

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Sofia Oliveira da Silva

**Representações de professores sobre a
nova forma de Direção Escolar
- Um estudo de caso num Agrupamento
de Escolas do Norte de Portugal**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Sofia Oliveira da Silva

**Representações de professores sobre a
nova forma de Direção Escolar
- Um estudo de caso num Agrupamento
de Escolas do Norte de Portugal**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Administração Educacional

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria José Casa-Nova

Fevereiro de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 15 de fevereiro de 2012

Assinatura: _____

Dedicatória

Aos meus pais pelo amor, carinho e incentivo que sempre me deram.

Agradecimentos

Gostaria de expressar os meus mais profundos agradecimentos à Doutora Maria José Casa-Nova, pela orientação, pelo auxílio e pelos ensinamentos que me transmitiu.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas onde efetuamos este estudo, por ter permitido a realização desta investigação e ao Subdiretor, pela disponibilidade e ajuda prestadas durante todo o processo.

Ao corpo docente do Agrupamento de Escolas, sem o qual não teria sido possível desenvolver a nossa pesquisa, nem obter as informações que ambicionávamos, no sentido de podermos compreender, analisar e deliberar sobre a problemática em questão e, conseqüentemente, transmitir as novas aprendizagens conseguidas.

Finalmente, a todos os professores e a todos os meus colegas do curso de mestrado, por tudo que me ensinaram e pelo incentivo que sempre demonstraram.

Representações de professores sobre a nova forma de Direção Escolar – Um estudo de caso num Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal

Resumo

O presente trabalho é uma investigação focalizada no tempo, relativa aos primeiros anos de aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Procurou conhecer a forma como os docentes de um Agrupamento de Escolas de Ensino Básico encararam as mudanças legislativas que culminaram com a imposição, pelo normativo supracitado, de um órgão de gestão unipessoal, o Diretor, tendo por referência o antigo normativo, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, que previa a existência de um órgão de gestão colegial, o Conselho Executivo.

Os modelos teóricos selecionados para nos auxiliar na condução deste estudo foram o modelo racional/burocrático e modelo subjetivo em articulação com o cultural. Estes modelos ajudaram-nos no entendimento de várias vertentes consideradas essenciais para a concretização desta investigação, nomeadamente, o centralismo a que o sistema educativo português está sujeito; o reconhecimento da instituição como um sistema hierárquico, com um Diretor no topo da pirâmide; a existência de regras que procuram conduzir as ações de todos os seus elementos; os valores, as aspirações e as representações de cada docente; os significados que os professores atribuem às situações que vão experienciando e a interpretação que fazem dos diversos acontecimentos; a divergência de opiniões manifestadas; e ainda a investigação qualitativa e interpretativa e o esforço de compreensão de como o indivíduo cria, modifica e interpreta o mundo social em que está inserido.

No que concerne à metodologia de investigação, optou-se pelo estudo de caso, com recurso à análise documental, inquérito por questionário e entrevistas semiestruturadas, por se considerar ser o mais adequado face ao objeto de estudo.

No que diz respeito aos resultados, o presente estudo permitiu concluir que os professores possuem um conhecimento escasso sobre o Decreto-Lei n.º 75/2008, o que não lhes permite ajuizar sobre as efetivas mudanças implementadas com o novo normativo. Estas mudanças são assim percecionadas a partir da comparação com o tipo de atuação do Conselho Executivo existente no anterior regime. Dessa análise comparada das práticas, realizada pelos professores que fizeram parte desta investigação, conclui-se que os professores consideram que o atual modelo de administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas, em comparação com o anterior, proporciona práticas de gestão menos democráticas. Mostram-se, portanto, contrários a vários pressupostos implementados pelo novo decreto, dos quais se destaca: a eliminação da possibilidade de existência de um Conselho Executivo e a obrigatoriedade de um Diretor que atua de modo unipessoal; a concentração de poderes do novo órgão de gestão, que potencia a criação de condições para a diminuição da democraticidade nos processos de tomada de decisões e da participação dos docentes na vida da escola; o poder do Diretor de nomear ou de exonerar a sua equipa de trabalho e restantes protagonistas dos órgãos de gestão intermédia das escolas; e o atual processo de eleição do Diretor.

Teachers representations about the new way of Schools Direction– A case study in a Schools Cluster in the North of Portugal

Abstract

The present work is an investigation focus on time, the first years of application of the Decree-Law No. 75/2008 of 22nd April. It sought to Know the way teachers of a basic education schools cluster faced the legislative changes that culminated with the imposition, by the above-mentioned normative, of an unipersonal management organ, the Director, having by reference the previous normative, the Decree-Law No. 115-A/98 of 4th May, that predicted the existence of a collegial management organ, the Executive Council.

The theoretical models selected to help us conducting this study were the rational/bureaucratic model and the subjective articulating with the cultural model. This models helped us understanding several aspects considered essential to the realization of this investigation, particularly, the centralism that Portuguese educative system is subject to; the recognition of the institution as a hierarchical system, with the Director at the top of the pyramid; the existence of rules that seek to conduct the actions of all its members; the values, the aspirations and the representations of each teacher; the meanings teachers assign to situations they experience and their interpretations of diverse events; the different opinions expressed; and the qualitative and interpretative investigation and the effort of understanding how the individual creates, modifies and interprets the social world he lives in.

Concerning the investigation methodology, the choice was the case study, using the documental analysis, questionnaire and semistructured interviews, for considering them the most appropriate to our study object.

Regarding the results, the present work allow us to conclude that teachers have limited knowledge about the Decree-Law No. 75/2008, which does not permit them to assess about the effective changes implemented by the new normative. In this way, alterations are comprehended through comparison with the type of behave the Executive Council had in the previous system. From this compared analysis, performed by teachers that were part of this investigation, we conclude that teachers consider that current schools administration and management model, in comparison to the previous one, provides management practices less democratic. They manifest themselves against several presuppositions implemented by the new decree, from which we emphasize: the elimination of the Executive Council and obligation of a Director that acts in an unipersonal manner; the new management organ's concentration of power, that reinforces the creation of conditions to the decrease of democracy in the making decisions process and teachers participation in the school life; the Director's power of naming and dismissing his work team and the remaining protagonists of the intermediate management organs; finally, the current Director's election process.

Índice geral

Dedicatória	iii
Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice geral	xi
Índice de quadros	xv
Índice de gráficos	xv
Lista de abreviaturas	xvii
Introdução	1
1. Construção do objeto de estudo.....	3
1.1. O objetivo principal.....	3
1.2. A pergunta de partida.....	4
1.3. As hipóteses de investigação.....	6
2. Divisão da dissertação.....	7
Capítulo I – Enquadramento teórico	9
1. Modelos organizacionais: descrição e análise	9
1.1. Modelo racional/burocrático.....	10
1.2. Modelo político.....	15
1.3. Modelo subjetivo.....	19
1.4. Modelo cultural.....	22
1.5. Modelo anárquico.....	26
2. Opções teóricas	28
Capítulo II- Evolução das políticas e pareceres de especialistas e de sindicatos..	31
1. Arquitetura organizacional dos estabelecimentos de ensino	33
1.1. Decreto-Lei n.º 769/76.....	33
1.2. Decreto-Lei n.º 172/91.....	35
1.3. Decreto-Lei n.º 115-A/98.....	40
1.4. Decreto-Lei n.º 75/2008.....	47

2. As bases programáticas do Partido Socialista de 2005 - Educação	54
3. Parecer sobre o projeto de Decreto-Lei n.º 771/2007 – ME de João Barroso.....	55
4. Pareceres dos Sindicatos de Professores	57
4.1. Federação Nacional dos Professores (FENPROF).....	57
4.2. Federação dos Sindicatos da Educação (FNE).....	61
Capítulo III – Metodologia, processos de investigação e sujeitos inquiridos.....	65
1. Introdução	65
2. Enquadramento metodológico	65
2.1. A investigação	65
2.2. A investigação qualitativa	66
2.3. O estudo de caso	67
2.4. As técnicas de recolha de informação	68
2.4.1. A pesquisa e análise documental	68
2.4.2. O inquérito por questionário	69
2.4.3. O inquérito por entrevista	70
2.4.4. A análise de conteúdo e a interpretação de dados	73
3. Reflexão sobre o processo de investigação	74
3.1. A caracterização do Agrupamento de Escolas onde se efetuou o estudo.....	74
3.2. O processo de investigação.....	75
3.3. O método qualitativo.....	76
3.4. O estudo de caso.....	77
3.5. As técnicas de recolha de informação.....	77
3.5.1. A pesquisa e análise documental	78
3.5.2. O inquérito por questionário	79
3.5.2.1. Caracterização dos inquiridos	81
3.5.3. Os inquéritos por entrevista	83
3.5.4. A análise de conteúdo e interpretação de dados	87
Capítulo IV - Análise e interpretação dos dados	89
1. Análise descritiva e interpretativa dos inquéritos por questionário	89
1.1. Representações sobre a aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008.....	89

1.1.1. Razões apresentadas pelo Partido Socialista para a alteração do regime jurídico da Autonomia, da Administração e da Gestão das Escolas ..	89
1.1.2. Alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008	91
1.1.3. Possibilidade de existência da figura do Diretor durante a vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98	93
1.1.4. Obrigatoriedade de haver um Diretor	94
1.1.5. Novas competências do Diretor	96
1.1.6. Competências do Diretor contempladas no novo decreto	98
1.1.7. Processos de recrutamento do órgão de administração e de gestão durante a vigência dos Decretos-Lei n.º 115-A/98 e do n.º 75/2008	103
1.1.8. Atual processo de eleição do Diretor	104
1.1.9. Recondução do Diretor	104
1.1.10. Nomeação e exoneração do Subdiretor, dos Adjuntos e dos Coordenadores	105
1.1.11. Reforço da autonomia e da liderança dos Agrupamentos	106
1.1.12. Processo de escolha dos Coordenadores dos Departamentos	110
1.1.13. Processo de tomada de decisões nos Agrupamentos	112
1.1.14. Valorização da opinião dos docentes na vida escolar	114
1.1.15. Possibilidade de regresso ao modelo anterior	115
1.2. Representações sobre o atual modelo de gestão das escolas.....	118
1.2.1. Alterações que introduziriam no atual modelo de gestão dos Agrupamentos	118
1.2.2. Como e quem deveria dirigir os Agrupamentos	120
2. Análise descritiva e interpretativa dos inquéritos por entrevista	122
2.1. Categorias.....	122
2.1.1. Alterações impostas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008	122
2.1.2. Mudanças impostas pelo novo normativo	124
2.1.3. Competências do Diretor, em comparação com as competências do Presidente do Conselho Executivo	127
2.1.4. Processo de escolha dos Coordenadores	129
2.1.5. Reforço da autonomia dos Agrupamentos	131
2.1.6. Reforço da liderança	132
2.1.7. Reforço da eficácia dos Agrupamentos	134

2.1.8. Responsabilidade do Diretor, comparativamente à responsabilidade do Presidente do Conselho Executivo	136
2.1.9. Relação entre o Diretor e o corpo docente	137
2.1.10. Democraticidade no processo de tomada de decisões, comparativamente ao período em que vigorava o Decreto-Lei n.º 115-A/98.....	138
2.1.11. Possibilidade de o Agrupamento se moldar ou não à personalidade do Diretor	140
2.1.12. Papel do Conselho Geral no quotidiano do Agrupamento	141
Considerações finais	145
Bibliografia	157
Legislação.....	161
Outras fontes.....	162
Apêndices	165
Apêndice 1 - Guião de leitura para a elaboração do capítulo II.....	165
Apêndice 2 - Inquérito por questionário.....	167
Apêndice 3 - Guião orientador para a elaboração do inquérito por entrevista.....	173

Índice de quadros

Quadro 1 – Caracterização dos entrevistados	84
--	----

Índice de gráficos

Gráfico 1- Conhecimento das razões apresentadas pelo Partido Socialista para a alteração do regime jurídico da Autonomia, da Administração e da Gestão das Escolas.....	89
Gráfico 2 – Conhecimento das alterações efetuadas no que concerne ao órgão de Direção, de Administração e de Gestão dos Agrupamentos de Escolas com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008.....	91
Gráfico 3 – Conhecimento sobre a possibilidade de no Decreto-Lei n.º 115-A/98, estar contemplada a possibilidade de a Direção Executiva ser assegurada por um Diretor.....	93
Gráfico 4 – Representações sobre a obrigatoriedade de a administração e a gestão dos Agrupamentos de Escolas serem asseguradas por um Diretor, com o Decreto-Lei n.º 75/2008.....	94
Gráfico 5 – Conhecimento das novas competências do Diretor.....	96
Gráfico 6 - Representações sobre as novas competências do Diretor.....	99
Gráfico 7 - Conhecimento dos processos de recrutamento através do qual o Diretor ou o Conselho Executivo eram eleitos, com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, e do atual processo de recrutamento que vigora com o Decreto-Lei n.º 75/2008.....	101
Gráfico 8 - Representações sobre o atual processo de recrutamento do Diretor.....	103
Gráfico 9 - Representações sobre a possibilidade de recondução do Diretor, pelo Conselho Geral.....	104
Gráfico 10 – Representações sobre a possibilidade de o Subdiretor, dos Adjuntos e dos Coordenadores serem nomeados e poderem ser exonerados pelo Diretor a qualquer momento.....	105
Gráfico 11 – Representações sobre o reforço da autonomia e da liderança da escola com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008.....	106

Gráfico 12 – Conhecimento sobre o processo de nomeação dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares e de outros cargos de coordenação.....	111
Gráfico 13 - Representações sobre o processo de nomeação dos Coordenadores.....	111
Gráfico 14 - Representações sobre o atual processo de tomada de decisões, neste Agrupamento, quando comparado com o período em que vigorava o Decreto-Lei n.º 115-A/98.....	112
Gráfico 15 – Representações sobre a valorização da opinião dos docentes na vida escolar atualmente, em comparação com o período de vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98.....	115
Gráfico 16 – Representações sobre a possibilidade de se voltar ao modelo de gestão anterior.....	115

Lista de abreviaturas utilizadas

CAA – Comissão de Acompanhamento e Avaliação.

CEF – Cursos de Educação e de Formação.

CONFAP - Confederação Nacional das Associações de Pais.

DL – Decreto-Lei.

EB1/JI – Escola Básica do Primeiro Ciclo/jardim de infância.

FENPROF – Federação Nacional dos Professores.

FNE – Federação Nacional dos Sindicatos dos Professores.

ME – Ministério da Educação.

NISE - Núcleo de Informação da Situação Escolar.

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Introdução

Existem em Portugal diversos estudos no campo da administração educacional, alguns dos quais referidos neste trabalho. No que a trabalhos académicos diz respeito (teses de doutoramento e dissertações de mestrado) iremos apenas referir algumas das investigações levadas a cabo pelo então designado Departamento de Sociologia da Educação e Administração Escolar (atual Departamento de Ciências Sociais da Educação). Começamos por destacar a investigação pioneira levada a cabo por Licínio Lima e expressa na sua tese de doutoramento intitulada “A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)”, publicada em mil novecentos e noventa e dois pelo então designado Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (atual Instituto de Educação), cujo objetivo foi estudar a escola como organização, mais especificamente, a participação de professores e alunos nos processos de tomada de decisões na direção e gestão educativas. Destacamos ainda a também pioneira tese de doutoramento de Carlos Estêvão “Redescobrir a Escola Privada Portuguesa Como Organização”, publicada pelo mesmo Instituto em mil novecentos e noventa e oito e que procurou analisar a problemática das políticas educacionais do ensino privado. Como estudos mais recentes, as teses de doutoramento de Virgínio Sá e de Leonor Torres, ambas também publicadas pelo Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho no ano de dois mil e quatro. A tese de Virgínio Sá “A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa – Uma Abordagem Sociológica e Organizacional”, teve como propósito analisar a participação de pais e encarregados de educação na vida das escolas enquanto organizações. Por sua vez, Leonor Torres na sua tese “Cultura Organizacional em Contexto Educativo – Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária” procurou compreender a importância do simbólico no entendimento das lógicas do funcionamento das escolas, ou seja, refletir sobre a cultura organizacional em contexto escolar a partir da realização de um estudo de caso.¹

De referir igualmente algumas dissertações de mestrado desenvolvidas na instituição de ensino superior supramencionada, como por exemplo: a de Maria Correia, do ano de dois mil e sete, “Agrupamentos Escolares e Autonomia: A Mobilização de Diferentes Racionalidades no Processo de Criação dos Agrupamentos de um Concelho do Norte de Portugal”, que teve como objetivo compreender o processo de formação

¹ Apesar de outras teses produzidas pelo mesmo Departamento nesta área de conhecimento, relevamos aqui apenas as primeiras teses realizadas ao nível da Escola Secundária enquanto organização.

dos Agrupamentos de Escolas verticais; a de Artur Afonso, do ano de dois mil e dez, “O Conselho Geral Transitório num Agrupamento de Escolas – Uma Odisseia sem Espaço”, sobre a implementação e o modo de funcionamento do Conselho Geral transitório; e ainda a de Alfredo Oliveira, de dois mil e onze, “Os Poderes do Conselho Pedagógico: breve ensaio sobre um processo de mudança na gestão da Escola Pública”, que consiste num estudo sobre o Conselho Pedagógico de uma escola pública portuguesa.

Apesar da diversidade de trabalhos existentes a nível nacional sobre a abrangente temática da administração educacional, apenas citamos algumas das teses e dissertações desenvolvidas no Departamento supracitado por este ser não só pioneiro na pesquisa e reflexão a este nível, como também por ser um Departamento de referência a nível nacional e internacional.

Como pudemos constatar através do estudo e análise de vários trabalhos, a presente investigação debruça-se sobre um campo ainda pouco explorado, o novo órgão de gestão dos Agrupamentos de Escolas, agora unipessoal, o Diretor, devido à recente implementação do decreto-lei que regula atualmente o sistema de ensino português, o Decreto-Lei n.º 75/2008. Este é um estudo que pretende desvelar um pouco dos processos e dos contextos do quotidiano de um Agrupamento de Escolas do Ensino Básico, resultantes dessa aplicação, que trouxe diferentes perspetivas e implicações para a escola a nível da sua gestão e administração

Como refere Lima (2011: 15-16),

“(…) nas escolas portuguesas, menos de quatro décadas depois da revolução democrática, e após a institucionalização de (...) conselhos diretivos, que substituíram os antigos reitores e diretores de nomeação governamental, retornou-se recentemente à figura de diretor de escola. Sendo eleito pelos membros do conselho geral, órgão máximo da escola em termos de representatividade, mas consideravelmente enfraquecido em termos de competências, o diretor é justificado pelo legislador exatamente pela sua natureza unipessoal (...)”.

De acordo com o autor (*Ibid.*: 11), esta é uma nova realidade na administração educacional, sendo que, na sua perspetiva, “De entre as dimensões teoricamente associáveis à hiperburocratização escolar, a merecer estudo empírico, podem referir-se: a substituição da liderança colegial pela liderança unipessoal”.

O presente estudo procura assim desvelar um pouco desta nova realidade educativa, procurando conhecer as representações de um grupo de docentes

relativamente a este novo órgão de administração e gestão das escolas portuguesas e as competências a si associadas, previstas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, tendo por referência o antigo normativo, o Decreto-Lei n.º 115-A/98. Com este estudo, procuramos aceder a dados que nos permitam conhecer e compreender: *a)* as representações que possuem os docentes de uma determinada organização de ensino em relação às alterações impostas pelo novo modelo de administração e de gestão escolar; *b)* o modo como percebem a passagem do Conselho Executivo, onde se exercia uma liderança colegial, para o Diretor, que lidera unipessoalmente; *c)* qual o seu conhecimento relativamente às atuais competências do novo órgão de gestão do Agrupamento de Escolas, isto é, se conhecem os seus verdadeiros poderes e como os encaram; *d)* qual o seu entendimento acerca da democraticidade no processo de tomada de decisões e, por fim, *e)* se consideram que a transição entre os dois modelos de administração e de gestão escolar teve implicações significativas no quotidiano da instituição de ensino onde lecionam.

1. Construção do objeto de estudo

1.1. O objetivo principal

O interesse pela problemática que pretendemos investigar deriva da nossa ambição em compreender até que ponto os professores têm consciência das implicações trazidas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 no que ao órgão de gestão e de administração dos Agrupamentos de Escolas diz respeito. Sendo este um normativo bastante recente e após um período de dez anos em que os professores, classe profissional grandemente envolvida neste processo, se regeram pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, desejamos aprofundar o nosso conhecimento acerca das representações que uma parte desta classe (os professores de um Agrupamento de Escolas específico) possui sobre o modo como a gestão e a administração dos estabelecimentos de ensino é atualmente realizada.

Neste sentido, o *objetivo principal* do nosso estudo consistiu em conhecer e compreender a forma como, num contexto específico, os docentes perspetivam estas mudanças, nos primeiros momentos da aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Procuramos igualmente perceber se as práticas de gestão democrática preconizadas pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio desapareceram, ou, pelo contrário, subsistiram, de forma mitigada ou evidente, na administração e gestão do

Agrupamento de Escolas estudado, apesar das diferenças objetivas entre os dois normativos.

Na condução deste estudo e no sentido de nos auxiliar na obtenção de informação e favorecer uma melhor e mais completa compreensão do fenómeno em estudo, atentamos ainda nos seguintes objetivos: *a)* analisar e comparar os Decretos-Lei n.º 115-A/98 e n.º 75/2008; *b)* conhecer os discursos dos sindicatos sobre as mudanças observadas no momento de transição, no sentido de perceber não só o seu papel neste processo, como também a forma como percecionaram a aplicação do novo decreto; *c)* analisar o Programa Eleitoral do Partido Socialista do ano de dois mil e cinco, e verificar se este contemplava ou não alguma diretriz no sentido da criação de um novo órgão de gestão das escolas; *d)* compreender a forma como a passagem do Conselho Executivo para o Diretor foi percecionada pelos docentes da instituição de ensino em estudo, no período que vai desde a implementação do novo normativo até aos dias de hoje; *e)* conhecer a opinião dos docentes sobre as novas competências do Diretor; *f)* saber se os professores da organização em estudo sentiram um efetivo reforço da liderança unipessoal na escola, com a mudança para o já referido decreto e, por fim, *g)* perceber se as decisões são tomadas de modo unipessoal ou em conjunto com os restantes membros do órgão de gestão, ou ainda ouvindo os órgãos de gestão intermédia da escola, como por exemplo, os Coordenadores de Departamento ou os Diretores de Turma.

1.2. A pergunta de partida

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008: 44),

“A melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em esforçar-se por enunciar o projecto sob a forma de uma pergunta de partida. Com esta pergunta, o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação.”

Ela representa as primeiras perceções a respeito de uma situação e revela o problema essencial da investigação. Consegue produzir não só uma compreensão dos fenómenos e dos acontecimentos que se pretendem estudar, como também permite enunciar o projeto, revelando o que se quer saber.

Neste sentido, após termos determinado o que pretendíamos estudar, debruçámo-nos sobre perguntas de partida que poderiam servir de fio condutor a esta investigação. Procurámos, com especial cuidado, que estas apresentassem as qualidades definidas por Quivy e Campenhoudt (2008: 44) como sendo essenciais, ou seja, que fossem *claras, exequíveis e pertinentes*.

Deste modo, decidimo-nos pela seguinte *pergunta de partida*:

“Que representações possuem os professores de um determinado Agrupamento de Escolas relativamente ao novo órgão de gestão e administração, no período imediatamente a seguir à aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril?”

Consideramos igualmente importante a formulação de *outras questões* que, no nosso entender, ajudariam a definir o objeto da investigação. São elas:

- O programa do XVII Governo Constitucional identifica a necessidade de rever o regime jurídico da autonomia, da administração e da gestão das escolas. Quais as justificações apresentadas para esta alteração?

- Quais as principais mudanças preconizadas pelo novo normativo, no que respeita às competências do novo órgão de administração e de gestão das escolas relativamente ao normativo anterior?

- A mudança de um modelo de gestão e de administração colegial para um modelo unipessoal teve como um dos objetivos o reforço das lideranças das escolas e a criação de condições para a existência de lideranças mais eficazes.² Este reforço foi efetivamente sentido pelo grupo de docentes inquiridos?

² Como podemos comprovar através da leitura das Bases Programáticas do Partido Socialista para as Legislativas de 2005 “A participação democrática na vida das escolas é uma das grandes conquistas do país. A legislação em vigor conseguiu trazer as famílias e as comunidades locais para a gestão e administração escolar, aumentando também os poderes e responsabilidades das direções executivas. Sem ruturas indesejáveis, continuaremos no caminho do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes. Estabelecido um quadro comum a todas as escolas e agrupamentos – colegialidade na direção estratégica, participação da comunidade local, gestão executiva a cargo de profissionais da educação – serão admitidas e estimuladas diferentes formas de organização e gestão.” (47)

1.3. *As hipóteses de investigação*

Quivy e Campenhoudt (2008: 119) consideram que

“A organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade que caracteriza qualquer esforço intelectual digno deste nome.”

Os mesmos autores acrescentam que uma verdadeira investigação tem de ser estruturada em torno de uma ou de mais hipóteses, na medida em que elas demonstram o espírito de descoberta que é essencial a qualquer trabalho científico.

Deshaies (1992: 248), refere que as hipóteses desempenham uma função indispensável como método de resolução de problemas na medida em que o investigador, após a descrição e formulação do seu problema de estudo, é levado a definir soluções possíveis ou prováveis para esse mesmo problema. A finalidade deste procedimento consiste em averiguar a confirmação ou a rejeição das hipóteses, produzindo novo conhecimento sobre uma dada realidade.

Tendo em conta o nosso objeto de estudo e a pergunta de partida definida, elaboramos *duas hipóteses*, duas respostas provisórias para a nossa problemática. São elas:

“As representações dos docentes relativamente ao novo órgão de gestão e de administração do Agrupamento de Escolas, o Diretor, dependem da imagem que aqueles possuem sobre a pessoa que ocupa o cargo.”

“As representações dos docentes relativamente ao novo órgão de gestão e de administração estão ainda imbuídas das funções atribuídas ao Conselho Executivo no anterior decreto-lei.”

Na linha de Casa-Nova (2009), tendo estas hipóteses como ponto de partida da investigação, elas não se constituíram, no entanto, num afunilamento do campo de pesquisa, procurando estar atentas a outras dimensões de análise que se revelassem pertinentes.

2. Divisão da Dissertação

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, designado de “Enquadramento teórico”, apresentamos uma descrição e análise de distintos modelos teóricos, no sentido de os conhecer, distinguir e seleccionar aqueles que nos pareceram os mais adequados para sustentar teoricamente o nosso estudo. Pesquisámos vários autores que se dedicaram ao estudo dos diversos modelos ao longo dos tempos, na tentativa de aumentarmos os nossos conhecimentos nesta área e podermos fazer uma escolha adequada.

No segundo capítulo, intitulado “Evolução das políticas e pareceres de especialistas e de sindicatos”, analisamos as políticas educativas que regem e regeram o nosso sistema de ensino no que concerne à direcção e à gestão escolar. Descrevemos e refletimos sobre a evolução das políticas de administração e gestão das escolas em Portugal a partir do vinte e cinco de abril de mil novecentos e setenta e quatro, dando uma especial atenção aos dois últimos normativos, isto é, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 e o Decreto-Lei n.º 75/2008. Examinamos também brevemente não só o programa eleitoral do Partido Socialista do ano de dois mil e cinco (dado que foi durante o mandato deste partido que se impôs a última reforma do sistema educativo) como também a posição dos sindicatos de professores mais significativos do nosso país, articulando com trabalhos de autores de referência sobre esta mudança legislativa.

O terceiro capítulo, “Metodologia, processos de investigação e sujeitos inquiridos”, é dedicado às opções metodológicas, isto é, analisamos e evidenciamos as especificidades da metodologia, do método e das técnicas de pesquisa seleccionados para apoiar todo este processo de investigação. Elaboramos ainda uma breve reflexão sobre o desenvolvimento do trabalho de terreno, ou seja, refletimos sobre a utilização e aplicação destas práticas, em que medida foram úteis, pertinentes e adequadas na recolha e no tratamento dos dados da investigação.

No quarto e último capítulo, “Análise e interpretação dos dados”, procedemos à descrição e análise da informação recolhida através dos inquéritos por questionário e dos inquéritos por entrevista, comparamos respostas, interpretações, conhecimentos, crenças e representações dos vários docentes que fizeram parte do estudo, procurando perceber em que medida as nossas hipóteses iniciais se confirmam ou não e que conhecimento é produzido com este trabalho.

A dissertação finaliza com algumas considerações finais sobre o desenvolvimento deste percurso e os resultados alcançados, articulando-os com algum do conhecimento teórico construído e mobilizado na parte teórica deste trabalho.

Capítulo I

Enquadramento teórico

1. Modelos organizacionais: descrição e análise

“Students of educational management who turn to organizational theory for guidance in their attempt to understand and manage educational institutions will find not a single, universally-applicable theory but a multiplicity of theoretical approaches each jealously guarded by its particular epistemic community.”³
(Ribbins, 1986: 223).

Ao decidirmos avançar para um projeto de investigação sobre a escola como organização ou, mais especificamente, sobre uma dimensão da mesma, a pesquisa e leitura bibliográficas são fundamentais para conhecer, analisar, distinguir e selecionar os modelos teóricos mais adequados para sustentar teoricamente o nosso estudo.

São vários os autores que se debruçaram sobre a pesquisa e a análise da escola enquanto organização, construindo diversos modelos analíticos ao longo dos últimos anos. Foi o caso de Ellstrom (1983) que apresenta uma tipologia baseada em quatro modelos – o *racional*, o *político*, o *de sistema social* e o *anárquico*; Bush (2003), que aponta como modelos organizacionais o *formal*, o *colegial*, o *político*, o *subjetivo*, o de *ambiguidade* e o *cultural*; Morgan (2006), que apresenta várias imagens organizacionais, designadamente, as organizações como *máquinas*, *organismos*, *cérebros*, *culturais*, *sistemas políticos*, *prisões psíquicas*, *fluxo de transformação*, ou ainda, *instrumentos de dominação*. Por seu turno, Estêvão (1998) refere-se no seu estudo aos modelos *burocrático racional*, *político*, *comunitário*, *de ambiguidade* e (*neo*) *institucional*, e ainda Lima (1998) que propõe a divisão entre modelos *analíticos ou interpretativos* e modelos *normativistas/pragmáticos*, sendo que os primeiros se apresentam como modelos de análise que nos permitem ler e interpretar a realidade em estudo, enquanto os segundos são apresentados como princípios de ação, sugerem soluções, desenvolvem cursos de ação e fundamentam decisões e escolhas.

No presente capítulo apresentaremos alguns modelos teóricos, nomeadamente, os modelos *racional/burocrático*, *político*, *subjetivo*, *cultural* e *anárquico*, na linha de pensamento de autores como Bates (1989), Bush (2003), Costa (1996), England (1989),

³ As citações transcritas serão mantidas no original de modo a ser o mais fiel possível às ideias dos autores.

Estêvão (1998), Greenfield (1989), Lima (1998), Morgan (2006), Ribbins (1986), entre outros, e discutiremos a sua pertinência analítica para a compreensão da realidade em estudo.

Teremos permanentemente em atenção que cada um dos modelos salienta determinadas e distintas características da organização, enaltece alguns aspetos e algumas políticas em desfavor de outros, oferece novas escolhas que permitem a explicação de comportamentos ou eventos da instituição em análise e que “There is no single all-embracing theory to guide practioners (...)” (Bush, 1989: 3).

1.1. Modelo racional/burocrático

De acordo com Chiavenato (1993) a *Teoria da Burocracia* dentro da administração desenvolveu-se por volta da década de quarenta, do século XX. O seu aparecimento ficou a dever-se ao facto de se sentir, nessa altura, uma necessidade de criação de uma teoria abrangente, racional, capaz de caracterizar todos os aspetos da organização, incluindo o comportamento dos seus membros, e ainda devido ao crescente tamanho e complexidade das empresas. Deste modo, alguns estudiosos foram buscar à obra de Max Weber inspiração para uma nova teoria. Surgiu assim a *Teoria da Burocracia na Administração*.

Nos seus estudos, Weber (1989) referiu como características do *modelo racional/burocrático*: *a*) a existência de normas e de regras para regulamentar todas as atividades dentro de uma organização; *b*) a estruturação hierárquica da autoridade; *c*) a ação administrativa assente em documentos escritos; *d*) o princípio de especialização dos trabalhadores; *e*) a capacidade de dedicação ao trabalho por parte de todos funcionários; e, finalmente, *f*) o desempenho dos cargos, apoiado nos ideais de universalidade, uniformidade e estabilidade. Todas estas características fazem desta teoria uma teoria firmada no princípio da racionalidade e representada pela previsibilidade, consensualidade no que aos objetivos diz respeito, adequação dos meios aos fins, existência de tecnologias claras e estabilidade dos processos de decisão e de planeamento.

Ainda segundo o mesmo autor (1989: 16), a burocracia é o modelo mais puro de autoridade legal de organização administrativa, capaz de atingir o mais alto grau de eficiência, como podemos comprovar através da seguinte afirmação:

“The purely bureaucratic type of administrative organization (...) is, from a technical point of view, capable of attaining the highest degree of efficiency and is in this sense formally the most rational means of carrying out imperative control over human beings. It is superior to any other form in precision, in stability, in the stringency of its discipline and in its reliability.”

Todavia, apesar de Weber ser considerado o pai da *Teoria da Burocracia na Administração*, não foi defensor deste modelo. Como alerta Bates (1989: 191),

“Contrariamente a la mitología popular, Weber no fue ni el inventor ni el abogado de la burocracia. Para él la búsqueda sin límites de los medios racionalmente calculados para los fines determinados por los “intereses dominantes”, representaba la creación de un mundo esencialmente mecánico e inhóspito para los seres humanos.”

Na sua análise, Morgan (2006: 26-27), que descreve o *modelo racional/burocrático* através da *imagem da organização como máquina*, afirma que Weber

“(...) estava interessado nas consequências sociais da proliferação da burocracia e (...) preocupou-se com o efeito que isso poderia ter sobre o lado humano da sociedade. Viu que o enfoque burocrático tinha potencial para rotinizar e mecanizar quase cada aspecto da vida humana, corroendo o espírito humano e a capacidade de ação espontânea.”

O reconhecimento destas características inerentes ao *modelo racional/burocrático* não impediu que vários autores se debruçassem, ao longo dos tempos, sobre este modelo e, conseqüentemente, expusessem diversos desenvolvimentos do mesmo, ora “(...) acentuando a eficiência e a inevitabilidade da burocracia, ora destacando as disfunções e as necessidades de ultrapassar o próprio modelo.” (Lima, 1998: 71-72). É neste sentido que o modelo referido, tão presente na nossa realidade, não pode deixar de apresentar um “carácter polissémico” (*Ibid.*: 70), no sentido em que comporta mais do que um significado, uma definição.

De referir também que quando falamos de *modelo racional/burocrático* não podemos deixar de considerar que este se inclui num modelo mais global, citado de distintas formas por diferentes autores. Bush (2003) insere-o no *modelo formal*,

juntamente com os *modelos estrutural, de sistemas, racional e hierárquico*. Afirma, contudo, que “The bureaucratic model is probably the most important of the formal models. (...) It is often used broadly to refer to characteristics which are generic to formal organizations.” (*Ibid.*: 43). Para Ellstrom (1983), pertence ao *modelo racional*. Segundo Morgan (2006), faz-se representar através da *imagem mecanicista* e Lima (1998) integra-o no *modelo racional*, referindo-se ao mesmo, muitas vezes, como *modelo racional/burocrático*.⁴

É um facto que existe uma enorme quantidade de trabalhos e de desenvolvimentos à volta deste modelo, como por exemplo, os estudos de Weber (1989), de Lima (1998), de Ellstrom (1983), de Bush (2003) e de Morgan (2006). Contudo, certas características subsistem sempre como sendo centrais para os estudiosos que sobre ele se debruçaram. É o caso da racionalidade *a priori*, da uniformização, da persecução da máxima eficácia e da máxima eficiência, da presença de objetivos comuns dentro da organização e do consenso entre os seus membros relativamente a eles, da importância dada à hierarquia, da forte regulamentação e do elevado controlo e formalidade.

De acordo com England (1989: 84), os seus defensores argumentam que “(...) el conocimiento válido sobre las organizaciones es objetivo, y que hay que cuidar que no se vea distorsionado por los valores y las creencias del investigador. Afirman que la validez del conocimiento debe estar corroborada por una evidencia manifiesta.” Ainda segundo este autor, é um modelo onde o conhecimento científico deve ser encarado como um sistema imparcial e abstrato, deve ainda descrever o que verdadeiramente existe e não pode nem deve justificar valores ou aquilo que deveria ser. Não deve igualmente ser afetado por nenhum tipo de valores nem de interesses sociais ou políticos, considerando assim imprudente fundamentar a ação em valores, em interpretações ou em conceitos subjetivos (*Id. Ibid.*).

England (*Ibid.*: 92-93) considera que as vantagens deste modelo são de dois tipos:

“En primer lugar, puede proporcionar los medios para la acción técnicamente mejores (...) con independencia de los fines que se proponga la persona que los adopte. La segunda ventaja es que las decisiones políticas son imparciales, porque se basan en el conocimiento, cuya verdad es independiente de los valores de quienes toman las decisiones.”

4 Por concordarmos com este autor, optamos por usar esta designação no título referente à explicitação deste modelo.

Um dos aspetos que torna este modelo tão valorizado e importante é o facto de que “(...) a maioria das organizações são, até certo ponto, burocratizadas (...)” (Morgan, 2006: 24), ou seja, todas elas possuem, em certa medida,

“(...) um estado de relações ordenadas entre partes claramente definidas que possuem alguma ordem determinada (...). Fala-se de organizações como se fossem máquinas e, conseqüentemente, existe uma tendência em esperar que operem como máquinas: de maneira rotinizada, eficiente, confiável e previsível.” (*Id. Ibid.*).

Ainda de acordo com o mesmo autor, este enfoque continua a ser intensamente popular devido à sua capacidade em reforçar e sustentar formas específicas de poder e de controlo.

Se nos propusermos estudar a escola como organização, tendo por base o *modelo racional/burocrático*, que segundo Lima (2003: 20) e Costa (1996: 39) é um dos mais utilizados para o efeito, certas características poderão ser enfatizadas através das suas *lentes*.

Costa (1996: 39) aponta certos indícios reveladores da imagem burocrática da escola, tais como: a centralização das deliberações por parte do Ministério da Educação e conseqüente ausência de autonomia das escolas; a regulamentação minuciosa da totalidade das atividades; a previsibilidade do funcionamento, proveniente da planificação de todos os aspetos da organização; a formalização, hierarquização e centralização das organizações escolares, onde vigora o “modelo piramidal”; a obsessão pelos documentos escritos, que devem ser duplicados, certificados e arquivados; a ação rotineira, presente nos comportamentos estandardizados, obtidos através do cumprimento das normas; a uniformidade e impessoalidade das relações entre os diversos intervenientes; a pedagogia uniforme, evidenciada na existência de conteúdos disciplinares e metodologias idênticas em todas as situações, independentemente das diferenças inegáveis entre os contextos e os membros das organizações; e, por fim, a conceção burocrática da função docente.

O mesmo autor (*Ibid.*: 50) menciona ainda que a presença da burocracia é mais evidente nos países onde a administração é centralizada e onde os sistemas de ensino, contendo uma autonomia restrita, estão sujeitos a uma regulamentação detalhada, sendo este, sem dúvida, o caso de Portugal.

Esta conceção vai de encontro aos estudos de Formosinho (1985: 8), que realça como “(...) características da burocracia apontadas por Weber e que se aplicam

facilmente à escola (...)", as seguintes: "*legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia*".

De acordo com diversos estudos realizados, como por exemplo, de Weber (1989), Morgan (2006), Lima, (1998), Bush (2003), Ribbins (1986), entre outros, seria espectral o aparecimento de algumas debilidades ligadas a este modelo, o que efetivamente aconteceu.

Uma das maiores censuras é que este modelo negligencia as qualidades individuais das pessoas, considerando-as apenas como parte da estrutura organizacional com posições definidas pela hierarquia. De acordo com Ribbins (1986: 5), "The bureaucratic model does not satisfactorily explain the contribution of professional staff to the management of educational institution." Ainda segundo os autores, Greenfield é um dos grandes críticos do *modelo racional/burocrático*, rejeitando o conceito de instituição como uma realidade concreta e sustentando que o indivíduo desfruta de uma percepção subjetiva da organização. Neste sentido, os acontecimentos não são percebidos de forma análoga pelos vários participantes da organização, pelo contrário, eles contêm significados divergentes em função das preocupações, interesses e interpretações de cada indivíduo. Ribbins (*Ibid.*) contesta igualmente a noção de organização como sendo uma entidade que procura apenas alcançar os seus próprios fins, apoiando a ideia de que são os indivíduos que possuem objetivos e não as instituições.

Morgan (2006: 38-39) considera que o enfoque mecanicista pode desenvolver formas organizacionais com grandes dificuldades de adaptação a circunstâncias de mudança, na medida em que são planeadas para atingir objetivos predeterminados e não são projetadas para a inovação; pode ter consequências imprevisíveis e indesejáveis, se os interesses dos seus membros adquirirem primazia sobre os objetivos da organização; e pode ter um efeito desumano sobre os seus membros, sobretudo para aqueles que se posicionam nos níveis mais baixos da hierarquia. Considera igualmente que o facto de se desejar estabelecer claramente as responsabilidades de cada um tem a vantagem de fazer com que todos saibam o que deles é esperado, mas isso também os faz reconhecer aquilo que não é da sua competência, podendo levar a atitudes de desresponsabilização. Por fim, o autor refere que este tipo de organização desencoraja a iniciativa dos seus membros, favorecendo atitudes de obediência e apatia, pois num sistema burocrático, as pessoas que "(...) questionam a sabedoria da prática convencional são vistas com frequência como causadoras de problemas." (*Ibid.*: 40).

O reconhecimento destas fraquezas não diminui a importância nem o valor deste modelo, apenas constata que ele não é suficientemente abrangente quanto se pretendia na altura em que foi criado, evidenciando a necessidade de se ter em atenção outros modelos analíticos no olhar mais amplo sobre a escola enquanto organização.

1.2. Modelo político

Na perspetiva de Estêvão (1998: 184), o *modelo político* surge como um dos modelos alternativos ao *modelo racional/burocrático*, na medida em que outorga relevo a conceitos e a problemáticas não antes considerados, como é o caso da diversidade de interesses que os atores das instituições detêm e perseguem de formas diversas. Considera também que a autoridade formal, proveniente da posição hierárquica que se ocupa, não é a única fonte de poder presente nas organizações, existindo, paralelamente, uma autoridade informal, resultante da influência, do carisma, da personalidade ou mesmo da experiência dos indivíduos. O conflito deixa de ser encarado como problema, cedendo lugar a um entendimento do mesmo como um fenómeno natural e habitual, com origem na multiplicidade de interesses, motivações e objetivos dos intervenientes da organização. A participação dos membros das instituições não é tida como linear e semelhante em todas as circunstâncias, considerando-se que a mesma pode ser, simultaneamente, ativa e irregular. No que concerne às metas organizacionais, a visão das mesmas como consensuais e únicas para todos os elementos finda, dado que o seu entendimento pode ser confuso e passível de interpretações políticas. O mesmo autor reconhece ainda que essas metas não descendem de procedimentos racionais e preestabelecidos, elas surgem basicamente a partir de métodos de negociação entre os vários grupos que constituem a organização. Relativamente aos processos de tomada de decisão, estes sobressaem como condutas complexas de negociação, favorecendo a mobilização dos recursos ao poder, por parte dos seus atores.

Lima (1998: 59) não só destaca a diversidade de interesses, de ideologias e a falta de objetivos consistentes e partilhados entre os membros de uma organização, como também confere grande importância ao poder, à luta e ao conflito, resultante da heterogeneidade dos múltiplos atores que participam na vida da instituição, destacando, deste modo, um tipo específico de racionalidade “a racionalidade política”.

Bush (2003: 101) refere que nas organizações, contrariamente ao que defendem os teóricos dos *modelos formais* e *colegiais*, a primazia deve ser facultada à atividade dos grupos e não à conceção da estrutura como um todo.

É neste sentido que a atividade política não pode deixar de ser encarada como uma dimensão básica das organizações, e que estas podem ser definidas como *arenas políticas*, na medida em que “(...) são “coligações de interesses” que têm diferentes metas, valores, crenças e percepções da realidade, onde se intersectam, na luta pelo poder, racionalidades plurais que destroem, por seu turno, o mito da racionalidade do modelo *one best way*.” (Estêvão, 1998: 184).

Para Morgan (2006: 146), torna-se claro que as organizações podem ser apreendidas como sistemas de governo, sistemas políticos, pois nelas subsiste um discurso contínuo de “(...) autoridade, poder e relações de superior-subordinado (...)” sendo estes os “(...) aspectos políticos que envolvem, as atividades daqueles que fazem as regras e aqueles que as seguem.” Alerta-nos ainda para o facto de se poder “(...) analisar a política organizacional de maneira sistemática, focalizando as relações entre *interesses, conflito e poder*.” (*Ibid.*: 152). A estes conceitos, Costa (1996: 84) acrescenta a *negociação*, que definiremos mais abaixo.

De acordo com Morgan (2006: 153) e Costa (1996: 81-82), os *interesses* são percecionados como um conjunto complexo de tendências que abrangem objetivos, valores, ambições e expectativas que levam o indivíduo a atuar de uma forma e não de outra. Se tivermos em conta que a conquista dos interesses próprios será mais eficaz através da formação de coligações, é facilmente compreensível o facto de os indivíduos procurarem formar alianças e, em conjunto, melhor alcançarem as suas metas. É neste sentido que os interesses dos grupos passam a dominar o processo de tomada de decisões.

O *conflito* surge quando os interesses inerentes aos diferentes grupos colidem (Morgan, 2006: 159). Se para o *modelo racional/burocrático* o conflito é sinónimo de um problema a evitar, de um acontecimento inapropriado ou mesmo de uma disfunção, para os teóricos do *modelo político* ele surge “como algo natural e inevitável” (Costa, 1996: 82). Este autor salienta ainda que os conflitos decorrentes do processo de tomada de decisões não têm apenas origem interna à instituição, podem ter proveniência externa, visto esta ser vulnerável ao ambiente que a rodeia.

O *poder* é o meio através do qual os conflitos de interesses são resolvidos (Morgan, 2006: 163). Costa (1996: 83) demarca dois tipos de poder, considerando que ambos assumem grande importância nos contextos organizacionais. Assim, existe o *poder de autoridade*, equivalente ao poder formal, resultante da estrutura hierárquica da organização, e o *poder de influência*, originário do poder informal, que pode ser suportado pelo carisma, pelo conhecimento ou pela experiência dos indivíduos.

A *negociação*, de acordo com Costa (*Ibid.*: 84) ocorre dado as decisões não derivarem de processos racionais, nem de acordo com objetivos predeterminados, como sustentam os estudiosos do *modelo racional/burocrático*, nem mesmo através do desenvolvimento de situações consensuais, como afirmam os teóricos do *modelo democrático*. Em alternativa, emanam de complicados processos de negociação e de compromisso, que “(...) não conseguindo satisfazer completamente as preferências dos vários sub-grupos ou indivíduos, traduzem as preferências daqueles que detêm maior poder e/ou influência.” (*Id. Ibid.*).

Aplicando este modelo ao estudo da escola, o mesmo autor utiliza, como imagem organizacional, a de *escola como arena política* e Estêvão (1998: 186) afirma que “Aplicado às organizações educativas, o modelo político realça-as como construções sociais, como arenas de luta e de liberdade.”

Costa (1996: 73) declara que esta conceção recusa “(...) quer a racionalidade linear e a previsibilidade das imagens *empresarial* e *burocrática*, quer a unidade de objetivos e a visão consensual da perspectiva *democrática* (...)”, por direcionar a sua atenção para novas características da organização escolar, invertendo os desígnios predominantes e inerentes a estes modelos. Assim sendo, descreve este tipo de instituição como um sistema político em miniatura, cujo funcionamento é semelhante ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais, ou seja, afiguram-se como realidades sociais complexas, onde os seus membros estabelecem planos, movimentam poderes e influências, despoletam conflitos e negociações, com o intuito de perseguirem e atingirem os seus próprios fins e interesses. Sustenta ainda que a constituição deste tipo de instituições não é feita de modo homogéneo, bem pelo contrário: existem indivíduos que formam grupos, grupos esses que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas. A ação escolar projeta-se na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder, sendo que os interesses se situam tanto no interior da própria escola, como também no seu exterior e influenciam toda a atividade escolar. Alega similarmente que as decisões escolares se desenvolvem e se alcançam, basicamente, a partir de processos de negociação, em vez de processos racionais e conjeturáveis (*Id. Ibid.*).

O mesmo autor (*Id. Ibid.*) refere que vários estudiosos do *modelo político*, como por exemplo, Hoyle (1986a) e Gronn (1986), advogam que as escolas dispõem de características particulares para o emprego deste modelo teórico de análise. Hoyle (1986a) argumenta que isso é perceptível, na medida em que as escolas funcionam, em certas áreas da sua atividade, como sistemas debilmente articulados (*loosely coupled*),

ou seja, os vários elementos que as constituem encontram-se relativamente independentes uns dos outros, em termos de ações e de intenções, devido à competitividade e conflitualidade presentes no processo de tomada de decisões. Já Gronn (1986), identifica como fatores que permitem o entendimento da escola como *arena política* a *escassez de recursos*, elemento propício à existência de divergências de opinião sobre como, quando e onde se devem aplicar esses mesmos recursos; a *diversidade ideológica* dos atores que usufruem de diferentes crenças, valores e posturas, no que concerne aos objetivos da escola; a *conflitualidade de interesses* resultante da heterogeneidade de indivíduos e de grupos com interesses próprios. Por fim, Costa (*Ibid.*: 80) refere as *diferenças de personalidade* de cada ser humano, fator que, não raramente, origina conflitos.

É certo que cada ator vê e constrói a realidade que o circunda de acordo com as suas ideologias, os seus interesses e a sua personalidade, o que significa que “(...) para a compreensão da vida organizacional da escola necessitamos de ter em conta, não propriamente a estrutura (pretensamente) racional e estável da escola, mas, (...) as condutas dos seus membros (...)” (*Ibid.*: 81).

Também para Bolman e Deal (1989: 144), este modelo teórico é muito importante para a análise e para a investigação organizacional, na medida em que o mesmo tem em consideração determinadas dinâmicas organizacionais não valorizadas por outros modelos teóricos, nomeadamente a dinâmica do conflito e das políticas do poder.

Apesar destas inovações, o *modelo político* não deixa de apresentar certas limitações. Bush (2003: 108-109) considera que por este ser um modelo que se concentra grandemente na linguagem do poder, do conflito e da manipulação, tende a negligenciar outros aspetos da vida da organização, como é o caso da existência efetiva de processos racionais, não de todos os processos como advoga o *modelo racional/burocrático*, mas de alguns. Confere uma grande atenção na influência dos grupos durante os processos de tomada de decisões, por considerar que as organizações são fragmentadas em agregados que perseguem objetivos próprios, acabando por não considerar o nível institucional, a estrutura da organização. Finalmente, a importância concedida ao conflito leva-o a descurar a possibilidade de existência de colaboração profissional e possível consenso, subestimando, deste modo, a capacidade dos indivíduos trabalharem com base em entendimentos e em harmonia.

Estêvão (1998: 190) acrescenta que o *modelo político* “(...) apresenta a fragilidade de, muitas vezes, não atender aos interesses gerados na organização e

acentuar em demasia o sentido estratégico (...) dos actores como se tudo fosse calculado e avaliado (...).”

1.3. *Modelo subjetivo*

O *modelo subjetivo* assume que as organizações

“(...) are the creations of the people within them. Participants are thought to interpret situations in different ways and these individual perceptions are derived from their background and values. Organizations have different meanings for each of their members and exist only in the experience of those members.” (Bush, 2003: 113).

Vários estudiosos, como é o caso de Lima (2003: 20), Costa, (1996: 39) e Smyth (1989: 14), consideram que o *modelo racional/burocrático* é o mais utilizado para o estudo da administração educacional. Esta premissa permite-nos concluir que a análise do lado formal e da estrutura das organizações sempre foi considerado muito importante para quem procurou compreender as mesmas. Porém, a necessidade de humanizar e democratizar a administração começou a ser debatida e percecionada como fundamental, originando a criação da *Teoria das Relações Humanas*, como consequência imediata das conclusões obtidas na Experiência de Hawthorne, desenvolvida por Elton Mayo, em mil novecentos e vinte e sete. De acordo com Smyth (1989: 15), a partir desta altura, alguns movimentos, como por exemplo, a *Teoria das Relações Humanas*, começaram a atribuir um grande enfoque à parte informal das organizações, aos indivíduos, às suas necessidades e verdadeiras motivações. Esta teoria emerge assim como “(...) un contramovimiento que insistía en la necesidad de un determinado grado de preocupación por el individuo como persona.” (*Id. Ibid.*).

É no seguimento desta preocupação e no entendimento de que

“Para comprender las organizaciones será preciso conocer las intenciones de sus miembros y el sentido que outorgan a las diferentes actuaciones y situaciones. Las diferentes interpretaciones humanas forman parte también de la realidad social; esta no es independiente de las personas ni se rige por leyes universales que gobernarían sus relaciones y sus actos” (England, 1989: 81),

que surgem, entre outros, os *modelos subjetivo e cultural*.

O mesmo será dizer que só a partir do momento em que se começa a verificar um descontentamento com as limitações do *modelo racional/burocrático* e se começa a atribuir uma preocupação aos indivíduos, às suas crenças, aos seus valores e às suas motivações, que se propõe, como alternativa teórica, uma atenção ao processo de construção social, ou seja, ao processo que enfatiza a interação entre os atores, no contexto em que se inserem. De referir que os trabalhos de autores tão importantes como Greenfield (1989) sobre as “Organizações como Invenções Sociais”, e ainda de Berger e Luckman (1973) sobre a “Construção Social da Realidade”, foram essenciais para a consolidação teórica do novo modelo que estava a despontar, assumidamente interpretativo e subjetivo.

O *modelo subjetivo* permite-nos olhar para a organização como sendo algo que vai para além de uma entidade uniforme e formal, procurando ir de encontro à noção de “(...) multifaceted notion reflecting what the individual sees as his social world and what meanings and purposes the individual brings to or takes from that reality.” (Greenfield, 1989: 85).

Bush (2003: 114-117) afirma que este modelo se centra no indivíduo, nas suas perceções e nas suas crenças, enquanto membros da organização, e não na instituição como um todo (tese defendida pelo *modelo racional/burocrático*) nem nos interesses dos grupos (argumento usado pelos *modelos cultural e político*). Nas instituições escolares, os defensores deste modelo apontam para as diferentes aspirações e valores do pessoal docente e não docente e dos próprios alunos, considerando que todos eles contemplam e experienciam a organização de diferentes modos e interpretam os acontecimentos de acordo com as suas próprias vivências e motivações. Há uma valorização dos significados e das interpretações que cada um coloca nos diversos eventos, consequência dos seus valores, experiências, crenças e da própria personalidade, em vez da preocupação com os acontecimentos em si. O mesmo autor evidencia a possibilidade de ocorrerem conflitos, dada a diversidade de significados que cada evento pode proporcionar nos vários membros de uma determinada instituição, alertando para o facto de, neste ponto, o modelo em análise se assemelhar ao *modelo político*.

Bush (*Ibid.*: 124) acrescenta que neste modelo a organização é considerada como sendo um produto da interação entre seres humanos e não como algo fixo, predeterminado e independente dos seus membros, desviando-se, desta forma, da consideração pela estrutura e negando a existência de objetivos organizacionais, contemplando como mais valioso o comportamento dos indivíduos e as suas próprias

aspirações. Outro aspeto que o autor destaca é a ênfase dada às qualidades pessoais dos indivíduos, em alternativa às posições oficiais que cada um ocupa. A liderança é, por isso, vista como o produto das qualidades pessoais e das capacidades dos líderes e não como algo automático que resulta da posição oficial que eles ocupam (*Ibid.*: 126). Aponta ainda que o objetivo principal do modelo é “(...) seek understanding of the ways in which individuals create, modify and interpret the social world which they inhabit. It is concerned with meanings more than facts (...)” (*Ibid.*: 122).

Outro estudioso, England (1989: 98), que denomina este como sendo o *modelo interpretativo da ciência social*, afirma que

“Según el modelo interpretativo, la teoría no se construye de forma deductiva, ni está compuesta por proposiciones invariables, verificadas empíricamente. Ni es independiente del contexto ni de sus conocedores. (...) La realidad social está constituida por individuos y por grupos concretos que sólo pueden conocerla en términos de sus propios valores, sus intenciones y sus motivaciones.”

Segundo o mesmo autor (*Ibid.*: 100-101), o verdadeiro sentido dos acontecimentos não reside nas relações objetivas, mas antes nas intenções e nas interpretações dos seres humanos. Estas últimas estão em contínuo processo de negociação e de renegociação, propagam-se e transformam-se constantemente, mediante a interação. O modelo assegura a importância de haver um fortalecimento da comunicação e um entendimento entre as pessoas e os grupos que constituem as instituições educativas e tem como finalidade conseguir escolas que respondam melhor às expectativas que as pessoas nelas depositam. Para tal, é imperativo haver uma compreensão dos valores, das aspirações e das intenções individuais e culturais. Deste ponto de vista, as pessoas não são meros recetores passivos do conhecimento objetivo, nem instrumentos inertes, pelo contrário, interessam-se e participam ativamente na vida da organização que integram. Quanto ao processo de tomada de decisões, este deve produzir-se dentro de um ordenamento social, em que seja exequível a livre comunicação entre as pessoas, sendo que o incremento dessa mesma comunicação favorece a participação e a negociação neste complexo processo.

Havendo várias divergências entre esta e as abordagens anteriores, há algo a que ela também não escapa: as limitações. Bush (2003: 128-130) reconhece que a perceção das organizações como provenientes das interpretações e dos comportamentos individuais, não permite uma clara indicação da natureza das mesmas. O facto de se

considerarem os significados tão individuais e exclusivos pode levar à possibilidade de existência de tantas interpretações como pessoas. Menciona igualmente que a noção de percepções totalmente independentes por parte de todos os membros é suspeita, dado que os significados dependem sempre do passado dos atores, das suas vivências e das suas experiências. Indica ainda que há uma falha na explicação das semelhanças entre as várias escolas, isto é, se uma instituição é o reflexo dos indivíduos que a constituem e cada indivíduo é um ser único e singular, como é possível que todas as escolas contenham características semelhantes? Para além destas críticas, a maior é o facto de este modelo dar poucas indicações ou orientações para a ação administrativa.

Para England (1989: 101), as limitações deste modelo estão não só no facto de haver uma certa simplicidade na sua conceção de relação entre a teoria e a prática, como também na sua incapacidade de explicar os fatores que justificam as ações, as normas e os valores dos indivíduos. Reforça igualmente a impossibilidade em dar razão às possíveis contradições entre ações, regras e interpretações ou entre estas e as suas consequências para a conduta das pessoas ou os fatores que as justificam.

1.4. Modelo cultural

Para Bolman e Deal (1989: 187)

“Conventional organizational thought presumes a world in which the connection between structure and activity, activity and outcomes, or events and results is linear and rational. (...) The symbolic frame sees structures, activities, and events as myths, rituals, and ceremonies that foster beliefs, build faith, and create and reinforce meaning.”

Bush (2003: 156) define o *modelo cultural* como assumindo que “(...) beliefs, values and ideology are at the heart of organizations. Individuals hold certain ideas and value-preferences which influence how they behave and how they view the behavior of other members.” Realça também que o interesse por estes aspetos pode ser entendido como um exemplo de insatisfação com as limitações dos *modelos formais*.

Para o mesmo autor (*Ibid.*: 160-168), a cultura, nas organizações, manifesta-se através da importância lançada aos valores e às crenças dos seus membros e da certeza de que a interação entre os atores da organização, ou entre os vários grupos, eventualmente conduzem à existência de normas comportamentais, normas essas que gradualmente se tornam características da instituição e, por vezes, favorecem a

existência de uma monocultura. A exteriorização da cultura estabelece-se através de rituais e de cerimónias utilizados para celebrar e apoiar as convicções e as regras defendidas pela instituição. Existem heróis e heroínas que simbolizam os valores da organização, tipificando, assim, o comportamento associado à sua cultura que pode ser visível através dos seus objetivos, dos seus fins e das suas metas. Perceciona-se o ambiente externo como fonte de muitos valores da própria instituição, e crê-se na possibilidade de haver interpretações discordantes, ou múltiplas culturas, provenientes de interesses externos, profissionais ou pessoais.

Sergiovanni (1986: 7) acrescenta que neste modelo, a análise e a prática devem atribuir primazia ao entendimento, à explicação e à tentativa de compreensão que os diversos eventos e as diversas atividades oferecem aos seus membros, em desfavor da tentativa de descrição dos mesmos.

Bolman e Deal (1989: 173) consideram que segundo este modelo, as organizações

“(...) are judged not so much by what they do as by how they appear. The right formal structure provides a ceremonial façade that beams the correct signal of the day to the appropriate audience. The signal provides reassurance, fosters belief, cultivates and maintains faith, and keeps the organization viable.”

Por seu turno, Morgan (2006: 132) refere que a cultura pode ser descrita através de significados, compreensões e sentidos partilhados. Acrescenta que “Ao se falar de cultura, na verdade, está sendo feita uma referência ao processo de construção da realidade que permite às pessoas ver e compreender eventos, acções, objectos, expressões e situações particulares de maneiras distintas.” Para este teórico, a influência da cultura da organização raramente é uniforme, pois os seus membros integrantes desfrutam de diferentes personalidades ao mesmo tempo que compartilham aspetos comuns. Descreve este fenómeno como “cultura organizacional” e afirma que as organizações são mini-sociedades com padrões próprios e distintos de cultura e de subcultura. Não contempla a cultura como sendo algo imposto sobre uma situação social, mas antes como algo que se desenvolve durante o curso da interação social (*Ibid.*: 131).

É certo que este modelo apresenta algumas similitudes com o modelo subjetivo, nomeadamente na importância outorgada ao lado informal da organização, aos símbolos e às crenças dos atores que a compõem. Todavia, existem algumas dissemelhanças. Bush (2003: 160) refere que os valores e as crenças partilhadas são uma das principais

diferenças, na medida em que os teóricos dos modelos subjetivos valorizam os valores individuais, enquanto os teóricos dos modelos culturais enaltecem a noção de cultura dominante. Considera ainda que o *modelo cultural* consagra uma importante atenção à ação organizacional, contrastando como o *modelo subjetivo*, que não avalia este aspeto.

De referir que este modelo apenas recentemente começou a ser utilizado pelos teóricos no estudo das organizações, como refere Torres (2004: 87):

“Ainda não contemplada como uma dimensão efectivamente expressiva, a cultura nas organizações não mereceu uma particular atenção por parte dos primeiros autores do início do século XX, no sentido em que a sua natureza essencialmente implícita e aparentemente oculta não constituiu objecto de interesse particular.”

Bush (2003: 172-173) alega que este modelo acrescenta vários elementos úteis para a análise da liderança e da administração escolar, na medida em que contempla, ao contrário dos *modelos formais*, a dimensão informal como um aspeto valioso. Enfatizando os valores e as crenças dos seus atores, o *modelo cultural* reforça os aspetos humanos da administração, em vez de privilegiar os elementos estruturais. No que concerne à liderança, o autor revela que os líderes “(...) have the main responsibility for generating and sustaining culture and communicating core values and beliefs both within the organization and to external stakeholders.” (*Ibid.*: 169).

Sobre este aspeto, Sergiovanni (1986: 8) refere que

“Leadership within the cultural perspective takes on a more qualitative image; of less concern is the leader’s behavioral style, and leadership effectiveness is not viewed merely as the instrumental summation of the link between behavior and objectives. Instead, what the leader stands for and communicates to others is considered important.”

Costa (1996: 109) considera que a investigação das organizações escolares, baseada no *modelo cultural*, enfatiza determinadas características, chamando a atenção para o facto de cada escola ser diferente de qualquer outra escola e, dada esta especificidade, cada uma constrói a sua própria cultura, traduzida em distintas manifestações simbólicas, como valores, crenças, tipo de linguagem, heróis ou heroínas, rituais ou cerimónias. O autor alerta ainda para o facto de que a qualidade e o sucesso de cada organização escolar deriva do seu tipo de cultura, enfatizando que as escolas bem

sucedidas são aquelas onde predomina uma cultura forte entre os seus associados. De acordo com o mesmo autor, se nos reportarmos à investigação,

“(...) os defensores desta perspectiva, entendendo a realidade organizacional como construção social, enquadram-se maioritariamente numa metodologia qualitativa e apontam o seu objecto de estudo para o interior da cultura escolar, designadamente para as dimensões simbólicas, mágicas e subjectivas do seu funcionamento.” (*Id. Ibid.*)

Para Bush (2003: 173-174), paralelamente aos novos contributos oferecidos pelo *modelo cultural*, certos aspetos são percecionados como menos positivos. O facto de se poder ver a cultura como uma imposição dos líderes aos restantes membros da organização é uma delas. Este fator pode significar uma procura da monocultura e consequente subordinação de valores e crenças de alguns participantes em relação àqueles defendidos pelos líderes ou pelos grupos dominantes. Afirma ainda que a atenção atribuída aos símbolos, como por exemplo, aos rituais e às cerimónias, pode significar que os alguns membros da organização são subestimados e que esses mesmos símbolos podem representar de forma não fidedigna a realidade.

1.5. Modelo anárquico

Lima (1998: 78) afirma que a metáfora de *anarquia organizada* foi “(...) criada por Cohen, March e Olsen, em mil novecentos e setenta e dois (...)” e que ela “(...) desafia o modelo bem instalado da burocracia racional, não por procurar sobrepor-se-lhe, mas por procurar competir com ele na análise de certos fenómenos e de certas componentes das organizações.” (*Ibid.*: 84).

Ellstrom (1983: 234) concebe o *modelo anárquico* como sendo um sumário de diferentes conceitos, mais especificamente, de três metáforas, a da *anarquia organizada*, a do *caixote do lixo* e a da *débil articulação*.

De acordo com Lima (1998: 79) e Costa (1996: 89), qualquer organização pode ser, pelo menos parcialmente, compreendida como uma *anarquia organizada*, onde existem objetivos e preferências vagos, inconsistentes e mal definidos, onde os processos organizacionais e tecnológicos são mal entendidos pelos membros que a compõem, isto é, “(...) os processos utilizados na actividade organizacional são pouco claros, decorrem, diversas vezes de procedimentos improvisados ou na sequência de situações de tentativa e erro (...)” (Costa, 1996: 91), contrariando, deste modo, a visão

racional e previsível dos objetivos e dos processos assegurados pelo *modelo racional/burocrático*. Perceciona, igualmente, a participação dos atores como sendo fluida e parcial, podendo verificar-se uma modificação no modo, no tempo e na importância que eles lhe empregam, nos distintos contextos organizacionais (*Id. Ibid.*). O mesmo autor (*Id. Ibid.*) acrescenta que, quando aplicada à escola, a metáfora de *anarquia* não apresenta um caráter negativo, apenas possibilita a visualização de um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas neste tipo de instituições. Entre elas refere que à racionalidade, à previsibilidade e à nitidez das organizações, dos atores ou dos grupos, contrapõe-se a ambiguidade, a imprevisibilidade e a dúvida do funcionamento organizacional.

A segunda metáfora, o *caixote do lixo*, de acordo com Lima (1998: 81-82) chama a atenção para a falta de intencionalidade de certas ações organizacionais e sustenta que as soluções resultam, frequentemente, de um conjunto de elementos relativamente independentes uns dos outros, ou mesmo de fatores acidentais, expondo a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objetivos e as estratégias. Neste sentido, contesta o *modelo racional/burocrático* e o seu circuito sequencial, ou seja, a identificação do problema, a definição, a seleção da solução, a implementação e a avaliação.

Costa (1996: 96) refere que, apesar desta definição,

“A concepção da escola como anarquia organizada e a explicação das decisões escolares como caixote do lixo não significam que o funcionamento destas instituições seja basicamente desorganizado ou completamente sujeito à desordem. Não existe uma harmonia e coesão fáceis entre os vários componentes de uma organização, o que nos faz pensar num certo grau de autonomia dos diversos elementos e numa certa desarticulação da vida escolar.”

A terceira metáfora, *débil articulação*, refere que os diversos elementos de uma organização, como por exemplo, as estruturas, os órgãos ou mesmo os acontecimentos, estão desligados e são independentes uns dos outros “(...) em termos de intenções e de acções, processos e tecnologias adoptados e resultados obtidos (...)” (Lima, 1998: 82). No entender de Costa (1996: 98), não se verifica uma forte união, uma coordenação eficaz e racional entre os elementos, mas sim um vínculo frágil, uma desconexão entre eles, que embora aparentemente ligados, estão separados e preservam uma identidade própria.

Costa (*Ibid.*: 89-90) acrescenta que a escola, em termos organizacionais, não é uma entidade racional, previsível e homogênea, pelo contrário, apresenta-se como uma realidade complicada, heterogênea, problemática e ambígua, sendo que o seu modo de funcionamento é sustentado por intenções e objetivos imprecisos, tecnologias pouco claras e participação fluida. Relativamente ao processo de tomada de decisões, este não emerge a partir de uma sequência lógica de planeamento e previsão, mas antes de modo desordenado, imprevisto e adaptado, resultante do amontoamento de problemas, de soluções e de estratégias. A visão dos estabelecimentos de ensino como um todo uniforme, coeso e bem estruturado é tida como irreal, na medida em que há uma clara justaposição de múltiplos órgãos, estruturas, processos e indivíduos independentes uns dos outros. Chama ainda a atenção para o facto de as organizações escolares serem vulneráveis em relação ao ambiente que as circunda, ambiente esse que pode ser agitado, inconstante e incerto, favorecendo assim o agravamento das dúvidas e da ambiguidade organizacionais. Finalmente, o entendimento dos diferentes processos organizativos vai para além do resultado de tecnologias e de pressupostos de eficiência ou de eficácia organizacionais, assumindo um carácter principalmente simbólico. Neste ponto, há um vínculo evidente entre este modelo com o *modelo cultural*.

Ainda relativamente à aplicação do *modelo anárquico* ao estudo da escola, Lima (2003: 31) refere que William Tyler, apesar de admitir que o *modelo racional/burocrático* contém certas limitações e de concordar que a escola apresenta, de facto, uma débil união entre objetivos, tecnologias e estrutura, atesta que o *modelo de anarquia organizada* é muito radical e seria uma alternativa muito drástica ao *modelo racional/burocrático*, na medida em que a escola emergiria assim através de uma imagem de desorganização.

2. Opções teóricas

Após uma descrição e análise das características, das vantagens, das inovações e das limitações sustentadas por estes modelos, e apesar de se considerar que todos eles são visíveis numa organização como a escola, na realização do presente estudo e atendendo aos objetivos do mesmo e ao conhecimento que possuímos da atual realidade escolar, pareceu-nos mais adequado orientar teoricamente o nosso olhar a partir de dois dos modelos. São eles o *racional/burocrático*, na linha dos estudos de Licínio Lima, e o *subjetivo* em articulação com o *cultural*, na linha dos trabalhos de Tony Bush e de Gerry England.

Pensamos ser importante utilizar as lentes do *modelo racional/burocrático* pois não podemos ignorar a realidade do nosso sistema educativo no geral e das nossas escolas em particular, já que estas possuem diversas características burocráticas, como por exemplo, a estrutura hierárquica, com o Diretor no topo da pirâmide, profissionais especializados e várias normas que regulamentam a vida das instituições.

Este modelo é, segundo Lima (1998: 73), um dos mais utilizados para caracterizar a escola e o sistema educativo. O presente estudo não fugirá a esta tendência, dado considerarmos que ele nos auxiliará na análise das seguintes dimensões: o centralismo a que o nosso sistema educativo está sujeito, na medida em que existem normativos elaborados pelo Ministério da Educação e que deverão ser aplicados por todos os Agrupamentos de Escolas, de modo uniforme, sem ter em conta os seus contextos e as suas especificidades; o reconhecimento da instituição como um sistema hierárquico, com um Diretor no topo da pirâmide e cuja autoridade resulta da sua posição oficial e a existência de regras e normas que procuram conduzir as ações de todos os seus membros.

Este modelo servirá de lente teórica de análise na parte da investigação que se debruçará sobre a análise dos normativos, dos discursos, das posições oficiais dos intervenientes neste processo de mudança, sobre o estudo das competências do Diretor e ainda da sua posição oficial à frente da instituição.

Por outro lado, sabendo nós que a escola não é uma organização estática, apenas predefinida por regras e regulamentos, nem apenas aquilo que deve ser segundo orientações centrais, focando-nos igualmente nos objetivos essenciais da nossa análise e ainda na noção de que a escola “(...) pode ser muitas coisas ao mesmo tempo (...)” (Morgan, 2006: 321), consideramos importante e fundamental não nos confinarmos a uma visão única da instituição educativa e utilizarmos, paralelamente, outro modelo que possibilite a leitura e análise do lado informal, mais precisamente os valores, as crenças, as ideologias e representações individuais e/ou grupais. Dos modelos apresentados, consideramos que o que mais se adequa a esta dimensão de análise é o *modelo subjetivo*, em articulação com o *cultural*.

Utilizando este modelo no estudo das escolas, iremos de encontro: *a)* aos valores e às aspirações individuais, pois os seus membros experienciam a instituição de diversos pontos de vista e avaliam os acontecimentos e situações de acordo com as suas vivências, pretensões e representações; *b)* aos significados que os atores atribuem às situações que vão vivendo, isto é, à interpretação que fazem dos diversos acontecimentos, em vez da ação ou da situação, propriamente ditas; *c)* à possibilidade

de ocorrência de divergências, que podem ainda resultar em conflitos entre os vários membros, sendo que as várias representações dependem dos valores e crenças de cada membro individualmente; *d*) à estrutura que passa a ser percebida como sendo produto da interação humana e não como sendo algo predeterminado, fixo ou rígido; *e*) ao desvio da estrutura formal e conseqüente consideração do processo; *f*) aos propósitos pessoais vistos como fundamentais, negando-se a existência de objetivos organizacionais; *g*) à investigação qualitativa e interpretativa e esforço de compreensão de como o indivíduo cria, modifica, e interpreta o mundo social em que está inserido; e, *h*) finalmente, aos significados tidos como mais relevantes do que os factos.

Este modelo servirá de lente teórica na pesquisa centrada nos docentes, nas suas convicções, opiniões, representações e entendimentos comuns ou pessoais, respeitantes à realidade escolar que vivenciam.

Capítulo II

Evolução das políticas e pareceres de especialistas e de sindicatos

No presente capítulo procederemos a uma breve descrição e reflexão sobre a evolução das políticas de administração e gestão das escolas em Portugal a partir do vinte e cinco de abril de mil novecentos e setenta e quatro. Para tal, analisaremos resumidamente os normativos que estabeleceram a arquitetura organizacional dos estabelecimentos de ensino portugueses, nomeadamente os Decretos-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro, o n.º 172/91 de 10 de maio, o n.º 115-A/98 de 4 de maio e, finalmente, o n.º 75/2008 de 22 de abril. Tendo em conta os propósitos desta investigação, debruçar-nos-emos com maior detalhe nos últimos dois normativos, no que respeita ao órgão de administração e de gestão das escolas, isto é, analisaremos mais atentamente a passagem do Conselho Executivo (órgão colegial previsto no Decreto-Lei n.º 115-A/98) para o Diretor (órgão unipessoal, imposto pelo Decreto-Lei n.º 75/2008).

Consideramos importante neste capítulo analisar, não só os normativos supracitados, como também o programa eleitoral do Partido Socialista do ano de dois mil e cinco, dado que foi durante o mandato deste partido que se impôs a última reforma do sistema educativo, em termos de administração e de gestão dos Agrupamentos de Escolas portuguesas. Atentaremos igualmente na posição dos sindicatos de professores mais significativos do nosso país, a FENPROF (Federação Nacional dos Professores) e a FNE (Federação Nacional dos Sindicatos da Educação), sobre o tema em questão, bem como sobre um estudo de João Barroso do ano de dois mil e oito, solicitado pelo Ministério da Educação, referente ao Projeto de Decreto-Lei que deu origem ao normativo que vigora atualmente, mais precisamente o Decreto-Lei n.º 75/2008. Para nos auxiliar neste estudo, elaborámos um guião de leitura dos normativos e pareceres (ver apêndice 1).

Segundo Lima (1998: 210), no período anterior à Revolução de abril o governo das escolas portuguesas teve sempre como referência organizacional e administrativa um modelo, que o autor denomina de “modelo liceal”, caracterizado pelo forte controlo da administração central, pela não participação dos membros que integravam as instituições e pela ausência de quaisquer estruturas democráticas. Nas organizações escolares existiam representantes políticos e administrativos do Estado (Reitores e Diretores) designados por nomeação do ministro, que embora não possuíssem qualquer autonomia, na medida em que estavam completamente dependentes da tutela, eram

figuras poderosas a nível escolar, com a incumbência de perseguir e atingir os objetivos que lhes estavam atribuídos pelo governo (*Ibid.*: 211).

De acordo com o mesmo autor (*Ibid.*: 204), com o vinte e cinco de abril de mil novecentos e setenta e quatro, foi despoletado

“(...) um movimento de participação docente e discente polifacetado, contraditório e conflituante, mas que num primeiro momento foi desenvolvido em torno da conquista de poder e de autonomia face à administração central, da procura/ensaio de modelos de superação do velho, e agora, aparentemente inaceitável modelo liceal em busca de um novo ordenamento democrático e participativo para a organização da escola (...).”

Começou então um período que ficou marcado “(...) por uma verdadeira *descompressão* social e política, pela reanimação e remobilização da sociedade civil, pela sua organização em movimentos e partidos políticos, sindicatos, associações (...)” (*Ibid.*: 220-221). Lima (*Ibid.*: 234) menciona ainda que apesar das contestações e das movimentações verificadas durante o período revolucionário, em que se puseram em causa os instrumentos de controlo político-administrativo e ideológico próprios do modelo liceal, nunca houve um verdadeiro projeto que promovesse a descentralização e a democracia na administração pública. Assim, embora nos primeiros momentos, a administração central tivesse sido forçada a ceder algum do seu poder e controlo para o nível local, conseguiu manter, no essencial, o seu domínio administrativo sobre as escolas, cuja direção passou a ser assegurada por *Comissões de Gestão*. Estas comissões, apesar de serem democraticamente eleitas, no fundo detinham os mesmos poderes e as mesmas áreas de intervenção que possuíam os antigos Reitores e os Diretores, ou seja, as escolas continuavam numa situação de evidente subordinação face à tutela (*Ibid.*: 237).

No ano de mil novecentos e setenta e seis, passado o *período revolucionário*, iniciou-se o período de *normalização*, onde o Estado e a administração central procuraram “(...) estancar o movimento de desmantelamento da organização e das estruturas escolares, mas também ir mais atrás, recuperar tempo e terreno perdidos, reconstruir o aparelho burocrático para reassumir funções de controlo centralizado.” (*Ibid.*: 260). Foi neste ano que entrou em vigor o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro.

1. Arquitetura organizacional dos estabelecimentos de ensino

1.1. Decreto-Lei n.º 769-A/76

Em mil novecentos e setenta e seis, dois anos depois da revolução de abril, surge um normativo que indica no seu preâmbulo que

“A escola sofreu nos últimos anos o efeito da descompressão da vida política nacional, o que, se levou a saudáveis atitudes de destruição de estruturas antigas, também fez ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo.”

Ainda no preâmbulo refere que é necessário demarcar a demagogia da democracia e criar condições para que a gestão das escolas seja verdadeiramente democrática, sendo que tal só acontecerá através da responsabilização dos docentes, dos discentes e do pessoal não docente. Acrescenta também que os verdadeiros objetivos da organização educativa são os objetivos pedagógicos, os quais não eram anteriormente regulamentados e naquele momento começaram a ser percecionados como essenciais.

Aquando da entrada em vigor deste normativo, ficou estabelecido que os órgãos responsáveis pelo funcionamento dos estabelecimentos de ensino passariam a ser: o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Relativamente ao *Conselho Diretivo*, este era composto por três ou por cinco representantes do pessoal docente, dois representantes dos alunos, no caso de serem estabelecimentos de Ensino Secundário que proporcionassem cursos complementares, e um representante do pessoal não docente (Artigo 2.º). Caberia a este órgão selecionar, de entre os seus membros docentes, um Presidente, um Vice-presidente e um Secretário, sendo que os professores para exercerem os dois primeiros cargos teriam de ser profissionalizados (Artigo 6.º, pontos 1 e 3). Todos os docentes em serviço na escola poderiam ser eleitos como representantes dos professores para o Conselho Diretivo, sendo que a referida eleição teria de decorrer numa reunião de Assembleia Eleitoral (Artigo 7.º). O Conselho Diretivo tinha o poder de instituir comissões ou grupos de trabalho, caso considerasse necessários, no sentido de estes tratarem dos assuntos internos da escola, sendo que lhe competia determinar não só as suas composições, como também os seus mandatos, prazos e normas de funcionamento (Artigo 12.º).

Ao Presidente do Conselho Diretivo competia não só presidir às reuniões dos Conselhos Diretivo, Pedagógico e Administrativo, como também representar o estabelecimento, abrir a correspondência e assinar o expediente, decidir em todos os assuntos que lhe fossem delegados pelo Conselho ou, em situações de emergência, em que não fosse possível ouvir aquele, e ainda submeter à apreciação superior os assuntos que excedessem a competência do Conselho Diretivo (Artigo 13.º). O Vice-presidente, por sua vez, tinha a função de coadjuvar o Presidente e substituí-lo nas suas faltas ou impedimentos (Artigo 14.º, ponto 1), enquanto o Secretário detinha a competência de secretariar as reuniões do Conselho Diretivo, exercer o cargo de Vice-Presidente do Conselho Administrativo e ainda desempenhar outras funções que lhe fossem imputadas pelo Conselho Diretivo (Artigo 15.º). Este órgão só podia deliberar se estivessem presentes a maioria dos seus membros docentes, sendo que as decisões tinham de ser tomadas por maioria de votos. Em caso de empate, o Presidente possuía voto de qualidade (Artigo 17.º, ponto 2).

Relativamente aos dois outros órgãos, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, estes tinham as funções de determinar a orientação pedagógica da escola (Artigo 24.º) e estabelecer as regras às quais devia obedecer a administração do estabelecimento, nomeadamente em termos de orçamento, contas de gerência, legalidade das despesas, cobrança das receitas e manutenção e conservação do património (Artigo 33.º, ponto 1), respetivamente.

Com funções unicamente pedagógicas, o *Conselho Pedagógico* era composto pelo Presidente do Conselho Diretivo, por um professor Delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e por Delegados dos alunos, um por cada ano (Artigo 22.º). Este órgão contaria com o apoio dos docentes organizados em Conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e, ainda, de ano e de turma (Artigo 25.º, ponto 1), e teria como responsabilidades principais as de estudar, propor e aplicar as soluções mais ajustadas ao ensino das respetivas disciplinas, dar o seu parecer e desenvolver atividades que lhe fossem solicitadas pelo Conselho Diretivo e ainda opinar sobre todas as questões de natureza pedagógica e disciplinar (Artigos 26.º e 27.º). Reunia uma vez por mês, sendo que as suas deliberações seriam tomadas por maioria, tendo o seu Presidente, em caso de empate, voto de qualidade (Artigo 30.º, pontos 1, 2).

Quanto ao *Conselho Administrativo*, este era constituído por um Presidente, cargo exercido pelo Presidente do Conselho Diretivo, por um Vice-Presidente, cargo desempenhado pelo Secretário do Conselho Diretivo, e, finalmente, por um Secretário, o Chefe da Secretaria (Artigo 32.º, pontos 1, 2, 3 e 4). De entre as suas competências

estavam as de estabelecer as regras da administração do estabelecimento, de acordo com as leis gerais da contabilidade pública, aprovar os projetos de orçamento e a conta de gerência, verificar a legalidade das despesas efetuadas e autorizar o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança das receitas e zelar pela manutenção e conservação do património (Artigo 33º, ponto 1). Este órgão reunia, pelo menos, uma vez por cada mês do ano civil e as determinações eram tomadas por maioria de votos, tendo o Presidente, em caso de empate, voto de qualidade (Artigo 34.º, pontos 1 e 4).

Lima (1998: 266) afirma que a ação *normalizadora*, consagrada através deste normativo não ficou imune a várias críticas, entre elas o facto de a regulamentação da gestão das escolas não ter sido precedida por uma avaliação das experiências anteriores, o facto de se limitar a participação dos alunos, na medida em que a sua representação deixou de ser equivalente, em termos numéricos, à dos docentes, restringiu igualmente a participação dos professores, a quem foram retirados direitos, responsabilidades e autonomia, a comunidade foi impedida de participar na vida escolar e houve ainda um reforço da centralização e da burocracia por parte do Ministério da Educação, pois como afirma o autor, verificou-se “(...) uma maior e mais detalhada regulamentação das regras de constituição dos órgãos previstos e dos processos eleitorais, a selecção de competências e, sobretudo, a penetração das regras no universo pedagógico, o que anteriormente não acontecera.” (*Id. Ibid.*).⁵

1.2. Decreto-Lei n.º 172/91

Decorria o ano de mil novecentos e noventa e um quando surgiu um novo normativo, o Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio, que introduziu algumas alterações no modelo de gestão das escolas. Como fundamento para tais mudanças, a tutela referiu, no preâmbulo deste documento, que era indispensável garantir e assegurar não só uma gestão democrática dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, como também criar condições de estabilidade, de eficiência e de responsabilidade dos mesmos. Acrescentou ainda no preâmbulo que “(...) 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.” e que era necessário contemplar a representatividade, a democraticidade e a inclusão da comunidade escolar, através da representação dos seus membros no Conselho de Escola, o órgão colegial que

⁵ Para maior desenvolvimento e reflexão relativas aos períodos citados, ver Lima, 1998.

assumia as funções de direção. Finalmente, no referido preâmbulo pode ainda ler-se que no sentido de se asseverar a estabilidade e a eficiência da administração e da gestão escolares os estabelecimentos de ensino seriam geridos por um órgão unipessoal, o Diretor Executivo, designado, através de concurso, pelo Conselho de Área Escolar ou de Escola. Definiu como princípios básicos para as modificações propostas a importância da inclusão das escolas no meio em que estavam inseridas, o apoio e a participação comunitária, uma maior responsabilização por parte das escolas, a perseguição de objetivos educativos nacionais, a par do reconhecimento da diversidade e consequente valorização da autonomia local, a estabilidade dos órgãos de gestão, a democracia e, por fim, a representatividade local (Decreto-Lei n.º172/91: Preâmbulo).

A partir do momento em que foi implementado este normativo, os órgãos de direção, administração e gestão das escolas passaram a ser o Diretor Executivo, o Conselho de Escola ou Conselho de Área Escolar, o Conselho Pedagógico, o Conselho Administrativo e o Coordenador de Núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares (Artigo 5.º, ponto 1).

O *Diretor Executivo* passou não só a representar o órgão de administração e de gestão das escolas nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, como também a ser responsável pela conciliação entre as políticas educativas nacionais e as orientações próprias do estabelecimento de ensino que dirigia (Artigo 16.º, ponto 1). Para exercer as suas funções contava com a cooperação de Adjuntos, cujo número dependia da quantidade de alunos, de docentes e do tipo de funcionamento da instituição (*Ibid.*, ponto 2). De entre as suas competências estavam as de submeter ao Conselho de Escola documentos orientadores do estabelecimento de ensino, tais como o regulamento interno, o projeto educativo e os planos de atividades (Artigo 17.º, ponto 1). Competia-lhe também cumprir e fazer cumprir as deliberações do Conselho de Escola, apresentar a este órgão os relatórios das atividades desenvolvidas, criar condições para a participação da comunidade escolar, favorecer atividades de caráter cultural, desportivo e recreativo, fiscalizar o funcionamento da instituição, defender a correta aplicação dos meios administrativos e financeiros aos objetivos educativos e pedagógicos e determinar o emprego de sanções não suspensivas ou exclusivas (*Ibid.*, pontos 2 e 3). Era condição para o exercício deste cargo ser um docente profissionalizado com pelo menos cinco anos de serviço efetivo, escolhido através de um concurso promovido pelo Presidente do Conselho da Escola. Recomendava-se que o Diretor possuísse formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar (Artigo 18.º, pontos 1 e 2). O seu mandato tinha a duração de quatro anos, nos quais

estava dispensado do exercício de funções letivas. Este decreto contemplava a possibilidade de renovação por mais um mandato, sem concurso (Artigo 20.º, ponto 1). Relativamente à cessação do cargo, esta poderia ocorrer se mais de dois terços dos representantes do Conselho de Escola, apoiados em factos comprovados e informações devidamente fundamentadas, considerassem a sua prestação desadequada. Poderia ocorrer também, a qualquer momento, caso se verificasse o incumprimento dos seus deveres, ou ainda através da solicitação do próprio Diretor Executivo, por motivos justificados, tendo para tal que apresentar um pedido com a antecedência mínima de quarenta e cinco dias. Quanto aos seus Adjuntos, estes podiam ser a qualquer momento dispensados pelo Diretor Executivo, mediante comunicação justificada ao Conselho de Escola (Artigo 22.º, pontos 1, 2, 3 e 4).

Constatamos que são muitas as diferenças entre este novo órgão (Diretor Executivo) e o anterior (Conselho Diretivo), na medida em que, com a aplicação do Decreto-Lei n.º 172/91, não só os representantes dos alunos e do pessoal não docente ficaram impedidos de integrar este órgão, com também a eleição do Diretor Executivo passou a ser realizada mediante um concurso promovido pelo Conselho de Escola ou Área Escolar, sendo que no anterior regime os membros do Conselho Diretivo eram eleitos pela totalidade dos professores em exercício de funções no estabelecimento de ensino. Por fim, se anteriormente as decisões eram tomadas por maioria dos votos, a partir do momento em que o novo regime entrou em vigor, o Diretor Executivo passou a ser o responsável pelas áreas: pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial, tendo visto os seus poderes grandemente ampliados, em relação ao Conselho Diretivo.

O novo regime procurou assegurar a participação da comunidade, através da criação de um novo órgão, o *Conselho de Escola ou Área Escolar*, do qual faziam parte representantes dos alunos, dos professores, do pessoal não docente, dos pais e encarregados de educação e da própria câmara municipal. Este passou a ser o órgão de direção responsável pela orientação das atividades da instituição, que incluía a participação dos vários setores da comunidade (Artigo 7.º). As funções deste órgão eram alargadas e a ele estavam imputadas as responsabilidades de escolher o respetivo Presidente de entre os docentes, eleger, destituir ou renovar o mandato do Diretor Executivo, aprovar o regulamento interno, o projeto educativo, os planos plurianual e anual de atividades, o projeto de orçamento anual, considerar os relatórios trimestrais, aprovar o relatório anual de atividades e o relatório das contas de gerência, determinar os princípios regulamentadores das relações da escola com a comunidade e com outras entidades, definir os critérios de participação da escola em atividades culturais,

desportivas e recreativas, aprovar os critérios de ação social escolar e determinar a aplicação de penas de suspensão a alunos, na sequência de processo disciplinar (Artigo 8.º, ponto 1). O Conselho de Escola ou Área Escolar era constituído por representantes dos docentes, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente, dos pais e encarregados de educação, da câmara municipal e dos interesses sócio-económicos e culturais da região. O Diretor Executivo e o Presidente do Conselho Pedagógico participavam nestas reuniões não tendo, no entanto, direito a voto (Artigo 9.º, pontos 1 e 4). Em termos de funcionamento, este Conselho reunia, por norma, duas vezes por período escolar e podia deliberar apenas quando estivessem presentes mais de metade dos seus membros em efetividade de funções (Artigo 15.º, pontos 1 e 2).

O *Conselho Pedagógico* era o órgão de coordenação e orientação educativa, incumbido de prestar apoio aos restantes órgãos da escola, nos domínios pedagógico-didático, de coordenação das atividades e animação educativa, de orientação e acompanhamento de alunos e ainda de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente (Artigo 31.º). Detinha as funções de eleger o seu Presidente de entre os docentes que o integravam, elaborar e propor o regulamento interno, o projeto educativo e os planos plurianual e anual de atividades, emitir o seu parecer sobre o projeto de orçamento anual, elaborar e submeter à aprovação do Conselho de Escola o plano de formação e atualização do pessoal docente e não docente, acompanhar a respetiva concretização, elaborar propostas e emitir opiniões nos domínios não só da gestão de currículos, programas e atividades de complemento curricular, como também nos domínios da orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos e da gestão de apoios educativos (Artigo 32.º). Relativamente à sua composição, este órgão era constituído pelo Diretor Executivo, por representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos do terceiro ciclo e secundário, e ainda pelo responsável dos serviços de psicologia e orientação (Artigo 33.º, pontos 1 e 4). O Conselho Pedagógico reunia, normalmente, duas vezes por período escolar, e teria de contar com a presença de mais de metade dos seus membros em efetividade de funções. As suas decisões eram tomadas por maioria de votos, dispondo o Presidente de voto de qualidade (Artigo 35.º, pontos 1, 2 e 3).

Constatamos que existem algumas diferenças entre os dois regimes no que concerne ao Conselho Pedagógico, na medida em que durante a vigência do Decreto-Lei n.º 172/91, se por um lado se alargou a participação neste órgão a representantes dos pais e encarregados de educação e ainda ao responsável pelos serviços de psicologia e orientação, por outro lado, restringiu-se a participação dos alunos, uma vez que só

participariam representantes dos alunos do terceiro ciclo e secundário e não de todos os anos, como acontecia anteriormente. Quanto às funções do Conselho Pedagógico, durante a vigência deste novo normativo, estas foram ampliadas, pois este órgão passou a ter as funções de, por exemplo, elaborar e propor o regulamento interno, o projeto educativo e os planos plurianual e anual de atividades, o plano de formação e atualização do pessoal docente e não docente.

Relativamente ao *Conselho Administrativo*, constatamos que a sua composição, as suas funções e competências não sofreram grandes alterações com a transição entre os dois regimes, na medida em que as orientações do novo normativo permanecem na linha do anterior, isto é, continuava a ser o órgão responsável pela gestão administrativa e financeira da escola (Artigo 25.º), a deter a competência de autorizar a realização e pagamento das despesas e assistir e analisar a legalidade da gestão administrativo-financeira (Artigo 26.º). Era composto pelo Presidente, o Diretor Executivo, por um dos seus Adjuntos e ainda pelo Chefe dos serviços de administração escolar (Artigo 27.º). Reunia uma vez por mês e apenas podia deliberar se estivessem presentes a maioria dos seus membros em efetividade de funções, sendo que as determinações seriam tomadas por maioria de votos, tendo o Presidente o voto de qualidade (Artigo 28.º, pontos 1, 2 e 3).

A *Coordenação de Núcleo* era assegurada por um Coordenador, eleito pelo respetivo corpo docente, sendo que o seu mandato tinha a duração de quatro anos (Artigo 29.º, ponto 1). De entre as suas competências estavam as de planificar, programar e coordenar as atividades educativas do núcleo, cumprir e fazer cumprir as orientações do Diretor Executivo, promover o debate de natureza pedagógica e disciplinar, entre os docentes, fomentar a colaboração dos interesses locais e dos pais e encarregados de educação e recolher e veicular as informações necessárias respeitantes aos alunos e suas famílias (Artigo 30.º).

Apesar de algumas diferenças notórias entre o regime anterior e o proposto por este normativo, Lima (2011: 29) refere que ambos se inscrevem “(...) na mesma tradição política e administrativa centralizada e, curiosamente, ambos dependem exactamente do mesmo quadro jurídico-formal, o qual, em caso algum, foi objecto de qualquer alteração ou medida de descentralização.” O autor considera que se verificaram efetivamente algumas mudanças, na transição entre os dois regimes, porém, estas mudanças traduziram-se apenas na

“(…) adoção de novos conceitos com origens e ressonâncias democráticas e descentralizadoras, mas, sobretudo, de novas morfologias organizacionais, a par de uma maior abertura à participação de pais e encarregados de educação e de representantes locais no “conselho de escola”, agora definida como “órgão de direcção” (Artigo 7º) (…”. (*Id. Ibid.*)

Este autor (*Ibid.*: 30) refere ainda que a criação da figura de *Diretor Executivo*, que passou a ter a função de representação da escola, foi “objecto de controvérsia”, pois possuía agora um

“(…) maior protagonismo e o estatuto de *elo de ligação* com a administração central e regional, podendo desta forma vir a ser transformado no último escalão de uma cadeia de desconcentração radical, capaz de penetrar já no interior da escola e de aí encontrar o seu verdadeiro representante, isto é, o representante da administração central.”

Acrescenta (*Ibid.*: 30-31) que, de acordo com a Comissão de Acompanhamento e Avaliação⁶ (CAA) este modelo de gestão foi alvo de muitas críticas relativamente: *a*) às suas soluções e configurações organizacionais; *b*) à política e administração centralizada; *c*) à falta de coerência entre o articulado do decreto-lei e o teor do respetivo preâmbulo; *d*) à existência de uma excessiva regulamentação; *e*) à ambiguidade das competências dos principais órgãos de gestão; *f*) à subalternização das dimensões pedagógicas; *g*) à ambiguidade no processo de recrutamento do Diretor Executivo; *h*) à incongruência entre as funções de direcção atribuídas ao Conselho de Escola ou Área Escolar e as respetivas competências do órgão; e ainda *i*) à inexistência de competências próprias do Presidente do Conselho de Escola.

1.3. Decreto-Lei n.º 115-A/98

Decorria o ano de mil novecentos e noventa e oito quando se procedeu a mais uma alteração do regime de autonomia, de administração e de gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Entrou então em vigor o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. Este normativo assegurava que

6 Criado pela Portaria n.º 812/92, de 18 de agosto

“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 de serviço público da educação.” (Decreto-Lei n.º 115-A/98: Preâmbulo)

Mencionava ainda no seu preâmbulo que para haver um efetivo desenvolvimento da autonomia das escolas era necessário contemplar as diferentes dimensões da escola, mais especificamente a sua organização interna e as suas relações com os níveis central, regional e local da administração, que seria importante que o poder local assumisse novas competências na vida destas instituições e deveriam ainda estabelecer-se parcerias sócio-educativas, que proporcionassem a iniciativa e a participação da sociedade civil. Acrescenta não só que o reforço da autonomia das escolas procura garantir a melhor gestão dos seus recursos educativos, de modo consistente com o seu projeto educativo, como também que este reforço não se traduz numa tentativa de o Estado atenuar as suas responsabilidades. Neste diploma defende-se ainda o afastamento da ideia de um modelo uniforme de gestão, estabelecendo, por um lado, que a administração e a gestão cumprem a regras comuns a todas os estabelecimentos de ensino, e, por outro lado, que a existência da autonomia permita que se tenha em consideração as situações concretas e os projetos educativos de cada escola. O decreto prevê igualmente o desenvolvimento de estratégias de Agrupamento de Escolas. Neste sentido, procura-se integrar as escolas do primeiro ciclo do ensino básico e os jardins de infância numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, tendo sempre em consideração a dimensão das diversas escolas e a proteção da sua identidade própria.

A partir do momento em que este normativo entrou em vigor, a administração e gestão das escolas começou a ser assegurada pelos seguintes órgãos: a Assembleia, o Conselho Executivo ou Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo (Artigo 7.º, ponto 2).

Relativamente à *Assembleia*, este passou a ser o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da instituição, composto por representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos no caso de haver ensino secundário, e representantes da autarquia local. Cada escola poderia ainda, caso o regulamento interno o previsse, a possibilidade de a Assembleia integrar, para além das entidades referidas, representantes das atividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respetiva área, desde que tal se afigurasse

como relevante para o projeto educativo da instituição (Artigo 8.º, pontos 1, 2 e 3). Quanto à definição do número de membros, esta era da responsabilidade de cada instituição, de acordo com o respetivo regulamento interno, não sendo possível, no entanto, que o número total ultrapassasse os vinte elementos. Este normativo impunha não só que os representantes dos professores não fossem mais do que cinquenta por cento da totalidade dos elementos da Assembleia, como também que o número de representantes de pais e encarregados de educação e de pessoal não docente, não fosse inferior a dez por cento da totalidade. O Presidente do Conselho Executivo ou o Diretor e o Presidente do Conselho Pedagógico participavam nas reuniões, sem direito a voto (Artigo 9.º, pontos 1, 2, 3, 4 e 6). As competências deste órgão eram várias, nomeadamente: eleger o respetivo Presidente de entre os seus membros docentes; aprovar e acompanhar o desenvolvimento do projeto educativo; aprovar o regulamento interno; aceitar as propostas de contratos de autonomia; definir os princípios para a preparação do orçamento; avaliar o relatório de contas de gerência e os resultados do processo de avaliação interna; promover e fomentar o relacionamento com a comunidade educativa e acompanhar a realização do processo eleitoral para a Direção Executiva. No desempenho dos seus serviços, tinha a autoridade para solicitar as informações necessárias no sentido de acompanhar e de avaliar o funcionamento da escola, aos restantes órgãos de administração e de gestão (Artigo 10.º, pontos 1 e 2). Os representantes dos alunos, do pessoal docente e do pessoal não docente, dos pais e encarregados de educação eram eleitos pelos respetivos corpos eleitorais. Por sua vez, os representantes da autarquia local eram designados pela câmara municipal ou pelas juntas de freguesia (Artigo 12.º, pontos 1, 2 e 3). O mandato dos seus membros tinha a duração de três anos, com exceção dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos, que tinha a duração de um ano letivo (Artigo 14.º, pontos 1 e 2).

Comparativamente ao anterior regime, este órgão apesar da alteração da sua designação, de “Conselho de Escola ou Área Escolar” para “Assembleia”, as suas funções e competências mantiveram-se semelhantes em alguns aspetos. Este continuou a ser o órgão que assegurava a participação da comunidade na vida da escola, com representantes de vários setores, nomeadamente, de professores, de pais e encarregados de educação, de pessoal não docente, alunos (no caso de haver ensino secundário) e das autarquias. Quanto ao número de membros, o regime aplicado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 impôs um número limite de membros (não superior a vinte), enquanto o anterior determinava a sua composição conforme o tipo de estabelecimento (secundário, básico, primeiro ciclo e pré-escolar). No que concerne às suas competências e funções,

verificamos que estas são parecidas entre os dois regimes, ou seja, ambos têm, por exemplo, a competência de eleger o seu presidente, aprovar o regulamento interno da escola, o plano anual de atividades, o projeto educativo, entre outras. Contudo, verificamos algumas dissemelhanças entre estes dois órgãos, nomeadamente, no regime anterior o Conselho de Escola ou Área Escolar tinha a competência de eleger o Diretor Executivo, destituí-lo ou renovar o seu mandato e de determinar a aplicação de penas de suspensão de nove dias a um ano a alunos, na sequência de um processo disciplinar, o que não está previsto no novo normativo. Por sua vez, o regime imposto pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 tinha como competências diferentes do seu antecessor as de aprovar as propostas de contratos de autonomia, apreciar o relatório de contas de gerência, apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola e acompanhar a realização do processo eleitoral para a Direção Executiva.

Quanto ao *Conselho Executivo ou Diretor*, o este novo normativo atribuía a cada estabelecimento de ensino uma oportunidade de escolha entre o Conselho Executivo ou o Diretor. Segundo Barroso, que desenvolveu um estudo sobre a aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, denominado por “Programa de Avaliação Externa do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio” e realizado em protocolo com o Ministério de Educação e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2001: 70), a grande maioria das escolas optou pelo Conselho Executivo: “A configuração da direcção executiva revela uma opção generalizada por um modelo colegial formal (conselho executivo) (...)”, ou seja, havendo a possibilidade de escolha entre um modelo de administração e de gestão colegial ou unipessoal, os docentes optaram pelo primeiro.

Assim sendo, nas escolas o órgão de administração e de gestão era o *Conselho Executivo*, composto por um Presidente e por dois Vice-Presidentes, sendo que o número destes últimos poderia ser alargado para três se nas instituições funcionasse o ensino pré-escolar, conjuntamente com o primeiro ciclo, ou ainda para quatro, no caso de haver também o ensino secundário (Artigo 16.º, pontos 1, 2 e 3). Todos os membros eram eleitos em Assembleia 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.” (Artigo 19.º, ponto 1). Os candidatos a Presidente do Conselho Executivo teriam de ser “(...) 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 (...)”, mais precisamente, teriam de possuir uma habilitação específica, ou em alternativa, experiência de pelo menos um mandato completo no exercício de cargos de administração e de gestão escolar (*Ibid.*, pontos 3 e 4). Os candidatos a Vice-Presidentes, por seu turno, teriam de ser docentes dos quadros, em exercício de funções na escola, com pelo menos três anos de serviço (*Ibid.*, ponto 5). Assim sendo, apesar de existir um Presidente do Conselho Executivo, com competências mais alargadas do que os restantes membros, designadamente ao nível da representação da escola, de coordenação das atividades próprias do Conselho Executivo, de exercício de poder hierárquico e de poder disciplinar, e ainda na avaliação do pessoal docente e não docente, as medidas de carácter pedagógico, administrativo, cultural, financeiro e patrimonial decorriam de um processo de tomada de decisão colegial. Quanto ao mandato, a sua duração era de três anos (Artigo 22.º, ponto 1).

No caso de se optar por um órgão de gestão e de administração unipessoal, o *Diretor*, para poder candidatar-se ao cargo, teria de preencher os mesmos requisitos do Presidente do Conselho Executivo. Os processos que originariam o seu recrutamento, a sua eleição e a duração do seu mandato eram similares aos previstos para o Conselho Executivo (Artigo 19.º, pontos 3 e 4). Paralelamente a estas características análogas entre os dois órgãos, as funções do Diretor eram mais amplas, na medida em que, de modo unipessoal, era o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira (Artigo 15.º, ponto 1). No exercício das suas funções era apoiado por Adjuntos, entre dois a quatro, dependendo da tipologia da escola, ou seja, dependendo de esta funcionar, ou não, conjuntamente com a educação pré-escolar e o ensino secundário (Artigo 16.º, pontos 2 e 3). Após ouvido o Conselho Pedagógico, competia-lhe, por exemplo, submeter à aprovação da Assembleia o projeto educativo e o regulamento interno da escola, estabelecer o regime de funcionamento da escola elaborar o projeto de orçamento, tendo em conta as orientações da Assembleia, elaborar o plano anual de atividades, gerir a constituição de turmas e a elaboração de horários, distribuir o serviço docente e não docente, nomear os Diretores de Turma, regular as instalações, os espaços e equipamentos e os recursos educativos, celebrar protocolos e acordos de cooperação ou de associação com outras instituições e seleccionar e recrutar de pessoal docente e não docente, salvaguardando o regime dos concursos (Artigo 17.º, pontos 1 e 2). Ao Diretor caberia ainda a missão de nomear os seus Adjuntos, de entre os docentes que reunissem as condições dos candidatos a Vice-Presidentes (Artigo 19.º, ponto 6).

Com o intuito de apoiar as atividades do Conselho Executivo ou do Diretor, estes poderiam propor à Assembleia autorização para a constituição de assessorias técnico-pedagógicas. No caso de haver permissão para tal, seriam designados docentes em exercício de funções na escola, mediante despacho do Ministro da Educação e de acordo com a população escolar e o tipo de funcionamento da escola (Artigo 23.º, pontos 1 e 2).

Comparativamente ao regime anterior, previsto no Decreto-Lei n.º 176/91, que impunha a existência de um Diretor Executivo, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 atribuiu a cada escola a possibilidade de escolherem se a Direção Executiva estaria a cargo de um Conselho Executivo (órgão de gestão colegial), ou de um Diretor (órgão de gestão unipessoal). Os órgãos previstos nos dois normativos supracitados apesar de diferentes mantêm algumas competências semelhantes, como por exemplo, terem de submeter ao Conselho de Escola/Área Escola ou Assembleia a aprovação do regulamento interno e o projeto educativo da escola e incentivar a participação de diferentes setores da comunidade. Por sua vez, verificamos que existem algumas competências deste novo órgão que não estavam previstas para o seu antecessor, nomeadamente, elaborar e submeter à aprovação da Assembleia as propostas de celebração de contratos de autonomia, determinar o regime de funcionamento da escola, fiscalizar a constituição de turmas e a elaboração de horários, distribuir o serviço docente e não docente, designar os diretores de turma e proceder à seleção e recrutamento de pessoal docente e não docente.

Os demais órgãos, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, eram responsáveis pela coordenação e orientação educativa nas áreas pedagógico-didáticas (Artigo 24.º) e em matérias administrativo-financeiras (Artigo 28.º), respetivamente.

Na composição do *Conselho Pedagógico*, deveria estar acautelada 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 projetos de desenvolvimento educativo, num máximo de vinte membros. O Presidente do Conselho Executivo ou o Diretor era membro deste órgão (Artigo 25.º, pontos 1 e 3). De entre as suas competências, estavam as de elaborar as propostas do projeto educativo e do plano anual de atividades, pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia, elaborar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, definir os critérios nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos, definir os princípios de articulação e diversificação curricular, dos

apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar, adotar os manuais escolares, incentivar iniciativas de índole formativa e cultural, definir os critérios de elaboração dos horários e os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente e intervir no processo de avaliação do desempenho dos docentes (Artigo 26.º).

Assim como no regime anterior, o Conselho Pedagógico continua a assegurar a participação da comunidade, através da representação, por exemplo, de professores, de alunos (do terceiro ciclo e secundário, no regime anterior e apenas do secundário, no atual) e de pessoal não docente. Quanto às suas competências, o novo normativo determina que o Conselho Pedagógico: se pronuncie sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia; proponha a criação de disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respetivas estruturas programáticas; adote os manuais escolares, após audição dos departamentos curriculares e dos conselhos de docentes; proponha o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação; defina os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários; determine os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente e intervenha no processo de avaliação do desempenho dos docentes, competências essas não referidas no Decreto-Lei n.º 172/91.

O *Conselho Administrativo* continua a ser o órgão deliberativo em matéria de gestão administrativa e financeira da escola, nos termos das disposições legais em vigor. Era composto pelo Presidente do Conselho Executivo ou pelo Diretor, por um dos seus Vice-Presidentes ou Adjuntos e pelo Chefe dos serviços de administração escolar (Artigo 29.º, ponto 1). A ele competia aprovar o projeto de orçamento anual, elaborar o relatório de contas de gerência, autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira (Artigo 30.º). A sua composição e competências mantêm-se na linha do normativo precedente.

A duração deste decreto-lei foi de dez anos e, de acordo com Lima (2011: 33-37), foi durante a vigência do Decreto-Lei n.º 172/91 que a tutela iniciou “(...) um novo processo de estudo, debate e produção legislativa que viria a culminar em 1998 com a aprovação do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio.” instaurando assim um “(...) novo regime que, generalizadamente, alterava o modelo jurídico em vigor desde 1976.” uma vez que introduzia “(...) alterações estruturais e morfológicas significativas (...)” e afirmava “(...) pretender estabelecer a “escola enquanto centro das políticas

educativas”, construindo a sua autonomia “a partir da comunidade em que se insere” e “contando com uma nova atitude da administração central, regional e local (...)””. No entanto, para o mesmo autor, o problema central permanecia, na medida em que apesar de manter um discurso “descentralizador” e “autonómico” esta reforma não conduziu a uma “(...) mudança global do sistema de administração da educação (...)” nem alterou a “(...) sua concentração de poderes de decisão relativamente às escolas (...)”. Mais refere que

“Parece existir a ilusão de que a alteração de um determinado “modelo de gestão” se faz apenas pela via da revisão do ordenamento jurídico anterior, incidindo no decreto-lei e portarias específicas sobre a matéria, deixando inalterada a orgânica do ministério e o funcionamento dos seus serviços centrais, regionais e locais, bem como toda a restante legislação relativa ao currículo, à gestão, pedagógica e didáctica, à avaliação dos alunos, etc., como se estas matérias, nucleares, não tivessem incidência directa no tipo de governação das escolas e na amplitude dos respectivos poderes de decisão.” (*Ibid.*: 37).

1.4. Decreto-Lei n.º 75/2008

No ano de dois mil e oito, surge um novo normativo que refere, no seu preâmbulo, que

“O programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes.”

É no sentido da constituição de lideranças fortes que este documento advoga o reforço das lideranças das escolas, sustentando que este ponto constitui uma das mais indispensáveis dimensões de reorganização do regime de administração escolar. Assume que, com o anterior modelo, surgiram boas lideranças e até lideranças fortes, todavia ele não favorecia nem a emergência, nem a propagação desses casos. Tornava-se, por isso, imperativo, criar condições para que em cada escola existisse um rosto, um responsável, provido de autoridade para desenvolver o projeto educativo da escola e efetuar as medidas de política educativa. A ele poderiam ser imputadas as

responsabilidades pela prestação de serviços de educação e pela gestão dos recursos colocados à sua disposição. Este objetivo foi concretizado através da imposição, a todos os Agrupamentos de Escolas e de escolas não agrupadas, do cargo de Diretor. Para além do Diretor, foram considerados, como órgãos de direção, de administração e de gestão o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Quanto ao *Conselho Geral*, este continua a ser o órgão de direção estratégico responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, onde estão contempladas a participação e a representação da comunidade educativa (Artigo 11.º, ponto 1). A sua composição é determinada pelo próprio estabelecimento de ensino, de acordo com o regulamento interno, havendo apenas a obrigação de o número de elementos ser ímpar e nunca superior a vinte e um. A sua constituição deve ser assegurada por representantes do pessoal docente e não docente, sendo que o seu número, no conjunto, não pode ser superior a cinquenta por cento da totalidade dos membros, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, no caso de haver ensino secundário, do município e da comunidade local. O Diretor participa nas reuniões do Conselho Geral, sem direito a voto (Artigo 12.º, pontos 1, 2, 3, 4, 6 e 7).

Entre as competências do Conselho Geral estão as de eleger o respetivo Presidente, de entre os seus membros, à exceção dos alunos e eleger o Diretor, através de um procedimento concursal, prévio à eleição (Artigo 21.º, ponto 1). Para tal, os candidatos a este cargo têm de apresentar a sua candidatura, entregar o seu curriculum vitae e um projeto de intervenção na escola. Com o intuito de proceder à apreciação das candidaturas, o Conselho Geral delega na sua comissão permanente, ou numa comissão especialmente designada para o efeito, a elaboração de um relatório de avaliação. A avaliação das candidaturas tem de considerar obrigatoriamente a análise do curriculum vitae de cada candidato, a análise do projeto de intervenção na escola e o resultado de entrevista individual realizada (Artigo 22.º, pontos 3, 4 e 5). Após a apreciação do relatório de avaliação, procede-se à eleição do Diretor, que será o candidato que conseguir obter a maioria absoluta dos votos dos membros do Conselho Geral em efetividade de funções (Artigo 23.º, pontos 1 e 2).

Para além destas competências, cabe ao Conselho Geral aprovar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto educativo, aprovar o regulamento interno e os planos anual e plurianual de atividades, aprovar as propostas de contratos de autonomia, determinar os critérios para a elaboração do orçamento, aprovar o relatório de contas de gerência, considerar os resultados do processo de autoavaliação, acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão e promover o relacionamento com a

comunidade educativa. O Presidente é eleito por maioria absoluta dos votos dos membros do Conselho Geral em efetividade de funções (Artigo 13.º, pontos 1 e 2). Os representantes dos alunos, do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, no Conselho Geral, são escolhidos pelos respetivos corpos eleitorais. Por sua vez, os representantes do município são designados pela câmara municipal ou pelas juntas de freguesia (Artigo 14.º, pontos 1, 2 e 3). O mandato dos seus membros tem a duração de quatro anos, à exceção dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos, cuja duração é de dois anos letivos (Artigo 16.º, pontos 1 e 2).

Quando comparado com o anterior regime, este órgão, que passa a ter a designação de Conselho Geral, em vez de Assembleia, continua não só a ser o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, como também, continua a assegurar a participação e a representação da comunidade educativa. Algumas das alterações determinadas pelo novo normativo são a obrigatoriedade de o número de elementos ser ímpar, e nunca superior a vinte e um e ainda de este órgão passar a ser responsável pela eleição do Diretor, através de um procedimento concursal, prévio à eleição.

A partir do momento em que foi implementado este decreto, a possibilidade de escolha entre Diretor e Presidente de Conselho Executivo cessou e o *Diretor* passou a ser, obrigatoriamente, o órgão de administração e de gestão das escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (Artigo 18.º). Nas suas funções, ele é assistido por um Subdiretor e entre um a três Adjuntos, dependendo da dimensão do estabelecimento de ensino, da complexidade e da variedade da sua oferta educativa, particularmente dos níveis de ensino e das tipologias dos cursos que ministra. De referir que os critérios de fixação do número de Adjuntos do Diretor são determinados por despacho do membro do governo responsável pela área da educação (Artigo 19.º, pontos 1, 2 e 3). Apesar de auxiliado nas suas funções, o Diretor constitui um órgão de gestão e de administração unipessoal e não um órgão colegial, sendo o órgão de direção constituído pelo Conselho Geral. De entre as suas competências estão as de apresentar e de submeter à aprovação do Conselho Geral os documentos orientadores da vida da instituição de ensino, determinar o regime de funcionamento do Agrupamento de Escolas, outorgar o serviço docente e não docente, nomear os Coordenadores de Escola ou Estabelecimento de educação pré-escolar, bem como os Coordenadores dos Departamentos Curriculares e os Diretores de Turma, superintender as instalações, celebrar protocolos e acordos de cooperação, controlar os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos. Tem igualmente as funções de

representar a escola, de exercer o poder hierárquico sobre o pessoal docente, não docente e ainda o poder disciplinar sobre os alunos e de proceder à avaliação do pessoal docente e não docente. Encarrega-se inclusive das funções que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal e é-lhe permitido delegar e subdelegar no Subdiretor e nos Adjuntos as competências acima referidas. No caso de faltar ou de estar impedido de exercer alguma das suas funções, é substituído pelo Subdiretor (Artigo 20.º, pontos 1, 2, 4, 5, 6, 7 e 8). É notório que os seus poderes, em relação ao normativo precedente, foram grandemente ampliados, na medida em que, de modo uniforme, tem, por exemplo, o poder de nomear ou exonerar os Coordenadores e os Adjuntos, de celebrar protocolos com outras entidades e de controlar os serviços administrativos.

No que concerne ao recrutamento, o Diretor tem de ser um docente do ensino público ou particular e cooperativo com pelo menos cinco anos de serviço e qualificado para o exercício destas funções, ou seja, tem de deter habilitação específica, ou em alternativa, possuir experiência de pelo menos um mandato completo no exercício de cargos de gestão escolar. A sua eleição ocorre em reunião do Conselho Geral (Artigo 21.º, pontos 1, 3 e 4) e a sua homologação é efetuada pelo Diretor Regional de Educação competente (Artigo 23.º, ponto 4). A duração do mandato é de quatro anos, sendo que ele pode ser reconduzido, para mais um, em Conselho Geral, por unanimidade de votos dos membros em efetividade de funções (Artigo 25.º, pontos 1, 2 e 3). No que respeita à cessação do mandato deste órgão, esta pode suceder por requisição devidamente fundada do mesmo ao Diretor Regional de Educação, no final do ano escolar, no caso de mais de dois terços do Conselho Geral considerarem e conseguirem comprovar desadequada a sua prestação, ou ainda no seguimento de um processo disciplinar (*Ibid.*, ponto 6). O Diretor está isento da prestação de serviço letivo (Artigo 26.º, ponto 5).

Comparativamente ao período em que vigorava o Decreto-Lei n.º 115-A/98, este normativo impôs a obrigatoriedade de a gestão de todos os Agrupamentos de Escolas ser uniforme (efetuada por um Diretor, que toma as decisões de modo unipessoal), acabando com a possibilidade de cada estabelecimento de ensino optar pelo modelo de gestão que considerasse mais adequado à sua realidade. Para além das competências previstas no regime antecedente, agora o novo órgão de gestão tem uma capacidade que nunca, desde a Revolução de abril, teve: a de nomear e exonerar os Coordenadores e os seus Adjuntos. Para além destas diferenças que se traduzem no aumento das suas competências e responsabilidades, atualmente o processo de eleição do Diretor é

diferente daquele praticado no anterior regime, onde o corpo docente em exercício de funções na instituição e ainda pessoal não docente podiam participar e exercer o seu direito de voto. Agora o processo de eleição envolve apenas um grupo restrito de pessoas e é realizado em Conselho Geral, através de um procedimento concursal.

Quanto aos restantes órgãos, o *Conselho Pedagógico* é o órgão responsável pela coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa nas áreas pedagógico - didática, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente (Artigo 31.º) e o *Conselho Administrativo* é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira, nos termos da legislação em vigor (Artigo 36.º).

A composição do *Conselho Pedagógico* não pode ultrapassar o máximo de quinze membros e deve assegurar a participação dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares e das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, a representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estes somente no caso do ensino secundário. O Diretor é obrigatoriamente o Presidente do Conselho Pedagógico (Artigo 32.º, pontos 1 e 3). A este órgão compete elaborar as propostas do projeto educativo, do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de atividades, emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia, apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos, definir os princípios nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar, adotar os manuais escolares, definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários e definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente (Artigo 33.º). Reúne, por norma, uma vez por mês (Artigo 34.º, ponto 1).

Atualmente, no Conselho Pedagógico continuam a estar representados docentes, pais e encarregados de educação e alunos (no caso de serem do ensino secundário). Deixou, contudo, de haver representação do pessoal não docente. Verificou-se igualmente uma mudança relativa ao número de elementos, isto é, neste regime não pode ultrapassar os quinze elementos, quando anteriormente podia ter um máximo de vinte. De referir mais duas mudanças, no nosso entender muito significativas: o facto de o Diretor passar a ser obrigatoriamente o Presidente do Conselho Pedagógico, o que

nunca antes aconteceu; e o facto de os Coordenadores de Departamento, membros deste órgão, serem nomeados pelo Diretor e não eleitos pelos seus pares.

Quanto ao *Conselho Administrativo*, este não altera a sua constituição em relação ao regime precedente, ou seja, continua a ser constituído pelo Diretor, que preside, pelo Subdiretor ou um dos Adjuntos e pelo Chefe dos serviços de administração escolar (Artigo 37.º). As suas competências permanecem igualmente semelhantes, isto é, continua a aprovar o projeto de orçamento anual, elaborar o relatório de contas de gerência, autorizar a realização de despesas e o devido pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira (Artigo 38.º).

Este normativo entrou em vigor no dia seguinte ao da sua publicação em Diário da República, ou seja, no dia vinte e três de abril do ano de dois mil e oito, e ainda hoje rege a administração e a gestão dos nossos Agrupamentos de Escolas.

Segundo Lima, este Decreto-Lei (2011: 76)

“(...) transfere para os estabelecimentos de educação básica e secundária uma boa parte das orientações, e também das soluções organizacionais, (...) embora num contexto global de *administração directa do Estado*, de que resulta uma concepção de autonomia consideravelmente mais limitada e circunscrita a dimensões predominantemente técnicas e operacionais, e um ordenamento mais directivo e menos aberto às diferenças.”

Se no seu preâmbulo, o Decreto-Lei n.º 75/2008 afirma pretender “(...) o reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino (...)” e favorecer a “(...) constituição de lideranças fortes (...)”, para Lima (2011) o reforço da participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica das escolas acontece através da sua participação no Conselho Geral, (considerado o órgão colegial de direcção estratégica) e, por sua vez, a constituição de lideranças fortes, é estabelecida com a imposição, pela primeira vez desde o vinte e cinco de abril, da “(...) generalização da figura do director, órgão unipessoal que, também pela primeira vez, passa a ter o poder de nomear todos os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.” (*Ibid.*: 77). Esta imposição deixa transparecer, segundo o mesmo autor, a ideia de que “(...) através da imposição, por decreto, da figura do director, será possível garantir, de forma generalizada, a emergência de “lideranças eficazes” (...)”. O autor acrescenta que esta

“(…) argumentação, desprezando os resultados da investigação portuguesa sobre o assunto, revela-se inconsequente, confundindo “boas” lideranças com lideranças “fortes”, e estas com lideranças unipessoais.” (*Id. Ibid.*)

Através do estudo dos normativos supramencionados, que determinaram durante as últimas décadas o funcionamento das escolas portuguesas, podemos concluir que cada reforma estabelecida procurava promover mudanças significativas no funcionamento das instituições em termos de órgãos de administração e de gestão e das competências a si associadas. O número de anos que delimitou a regência de cada normativo é bastante díspar.

Facilmente podemos verificar que, por um lado, o Decreto-Lei n.º 769-A/76, foi o que teve uma maior duração, mais precisamente, quinze anos, e, por outro, foi aquele cuja composição era a menor, apenas três órgãos definiam o funcionamento das instituições de ensino. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 172/91 foi o que vigorou durante menos tempo, apenas sete anos, e estabeleceu o maior número de órgãos de administração e de gestão, mais precisamente cinco. O Decreto-Lei n.º 115-A/98 teve uma durabilidade de dez anos, tendo estabelecido para governar as escolas, quatro órgãos e o último regulamento, o Decreto-Lei n.º 75/2008, implementado há três anos, manteve o número de órgãos do seu antecessor.

Apesar destas diferenças, dois órgãos de administração e de gestão dos estabelecimentos de ensino mantiveram-se sempre ao longo dos tempos, são eles o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, que embora sofressem alterações pontuais com a transição de um normativo para outro, mantiveram, no essencial, as suas competências.

O órgão capaz de assegurar a participação efetiva da comunidade escolar na vida da escola, teve originalmente o nome de Conselho de Escola ou de Área Escolar e apenas foi criado em mil novecentos e noventa e um, com o Decreto-Lei n.º 172/91. Com o normativo seguinte, este passou a ser denominado por Assembleia e atualmente intitula-se por Conselho Geral. Desde a sua fundação, este foi sempre o órgão responsável pela definição e orientação da vida da escola (embora na prática, pelo conhecimento de terreno que possuímos, esta definição e orientação fossem mais simbólicas do que reais), onde tinham lugar e estavam representados vários setores da comunidade escolar, desde os professores, pais e encarregados de educação, pessoal não docente, alunos e mesmo entidades exteriores, consideradas como importantes no

ambiente onde a escola se integrava e pudessem, de algum modo, contribuir para o desenvolvimento e progresso das organizações escolares.

O órgão alvo de mudanças mais significativas, o Conselho Diretivo, implementado pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, passou para Diretor Executivo com o normativo subsequente, seguindo-se o Conselho Executivo ou Diretor, conforme a opção de cada escola, e, finalmente, o Diretor. Constata-se, neste caso, que imediatamente após a Revolução de abril, houve a necessidade de se implementar um órgão colegial para comandar e orientar a vida da escola, promovendo, deste modo, uma grande demarcação com o modelo liceal. No entanto, quinze anos depois, verifica-se uma constante determinação por parte da tutela de impor um órgão unipessoal para levar a cabo a tarefa de gerir as instituições de ensino. Esta determinação traduz-se, não só, na obrigatoriedade em haver um Diretor Executivo no período em que vigorava o Decreto-Lei n.º 172/91, como também na possibilidade prevista pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de haver um Diretor, apesar de, como já referimos, as escolas terem optado por serem geridas por um Conselho Executivo, e, finalmente, na imposição da figura de Diretor, com o Decreto-Lei n.º 75/2008.

2. As bases programáticas do Partido Socialista de 2005 - Educação

Este último decreto, que hoje rege a administração e a gestão dos Agrupamentos de Escolas, entrou em vigor durante o mandato do Partido Socialista, que venceu as eleições legislativas no ano de dois mil e cinco. Analisando o seu programa eleitoral (Bases Programáticas do Partido Socialista, 2005) no que à educação diz respeito, verificamos que este documento propõe diversas alterações relativas aos vários aspetos da vida das instituições de ensino, nomeadamente: *a)* a procura de uma educação de qualidade para todos; *b)* o alargamento a todas as crianças da educação pré-escolar; *c)* a consolidação da universalidade do ensino básico de nove anos; *d)* a melhoria dos programas de educação e formação dirigidos aos adultos; *e)* a alteração do modo de conceber e organizar o sistema e os recursos educativos; *f)* a consolidação da dinâmica dos Agrupamentos de Escolas do Ensino Básico; *g)* o estímulo e a celebração de contratos de autonomia; *h)* o aumento da autonomia das escolas e maior responsabilização; *i)* e ainda o fomento da prática da avaliação de desempenho, de resultados e de prestação de contas.

Para além destas mudanças constavam neste documento outras ideias como as de que: *a)* a participação democrática na vida das escolas era uma das grandes conquistas do país; *b)* que pretendiam continuar no caminho do reforço da participação das

famílias e comunidades na direção das instituições de ensino e no auxílio da formação de lideranças fortes; *c*) que seria estabelecido um quadro comum a todas as escolas e Agrupamentos, como por exemplo, a colegialidade na direção estratégica, a participação da comunidade local, a gestão executiva a cargo de profissionais da educação; *d*) que seriam adotadas e encorajadas diferentes formas de organização e gestão; e ainda *e*) que as escolas veriam reforçadas as suas capacidades próprias de organização e de gestão, num quadro de maior responsabilização e avaliação de processos e resultados. Havia já, neste documento, indícios de uma mudança que se tentaria implementar no sistema de ensino português, mudança essa que procuraria recuperar o atraso educativo português face aos padrões europeus, integrar todos os alunos na escola, melhorar os resultados e aumentar o nível de formação e de qualificação dos portugueses. (Bases Programáticas do Partido Socialista, 2005: 45-55).

3. Parecer sobre o Projeto de Decreto-Lei n.º 771/2007-ME de João Barroso

Antes da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, mais precisamente em janeiro desse mesmo ano, João Barroso publicou um parecer sobre o projeto de Decreto-Lei n.º 771/2007 – ME, relativo ao regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este estudo tinha como um dos referenciais fundamentais a reflexão e os estudos desenvolvidos pelo autor na área da gestão escolar e da autonomia, mais especificamente, os estudos de avaliação elaborados sobre os Decretos-Lei n.º 172/91 e n.º 115/A-98, bem como outros trabalhos de investigação (Barroso, 2008: 1).

A sua análise ao projeto de diploma relacionou-se com três aspetos capitais. Foram eles: *a*) a concessão de autonomia às escolas; *b*) os seus modos de governação e *c*) a gestão escolar. Na altura em que o presente documento foi elaborado, a gestão escolar, segundo o autor, deparava-se com a dificuldade de “(...) saber como é possível dispor de boas formas de coordenação da acção pública sem que isso ponha em causa o funcionamento democrático das organizações.” (*Ibid.*: 2).

Este parecer refere que um dos motivos anunciados pela tutela para se proceder à revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, se baseou na necessidade de instituição de lideranças fortes. Porém, para o autor (*Ibid.*: 3), “(...) não existe nenhuma evidência empírica que o actual quadro legislativo seja impeditivo, só por si, desse desiderato (...)” na medida em que considera que a emergência deste

tipo de lideranças não está relacionado com a forma como se determinam os órgãos de gestão, nem com o seu sistema de designação. Acrescenta ainda que

“(…) aferir da qualidade das lideranças pela sua “força” e fazê-la depender exclusivamente do exercício da responsabilidade individual de um “chefe” (seja qual for a designação que lhe é dada) é completamente desajustado do que a literatura sobre o assunto (...) tem vindo a revelar como mais adequado.” (*Ibid.*: 3-4).

Outra razão apontada que dificultou o entendimento da justificação apresentada pelo governo, para a implementação de um novo normativo, foi o resultado da avaliação externa das escolas, no ano letivo de dois mil e seis/dois mil e sete. Estes dados revelaram que noventa e um por cento das escolas tiveram uma apreciação de *Muito Bom* e *Bom* no domínio da “organização e gestão escolar” e oitenta e três por cento avaliação análoga no domínio da “liderança”. Assim sendo, era claro que o regime jurídico que vigorava com o Decreto-Lei n.º 115/A-98 “(...) não foi impeditivo da obtenção de uma apreciação bastante positiva sobre “a organização e gestão das escolas” e sobre as suas lideranças” (*Ibid.*: 4).

Referindo-se concretamente à criação do cargo de Diretor, Barroso (*Ibid.*: 6) afirmou que “A existência de um órgão de gestão unipessoal ou colegial não é, em si mesma, uma questão fundamental para a garantia da democraticidade, qualidade e eficácia do exercício das funções de gestão do topo de uma organização.” Nesse sentido, considerou que a solução consagrada no Decreto-Lei n.º 115/A-98, de permitir a cada escola a escolha entre as duas modalidades, unipessoal ou colegial, seria, no seu entender, a mais acertada.

No que concerne ao processo de designação deste órgão de administração e de gestão o autor viu como importante o facto de se ter conservado a obrigatoriedade de o Diretor ser um professor. Referiu igualmente que apesar deste projeto estabelecer que o Diretor seria eleito pelo Conselho Geral, o mesmo pressagiava uma certa desconfiança na

“(…) capacidade de juízo e de escolha dos membros do Conselho e introduz um sistema complementar para condicionar o livre juízo dos conselheiros, obrigando a um “procedimento concursal prévio à eleição” e à criação de uma comissão “especialmente designada para o efeito de elaborar um relatório de avaliação.”” (*Ibid.*: 7).

Considerou ainda, no seu estudo, que era essencial a votação ser individual e secreta, no sentido de os eleitores não sentirem nenhum constrangimento na livre escolha do candidato preferencial que consideram reunir as condições de uma melhor gestão escolar, acrescentando que estes são princípios essenciais da eleição democrática que “(...) o “procedimento concursal” nos termos em que é proposto parece querer pôr em causa.” (*Ibid.*: 8).

Finalmente, e no que respeita à cessação do mandato, Barroso considera que a possibilidade de esta poder ocorrer a todo o momento por despacho fundamentado de um membro do governo responsável pela área da educação, no seguimento de um processo de avaliação externa ou de uma ação de inspeção, pode ser causadora de um clima de desconfiança sobre a capacidade do Conselho Geral desempenhar as suas funções de “(...) órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola.” (*Id. Ibid.*). Mais referiu que esta possibilidade só fazia sentido, se se quisesse fazer da avaliação externa um instrumento de coação e de punição das atividades do Diretor.

Em suma, parece-nos que na perspectiva deste autor as razões apresentadas pelo Partido Socialista para a alteração do regime de autonomia, administração e gestão escolar que vigorava com o Decreto-Lei n.º 115-A/98 não se adequam aos princípios que se pretendiam estabelecer, ou seja, por um lado, nenhum estudo concluiu que as diretrizes do anterior regime impediam a concretização desses mesmos objetivos (constituição de lideranças fortes), por outro lado, nada assegurava que as mudanças que se queriam promover garantiam o alcance desses mesmos objetivos. Apesar das conclusões de João Barroso, no seu estudo encomendado pelo próprio Ministério da Educação, o governo decidiu avançar nas suas intenções e implementar o Decreto-Lei n.º 75/2008.

4. Pareceres dos Sindicatos de Professores

4.1. Federação Nacional dos Professores (FENPROF)

Na altura em que Barroso publicou o seu estudo, também a Federação Nacional dos Professores (FENPROF) elaborou um parecer sobre o mesmo projeto, parecer esse que foi apresentado após um período de consulta e de debate dinamizado não só com entidades como o Conselho das Escolas, a Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), a Federação de Sindicatos da Função Pública, a Comissão de

Educação da Assembleia da República, como ainda com professores e educadores de todo o país, sobretudo com membros de órgãos de direção e de gestão das escolas (FENPROF, 31 de janeiro de 2008: 1).

Neste documento designado de “Parecer da FENPROF sobre o projeto de decreto-lei para consulta pública de regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” este Sindicato refere que o regime de autonomia, administração e gestão das escolas que vigorava então, deveria realmente ser alvo de determinadas mudanças, como por exemplo, possibilitar a criação de um órgão de direção estratégica que permitisse uma participação efetiva de todos os membros da instituição, atribuir ao Conselho Pedagógico um caráter de órgão de direção pedagógica, clarificar a relação de separação e complementaridade entre a direção e a gestão escolares e garantir a prevalência de critérios pedagógicos sobre critérios administrativos (*Id. Ibid.*). Todavia, as modificações que estavam a ser propostas pelo governo não iam de encontro aos objetivos acima enunciados, nem respondiam “(...) aos constrangimentos decorrentes da aplicação do DL 115-A/98.” (*Ibid.*: 2). Pelo contrário, na ótica deste Sindicato, o projeto representava um recuo no funcionamento democrático das escolas, na medida em que colocava em causa “(...) os princípios de elegibilidade, colegialidade e participação – pilares de uma organização democrática da escola.” (*Id. Ibid.*). Considera, por isso, alguns aspetos negativos previstos no documento em questão, nomeadamente a imposição de um órgão de gestão unipessoal a todos os estabelecimentos de ensino, extinguindo assim a tradição de colegialidade que dominava a direção e gestão das escolas desde a Revolução de abril. Sobre este tema, e apoiando-se no estudo de Barroso (2001) referem ainda que o facto de a maioria das escolas, aquando da aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 terem escolhido o Conselho Executivo e não o Diretor, era a evidência clara de que os professores valorizavam a colegialidade na tomada de decisões, como alternativa às lideranças unipessoais. Outros pontos contestados foram a concentração de poderes numa só pessoa, bem como a desvalorização do Conselho Pedagógico, na medida em que, possuindo menos competências deliberativas, passaria a assumir uma função principalmente consultiva do Diretor. Considerou ainda que a substituição do processo de eleição direta do órgão de gestão da escola por um colégio eleitoral, estabelecido por pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação e alunos do ensino secundário, através de um “procedimento concursal”, seguido de uma eleição pelo Conselho Geral era outro item negativo previsto, na medida em que considera que esta alteração da composição e da

dimensão do colégio eleitoral vai contra os valores da participação e da democracia na gestão das escolas.

Manifestaram também a sua discordância com o facto de um docente de outra escola se poder candidatar ao cargo de Diretor, alegando que nestes casos o candidato desconheceria a realidade concreta da escola. Outra situação delicada relativamente aos requisitos para admissão ao concurso, seria a possibilidade de um Diretor de um colégio particular, mesmo que não possuísse formação específica, se poder candidatar, enquanto um professor de uma escola pública, com vários anos de serviço, com formação especializada em administração escolar e mesmo com experiência de gestão, não o poderia fazer se não pertencesse ao quadro de nomeação definitiva (*Id. Ibid.*).

A tomada de posse do Diretor perante a Direção Regional e a possibilidade de o seu mandato poder findar por despacho do Diretor Regional de Educação também foi outra das propostas que não mereceu a concordância deste Sindicato, bem como a restrição da participação e da influência dos professores na direção e na gestão dos estabelecimentos de ensino, o que para a FENPROF significava uma tentativa de limitação dos espaços de intervenção aos docentes (*Ibid.*: 4).

Através deste parecer, esta federação sindical mostrou-se contrária às mudanças declaradas, afirmando que, com base em pareceres pedidos pelo próprio Ministério da Educação sobre o projeto de diploma, como por exemplo, o parecer de Barroso (analisado anteriormente) não existia incompatibilidade entre o Decreto-Lei n.º 115-A/98 e a materialização dos objetivos com que a tutela procurava justificar a alteração legislativa que originou o Decreto-Lei n.º 75/2008, nomeadamente, o reforço da participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, o favorecimento e desenvolvimento de boas e fortes lideranças e ainda o reforço da autonomia das escolas (*Ibid.*: 5). Considerou ainda que este novo normativo não só representaria um regresso a um modelo autoritário, como também um recuo no funcionamento democrático da escola (*Ibid.*: 6).

Cerca de um mês antes da aplicação deste novo decreto, mais precisamente no dia oito de março de dois mil e oito, realizou-se uma Marcha de Indignação dos Professores, que constituiu, segundo este Sindicato, uma singular resposta de determinação e uniformidade desta classe, que expressou a sua repulsa face à política educativa da tutela, reivindicando respeito e uma séria mudança no rumo de tal política (FENPROF, 27 de junho de 2008: Parte I). Apesar da enorme controvérsia de que foi alvo por parte dos professores, pelas organizações que os representavam e contrariando a investigação e o trabalho académico existente, o governo insistiu na política que vinha

implementando desde o início da sua legislatura. A gestão escolar foi efetivamente modificada e atualmente as escolas regem a sua atuação pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

No que concerne à autonomia, a FENPROF afirma que, se é certo que ela basicamente não tem passado de uma invocação retórica, nada no novo normativo aponta para o seu efetivo reforço. Pelo contrário, o normativo retirou às escolas alguns dos poderes de decisão que o anterior lhes tinha concedido ao nível da sua organização interna, impondo a todas a obrigatoriedade de um órgão de gestão unipessoal, bem como a obrigatoriedade de acumulação do cargo de Diretor e de Presidente do Conselho Pedagógico (FENPROF, 5 de abril de 2010: 2), apontando claramente para uma acumulação de poderes numa só pessoa.

Logo nos primeiros momentos de aplicação do normativo acima referido, mais precisamente no ano letivo de dois mil e oito/dois mil e nove, a FENPROF elegeu como um dos principais eixos de intervenção prioritária, o combate ao modelo de gestão imposto pelo Ministério de Educação, que na sua opinião: *a)* extinguiu a possibilidade de eleição direta do órgão de gestão das escolas; *b)* centralizou poderes excessivos num órgão unipessoal de gestão, o Diretor; *c)* delimitou as capacidades de decisão dos Agrupamentos de Escolas e de escolas não agrupadas, colocando-as numa posição de subordinação direta do Ministério da Educação, contrariando o discurso de autonomia; e, por fim, *d)* desprezou o papel essencial dos docentes na vida, orientação e funcionamento das instituições de ensino (FENPROF, 27 de junho de 2008: Parte II). Uma das medidas tomadas pela FENPROF foi o lançamento de uma petição nas escolas, no mês de junho de dois mil e oito, que foi, posteriormente, dirigida à Assembleia da República. O seu intuito foi o de exigir a modificação do modelo de gestão aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, decreto esse que impunha uma gestão não democrática às escolas. Nesta petição, salientava-se o facto de o modelo não se ter apoiado em nenhuma avaliação preliminar, nem ter tido em consideração as críticas ao projeto, desenvolvidas por especialistas em administração escolar. Considerava, igualmente, que este representava um recuo no funcionamento democrático do sistema educativo, no sentido em que *a)* recentralizava os poderes; *b)* retirava alguma da autonomia que as escolas possuíam; *c)* colocava em causa os princípios da elegibilidade, pondo fim a vários processos eleitorais e reduzindo a participação dos membros das escolas na direção e gestão das escolas; e *d)* concentrava os poderes de decisão no Diretor, terminando, deste modo, com a tradição da colegialidade (FENPROF, 18 de junho de 2009).

Logo nos primeiros momentos de aplicação das novas políticas, a FENPROF alertou para determinadas consequências contraproducentes em vários Agrupamentos de Escolas, como por exemplo, o atraso e o arrastamento do concurso para Diretor, a existência de anomalias processuais de distintas proveniências, muitas delas, objeto de ações judiciais, a reclamação por parte de Conselhos Executivos do direito de concluírem os seus mandatos e ainda a conflitualidade e o agravamento do clima da escola, em termos emocionais, relacionais e profissionais (*Id. Ibid.*).

4.2. Federação Nacional dos Sindicatos da Educação (FNE)

Outro sindicato, a Federação Nacional dos Sindicatos da Educação (FNE) nos momentos que antecederam a aplicação do decreto supracitado, afirmou que o projeto apresentado pelo Ministério da Educação instituiu uma reorganização no âmbito da administração das escolas que se concretizou sem que se conhecessem quaisquer estudos avaliativos do regime que o antecedeu (Seminário da FNE, 19 de janeiro de 2008: 1-2). Declarou ainda que seria exigível que para se alterar um regime se partisse da análise das suas limitações e das suas potencialidades, algo que não foi realizado (*Ibid.*: 2).

Na sua análise ao novo normativo, no que ao órgão de administração e de gestão diz respeito, este Sindicato manifestou o seu desagrado pelo facto de o Diretor passar a ser empossado pelo Diretor Regional, desvalorizando, deste modo, o papel do Conselho Geral, órgão legitimador da designação do Diretor. Mostrou-se igualmente contrário ao facto de se admitir que um membro do governo responsável pela área da educação, poder, por simples despacho, fazer cessar o mandato do Diretor sem que fundamentasse os seus resultados num processo disciplinar, o que acontecia anteriormente, quando o Diretor/Presidente do Conselho Executivo respondia perante a Assembleia ou o Conselho de Escola. Considerou também excessivas as competências atribuídas ao Diretor, defendendo que estas resultavam num elevado peso administrativo, e, finalmente, que o processo de nomeação dos órgãos de gestão intermédia não deveria ser entregue de forma restrita ao Diretor. Concordou, por sua vez, com a exigência de que o cargo de Diretor pudesse apenas ser assegurado por um docente, considerando, no entanto, indispensável que para ocupar este cargo o candidato detivesse formação especializada na área de administração escolar. (FNE, 2 de fevereiro de 2008: 4-10).

É bem visível que o entendimento que as duas frentes sindicais fazem de toda esta mudança imposta pela tutela é bastante negativa, apontando e reforçando mutuamente os diversos aspetos com os quais não concordam, deixando transparecer a ideia de que praticamente nenhuma alteração resultante deste processo seria positiva.

Analisando esta evolução das políticas educativas, tão fortemente criticadas pelos professores e sindicatos, apercebemo-nos da existência de indícios que nos remetem para alterações nos últimos tempos, alterações essas que vão no sentido de abandono de

“(…) palavras como democracia, cidadania, liberdade, cooperação, solidariedade, bem comum, justiça, para se concentrar na modernização, racionalização, eficácia, concorrência, rivalidade, aproximando-se consideravelmente do universo semântico mais típico da esfera económica empresarial.” (Lima, 2009: 241).

Verifica-se assim uma tendência generalizada para se valorizar o ambiente comercial e a cultura de empresa, a unipessoalidade em vez da colegialidade na tomada de decisões, menos participação por parte de professores, pais, alunos e funcionários nos processos de tomada de decisões, lembrando o *princípio fayoliano* “Unidade de Comando”, “(…) compatível com a ideologia gerencialista contemporânea assente na máxima da administração científica, o que é bom para as empresas é bom para as escolas (...)” (*Ibid.*: 242). O termo “modernidade” é apresentado, por este autor, como um “desígnio nacional” e manifesta-se através dos ideais de racionalização, eficácia e eficiência, otimização, relação favorável entre o custo e o benefício, progresso, concorrência, competitividade, meritocracia, sucesso, resultados quantificáveis e controlo (*Id. Ibid.*).

Lima refere ainda (2011: 72) que, atualmente, nas escolas esta realidade se traduz na subtração

“(…) a professores, estudantes e funcionários a possibilidade de participação nos processos de decisão, a não ser de forma muito indirecta e distante, através de alguns representantes no órgão de topo, podendo mesmo afastá-los da participação no seu contexto mais próximo e restrito de trabalho, nos casos em que a direcção desse seja levada a cabo por órgãos unipessoais, nomeados com base na confiança política do conselho geral ou, como é mais plausível, do gestor de topo, isto é, do reitor, presidente, ou director da instituição.”

Não podemos, contudo, negligenciar o facto de a atual realidade nacional não depender apenas dos nossos governantes, estando as políticas portuguesas sujeitas àquilo que Giddens (1990: 64) denomina por globalização, isto é, a “(...) intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa (...)”. Esta realidade acontece, segundo Santos (2001: 31), pois nas últimas décadas

“(...) as interações transnacionais conheceram uma intensificação dramática, desde a globalização dos sistemas de produção e das transferências financeiras à disseminação, a uma escala mundial, de informação e imagens através dos meios de comunicação social ou às deslocações em massa de pessoas (...)”

Barroso (2006: 44-45), entre outros autores, referem-se ainda ao conceito de “regulação transnacional” como sendo um

“(...) conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adoptarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo.”

Este poder regulador transnacional, existe não só nos normativos oficiais, mas também em inúmeros programas de cooperação, de apoio, de investigação e de desenvolvimento com origem em diferentes organismos internacionais, como é o caso da OCDE, da UNESCO, do Banco Mundial, entre outros, que impõem diagnósticos, metodologias, técnicas e soluções, muitas vezes de maneira uniforme (*Ibid.*: 45). Esta é uma realidade presente nos sistemas educativos europeus que estão sujeitos a “(...) pressões externas de ordem económica, social e política, assim como as evoluções internas que conduzem a novos modos de regulação das organizações escolares e às práticas do trabalho docente.” (*Ibid.*: 230). E se todos estão sujeitos às mesmas influências, não é complicado encontrar convergências nas políticas educativas, de vários países europeus, ao longo dos últimos vinte anos, como é o caso da tendência para o discurso de maior autonomia na gestão das escolas, ao mesmo tempo que se assiste a um aumento de utilização de mecanismos de controlo, bem como a procura de um

equilíbrio entre a centralização e a descentralização e o crescimento da avaliação externa e das políticas de diversificação da oferta escolar. Estas convergências devem-se, para este autor, a evoluções políticas e económicas comuns, tais como, a globalização, a crise de legitimidade do Estado Providência, o desenvolvimento de ideologias neoliberais, uma maior individualização da educação, uma maior incerteza quanto ao futuro profissional e a comparação entre sistemas educativos de diferentes países (*Ibid.*: 231-232).

Podemos assim constatar que as últimas reformas do nosso sistema educativo não foram uma mera mudança no que concerne à administração e à gestão das escolas ou de Agrupamentos de Escolas decidida pelo Estado português. A alteração evidencia as indicações/imposições internacionais que apontam para a consagração de políticas únicas. Parece haver cada vez menos respeito pela decisão e escolha por parte dos agentes locais, pela diversidade e individualidade das diferentes instituições e seus cidadãos, sobrevalorizando-se, em contrapartida, a universalização e a uniformização. Parece também que o sistema de ensino português caminha para um ideal de escola como empresa e não de uma escola que procura responder às necessidades, interesses, motivações e especificidades dos seus membros. Afigura-se como mais importante responder aos desígnios das políticas impostas por entidades supranacionais, em vez de se promover o respeito pela diversidade e heterogeneidade que caracteriza cada instituição, ao mesmo tempo que se procura estabelecer aspetos comuns que caracterizam a nossa sociedade.

Por fim, de referir que, de acordo com Lima (2011: 74), se, por um lado, “A legislação portuguesa adoptou propostas emblemáticas do “novo gerencialismo” e várias recomendações da OCDE (...)”, por outro lado, podemos concluir “(...) estarmos perante um período de transição, que pode vir a ser concluído no futuro (...)”.

Capítulo III

Metodologia, Processos de Investigação e Sujeitos Inquiridos

1. Introdução

O presente capítulo tem por objetivo descrever e analisar as opções metodológicas realizadas e as técnicas de recolha de dados escolhidas para a realização do trabalho de campo relativo a esta investigação. Para tal, serão analisadas as diversas características da metodologia, do método e das técnicas de pesquisa, na linha de pensamento de vários autores que se debruçaram sobre estas temáticas.

Seguidamente, faremos uma reflexão sobre o decurso do trabalho de terreno, refletindo sobre a utilização e o emprego destas técnicas, vantagens e dificuldades sentidas ao longo do processo.

2. Enquadramento metodológico

2.1. *A investigação*

Segundo De Ketele e Roegiers (1993: 12) “De modo geral, podemos dizer que somos levados a procurar informação quando desejamos compreender mais de perto uma dada situação (...)”.

Podemos definir a investigação como uma atividade que visa a descoberta de uma dada realidade, um processo que busca conhecimento, que produz novos saberes, proporciona novas experiências e ainda como um processo centrado e orientado por determinados objetivos. A investigação propõe-se dar uma resposta ao objeto de estudo elaborado pelo/a investigador/a, bem como confirmar ou infirmar as hipóteses de trabalho construídas. De acordo com De Ketele e Roegiers (1993: 104), a investigação é “(...) um processo sistemático e intencionalmente orientado e ajustado tendo em vista inovar ou aumentar o conhecimento num dado domínio”. Almeida e Pinto (1995: 89), referem que este processo de construção de conhecimento não é nem livre nem independente, pois mantém uma estreita relação com a teoria, havendo nitidamente uma predominância desta última, ou seja, segundo estes autores, é a teoria que determina o sentido e a articulação dos seus distintos momentos. Acrescentam ainda que “Todas as fases e operações desse processo se referenciam necessariamente a conteúdos teóricos

que lhes conferem sentido, as articulam e lhes delimitam as potencialidades explicativas.” (*Id. Ibid.*).

Todo o processo de investigação deve considerar a metodologia, o método e as técnicas de pesquisa mais adequados aos propósitos estabelecidos. Somente após a definição do objeto de estudo se deverá fazer uma pesquisa das diferentes metodologias, métodos e técnicas de investigação, no sentido de se proceder à escolha dos que melhor se ajustam àquele objeto.

2.2. A investigação qualitativa

A investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994: 47) possui cinco características. No entanto, nem todos os estudos qualitativos evidenciam essas cinco características com igual expressividade, na medida em que alguns são, inclusive, completamente desprovidos de uma ou mais dessas características. Estes autores consideram que neste tipo de investigação, a fonte essencial de dados é o ambiente natural, sendo que o/a investigador/a é o instrumento principal de recolha de informação, na medida em que se insere e despende de bastante tempo no ambiente onde decorre o estudo. Para além disso, a investigação é descritiva, a análise de dados é feita através de palavras ou de imagens e não de números, ou seja, a informação é analisada em toda a sua riqueza, respeitando sempre o modo como ela foi registada. Outra característica é o facto de se atribuir maior atenção ao processo, ao desenvolvimento da investigação, do que propriamente aos resultados ou produtos concebidos. Afirmam igualmente que a análise dos dados é feita de forma indutiva, isto é, o objetivo da recolha de informação não é o de confirmar ou infirmar as hipóteses construídas previamente, mas sim considerar as abstrações que vão sendo elaboradas à medida que os dados recolhidos se forem agrupando. Por fim, atribuem ao significado uma importância fundamental, pois o verdadeiro interesse estará no modo como as diferentes pessoas outorgam sentido às suas vidas (*Ibid.*: 47-50). Os mesmos autores referem ainda que os investigadores qualitativos devem ter sempre presente, na condução do seu estudo, que o comportamento do ser humano é grandemente influenciado pelo contexto em que ele está inserido (*Ibid.*: 48).

Outra característica deste tipo de investigação é que ela “(...) view that reality is constructed by individuals interacting with their social worlds. Qualitative researchers are interested in understanding the meaning people have constructed, that is, how they

make sense of their world and the experiences they have in the world.” (Merriam, 1998: 6).

Outros autores, como Cassell e Simon (1999: 7), mencionam que este método de investigação enfatiza a subjetividade em vez da objetividade e demonstra uma grande flexibilidade durante a condução do processo de investigação.

No que concerne à representatividade, em termos estatísticos, para Albarello *et al* (1997: 103), na investigação qualitativa essa questão não se coloca, visto que o número de pessoas interrogadas é circunscrito. Afirmam ainda que, no que respeita aos critérios escolhidos para se determinar a amostra, não existe a solução certa, a fórmula mais eficaz. O investigador deverá apenas considerar aqueles que vão de encontro à adequação da investigação, aos objetivos da mesma, tendo sempre presente o princípio da diversificação das pessoas questionadas.

De acordo com Descombe (1998: 174-175), o que distingue a investigação qualitativa e a investigação quantitativa é o uso de palavras ou de números como unidade básica da análise. A investigação qualitativa transforma os dados recolhidos em informação escrita, sendo bastante útil para as análises descritivas. Por sua vez, a investigação quantitativa tem como objetivo medir a informação, para que esta seja transformada em números, para que seja quantificada, permitindo uma posterior análise estatística. É uma abordagem particularmente vantajosa para o estabelecimento de comparações e correlações. Ainda de acordo com o autor (*Id. Ibid.*) a principal distinção entre estas duas abordagens não são as fontes de recolha de informação, mas sim a forma como os dados são processados, em palavras ou em números.

2.3. O estudo de caso

“Case study research consists of a detailed investigation, often with data collected over a period of time, of one or more organizations, or groups within organizations, with a view to providing an analysis of the context and processes involved in the phenomenon under study.” (Cassel e Simon, 1999: 208-209).

Almeida e Pinto (1995: 95), referem que o estudo de caso se traduz num exame intensivo de uma amostra específica, ou de um fenómeno social, escolhidos de acordo com determinadas finalidades e tendo sempre como objetivo último o de obter uma vasta compreensão do fenómeno na sua plenitude.

Merriam (1998: 19) refere que embora os estudos de caso possam ser de natureza quantitativa, em educação, é mais provável que eles sejam qualitativos. Acrescenta que “A case study design is employed to gain an in-depth understanding of the situation and meaning for those involved. The interest is in process rather than outcomes, in context rather than specific variable, in discovery rather than confirmation.”

Para Ludke e André (1986: 17) um investigador deve optar por esta metodologia quando pretende descobrir, analisar e compreender os aspetos únicos do seu objeto de estudo. Neste sentido, a sua atenção deve incidir naquilo que ele tem de exclusivo, de particular e de singular, que tenha um valor em si mesmo.

2.4. As técnicas de recolha de informação

No que concerne às técnicas de recolha de informação, estas são um “(...) conjunto de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na *recolha e tratamento* da informação requerida pela actividade de pesquisa.” (Almeida e Pinto, 1995: 85).

Na presente investigação foram utilizadas técnicas de recolha de dados que se inserem na metodologia qualitativa e na metodologia quantitativa. Iremos, de seguida, proceder à caracterização daquelas técnicas que consideramos mais úteis para a obtenção de informação com vista a responder ao objeto de estudo delineado.

2.4.1. A pesquisa e análise documental

“De uma maneira ou de outra, não existe investigação sem documentação.” (Albarello *et al*, 1997: 15).

Através desta técnica consegue recolher-se a informação disponível em vários tipos de fontes, como por exemplo, normativos, livros, revistas científicas ou mesmo artigos, jornais, publicações, entre outros, no sentido de obtermos um maior conhecimento do objeto em estudo. A pesquisa e análise documental “(...) apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso a fontes pertinentes (...)” (*Ibid.*: 30).

Os mesmos autores (*Ibid.*: 17-27) afirmam haver quatro tipos de fontes de documentação: as fontes não escritas ou orais; as fontes escritas oficiais, isto é, documentos que englobam textos legais, obras, revistas científicas, jornais, entre outros, sendo que dependem de uma autoridade pública, ou seja, que são elaborados ou

mandados elaborar por agentes do Estado; as fontes escritas não oficiais, que podem incluir, entre outros, revistas, livros ou publicações periódicas; e, finalmente, as fontes estatísticas.

Merriam (1998: 120) refere que utilizar informação obtida a partir da análise de documentos não é muito diferente daquela adquirida através de entrevistas e observações. Para a autora (*Ibid.*: 126),

“The data found in documents can be used in the same manner as data from interviews or observations. The data can furnish descriptive information, verify emerging hypotheses, advance new categories and hypotheses, offer historical understanding, track change and development, and so on.”

2.4.2. O inquérito por questionário

Para Quivy e Campenhoudt (2008: 188), o inquérito por questionário consiste em colocar, a um grupo de pessoas, geralmente representativo de uma população, diversas perguntas relativas às suas opiniões, às suas atitudes, às suas expectativas, ou mesmo relativo a qualquer ponto de interesse do próprio investigador.

Assim sendo, podemos definir o inquérito por questionário como sendo uma técnica que tem como objetivo conhecer e compreender as opiniões dos inquiridos, as suas representações, as suas crenças e outras informações factuais relativas ao objeto de estudo. As suas vantagens são, não só, as de tornar possível a recolha de informação sobre um grupo mais alargado de indivíduos, como também permitir a comparabilidade entre as diversas respostas.

Quivy e Campenhoudt (2008: 189) referem ainda que esta técnica é especialmente adequada quando se pretende ter acesso a determinados conhecimentos específicos de uma população, quando se quer fazer a análise de um fenómeno social, fenómeno esse que o investigador acredita poder compreender melhor se recolher os dados relativos à amostra em questão, ou ainda quando necessita de interrogar um elevado número de pessoas. Os mesmos autores apresentam duas vantagens na aplicação do inquérito por questionário. A primeira é o facto de este permitir a quantificação dos dados obtidos e a conseqüente análise de correlações. A segunda vantagem é a questão da representatividade do grupo dos inquiridos, que pode ser satisfeita através do uso desta técnica.

Henerson, Morris e Fitz-Gibbon (1987: 28) mencionam igualmente algumas vantagens, nomeadamente, o facto de permitir manter o anonimato dos respondentes, de lhes facultar um tempo considerável para pensar nas questões antes de responder, poder ser entregues a várias pessoas simultaneamente e possibilitar uma grande uniformidade na análise e descrição dos dados.

Os inquéritos por questionário podem ser construídos com base em perguntas de resposta aberta e de resposta fechada. As primeiras “Requerem uma resposta construída e escrita pelo respondente, ou seja, a pessoa responde com as suas próprias palavras.” Nas segundas “(...) o respondente tem de escolher entre respostas alternativas fornecidas pelo autor.” (Magalhães e Hill, 2009: 93).

As perguntas de resposta aberta têm a vantagem de permitir que a “(...) information gathered by way of the responses is more likely to reflect the full richness and complexity of the views held by the respondent. Respondents are allowed space to express themselves in their own words.” (Descombe, 1998: 101). Por sua vez, a vantagem das perguntas de resposta fechada

“(...) is that the structure imposed on the respondent’s answers provides the researcher with information which is of uniform length and in a form that lends itself nicely to being quantified and compared. The answers, in fact, provide precoded data that can be easily analysed.” (*Id. Ibid.*).

Antes da aplicação do inquérito por questionário, Gall, Gall e Borg (2003: 230) consideram importante a realização de um pré-teste, no sentido de se poder verificar se aquele é perceptível para quem vai responder, se a informação contida é clara e se há eventuais aspetos passíveis de melhoria. Acrescentam que aquele

“(...) should include a sample of individuals from the population from which you plan to draw your respondents. Also, the pilot-test form of the questionnaire should provide space for respondents to make criticisms and recommendations for improving the questionnaire.” (*Id. Ibid.*)

2.4.3. O inquérito por entrevista

Assim como o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista tem como objetivo ter acesso às conceções dos diferentes sujeitos, às suas representações e às suas convicções. Permite igualmente a recolha de informação sobre um grupo de indivíduos,

bem como a comparação entre as distintas respostas. No entanto, apesar destas semelhanças, consideramos que o inquérito por entrevista tem dois benefícios em relação ao inquérito por questionário. Por um lado, possibilita uma comunicação verbal direta e conseqüente aprofundamento da percepção, do sentido que as pessoas atribuem às suas ações. Por outro lado, a flexibilidade resultante do contacto direto, permite não só a explicitação das perguntas e das respostas, como também a análise do não dito ou do sub-dito, como por exemplo, gestos e expressões.

Segundo De Ketele e Roegiers (1993: 22), esta técnica permite a

“(...) recolha de informações que consiste em conversas orais (...) com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, 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 informações.”

Bogdan e Biklen (1982: 135) definem esta técnica como um meio para se obter informação descritiva pelas próprias palavras do entrevistado, no sentido de o investigador poder conhecer como o sujeito interpreta uma parte do mundo. Os mesmos autores (*Ibid.*: 137) acrescentam que

“Not all people are equally articulate or perceptive, but it is important for the qualitative researcher not to give up on an interviewee too early. (...) Information in the qualitative interview project is cumulative, each interview building and connecting on the other. It is what you learn from the total study that counts. While you might not learn as much from some interviews as from others, and while you cannot get the same intensity from everyone with whom you speak, even the bad interview contributes something.”

Máximo-Esteves (2008: 93) divide as entrevistas em duas categorias, as entrevistas informais e as entrevistas formais. As primeiras “(...) aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguem-se desta pela sua intencionalidade (...)”, enquanto as outras “(...) são mais encenadas e estruturadas (...). O grau de estrutura da entrevista a adoptar – pouca, média e elevada – varia de acordo com os propósitos da mesma.” (*Id. Ibid.*).

As entrevistas, dependendo do seu grau de estrutura, que Schumacher e McMillan (1993: 251-252) definem como *structured*, *semistructured* ou *unstructured*, têm distintas características. As primeiras, segundo os autores, podem igualmente

denominar-se por questões de resposta limitada e são “(...) followed by a set of choices, and the respondent selects one of the choices as the answers (...)” Esta definição, no nosso entender, assemelha-se a um inquérito por questionário, com a única diferença de ser administrado pessoalmente. As segundas “(...) have no choices from which the respondent selects an answer. Rather, the question is phrased to allow for individual responses. It is an open-ended question but is fairly specific in its intent (...)” Por fim, as *unstructured* “(...) allow the interviewer great latitude in asking broad questions in whatever order seems appropriate.” Estes autores (*Ibid.*: 250) afirmam ainda que esta técnica não deve ser rígida, pelo contrário deve ser flexível e adaptável.

Brown e Dowling (1998: 72), utilizam igualmente esta denominação, sendo que definem as *structured interviews* como semelhantes a um “(...) personally administered questionnaire, with the interviewer following a standard format and reading a list of predetermined questions in an attempt to make the realization of the interview as consistent as possible across the sample.” Por sua vez, as *unstructured*, “(...) might be described as more closely resembling a conversation, with the interviewer working from a relatively loose set of guideless. Here the questions are open and the format flexible.” (*Ibid.*: 73). Estes autores acrescentam que o termo *unstructured* não deve ser levado no sentido literal da palavra, na medida em que não existem entrevistas sem qualquer tipo de estrutura. O entrevistador terá sempre um propósito, um objetivo e irá impor uma seleção de temas, de termos e de condições na condução de qualquer tipo de entrevista. Por isso, em vez de *unstructured* preferem o termo *semistructured* (*Ibid.*: 72).

Resumindo, as entrevistas estruturadas envolvem um estreito controlo do formato das perguntas e das respostas, na sua essência, assemelham-se a um inquérito por questionário, que é administrado pessoalmente ao entrevistado. O entrevistador leva uma lista de questões pré-determinadas e controlam não só as questões, como também a ordem em que elas vão surgindo. A sua grande vantagem é a uniformização. Nas entrevistas semiestruturadas o entrevistador continua a ter uma lista de temas a ser abordados e questões a serem respondidas. Contudo, neste caso, o entrevistador será mais flexível em termos de ordem, de temas e de estrutura. Finalmente, as desprovidas de estrutura, atribuem principalmente uma grande ênfase aos pensamentos dos entrevistados, sendo que o papel do investigador é o de ser o menos intrusivo possível (Descombe, 1998: 112-113).

No que concerne à escolha dos entrevistados, que em princípio pertencem a um vasto grupo de pessoas, aquele autor (*Ibid.*: 119) considera que

“In principle, there is nothing to stop researchers from selecting informants on the basis of random sampling. In practice, though, this is unlikely to happen. (...) People tend to be chosen deliberately because they have some special contribution to make, because they have some unique insight or because of the position they hold. It is worth emphasizing, though, that there is no hard and fast rule on this.”

Máximo-Esteves (2008: 102) declara que “O equipamento mais utilizado no **registo** de entrevistas é o gravador áudio, a usar só depois de se obter a permissão dos entrevistados.” Acrescenta que este instrumento tem a vantagem de permitir “(...) o registo integral da conversação, de modo que o entrevistador fica com mais liberdade para se concentrar no tópico e na dinâmica da entrevista.” (*Id. Ibid.*).

De referir ainda que segundo o autor (*Ibid.*: 92-93) “A entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional.”

2.4.4. A análise de conteúdo e a interpretação de dados

A análise de conteúdo e a interpretação de dados caracteriza-se pelo tratamento das informações recolhidas, de forma a dar-lhes sentido. Esta técnica, segundo Silva e Pinto (1986: 104) é uma das mais usuais na investigação empírica, efetuada pelas Ciências Humanas e Sociais. A sua finalidade será, “(...) efectuar inferências, com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.” (*Id. Ibid.*).

Para Bogdan e Biklen (1994: 205), este é um processo

“(...) de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”

Esta técnica traduz-se na organização da informação recolhida, na sua divisão, síntese, procura de padrões, revelação de dados importantes e, por fim, a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (*Id. Ibid.*). Os mesmos autores (*Ibid.*: 22) referem que à medida que vamos analisando e interpretando os dados, devemos ter especial atenção à repetição ou destaque de determinadas palavras, frases, padrões, pensamentos, ou mesmo acontecimentos, no sentido de conseguirmos desenvolver um sistema de

codificação. As palavras ou frases repetidas que vão surgindo e que estejam relacionadas com os mesmos tópicos serão as “categorias de codificação”. A construção das categorias é essencial para “(...) analisar e ordenar a realidade em estudo.” (Ezpeleta, 1989: 89).

Por fim, Ghiglione e Matalon (1997: 223) referem que a análise dos dados que provêm de outras pessoas, como por exemplo, inquéritos por questionário e os inquéritos por entrevista, pode ser feita de modos distintos, mais precisamente através da análise vertical, ou da análise horizontal. A primeira é “(...) aquela que se debruça sobre cada sujeito separadamente: passam-se em revista os diferentes temas que ele abordou, o que ele disse, e tenta-se, eventualmente, uma síntese individual.” A segunda “(...) trata cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quais ele aparece nas pessoas inquiridas.”

3. Reflexão sobre o processo de investigação

3.1. A caracterização do Agrupamento de Escolas onde se efetuou o estudo

O Agrupamento de Escolas onde se efetuou o presente estudo é uma organização educativa com sede numa Escola E. B. 2, 3 e que integra, para além da Escola - Sede, cinco subunidades de gestão de tipologia Escolas Básicas do Primeiro Ciclo/Jardins de Infância (E.B. 1/JI). A instituição entrou em funcionamento em instalações construídas de raiz, no ano letivo de dois mil e seis/dois mil e sete. É uma organização educativa cujos estabelecimentos de educação e de ensino que o constituem se integram numa zona suburbana do distrito de Braga. A sua oferta educativa é diversificada, funcionando para além da educação pré-escolar e do ensino regular, ou seja, primeiro, segundo e terceiro ciclos, vários cursos de educação e formação (CEF).

No ano letivo dois mil e dez/dois mil e onze, altura em que decorreu o processo de investigação que culminou no presente trabalho, este Agrupamento de Escolas era frequentado por cerca de mil e oitenta alunos, sendo que cerca de cento e sessenta estavam inscritos no pré-escolar, trezentos e setenta frequentavam o primeiro ciclo e os restantes quinhentos e quarenta estudavam nos segundo e terceiro ciclos.

No que respeita à mobilidade do corpo docente, o pré-escolar e o primeiro ciclo, na sua larga maioria, tem-se mantido estável e fixo, havendo, contudo, alguma mobilidade. Ao nível dos segundo e terceiro ciclos, assistiu-se a uma considerável

mobilidade, verificando-se, no entanto, uma progressiva ligação e estabilidade à escola, que se traduz no desenvolvimento e continuidade dos seus projetos.

A escolha deste Agrupamento de Escolas para a concretização da presente investigação não se fundamentou no pressuposto de que ele seria representativo das representações da totalidade dos docentes portugueses sobre a nova forma de direção escolar, mas antes devido à familiaridade com o Agrupamento e a um prévio conhecimento e compreensão da sua organização, dos seus professores, bem como a convicção de que, neste contexto, se poderia obter uma compreensão apropriada do problema de investigação. Para além destas razões, houve uma pronta disponibilidade da Direção Executiva, que permitiu o desenvolvimento deste estudo, não impondo, em nenhum momento, qualquer tipo de condições ou restrições.

3.2. O processo de investigação

O processo de investigação realizado foi precedido da identificação da realidade que desejávamos compreender e do conhecimento que pretendíamos adquirir.

Numa fase inicial identificámos como objetivo principal conhecer as representações de um grupo de docentes, num contexto específico, relativamente ao novo órgão de administração e de gestão das escolas, agora unipessoal, e as competências a si associadas, previstas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, tendo por referência o antigo normativo, o Decreto-Lei n.º 115-A/98.

Definimos igualmente a pergunta de partida, isto é, a questão que expunha a realidade que se pretendia estudar. A questão escolhida foi:

“Que representações possuem os professores de um determinado Agrupamento de Escolas relativamente ao novo órgão de gestão e administração, no período imediatamente a seguir à aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril?”

Após a elaboração da pergunta de partida, seguiu-se a construção das hipóteses de trabalho, ou seja, a identificação de soluções possíveis ou prováveis (Deshaies, 1992: 248) para a problemática identificada *a priori*. As hipóteses formuladas, e que resultaram de algum conhecimento empírico da realidade em estudo, foram duas:

“As representações dos docentes relativamente ao novo órgão de administração e de gestão do Agrupamento de Escolas, o Diretor, dependem da imagem que aqueles possuem sobre a pessoa que ocupa o cargo.”

“As representações dos docentes relativamente ao novo órgão de gestão estão ainda imbuídas das funções atribuídas ao Conselho Executivo no anterior decreto-lei.”

Seguidamente, procedemos a uma leitura e análise de diversos modelos teóricos, descritos por vários autores, com o intuito de sustentar teoricamente a nossa investigação. Após um estudo das especificidades, das vantagens, das inovações e das limitações suportadas pelos diversos modelos e atendendo aos objetivos do nosso trabalho, pareceu-nos mais apropriado orientar teoricamente o nosso olhar sobre a escola a partir do modelo *racional/burocrático* e do modelo *subjetivo* em articulação com o *cultural*. Esta etapa foi de extrema importância, na medida em que, como já referimos anteriormente, o processo de construção de conhecimento mantém uma estreita relação com a teoria, sendo que é esta que estabelece o sentido e a articulação das suas diferentes fases (Almeida e Pinto, 1995: 89).

Tendo todos estes pressupostos sido devidamente decididos, ponderamos então sobre a metodologia, o método e as técnicas de pesquisa mais adequados aos nossos propósitos, no sentido de procedermos à escolha dos que melhor se adequavam aos objetivos desta investigação. Considerando que o grupo inquirido e o ambiente onde eles estavam inseridos eram específicos, facilmente identificamos o estudo de caso como opção metodológica. As técnicas que identificámos como mais adequadas para a recolha e o tratamento dos dados foram a pesquisa e análise documental, o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista semiestruturado e a análise de conteúdo e interpretação de dados.

3.3. O método qualitativo

Consideramos que o presente estudo foi desenvolvido articulando técnicas que se inserem nas metodologias qualitativa e quantitativa. No entanto, tendo em consideração que usamos, do ponto de vista qualitativo a pesquisa e a análise documental, o inquérito por entrevista e a análise e interpretação destes, considera-se que o decurso e resultado da presente investigação revestem um carácter mais qualitativo. Tivemos igualmente, no

decorrer deste processo, um especial interesse em compreender o significado que as pessoas atribuíam aos diferentes conteúdos que esta investigação se propunha estudar. Por tudo isto, podemos afirmar que este foi um processo que esteve sempre sob o domínio do método qualitativo. Apesar disso, não pretendemos menosprezar, pelo contrário, a utilização e aplicação do método quantitativo, presente na aplicação e análise dos inquéritos por questionário. Nesta fase do processo, tivemos como objetivo obter uma determinada informação, transformá-la em números, quantificá-la e possibilitar uma conseqüente análise estatística. Foi, sem dúvida, uma técnica muito útil no estabelecimento de comparações e correlações entre as opiniões dos inquiridos.

A mistura entre estes dois tipos de investigação não é invulgar, pois como referem Bogdan e Biklen (1994: 63) “Existem estudos que integram componentes qualitativas e quantitativas. Frequentemente, a estatística descritiva e os resultados qualitativos têm sido apresentados conjuntamente.”

3.4. *O estudo de caso*

A presente investigação foi desenvolvida num certo período de tempo, mais precisamente entre o mês de setembro de dois mil e dez e o mês de junho de dois mil e onze, com um particular grupo de professores que lecionava numa instituição educativa específica, permitindo assim um exame relativamente intenso da realidade estudada. Neste sentido, podemos afirmar que a opção metodológica recaiu sobre o estudo de caso, que nos pareceu o mais adequado face ao objeto de investigação.

3.5. *As técnicas de recolha de informação*

O conjunto de procedimentos escolhidos para recolher dados e favorecer a produção de resultados não foi fácil nem linear. Na altura em que tivemos de selecionar essas mesmas técnicas, procuramos compreender as especificidades de cada uma, as vantagens e as desvantagens da sua aplicação e verificar de que modo elas seriam as mais indicadas para recolher e analisar os dados conseguidos.

Desde o início, determinamos que utilizaríamos mais de uma técnica ao longo das diversas etapas da investigação, por considerarmos existir um claro benefício neste tipo de procedimento, na medida em que ele permite uma vasta recolha de dados e o uso de mais informação, promovendo assim a aquisição de mais e melhores conhecimentos e, no nosso entender, uma investigação com melhor qualidade.

Estabelecemos, assim, que seriam aplicadas como técnicas de recolha de dados a pesquisa e análise documental, o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista semiestruturado e a análise de conteúdo e interpretação de dados, por considerarmos que, de entre o leque de técnicas disponíveis, estas seriam as mais adequadas na busca e na compreensão do objeto de estudo delineado.

3.5.1. A pesquisa e análise documental

Desde o primeiro momento a pesquisa e análise documental foi de capital importância, na medida em que permitiu aumentar os nossos conhecimentos nas diferentes áreas do saber, necessárias para o desenvolvimento de uma investigação. Auxiliou-nos ao longo de todo o percurso e revelou-se sempre uma técnica de fácil acesso, capaz de fornecer informação diversificada, objetiva e bastante pertinente. Em todas as fases da investigação, a pesquisa e análise documental mostrou-se fundamental, não só na definição da nossa problemática, das hipóteses de trabalho, passando pelo estudo profundo dos diversos modelos teóricos e consequente escolha dos que melhor orientariam a nossa investigação, até à análise e seleção dos diferentes instrumentos de recolha de informação, facilitando, deste modo, a realização de determinadas opções durante o processo. Esta técnica esteve sempre presente, revelando-se imprescindível nas diversas etapas do nosso trabalho. Foi ainda através da pesquisa e análise documental que conseguimos aceder à informação que nos permitiu conhecer e compreender melhor a história da nossa Educação, no que concerne à forma como se organizaram a administração e a gestão das instituições de ensino ao longo dos últimos anos, compreender as diferenças entre os normativos que regularam o nosso sistema educativo desde a Revolução de abril, conhecer igualmente as razões que levaram a tutela a proceder à última e profunda reforma na educação e as opiniões não só de investigadores especializados nesta área de saber, como também dos próprios Sindicatos de Professores.

Várias foram as fontes às quais recorremos para obtermos a informação pretendida, nomeadamente, as fontes escritas oficiais, ou seja, os normativos que regularam, ao longo dos tempos o ensino em Portugal, como por exemplo, os Decretos-Lei n.º 115-A/98 e o n.º 75/2008 e relatórios de autores que desenvolveram trabalhos encomendados pelo próprio Ministério da Educação, como foi o caso do “Parecer do Projeto de Decreto-Lei n.º 771/2007-ME”, elaborado por João Barroso. Utilizamos igualmente fontes escritas não oficiais, mais precisamente livros de alguns autores que

desenvolveram trabalhos, estudos e reflexões sobre várias áreas que precisávamos conhecer em profundidade, ou ainda pareceres e publicações de entidades como os Sindicatos de Professores, que nos permitiram aprofundar o conhecimento dos representantes desta classe profissional sobre as mudanças impostas na organização educacional. Por fim, interessamo-nos ainda nas opiniões do grupo de docentes do Agrupamento de Escolas em estudo, constituindo estas a fonte não escrita ou oral usada.

De realçar que uma das grandes vantagens na utilização desta técnica foi o fácil acesso a toda a variedade de informação que pretendíamos aceder, ou seja, em momento algum sentimos dificuldade em encontrar e analisar os livros, os documentos oficiais, os pareceres e os artigos de opinião que necessitávamos.

A implementação desta técnica, como referimos, revelou-se de extrema importância, na medida em que acreditamos que sem ela não teríamos conseguido efetuar este trabalho. Porém, apesar de essencial e de fácil acesso, consideramos que um dos aspetos menos positivos na sua utilização foi a grande diversidade de informação existente sobre os mais variados assuntos, isto é, para cada um dos temas que nos propúnhamos estudar deparávamo-nos com uma imensa variedade de fontes, de autores, de livros e de dados, o que, por vezes, dificultou a compreensão e a análise de alguns temas devido às diversas observações que diferentes autores faziam sobre a mesma temática. Consideramos que esta dificuldade sentida está relacionada com a nossa inexperiência na realização de trabalhos semelhantes ao que aqui apresentamos, ou seja, ainda não sentimos confiança suficiente para facilmente selecionarmos, de entre um grande leque de possibilidades, aquelas que melhor se adequam aos nossos objetivos. Os seminários de orientação revelaram-se aqui extremamente importantes.

3.5.2. O inquérito por questionário

O inquérito por questionário (ver apêndice 2) permitiu-nos ter acesso às opiniões dos inquiridos, às suas representações e às suas crenças sobre o objeto de estudo. Para além disso, pudemos efetuar uma análise comparada entre as respostas dos diversos docentes.

Analisando o inquérito por questionário por nós elaborado, chegamos rapidamente à conclusão que há, não só uma grande diversidade de informação à qual se consegue ter acesso, como também o tipo de questões e consequentes respostas são variados. Deste modo, para além de podermos obter informação mais vasta, conseguimos mais

facilmente aceder a todos os dados que nos propusemos e a todos as informações tidas como vitais para a nossa investigação.

Relativamente ao tipo de perguntas, foram utilizadas, conjuntamente, perguntas de resposta aberta e perguntas de resposta fechada, havendo, no entanto, um claro domínio das últimas. Nestas, os professores tinham de selecionar uma de entre várias opções, previamente fornecidas, ou seja, utilizou-se uma escala de resposta tipo Likert (embora não em todas as questões), que permitiu aos respondentes especificar o seu nível de concordância ou de conhecimento relativamente às questões enunciadas. Usamos, nestes casos, cinco níveis de respostas, nem sempre o mesmo, ou seja, dependendo das perguntas, as respostas poderiam variar entre a escala “muito mal”, “mal”, “sem opinião”, “bem” e “muito bem”, ou ainda, “concordo completamente”, “concordo”, “sem opinião”, “discordo” e “discordo completamente”. Houve determinadas situações em que as respostas variavam apenas entre “sim” ou “não”, adequando a escolha ao tipo de resposta que se pretendia. De referir ainda que na parte inicial do inquérito por questionário, relacionada com os dados pessoais e profissionais dos inquiridos, o tipo de respostas eram diferentes das acima enunciadas. Elas foram elaboradas de acordo com as diferentes categorias passíveis de caracterizar os inquiridos.

No que concerne à informação que se pretendia recolher com esta técnica, o inquérito por questionário teve como objetivo principal identificar as representações da totalidade de docentes de um Agrupamento de Escolas, relativamente ao novo órgão de administração e de gestão das escolas, agora unipessoal, e as competências a si associadas. Pretendíamos compreender a forma como, num contexto específico, os professores perspetivaram as mudanças relativas à aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Deste modo, o inquérito por questionário incluía como níveis de informação: os dados pessoais dos docentes, a categoria e exercício profissional de cada um, o conhecimento e a perceção individual sobre a aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 e ainda as opiniões dos inquiridos sobre o atual modelo de gestão das escolas.

Refira-se que antes da aplicação desta técnica, realizamos um pré-teste, isto é, pedimos a um grupo de professores do Agrupamento que lesse e analisasse o inquérito por questionário, no sentido de verificar se o mesmo era perceptível, se as questões formuladas estavam claras e se as possibilidades de resposta, no caso das perguntas de resposta fechada, eram adequadas às perguntas. Importou também saber se os professores consideravam pertinente a integração de alguma outra questão relativa ao objeto de estudo. Os docentes mostraram-se bastante disponíveis e interessados, tendo

feito algumas sugestões proveitosas, que possibilitaram, no nosso entender, a melhoria do inquérito por questionário.

Após o pré-teste e introdução das alterações sugeridas pelos docentes, passamos à aplicação do inquérito por questionário ao universo de docentes que lecionava no Agrupamento de Escolas em estudo. Foram aplicados oitenta e oito inquéritos (a totalidade do corpo docente em exercício efetivo no Agrupamento de Escolas em estudo) e recolhidos cinquenta e cinco (63%).

3.5.2.1. *Caracterização dos inquiridos*

A maioria dos inquiridos, mais precisamente 76% (42), é do sexo feminino. Relativamente à faixa etária, 53% (29) têm entre trinta e um e quarenta anos de idade. São 31% (17) os professores com idades compreendidas entre os quarenta e um e os cinquenta anos e os restantes 16% (9) possuem entre cinquenta e um e sessenta anos. Nenhum docente tem menos de trinta anos ou mais de sessenta.

No que concerne às *habilitações académicas*, a grande maioria, 82% (45) possui licenciatura, enquanto 11% (6) têm o mestrado e 7% (4) possui uma pós-graduação. Nenhum docente tem um doutoramento.

62% (34) dos professores pertencem ao quadro do agrupamento, por sua vez 29% (16) são professores contratados, enquanto 9% (5) são do quadro de zona pedagógica.

Quanto à *experiência profissional*, a maior parte dos inquiridos, 42% (23), conta com um período de docência que se situa entre os onze e os quinze anos. 25% (14) tem mais de vinte anos de experiência e 18% (10) lecionam há um período de tempo que se situa entre os dezasseis e os vinte anos. Apenas 15% (8) trabalham como professores há menos de dez anos. É de realçar que a maioria, 58% (32), está a ensinar neste Agrupamento desde o ano letivo dois mil e nove/dois mil e dez, sendo que 22% (12) dos inquiridos lecionam neste estabelecimento de ensino desde que ele foi construído, ou seja, desde o ano letivo dois mil e seis/dois mil e sete, enquanto cerca de 12% (7), trabalha neste Agrupamento desde o ano dois mil e dez/dois mil e onze. Apenas dois docentes começaram a trabalhar no Agrupamento no ano letivo dois mil e sete/dois mil e oito e o equivalente (dois professores) iniciaram funções no ano seguinte, dois mil e oito/dois mil e nove.

No que respeita ao *nível de ensino* no qual lecionam, 44% (24) está no terceiro ciclo, 35% (19) no segundo ciclo, 11% (6) no primeiro ciclo e apenas três docentes no

pré-escolar. De referir que três dos professores lecionam no segundo e terceiro ciclos conjuntamente.

Para além das suas funções como docentes, a grande maioria dos professores, 73% (40), exerce cargos neste Agrupamento de Escolas. Entre estes cargos estão os de Coordenação de Departamento, Coordenação de Grupo Disciplinar, Coordenação de Diretores de Turma, Diretor de Turma, Coordenação da Equipa de Avaliação Interna, Coordenação do Plano da Matemática, Coordenação do Novo Programa de Português do Ensino Básico, Coordenação do Projeto Eco-Escolas, Coordenação do Plano Anual de Atividades, Coordenação do projeto NISE (Núcleo de Informação da Situação Escolar), Coordenação de Ano e Coordenação de Estabelecimentos. Outros docentes são membros do Conselho Geral, Relatores, Assessores, Bibliotecários e Membros da Direção Executiva. É de realçar que destes quarenta professores, a grande maioria, 80% (32), para além da docência, exerce um cargo, 10% (4) desempenha dois cargos, 8% (3) exerce três cargos e, finalmente, apenas um professor exerce simultaneamente quatro cargos. Quando inquiridos sobre se tinham exercido algum cargo no Conselho Executivo, durante a vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, a maioria, 85% (47), respondeu que não, enquanto os restantes 15% (8) indicou que sim. Dos que responderam afirmativamente 50% (4), desempenharam o cargo de Vice-Presidente do Conselho Executivo, enquanto os restantes dividiram-se entre os cargos de Presidente do Conselho Executivo e o de Assessores.

A análise dos demais conteúdos abordados no inquérito por questionário será apresentada no capítulo que se segue.

Gostaríamos de mencionar que consideramos que esta técnica foi aplicada com sucesso, na medida em que, não só conseguimos obter informação suficiente para realizar o nosso estudo, como também conseguimos efetuar comparações entre as representações, as opiniões, as crenças e os conhecimentos dos vários docentes.

Não podemos, contudo, afirmar que a aplicação dos inquéritos por questionário foi um total êxito, devido essencialmente a três fatores. Em primeiro lugar, uma parte dos professores (37%) não devolveu os inquéritos por questionário. Em segundo lugar, verificou-se uma grande percentagem de docentes que em várias questões assinalaram “sem opinião” e ainda, no que toca às justificações que foram sendo pedidas, também aqui se verificou um elevado grau de inquiridos que não fundamentaram as suas opções. Em terceiro e último lugar, consideramos que seria importante ter feito mais algumas questões aos professores, nomeadamente, se eram ou não sindicalizados, pois durante a análise dos inquéritos por questionário, constatamos que algumas das opiniões dos

docentes parecem convergir com as dos Sindicatos, por exemplo, nas representações que possuem sobre as novas competências do Diretor e sobre o processo de eleição do mesmo. Consideramos ainda, sobre este aspeto, que seria interessante para o estudo perceber se os docentes sindicalizados possuem ou não um conhecimento mais profundo sobre as alterações trazidas pelo novo normativo por comparação com os não sindicalizados. Verificamos ainda que na questão 3.14., que pretendia conhecer as representações dos docentes sobre a valorização da sua opinião na vida escolar, quando comparada com o anterior regime, deveríamos ter pedido para estes justificarem as suas opiniões, pois deste modo, para além de conseguirmos verificar se os inquiridos consideram a sua opinião atualmente mais, menos ou igualmente valorizada, conseguiríamos ainda perceber o porquê das suas representações.

Estes aspetos, embora possam ser considerados como menos positivos, não diminuíram, no nosso entender, a importância da utilização desta técnica, nem impediram a obtenção de informação útil e relevante para a realização deste estudo.

3.5.3. *Os inquéritos por entrevista*

Após a aplicação dos inquéritos por questionário, a sua recolha e análise, procedemos à seleção dos professores que pretendíamos entrevistar. Embora, como já referimos, e de acordo com a linha de pensamento de Descombe (1998: 119) não há nenhuma regra que garanta a melhor forma de se proceder a uma seleção dos entrevistados, não há igualmente nenhum princípio que impeça que a amostra seja escolhida ao acaso e sem critérios. Contudo, não foi este o procedimento adotado. Foi nossa intenção escolher um grupo que conseguisse abranger um conjunto diversificado de características e de especificidades, tentando desta forma obter uma maior compreensão do fenómeno em estudo. Assim sendo, os critérios para a escolha dos entrevistados foram quatro, mais precisamente, os *anos de docência* (até dez anos, entre dez e vinte anos e mais de vinte anos), o *exercício de cargos de natureza pedagógica e/ou administrativa*, a *categoria profissional* (professores do quadro ou professores contratados) e, por fim, o *nível de ensino em que lecionavam* (pré-escolar, primeiro ciclo, segundo ciclo ou terceiro ciclo). No total, foram entrevistados seis professores, que embora exerçam a mesma profissão na mesma instituição de ensino, divergem em vários aspetos, como comprova o seguinte quadro de caracterização do grupo.

Quadro 1 – Caracterização dos entrevistados

Professores	Idade	Sexo	Experiência profissional	Experiência profissional neste Agrupamento	Nível de ensino no qual leciona	Categoria	N.º de cargos que possui
1	31	Feminino	8 anos	2 anos	2º ciclo	Contratada	3
2	46	Feminino	26 anos	5 anos	1º ciclo	Quadro	1
3	53	Feminino	27 anos	5 anos	Pré-escolar	Quadro	3
4	41	Feminino	18 anos	5 anos	3º ciclo	Quadro	2
5	31	Masculino	9 anos	2 anos	3º ciclo	Contratado	3
6	42	Masculino	12 anos	5 anos	2º ciclo	Quadro	1

Os entrevistados têm idades compreendidas entre os trinta e um e os cinquenta e três anos; ao nível do género tivemos o cuidado de escolher docentes do sexo masculino e do género feminino, sendo que este último predomina, o que vai de encontro à realidade escolar do Agrupamento em estudo; no que concerne ao ciclo em que lecionam, selecionamos professores que trabalham com alunos desde o pré-escolar até ao terceiro ciclo; quanto à experiência profissional, esta varia entre os oito e os vinte e sete anos. Ao nível da experiência profissional no Agrupamento de Escolas em questão, esta não é muito diversificada, dado que esta instituição é relativamente recente (foi inaugurada há apenas cinco anos). Assim, a maioria dos entrevistados leciona neste Agrupamento desde essa altura, enquanto dois o fazem há apenas dois anos; no que respeita à categoria profissional, a maioria dos professores pertence ao quadro, sendo que dois são contratados. Por fim, no que concerne ao número de cargos que desempenham, este varia entre um e três cargos.

O objetivo das entrevistas foi o de aprofundar o conhecimento acerca das representações dos entrevistados relativamente ao cargo de Diretor e ao desempenho do mesmo, em comparação com o antigo cargo de Presidente do Conselho Executivo.

Este processo dividiu-se em três partes distintas: primeiramente pretendemos conhecer as especificidades dos entrevistados (a sua caracterização). Num segundo momento procuramos conhecer o entendimento de cada um sobre as mudanças ocorridas com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, no que concerne ao órgão de administração e de gestão das escolas. Finalmente, tentamos compreender as

representações que estes tinham acerca das eventuais diferenças existentes no quotidiano do Agrupamento, desde que o normativo supracitado entrou em vigor.

Após uma análise das vantagens e das desvantagens dos diferentes tipos de inquérito por entrevista, no que respeita ao seu grau de estruturação, optamos por desenvolver entrevistas semiestruturadas, ou seja, desenvolvemos conversações com propósitos específicos, onde existia uma prévia determinação dos objetivos, das finalidades, do tipo de informação que se desejava apreender, havendo, no entanto, um certo grau de flexibilidade e de adaptabilidade ao comportamento, às respostas e aos dados transmitidos pelos entrevistados. O objetivo desta escolha foi a tentativa de realizar entrevistas consistentes a todos os docentes, a nível de questões e de informação que se pretendia abordar, de modo a que todos expusessem os seus entendimentos, as suas representações em relação aos mesmos temas e podermos assim proceder a uma comparação entre os dados obtidos. Como instrumento de recolha foi elaborado e utilizado um guião (ver apêndice 3) que se pretendeu flexível, de forma a poder adaptar-se à/ao entrevistada(o), mas que permitiu, simultaneamente, a comparabilidade entre as respostas dos entrevistados (Casa-Nova, 2002).

O equipamento de registo da informação utilizado foi o gravador áudio. Tivemos o cuidado de primeiramente pedir permissão aos entrevistados para o seu uso, ao qual nenhum se opôs. Foi de extrema utilidade o uso deste instrumento, na medida em que nos possibilitou uma maior liberdade, autonomia e ênfase na dinâmica da entrevista. De realçar que foi garantido, desde o início, o anonimato das/os entrevistadas/os.

Consideramos que o inquérito por entrevista foi utilizado com sucesso e os dados recolhidos de bastante importância e relevo para o entendimento do objeto em estudo. Contudo, após uma análise deste procedimento, constatamos que a nossa inexperiência na utilização desta técnica foi visível no desenvolvimento das entrevistas: estas poderiam ter sido mais ricas, mais frutíferas se nós tivéssemos conseguido gerir com mais eficácia as entrevistas, se tivéssemos insistido mais com os professores para desenvolverem e explicitarem melhor os seus pontos de vista, as suas representações e as suas crenças, perguntando novamente o mesmo, mas de outra forma. Este foi, sem dúvida, um aspeto que dificultou um pouco a obtenção e a compreensão de todos os dados que poderiam efetivamente ter sido transmitidos e analisados pela investigadora, mas a experiência foi extremamente enriquecedora.

Gostaríamos ainda de referir que todos os docentes, quando interpelados sobre a nossa intenção de os entrevistar e após a explicação que fornecemos para a nossa escolha ter recaído sobre eles e ainda de os termos informado sobre a importância que

esta técnica tinha para o nosso estudo, todos eles se mostraram totalmente disponíveis para nos auxiliar, não tendo colocado nenhum impedimento ou restrição antes, durante ou depois do processo. Foram extremamente acessíveis e demonstraram uma grande vontade de participar na investigação. De realçar ainda que constatamos que os dados recolhidos não foram homogêneos na sua intensidade, quantidade e qualidade. Nem todos os entrevistados demonstraram o mesmo à vontade nas questões que iam sendo abordadas, a mesma vivacidade, determinação e segurança nos conhecimentos que transmitiram. No entanto, acreditamos que embora não tenhamos conseguido aprender nem apreender o mesmo em todas as entrevistas, no fim, a totalidade, a junção dos dados, das opiniões e das informações adquiridas foi um contributo muito positivo para a conclusão deste trabalho.

De referir igualmente que, na nossa opinião, e devido ao que íamos ouvindo, verificando e percecionando quando falávamos com as/os professoras/es, na sua generalidade, sobre a nossa investigação, o nosso estudo e os nossos objetivos, verificamos que o tema em questão era delicado para a maioria dos docentes, na medida em que havia um certo desconhecimento do tema em questão, um desconhecimento sobre os normativos que regularam e regulam o nosso sistema de ensino, das mudanças significativas que ocorreram com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008 e das novas competências do Diretor. Há claramente uma grande preocupação por parte dos professores com o seu trabalho de ensinar, daquilo que consideram essencial na sua profissão (lecionar com rigor e exigência as suas áreas disciplinares) e um certo descuido, uma certa negligência na parte da legislação, da regulação, da administração e da gestão das escolas. Consideramos, que este facto condicionou, de certa forma, a obtenção de informação mais proveitosa e frutífera.

Gostaríamos finalmente de referir que a descrição dos dados, tanto nos inquéritos por entrevistas como nos inquéritos por questionário, foi uma descrição horizontal, isto é, foi nosso propósito tentar compreender como os diversos conteúdos, temas e pressupostos abordados eram percecionados pelos diversos sujeitos, podendo, deste modo, efetuar comparações entre os diferentes entendimentos de cada um sobre os mesmos aspetos.

3.5.4. A análise de conteúdo e interpretação de dados

Após a recolha de toda a informação obtida durante o desenvolvimento da nossa investigação, procedemos à análise, interpretação e tratamento dos dados. Foi necessário organizar, dividir, sistematizar toda a informação que ia sendo acumulada, procurando padrões, informações relevantes e úteis, tendo sempre presente os objetivos do nosso trabalho, de forma a darmos sentido, compreendermos e aumentarmos o nosso conhecimento da problemática em questão. O trabalho final foi o de decidirmos que dados, que informações iriam ser transmitidas e de que modo.

Este não foi um trabalho fácil nem circunscrito a uma determinada etapa do nosso trabalho, pelo contrário, em todos os momentos, durante todo o processo, tivemos de proceder à análise, à interpretação e ao tratamento da informação. Desde o início, através da aplicação da primeira técnica (a pesquisa e análise documental) com a leitura de diversos normativos, artigos, livros, entre outros, até à aplicação das entrevistas, foi necessário termos presente e nos dedicarmos, simultaneamente, ao tratamento da informação que ia sendo obtida. Assim sendo, durante todo o processo de investigação, após a pesquisa de informação disponível sobre as diferentes áreas do saber às quais pretendíamos aceder, analisávamos os conteúdos, fazíamos a interpretação e o tratamento dos dados recolhidos. Só depois deste procedimento nos sentíamos capazes de tomar decisões e de fazer escolhas conscientes.

Podemos afirmar que esta técnica nos auxiliou primeiramente num maior entendimento do que é uma investigação e no que consiste, num maior entendimento dos diversos modelos teóricos existentes, das políticas que regeram o nosso sistema de ensino, desde a Revolução de abril, e das diferentes metodologias e técnicas de pesquisa passíveis de serem utilizadas. Posteriormente, permitiu-nos, nas diversas etapas, fazer as escolhas que consideramos as mais eficazes para atingirmos os objetivos definidos.

A parte final desta investigação consistiu na análise, na interpretação e no tratamento dos dados recolhidos com os inquéritos por questionário e os inquéritos por entrevista. De realçar que o tratamento dos dados recolhidos através destas duas técnicas não foi similar. Com os dados obtidos através dos inquéritos por questionário procuramos quantificar o nível de conhecimento e de concordância dos docentes sobre vários aspetos relacionados com o tema em estudo e comparar as suas respostas respeitantes às representações que estes possuem sobre as mudanças decorrentes da aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008. A análise do conteúdo resultante dos inquéritos por entrevista foi uma análise que procurou aprofundar o conhecimento sobre o

conhecimento e as representações dos entrevistados relativamente às alterações impostas pelo novo normativo, às competências do Diretor e às eventuais diferenças existentes no quotidiano do Agrupamento.

De realçar que a análise de conteúdo e a interpretação de dados nem sempre se revelou uma técnica de fácil e simples utilização, essencialmente devido à quantidade de informação disponibilizada ao longo de todo o percurso. Quantificando o número de livros, normativos, artigos, pareceres, informações, dados recolhidos e opiniões acedidas, facilmente constatamos que a informação à qual tivemos acesso foi imensa, o que por um lado nos possibilitou aceder a um conhecimento essencial e capital para a elaboração do nosso trabalho, mas, por outro lado, levou não só a um consumo de tempo e disponibilidade necessários, nem sempre fácil de despendar, como também, à necessidade de dividir, seleccionar, comparar informação, de modo a podermos identificar e transmitir conscientemente aquela que se afigurava como mais importante. Apesar destas desvantagens, consideramos que assim como as técnicas anteriormente mencionadas, esta foi fundamental para a conclusão deste estudo.

Capítulo IV

Análise e interpretação dos dados

Neste quarto e último capítulo procedemos à análise e interpretação dos dados recolhidos durante a pesquisa de terreno. Procuramos descrever a informação obtida, comparar as respostas, as interpretações, os conhecimentos, as crenças e as representações dos vários docentes que integram este estudo. Na parte final deste trabalho serão emitidas as devidas conclusões, comprovadas ou não as nossas hipóteses iniciais e elaboradas as nossas reflexões finais acerca dos dados recolhidos.

Começamos por apresentar a análise dos inquéritos por questionário (ver apêndice 2), à qual se segue a análise dos inquéritos por entrevista (ver apêndice 3), elaborando categorias para o efeito. Finalmente, elaboramos as nossas considerações e reflexões finais sobre todo este processo investigativo.

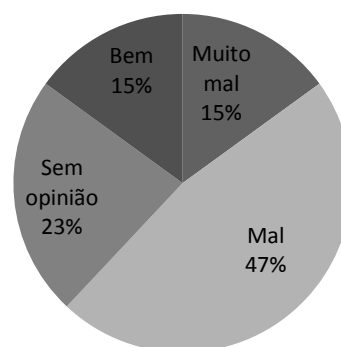
1. Análise descritiva e interpretativa dos inquéritos por questionário

1.1. Representações sobre a aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008

1.1.1. Razões apresentadas pelo Partido Socialista para a alteração do regime jurídico da Autonomia, da Administração e da Gestão das Escolas

Constatamos que 47% (26) dos professores conhecem “mal” as *razões apresentadas pelo Partido Socialista, no Programa do XVII Governo Constitucional, para a alteração do regime jurídico da Autonomia, da Administração e da Gestão das Escolas*, enquanto 15% (8) afirmam conhecer “muito mal”. O mesmo número de docentes (8), refere conhecer “bem”. Nenhum professor mencionou conhecer “muito bem” estas razões, sendo que 23% (13) assinalam “sem opinião”.

Gráfico 1- Conhecimento das razões apresentadas pelo Partido Socialista para a alteração do regime jurídico da Autonomia, da Administração e da Gestão das Escolas.



Àqueles que responderam que conheciam “bem” ou “muito bem”, foi pedido que referissem pelo menos uma razão. Daqueles que responderam (em número de 6), as respostas variam entre:

- “Dotar as escolas de uma autonomia jurídica, de forma a descentralizar os processos de decisão a nível do ensino em Portugal.” (em número de dois)
- “Fortalecer a liderança de quem gere e administra as escolas.”
- “Reforçar a participação dos pais e da autarquia nos órgãos de gestão e garantir uma maior responsabilização do Diretor.” (em número de três)

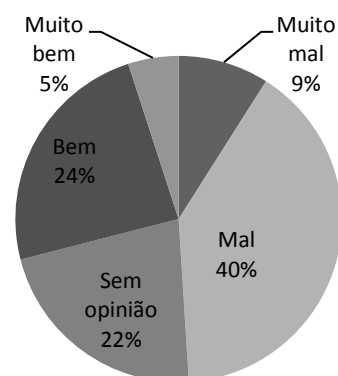
Através da análise destes dados, constatamos que o número de inquiridos que possui algum conhecimento sobre este aspeto é limitado, sendo que as razões aduzidas pelos poucos que referem conhecer as razões apresentadas pelo Partido Socialista para a alteração do regime jurídico da Autonomia, da Administração e da Gestão das Escolas, vão de encontro àquelas mencionadas no Programa Eleitoral deste Partido no ano de dois mil e cinco. Estes professores referem o reforço da participação das famílias e da comunidade na direção das instituições de ensino, a maior responsabilização por parte do órgão de administração e de gestão das escolas e o reforço da liderança e da autonomia dos Agrupamentos de Escolas. Não referem, contudo, a ideia presente naquele documento de adoção e encorajamento de distintas formas de organização e de gestão, ideia essa que levou à eliminação da possibilidade de escolha por parte dos docentes do modelo considerado mais adequado para a sua escola, isto é, um modelo que valorizasse a colegialidade (Conselho Executivo) ou a unipessoalidade (Diretor), obrigando, desde modo, a uma uniformização na gestão e administração de todos os estabelecimentos de ensino do país, com um Diretor como órgão de gestão e com competências mais alargadas que o anterior Presidente do Conselho Executivo.

É portanto de concluir que a maioria dos docentes não conhece em profundidade, nem atribui grande importância às razões que estiveram na origem das mudanças que o nosso sistema de ensino sofreu nos últimos tempos. Contudo, constatamos que apesar disso, existe um pequeno grupo que se mantém atento e procura ter conhecimento sobre todos os aspetos que orientam a vida dos Agrupamentos de Escolas.

1.1.2. Alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008

Quando interrogados sobre se conheciam as *alterações efetuadas no que concerne ao órgão de Direção, de Administração e de Gestão dos Agrupamentos de Escolas ou de Escolas não Agrupadas com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008*, 40% (22) afirmam conhecer “mal”, enquanto 24% (13) afirmam conhecer “bem”. Por sua vez, 9% (5) referem conhecer “muito mal” e apenas três professores referem conhecer “muito bem”. De referir que 22% (12) indicam “sem opinião”.

Gráfico 2 – Conhecimento das alterações efetuadas no que concerne ao órgão de Direção, de Administração e de Gestão dos Agrupamentos de Escolas com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008.



As alterações descritas por aqueles que respondem conhecer “bem” ou “muito bem”, (em número de 16), alternam entre:

- “A personalização do cargo, de forma a facilitar a gestão escolar.”
- “A intenção de dotar as escolas de uma autonomia própria, proporcionando a existência de um órgão próprio de gestão – a Direção Executiva, nos Agrupamentos.”
- “A eleição da equipa de gestão deixou de ser direito de pessoal docente e não docente e passou a ser competência de um grupo restrito de pessoas.” (em número de dois)
- “A criação do Conselho Geral e da figura do Diretor.” (em número de dois)
- “O facto de o Diretor exercer o cargo de Presidente do Conselho Pedagógico sem necessidade de eleição (cargo inerente).”
- “A mais significativa foi passar-se de uma gestão democrática e colegial para uma gestão unipessoal, que pode correr o risco de se tornar uma “ditadura”. (em número de três)
- “Mudou a concentração de poderes e a politização da escola pública.”
- “O Ministério da Educação delegou nos órgãos de gestão e de administração competências da administração educativa, atribuindo-lhes funções na contratação e na avaliação do pessoal docente.”
- “O órgão de direção e gestão passou a ser composto por: Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.”

De referir que três dos inquiridos não referem nenhuma alteração, apesar de mencionarem conhecer “bem” ou “muito bem” o que mudou.

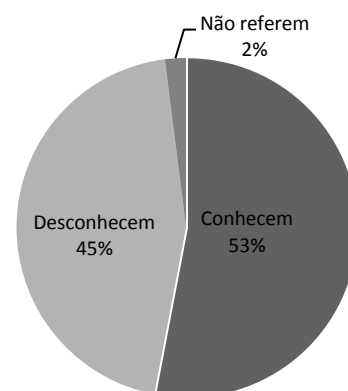
Mais uma vez constatamos que o número de professores inquiridos que demonstram possuir algum conhecimento sobre este tema é restrito. Porém, aqueles que mencionam conhecer “bem” ou “muito bem” estas alterações e as referem nos seus inquéritos por questionário, embora façam parte de um grupo reduzido, parecem saber e compreender efetivamente as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008. Estes referem, por exemplo, a existência de uma maior autonomia nas escolas, exemplificando com os processos de avaliação e de contratação do pessoal docente; a alteração do processo de eleição do órgão de administração e de gestão das escolas, onde, anteriormente, a totalidade do pessoal docente e não docente, os representantes dos alunos (no caso de haver ensino secundário) e os representantes dos pais e encarregados de educação tinham direito a participar na eleição dos seus representantes e, atualmente, essa função pertence apenas um grupo restrito de pessoas (os membros do Conselho Geral); a criação Conselho Geral; e, por fim, a obrigatoriedade de haver um Diretor, passando-se assim de uma gestão colegial, para uma gestão unipessoal, onde é notório o aumento de competências e de responsabilidades por parte do Diretor.

O desconhecimento da maioria dos docentes em relação à legislação que regula atualmente as nossas instituições de ensino, pode ter, no nosso entender, duas interpretações. Por um lado, pode ser que a grande parte dos professores prefira centrar as suas atenções na preparação das suas aulas, nos seus alunos e no seu trabalho diário, desvalorizando, em certa medida, toda a informação que cabe ao poder central decidir e que afeta a área da administração e da gestão escolar. Por outro lado, pode estar relacionado com o facto de o novo decreto-lei ser ainda recente e não ter havido ainda o tempo necessário para a interiorização das alterações que ele provocou. Apesar deste desconhecimento, realçamos o facto de, embora limitado, existir um pequeno grupo que contraria esta tendência e parece estar bem atualizado em termos de legislação, demonstrando uma preocupação constante nos aspetos que vão para além da lecionação, ou seja, uma preocupação em conhecer a regulamentação que orienta a vida dos Agrupamentos de Escolas.

1.1.3. Possibilidade de existência da figura do Diretor durante a vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98

Relativamente ao facto de no anterior decreto-lei já estar contemplada a possibilidade de a Direção Executiva das escolas ser assegurada por um Conselho Executivo ou por um Diretor, cabendo a cada escola fazer a opção, 53% (29) afirmam conhecer esta opção, enquanto 45% (25) referem que não conheciam. Um dos docentes não assinala nenhuma das opções.

Gráfico 3 – Conhecimento sobre a possibilidade de no Decreto-Lei n.º 115-A/98, estar contemplada a possibilidade de a Direção Executiva ser assegurada por um Diretor.



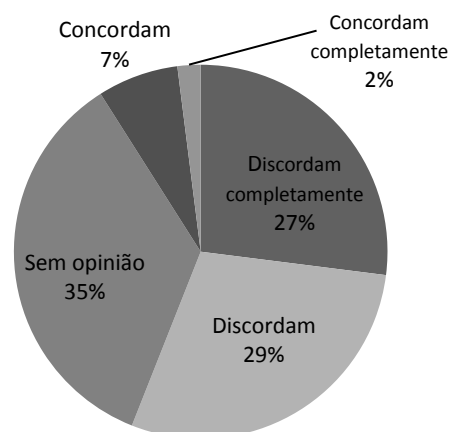
Como afirma Barroso (2001), a grande parte das escolas, durante a vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, optou por uma gestão colegial (Conselho Executivo) em vez de uma gestão unipessoal (Direção Executiva), ou seja, praticamente todos os docentes experienciaram nas suas carreiras um regime onde a tomada de decisões partia de um grupo, grupo esse eleito por todos os membros da escola para o efeito. Apesar desta constatação, verificamos que a maior parte dos professores inquiridos tinha conhecimento da possibilidade de a gestão das escolas estar a cargo de uma Direção Executiva, com um Diretor como órgão de gestão unipessoal.

Através da análise destes dados, constatamos que os inquiridos parecem ter uma melhor perceção do Decreto-Lei n.º 115-A/98 do que daquele que regula atualmente o nosso sistema de ensino, ou seja, o Decreto-Lei n.º 75/2008, na medida em que a maior parte referiu conhecer a opção mencionada nesta questão e não referiu nenhuma alteração imposta pelo novo normativo, como podemos comprovar na análise da questão anterior.

1.1.4. *Obrigatoriedade de haver um Diretor*

Na questão relacionada com a *alteração imposta pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, no que concerne à eliminação da possibilidade de existência de um Conselho Executivo e à obrigatoriedade de haver um Diretor*, 29% (16) dos professores assinalaram “discordo” desta imposição e 27% (15) assinalaram “discordo completamente”. Por sua vez, 7% (4) assinalaram “concordo” e apenas um professor assinalou “concordo completamente”. 35% (19) assinalaram “sem opinião”.

Gráfico 4 – Representações sobre a obrigatoriedade de a administração e a gestão dos Agrupamentos de Escolas serem asseguradas por um Diretor, com o Decreto-Lei n.º 75/2008.



Foi pedido aos inquiridos para justificarem as suas opções, tendo-o feito 49% (27). As opiniões dividem-se entre:

Discordar:

- “Quando o poder se encontra nas mãos de uma única pessoa, pode ser uma situação muito complicada.”
- “O órgão de gestão deve ser uma equipa de trabalho, para que o Agrupamento funcione eficazmente e para evitar a concentração de poderes.” (em número de cinco)
- “Há uma grande concentração de poderes e, em muitas situações, a falta de liberdade de expressão. Não há democracia.” (em número de três)
- “O Diretor é selecionado através de um procedimento concursal, a seleção deixa de ser democrática.”
- “A eleição deste órgão de direção não é imparcial.”
- “Existe uma falta de capacidade nos gestores dos Agrupamentos. Professores não são gestores.”
- “Acho que não é com essa mudança que os problemas das escolas se resolvem.”

Discordar completamente:

- “É muito mais democrático um órgão colegial do que um unipessoal. No entanto, nesta escola, o Diretor delega responsabilidades nos restantes membros e respeita o saber e opinião de cada um.”
- “O poder deve ser repartido por vários intervenientes e não apenas concentrado numa pessoa.” (em número de dois)

- “A concentração de poderes reduz a qualidade democrática.” (em número de três)
- “Não sendo a escola uma empresa, o modelo de gestão adotado não se revela eficaz, porque não é representativo e é demasiado arbitrário. Na prática, as escolas tornaram a sua autonomia numa ditadura do Diretor.” (em número de dois)
- “O Conselho Executivo é um órgão mais participativo e com decisões partilhadas, não é um órgão unipessoal.”
- “Cada escola deveria poder optar entre um Conselho Executivo ou um Diretor, de acordo com as suas necessidades e realidade educativa.”
- “A gestão da escola deve ser escolhida por quem lá trabalha e não por “favores” políticos. Neste atual sistema, são “forças” externas à escola que elegem o seu Diretor.”
- “Passou a haver uma maior influência dos partidos políticos na eleição do Diretor por intermédio de alguns elementos presentes no Conselho Geral.”

Concordar:

- “Existe atualmente uma maior concentração das responsabilidades e estratégias a implementar.”

Sem opinião

- “Existem bons ou maus Diretores e bons ou maus Presidentes de Conselhos Executivos.”

Nesta questão, constatamos que a grande maioria dos docentes não concorda que a gestão e a administração dos Agrupamentos de Escolas estejam a cargo de um órgão unipessoal, o Diretor. Verificamos igualmente que muitas das opiniões dos inquiridos são semelhantes, mudando apenas o grau de discordância entre as mesmas, ou seja, uns discordam desta obrigatoriedade e outros discordam completamente. A maior parte dos inquiridos refere discordar da concentração de poderes na figura do Diretor pois esta pode traduzir-se numa falta de liberdade de expressão, de participação e de democracia por parte dos professores. Algumas respostas vão ainda no sentido de que um órgão de gestão colegial é mais eficaz do que um órgão unipessoal e que o procedimento concursal, através do qual o Diretor é eleito, não é democrático nem imparcial. De realçar que a grande maioria dos docentes que apresenta fundamentações para as suas opiniões são aqueles que não concordam com a obrigatoriedade de haver um Diretor, sendo que as justificações daqueles que concordam ou referem “sem opinião” são muito poucas.

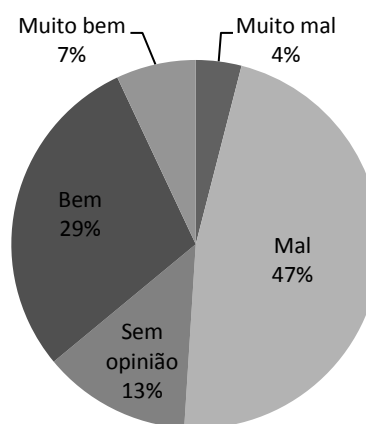
Os dados recolhidos nesta questão permitem-nos concluir que os professores consideram mais justo, mais democrático e mais eficaz um modelo de gestão colegial. Estas representações podem ter, no nosso entender, duas interpretações. A primeira é que o novo modelo, trazendo de volta ao dia a dia das escolas palavras como Diretor e gestão unipessoal, possa recordar na classe docente o modo como a gestão era praticada

pela administração central, antes da Revolução de abril e embora nenhum dos inquiridos tenha lecionado nesse período da nossa história, a verdade é que é do conhecimento geral que a participação e a democracia eram valores grandemente desvalorizados nessa altura. A segunda é que apesar de este normativo ser bastante recente, já se sente no Agrupamento de Escolas em estudo mudanças significativas no modo como a gestão é atualmente efetuada, quando comparada com o regime anterior, isto é, já se sente uma diminuição na participação dos docentes bem como na democraticidade dos processos de tomada de decisões.

1.1.5. *Novas competências do Diretor*

Relativamente às *mudanças, no que respeita às competências do Diretor por relação às competências detidas pelo anterior Presidente do Conselho Executivo*, 47% (26) dos investigados referem conhecê-las “mal”, 29% (16) afirmam conhecer “bem”, 7% (4) referem conhecer “muito bem” e apenas dois docentes dizem conhecê-las “muito mal”, enquanto 13% (7) dos docentes indicam “sem opinião”.

Gráfico 5 – Conhecimento das novas competências do Diretor.



Ainda relativamente a esta pergunta, daqueles que referem conhecer “bem” ou “muito bem”, num total de 20 (36%), oito docentes acrescentam que, na sua opinião, as atuais competências do Diretor são “completamente diferentes” daquelas detidas pelo Presidente do Conselho Executivo. Por sua vez, seis professores encararam-nas como “pouco diferentes” e cinco pensam ser “semelhantes”. Apenas um inquirido pensa ser “completamente igual”.

Deste grupo, aqueles que justificam as suas opiniões, num total de 16 (29%), fazem-no do seguinte modo:

Completamente diferentes:

- “Existe atualmente uma quase completa autonomia na gestão e na tomada de decisões.” (em número de dois)
- “As competências recaem agora todas no Diretor. Mais competência equivale a uma maior responsabilização.” (em número de quatro)
- “As decisões deixam de ser tomadas de forma colegial, passando a ficar apenas no poder de uma pessoa, o que não acontece neste Agrupamento.”

Pouco diferentes:

- “Apesar da semelhança das funções, estas são mais arbitrárias e muitas vezes não traduzem a vontade da escola, mas os critérios pessoais do Diretor. Naturalmente, houve um reforço dos poderes do Diretor, face ao Presidente do Conselho Executivo.”
- “O Diretor tem mais autonomia.”
- “As funções são quase as mesmas, só que estão mais concentradas no Diretor.”
- “Considero que as mudanças são tão pouco visíveis, que não realço nada de específico sobre este aspeto.”

Semelhantes:

- “São semelhantes, se bem que o Diretor é o grande decisor. Anteriormente, os poderes eram mais partilhados.”
- “Compete ao Diretor o poder de designar os responsáveis pelos Departamentos Curriculares.”
- “A diferença está em que anteriormente, o Presidente do Conselho Executivo executava a decisão do Conselho Pedagógico e tinha de se justificar caso não o fizesse. Atualmente, o Diretor tem a palavra final. Os elementos com quem trabalha não são eleitos, mas nomeados pelo próprio.”
- “Diferem pouco, pese embora o Diretor concentre mais o poder.”
- “Apesar das suas competências serem semelhantes, a responsabilidade na tomada de decisões é da sua total responsabilidade.”

Também no que concerne às novas competências do Diretor, o número de inquiridos que refere conhecê-las é bem menor do que aqueles que referem desconhecê-las. Quanto ao grau de semelhança entre as novas competências do Diretor e aquelas que possuía o anterior Presidente do Conselho Executivo, as opiniões dos professores que conhecem ou conhecem bem variam, isto é, alguns consideram que estas são “completamente diferentes”, outros consideram que são “pouco diferentes” e alguns encaram-nas como “semelhantes”. Apesar desta variação, parece haver um consenso em certos aspetos, nomeadamente no facto de atualmente o Diretor ter mais autonomia, mais competências, mais responsabilidade e concentrar mais poder.

De realçar que apesar de alguns inquiridos terem referido que as novas competências do Diretor são “pouco diferentes” ou “semelhantes” daquelas detidas pelo anterior Presidente do Conselho Executivo, as justificações que apresentam demonstram uma certa contradição, na medida em que mencionam, por exemplo, que as funções do Diretor “são mais arbitrárias” e nem sempre traduzem a vontade da escola, mas sim as suas, que o Diretor tem mais autonomia, mais competências, mais responsabilidades e concentra mais poder, que ele “é o grande decisor”, tem “a palavra final” e nomeia a sua equipa de trabalho e que anteriormente, os “poderes eram mais partilhados”, deixando transparecer a ideia de que o novo normativo possibilitou efetivamente a implementação de mudanças significativas a nível de gestão dos Agrupamentos de Escolas com o aumento de competências do Diretor, mudanças essas que alguns inquiridos conseguem já perceber no estabelecimento de ensino em estudo, apesar da implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008 ser ainda muito recente.

1.1.6. *Competências do Diretor contempladas no novo decreto*

Quando foi pedido para indicarem *uma competência prevista no Decreto-Lei n.º 75/2008 para a figura do Diretor que não estava contemplada no Decreto-Lei n.º 115-A/98*, a maioria dos docentes, num total de 33 (60%), não o fez. Por sua vez, os restantes 22 (40%) dizem que:

- “Poderá representar esta função alguém sem experiência no ensino.” (em número de dois)
- “O Diretor executa as deliberações do Ministério da Educação, sem discussão com os órgãos do Agrupamento.”
- “O Diretor exerce as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela Câmara Municipal.”
- “O Diretor é o principal responsável pela gestão e pela prestação do serviço público de educação do seu Agrupamento.”
- “A tomada de decisões administrativas e de gestão é unipessoal.”
- “Assumir a presidência do Conselho Pedagógico.” (em número de dois)
- “Elaborar e submeter à aprovação do Conselho Geral o Projeto Educativo do Agrupamento.”
- “Escolher e poder demitir a sua equipa de trabalho.” (em número de dez)
- “Poderá decidir da renovação, continuação ou não dos docentes na escola e pode ainda decidir sozinho a aplicação de uma sanção disciplinar.”
- “A possibilidade de punir os alunos, sem consultar os membros do Conselho de Turma.” (em número de dois)

Sobre estas alterações, um dos professores declara que elas são, na sua opinião, “positivas” enquanto 36% (20), encaram-nas como “negativas”. Os restantes 62% (34) assinalam “sem opinião”.

Gráfico 6 - Representações sobre as novas competências do Diretor.



As justificações apresentadas dividem-se entre:

Positivas:

- “A possibilidade de o Diretor escolher os melhores para desempenharem os cargos.”

Negativas:

- “O grau de participação dos docentes na tomada de decisões diminuiu.”
- “Os professores não se sentem comprometidos com um modelo de gestão pouco democrático e participativo.” (em número de dois)
- “Não devem estar nas mãos de uma só pessoa certas decisões que podem afetar a vida do Agrupamento.” (em número de quatro)
- “Aumentou a arbitrariedade na tomada de decisões e deu-se impunidade ao Diretor, que passou a estar sujeito ao Conselho Geral, que raramente reúne e não acompanha o quotidiano do Agrupamento.”
- “O poder absoluto centrado no líder não é favorável ao bom ambiente escolar.” (em número de dois)
- “Ao contrário do que se possa pensar, este novo funcionamento de gestão escolar não dá mais autonomia, ao contrário, segrega e obriga a uma maior centralização do poder.”
- “Não são todos os docentes a eleger a figura do Diretor.”
- “Não há transparência.”

Sem opinião:

- “Tem pontos positivos, como por exemplo, a responsabilização, e pontos negativos, como por exemplo, a representatividade.”

De realçar que dos docentes que as consideram “negativas”, apenas 65% (13), fundamentaram a sua posição e apenas um dos inquiridos que assinala “sem opinião”, apresenta igualmente uma justificação.

A grande parte dos inquiridos não referiu, nesta questão, nenhuma competência do Diretor prevista no Decreto-Lei n.º 75/2008. Estes dados permitem-nos concluir que grande parte dos inquiridos não conhece bem o normativo supracitado. Parece-nos que a maioria consegue perceber algumas mudanças no modo como a gestão dos Agrupamentos de Escolas é atualmente realizada, embora não consiga identificar com precisão aspetos específicos, como é o caso das novas competências do atual órgão de gestão dos estabelecimentos de ensino. De realçar que dos docentes que referem conhecer “bem” ou “muito bem” as novas competências do Diretor e referem pelo menos uma nas suas respostas aos inquiridos por questionário, a maioria destaca o facto de atualmente ele “Escolher e poder demitir a sua equipa de trabalho”, talvez por esta ser a competência que o Diretor do Agrupamento de Escolas em estudo assumiu com mais vigor e mais fez sentir aos docentes desde que assumiu o seu novo cargo. Há contudo referências a outros aspetos, por exemplo, o facto de o processo de tomada de decisões ser agora unipessoal, de o Diretor “Assumir a presidência do Conselho Pedagógico”, deter o poder disciplinar sobre os alunos, “Elaborar (...) o Projeto Educativo do Agrupamento” e ainda decidir sobre a “renovação, continuação ou não dos docentes na escola”. Todas estas referências vão no sentido do efetivo reforço das competências, dos poderes e da responsabilidade do Diretor. Todavia, outras referências há que nos permitem concluir que para alguns dos inquiridos as novas competências do Diretor são apenas as de executar “as deliberações do Ministério da Educação” e de exercer “as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela Câmara Municipal”, isto é, não tem autonomia nem tem poder de decisão, uma vez que as deliberações que afetam a vida dos Agrupamentos de Escolas são determinadas pela tutela, cabendo ao Diretor apenas o papel de assegurar que elas são cumpridas.

A análise dos dados recolhidos permite-nos ainda constatar que a grande parte dos inquiridos possui uma visão negativa sobre as novas competências do Diretor. Parece-nos que a maioria se mostra contrária ao poder unipessoal, à diminuição da participação dos professores na vida dos Agrupamentos de Escolas e da diminuição da democraticidade nos processos de tomada de decisões, sendo estas talvez as grandes preocupações dos inquiridos. As suas justificações demonstram que estes docentes não se reveem num modelo “pouco democrático” que “obriga a uma maior centralização” e “concentração de poderes” na figura do Diretor, que impõe a unipessoalidade, facto que pode favorecer a “arbitrariedade na tomada de decisões” e dar uma certa “impunidade ao Diretor”, não sendo este um princípio que promova o “bom ambiente escolar”. Mostram-se ainda contrários à diminuição da participação dos docentes na vida da

escola, docentes esses que atualmente nem sequer participam na eleição do seu representante. Referem ainda que atualmente não “há transparência” nos processos que orientam a vida escolar. Estas informações permitem-nos constatar que apesar de este normativo ter sido aplicado recentemente, já faz sentir, com alguma intensidade, pelo menos a alguns professores, as alterações a que se propôs.

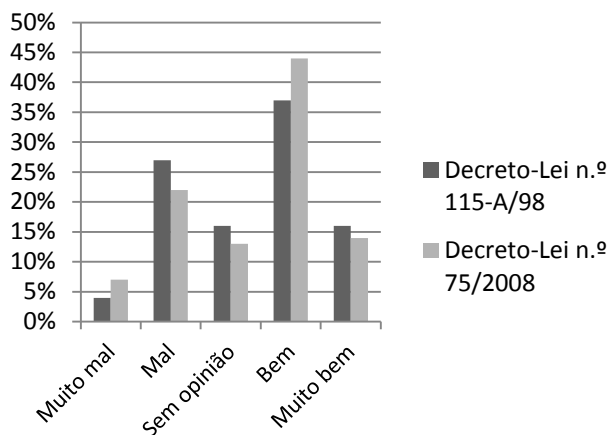
Estas opiniões vão de encontro àquelas defendidas pelos Sindicatos dos Professores, (cf. Capítulo II), que desde o início do processo de alteração do Decreto-Lei n.º 115-A/98 para o Decreto-Lei n.º 75/2008, consideraram negativa a imposição de um órgão de gestão unipessoal a todos os Agrupamentos de Escolas, acabando, deste modo, com a possibilidade dos estabelecimentos de ensino optarem por um órgão colegial. Mostraram-se ainda contra a concentração de poderes numa só pessoa e o novo processo de eleição do Diretor, agora limitado a um grupo restrito, representativo da Comunidade Escolar. Consideraram igualmente que o novo normativo representaria não só um regresso a um modelo autoritário, como também um recuo no funcionamento democrático da escola.

1.1.7. Processos de recrutamento do órgão de administração e de gestão durante a vigência dos Decretos-Lei n.º 115-A/98 e do n.º 75/2008

No que concerne ao *processo de recrutamento através do qual o Diretor ou o Conselho Executivo eram eleitos antes da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008*, 37% (20) dos docentes que responderam ao inquérito refere conhecer “bem” este processo, enquanto 27% (15) “conhece mal”, 16% (9) conhece “muito bem”, dois professores referem conhecer “muito mal” o modo como este decorria e 16% (9) dos docentes indicam “sem opinião”.

Sobre o *atual processo de recrutamento através do qual o Diretor é eleito*, 44% (24) afirma conhecer “bem” o modo como este decorre, 22% (12) refere conhecer “mal”, 14% (8) considera conhecer “muito bem”, enquanto cerca de 7% (4) refere conhecer “muito mal”. Os restantes 13% (7) dos docentes assinala “sem opinião”.

Gráfico 7 - Conhecimento dos processos de recrutamento através do qual o Diretor ou o Conselho Executivo eram eleitos, durante a vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, e do atual processo de recrutamento que vigora com o Decreto-Lei n.º 75/2008.

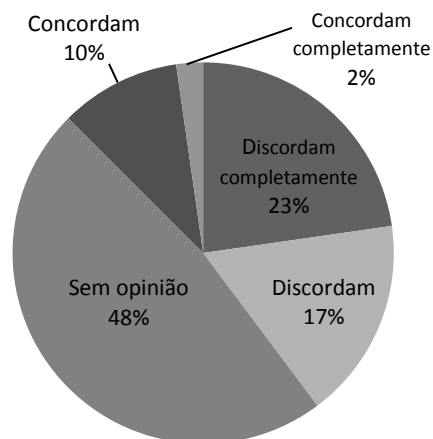


Sobre o anterior e o atual processo de eleição dos órgãos de administração e de gestão das escolas, os dados recolhidos permitem-nos concluir que não existem grandes diferenças no grau de conhecimento demonstrado pelos docentes sobre os dois decretos, pois o número de inquiridos que refere conhecer ou não o modo como estes processos eram e são conduzidos é semelhante, isto é, a percentagem de professores que refere conhecer “muito bem”, “bem”, “mal”, “muito mal”, ou ainda aqueles que assinalaram “sem opinião” é semelhante nos dois normativos. Constatamos ainda que o número de professores que conhece estes processos é maior do que aqueles que desconhecem. Esta informação não contradiz o nosso entendimento de que a grande parte dos professores desconhece a legislação que regulou e regula os Agrupamentos de Escolas, mas antes comprova que esta classe profissional, no geral, conhece apenas aqueles aspetos que mais facilmente se conseguem perceber no dia a dia das escolas, como é o caso do tema abordado nesta questão.

1.1.8. *Atual processo de eleição do Diretor*

É de realçar que a maioria dos docentes não concorda com o atual processo de recrutamento do Diretor definido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008. Com efeito, 27% (15) assinalaram a opção “discordo” e 20% (11) a opção “discordo completamente”. Por outro lado, 9% (5) assinalaram “concordo” e apenas um docente assinalou “concordo completamente”. É de destacar que 42% (23) assinalam “sem opinião”.

Gráfico 8 - Representações sobre o atual processo de recrutamento do Diretor.



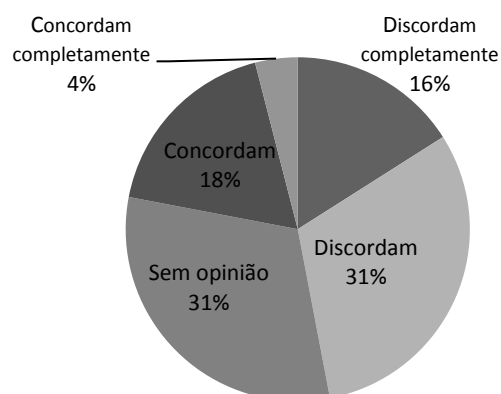
Neste aspeto constatamos que o número de docentes que discorda do atual processo de recrutamento do Diretor é bem maior do que aqueles que concordam. Parece-nos que esta alteração provocou nos docentes um sentimento negativo, uma vez que estes estavam habituados a ter o direito e o dever de eleger o seu representante e atualmente essa competência foi-lhes retirada. Uma explicação que na nossa opinião é válida para estas representações dos inquiridos pode ser a de que este novo procedimento de eleição do órgão de gestão dos Agrupamentos de Escolas provocou, neste grupo, uma sensação não só de diminuição de participação na vida da escola, como também de diminuição de democraticidade dos processos que afetam a vida dos estabelecimentos de ensino. Parece-nos ainda que talvez o facto de não conhecerem em profundidade o modo como decorre este processo e de não poderem participar no mesmo, possa fazer sobressair um sentimento de suspeição e de desconfiança relativamente ao mesmo.

Esta opinião converge com a posição adotada pelos Sindicatos de Professores, que consideraram, na altura em que o Projeto que originou o Decreto-Lei n.º 75/2008 estava a ser debatido, que a substituição do processo de eleição direta do órgão de gestão do Agrupamento de Escolas por um colégio eleitoral, estabelecido através de um procedimento concursal seguido de uma eleição em Conselho Geral, era um aspeto negativo previsto no referido Projeto, pois esta alteração da composição e da dimensão do colégio eleitoral ia contra os valores da participação e da democracia na gestão das escolas.

1.1.9. *Recondução do Diretor*

No que concerne à *possibilidade de recondução do Diretor, pelo Conselho Geral, após o seu primeiro mandato*, 31% (17) dos professores assinalaram a opção “discordo”, por sua vez, 18% (10) “concordo”, 16% (9) “discordo completamente” e apenas dois professores responderam “concordo completamente”. Uma percentagem significativa (31% -17) dos docentes referem “sem opinião”.

Gráfico 9 - Representações sobre a possibilidade de recondução do Diretor, pelo Conselho Geral.



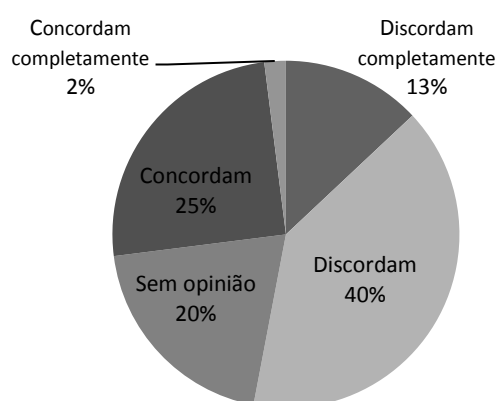
Sobre a possibilidade de recondução do Diretor, pelo Conselho Geral, a opinião da maioria dos docentes é negativa, não concordam, talvez por considerarem que o processo eleitoral, apesar de não ser o ideal (como podemos constatar na análise da questão anterior), é mais justo, mais eficaz e assegura um melhor funcionamento das escolas do que um processo de recondução, não por todos os membros da comunidade educativa, mas sim apenas por um grupo restrito de pessoas. Consideramos que neste aspeto, a opinião dos professores vai de encontro aos dados previamente analisados, ou seja, na sua maioria os inquiridos discordam do aumento de competências do Diretor, do processo de eleição do mesmo e da obrigatoriedade de todos os Agrupamentos de Escolas serem geridos por um órgão unipessoal.

Consideramos ainda que apesar de a grande maioria dos inquiridos não ter um conhecimento profundo do novo decreto-lei, já possuem uma opinião vincada sobre algumas das alterações que ele impôs, o que nos permite reforçar a conclusão de que apesar de este normativo ser ainda recente, já criou condições para que se sintam nos Agrupamentos de Escolas as mudanças efetivas a que se propunha, já sendo notório, neste estabelecimento de ensino, a implementação de medidas que levam os docentes a considerar que houve um reforço claro dos poderes do Diretor e uma conseqüente diminuição da participação e da democraticidade dos restantes professores nos processos de tomada de decisões.

1.1.10. Nomeação e exoneração do Subdiretor, dos Adjuntos e dos Coordenadores

Quando inquiridos sobre o que pensavam relativamente ao *facto de o Subdiretor, dos Adjuntos e dos Coordenadores serem nomeados e poderem ser exonerados pelo Diretor a qualquer momento*, 40% (22) dos inquiridos assinala a opção “discordo” deste poder, enquanto 25% (14) refere “concordo”, 13% (7) refere “discordo completamente” e apenas um inquirido “concordo completamente”. Mais uma vez, uma percentagem significativa (20% - 11) dos professores indicou “sem opinião”.

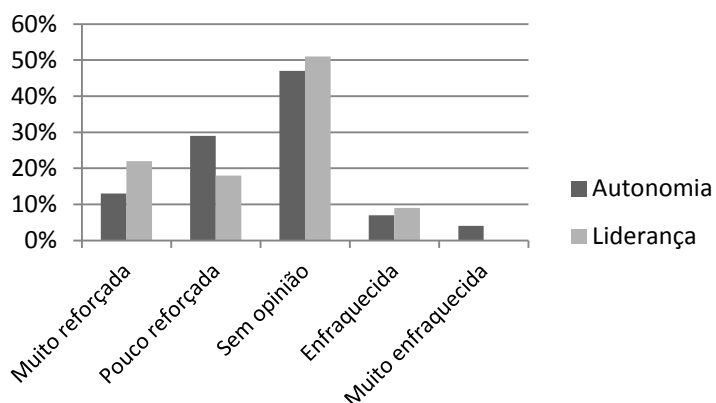
Gráfico 10 – Representações sobre a possibilidade de o Subdiretor, dos Adjuntos e dos Coordenadores serem nomeados e poderem ser exonerados pelo Diretor a qualquer momento.



Nesta questão a maioria dos docentes discorda do poder atribuído ao Diretor de nomear e exonerar, a qualquer momento docentes que desempenham distintos cargos nos estabelecimentos de ensino. Na nossa perspetiva, estas representações vão de encontro às opiniões descritas ao longo do inquérito por questionário, ou seja, que a maior parte dos professores preferiria um modelo que favorecesse a colegialidade, a democraticidade e a participação do grupo docente nos vários processos de tomada de decisões que afetam a vida do Agrupamento de Escolas, em desfavor de um modelo que favorece a unipessoalidade e a concentração de poderes.

1.1.11. Reforço da autonomia e da liderança dos Agrupamentos

Gráfico 11 – Representações sobre o reforço da autonomia e da liderança da escola com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008.



Relativamente à *autonomia* do Agrupamento de Escolas, com a entrada em vigor do Decreto-Lei 75/2008, 29% (16) considera que esta foi “pouco reforçada”, 13% (7) considera que foi “muito reforçada”, enquanto 7% (4) considera que atualmente está mais “enfraquecida” e apenas dois professores referem que foi “muito enfraquecida”. Uma percentagem muito significativa (47% - 26) indica “sem opinião”.

Quanto à *liderança*, 22% (12) dos inquiridos considera que esta foi “muito reforçada”, 18% (10) refere que foi “pouco reforçada”, 9% (5) refere que foi “enfraquecida”, sendo que nenhum docente assinalou a opção “muito enfraquecida”. Uma vez mais, uma percentagem muito elevada (51% - 28) assinala “sem opinião”.

Através da análise dos dados recolhidos, podemos constatar que a maioria dos inquiridos considera que a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008 proporcionou um efetivo reforço da autonomia e da liderança dos Agrupamentos de Escolas. Daqueles que emitem opinião, poucos são os docentes que consideraram que estas estão atualmente enfraquecidas.

Foi pedido aos professores para justificarem as suas opções.

Em relação à autonomia, a maioria não o fez, mais precisamente, 64% (35), sendo que os que o fizeram apresentam as seguintes fundamentações:

Muito reforçada

- “Há um excesso de autonomia dos Agrupamentos.” (em número de dois)
- “Há um aumento do poder do Diretor.”
- “Existe uma quase total independência dos Agrupamentos.”
- “A autonomia da escola foi muito reforçada, mas perdeu-se o ar democrático que se respirava. As decisões, muitas delas arbitrarias, são tomadas contra a vontade da Comunidade, que não se sente

representada. E se o Conselho Geral funcionasse e tivesse o cuidado de auscultar os membros da comunidade escolar, talvez houvesse fiscalização das posições adotadas.”

Pouco reforçada

- “Não vejo grandes alterações.” (em número de dois)
- “A autonomia das escolas é uma ilusão, já que a maioria das decisões dependem do poder central.” (em número de quatro)
- “Os Diretores não tomam decisões demasiado arriscadas, mantendo as regras da anterior forma de direção das escolas.”
- “Há um aumento ao nível da administração financeira e ao nível da Ação Social Escolar.”
- “Na prática pouco alterou em questão de autonomia no que realmente interessa, nomeadamente, ao nível da gestão do currículo e dos docentes a contratar.”
- “Muito pouco mudou nas práticas educativas e nas opções a ser tomadas.”
- “Terão de ser criadas as condições necessárias para que a autonomia possa ser verdadeiramente implementada, através de um maior reforço no serviço público educativo.”

Enfraquecida

- “Não há autonomia devido à submissão às decisões centrais.” (em número de dois)

Muito enfraquecida

- “Este Decreto-Lei só serviu para hierarquizar, cada vez mais, a escola pública, não investindo na autonomia dos professores.”
- “Simultaneamente à entrada em vigor deste Decreto-Lei, os Diretores são bombardeados com despachos que limitam a sua intervenção, o que se traduz em muito pouco ao nível da autonomia.”

Como referimos anteriormente, são mais os docentes que referem que a autonomia foi reforçada do que aqueles que referem que ela foi enfraquecida. Aqueles que consideram que a autonomia foi muito reforçada, através das suas justificações parecem sentir que atualmente existe um “excesso de autonomia” por parte dos Agrupamentos de Escolas, de poder concentrado na figura do Diretor e que atualmente se perdeu o “ar democrático que se respirava”. Por sua vez, os que consideram ter sido pouco reforçada, aduzem que poucas são as alterações a nível da verdadeira autonomia das escolas, nomeadamente “ao nível da gestão do currículo e dos docentes a contratar”; que as decisões mais importantes no quotidiano escolar continuam a emanar do poder central e ainda que o funcionamento das escolas é muito similar ao praticado no anterior regime. Aqueles que referem que atualmente a autonomia está enfraquecida justificam as suas posições com alguns argumentos utilizados pelos que consideram ter sido pouco reforçada, isto é, que continuamos sujeitos às decisões da tutela e que atualmente os “Diretores são bombardeados com despachos que limitam a sua intervenção”.

Constatamos que as opiniões dos docentes são muito divergentes, na medida em que para alguns, (os que referiram que a autonomia foi muito reforçada) já se sentem mudanças profundas na forma como a administração e a gestão dos Agrupamentos de Escolas são realizadas, pois houve um reforço do poder do Diretor; que este toma as medidas unipessoalmente, reduzindo assim a democraticidade nos processos de tomada de decisões; e que os Agrupamentos atualmente possuem muita independência e excesso de autonomia.

Parece-nos que o reforço da autonomia para estes docentes é tido como um aspeto negativo neste novo modelo que regula o funcionamento das escolas. Para os professores que referiram que a autonomia foi pouco reforçada ou enfraquecida, atualmente não se verificam grandes alterações no modo como a administração e a gestão dos Agrupamentos de Escolas são realizadas, pois consideram que pouco mudou e que as decisões importantes que afetam a vida das escolas continuam e ser determinadas pela tutela, ou seja, os órgãos de administração e de gestão continuam a ter pouco poder para definir e determinar as medidas consideradas mais ajustadas para os seus estabelecimentos de ensino.

Parece-nos que esta divisão de opiniões pode ter como explicação o maior ou menor conhecimento da legislação e a maior ou menor atenção dedicada aos processos que regulam a vida dos Agrupamentos de Escolas, ou seja, os docentes que conhecem efetivamente não só o novo normativo, como também o anterior e estão mais atentos ao modo como a administração e a gestão são realizadas conhecem as alterações propostas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 e conseguem aperceber-se e perceber mais facilmente as mudanças impostas por este novo regime do que os restantes profissionais.

Relativamente à liderança, apenas 29% (16) justificaram as suas posições. Estas variam entre:

Muito reforçada

- “Atualmente, verifica-se com mais clareza a quem cabe a competência de tomar decisões.”
- “A chamada da responsabilidade ao Diretor concentra as decisões, o que faz com que estas sejam mais eficazes.”
- “Foram atribuídas muitas competências ao Diretor, o que reforçou a sua liderança.”
- “Existe uma quase total autonomia e soberania na gestão dos Agrupamentos.”
- “Os poderes do Diretor foram ampliados e, muitas vezes, sem critérios. A escola tende a moldar-se à personalidade do Diretor. O facto de saber que é eleito pelo Conselho Geral, que não acompanha o quotidiano escolar, permite que este se porte como um “tirano” e possa distribuir os cargos à sua

vontade. Por outro lado, a arbitrariedade do modelo de avaliação permite-lhe contar com o silêncio forçado de muitos professores.”

- “O Decreto-Lei n.º 75/2008 tem como objetivo o reforço da participação das famílias e comunidade na direção estratégica da escola.”

Pouco reforçada

- “Continua a haver apenas a aplicação na prática das ordens que vêm de cima.”

- “Não vejo grandes alterações.” (em número de dois)

- “Na maioria das situações não existem grandes alterações, no entanto, se o Diretor entender que liderar significa mandar e não coordenar, pode até sair enfraquecido. O líder tem de ter reconhecimento dos pares, pois sem isso não há cooperação.”

- “Os Diretores não arriscam muito nas medidas, na minha opinião, sentem-se pouco à vontade e seguros.”

- “Os poderes são mais ao nível do funcionamento da escola. Pouco foi feito em termos de autonomia curricular e seleção de professores.”

- “O Diretor segue as orientações do Conselho Geral.”

- “É conferido ao Diretor o poder de eleger os responsáveis pelos departamentos curriculares que são as principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.”

Enfraquecida

- “A escola, na pessoa do Diretor, vê-se pressionada a números, a atingir estatísticas irreais, a subjugar-se aos órgãos centrais, logo perdeu muito o poder de liderança.”

- “Devido à submissão às decisões centrais.”

Sobre este aspeto, a maioria dos docentes considera que a liderança foi reforçada, sendo poucos os que referem que ela foi enfraquecida.

Mais uma vez constatamos que o mesmo Agrupamento de Escolas e o mesmo Diretor suscitam nos professores opiniões bastante diversas. Por um lado, aqueles que acreditam que a liderança foi muito reforçada justificam a sua opinião com o facto de que hoje em dia se tornou bem claro que é o Diretor o único responsável pela tomada de decisões na vida escolar, visto os seus poderes terem sido “ampliados”, possibilitando que este se “porte como um “tirano” e possa distribuir os cargos à sua vontade”. Refere-se ainda que a “arbitrariedade do modelo de avaliação permite-lhe contar com o silêncio forçado de muitos professores.” Na nossa perspetiva, as referências e expressões utilizadas por estes docentes nesta questão demonstram que eles possuem uma visão bastante negativa deste reforço. Por outro lado, professores a lecionar na mesma instituição consideram que a liderança foi pouco reforçada pois não se sentem grandes alterações entre o anterior regime e o atual. Refere-se que este decreto outorga mais poder ao Diretor, nomeadamente o de nomear os Coordenadores, no entanto, as

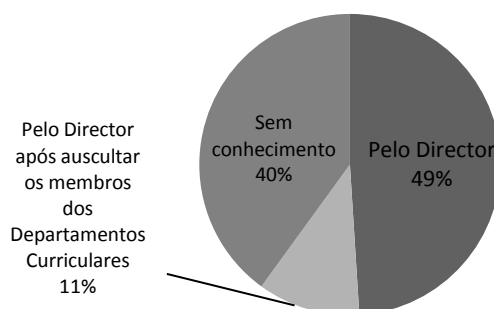
decisões importantes continuam a ser tomadas pelo Ministério da Educação e os Diretores continuam a agir na mesma linha do anterior regime. Por fim, os poucos que referem que a liderança está atualmente enfraquecida, justificam a sua opinião com o argumento de que a escola se vê “pressionada a números, a atingir estatísticas irreais, a subjugar-se aos órgãos centrais” e, por isso, “perdeu muito o poder de liderança.”

Parece-nos que esta divisão de opiniões sobre a liderança pode também estar relacionada com o maior ou menor conhecimento sobre a legislação e com a maior ou menor atenção ao modo como a gestão dos Agrupamentos de Escolas é realizada, quando comparada com o anterior regime. Porém, consideramos que sobre a liderança, as diversas representações dos inquiridos poderão estar mais ligadas ao modo como os docentes se relacionam com o Diretor e das representações que possuem sobre o mesmo, ou seja, se mantêm com ele um bom relacionamento e consideram que é um bom profissional, acreditam que o seu modo de atuação não sofreu alterações com a transição entre os decretos, que mantém a postura que tinha no anterior regime e que as decisões continuam a emanar do Ministério de Educação, sendo que ele não tem grandes poderes. Se, pelo contrário, mantêm uma relação mais distante e consideram que o Diretor não tem perfil para desempenhar este cargo, acreditam que atualmente ele toma as decisões de modo unipessoal, não ouvindo e não valorizando a opinião dos colegas e que já assumiu com vigor as competências que lhe foram atribuídas, demonstrando assim um comportamento diferente daquele que possuía no anterior modelo.

1.1.12. *Processo de escolha dos Coordenadores dos Departamentos*

Através da análise dos dados recolhidos, pudemos constatar que neste Agrupamento de Escolas a nomeação dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares e de outros cargos de coordenação foi realizada, segundo 49% (27) dos professores, apenas pelo “Diretor”. Para 11% (6), pelo contrário, o Diretor fê-lo “após auscultar os membros dos Departamentos Curriculares”. De referir que 40% (22) dos inquiridos referem não ter conhecimento sobre o modo como decorreu este processo, evidenciando um forte alheamento relativamente a este órgão de poder intermédio.

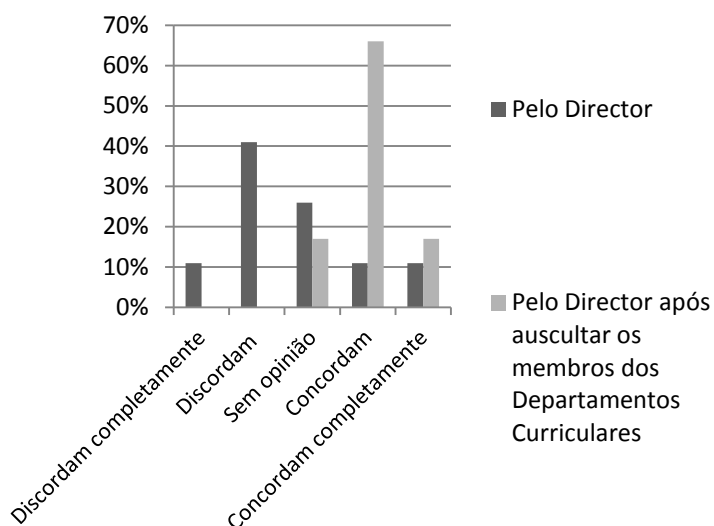
Gráfico 12 – Conhecimento sobre o processo de nomeação dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares e de outros cargos de coordenação.



Ainda sobre este aspeto, daqueles que mencionaram que a nomeação foi feita apenas pelo Diretor, 41% (11) assinalam a opção “discordo” deste procedimento, enquanto 26% (7) indicam “sem opinião”. Os restantes professores dividem-se equitativamente, 11% (3), pelas restantes posições, nomeadamente, “concordo”, “concordo completamente” e “discordo completamente”.

Daquelles que referem que a nomeação foi feita pelo Diretor após auscultação dos membros dos Departamentos Curriculares, a maioria, 66% (4), refere “concordo” com este modo de atuação, enquanto um docente assinala a opção “concordo completamente” e o outro assinalou “sem opinião”.

Gráfico 13 - Representações sobre o processo de nomeação dos Coordenadores.



Através da análise destes dados, constatamos que dos inquiridos que referem conhecer o processo de escolha dos Coordenadores, a grande maioria refere que este processo se desenvolveu unicamente tendo em consideração a opinião e vontade do Diretor. Destes professores, a maioria discorda deste procedimento, que lhes

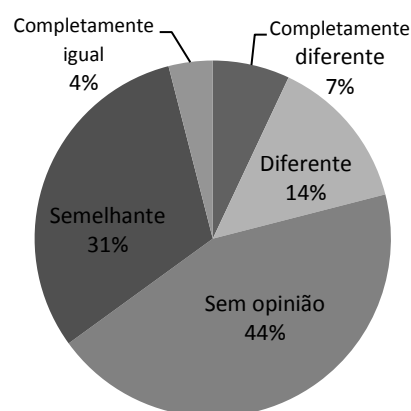
impossibilita a escolha dos seus representantes nas estruturas intermédias. Parece-nos que os docentes, mais uma vez se mostram contrários a um modelo que favorece a unipessoalidade, desvalorizando assim a sua opinião e restringindo a sua participação nos diversos processos de tomada de decisões, principalmente no que concerne à escolha dos seus representantes junto dos órgãos de administração e de gestão dos Agrupamentos de Escolas. Poucos são os que referem que este procedimento teve em consideração a opinião do corpo docente, sendo que, deste grupo, a maioria refere concordar com este último procedimento.

Consideramos que esta divisão de opiniões pode ter como justificação a proximidade que alguns docentes têm ou não do Diretor, isto é, alguns professores parecem realmente ser chamados a avaliar, a apreciar e opinar na nomeação dos cargos de coordenação, auxiliando assim o Diretor neste processo, enquanto outros, não sentindo essa proximidade, acreditam que o novo órgão de gestão toma as decisões que julga melhores e mais eficazes sem considerar a posição do corpo docente.

1.1.13. Processo de tomada de decisões nos Agrupamentos

Comparativamente com o período em que havia um Conselho Executivo, 31% (17) dos docentes refere que *atualmente o processo de tomada de decisões, neste Agrupamento de Escolas* é “semelhante”. Por sua vez, 14% (8) considera que é “diferente”, 7% (4) refere que é “completamente diferente” e apenas dois dos professores consideram que é “completamente igual”. Mais uma vez, uma percentagem elevada (44% - 24) assinala a opção “sem opinião”.

Gráfico 14 - Representações sobre o atual processo de tomada de decisões, neste Agrupamento, quando comparado com o período em que vigorava o Decreto-Lei n.º 115-A/98.



Foi pedido aos inquiridos que fundamentassem as suas representações, porém, apenas 35% (19) o fizeram. As suas explicações variam entre:

Completamente igual:

- “Apesar de o Diretor ter total poder de decisão, as deliberações importantes são sempre tomadas depois de ouvir os pares, contemplando sempre a lei.”

Semelhante:

- “O processo de tomada de decisões é semelhante, essencialmente nos aspetos pedagógicos.” (em número de três)

- “Os órgãos funcionam no regime de democracia representativa, as decisões são tomadas por maioria. Todos os órgãos são chamados a emitir o seu parecer.” (em número de três)

- “A única diferença que se sente é a de haver um Diretor que pode mudar qualquer decisão, conforme a sua vontade.”

Diferente:

- “Muitas vezes não são tomadas em consideração as decisões dos órgãos intermédios.” (em número de dois)

- “As decisões estão centradas numa única pessoa.”

- “O Diretor é soberano na decisão final, não auscultando os seus pares.”

- “As decisões não são tomadas pelos pares. A nomeação de Coordenadores pelo Diretor, inviabiliza a democratização da escola.”

Completamente diferente:

- “A vontade do Diretor é soberana.”

- “Nota-se reduzida participação de alguns elementos do Conselho Pedagógico e muitos dos assuntos são praticamente apresentados como certos, sem votação. Alguns descem ao Departamento por exigência dos Coordenadores.”

- “A tomada de decisões é feita pelo Diretor. Apesar de ouvir, ou não, os Departamentos, o Diretor pode ter outra opinião e é essa que prevalece.”

Sem opinião:

- “Quando fui colocado neste Agrupamento, já existia Diretor.”

- “Não estava cá no modelo anterior, mas pela experiência que tenho doutras escolas, atualmente o processo é muito arbitrário e tirânico.”

- “É o primeiro ano em que estou colocada, não tenho ponto de comparação.”

Nesta questão, a maioria dos docentes refere que o processo de tomada de decisões no Agrupamento de Escolas em estudo é semelhante àquele que existia durante a vigência do decreto precedente. Existe, porém, um número significativo de inquiridos

que refere que este processo é diferente e poucos são os professores que consideram que é completamente igual.

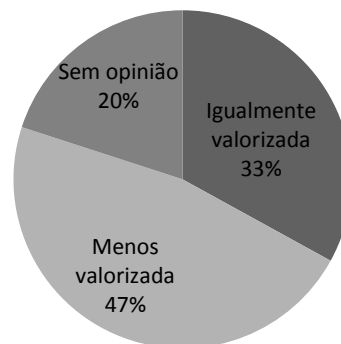
Constatamos que a variação de opiniões é expressiva, sendo que existem docentes que referem que as decisões são sempre tomadas após auscultação dos pares, ou seja, tudo continua completamente igual. Por sua vez, outros referem que é semelhante no sentido em que o Diretor tem por hábito ouvir a opinião dos professores, que as decisões são tomadas por maioria e que todos são chamados a intervir e emitir a sua opinião. No entanto, um destes professores refere que o processo é semelhante, mas refere também que o Diretor pode alterar qualquer decisão, “conforme a sua vontade” contrariando a sua própria ideia. Os que referem ser diferente ou completamente diferente justificam as suas opiniões, referindo que muitas vezes “não são tomadas em consideração as decisões dos órgãos intermédios”, que as decisões são tomadas de modo unipessoal e a democratização da escola fica comprometida com o facto de os Coordenadores serem nomeados pelo Diretor. De realçar que um inquirido que assinala “sem opinião”, justificando o seu parecer com o facto de não ter lecionado no Agrupamento de Escolas em estudo antes da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, considera mesmo assim que “atualmente o processo é muito arbitrário e tirânico.”

Mais uma vez nos parece que o relacionamento que os docentes mantêm com o órgão de gestão e a opinião que possuem sobre a pessoa que ocupa o cargo pode influenciar o modo como consideram que o Diretor promove e gere os diversos processos de tomada de decisões, promovendo ou não a participação e a democraticidade.

1.1.14. *Valorização da opinião dos docentes na vida escolar*

Em comparação com o período de vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, em que havia um Conselho Executivo, a maioria dos docentes (47% - 26), considera que *atualmente a opinião dos docentes na vida escolar* é “menos valorizada”. Por sua vez, 33% (18) encaram-na como sendo “igualmente valorizada”. Nenhum docente considera que é “mais valorizada” e 20% (11) assinalam a opção “sem opinião”.

Gráfico 15 – Representações sobre a valorização da opinião dos docentes na vida escolar atualmente, em comparação com o período de vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98.

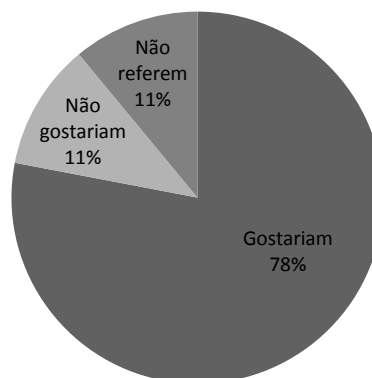


Sobre esta questão, apesar de a maioria dos docentes considerar que a opinião dos professores na vida escolar é menos valorizada desde que entrou em vigor o Decreto-Lei n.º 75/2008, há um número expressivo que refere ser igualmente valorizada. Assim como na questão anterior, parece-nos que a maior ou menor proximidade do Diretor com os restantes docentes do Agrupamento de Escolas pode influenciar o entendimento que estes possuem em relação à valorização da sua opinião na vida escolar, isto é, dependendo da relação que mantém com o Diretor, sentem-se mais ou menos à vontade para cooperar, participar e opinar nos diferentes processos de tomada de decisões do quotidiano do Agrupamento de Escolas. De realçar que nenhum dos inquiridos refere considerar que atualmente a opinião dos professores é mais valorizada.

1.1.15. *Possibilidade de regresso ao modelo anterior*

Quando inquiridos sobre a eventual *possibilidade de se voltar ao modelo de gestão anterior*, a grande maioria dos professores, 78% (43), assinalam “sim”, que gostariam que tal acontecesse, e 11% (6) assinalam “não”, que não gostariam de voltar ao modelo anterior. Finalmente, 11% (6), dos inquiridos não assinalam opção nenhuma nesta questão.

Gráfico 16 – Representações sobre a possibilidade de se voltar ao modelo de gestão anterior.



Foi pedido aos docentes que justificassem as suas opiniões.

Daqueles que gostariam que os Agrupamentos de Escolas voltassem a ser regulados pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, apenas cerca de 58% (25) o fizeram, utilizando os seguintes argumentos:

- “Deveriam, em minha opinião, ser todos os elementos da Comunidade Escolar a escolher a liderança da escola.” (em número de dois)
- “Deveria haver mais participação efetiva da Comunidade Educativa.” (em número de dois)
- “Penso que as decisões relativas ao funcionamento de uma escola deveriam ter o apoio de um Conselho Executivo.” (em número de dois)
- “A responsabilidade da gestão e da administração de um Agrupamento a cargo apenas de uma só pessoa, o Diretor, é demasiado pesado.”
- “Não me parece muito válido o poder de se tomar decisões de gestão e de administração escolar, sem ter em conta a opinião dos seus profissionais.”
- “Considero o modelo anterior mais democrático, ele permitia uma maior capacidade interventiva por parte de todos os professores.” (em número de seis)
- “Todos os professores e agentes educativos participavam na vida da escola, o que atualmente não acontece. As propostas de mudança são, na maioria dos casos, vistas como ameaças.”
- “Era mais democrático e não estava instaurado um clima de medo e de submissão.”
- “Preferia o anterior modelo, pois havia maior democraticidade nas escolas, menos “companheirismos” e maior exigência no trabalho. A competência não era ofuscada pela prepotência.”
- “Considero que o papel e a opinião dos professores eram mais valorizados.”
- “Neste atual sistema, existem Diretores e Direções sem perfil para tal.”
- “Gostaria que muita coisa no ensino voltasse a ser como era nos meus primeiros anos de docência. Era tudo muito mais “saudável”.”
- “No anterior modelo o risco de apropriação de poder era muito menor e também obrigava à representatividade do pré-escolar e do primeiro ciclo, o que não acontece agora.”
- “Penso que o modelo anterior, apesar de não ser o ideal, respeitava mais a opinião de todos os intervenientes.”
- “Havia mais equidade.” (em número de três)

Daqueles que não gostavam de regressar ao regime anterior, 67% (4) fundamentam o seu parecer com as ideias subsequentes:

- “Parece-me que se o Diretor for competente, o facto de ser ele a tomar as decisões e a consequente chamada a si das responsabilidades é benéfico.”
- “Não podemos andar sempre a mudar a organização e a gestão das escolas. Daqui a alguns anos poderemos fazer a avaliação deste modelo.”
- “Tanto o modelo anterior como o atual, sendo pontualmente repensados e melhorados, poderão ser muito bem exequíveis.”

- “As escolas não funcionam, atualmente, de forma pior. As grandes decisões que prejudicam o ensino não são tomadas a nível de escola.”

Nesta questão constatamos que a grande maioria dos docentes demonstra uma preferência pelo modelo de administração e de gestão anterior, justificando globalmente as suas opiniões com a democraticidade e participação inerente ao processo anterior. Alguns destes docentes justificam as suas opiniões com expressões como atualmente “As propostas de mudança são, na maioria dos casos, vistas como ameaças”, que anteriormente “não estava instaurado um clima de medo e de submissão”, havia “maior exigência no trabalho” e menos “companheirismos”, “a competência não era ofuscada pela prepotência” e ainda que não havia tanto o “risco de apropriação de poder”.

Aqueles que não gostariam de voltar ao modelo anterior justificam as suas opiniões com as ideias de que ainda é cedo para rejeitar este modelo pois é ainda muito recente, de que “se o Diretor for competente, o facto de ser ele a tomar as decisões e a consequente chamada a si das responsabilidades é benéfico” e ainda de que “as escolas não funcionam, atualmente, de forma pior” e “as grandes decisões que prejudicam o ensino não são tomadas a nível de escola”.

Consideramos que apesar de, ao longo do inquérito por questionário, muitos professores assinalarem “sem opinião” nas diversas questões e não evidenciarem uma linha de pensamento comum, ou seja, de haver uma grande heterogeneidade de opiniões, o facto de a grande maioria referir que gostaria que a administração e a gestão dos Agrupamentos de Escolas regressassem às orientações do Decreto-Lei n.º 115-A/98, parece evidenciar um comprometimento com uma tradição de colegialidade existente desde a Revolução de abril. Não foi perceptível em que medida este posicionamento resulta de um certo comodismo com o normativo supracitado, que regeu a organização das escolas durante dez anos e uma certa recusa em aceitar um novo modelo, modelo esse que impõe um corte profundo com a organização, a gestão, a administração e o quotidiano dos Agrupamentos de Escolas, que promove um tipo de gestão onde há um líder, um rosto e um responsável a quem cabe decidir e assumir todas as responsabilidades inerentes à vida escolar.

1.2. Representações sobre o atual modelo de gestão das escolas

1.2.1. Alterações que introduziriam no atual modelo de gestão dos Agrupamentos

Na penúltima questão, de resposta aberta, era pedido aos inquiridos para *referirem o que mudariam na atual gestão dos Agrupamentos*, caso o pudessem fazer. Assim, 40% (22) dos professores afirmam que se pudessem, alterariam:

- “Voltaria a “dar” o poder a todos os membros do Agrupamento de eleger o seu superior.”
- “A forma de eleição do Diretor e dos Coordenadores e a metodologia de participação/ação da Comunidade Escolar.”
- “Deveria haver reuniões gerais com mais frequência e obrigatórias, para informar os docentes das tomadas de posição, obrigando, deste modo, os Diretores a prestar declarações aos colegas, fazendo com que estes não se sentissem menores ou prejudicados por solicitarem ou contestarem alguma coisa.”
- “Descentralizaria o poder da escola, reforçando o Conselho Pedagógico e o Conselho de Turma; Voltaria ao modelo anterior, para garantir a fiscalização permanente das medidas e atitudes adotadas; reformularia o Conselho Geral que, se teoricamente é o órgão máximo, na prática não acompanha a gestão quotidiana, logo, não fiscaliza; exigiria mais competência aos órgãos executivos, que se desleixam por falta de fiscalização; em período de contenção, cortaria os subsídios dos Diretores e da sua equipa, bem como reveria os critérios das assessorias; limitaria a permanência da mesma Direção a três/quatro mandatos de três anos cada, de forma a romper com vícios e não desligar as pessoas das práticas ativas.”
- “Mudaria tudo, isto é, faria com que a gestão fosse mais participada e não unilateral.” (em número de quatro)
- “Imporia mais respeito pelo trabalho dos docentes, bem como a atribuição de mais autoridade sobre os alunos.” (em número de dois)
- “Valorizaria mais a opinião do grupo docente.” (em número de três)
- “Optaria por uma gestão exterior.”
- “Reduziria a Direção Executiva ao Diretor e Subdiretor transferindo as competências dos Adjuntos e/ou Assessores para Coordenadores Curriculares, e reforçaria o seu poder disciplinar em relação aos alunos.”
- “O Diretor deveria ter menos poder de decisão.”
- “Daria maior autonomia ao órgão de gestão, nomeadamente na escolha e seleção dos professores. No que se refere ao modelo de gestão, Conselho Pedagógico, Conselho Geral, Conselho Administrativo e Diretor, manteria até ser feita a avaliação deste modelo.” (em número de dois)
- “A gestão deveria estar maioritariamente a cargo dos professores e apenas uma pequena parte nos encarregados de educação. O poder político local deveria ser parceiro da escola, mas não ter poder decisório.”
- “Diminuiria a burocracia.”

- “Retiraria o excesso de autonomia em algumas matérias.”
- “O processo de Avaliação do Desempenho Docente.”

De referir ainda que 56% (31) dos professores não respondem a esta questão e dois dos inquiridos revelaram que:

- “Devido à minha inexperiência, não tenho conhecimentos suficientes que me permitam opinar sobre este assunto.”
- “Não consigo responder com total precisão a esta pergunta, pois ao longo de vinte e sete anos de serviço já passei por vários modelos de organização e gestão das escolas e todos apresentam aspetos positivos, mas também alguns muito negativos.”

Na resposta a esta questão, a grande maioria dos inquiridos sugere mudanças no atual modelo de administração e de gestão dos Agrupamentos de Escolas, mudanças essas que nos remetem para o anterior regime, ou seja, a participação de todos os membros do Agrupamento na eleição do seu representante, o reforço do poder do Conselho Pedagógico e dos Conselhos de Turma, a gestão colegial em alternativa à gestão unilateral e ainda o aumento da valorização, do respeito e autoridade dos professores. Estas posições vão de encontro à questão anterior, isto é, à ideia de que, para os docentes, o regime que vigorava com o Decreto-Lei n.º 115-A/2008 é mais adequado e mais justo para a administração e a gestão escolar. Constatamos, novamente, que os inquiridos não se reveem num modelo em que uma única pessoa tem tanto poder e tanta responsabilidade, demonstrando uma preferência pela participação coletiva e valorização da opinião de todos os professores na instituição onde lecionam.

De referir que alguns professores sugerem outro tipo de mudanças, como por exemplo, a diminuição da burocracia e a alteração do “processo de Avaliação do Desempenho Docente”, aspetos fortemente contestados pelos professores. Há igualmente a referência a uma “gestão exterior” demonstrando assim que o atual modelo talvez não seja o mais adequado, porém, o modelo anterior parece não ser também a solução, isto é, remete-se para um corte ainda mais profundo com o modo como as escolas foram sendo administradas ao longo dos tempos.

1.2.2. *Como e quem deveria dirigir os Agrupamentos*

Na última questão, também de resposta aberta, em que se perguntava *por quem e como deveria ser realizada a Direção das Escolas*, 56% (31) dos inquiridos consideraram que esta deveria ser efetuada da seguinte forma:

- “Considero que o modelo anterior era mais representativo da vontade da Comunidade Escolar e não só dos professores, parece-me que era mais adequado, operacional e democrático. Assim, a direção das escolas deveria ser eleita pela comunidade e os candidatos teriam de conhecer obrigatoriamente a realidade escolar.” (em número de três)
- “Por um Conselho Executivo com formação e/ou experiência, que valorizasse a participação de todos os agentes na vida da escola.” (em número de quatro)
- “Deveria continuar a ser um órgão colegial eleito pelos seus pares.” (em número de quatro)
- “Pelos representantes dos professores, eleitos e com formação e/ou motivação para esta área da gestão. Há muitos professores com provas dadas.” (em número de seis)
- “A Direção das Escolas deveria estar sempre nas “mãos” dos professores a lecionar nas mesmas.” (em número de três)
- “Por professores que apresentassem uma equipa candidata, sujeita à votação da Comunidade, mas onde os professores tivessem a maior quota nos votos, isto é, onde todos os professores pudessem votar e escolher quem mais lhes agradasse (já que são eles um dos elementos fundamentais da escola).”
- “Por professores e com maior participação de todos, inclusive os contratados, que ao mesmo tempo que não participam, por não serem nomeados para cargos, também são desresponsabilizados pelo trabalho que fazem, uma vez que rapidamente saem da escola. Os mandatos deviam ser rotativos não havendo cargos para sempre. Os cargos de coordenação deviam ser de caráter obrigatório para todos, de forma a que a totalidade dos professores tivessem as mesmas oportunidades e não houvesse hipótese de favorecimento. Este modelo permite ao Diretor nomear aqueles que lhe interessa ou aqueles que estão constantemente a tentar agradá-lo o que, na minha opinião, permite o favorecimento em relação a cargos e ao trabalho distribuído.”
- “Na minha opinião, a direção das escolas deveria continuar a ser realizada por professores, na figura de um Diretor ou Presidente do Conselho Executivo, eleitos pelos seus pares. O Conselho Geral deveria ser uma entidade reguladora da atuação da dita direção escolar.”
- “Os docentes é que deveriam eleger a direção das escolas, através de um processo democrático.”
- “Se se quer reforçar a liderança das escolas, este reforço deve resultar/assentar nas práticas dos profissionais que se dedicam e se empenham diariamente dentro das salas de aula, ou fora delas.”
- “Por um gestor exterior, à semelhança do que acontece no meio empresarial.”
- “Por um organismo independente, composto por uma bolsa de professores conhecedores das várias realidades escolares.”
- “Por um gestor especializado exterior à escola e por alguns professores. O tempo de durabilidade das direções deveria ser menor.”
- “Por um grupo de gestão.”

- “Concordo com o modelo atual, onde há um Diretor eleito pela Comunidade Educativa.”
- “Não tenho uma opinião bem formada a este respeito, no entanto, considero que terá de ser alguém que compreenda, ouça e dê soluções a todos os problemas que os docentes enfrentam diariamente nas suas salas e conheça bem a realidade onde se enquadra esse Agrupamento.”

42% (23) dos professores não respondem a esta questão e apenas um professor revela que, devido à sua inexperiência, não têm conhecimentos suficientes que lhe permitam opinar sobre este assunto.

Nesta questão, a maioria dos inquiridos refere que a administração e a gestão dos Agrupamentos de Escolas deveria ser realizada por professores e no âmbito de uma gestão colegial. Assim como na questão anterior, uma grande parte das opiniões vão de encontro à gestão praticada pelo anterior regime, onde a direção das escolas era eleita pela Comunidade Escolar e realizada por um Conselho Executivo com formação e/ou experiência. Reforça-se muita a ideia de que deveriam ser os professores a administrar e a gerir os Agrupamentos de Escolas. Há, no entanto, opiniões que vão no sentido de um corte profundo com a gestão praticada até aos dias de hoje, isto é, alguns professores referem que as instituições de ensino deveriam ser geridas por entidades exteriores, independentes e especializadas. Existe apenas um docente que refere concordar com o atual regime.

Mais uma vez e assim como anteriormente referido, denota-se, no geral, um comprometimento e uma preferência pelo modelo anterior e uma consequente rejeição das mudanças introduzidas pelo novo normativo, que apesar de recente, origina desde a altura em que estava ainda em projeto, como constatamos através da análise da posição dos Sindicatos de Professores (capítulo II), até aos dias de hoje, através das posições dos professores inquiridos durante este estudo, uma rejeição e uma recusa por parte desta classe profissional.

É de realçar que neste estudo se verificou uma grande percentagem de professores que em várias questões assinalaram “sem opinião” nas diversas perguntas relacionadas com a administração e gestão das escolas, apesar de a grande maioria ter uma experiência profissional de mais de dez anos. Após uma análise destes dados constata-se que as questões onde este fator menos se verificou foram as 3.4.1. “*Conhece as mudanças, no que respeita às competências do Diretor, em relação às competências detidas pelo anterior Presidente do Conselho Executivo?*” e a 3.7. “*Tem conhecimento de como decorre o atual processo de recrutamento através do qual o Diretor é eleito?*”,

com 13% (7) de docentes a assinalar “sem opinião”. Do lado oposto, a pergunta onde mais docentes escolheram a opção “sem opinião” foi aquela em que se pedia para se manifestarem sobre as alterações, no que concerne às novas competências do Diretor, mais precisamente a questão 3.5.1., com 62% (34) de inquiridos.

De destacar ainda que no que toca às *justificações* que foram sendo pedidas, também aqui se verificou um elevado grau de absentismo. A questão onde este facto mais se verificou foi a 3.11.1., onde se pedia para justificarem a sua resposta sobre o atual estado da liderança da escola, com 71% (39) de inquiridos a não justificar a sua resposta. A hipótese que levantamos é relativa ao facto de considerarmos que os inquiridos receram manifestar-se especificamente sobre a escola onde lecionam.

Por fim, nas três perguntas de *resposta aberta*, mais precisamente as questões 3.5. “Indique uma competência prevista no Decreto-Lei n.º 75/2008 para a figura do Diretor que não estava contemplada no Decreto-Lei n.º 115-A/98.”, 4. “Se pudesse, mudaria alguma coisa na atual gestão das Escolas?” e 5. “Na sua opinião, por quem e como deveria ser realizada a Direção das Escolas?”, também aqui se verificou um grande número de inquiridos a não responder, 60% (33), 56% (31) e 42% (23) respetivamente.

2. Análise descritiva e interpretativa dos inquéritos por entrevista

Iremos seguidamente proceder à análise dos inquéritos por entrevista, elaborando categorias de análise de acordo com as questões formuladas.

2.1. Categorias

2.1.1. Alterações impostas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008

Professor N.º 1- “(...) Anteriormente, por exemplo, o representante da escola era eleito por vários representantes da escola e agora é eleito pelo Conselho Geral, ou seja, um grupo mais restrito. Essa é uma das alterações. Atualmente há também o Diretor e dantes havia o Conselho Executivo.”⁷

Professor N.º 2 – “(...) Não estou muito dentro do assunto, porque é efetivamente recente este decreto. (...) Acho que o que alterou mais neste Decreto foi o reforço da autonomia das escolas. A autonomia da

7 Todas as referências ao Professor N.º 1 reportam-se a excertos da entrevista realizada a este professor.

escola em si, porque penso que em relação à autonomia dos professores, isso ficou um bocadinho enfraquecido atualmente.”⁸

Professor N.º 3 – “Neste Agrupamento, não se verificaram grandes alterações, porque o anterior Conselho Executivo era composto pelos mesmos elementos que pertencem hoje à Direção. (...) A única alteração que eu vejo é em termos de autonomia, na pessoa do Diretor.”⁹

Professor N.º 4 – “(...) Não tenho um conhecimento muito aprofundado, mas conheço algumas mudanças. A principal e que salta logo à vista de todos penso que é a mudança de Conselho Executivo que passa a gora para Direção Executiva, com um Diretor.”¹⁰

Professor N.º 5 – “(...) uma delas é que atribuiu mais autonomia às escolas. Também se verificou a passagem do Conselho Executivo para Direção Executiva, com a figura do Diretor à frente, Diretor esse que nomeia a sua equipa de trabalho.”¹¹

Professor N.º 6 – “A mudança radical é passar-se de um órgão colegial para um órgão unipessoal. (...) Em termos dos outros órgãos da escola, evidentemente que mudou um bocado, houve a criação de outros órgãos, como o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico, cuja presidência é acumulada pelo Diretor obrigatoriamente e não acontecia anteriormente. (...) Também há uma série de competências que o Diretor tem e não tinha, como é o caso da capacidade de nomear Coordenadores, de escolher pessoas de confiança e nomeá-las para coordenar os Departamentos e todos os cargos de gestão intermédia. (...) Ele também é alvo de uma avaliação interna, de uma avaliação por parte da Direção Regional, que (...) a qualquer momento pode exonerar o Diretor, substitui-lo por outro. (...) Resumindo, eu acho que em termos de funcionamento e dinâmica da escola, aqui não houve grandes alterações, em termos de haver um rosto na escola, uma pessoa a quem toda a gente reconhece que é o rosto da escola, para o bem e para o mal, aí este novo regime permite identificar perfeitamente isso. Também acho que aumentou a autoridade do órgão de direção com a gestão unipessoal, o Diretor acaba por ter mais autoridade, (...) em tudo, como por exemplo, em relação aos alunos, agora ele tem capacidade de decidir medidas disciplinares, sem ter de ouvir Conselhos de Turma Disciplinares (...). No fundo, eu penso que esta mudança acaba por ter as suas vantagens.”¹²

Constatamos que o entendimento sobre as alterações impostas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 é relativamente restrito. Com efeito, as respostas dos entrevistados focam maioritariamente a existência de um Diretor e não de um Conselho Executivo, como acontecia anteriormente e o reforço da autonomia das escolas. Referem ainda o reforço do poder do Diretor e o processo de eleição do representante da escola, que atualmente é levado a cabo por um grupo restrito de pessoas. Apenas um docente parece conhecer bem estas mudanças, tendo referido, para além daquelas mencionadas pelos seus colegas, inúmeras alterações, entre elas, a passagem de um órgão colegial para um

8 Todas as referências ao Professor N.º 2 reportam-se a excertos da entrevista realizada a este professor.

9 Todas as referências ao Professor N.º 3 reportam-se a excertos da entrevista realizada a este professor.

10 Todas as referências ao Professor N.º 4 reportam-se a excertos da entrevista realizada a este professor.

11 Todas as referências ao Professor N.º 5 reportam-se a excertos da entrevista realizada a este professor.

12 Todas as referências ao Professor N.º 6 reportam-se a excertos da entrevista realizada a este professor.

órgão unipessoal; a maior responsabilização por parte do Diretor; a criação de outros órgãos, nomeadamente do Conselho Geral; o facto de o Diretor atualmente acumular obrigatoriamente a presidência do Conselho Pedagógico; o aumento de competências do Diretor, (exemplificando com o poder de nomear ou de exonerar os Coordenadores); o facto de o Diretor poder ser exonerado pela Direção Regional; o aumento da autoridade do Diretor, dando o exemplo de, neste momento, ele poder decidir sozinho sobre a aplicação de medidas disciplinares aos alunos e ainda o reforço da liderança da escola.

Os dados obtidos através dos inquéritos por entrevista convergem com aqueles adquiridos através dos inquéritos por questionário, ou seja, é limitado o número de professores que conhece muito bem as alterações impostas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, como podemos comprovar com algumas das afirmações dos entrevistados, nomeadamente, “Não estou muito dentro do assunto, porque é efetivamente recente este decreto” e “Não tenho um conhecimento muito aprofundado, mas conheço algumas mudanças”. Parece-nos que a maior parte dos inquiridos conhece apenas as alterações mais visíveis, aquelas que conseguem perceber no seu quotidiano, comparativamente ao período em que vigorava o Decreto-Lei n.º 115-A/98, conhecendo muito superficialmente e talvez desvalorizando em certa medida a legislação que regulou e regula a vida das escolas. De referir que uma parte destes professores justifica o seu desconhecimento relativo ao novo normativo com o facto de que no Agrupamento de Escolas em estudo não serem ainda muito perceptíveis as alterações impostas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, pois “o anterior Conselho Executivo era composto pelos mesmos elementos que pertencem hoje à Direção” e “em termos de funcionamento e dinâmica da escola”, as práticas permanecem semelhantes. Estas afirmações comprovam a ideia de que os docentes conhecem apenas as alterações que conseguem perceber no seu dia a dia da vida escolar, não conhecendo em profundidade a legislação que orienta a administração e a gestão dos Agrupamentos de Escolas.

2.1.2. *Mudanças impostas pelo novo normativo*

Professor N.º 1- “(...) ao deixarmos de ter um Presidente do Conselho Executivo e passarmos a ter um Diretor, penso que o órgão de gestão passou a ter mais autonomia, (...) Eu acho que se notam claramente essas mudanças. (...) Acho que há [mudanças] positivas e há negativas. Agora o facto, por exemplo, de terem mais autonomia para várias coisas é muito positivo, mas com outras também nos deixa ficar um bocadinho de pé atrás, porque achamos que nem sempre o processo é tão democrático como deveria ser.” [apesar da insistência da investigadora, não foram referidos situações onde o processo não é “tão democrático” como considera que deve ser.]

Professor N.º 2 – “São significativas. Este reforço da autonomia vai alterar muito do andamento das escolas, pois as escolas em si têm poderes que antes não tinham, por exemplo, o poder de contratar professores, ou ainda através do seu Projeto Educativo verificar as necessidades do Agrupamento, e decidir consoante as mesmas. (...) Essas são positivas, acho que sim. (...) Não são todas positivas, apesar de todo o corpo docente, de toda a comunidade ser ouvida, prevalece muito a vontade do Diretor. Embora ele ouça, no fundo, se nós não estivermos de acordo, é a vontade dele que prevalece. (...) ele tem a preocupação de nos ouvir e normalmente aquilo que dizemos, fazemos, ele (...) tenta fazer. No entanto, já se nota um bocadinho que quando ele não concorda, faz valer a sua vontade.”

Professor N.º 3 – “(...) Poucas mudanças houve. Sente-se mais uma estabilidade do corpo docente. O Diretor também conhece melhor a realidade aqui do Agrupamento, do meio em si e talvez isso seja benéfico. (...) Para mim, o que mudou, mudou para melhor, por isso a conclusão é que foi uma mudança positiva.”

Professor N.º 4 – “Eu sei que agora as escolas têm um Diretor, cujos poderes aumentaram muito, mas neste Agrupamento em particular não noto grandes alterações. Eu trabalho cá há cinco anos, como já referi, e já passaram por esta escola dois executivos completamente diferentes. O último Presidente do Conselho Executivo é o atual Diretor e eu, sinceramente, não noto que tenha havido grandes diferenças a esse nível. Portanto, é verdade que há poderes do Diretor que realmente, neste momento, são mais visíveis, por exemplo, o poder de nomear e de exonerar os Coordenadores e mesmo o facto de ele ter mais autonomia, mas não noto mudanças significativas nem muito visíveis.”

Professor N.º 5 – “Eu acho que existem aspetos bons e aspetos maus. Em relação ao facto de haver agora um Diretor, por exemplo, depende muito da pessoa que exerce esse cargo. (...) No geral penso ser positivo, porque a escola pode-se adaptar melhor ao contexto em que está inserida, tem uma maior flexibilidade na gestão do seu dia a dia, mas depois é como eu disse, depende de quem lá está. Essa pessoa pode mostrar uma grande prepotência, abre caminho a uma série de situações que levam a que isso aconteça. E a própria forma de eleição do Diretor, antigamente eram todos os docentes, os funcionários, representantes dos alunos, que elegiam o Presidente do Conselho Executivo, agora é o Conselho Geral, portanto este cargo tem tendência de se perpetuar e os vícios também têm tendência a perpetuar-se.”

Professor N.º 6 – “(...) no geral acho que foram positivas. (...) Em termos do regime anterior, visto do papel do professor, (...) talvez gostassem mais do anterior modelo. (...) não gostam de ver os poderes do Diretor reforçados, acho que esse será o maior problema de alguns colegas. (...) na nossa escola manteve-se muito o estilo de trabalho e o estilo de liderança, muito parecido com o que tínhamos. Há uma liderança num estilo muito aberto, em que se ouvem as pessoas, não estão fechados, contactam diariamente com o corpo docente, não é um órgão que exerce o poder, a liderança de forma muito fechada. (...) Não penso que haja um corte muito profundo com o modelo anterior (...). O facto de haver mais autonomia, na tomada de decisões não invalida que se ouçam os professores antes de tomar decisões e que os problemas sejam discutidos nos órgãos próprios, como por exemplo, no Conselho Geral, no Conselho Pedagógico e nos Departamentos.”

Relativamente às mudanças impostas pelo novo normativo, as opiniões divergem. Alguns docentes revelam que essas alterações são bastante visíveis no quotidiano da vida escolar, considerando que existem algumas positivas e outras negativas. Como *aspectos positivos*, mencionam o aumento de autonomia por parte das escolas, a possibilidade de o Agrupamento poder adaptar-se melhor ao seu contexto e possuir uma maior flexibilidade na gestão do seu dia a dia. Como *aspectos negativos*, referem que, hoje em dia, os processos não são tão democráticos como deveriam ser e a vontade do Diretor é “soberana”, no sentido em que apesar de demonstrar uma certa preocupação em ouvir o corpo docente “quando ele não concorda, faz valer a sua vontade”.

Estas respostas (negativas) transmitem ideias semelhantes àquelas obtidas através dos inquéritos por questionário, no que concerne às competências previstas no novo decreto para o cargo de Diretor, onde a maioria dos professores as considera negativas, fundamentando as suas opiniões dizendo que a participação docente diminuiu, que este é um modelo pouco democrático, que existe uma excessiva concentração de poder na figura do Diretor e que atualmente nem todos participam na eleição do seu representante.

Por sua vez, alguns professores referem não ter notado grandes diferenças na transição entre os normativos, pois embora agora haja um Diretor com maior poder e autonomia, neste Agrupamento de Escolas em particular, o último Presidente do Conselho Executivo é o atual Diretor e este continua a ser a mesma pessoa e a atuar da mesma forma, o seu estilo de trabalho e de liderança manteve-se muito parecido com o que era praticado no anterior regime, continuando a haver uma preocupação em ouvir os docentes e em discutir os problemas.

Podemos concluir que as opiniões dos entrevistados são distintas, na medida em que alguns professores consideram que as mudanças introduzidas pelo novo decreto-lei não são muito perceptíveis no Agrupamento de Escolas em estudo, enquanto outros referem que estas são bem visíveis. Esta divisão de opiniões pode ter como justificação a opinião que os docentes possuem da pessoa que desempenha o cargo de Diretor, isto é, dependendo da representação mais ou menos favorável do professor que ocupa o novo cargo, os inquiridos poderão considerar que o Diretor continua a ser a mesma pessoa que desempenhava o cargo de Presidente do Conselho Executivo, mantendo uma postura e um modo de atuação semelhantes àqueles que detinha no anterior modelo, apesar de as suas competências, poderes e responsabilidade terem aumentado; enquanto para outros ele já assumiu ao seu novo cargo com vigor e faz notar essas diferenças aos docentes, no quotidiano escolar.

2.1.3. *Competências do Diretor, em comparação com as competências do Presidente do Conselho Executivo*

Investigadora – “Centremo-nos agora no Diretor, o que acha sobre as novas competências dele?”

Professor N.º 1 – “Como é que eu hei de explicar. O facto de às vezes ter de pedir opinião, ter de pedir um parecer neste ou naquele assunto, fazia com que os processos se arrastassem por mais tempo, agora tem autonomia para fazer aquilo que entende, com mais rapidez e, às vezes, isso é necessário. (...)”

Professor N.º 2 – “Estão mais reforçadas (...). Tem vantagens e desvantagens. A vantagem é que por vezes, no anterior modelo, quando era colegial, havia a maioria que prevalecia e às vezes não era o mais correto. Às vezes tomavam-se as decisões que davam jeito. O Presidente tinha de respeitar a vontade da maioria. Agora, continuamos a ser ouvidos, continua a prevalecer a nossa opinião, mas em caso de dúvida, o Diretor, se não concordar mesmo, faz prevalecer a sua vontade. (...) a responsabilidade dele é muito maior.”

Professor N.º 3 – “(...) não é fácil toda a responsabilidade da administração e de gestão de um Agrupamento estar unicamente a cargo de uma pessoa. Enquanto o Conselho Executivo era um órgão colegial, onde cada um tinha a sua responsabilidade, cada um tinha de dar a cara, respondendo a qualquer problema relacionado com o cargo que exercia, agora é o Diretor que tem de responder e a tomada de decisões, a responsabilização sobre tudo que se passa no Agrupamento, recai sobre ele. Se calhar não é muito fácil.”

Professor N.º 4 – “A nível geral, eu penso que é muito poder nas mãos de uma pessoa só. Isso pode levar a situações mais nefastas, mas lá está, depende muito das escolas, depende muito da pessoa que está à frente, do Diretor, e aqui temos a sorte de não notarmos essa “ditadura” e esse poder todo a ser exercido sobre os docentes. Portanto, é verdade que ele tem mais competências, no entanto, não nos faz notar muito isso.”

Professor N.º 5 – “Ele agora tem mais poderes (...) sem dúvida.”

Professor N.º 6 – “(...) penso que as coisas permanecem muito na linha do anterior regime. Este regime tem dois anos de aplicação, as coisas não se conseguem mudar assim tão rápido. Penso que os Diretores das várias Escolas ou Agrupamentos, têm aquelas competências que nós sabemos, que estão definidas no Decreto-Lei n.º 75/2008, mas acho que o Diretor continua a trabalhar em equipa, com os restantes membros que ele escolheu para trabalhar consigo. É claro que para tudo será dele a última palavra, mas o resto da equipa colabora. (...) Estamos num primeiro mandato, penso que à medida que o regime vai sendo aplicado o Diretor vai assimilando as suas competências com mais vigor. No entanto, há áreas em que ele tem uma responsabilidade muito acrescida (...). Ele é o responsável por vários setores, (...) há uma responsabilidade acrescida e se houver falhas, ele pode ser chamado a responder, é muito bonito achar que o Diretor teve mais competências, mas ele tem-nas para o bem e para o mal. Pode ser responsabilizado em termos financeiros e criminais até. Não teve só benefícios, pode ter alguns entraves, alguns dissabores no final, quando vêm as auditorias, as inspeções, ele responde por tudo. (...) é um órgão que está sempre sujeito a avaliações externas, a auditorias, está sempre sob os olhares atentos da administração. (...) No órgão anterior, as responsabilidades eram repartidas, agora não. Agora estão concentradas numa só pessoa. (...) Se outras pessoas cometerem uma falha em qualquer serviço, por exemplo, nos Serviços Administrativos, se houver problemas a nível de tesouraria, se se detetar desvios

de dinheiros, o responsável máximo é o Diretor, apesar de ele não ser o Chefe da Secretaria, mas é ele que responde por esses serviços. (...) [os professores] ainda vivem muito à luz do Decreto-Lei n.º 115/98, não tenho dúvidas quanto a isso. (...) a grande maioria está muito à margem do que tem a ver com as orientações, a regulamentação da vida da escola. Acho que estão muito por dentro da lecionação, da sua área de trabalho, que é o ensino, e preocupam-se muito pouco com a parte legislativa, regulamentar, das situações que têm a ver com a organização da escola e das suas estruturas. Considero que isso é uma falha a nível da formação dos professores, que leva a que haja muitos docentes que estejam muito à margem (...) acham que tem de ser apenas o Diretor a ter conhecimento disso. (...)"

Sobre as novas competências do Diretor, em comparação com as competências detidas pelo antigo Presidente do Conselho Executivo, mais uma vez as opiniões não são uniformes, considerando-se, no geral, que há, por um lado, benefícios com o aumento de competências do novo órgão de gestão e, por outro lado, referem-se também aspetos tidos como questionáveis. Afirma-se que o facto de o Diretor deter mais competências do que o anterior Presidente do Conselho Executivo pode ser vantajoso, na medida em que, por vezes, a necessidade de se ter de pedir uma opinião, um parecer nos diversos assuntos da vida escolar, levava a que os processos se arrastassem por um longo período de tempo, o que não acontece no atual regime que permite uma maior rapidez na condução dos vários processos. Contudo, à semelhança da resposta à questão anterior, considera-se que este aumento de competências e a existência de uma liderança unipessoal pode levar a uma diminuição da democraticidade na tomada de decisões e que o facto de o poder estar todo concentrado nas mãos de uma só pessoa pode criar condições para a existência de situações mais “nefastas”. Estas respostas refletem que as injustiças que os professores consideram poder ser potenciadas por este decreto são também reveladoras, em certa medida, do posicionamento ideológico dos entrevistados.

Em relação ao facto de ser ou não muito visível o exercício destas novas competências e poderes, as respostas vão no sentido daquelas descritas na questão anterior, ou seja, por um lado, afirma-se que neste Agrupamento de Escolas, os docentes têm a sorte de não notar muito o poder a ser exercido sobre eles, isto é, o Diretor tem efetivamente mais competências, mas não o demonstra pois, de uma maneira geral, a sua atuação permanece muito na linha do anterior regime, essencialmente pelo facto de este normativo ter somente dois anos de aplicação e as coisas não se conseguem mudar assim tão rapidamente. Por outro lado, declara-se que o exercício desse poder é bem notório no dia a dia da escola, na medida em que atualmente o Diretor já “faz prevalecer a sua vontade”.

Consideramos que esta divisão de opiniões não está diretamente relacionada com o conhecimento das reais competências do Diretor e dos outros órgãos de administração e de gestão dos Agrupamentos de Escolas, pois parece-nos que a maioria dos docentes ainda vive muito à luz do Decreto-Lei n.º 115/98, permanecendo à margem do que tem a ver com as orientações e a regulamentação da vida da escola, mas antes e mais uma vez, com a opinião que os docentes têm da pessoa que ocupa o cargo de Diretor e da relação que com ele mantêm, ou seja, dependendo do parecer mais ou menos favorável da pessoa que desempenha o cargo e da boa ou menos boa relação que com ele mantêm, consideram que atualmente há uma diminuição da democraticidade nos vários processos de tomada de decisões e o exercício do poder unipessoal é muito perceptível no quotidiano escolar, ou, pelo contrário, a forma de atuação do Diretor é semelhante àquela que possuía no anterior regime. Podemos concluir, através da análise destes dados, que nem todos os docentes são chamados a intervir do mesmo modo e que nem todas as opiniões são valorizadas da mesma forma.

2.1.4. *Processo de escolha dos Coordenadores*

Professor N.º 1 - “Foi por nomeação do Conselho Diretivo, penso que tenham tido em consideração a graduação, mas fui nomeada, assim como o Coordenador do meu Departamento.”

Professor N.º 2 - “Eu fui nomeada. (...) Embora eu já exercesse este cargo, (...) o Diretor (...) nomeou-me, mesmo eu tendo manifestado a minha vontade de mudar. (...) Não fui informada sobre os critérios. Eu penso que foi por já ter exercido o cargo, ter experiência e porque se calhar gostou do trabalho que eu desenvolvi. Se não gostasse ele tinha mudado. Provavelmente o facto de eu estar de acordo com as medidas que ele ia tomando, também influenciou. Se não estivesse, tenho a certeza absoluta que era trocada.”

Professor N.º 3 - “(...) Foi naquela altura em que houve a divisão de professores titulares e não titulares. Como eu era titular e os cargos eram atribuídos aos professores titulares, foi-me atribuído o cargo de coordenação. A partir daí e desde há quatro anos que me mantenho neste Agrupamento com este cargo de coordenação.”

Professor N.º 4 - “Há Coordenadores que se mantêm no cargo desde há cinco anos a esta parte, ou seja, optou-se pela continuidade, e os novos foram nomeados pelo Diretor. Os critérios utilizados foram o tempo de serviço e o facto de serem professores do quadro. Penso que foram esses os dois critérios utilizados.”

Professor N.º 5 - “Fomos nomeados. Penso que todos fomos nomeados. Não sei quais foram os critérios. Só sei que quando me apresentei nesta escola, fui logo informado que seria Coordenador, que tinha sido nomeado para desempenhar certos cargos.”

Professor N.º 6 - “Tal como a legislação diz, foi uma escolha feita de acordo com os critérios. Na altura, eles foram designados pelo Diretor, mas foi uma designação que esteve limitada pelas condições que

eram impostas. O Coordenador tinha de ter o grau de professor titular, ainda estávamos no regime de avaliação anterior, no antigo estatuto da carreira docente, em que havia a divisão da carreira entre professores e professores titulares. Como havia uma condição que impunha que o Coordenador pertencesse à categoria de professor titular, limitou logo a escolha, porque havia Departamentos em que apenas um professor era professor titular e teve de ser ele o escolhido. (...) Posteriormente, a legislação foi alterada e com o fim da carreira do professor e do professor titular, já era possível designar outros Coordenadores, no entanto, também se continua a pôr uma condição, têm de ser professores que estejam no quarto escalão da carreira. Já há mais possibilidades, mais escolhas. (...) Lá está, foi uma designação condicionada, não foi de livre escolha. A legislação impunha certas limitações.”

Relativamente ao processo de escolha dos Coordenadores, a opinião do grupo é unânime: todos referem que este processo se realizou através da nomeação dos professores para desempenharem os cargos, por parte do Diretor. De referir que estas respostas vão de encontro àquelas obtidas nos inquéritos por questionário, em que a maioria dos inquiridos considera que a nomeação foi feita apenas pelo Diretor, sem auscultar os seus pares.

Sobre os critérios utilizados para a nomeação, refere-se que os professores não foram informados sobre os mesmos, como podemos comprovar através de afirmações como “Não fui informada sobre os critérios.” No entanto, os entrevistados apresentam algumas explicações que consideram ser válidas, entre elas, a graduação dos docentes, a experiência profissional, ou seja, o tempo de serviço, o facto de pertencerem ao quadro (apesar de haver Coordenadores, nomeadamente Coordenadores de Grupo Disciplinar que são professores contratados), o exercício do cargo antes da entrada em vigor do novo normativo, optando-se assim pela continuidade e o facto de na altura em que se nomearam os Coordenadores, a condição essencial para se poder exercer o cargo, era pertencer à categoria de professor titular. De realçar uma das opiniões de um entrevistado que refere que “Provavelmente o facto de eu estar de acordo com as medidas que ele ia tomando, também influenciou. Se não estivesse, tenho a certeza absoluta que era trocada” o que nos remete para a ideia de que o Diretor pretende, nos cargos de gestão intermédia, o auxílio de pessoas da sua confiança e que demonstrem um elevado grau de concordância com as medidas que ele vai adotando.

Um dos entrevistados que parece conhecer em profundidade o modo como decorreram as nomeações refere que, se por um lado a nomeação foi feita pelo Diretor, por outro, esta foi muito condicionada, na medida em que com a legislação anterior os Coordenadores tinham de ter o grau de professor titular e, atualmente, têm de estar no quarto escalão da carreira.

Parece-nos que o Diretor é realmente soberano na escolha da sua equipa de trabalho, seguindo determinados critérios profissionais (por exemplo, a graduação e a experiência profissional) ou pessoais (o facto de os docentes serem da sua confiança e demonstrarem concordância e apoio nas medidas que ele pretende implementar) e atua de acordo com os critérios estabelecidos pela tutela, ou seja, com a legislação.

2.1.5. *Reforço da autonomia dos Agrupamentos*

Professor N.º 1 – “(...) foi reforçada, sim. (...) Por exemplo, o facto de hoje em dia o Diretor poder fazer uma oferta de escola, claro que tem de esperar pela autorização das entidades superiores, mas o processo torna-se mais rápido. (...)”

Professor N.º 2 – “Sim, a autonomia de escola, do Agrupamento. A autonomia do corpo docente não. Não podemos dizer que temos total autonomia. (...) estamos mais submissos. A lei não nos permite sequer fazer de outra forma.”

Professor N.º 3 – “Não sei, sinceramente, acho que continua igual. Lá está, os elementos são os mesmos. No entanto, a postura e relativamente mesmo à autonomia, só se for a nível do tentar que a estabilidade do corpo docente permaneça. Não vejo grandes diferenças em mais aspeto nenhum.”

Professor N.º 4 – “Não noto. Muito sinceramente não noto. Como já referi atrás, o Diretor continua a ter a mesma atuação, portanto não exerce essa autonomia ou essa autoridade sobre nós.”

Professor N.º 5 – “Sinceramente, não sei como era o Agrupamento antes da aplicação deste Decreto, mas penso que sim, que foi bastante reforçada. (...) O facto de não haver um órgão colegial, mas sim um órgão unipessoal, permite a utilização de poderes de todas as maneiras possíveis e imagináveis, algumas bastante perversas.”

Professor N.º 6 – “Não vi grandes alterações em termos de autonomia. A autonomia que nós tínhamos acho que se mantém, mais ou menos nos mesmos moldes. Eu acho que, por vezes, o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008 reforça essa ideia de autonomia, mas sinceramente a escola ganhou alguma autonomia sim, mas não foi muito reforçada. (...) Nas situações em que a escola precisava de ter mais autonomia, como é o caso do currículo, não se pode inovar, porque ele está definido a nível nacional e a escola sujeita-se a ele, (...). Portanto, a autonomia é muito relativa, é muito decretada, não há uma autonomia que seja construída pela escola. Está toda decretada, só fazemos o que Ministério manda, só vamos até onde ele nos deixa ir. (...)”

Sobre o reforço da autonomia dos Agrupamentos de Escolas a opinião é divergente. Alguns inquiridos consideram que a autonomia das escolas foi efetivamente reforçada, enquanto outros referem não notar grandes diferenças, pois o atual Diretor exercia anteriormente o cargo de Presidente do Conselho Executivo e não deixa transparecer, no atual regime, alterações muito significativas. Neste ponto, claramente os entrevistados 4 e 5 confundem a autonomia dos Agrupamentos com o papel do Diretor.

Todos os entrevistados, considerando ou não que houve um reforço da autonomia dos Agrupamentos de Escolas, apontam algumas alterações que sentiram após a transição para o novo modelo, entre elas, a de que hoje em dia o processo de ofertas de escola é mais célere e há uma maior estabilidade do corpo docente. Estas justificações vão no sentido da questão formulada e parecem-nos refletir alterações tidas como positivas para a vida das escolas. Alguns docentes referem outros aspetos, nomeadamente: que a unipessoalidade do órgão que dirige o Agrupamento pode levar ao exercício de mais poder sobre os outros, que os professores estão mais submissos e têm menos autonomia e ainda a existência de mais competências e responsabilidades para o Diretor, que atualmente é responsável por mais setores da vida da escola. Porém, como dissemos acima, estas explicações nada têm a ver com o reforço da autonomia dos Agrupamentos de Escolas, mas sim com o aumento do poder e das competências por parte do Diretor. Parece-nos que os professores, não conhecendo em profundidade a nova legislação, emitiram os seus pareceres sobre alguns fatores que conseguem não só relacionar facilmente com a palavra autonomia, como também perceber facilmente no seu quotidiano escolar e não sobre a questão que lhes foi formulada, ou seja, em que medida sentem ou não que a autonomia dos Agrupamentos de Escolas foi reforçada. Este aspeto vem consolidar a nossa ideia de que o número de docentes que conhece e valoriza a legislação que regula o nosso sistema de ensino é verdadeiramente restrito.

Comparativamente aos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário, onde a maior parte dos inquiridos considera que a autonomia foi reforçada, os dados dos inquéritos por entrevista demonstram que as opiniões dos entrevistados se dividem equitativamente, ou seja, metade refere que esta foi efetivamente reforçada e a outra metade não considera haver grandes alterações desde a entrada em vigor do novo normativo.

2.1.6. *Reforço da liderança*

Professor N.º 1 - “Também foi reforçada. (...) Nós sabemos bem quem é o nosso líder (...). Sabemos ainda quais são as regras estabelecidas e os princípios e o que o Diretor pretende (...).”

Professor N.º 2 - “Foi, foi reforçada a liderança do Diretor, sim. Foi reforçada e responsabilizada também, porque se alguma coisa correr mal, mesmo que parta dos departamentos ou dos outros órgãos, o Diretor é que vai responder em última instância. É ele, seja para o bem, e aí colhe os louros, seja para o mal, e aí leva o devido castigo. (...)”

Professor N.º 3 - “Quanto à liderança, a verdade é que é o Diretor que nomeia as pessoas que coordenam os Departamentos, por exemplo, e isso está relacionado com a autonomia, tem mais

autonomia. Em relação à liderança, tudo parte dele, todas as decisões são dele, mas no fundo, não vejo, em relação ao modelo anterior, aqui neste Agrupamento, grandes diferenças. As coisas já eram muito semelhantes ao que são agora. (...) se calhar essa responsabilidade e essa liderança distribuída seria bem mais fácil. Ficando tudo concentrado na figura única do Diretor torna-se um bocado pesado. Se bem que eu acho que este Diretor tem assumido uma postura, uma maneira de resolver sempre os problemas, colocando-se do lado do professor. Do nosso lado. (...) Agora o que é facto é que todo o poder está centrado nele, e só nele. Acho que não é nada fácil e é uma responsabilidade muito acrescida. Enquanto que o Conselho Executivo distribuía pelos outros elementos as tarefas, tornando tudo mais favorável e razoável, atualmente isso não acontece e, às vezes, quando é uma pessoa só com um ponto de vista único, poderá não estar tão certa das decisões, mas no final, a decisão é dele e só dele. Não sei, se calhar não será o melhor para todos.”

Professor N.º 4 – “Relativamente ao exercício da liderança do Diretor, continua exatamente igual, a desempenhar o cargo da mesma forma que o fazia quando era Presidente do Conselho Executivo.”

Professor N.º 5 – “Claro que sim. Foi bastante reforçada. Como já disse, eu não sei como era a realidade deste Agrupamento antes, apenas de ouvir algumas histórias, mas do que vejo e do que ouvi dizer, penso que foi bastante reforçada. (...) Penso que, por um lado, é negativo, porque permite uma gestão de interesses e uma rede de “companheirismos”, mas por outro, pode ser positivo, porque a Comunidade Educativa tem uma referência. Agora, lá está, depende de quem tem esse poder, de quem exerce o cargo. (...) Não vejo em que medida [uma liderança unipessoal] possa ser boa.”

Professor N.º 6 – “Na minha opinião, não é por um decreto que se muda um líder. Um líder ou é um líder ou não o é por um decreto. Tem de ser alguém com condições inatas. Não basta o Ministério dar-lhe mais capacidade para liderar que as pessoas invertem. (...) é verdade que, hoje em dia, todos nós reconhecemos mais poder ao Diretor, ele detém poder disciplinar, um poder que não existia antes, tem a competência de, por exemplo, contratar professores, regula a distribuição de serviço, agora pode escolher quem quer para trabalhar com ele, quem considera serem as pessoas mais interessadas, que colaboram mais com a escola, nesse aspeto aí, há que reconhecer lhe foi dado um papel mais importante. No entanto, é como digo, duvido que seja o regime, a lei, a permitir a criação de uma liderança mais forte. (...) Na minha opinião, é o perfil da pessoa que é essencial, ou se tem ou não se tem. É independente das competências que lhe são dadas, pode dar-se muitas competências a uma pessoa e ele não consegue fazer nada. (...)”

A maior parte dos entrevistados considera que a liderança foi reforçada. Constatamos, através da análise dos inquéritos por entrevista, que há quem refira com mais intensidade que a liderança foi efetivamente reforçada e que hoje em dia “Nós sabemos bem quem é o nosso líder (...) e o que o Diretor pretende”. Porém, alguns professores, apesar de declararem que neste Agrupamento de Escolas não se notam grandes alterações em relação ao regime anterior, mencionam igualmente que “Em relação à liderança, tudo parte dele [Diretor], todas as decisões são dele” e “é verdade que, hoje em dia, todos nós reconhecemos mais poder ao Diretor”, comprovando a ideia de que houve realmente um reforço da liderança e que o Diretor já exerce as suas novas

competências e poderes na administração e na gestão do Agrupamento de Escolas. Estas opiniões vão de encontro àquelas descritas nos inquéritos por questionário, ou seja, a maioria dos inquiridos acredita que a liderança foi efetivamente fortalecida, com a entrada em vigor do novo normativo.

As considerações sobre a liderança unipessoal variam, ora se pensa que se essa responsabilidade e liderança fossem repartidas seria bem mais “fácil”, “favorável” e “razoável” para todos, ora se considera que se por um lado, este tipo de liderança permite uma “gestão de interesses” e de “companheirismos”, por outro, pode ser positivo, porque a Comunidade Educativa tem uma referência, o seu Diretor.

Parece-nos que para a maioria dos professores, o aumento das competências, dos poderes e da responsabilidade do órgão de gestão e a existência de uma liderança unipessoal não são bem acolhidos. Das respostas dos professores, seja através dos inquéritos por questionário, seja através dos inquéritos por entrevista, infere-se que os docentes se reveem mais facilmente num modelo que valorize a colegialidade, a partilha de competências, de poderes e de responsabilidades, isto é, num modelo similar àquele que foi praticado no anterior regime, com o Decreto-Lei n.º 115-A/98. O nosso entendimento vai no sentido de que talvez por terem sido regidos durante uma grande parte das suas carreiras profissionais pelo normativo supracitado, ou talvez por sentirem uma rejeição do que é novo, ou ainda pelo facto de que a palavra Diretor e a liderança unipessoal possa fazer recordar os tempos anteriores à Revolução de abril, consideramos que os professores não aceitam facilmente este novo modelo.

2.1.7. *Reforço da eficácia dos Agrupamentos*

Professor N.º 1 - “Nota-se ligeiramente, eu acho que as escolas agora funcionam melhor, não sei se será da evolução dos tempos, ou se será pelo princípio, pelo facto de se ter mudado a forma de gestão, mas nota-se. As escolas funcionam muito melhor agora.”

Professor N.º 2 - “Acho que sim, porque muitas vezes, por maioria, decidíamos uma coisa e ela não ia de encontro ao que era necessário para a escola. Desta forma, o Diretor pode alterar isso, o que é realmente muito mais eficaz. Por outro lado, tira-nos um bocado a responsabilidade, porque nós agora dizemos "Ele é que sabe!", que faça, nós assinamos por baixo.”

Professor N.º 4 - “Em termos de eficácia, claro que neste momento temos um Agrupamento muito mais estável, com professores do quadro do Agrupamento, o que há dois anos não acontecia, claro que isso se reflete, até porque há um trabalho de todos, incluindo do Diretor, que se mostra muito preocupado a esse nível, e isso depois manifesta-se nos resultados escolares. Penso que já estamos num caminho em que há um crescimento a nível de ensino-aprendizagem aqui no Agrupamento, devido a essa estabilidade, a nível do corpo docente e claro, tendo sempre por trás o tal poder do Diretor.”

Professor N.º 5 – “Eu acho que hoje em dia, há uma maior facilidade na aplicação de alguns modelos e de alguns métodos, (...). Por isso, acho que melhorou em termos de eficácia.”

Professor N.º 6 – “(...) Numa escola a eficácia é muito difícil medir, essa palavra pode ter uma amplitude muito grande, pode-se medir a eficácia em termos de execução de medidas, de gestão, de resultados escolares, de sucesso educativo, portanto, vários aspetos. Eu penso que a ideia principal de qualquer Diretor é exigir perante o corpo docente a melhoria dos resultados escolares, ele está num patamar superior em relação aos restantes docentes, o grau de exigência poderá ser maior. (...) acho que há uma possibilidade de haver uma maior eficácia, na medida em que as decisões podem ser tomadas mais rapidamente, não é necessário haver burocracias, reuniões, concordância em tudo. Sendo o Diretor uma pessoa que toma parte nos diversos órgãos de gestão e sendo responsável por três deles, a eficácia pode aumentar. Se anteriormente, no Conselho Executivo estavam quatro pessoas e três estivessem completamente contra o Presidente, ele não conseguia tomar decisões, podiam bloquear a sua posição, podiam levar ao arrastamento dos processos. Hoje em dia isso não acontece, (...) o Diretor decide, está decidido, pode tomar as decisões que achar melhor, pode inclusive decidir que não quer um determinado professor na escola, que não lhe renova contrato, se achar que ele não produz bons resultados, que não impõe disciplina, pode tomar a decisão que achar melhor. Isso proporciona um aumento de eficácia, as decisões são bem mais rápidas, não há tantos formalismos com havia anteriormente.”

A opinião é unânime, todos acreditam que atualmente há condições para que os Agrupamentos sejam mais eficazes. As razões apresentadas são diversas e vão desde se considerar que o Agrupamento, hoje em dia, funciona melhor, que está muito mais estável a nível do corpo docente, o que se traduz numa melhoria dos resultados escolares, que há uma maior facilidade na aplicação de alguns métodos de trabalho, simplificando alguma da burocracia, que as decisões podem ser tomadas mais rapidamente, que não é necessário haver tantas reuniões, haver concordância em tudo, podendo o Diretor decidir sozinho, no sentido em que não necessita, como anteriormente, de reunir, discutir e chegar a um consenso, até ao facto de poder inclusive decidir não renovar o contrato de um professor. Estas considerações demonstram que apesar de uma grande parte dos inquiridos não ser favorável ao novo modelo de administração e de gestão dos Agrupamentos de Escolas e não concordarem com o aumento de competências do Diretor, a maioria parece concordar que as alterações impostas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 deram efetivamente condições às instituições de ensino para melhorarem o seu desempenho e serem mais eficazes, prestando, deste modo, um melhor serviço de educação.

De realçar que na análise de algumas respostas dos entrevistados está inerente a ideia de que o aumento de competências do Diretor se traduz numa desresponsabilização por parte dos professores, pois, atualmente temos menos

“responsabilidade, porque nós agora dizemos "Ele é que sabe!", que faça, nós assinamos por baixo”, o que vai de encontro aos resultados relativos à pergunta seguinte.

2.1.8. *Responsabilidade do Diretor, comparativamente à responsabilidade do Presidente do Conselho Executivo*

Professor N.º 1 - “(...) se alguma coisa corre mal, será ele o único responsável pelo assunto, o que até agora não acontecia. Tinha que se ver quem é que realmente errou para se responsabilizar. Agora não, sabemos que o que for, o que acontecer e que não seja tão positivo quanto isso, será da responsabilidade de uma única pessoa. (...) nós sabemos que ele não é capaz de fazer tudo, tem os seus colaboradores. (...) Se calhar seria um princípio a rever (...)”

Professor N.º 2 - “(...) a responsabilidade do Conselho Executivo era repartida e até podiam ser chamados a responder aquele Departamento ou aquele órgão que não cumpriu as deliberações. O Presidente, não concordando com as decisões, bastava fazer declaração de voto que não concordava e ficava isento, livre. Agora não pode fazer isso.”

Professor N.º 4 - “Maior. É muito maior, até porque tínhamos um órgão colegial em que o poder estava distribuído por várias pessoas. Neste momento, temos uma pessoa com praticamente todos os poderes, mas também com todas as responsabilidades. Portanto, qualquer problema que aconteça, qualquer coisa que corra menos bem, obviamente, quem terá de ser responsabilizado por isso é o Diretor.”

Professor N.º 5 - “É muito menor, atendendo a que antigamente, o Presidente do Conselho Executivo tinha de prestar contas à Comunidade Educativa, no sentido de garantir a sua reeleição. Agora, a eleição está praticamente assegurada em Conselho Geral, portanto, ele pode agir como bem quiser e tomar as decisões que quiser.”

Acredita-se, no geral, que a responsabilidade do Diretor, comparativamente àquela que detinha o antigo Presidente do Conselho Executivo é bem maior, no sentido em que se anteriormente, a pessoa responsável por determinados serviços era chamada a responder pelos seus atos, atualmente toda e qualquer responsabilidade é imputada ao Diretor, mesmo que ele delegue tarefas, isto é, apesar de o Diretor não trabalhar sozinho, de estar rodeado de uma equipa de trabalho, de haver vários Coordenadores, nomeadamente de escola, de departamento, de ano, de grupo disciplinar e de projetos todas as intervenções realizadas no Agrupamento são da única e exclusiva responsabilidade do novo órgão de gestão.

Apesar de a maioria concordar que a responsabilidade do Diretor é bem maior, quando comparada àquela detida pelo anterior Presidente do Conselho Executivo, uma opinião de um docente vai no sentido oposto, ou seja, ele considera que, atendendo a que antigamente, o Presidente do Conselho Executivo tinha de prestar contas à Comunidade Educativa, para poder garantir a sua reeleição, agora acreditando que a

eleição está praticamente assegurada em Conselho Geral, ele pode agir e tomar as decisões que entender sem prestar contas, o que para este entrevistado, se traduz num sentido de menor responsabilização.

Consideramos que a grande maioria dos professores, conhecendo melhor ou pior a legislação, concordando ou não com o reforço das competências do Diretor e com as alterações implementadas com o novo normativo, reconhecem efetivamente um aumento de responsabilidade inerente a este novo cargo.

2.1.9. *Relação entre o Diretor e o corpo docente*

Professor N.º 1 - “Acho que mudou ligeiramente, penso que agora todas as palavras que são ditas ao Diretor são medidas, acho que em muitos casos isso acontece, não há tanta abertura, tanta espontaneidade e que as coisas são mais ponderadas. (...) Têm cuidado naquilo que dizem, que fazem, toda a gente lhe quer agradar, até porque o corpo docente, por exemplo da nossa escola, é muito novo, somos contratados e muitos de nós queremos ficar. Então queremos agradar para que isso possa vir a acontecer. Eu acho que sim.”

Professor N.º 2 - “Basicamente continua igual. Porém, nota-se agora uma vontade, uma tentativa de se agradar o Diretor. (...) Mas foi só nesse sentido, de resto, acho que tudo continua igual. Embora o Diretor exerça a sua autoridade, penso que ainda se comporta um bocadinho como no modelo anterior, que ainda está numa fase de transição.”

Professor N.º 3 - “Eu acho que não mudou, neste Agrupamento, devido ao facto de este órgão de gestão e de administração ser o mesmo do modelo anterior, quando havia um Conselho Executivo. Foi sempre um órgão muito aberto, onde nós nos sentimos sempre muito à vontade para tratar de qualquer problema. (...) Ele desloca-se com muita facilidade às escolas, sempre que nós precisamos ele está nas escolas, está dentro dos edifícios a resolver problemas, quer com pessoal docente, quer com pessoal não docente. (...) É uma pessoa muito acessível mesmo.”

Professor N.º 4 - “Eu acho que é muito boa. Nós temos um Diretor bastante humano, que está muitas vezes no meio dos professores, na sala de professores, passa lá muito tempo connosco. É um Diretor com quem nós temos à vontade, nunca nos sentimos constrangidos. Por isso, posso dizer que há uma boa relação, sem dúvida.”

Professor N.º 5 - “Aqui no nosso, há um bom relacionamento, mas também há alguma conflitualidade, o que eu acho ser normal em todas as escolas. (...)”

Professor N.º 6 - “Eu acho que é boa, que não podia ser melhor. Temos um Diretor que está aberto, fala como todos os colegas da mesma forma, não há qualquer tipo de distinção entre colegas, trata todos da mesma forma, com a mesma equidade, a mesma atenção, é recetivo às sugestões dos colegas e ouve com uma atenção as preocupações, portanto, no que é possível, ele é uma pessoa que está disponível, está constantemente, diariamente com os professores, é acessível, tem sempre a porta aberta, qualquer colega pode ir falar com ele sem dificuldade. Também está muito pela sala dos professores. (...)”

Sobre a relação entre o Diretor e o corpo docente a opinião é uniforme, todos consideram que esta é boa e continua basicamente igual àquela que mantinham no período em que vigorava o Decreto-Lei n.º 115-A/98, essencialmente devido ao facto de o Diretor ter sido o último Presidente do Conselho Executivo e ter mantido a mesma postura.

De realçar que, apesar de se considerar que há uma boa relação, crê-se igualmente que, por vezes, há uma certa vontade, uma tentativa de os professores agradarem o Diretor, de medirem todas as palavras que lhe dirigem e de não haver tanta espontaneidade, na medida em que atualmente as palavras e as ações são mais refletidas. Esta perceção, a ser verdadeira, ao contrário do que referem os docentes entrevistados, reflete uma mudança significativa nas relações interpessoais Diretor/Professores.

2.1.10. Democraticidade no processo de tomada de decisões, comparativamente ao período em que vigorava o Decreto-Lei n.º 115-A/98

Professor N.º 1 – “Torna-se difícil fazer uma comparação, porque eu não vivi neste Agrupamento quando existia um Conselho Executivo, mas acho que sim, que se nota um bocadinho, que se exerce a autonomia sem dar conhecimento aos outros. Nas outras escolas, quando havia um Conselho Executivo, nós éramos mais participativos, agora não. Temos um papel mais passivo, digamos assim. (...) Nós somos chamados, muitas das vezes em Departamento e em outras situações a dar a nossa opinião e ela, aqui na escola, vai sendo tida em consideração, mas acho que anteriormente os professores acabavam por ter mais poder, (...)”

Professor N.º 2 – “Aí alterou, é claro. Embora, lá está, depende do Diretor, (...). Há casos de Diretores que simplesmente tomam as decisões e nem sequer pedem opiniões. Neste Agrupamento isso não acontece. (...)”

Professor N.º 3 – “Estando no órgão do Conselho Pedagógico, sei que antes de ser tomada uma decisão há sempre uma votação, para qualquer documento que surja, qualquer nova situação que surja o Diretor põe sempre à disposição do debate. Todos os colegas, os representantes dos pais, a autarquia, os Coordenadores, desde o pré-escolar até ao terceiro ciclo, são chamados a tomar uma posição. Depois de ouvir, ele faz saber a sua posição, mas toma a decisão mediante o que ouve, depois de toda a gente opinar.”

Professor N.º 4 – “(...) Em todas as estruturas de gestão da escola, qualquer professor tem o direito a dar a sua opinião, e por norma é ouvido, desde que essa opinião seja viável, faça sentido. Portanto, aqui, a esse nível, não houve nenhuma alteração, continuamos a ter um corpo docente ativo, a participar e o Diretor, com todo o respeito a aceitar as nossas opiniões e a ouvir.”

Professor N.º 5 – “Parcialmente. Em certos casos não, noutros sim, verifica-se que há um esforço para ouvir a comunidade. O que não quer dizer que depois aquilo que se discute e se decide seja levado em

linha de conta. No geral, penso que o modelo anterior garantia muito mais a valorização das nossas opiniões e a democraticidade.”

Professor N.º 6 – “Eu acho que sim, que todos somos chamados a dar o nosso parecer. Por exemplo, no que respeita aos documentos estruturantes do Agrupamento, o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno, todos eles foram analisados e discutidos por todos. A legislação diz que o Diretor é que elabora as propostas para esses documentos e depois leva-os ao Conselho Geral, mas todos esses documentos andaram quase um ano a ser discutido nos Departamentos, e tudo que veio dos departamentos foi lá introduzido, não ficou nada de fora, não se fez nenhuma censura. (...) Verificou-se que todos os documentos foram consensuais, ninguém levantou qualquer problema, foram aprovados nos Departamentos, depois em Conselho Pedagógico e depois em Conselho Geral. Nenhum apareceu como um dado consumado, adquirido, está aqui, aprovem e já está. Todos foram postos à consideração dos vários órgãos. (...) Na verdade, acho que alguns professores é que se excluem, por vezes, dessa participação, por vezes pensam, aí vem mais um documento para analisar, mais uma reunião para dar opinião. Eu reparo nisso, nas reuniões, os professores estão lá e as ideias são quase zero, há um ou outro que realmente leu e propõe algo, mas a grande maioria não tem nada a dizer sobre os documentos que são apresentados, não participam e não sugerem, porque não querem ter o trabalho de ler mais documentos, acham que têm mais do que fazer, que não lhes diz respeito. Verifica-se que por parte de alguns professores há essa forma de estar. O grupo que realmente participa, sugere, tem o cuidado de ler, é muito restrito, normalmente é o Coordenador de Departamento e pouco mais. (...) Por vezes, tenho a percepção de que os docentes não querem essa participação, essa responsabilidade, acham que é mais trabalho. Mas na medida do possível, na nossa escola há uma preocupação em ouvir os colegas, às vezes até individualmente, há muita proximidade entre a Direção e o corpo docente.”

Quanto à democraticidade no processo de tomada de decisões, comparativamente ao período em que vigorava o Decreto-Lei n.º 115-A/98, por um lado, considera-se, no geral, que neste Agrupamento de Escolas o corpo docente é chamado, em Departamento ou em Grupo Disciplinar, a manifestar a sua opinião sobre os vários assuntos essenciais para a vida escolar, por exemplo, na elaboração de documentos estruturantes, e que as suas opiniões são tidas em consideração, como podemos comprovar com algumas afirmações dos docentes, por exemplo “Nós somos chamados, muitas das vezes em Departamento e em outras situações a dar a nossa opinião” e “antes de ser tomada uma decisão há sempre uma votação, para qualquer documento que surja, qualquer nova situação que surja o Diretor põe sempre à disposição do debate.” Estas apreciações revelam que em termos de democraticidade, continua tudo basicamente igual e que a opinião dos docentes continua a ser valorizada, apesar de se notar que, por vezes, são os próprios professores que se excluem dessa participação, pois, nas diversas reuniões onde são chamados a dar opinião, fazer sugestões, propor alternativas, há um ou outro professor que realmente se mostra interessado, mas a grande maioria não o faz, adotando um papel mais passivo. Por outro lado, existem afirmações como “acho (...)

que se exerce a autonomia sem dar conhecimento aos outros. Nas outras escolas, quando havia um Conselho Executivo, nós éramos mais participativos, agora não.” e “No geral, penso que o modelo anterior garantia muito mais a valorização das nossas opiniões e a democraticidade.” Estas respostas demonstram que há certas situações em que o Diretor toma as medidas sem ouvir os docentes e que quando havia um Conselho Executivo os professores eram mais participativos, refletindo a ideia de que houve alterações no processo de tomada de decisões e hoje em dia, não existem as condições para o exercício de democraticidade que existiam no regime anterior.

Estas respostas convergem com os dados adquiridos através dos inquéritos por questionário, onde a maioria dos professores refere que atualmente o processo de tomada de decisões no Agrupamento de Escolas é semelhante ao que existia durante a vigência do decreto precedente, no entanto, verifica-se que algumas opiniões vão no sentido contrário, isto é, este processo sofreu alterações.

2.1.11. *Possibilidade de o Agrupamento se moldar ou não à personalidade do Diretor*

Professor N.º 1 - “Acho que sim. (...) Mesmo a postura que os alunos têm também tem a ver com a personalidade do Diretor. Eles sabem até que ponto podem ir, nós sabemos, os pais sabem. Tudo isso interfere. (...) Por isso, penso que a sua personalidade, a sua figura, interfere com todo o funcionamento, com os alunos, com os funcionários, com a comunidade educativa, tudo.”

Professor N.º 2 - “Claro que sim, influencia sempre. Pode não ser muito, mas influencia sempre e à medida que os anos passam nota-se mais isso. (...)”

Professor N.º 3 - “Pelo menos na figura desta pessoa, que temos à frente do Agrupamento, acho que não. A postura dele é exatamente como era. Continua muito sociável, muito do lado do professor, sentindo os nossos problemas no dia a dia da sala, sabendo o que é preciso. (...) acho que nós não tivemos de nos moldar, não tivemos de alterar o nosso comportamento, ou ficar com aquele receio de falar com o Diretor, porque ele é mais um elemento do Agrupamento e como eu já disse, está sempre disposto a ouvir, a tentar arranjar soluções e mostra-se sempre a nosso favor.”

Professor N.º 4 - “Não, penso que não. A pessoa que temos à frente da escola, por si só aceita-nos como somos e, portanto, não temos qualquer necessidade de estarmos a alterar a nossa personalidade. Lá está, não impõe a sua autoridade, não exige que mudemos a nossa maneira de ser ou que mudemos a nossa postura. Confia em nós e não temos que nos moldar, digamos assim.”

Professor N.º 5 - “Tem tendência a moldar-se, sim, uma vez que ele tem tanto poder e é ele quem nomeia a sua equipa de trabalho, nomeia as pessoas para os cargos, portanto a escola tem tendência a seguir a “batuta” do Diretor.”

Relativamente à possibilidade de o Agrupamento de Escolas se moldar ou não à personalidade do Diretor, por um lado, os docentes entrevistados consideram que sim, que a personalidade do Diretor, a sua figura, interfere com todo o funcionamento, com as atitudes dos alunos, dos assistentes operacionais e com a comunidade educativa em geral, uma vez que tendo tanto poder e nomeando a sua equipa de trabalho, torna-se difícil não haver essa ligação. Acredita-se ainda que à medida que o tempo passa, isso tem tendência a tornar-se mais visível. Por outro lado, há quem considere que não, que no caso deste Agrupamento isso não se verifica, pois a postura do Diretor é exatamente como era anteriormente, quando ele era Presidente do Conselho Executivo, sendo que não houve necessidade de ninguém se moldar à figura do Diretor, no sentido em que ele aceita todos como são.

Das respostas dos entrevistados, parece não se verificar um esforço por parte do Diretor para impor a sua personalidade e tentar que todos se adaptem ao seu comportamento. No entanto, parece-nos, como referem alguns entrevistados, que se torna difícil não haver uma ligação entre a postura do Diretor e a vida do Agrupamento de Escolas, na medida em que ele é o rosto da instituição, nomeia a sua equipa de trabalho, impõe as regras, determina as medidas e toma as decisões reguladoras da vida do Agrupamento.

2.1.12. *Papel do Conselho Geral no quotidiano do Agrupamento*

Professor N.º 1 - “Sendo ele órgão máximo da escola tem um papel essencial (...). Agora o que às vezes a mim me incomoda é o facto de ter noção que a grande maioria dos pais e encarregados de educação dos nossos alunos não sabem que este órgão existe e, aqueles que sabem, que ouviram falar não sabem muito bem como ele funciona. Acho que não conhecem as suas competências (...).”

Professor N.º 2 - “O Conselho Geral é o órgão máximo do Agrupamento. No entanto, se calhar é pouco visível. Geralmente, nas reuniões tudo já vai delineado e o Conselho Geral praticamente se limita a aprovar. (...) Mas a minha opinião é que este é um órgão muito pouco visível mesmo. A estrutura dele, a sua composição é variada, nós sabemos que faz parte a Câmara Municipal e outras entidades, mas no fundo, nós só vemos a figura do Diretor. Ele sobressai muito para além do Conselho Geral, na minha opinião claro.”

Professor N.º 3 - “Para lhe ser muito franca sobre esse aspeto, eu acho que o Conselho Geral sendo o órgão máximo do Agrupamento, a sua função está muito, muito pouco divulgada. Ouvimos falar no Conselho Geral e sabemos que é um órgão composto por todos os elementos da comunidade educativa, desde representantes da autarquia, de pais, de alunos, estão ali representados tantos elementos da comunidade, mas sinceramente as suas funções não são visíveis. Eu sei, porque sou Coordenadora e sei que tudo é aprovado por esse órgão, no entanto, a maioria dos colegas, eu noto e sinto que quando se fala

do Conselho Geral não sabe exatamente qual é o seu papel fundamental, o papel específico, para que serve. Penso que este não está muito divulgado. (...) penso que a maioria das pessoas não está muito dentro da lei sobre este ponto. Para muitos o órgão máximo é apenas a figura do Diretor e não o Conselho Geral. (...)”

Professor N.º 4 – “O Conselho Geral, sendo o órgão máximo da escola, ao contrário do que se pensa, é um órgão que passa muito despercebido. (...) Porque penso que devia haver mais uma interligação a nível de comunicação entre o Conselho Geral e o resto da comunidade educativa. Isso não acontece, as coisas são decididas em Conselho Geral e depois não há um canal de comunicação que leva a informação até ao corpo docente, aí penso que há uma grande falha. (...) apesar de estarem no Conselho Geral representados vários membros da comunidade educativa, esta comunicação se não chega internamente, muito mais dificilmente chegará externamente, fora da escola. Portanto, terá de haver, na minha opinião, terá de se arranjar uma estratégia, para que a comunidade em geral tenha acesso à informação e ao verdadeiro papel do Conselho Geral, porque sem dúvida é o órgão máximo de qualquer escola. (...) [para os pais e encarregados de educação] o órgão máximo é sem dúvida nenhuma o Diretor.”

Professor N.º 5 – “É um órgão completamente invisível. Sendo o órgão máximo, é completamente invisível. (...) Para a comunidade educativa, no geral, o órgão que é reconhecido como órgão máximo do Agrupamento é o Diretor, sem dúvida, é aquele que nos faz sentir a sua autoridade todos os dias. (...)”

Professor N.º 6 – “É um órgão recente na gestão escolar e como órgão recente vai demorar o seu tempo a afirmar-se, a ser reconhecido como um órgão de muita importância. Isso também depende muito de quem faz parte desse órgão. Agora, eu acho que em termos de comunidade ainda ninguém reconhece a sua importância, ou melhor, pouca gente a reconhece. Talvez o corpo docente conheça melhor, mas os pais e a restante comunidade provavelmente não reconheçam bem essa importância. (...) Eu acho que muitos colegas pensam que lá não se decide nada, que as reuniões servem apenas para dar o aval ao que já vai proposto, mas eles podem recusar propostas de projetos, de regulamentos e se assim for podem voltar para trás, para nova análise, reformulação e nova apresentação. É muito importante, no entanto, não é reconhecido, no geral, pela comunidade. Mas vai ser, ainda há muito trabalho a fazer-se, as pessoas olham para a escola e vêem o Diretor, não veem mais nada. A comunidade em si acha que há apenas um Diretor e mais nada, não conhecem os restantes órgãos, os pais principalmente, mas mesmo alguns professores não sei se conhecem todos os órgãos. (...) Eu acho que é um órgão que vai ganhando o seu espaço e há de ser reconhecido pela comunidade, quando tiver um papel mais interventivo, quando começar a solicitar explicações aos outros órgãos. Ainda está a ser construído, ainda está a ganhar o seu espaço. (...) Cada escola é diferente, a sua localização conta muita para a sua valorização. Por exemplo, aqui, verifica-se uma grande dificuldade a esse nível, pois estamos numa zona rural em que os pais possuem habilitações muito baixas, logo, não participam com tanta eficácia. Não possuem o devido conhecimento e, conseqüentemente, não são interventivos, não reconhecem os papéis dos diferentes órgãos. Estão pouco capacitados para participar, para dar opiniões e para tomar iniciativas (...)”

A opinião dos professores sobre o papel do Conselho Geral é unânime: consideram este o órgão máximo do Agrupamento, com um grande poder a todos os níveis e que abrange toda a comunidade educativa, com pais e encarregados de educação, professores, assistentes operacionais, entidade sociais e económicas, com a

autarquia, com alunos, no caso das escolas secundárias ou dos cursos educação e formação de adultos. Porém, consideram que possui ainda um papel muito pouco visível. No geral, acredita-se que a grande maioria dos pais e encarregados de educação não sabem que este órgão existe, nunca ouviram falar e os que ouviram, não sabem muito bem como funciona, nem conhecem as suas competências. Refere-se igualmente que deveria haver uma maior comunicação entre o Conselho Geral e o resto da comunidade educativa, pois as decisões tomadas por este órgão não são transmitidas nem ao corpo docente, nem ao resto da comunidade, favorecendo deste modo o desconhecimento por parte de todos os intervenientes da comunidade educativa das suas reais competências, responsabilidades e poderes.

Os entrevistados consideram ainda que o órgão máximo do Agrupamento, para a generalidade da comunidade, é o Diretor, pois é ele o rosto da instituição e é a autoridade dele que se sente no dia a dia. Justifica-se esta representação, com o facto de este ser ainda um órgão bastante recente, que precisa de tempo para ser devidamente reconhecido e ainda devido ao facto de o Agrupamento se situar numa zona rural em que a maioria dos pais e encarregados de educação possuem habilitações literárias muito baixas, sendo o grau de escolaridade impeditivo de uma participação maior na vida escolar.

Considerações finais

Se num primeiro momento desta investigação identificamos o tema do nosso estudo, os propósitos e os objetivos que iriam delimitar e orientar a nossa pesquisa, neste momento e após todo o processo desenvolvido, tentaremos transmitir da melhor forma as nossas considerações finais tendo em atenção os dados recolhidos e a interpretação dos mesmos.

Com o trabalho de campo realizado procuramos ter acesso a um conjunto de conhecimentos, convicções, crenças e representações dos docentes do Agrupamento de Escolas em estudo, acerca da nova forma de direção e de gestão escolar imposta pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, quando comparada com a praticada durante o anterior regime, aplicado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, que orientou a vida escolar durante dez anos.

Sendo a direção e a gestão escolar uma realidade tão abrangente, procuramos compreender essencialmente que representações possui este grupo de professores em relação às alterações trazidas pelo novo normativo; como percebem a passagem do Conselho Executivo, onde se exercia uma liderança colegial, para o Diretor, que lidera unipessoalmente; qual o seu conhecimento relativo às atuais competências do novo órgão de gestão do Agrupamento de Escolas; se conhecem os seus poderes e como os encaram; qual o seu entendimento acerca da democraticidade no processo de tomada de decisões; e ainda se consideram que a transição entre os dois modelos de administração e de gestão escolar teve implicações significativas no quotidiano da instituição de ensino onde lecionam.

Ao analisarmos os dados recolhidos nos inquéritos por questionário e nos inquéritos por entrevista, constatamos que há um padrão no conhecimento dos vários docentes, quer ao nível das razões que levaram a tutela a proceder à alteração do Decreto-Lei n.º 115-A/98 para o Decreto-Lei n.º 75/2008, quer ao nível das alterações efetuadas na direção, administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas com a entrada em vigor do novo normativo, ou ainda no que respeita às novas competências do Diretor, em relação àquelas detidas pelo anterior Presidente do Conselho Executivo. Esse padrão é que *o número de inquiridos que desconhece estes pressupostos é sempre maior do que aqueles que conhecem*. Por tudo isto, consideramos que a maioria dos docentes deste Agrupamento de Escolas não possui conhecimentos muito profundos sobre as efetivas mudanças introduzidas pelo novo normativo, o Decreto-Lei n.º 75/2008. Consideramos que, no geral, os professores conhecem algumas alterações, aquelas que são mais visíveis, mais perceptíveis no seu quotidiano, como por exemplo, o

facto de haver hoje em dia um Diretor que exerce a sua liderança de modo unipessoal e faz valer a sua vontade com mais “vigor”. No entanto, relativamente aos novos órgãos de administração e de gestão e as competências e responsabilidades a si associadas, descritas no normativo supracitado, o conhecimento da maior parte dos docentes que responderam aos inquéritos é restrito. Deste modo, consideramos que os professores não possuem ainda uma consciência de todas as implicações trazidas pelo novo decreto, nem conhecem em profundidade o modo como a gestão e a administração dos estabelecimentos de ensino são atualmente realizadas e em que sentido diferem do regime antecedente. Podemos levantar duas hipóteses para estas interpretações distintas. Por um lado, talvez a maioria dos professores valorize e dedique uma maior atenção à área da docência, à preparação das suas aulas, ao trabalho efetuado com e para os seus alunos e ao seu trabalho diário, desvalorizando, em certa medida, toda a informação relativa à administração e à gestão escolar, isto é, à parte legislativa, às normas que regem a organização dos Agrupamentos de Escolas. Por outro lado, tal desconhecimento pode ser explicado pelo facto de o novo normativo ser ainda recente e não ter dado ainda tempo suficiente aos docentes para a interiorização das alterações que ele procurou promover.

Apesar do desconhecimento de uma parte significativa dos inquiridos relativamente ao novo normativo, conseguimos chegar a algumas conclusões sobre as representações dos mesmos, relativas à atual administração e gestão escolar, quando comparada com a que era exercida no anterior modelo. Assim sendo, relativamente às *representações do grupo sobre o novo regime de administração e de gestão escolar*, em diversos aspetos estes são visivelmente convergentes. Verifica-se uma semelhança, por exemplo no facto de a maioria dos inquiridos não concordar com o atual processo de eleição do Diretor, definido pelo novo normativo; com a eliminação da possibilidade de existência de um Conselho Executivo e a obrigatoriedade de haver um Diretor; com a possibilidade de recondução do Diretor pelo Conselho Geral, após o seu primeiro mandato; e com o poder que o Diretor possui de nomear ou de exonerar o Subdiretor, os Adjuntos e os Coordenadores. Parece-nos que os inquiridos se mostram contrários às lideranças unipessoais, ao reforço dos poderes do Diretor e conseqüente enfraquecimento do poder do corpo docente, que atualmente parece ter menos responsabilidade e estar mais passivo. Estas considerações vão de encontro à interpretação de Morgan (2006: 38, 39), relativa às instituições burocráticas, no sentido em que este autor afirma que a definição das responsabilidades de cada um numa organização pode ter a vantagem de fazer com que todos saibam o que deles é esperado,

contudo fá-los igualmente reconhecer aquilo que não é da sua competência, podendo levar a atitudes de desresponsabilização. O mesmo autor refere que este tipo de organização desencoraja a iniciativa dos seus membros, favorecendo atitudes de obediência e apatia, pois num sistema burocrático, as pessoas que “(...) questionam a sabedoria da prática convencional são vistas com frequência como causadoras de problemas.” (*Ibid.*: 40). Ainda sobre as representações dos inquiridos, afirmações como “há uma grande concentração de poderes e, em muitas situações, a falta de liberdade de expressão, não há democracia”, “é muito mais democrático um órgão colegial do que um unipessoal”, “a concentração de poderes reduz a qualidade democrática”, “na prática, as escolas tornaram a sua autonomia numa ditadura do Diretor”, “apesar da semelhança das funções, estas são mais arbitrárias e muitas vezes não traduzem a vontade da escola, mas os critérios pessoais do Diretor”, “atualmente, o Diretor tem a palavra final”, “quando ele não concorda, faz valer a sua vontade” e “a própria forma de eleição do Diretor, antigamente eram todos os docentes, os funcionários, representantes dos alunos, que elegiam o Presidente do Conselho Executivo, agora é o Conselho Geral, portanto este cargo tem tendência de se perpetuar e os vícios também” denotam, por um lado, a visão negativa de uma grande parte dos inquiridos sobre o novo regime e, por outro lado, uma mudança significativa nas medidas implementadas pelo Diretor neste Agrupamento de Escolas, medidas essas que são reveladoras da diminuição de democraticidade nos processos de tomada de decisões praticados. Os dados recolhidos permitem-nos ainda concluir que a maioria dos professores considera mais justo, mais democrático e mais eficaz um modelo de gestão colegial.

Lima (2011: 10-11), referindo-se à elaboração de medidas de política educativa, refere que a “(...) centralização da formulação das políticas educativas e dos processos de decisão (...) embora evocando sistematicamente a descentralização, a devolução e a autonomia da escola (...)”, evidencia uma

“(...) menor relevância atribuída a processos de controlo democrático e de participação nos processos de tomada de decisões, bem como crescente desconfiança relativamente a órgãos colegiais, geralmente vistos como fontes de desresponsabilização, de composição considerada numerosa e paralisante, de funcionamento pesado e lento”.

Os resultados da nossa investigação vão ainda de encontro à perspectiva do autor (*Ibid.*: 14-15) quando o mesmo refere que “(...) o diretor passa, agora, a nomear e a demitir livremente o subdiretor, os assessores, os coordenadores dos departamentos, os coordenadores das eventuais escolas agrupadas, numa lógica gestionária de um perfil, um projeto, uma equipa de gestão (...)”, funcionando como

“(...) um líder executivo subordinado, no contexto de uma administração centralizada, embora, por outro lado, mais poderoso perante a generalidade dos professores, agora vistos como seus subordinados, sobre quem passa a concentrar mais poderes em diversos domínios, com a nomeação para o exercício de cargos, a distribuição do serviço, a avaliação de desempenho docente, o exercício de certos tipos de poder disciplinar, ou mesmo a decisão sobre a continuidade de certos professores na escola (*Ibid.*: 15).”

Esta reflexão do autor vai de encontro às representações dos professores inquiridos e entrevistados por nós relativamente ao papel do Diretor, evidenciando a diminuição de processos democráticos de gestão escolar.

Quanto ao *quotidiano da vida escolar* neste Agrupamento de Escolas, verificamos que as representações dos docentes não são homogéneas. Esta diversidade é espectável, se a nossa análise estiver sob a orientação do *modelo subjetivo* e se seguirmos a linha de pensamento de Bush (2003) que refere dever considerar-se que todos os membros possuem aspirações e valores próprios, contemplan e experienciam a organização de diferentes modos e interpretam os acontecimentos de acordo com as suas próprias vivências e motivações. Assim sendo, relativamente à autonomia dos Agrupamentos de Escolas, alguns docentes referem que esta foi muito reforçada e que já se sentem mudanças profundas, enquanto outros consideram que esta foi pouco reforçada ou enfraquecida, pois não se verificam grandes alterações na transição entre os decretos, na medida em que as principais decisões continuam a ser determinadas pela tutela. Quanto à liderança, embora a maioria dos inquiridos refira que esta foi reforçada, pois atualmente percebe-se com facilidade que cabe apenas ao Diretor tomar as decisões de modo unipessoal, alguns professores consideram que é semelhante, na medida em que a pessoa que desempenha este cargo mantém uma postura semelhante à que detinha no anterior regime, quando desempenhava o cargo de Presidente do Conselho Executivo. No que respeita ao processo de tomada de decisões, alguns docentes consideram que a postura da Direção Executiva é parecida com aquela adotada no período em que havia um Conselho Executivo, ou seja, continua a haver uma preocupação em ouvir o corpo

docente antes de se tomar uma decisão, uma vez que nesta instituição de ensino todos os professores são chamados a tomar posição nos diversos processos e a participar na elaboração, por exemplo, de todos os documentos estruturantes da vida da escola. Por sua vez, outros professores referem que atualmente a vontade do Diretor é soberana e que, por vezes, toma as decisões de modo unipessoal. Em relação à valorização da opinião do corpo docente, a maioria considera que atualmente esta é menos valorizada e que os professores estão mais passivos. Porém, alguns inquiridos referem que a sua opinião continua a ser igualmente valorizada. Por fim, todos parecem partilhar a ideia de que a relação do Diretor com o corpo docente é boa e se mantém em certa medida na linha do que era antes da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, apesar de se notar que, por vezes, há uma certa vontade e uma tentativa de os professores agradarem ao Diretor, de medirem todas as palavras que lhe dirigem e de não haver tanta espontaneidade como havia no modelo precedente. E dado que os professores agem diferentemente perante o Diretor por relação com o Presidente do Conselho Executivo, não é possível descobrir em que medida o Diretor agiria diferentemente se os professores continuassem a agir da mesma forma que agiam na vigência do anterior decreto. *Isto significa que as práticas dos professores também mudaram perante a perceção que possuem do papel do atual Diretor.*

Podemos concluir que há realmente diferenças percecionadas pelos inquiridos no quotidiano da vida escolar, mas não podemos afirmar perentoriamente que há um corte profundo com o regime precedente, na medida em que segundo alguns docentes, em muitos aspetos não se verificam grandes alterações e o atual Diretor, que desempenhava o cargo de Presidente do Conselho Executivo, antes da implementação do novo normativo, continua a manter uma postura semelhante à que tinha anteriormente. Esta diversidade de representações dos docentes, acima descritas e analisadas, pode ter como explicação o grau de proximidade dos inquiridos face ao órgão de gestão, isto é, uma maior ou menor proximidade poderá representar uma maior ou menor atenção e valorização, por parte do Diretor, das opiniões dos diferentes professores nos processos de tomada de decisões, bem como uma análise menos objetiva por parte dos docentes no que ao papel do Diretor diz respeito.

De realçar que praticamente todos os professores *gostariam de voltar ao modelo de gestão anterior*, apesar de uma parte considerável ter referido não conhecer bem o atual regime de administração e de gestão dos Agrupamentos de Escolas. Ou seja, não conhecendo as especificidades legislativas impostas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008,

conseguem sentir no seu dia a dia as mudanças introduzidas por este novo normativo que os faz preferir o modelo antecessor.

Não deixa no entanto de ser interessante o facto de na última questão de resposta aberta do inquérito por questionário, em que se perguntava *por quem e como deveria ser realizada a Direção das Escolas*, alguns dos professores que responderam terem dado respostas tais como: a direção das escolas devia ser realizada por um gestor externo, tal como acontece no mundo empresarial; por um organismo independente; por um gestor especializado exterior à escola e por alguns professores, contrariando, em certa medida, as respostas dadas à questão anterior, em que era perguntado *o que mudariam na atual gestão dos Agrupamentos* se tivessem possibilidade de o fazer. A resposta a esta questão remeteu grandemente para o retorno ao anterior modelo, o que, também se tendo verificado na última resposta, não aconteceu na mesma proporção. A questão que se nos coloca é em que medida estes professores, se tivessem efetivamente o poder de decisão, não acabariam por escolher um modelo de gestão ainda menos democrático que o atual.

De referir ainda que os dados recolhidos não permitem uma análise tão rica como inicialmente pretendíamos, devido ao facto de, nos inquéritos por questionário, uma grande percentagem de professores não só ter assinalado “sem opinião”, em várias questões relacionadas com a administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas, como também não ter justificado as suas posições nas diversas questões que iam sendo colocadas. Apesar de reconhecermos que este facto pode estar sujeito a diferentes interpretações, como por exemplo, a falta de tempo dos inquiridos para responder ao inquérito por questionário, uma certa desconfiança acerca do anonimato ou ainda o desconhecimento dos temas abordados, a hipótese que levantamos aqui vai no sentido da última possibilidade, pois o tempo concedido para o preenchimento do inquérito por questionário foi alargado, não impusemos um limite restrito e tivemos o cuidado não só de garantir o anonimato das respostas logo na primeira página, como também solicitámos aos professores que colocassem os inquéritos por questionário no nosso cacifo, não havendo, deste modo, forma de sabermos a sua autoria. Assim sendo, acreditamos que esta realidade revela, no geral, a falta de saber do grupo e o pouco à vontade que sentem nesta área.

Para além de tentarmos conhecer e compreender os conhecimentos e as representações dos inquiridos sobre a nova forma de administração e de gestão escolar quando comparada com aquela que era praticada no regime precedente, foi igualmente nossa intenção saber se no Programa Eleitoral do Partido Socialista do ano de dois mil e cinco estava contemplada ou não alguma diretriz no sentido da criação de um novo

órgão de gestão e de conhecer a posição dos sindicatos dos professores sobre as mudanças observadas com a transição entre os decretos. Assim sendo, e como já referimos anteriormente, através da análise do *Programa Eleitoral do Partido Socialista do ano de dois mil e cinco* verificamos que nele já constavam as ideias de reforço da participação das famílias e da comunidade na direção das instituições de ensino e do favorecimento de lideranças fortes. Manifestavam a vontade de estabelecer um quadro comum a todos os Agrupamentos, deixando transparecer, desde logo, o intuito de acabar com a possibilidade de os Agrupamentos de Escolas escolherem a forma de organização que consideravam mais adequada. Referia igualmente que a gestão executiva deveria ficar a cargo de profissionais da educação, que seriam adotadas e encorajadas novas formas de organização e de gestão e ainda que as escolas seriam mais responsabilizadas e alvo de uma constante avaliação de processos e resultados. Concluímos, assim, que já se afiguravam alterações profundas na organização escolar e que o Partido Socialista já demonstrava uma vontade de proceder a um corte profundo com o modelo que regia o sistema de ensino em Portugal desde há dez anos. Estes pressupostos descritos no programa eleitoral remetem-nos para um sistema de ensino burocrático, descrito por Costa (1996: 39) como sendo um sistema sujeito à centralização das deliberações por parte do Ministério da Educação e conseqüente ausência de autonomia das escolas; a formalização, hierarquização e centralização das organizações escolares, onde vigora o “modelo piramidal”; a uniformidade e impessoalidade das relações entre os diversos intervenientes; e, por fim, a conceção burocrática da função docente. Morgan (2006) refere, para além destas características, a persecução da máxima eficácia e da máxima eficiência. Ainda sobre o programa eleitoral do Partido Socialista do ano de dois mil e cinco e relativamente ao conhecimento dos inquiridos sobre este programa eleitoral e como referimos previamente na análise dos inquéritos por questionário, o número de professores que possuía algum conhecimento sobre o mesmo é restrito. Os poucos que referem conhecer, mencionam algumas das ideias efetivamente referidas neste documento, sendo que nenhum refere a ideia de adoção e encorajamento de distintas formas de organização e de gestão, ideia esta que levou à imposição de uma uniformização na gestão e administração de todos os estabelecimentos de ensino de Portugal, com um Diretor como órgão de gestão e com competências mais alargadas do que o anterior Presidente do Conselho Executivo.

Quanto à posição dos Sindicatos dos Professores, esta foi sempre bem clara. Mesmo antes da aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, mostraram-se contrários ao novo rumo previsto para o sistema de ensino português, por considerarem que esta mudança

iria no sentido de um enfraquecimento do funcionamento democrático das escolas. Manifestaram-se contra: *a)* a imposição de um órgão unipessoal; *b)* contra a alteração do processo de eleição do Diretor; *c)* contra a tomada de posse do Diretor perante a Direção Regional; *d)* a possibilidade de o seu mandato poder cessar por despacho do Diretor Regional de Educação; e ainda *e)* contra a restrição da participação dos professores na direção e na gestão dos estabelecimentos de ensino. Os Sindicatos procuraram demonstrar a sua posição, não só através de discursos, artigos e debates que iam organizando, como também através de outras medidas mais expressivas, como foi o caso da denominada Marcha de Indignação dos Professores, pouco antes da aplicação do novo normativo, que teve o intuito de mostrar a determinação desta classe contra a política educativa que o governo estava a tentar implementar. Outra das medidas foi o lançamento de uma petição nas escolas, já depois da entrada em vigor do novo regime, petição essa destinada à Assembleia da República, com o objetivo de exigir a modificação do modelo de gestão aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008. Parece-nos que a perceção dos Sindicatos sobre todo o processo foi muito negativa, como comprova a contestação desenvolvida antes e depois da aplicação do novo normativo, que foi apontando e reforçando vários pontos com os quais discordavam, exteriorizando deste modo a noção de que a mudança legislativa não trazia aspetos positivos para a organização escolar, posicionamento que os resultados da presente investigação corroboram.

Voltando agora à *pergunta de partida* por nós definida, esta foi:

“Que representações possuem os professores de um determinado Agrupamento de Escolas relativamente ao novo órgão de gestão e administração, no período imediatamente a seguir à aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril?”

Sendo este um grupo específico, pertencente a uma determinada classe profissional, que trabalha em conjunto numa instituição de ensino específica, é de esperar que ele partilhe efetivamente algumas representações, conhecimentos, alguns entendimentos acerca deste novo modelo de administração e de gestão dos Agrupamentos de Escolas, ou seja, é espectável a manifestação de certas representações sociais, compartilhadas por estes professores, pois as representações sociais “(...) são conhecimentos socialmente construídos, elaborados e partilhados pelos membros de uma colectividade, orientadores parciais de comportamentos sociais.” (Cortesão *et al*,

2005: 11). Eles permitem-nos não só explicar e interpretar a realidade, como também servem de guia do nosso comportamento e possibilitam a compreensão e a manipulação dos novos acontecimentos e eventos que nos vão surgindo a partir de ideias, valores e teorias preexistentes e interiorizados por nós. Neste sentido, é um conceito que “(...) enfatiza a dependência da acção face à actividade cognitiva, ao mesmo tempo que associa a cognição à produção de sentido e à construção da realidade social.” (Vala, 1993: 913). De referir ainda que são imagens que nós vamos construindo ao longo das nossas vidas e estão sujeitas a várias influências, desde as relações estabelecidas, aos meios de comunicação social, passando pelas instituições a que vamos pertencendo. Não podemos afirmar, por isso, que são intrínsecas ao ser humano, muito pelo contrário, são *construções sociais* que cada um de nós vai desenvolvendo ao longo da nossa vida, na interação com as diferentes instituições que fazem parte da sociedade envolvente. Neste sentido, as representações são dinâmicas e, por essa razão, transformáveis. Assim sendo, é nosso entendimento que, por um lado, as representações do grupo de docentes em estudo, apesar de não possuir um conhecimento especializado da legislação que orienta a vida dos Agrupamentos de Escolas, vai muito de encontro às posições defendidas pelos Sindicatos dos Professores, isto é, mostram-se, no geral, contrários a certos pressupostos, como por exemplo: *a)* a eliminação do Conselho Executivo e obrigatoriedade de haver um Diretor; *b)* com o atual processo de eleição do Diretor e a possibilidade de recondução do mesmo em Conselho Geral; *c)* o poder que o Diretor atualmente possui de nomear ou de exonerar a sua equipa de trabalho; e *d)* o reforço da liderança. Partilham ainda a preferência pelo modelo precedente e, por isso, se pudessem, voltariam ao período em que vigorava o Decreto-Lei n.º 115-A/98. No entanto, apesar desta visão negativa, a maioria dos inquiridos acredita que no Agrupamento de Escolas onde exercem a sua atividade profissional: *a)* não se constata ainda um corte muito profundo com o decreto anterior; e *b)* que a Direção Executiva, apesar de já demonstrar, em certas situações, uma mudança de postura, no geral o funcionamento da escola ainda se assemelha ao que era praticado no tempo de aplicação do normativo antecedente, pois o atual Diretor desempenhava o cargo de Presidente do Conselho Executivo e a sua atitude mantém-se, em certa medida, igual. É certo que existem estas semelhanças, estas representações partilhadas pela maioria dos professores, porém, não podemos afirmar que as opiniões, crenças e conhecimentos são idênticos. Variam, há pareceres, concepções e convicções diferentes o que, na nossa perspetiva, está relacionado não só com o interesse e a atenção que cada um deposita na área da administração e da gestão escolar, como também com a relação que mantém

com a Direção Executiva e a experiência que tiveram no passado com outras formas de gestão.

No que concerne às *hipóteses de investigação* por nós formuladas, mais precisamente:

“As representações dos docentes relativamente ao novo órgão de gestão e de administração do Agrupamento de Escolas, o Diretor, dependem da imagem que aqueles possuem sobre a pessoa que ocupa o cargo.”

“As representações dos docentes relativamente ao novo órgão de gestão e de administração estão ainda imbuídas das funções atribuídas ao Conselho Executivo no antigo decreto-lei.”

pensamos que estas se confirmam, embora não seja possível afirmar o grau em que essa confirmação acontece pois o conhecimento desse grau estaria dependente da realização de um estudo diacrónico e etnográfico, que permitisse uma imersão quotidiana no quotidiano das escolas e dos professores no seu exercício profissional. Sabendo nós, através dos dados recolhidos, que uma parte considerável dos inquiridos não conhece devidamente as novas competências do Diretor, nem em que medida elas diferem daquelas que detinha o Presidente do Conselho Executivo, consideramos que a diversidade de opiniões dos professores sobre o cargo de Diretor depende não só da relação que mantêm com a pessoa que ocupa o cargo, como também da imagem que dela possuem. O mesmo será dizer que dependendo da maior ou menor proximidade com o Diretor e da melhor ou pior imagem que possuem desta pessoa, achando-o competente ou não para o exercício do novo cargo, consideram que atualmente o novo órgão de gestão é completamente diferente do anterior, no sentido em que, por exemplo, hoje em dia exerce o seu poder de modo unipessoal, não favorece a democraticidade nem a imparcialidade nos processos de tomada de decisões e restringe a participação dos docentes, ou pelo contrário, consideram que não se verificaram, nem sentiram no quotidiano escolar grandes alterações com a transição entre os decretos, na medida em que o Diretor mantém uma postura semelhante àquela que detinha enquanto Presidente do Conselho Executivo, continuando a demonstrar uma preocupação em ouvir os colegas e valorizando a democraticidade. Estas considerações remetem-nos para o *modelo subjetivo* na linha de pensamento de Bush (2003), que refere que a ênfase atribuída às qualidades pessoais dos indivíduos se sobrepõe às posições oficiais que

cada um ocupa sendo, por isso, a liderança vista como o produto das qualidades pessoais e das capacidades dos líderes e não como algo automático que resulta da posição oficial que eles ocupam. Por fim, entendemos que não conhecendo em profundidade as alterações impostas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, os inquiridos admitem que já sentem algumas mudanças no quotidiano do Agrupamento. No entanto, a administração e a gestão escolar realiza-se, em certa medida, na linha do Decreto-Lei n.º 115-A/98, isto é, no geral, não se sente ainda um corte profundo, uma grande mudança e apesar das diferenças claras entre os dois normativos, a transição entre os dois regimes não se fez notar ainda de forma muito evidente no Agrupamento de Escolas estudado. Parece-nos que tal realidade se deve essencialmente a dois fatores: primeiro, a implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008 é ainda recente e os docentes não tiveram ainda tempo suficiente para interiorizá-lo; segundo, o atual Diretor do Agrupamento de Escolas em estudo desempenhou antes da aplicação do novo normativo o cargo de Presidente do Conselho Executivo e embora já faça valer a sua vontade e exerça o seu poder e autoridade em determinados momentos, continua, no geral, a manter uma postura semelhante à que tinha no anterior regime.

Esta atuação do Diretor poderá também significar uma não interiorização do papel que agora desempenha ou a evidência de uma “filosofia” de atuação concordante com o modelo de gestão democrático. Faltaria agora a realização de uma (ou mais) entrevista(s) ao Diretor no sentido de conhecer as suas perspetivas acerca do novo decreto-lei e do papel que este atribui ao Diretor para procurar compreender a sua forma (e conteúdo) de gestão escolar.

Bibliografia

AFONSO, Artur. (2010). *O Conselho Geral Transitório num Agrupamento de Escolas – Uma Odisseia sem Espaço*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

ALMEIDA, João Ferreira & PINTO, José Madureira. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

ALBARELLO, Luc, DIGNEFFE, Françoise, HIERNAUX, Jean-Pierre, MAROY, Christian, RUQUOY, Danielle & SAINT-GEORGES, Pierre. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

BARROSO, João. (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

BARROSO, João. (2004). A Autonomia das Escolas: Uma Ficção Necessária. In *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2). pp. 49-83.

BARROSO, João (Ed.). (2006b). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Atores*. Lisboa: Educa.

BARROSO, João. (2008). *Parecer do Projecto de Decreto-Lei n.º 771/2007*. Lisboa: Ministério da Educação.

BATES, Richard. (1989). Burocracia, Educación y Democracia: Hacia una Política de Participación. In Richard Bates, John Clark, John Codd, Gerry England, John Smyth, Peter Watkins, Laurie Rattray-Wood & June Parrot. *Prática Crítica de la Administración Educativa*. València: Universitat de València. pp. 190-205.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. (1973). *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Editora Vozes.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari Knopp. (1982). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari Knopp. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLMAN, Lee & DEAL, Terrence. (1989). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

BOLMAN, Lee & DEAL, Terrence. (1991). *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

BROWN, Andrew & DOWLING, Paul. (1998). *Doing Research/Reading Research: A Mode of Interrogation for Education*. London: Falmer Press.

BUSH, Tony. (1989). The Nature of Theory in Educational Management. In Tony Bush. *Managing Education Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press. pp. 1-11.

BUSH, Tony. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications Ltd. 3rd edition.

CAMPOS, Edmundo. (1978). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

CASA-NOVA, Maria José. (2002). *Etnicidade, Género e Escolaridade. Estudo em Torno das Socializações Familiares de Género numa Comunidade Cigana da Cidade do Porto*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CASA-NOVA, Maria José. (2009). *Etnografia e Produção de Conhecimento. Reflexões Críticas a Partir de uma Investigação com Ciganos Portugueses*. Lisboa: ACIDI-Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural.

CASSELL, Catherine & SIMON, Gillian. (1999). *Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide*. London: Sage Publications Ltd.

CHIAVENATO, Idalberto. (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Makron Books.

COHEN, Michael, MARCH, James & OLSEN, Johan. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. In *Administrative Science Quarterly*, 17 (I). pp. 1-25.

CORREIA, Maria José. (2007). *Agrupamentos Escolares e Autonomia: A Mobilização de Diferentes Racionalidades no Processo de Criação dos Agrupamentos de um Concelho do Norte de Portugal*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

CORTESÃO, Luiza, STOER, Stephen, CASA-NOVA, Maria José & TRINDADE, Rui. (2005). *Pontes Para Outras Viagens – Escola e Comunidade Cigana: Representações Recíprocas*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

COSTA, Jorge. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.

DE KETELE, Jean-Marie & ROEGIERS, Xavier. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observação, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

DENSCOMBE, Martyn. (1998). *The Good Research Guide For Small-Scale Social Research Projects*. Buckingham: Open University Press.

DESHAIES, Bruno. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

ELLSTROM, Per-Erik. (1983). Four Faces of Educational Organizations. In *Higher Education*, n.º 12. pp. 231-241.

ENGLAND, Gerry. (1989). Tres Formas de Entender la Administración Educativa. In Richard Bates, John Clark, John Codd, Gerry England, John Smyth, Peter Watkins, Laurie Rattray-Wood & June Parrot. *Práctica Crítica de la Administración Educativa*. València: Universitat de València. pp. 76-112.

ESTEVIÃO, Carlos. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa Como Organização*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho. (2ª Edição).

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. (1989). *Pesquisa Participante*. S. Paulo: Editora Cortez.

FARR, Robert & MOSCOVICI, Serge. (1984). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.

FELIP, Nuria Borrell. (1989). *Organización Escolar. Teoría Sobre las Corrientes Científicas*. Barcelona: Editorial Humanitas.

FORMOSINHO, João. (1985). *A Escola como Burocracia*. Braga: Universidade do Minho (polic.).

GALL, Meredith, GALL, Joyce & BORG, Walter. (2003). *Educational Research – An Introduction*. New York: Pearson Education, Inc.

GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin. (1997). *O Inquérito*. Oeiras: Celta.

GIDDENS, Anthony. (1990). *Sociology*. Oxford: Polity Press.

GREENFIELD, Thomas. (1989). Organizations as Social Inventions: Rethinking Assumptions about Change. In Tony Bush (Ed.). *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University Press. pp 81-95.

GREENFIELD, Thomas. (1993). Theory About Organizations: A New Perspective and Its Implications for Schools. In Thomas Greenfield & Peter Ribbins. *Greenfield on Educational Administration*. London: Routledge. pp. 1-25.

GRONN, Peter. (1986). Politics, Power and the Management of Schools. In Eric Hoyle & Agnes McMahon (eds.). *The Management of Schools*. London: Kogan. pp 45-53.

HENERSON, Marlene, MORRIS, Lynn & FITZ-GIBBON, Carol. (1987). *How to Measure Attitudes*. California: Sage Publications Inc.

HOYLE, Eric. (1982). Micropolitics of Educational Organization. In *Educational Management and Administration*. London: Sage Publications. 10 (2). pp. 87-98.

HOYLE, Eric. (1986a). *The Politics of School Management*. London: Hodder and Stoughton.

HUGHES, Mereddy, RIBBINS, Peter & THOMAS, Hywel. (1986). *Managing Education: The System and the Institution*. London: Holt, Rinehart and Winston.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. (1999). *A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Editora UFMG.

LIMA, Licínio. (1998). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho. (2ª Edição).

LIMA, Licínio. (2003). *A Escola Como Organização Educativa – Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez Editora. (2ª Edição).

LIMA, Licínio (org.). (2006). *Compreender a Escola – Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições ASA.

LIMA, Licínio. (2009). A Democratização do Governo das Escolas Públicas em Portugal. In *Separata da Revista da Faculdade de Letras*. Sociologia, n.º 19. Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Departamento de Sociologia. pp. 227-253.

LIMA, Licínio. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

LIMA, Licínio. (2011). Políticas Educacionais, Organização Escolar e Trabalho dos Professores. In *Educação: Teoria e Prática – Vol. 21, n.º 38*. Rio Claro: Greppe. pp. 1-18.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

MAGALHÃES, Manuela & HILL, Andrew. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

MÁXIMO-ESTEVEES, Lúcia. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

MERRIAM, Sharan. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

MORGAN, Gareth. (2006). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas.

OLIVEIRA, Alfredo. (2011). *Os Poderes do Conselho Pedagógico: Breve Ensaio Sobre um Processo de Mudança na Gestão da Escola Pública*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT Luc Van. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

SÁ, Virgínio. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa – Uma Abordagem Sociológica e Organizacional*. Braga: Instituto de Psicologia e Educação - Universidade do Minho.

SANTOS, Boaventura. (2001). *Globalização: Fatalidade ou Utopia*. Porto: Edições Afrontamento.

SERGIOVANNI, Thomas. (1986). *Leadership and Organizational Culture. New Perspectives on Administrative Theory and Practice*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

SHUMACHER, Sally & McMILLAN, James. (1993). *Research in Education. A Conceptual Introduction*. New York: Harper Collins College Publishers.

SILVA, Augusto & PINTO, José. (Orgs). (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

SMYTH, John. (1989). La Administración Educativa: Crítica al Enfoque Tradicional. In Richard Bates, John Clark, John Codd, Gerry England, John Smyth, Peter Watkins, Laurie Rattray-Wood & June Parrot. *Práctica Crítica de la Administración Educativa*. València: Universitat de València. pp. 14-25.

TORRES, Leonor. (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo – Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico Numa Escola Secundária*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

TYLER, William. (1991). *Organización Escolar: Una Perspectiva Sociológica*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

VALA, Jorge. (1993). As Representações Sociais no Quadro dos Paradigmas e Metáforas da Psicologia Social. In *Análise Social*. Vol. XXVIII. pp. 887-919.

WEBER, Max. (1989). Legal authority in a bureaucracy. In Tony Bush. *Managing Education: Theory and practice*. Buckingham: Open University Press. pp. 11-19.

Legislação

Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro;

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio;

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

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

Outras fontes

Bases Programáticas do Partido Socialista – Legislativas de 2005. Lisboa, 21 de janeiro de 2005.

Conselho de Acompanhamento e de Avaliação. (1997). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar (Decreto-Lei n.º 172/91)*. Lisboa: Ministério da Educação.

FENPROF. (10 de abril de 2011). *Parecer da FENPROF sobre o projecto de decreto-lei para consulta pública de regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Lisboa, 31 de janeiro de 2008.

<http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Propostas/PARECER_GESTAO.pdf>.

FENPROF. (10 de abril de 2011). 2007/2008 Foi o ano dos professores, não obstante os ataques do ME/Governo. In *Conselho Nacional da FENPROF define orientações de trabalho - Parte I*. Lisboa, 27 de junho de 2008.

<<http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=53&doc=3468&mid=115>>.

FENPROF. (10 de abril de 2011). Principais eixos para a acção reivindicativa dos professores/educadores em 2008/2009. In *Conselho Nacional da FENPROF define orientações de trabalho - Parte II*. Lisboa, 27 de junho de 2008.

<<http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=53&doc=3467&mid=115>>.

FENPROF. (10 de abril de 2011). *Professores reclamam democracia na gestão escolar*. Lisboa: 18 de junho de 2009.

<<http://www.spn.pt/?aba=27&cat=124&doc=2501&mid=115>>.

FENPROF. (10 de abril de 2011). *FENPROF apresenta propostas de alteração ao regime de autonomia, administração e gestão das escolas*. Lisboa, 5 de abril de 2010.

<http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_4636/Anexos/F-057_PropostasGestao_050410.pdf>.

FNE. (2008). *Seminário da FNE*, 19 de janeiro de 2008, pp. 1, 2.

FNE. (2008). *Parecer sobre o projecto de decreto-lei para o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário do Continente*, pp. 4,5, 9 e 10. Lisboa, 2 de fevereiro de 2008.

OCDE. (2008). *Improving School Leadership. VOLUME 1: Policy and Practice*. By Beatriz Pont, Deborah Nusche and Hunter Moorman.

<http://www.oecd.org/dataoecd/32/12/44374889.pdf>.

OCDE. (2005). *Reflections on OECD Studies on Knowledge Management and Related Issues: Implications for Schooling for Tomorrow*. By Jean-Michel Saussois.

<http://www.oecd.org/dataoecd/41/59/35393928.pdf>.

Apêndices

Apêndice I

Guião de leitura para a elaboração do capítulo II

Relativo aos Decretos-Lei

- Órgãos de administração e de gestão das escolas previstos nos Decretos-Lei n.º 769-A/76, n.º 172/91, n.º 115/A-98 e n.º 75/2008;
- Principais diferenças entre estes órgãos, no que se refere aos órgãos de administração e de gestão dos estabelecimentos de ensino;
- Comparação entre as competências do Presidente do Conselho Executivo (Decreto-Lei n.º 115-A/98) e as do Diretor (Decreto-Lei n.º 75/2008);
- Comparação entre as competências da Assembleia de Escola e do atual Conselho Geral.

Relativo às bases programáticas do Partido Socialista, legislativas de 2005

- Previsão de uma mudança no órgão de administração e de gestão dos Agrupamentos de Escolas;
- Indícios de uma alteração no concerne às competências do órgão de administração e de gestão dos Agrupamentos de Escolas.

Relativo às posições dos Sindicatos de Professores

- Posição em relação às mudanças que se previam, por parte do governo, relativas ao órgão de administração e de gestão dos agrupamentos de escolas;
- Tentativas de negociação por parte dos sindicatos com o governo;
- Apresentação e tipo de propostas alternativas às do governo;
- Medidas tomadas no momento de aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008;
- Posição atual relativa às competências do Diretor.

Relativo ao Parecer de João Barroso sobre o Projeto de Decreto-Lei n.º 75/2008

- Quem encomendou o estudo;
- Objetivos do estudo;
- Possíveis constrangimentos, na perspetiva de João Barroso, do Decreto-Lei n.º 115-A/98;
- Motivações, referidas pela tutela, para a necessidade de revisão do regime jurídico relativo à administração e gestão das escolas;
- Parecer sobre a mudança de um órgão colegial para um órgão unipessoal na administração das escolas;
- Opinião sobre o cargo de Diretor, nomeadamente, sobre as suas competências, processos de designação e de término do mandato;
- Conclusões do estudo.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização: Administração Educacional

Inquérito por questionário

Ana Sofia Oliveira da Silva

1. Dados pessoais

1.1. Idade (Assinale com um X as suas respostas)

Menos de 30	31 – 40	41 – 50	51 – 60	Mais de 60

1.2. Sexo

Masculino	Feminino

1.3. Habilitações académicas

Bacharelato	Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado	Doutoramento

2. Categoria e exercício profissional

2.1. Categoria docente

Quadro de agrupamento	Quadro de zona pedagógica	Contratado

2.2. Ciclo de Ensino em que leciona

Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo

2.3. Anos de exercício profissional

Menos de 10 anos	Entre 11 e 15 anos	Entre 16 e 20 anos	Mais de 20 anos

2.4. Exerce funções nesta escola desde o ano letivo

2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011

2.5. Para além das suas funções como docente, exerce algum cargo?

Sim	Não

2.5.1. Se respondeu sim, na questão anterior, indique o cargo que exerce.

Conselho Geral	Coordenação de departamento	Outro – Qual

2.6. Exerceu algum cargo, no Conselho Executivo, durante a vigência do Decreto-Lei n.º115-A/98?

Sim	Não

2.6.1. Se respondeu sim, na questão anterior, indique o cargo que exerceu.

Presidente do Conselho Executivo	Vice-Presidente do Conselho Executivo	Assessoria	Outro – Qual

3. A aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008

3.1. Conhece as razões apresentadas pelo Partido Socialista, no Programa do XVII Governo Constitucional, para a alteração do regime jurídico da Autonomia, da Administração e da Gestão das Escolas?

Muito mal	Mal	Sem opinião	Bem	Muito bem

3.1.1. Se respondeu que conhece bem ou muito bem, refira pelo menos uma razão.

3.2. Conhece as alterações efetuadas no que concerne ao órgão de Direção, de Administração e de Gestão dos Agrupamentos de Escolas ou de Escolas não Agrupadas, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008?

Muito mal	Mal	Sem opinião	Bem	Muito bem

3.2.1. Se respondeu que conhece bem ou muito bem, refira pelo menos uma alteração.

3.3. Tem conhecimento de que no anterior Decreto-Lei (115-A/98) estava contemplada a possibilidade de a Direção Executiva das escolas ser assegurada por um Conselho Executivo ou por um Diretor, cabendo a cada escola fazer a opção?

Sim	Não

3.4. Concorda com a alteração imposta pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, no que concerne à eliminação da possibilidade de existência de um Conselho Executivo e a obrigatoriedade de haver um Diretor?

Concordo Completamente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo completamente

Justifique a sua resposta.

3.4.1. Conhece as mudanças, no que respeita às competências do Diretor, em relação às competências detidas pelo anterior Presidente do Conselho Executivo?

Muito mal	Mal	Sem opinião	Bem	Muito bem

3.4.1.1. Se respondeu que conhece bem ou muito bem, considera que as mesmas são:

Completamente diferentes	Pouco diferentes	Semelhantes	Completamente iguais

Justifique a sua resposta.

3.5. Indique uma competência prevista no Decreto-Lei n.º 75/2008 para a figura do Diretor que não estava contemplada no Decreto-Lei n.º 115-A/98.

3.5.1. Na sua opinião, considera estas alterações:

Positivas	Negativas	Sem opinião

Se respondeu positivas ou negativas, justifique a sua resposta.

3.6. Sabe como decorria o processo de recrutamento através do qual o Diretor ou o Conselho Executivo eram eleitos, antes da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008?

Muito mal	Mal	Sem opinião	Bem	Muito bem

3.7. Tem conhecimento de como decorre o atual processo de recrutamento através do qual o Diretor é eleito?

Muito mal	Mal	Sem opinião	Bem	Muito bem

3.7.1. Se conhece este processo, qual a sua opinião sobre o mesmo?

Concordo Completamente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo completamente

3.8. O que pensa sobre a possibilidade de recondução do Diretor, pelo Conselho Geral, após o seu primeiro mandato?

Concordo Completamente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo completamente

3.9. O que pensa sobre o facto de o Subdiretor, dos Adjuntos e dos Coordenadores serem nomeados e poderem ser exonerados pelo Diretor a qualquer momento?

Concordo Completamente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo completamente

3.10. Considera que a *autonomia* da escola com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008 foi:

Muito reforçada	Pouco reforçada	Sem opinião	Enfraquecida	Muito enfraquecida

Justifique a sua resposta.

3.11. Considera que a *liderança* da escola com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008 foi:

Muito reforçada	Pouco reforçada	Sem opinião	Enfraquecida	Muito enfraquecida

Justifique a sua resposta.

3.12. Neste Agrupamento de Escolas a nomeação dos coordenadores dos Departamentos Curriculares e de outros cargos de coordenação foi realizada:

Pelo Diretor	Pelo Diretor, após auscultar os membros dos Departamentos Curriculares	Não sei

3.12.1. Concorda com a forma de nomeação adotada?

Concordo Completamente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo completamente

3.13. Comparativamente com o período em que havia um Conselho Executivo, considera que atualmente o processo de tomada de decisões, neste agrupamento de escolas, é:

Completamente igual	Semelhante	Sem opinião	Diferente	Completamente diferente

Justifique a sua resposta.

3.14. Em comparação com o período de vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, em que havia um Conselho Executivo, considera que atualmente a opinião dos docentes na vida escolar, é:

Mais valorizada	Igualmente valorizada	Menos valorizada	Sem opinião

3.15. Se pudesse escolher, voltaria ao modelo de gestão anterior?

Sim	Não

Justifique a sua resposta.

4. Se pudesse, mudaria alguma coisa na atual gestão das Escolas?

5. Na sua opinião, por quem e como deveria ser realizada a Direção das Escolas?

Muito obrigada pela sua colaboração.

Apêndice 3

Guião orientador para a elaboração do inquérito por entrevista

Objetivo

Aprofundar o conhecimento acerca das perceções dos entrevistados relativamente ao cargo de Diretor e ao desempenho do mesmo, em comparação com o antigo cargo de Presidente do Conselho Executivo.

Caracterização

- Sexo;
- Idade;
- Habilitações;
- Há quanto tempo leciona;
- Há quanto tempo leciona neste agrupamento;
- Qual a sua categoria;
- A que nível de ensino leciona;
- Que cargo exerce atualmente;
- Exerceu algum cargo aquando a vigência do anterior modelo.

Mudanças ocorridas com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, no que concerne ao órgão de administração e de gestão das escolas

- O que pensa sobre as principais mudanças ocorridas com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, no que concerne ao órgão de administração e de gestão das escolas;
- Em que sentido considera que estas alterações foram ou não significativas;
- Em que sentido considera que estas alterações foram ou não positivas;
- O que considera que mudou nas escolas do Agrupamento com a entrada do novo decreto-lei;
- O que pensa sobre as novas competências do Diretor;
- Qual a sua opinião sobre o cargo de Diretor/lideranças unipessoais.

Diferenças no quotidiano do Agrupamento

- Em que medida considera que a autonomia deste Agrupamento foi ou não reforçada com o novo decreto-lei;
- Em que medida considera que a liderança deste Agrupamento foi ou não reforçada;
- Em que medida considera que a eficácia deste Agrupamento foi ou não reforçada;
- Como se processou a escolha dos Coordenadores;
- Em que medida considera que a responsabilização do Diretor pelo quotidiano das Escolas é maior ou menor comparativamente à responsabilização do Presidente do Conselho Executivo;
- Considera que houve mudanças no quotidiano das escolas com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008;
- O que pensa sobre a democraticidade na tomada de decisões;
- Em que medida considera que a escola se molda ou não à personalidade do Diretor;
- O que pensa sobre a relação entre o Diretor e os docentes do Agrupamento;
- Qual a sua opinião sobre o papel do Conselho Geral no quotidiano do Agrupamento.