escola junto das famílias e comunidade de origem dos alunos.

Questão 6: Quais podem ser as estratégias assumidas pelo DT para inverter indicadores sobre a imagem negativa do Agrupamento na comunidade local, melhorando a sua imagem, interação, identificação e satisfação de alunos, pais/Encarregados de Educação?

Questão 7: Que importância atribui ao exercício das funções de mediador e intermediário da comunicação entre vários atores, no sentido de os aproximar de forma eficiente na relação com os alunos, professores da turma, Encarregados de Educação assim como nas tarefas organizativas/administrativas (de gestão) e na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade? Justifique.

NOTA: Entrevista realizada no Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues em Sernancelhe.