

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Élia Maria Oliveira de Sousa Alves

**O Diretor entre Muros: Um estudo de caso**

Élia Maria Oliveira de Sousa Alves **O Diretor entre Muros: Um estudo de caso**

UMinho | 2017

abril de 2017



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Élia Maria Oliveira de Sousa Alves

## **O Diretor entre Muros: Um estudo de caso**

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

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor Licínio C. Lima**

abril de 2017

## Agradecimentos

À Helita e à Helga

Heraclito registou: “Ninguém se pode banhar duas vezes na água do mesmo rio”. O rio, aqui, pode ser tudo o que cada um desejar, podendo até diferir do significado do autor, todavia, por muito que se pense que se sabe como ultrapassar as dificuldades, mesmo fazendo um caminho “análogo”, há sempre obstáculos e situações que nos surpreendem, fazendo-nos andar à deriva até encontrarmos um rumo a seguir. Para quem procura um tempo próprio para uma empreitada deste género, se tranquilize, pois será uma tarefa árdua encontrar o tempo certo para a execução da obra.

António Gedeão enuncia: “Eles não sabem, nem sonham, que o sonho comanda a vida. Que sempre que o homem sonha o mundo pula e avança como bola colorida entre as mãos de uma criança”, pelo que, para que possam ver e acreditar na importância do *eternal student*, pois “Somos o que fazemos”, desenhamos no presente, o futuro que já se tornou passado.

Nesta longa jornada, momentos houve em que me senti egoísta, descurando o vosso crescimento e momentos em que precisariam da minha atenção, foi, porque, paulatinamente, me fui consciencializando que “Se alguém aplica a mente ao estudo da sabedoria, nunca encontra o fim, pois, quanto mais coisas uma pessoa sabe, tanto melhor compreende que lhe restam mais para saber” Coménio (2006, p. 85).

A vós dedico este trabalho, para que em algum momento sejam contagiadas e possam vir a contribuir para a formação da Humanidade, pois cada um é a parte mínima para que a História aconteça.

À memória de meu pai que me contagiou com o “vício” dos livros, deixando em aberto a premissa de Coménio (2006, p. 99) “[...] quanto maior é a actividade que, nesta vida se despende por amor da instrução, da virtude e da piedade, tanto mais nos aproximamos do fim último”. À memória do meu irmão, Paulo, do meu aluno, Diogo, do Willy (...) que nesta jornada partiram em busca do tempo eterno.

Agradeço ao Professor Doutor Almerindo a confiança demonstrada e todo o apoio aquando a execução do estudo exploratório no primeiro ano deste Mestrado, o qual permitiu aprendizagens muito significativas para este trabalho.

Ao professor Virgínio a dica especial de reservamos um espaço, residual que seja, para mantermos a mente “livre”.

À professora Leonor Torres e à professora Fernanda Martins a disponibilidade demonstrada e a partilha de experiências enriquecedoras.

Agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente participaram neste estudo, em especial à diretora da escola e a todos os participantes que amavelmente disponibilizaram do seu tempo para a concretização deste estudo.

Ao meu Orientador, Professor Doutor Licínio C. Lima, um agradecimento muito especial, por me ter concedido a liberdade necessária para conciliar todas as contingências surgidas nesta caminhada.

Agradeço, ainda, o seu olhar crítico e sábio evitando a “queda livre nos ramos verdes”.

Agradeço aos colegas do primeiro ano do mestrado que acreditaram no meu perfil para desempenho de funções de delegada, com destaque para a Alexandra, Fernando e Sérgio.

Agradeço à Débora, ao Uziel, à Patrícia, à Vagna, ao Célio, à Rosi e ao Dionísio, novos amigos, que, sem saberem, se tornaram em bálsamos e me ajudaram a ultrapassar o isolamento de um investigador neófito.

Um tributo especial a todos aqueles que, apesar das contingências profissionais, familiares e pessoais, continuam a acreditar na importância da formação mesmo que ela não seja reconhecida pelos diretores das escolas e/ou pelos nossos governantes.

## O Diretor entre Muros: um estudo de caso

### Resumo

Num período, onde a palavra “crise” aparece como a panaceia para todos os males, buscam-se políticas de caráter gerencialista e parte-se em busca do “unicórnio” (Barroso, 2011), na figura redentora do diretor, o “rosto da escola” a quem possam ser assacadas as responsabilidades. De acordo com o decreto-lei n.º 75/2008, o diretor tem de prestar contas ao Conselho Geral. No limiar das fronteiras entre o que é “decretado” e o que é “efetivamente realizado” há uma “liquidez” (Bauman, 2001) e não uma dicotomia na atribuição de significados que são expressos num espaço-tempo de ação e interação de um contexto real na busca de uma negociação que sirva os interesses dos atores sociais.

Este estudo foi realizado na escola *Spontaneus* no ano letivo 2013-2014 e insere-se num estudo qualitativo, cujo método é o estudo de caso *intrínseco*. O diretor entre muros visou compreender o que está a mudar na escola com o órgão unipessoal e aferir como este decide no “plano da ação” (Lima, 1991). Como instrumento principal usámos a entrevista semiestruturada. Os participantes foram constituídos por vários atores sociais de forma a garantir a heterogeneidade. O *corpus de análise* foi extenso, pelo que utilizámos o programa informático NVivo10 para a análise de conteúdo. A caracterização do contexto e a triangulação foram garantidas pelos referentes internos a par das atas do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral.

Inspirados no *modelo díptico* de Lima (1998a) criámos o modelo de análise, usando as *lentes* do modelo burocrático, do modelo anárquico e do modelo cultural. O Conselho geral ganha poder na escola. A par da subscrição do “rosto da escola” emerge a “alma da escola” e o “rosto visível.” A ação da diretora é uma “ação afetiva” na designação de Weber (1991), constatando-se uma “cumplicidade útil” (Viana, 2007) entre a diretora e a presidente do Conselho Geral. Entre a “ação decretada” e a “ação de facto” parece emergir uma “fenda temporal” que luta por uma democracia em defesa das necessidades do contexto em estudo, podendo revelar algumas “infidelidades normativas” (Lima, 1998a). A quantidade de plataformas obrigatórias e os diferentes tipos de avaliação reforçam a *accountability*, característica do gerencialismo, sendo esta uma forma de controlo, um “*Taylorismo online*” ou uma hiperburocracia, denunciando a continuidade do centralismo administrativo do Estado português, numa espécie de “autonomia desconcentrada” ou de “direção atópica”, como anuncia Lima (2003, 2008b, 2012).



## The Head teacher between walls: study of case

### Abstract

In a period where the word "crisis" appears as a panacea for all ills, there's an urge to seek for policies of managerial character and search for the "unicorn" (Barroso, 2011) in the redemptive figure of the head teacher, the "school face" to whom responsibilities can be levelled. According to the Decree-Law 75/2008, the head teacher is accountable to the General Council. On the threshold of the boundaries between what is "ordained" and what is "effectively realized" there is a "liquidity" (Bauman, 2001) and not a dichotomy in the allocation of meanings that are expressed in an action space-time and interaction of a real context in search of a negotiation that serves the interests of social actors.

This study was conducted at the School *Spontaneus* in school year 2013-2014 and is inserted in a qualitative study, whose method is the study of *intrinsic* case. The head teacher between walls aimed to understand what is changing in the school with the single-person organ and measure how this decides the "plan of action" (Lima, 1991). The main instrument used was the semi-structured interview. Participants were constituted by various social actors to ensure heterogeneity. The analysis of the *corpus* was extensive, so we used the software NVivo10 for content analysis. The characterization of the context and triangulation of data were guaranteed by internal reference documents along with the meeting minutes of the Pedagogical Council and the General Council.

Inspired by Lima's (1998a) *diptych model* the analytical model used the *lenses* of the bureaucratic model, the anarchic model, plus the cultural model. The General Council gains power in school. Along with the subscription of a "school face" emerge the "school of the soul" and the "visible face". The head teacher's action is an "affective action" in the designation of Weber (1991), proving a "useful complicity" (Viana, 2007) between the head teacher and the president of the General Council. Between the "decreed action" and "the taken action" seems to emerge a "time slot" fighting for democracy in defence of the context in study needs and that may reveal some "normative infidelities" (Lima, 1998a). The amount of required electronic platforms and different types of evaluation reinforce *accountability*, a managerialist feature, which is a form of control, an "online Taylorism" or hyperbureaucracy, denouncing the continuity of the administrative centralism of the Portuguese state, a kind of "autonomy unfocused" or "atopic direction" as announced Lima (2003, 2008b, 2012).



## Le Directeur entre les parois: Une étude de cas

### Résumé

Dans une période où le mot «crise» apparaît comme la panacée à tous les maux, on recherche des politiques de gestion et on part à la recherche de la «Licorne» (Barroso, 2011), dans la figure rédemptrice du directeur, le «visage de l'école» à qui on peut imputer les responsabilités. Selon le décret-loi n. ° 75/2008, le directeur est responsable devant le Conseil général. Au seuil des limites entre ce qui est «ordonné» et ce qui est «effectivement réalisé», il y a une «liquidité» (Bauman, 2001) et non pas une dichotomie dans l'attribution de significations qui sont exprimées dans une action espace-temps et l'interaction d'un contexte réel dans la recherche d'un accord qui sert les intérêts des acteurs sociaux.

Cette étude a été menée à l'école *Spontaneus* durant l'année scolaire 2013-2014 et fait partie d'une étude qualitative, dont la méthode est l'étude de cas *intrinsèque*. Le directeur entre les parois a voulu comprendre ce qui était en train de changer dans l'école avec le corps de la personne et de la mesure comme celui-ci décidait le «plan d'action» (Lima, 1991). Comme instrument principal, nous avons utilisé une entrevue semi-structurée. Les participants ont été constitués par de différents acteurs sociaux pour assurer l'hétérogénéité. Vu que le *corpus d'analyse* était vaste, nous avons utilisé le logiciel NVivo10 pour l'analyse du contenu. La caractérisation du contexte et la triangulation ont été garanties par les références internes en parallèle aux comptes rendus du Conseil pédagogique et Conseil général.

Inspiré par le *modèle diptyque* de Lima (1998a) nous avons créé le modèle analytique en utilisant les *lentilles* des modèles bureaucratique, anarchique et culturel. Le Conseil général gagne en puissance à l'école. Avec l'abonnement de «visage de l'école» émerge l'«école de l'âme» et le «visage public». L'action de la directrice est une «action affective» dans la description de Weber (1991), où l'on constate une «complicité utile» (Viana, 2007) entre la directrice et le président du Conseil général. Entre «l'action décrétée» et «l'action en elle-même» semble émerger un «créneau horaire» qui lutte pour une démocratie en défense des besoins du contexte en étude, pouvant révéler des «infidélités normatives» (Lima, 1998a). La quantité de plates-formes requises et les différents types d'évaluation renforcent la responsabilité, typique de la fonction gestionnaire, celle-ci étant une forme de contrôle, un «taylorisme en ligne» ou hyperbureaucratie, dénonçant la continuité du centralisme administratif de l'Etat portugais, une sorte d'«autonomie décentralisée» ou «direction atopique» comme annonce Lima (2003, 2008b, 2012).



## Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Résumé.....	ix
Índice.....	xi
Lista dos apêndices.....	xv
Lista de siglas.....	xvii
Lista de Abreviaturas.....	xix
Índice de figuras.....	xix
Índice de gráficos.....	xix
Índice de tabelas.....	xxi
Índice de quadros.....	xxi
Introdução.....	23
Parte I.....	31
Capítulo I – O diretor na administração educacional.....	31
Apresentação.....	33
1. À procura do “unicórnio”.....	34
1.1 Enquadramento político-legal.....	35
2. Políticas Educativas e o Gerencialismo disfarçado.....	41
2.1 Alternativas à racionalidade burocrática – Democracia e participação em vias de extinção?.....	44
3. O diretor: atributos, funções e papéis.....	56
3.1 Modos de instituir o diretor.....	59
4. O diretor: o que dizem os estudos.....	61
Síntese.....	74
Capítulo II – Modelos de análise organizacional da Escola.....	75
Apresentação.....	77
1. Breves notas sobre a liderança.....	78
1.1 Os Estilos de liderança de Rensis Likert.....	81

1.2	Os modelos de Tony Bush.....	85
2.	No trilho do referencial teórico.....	87
2.1	Modelo burocrático.....	89
2.1.1.	A “unidade de comando”.....	91
2.1.2	Conceitos emergentes em Max Weber.....	96
2.2	Modelo da “Anarquia organizada”.....	102
2.3	Modelo cultural.....	105
3.	Construindo o modelo de análise.....	112
	Síntese.....	124
	Parte II – Trabalho empírico.....	125
	Capítulo III - Metodologia do estudo.....	125
	Apresentação.....	127
1.	Traçado metodológico.....	128
1.1	Pergunta de partida, objetivos e hipóteses.....	128
2.	Natureza e desenho do estudo.....	129
2.1	O estudo de caso.....	133
3.	Caracterização do contexto do estudo.....	138
4.	Caracterização dos entrevistados.....	143
	Síntese.....	146
	Capítulo IV – Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	147
	Apresentação.....	149
1.	Perfil dos entrevistados.....	150
1.1	Percurso académico e profissional da diretora.....	152
1.2	Motivações para o cargo.....	153
2.	Agenda política.....	157
2.1	Missão estratégica da escola.....	163
2.2	Mecanismos de controlo e prestações de contas.....	165
3.	Impactos organizacionais.....	169
3.1	Autonomia e práticas democráticas.....	169
3.2	Produção de resultados.....	179
3.3	Gestão e liderança.....	183
3.4	Organização do trabalho pedagógico.....	190

3.5	Cultura de escola e clima de trabalho .....	193
3.6	Relações de poder entre professores .....	196
3.7	Relações da escola com a comunidade.....	198
4.	Práticas de gestão.....	199
4.1	Práticas de direção e gestão escolar .....	200
4.2	Relações entre diretor e corpo docente .....	204
4.3	Relações entre os órgãos.....	208
4.4	Relações com o poder central.....	213
4.5	Relações com a comunidade.....	217
4.6	Bases de poder do diretor .....	218
5.	Uma diretora em 4D .....	220
	Síntese .....	226
	Conclusão .....	227
1.	Conclusão.....	229
1.1	Limitações e potencialidades do estudo .....	239
1.2	Que futuro em termos de investigação? .....	240
	Referências Bibliográficas .....	243
	Apêndices .....	263



## Lista dos apêndices

**Apêndice I** – Protocolo

**Apêndice II** – Guião das entrevistas semiestruturadas

**Apêndice III** – Organização das questões das entrevistas por dimensão

**Apêndice IV** – Transcrição da entrevista a E1

**Apêndice V** – Transcrição da entrevista a E2

**Apêndice VI** – Transcrição da entrevista a E3

**Apêndice VII** – Transcrição da entrevista a E4

**Apêndice VIII** – Transcrição da entrevista a E5

**Apêndice IX** – Transcrição da entrevista a E6

**Apêndice X** – Transcrição da entrevista a E7

**Apêndice XI** – Transcrição da entrevista a E8

**Apêndice XII** – Transcrição da entrevista a E9



## Lista de siglas

AC/SEL – Atividades culturais ou socioeconómicas locais

AE – Associação de Estudantes

AP – Associação de Pais

AvE – Avaliação Externa

CAd – Conselho Administrativo

CE – Comunidade Educativa

CEx – Conselho Executivo

CG – Conselho de Geral

CP – Conselho Pedagógico

CRP – Constituição da República Portuguesa

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

CTE – Coordenador do tronco Específico

CTG – Coordenador do tronco Geral

DP – Departamento

DT – Diretor(a)

EE's – Encarregados de Educação

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCG – Presidente do Conselho Geral

PE – Projeto Educativo

PIDT – Projeto de Intervenção da Diretora

RAAv – Relatório da autoavaliação

RAvE – Relatório da Avaliação Externa

RI – Regulamento Interno

SAE – Serviços de Administração Escolar

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura



## Lista de Abreviaturas

AC. – Análise de Conteúdo | AD. – Análise documental | Art.º - Artigo | Cap. – Capítulo | n.º - número

## Índice de figuras

Figura 1 - Estado de duas caras de Barroso (2011, p. 14).....	43
Figura 2 - Tipos de Poder de Amitai Etzioni (1974) .....	49
Figura 3 - Atores sociais numa teia complexa de relações no seio da participação .....	55
Figura 4 - Estilos de liderança de Likert (1979) adaptado do livro “Novos padrões de Administração” .....	82
Figura 5 - Modo de funcionamento díptico da escola de Lima (2003, p. 48). .....	115
Figura 6 - A ação da diretora ao olhar dos três modelos .....	118
Figura 7 - Conceitos emergentes sob a égide da ação da diretora .....	120
Figura 8 - Síntese do modelo de análise .....	123
Figura 9 - Fontes usadas na triangulação .....	132
Figura 10 - Estrutura do PE.....	139
Figura 11 - Estrutura do RI.....	142
Figura 12 - Órgãos da escola Spontaneus .....	142
Figura 13 - Entrevistados .....	143
Figura 14 - Categorias de análise .....	221

## Índice de gráficos

Gráfico 1 - Habilitações dos entrevistados .....	150
Gráfico 2 - Distribuição dos participantes por faixas etárias.....	152



## Índice de tabelas

Tabela 1 - Tipologia da participação na Organização Escolar (Lima, 2003, p. 80) .....	51
Tabela 2 - Tipologia da Não-participação na Organização Escolar (Lima, 2003, p. 89).....	53
Tabela 3 - Diferenças dos quatro sistemas desenvolvidos por Likert (1979) .....	84
Tabela 4 - Quadro síntese adaptado dos modelos de Tony Bush (2003) .....	86
Tabela 5 - Tabela comparativa entre análise documental e análise de conteúdo.....	136
Tabela 6 - Perfil dos entrevistados.....	144
Tabela 7 - Duração das entrevistas e número de páginas .....	145
Tabela 8 - Liderança unipessoal versus resultados .....	180

## Índice de quadros

Quadro 1 - Dimensões e categorias das entrevistas semiestruturadas.....	120
Quadro 2 - Adaptação do Modelo Díptico de Lima (1998a) e síntese dos enfoques de análise	122
Quadro 3 - Habilitações académicas e cargos desempenhados .....	151
Quadro 4 - Políticas atuais – perceções.....	158
Quadro 5 - Políticas atuais – perceções – continuação .....	159
Quadro 6 - Missão da escola.....	163
Quadro 7 - Pressão para os resultados.....	166
Quadro 8 - Mudanças dos decreto-lei n.º 115-A/98 e decreto-lei n.º 75/2008.....	172
Quadro 9 - Mudanças dos decreto-lei n.º 115-A/98 e decreto-lei n.º 75/2008 - continuação..	173
Quadro 10 - Gestão da escola é mais ou menos democrática .....	178
Quadro 11 - O antigo diretor versus a nova diretora .....	205



## Introdução

Num cenário onde a globalização ganha especial relevo, atualmente, somos confrontados com políticas de caráter internacional aplicadas nacionalmente. Este fenómeno deve-se ao facto de Portugal ser um país monista<sup>1</sup>.

Na linha desta diretriz, surgem relatórios internacionais, por exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que evidenciam aspetos a serem melhorados nos diversos membros, especificando as áreas de intervenção nos vários países, das quais destacamos as questões associadas à liderança em Portugal. Assim, nacionalmente, emerge legislação que possa dar cumprimento ao evidenciado, nomeadamente o decreto-lei n.º 75/2008 que versa sobre o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar dos Ensinos Básico e Secundário.

Perante o enaltecimento da importância da liderança e a associação linear entre a ação dos líderes e a eficácia do sucesso educativo, são-lhes liberalizados poderes para que estes possam levar a cabo a missão a que se propuseram.

Por sua vez, nas diretrizes do poder central, reiteram-se práticas de pendor centralista, burocrático e gerencialista de inspiração neopositivista, uma vez que ressalta das normas uma atenção especial ao controlo da qualidade, da excelência, da responsabilização e da eficácia técnica, pese embora anunciem a autonomia das organizações educativas, a qual não passa de retórica como anuncia Lima (2007a), que obriga as escolas a competirem entre si, emergindo polémicas diversas, na medida em que a qualidade e a eficiência das mesmas é feita através de *rankings* ordenando-as em função da avaliação externa, aparecendo este fenómeno como um “indicador fiável” da qualidade e da eficácia das escolas. Associada à eficácia, aparece quem tem a responsabilidade de gestão da escola, ou seja, o diretor. Assim sendo, espera-se que o diretor apresente e desenvolva uma ação estratégica na gestão e na suposta tomada de decisão, através do seu Projeto de Intervenção (PIDT) que permita articular negociações e interesses dos vários *stakeholders*, pelo que optamos por perscrutar a ação organizacional deste ator social que é relevado de máxima importância.

---

<sup>1</sup> Para aprofundamento deste conceito, podemos consultar Jónatas Machado (2013).

Neste processo, as escolas são, ainda, confrontadas com a perda da colegialidade e da participação ativa, valores inerentes a uma *praxis* democrática.

Por sua vez, surgem os meios tecnológicos que se foram alastrando a todas as áreas da sociedade no geral e em particular às escolas. Estas permitem um maior controle e a suposta busca da eficiência e da eficácia, na medida em que as ações podem ser facilmente perscrutadas, dado o caráter síncrono que apresentam, alterando a velocidade e a amplitude das interações, denotando uma agenda política ideologicamente determinada pelos conceitos da modernização, da racionalização e da otimização na busca do “The one best way” de Taylor (2011).

Nesta linha de ação, surge o Plano Tecnológico criado para a Administração Pública (Simplex) que rompe com as fronteiras do distanciamento e abre caminho para uma panóplia de plataformas obrigatórias para as organizações educativas, criando bases de dados que vão desde o pessoal docente, não docente, alunos, familiares, gestão de horários, faltas, vencimentos, compras, entre outros, como por exemplo a (MISI<sup>2</sup> – base de dados). Atualmente, todas as ações têm de ser efetuadas via plataformas que permitem um maior controlo ao poder central, minimizando custos de deslocações de funcionários e dando lugar a um reduzido número de trabalhadores.

No fundo, trata-se de toda uma engrenagem ou uma maquinaria que aprisiona tudo e todos num casulo (*gehäuse*) parafraseando Weber (1991) ou num taylorismo online ou, ainda, numa hiperburocracia considerando a terminologia usada por Lima (2003, 2012). Pois como adverte Gareth Morgan (1996), a tecnologia é usada para aumentar o poder central sobre aqueles que se encontram em níveis hierárquicos inferiores e/ou mais distantes denunciando uma administração centralizada.

Paralelamente, o decreto-lei n.º 75/2008 perfilha da autonomia, da participação da Comunidade Educativa (CE) na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, da constituição de boas lideranças e lideranças fortes e, por último, da inovação, o que não será fácil perante a necessidade de tanto se pretender uniformizar, aplicando normas iguais para

---

<sup>2</sup> “sistema de informação onde são recolhidos dados da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, das escolas públicas tuteladas pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), escolas privadas com contrato de associação, escolas privadas com contrato de patrocínio, escolas privadas profissionais da área de Lisboa e Vale do Tejo e de todas as outras escolas privadas que manifestem interesse em facultar dados ao MEC por esta via” in FAQ (2013, p. 01).

todas as escolas independentemente dos locais onde estas estão inseridas, dos recursos existentes e do contexto socioeconómico dos alunos e das famílias de determinados contextos.

Se há alguns anos os estudos sobre o diretor eram escassos, atualmente, tendo por base as políticas educativas vigentes e o descontentamento dos profissionais da educação sobre essas mesmas políticas, emergiram imensos estudos, pelo que desde já se alerta que a temática em estudo não é inovadora.

Não obstante, tendo em conta o nosso percurso académico e profissional e, perante as vozes de diversos atores sociais que mencionavam a existência em nós de um perfil para a liderança, emergiu a necessidade de realizar formação especializada em Administração Educacional, para que de alguma forma, tomássemos consciência dessa suposta evidência em nós ou não, mas, sobretudo para o caso de um dia irmos a ser propostos para um lugar de liderança, pudéssemos estar cientes e tivéssemos um maior conhecimento das necessidades, dos direitos e dos deveres que o cargo exige, daí que o estudo de caso que nos propomos a estudar se caracterize por ser um estudo de caso *intrínseco*, na designação de Robert Stake (2012).

Na senda desta necessidade sentida, construímos a problemática que carece da formulação dos principais pontos de referência teóricos da investigação, de onde destacamos a pergunta de partida que estrutura o trabalho, os conceitos fundamentais e as ideias gerais que inspirarão a análise. No fundo, trata-se de adotar um ponto de vista, uma ou mais *lentes* que nos permitirão compreender o fenómeno em estudo. Certos de que, neste processo, há todo um trabalho lógico que gera hipóteses, conceitos e indicadores para os quais teremos de procurar correspondentes no real tal como advogam Raymond Quivy & Luc Van Campenhoudt (2008). Saliente-se que não temos a simples pretensão de confirmar ou infirmar as hipóteses geradas *a priori*, mas tão somente compreender um determinado fenómeno com maior nitidez, bem como tornar visíveis as representações que os atores sociais apreendem em relação a um problema (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Assim sendo, neste estudo de caso *intrínseco* propomo-nos a compreender a ação do diretor, órgão unipessoal, introduzido pelo decreto-lei n.º 75/2008, pelo que se apresenta a pergunta de partida.

Apesar de no “plano das orientações para ação” (Lima, 1991) o diretor ser definido como um órgão unipessoal, será que no “plano da ação” ele adota processos de decisão de natureza colegial?

Registe-se, ainda, que, a fim de clarificar a pergunta de partida, no capítulo III, enunciamos outras questões e objetivos, passando de seguida à apresentação das hipóteses que se revelaram como o “fio condutor” deste estudo:

a) A diretora, embora tendo por base as “orientações para a ação” emanadas pelo Ministério da Educação, toma decisões de carácter colegial.

b) Quanto mais a diretora auscultar a Comunidade Educativa mais útil e eficaz será considerada a (sua) decisão no “plano da ação”.

Relativamente à nossa motivação para a execução deste estudo de caso *intrínseco*, pese embora, já tenhamos de alguma forma mencionado parte das nossas motivações, não poderemos deixar de registar que, apesar de já termos um Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização dos Estudos Curriculares, sendo adeptos do “*eternal student*” e, perante a sugestão dos amigos e dos colegas para o possível desempenho da função de diretora, tendo por base o meu perfil, segundo as vozes do círculo de amigos e amigas, considerámos mais profícuo realizar, primeiramente, uma formação que nos pudesse orientar e clarificasse a vontade ou não, dado o perfil ou não, caso num futuro viéssemos a desempenhar tais funções.

No decorrer desta trajetória, a qual se processou num andamento “*adagio*” dado que teve que sobreviver a muitas variáveis do contexto pessoal, familiar e profissional, pois como seres vivos não nos podemos esquecer que, não só a organização educacional é complexa pela pluralidade de funções e ações que interagem numa rede complexa de ações, mas sobretudo porque esta organização vive de atores sociais que são pessoas que têm um capital social e emocionalmente se apresentam num espaço-tempo numa complexidade de funções.

Perante um desempenho equiparado pelos colegas, cujas funções de delegada foram elogiadas dada a eficiência e a eficácia, fomos sendo questionados pelos colegas pela obra final, que só agora se apresenta, fruto de “a máquina” ter eclipsado e não existirem peças substitutas para a engrenagem que apresenta falhas. Assim, tivemos que deixar que o tempo “curasse” e equilibrasse a “máquina” para conseguirmos ultimar o presente trabalho que foi fruto de avanços e recuos, de um trabalho, embora em *continuum*, apresentou picos sazonais, em

virtude das exigências atuais feitas aos profissionais da educação, em que tudo se pede para ontem, a uma velocidade nunca vista e exigida pelos diretores que atualmente são detentores de poderes que os chamam a si, exigindo aos seus subordinados, visto que lhes são assacadas responsabilidades superiormente, esquecendo-se que, afinal, todos somos humanos.

Por sua vez, apesar de alongado no tempo, este trabalho finaliza-se como forma de podermos atingir mais um objetivo pessoal (pirâmide de Maslow, 1945), mas, sobretudo pelo respeito por todos os professores que acreditaram no nosso potencial, pelo crédito depositado pelos colegas do primeiro ano do Mestrado e pelo respeito do tempo disponibilizado por todos os atores sociais que participaram neste estudo, aos quais estamos gratos pela oportunidade que nos deram, de aprender mais e de confirmar que, apesar de "tudo", é possível ser e fazer-se diferente.

Como forma de superação das variáveis menos positivas que interagiram com este estudo, queremos deixar expressa a nossa gratidão pelas oportunidades que nos foram dadas, como por exemplo a realização do estudo exploratório: "As associações como lugar de educação não formal: Um estudo exploratório" orientado pelo Professor Doutor Almerindo Afonso com consequente publicação de uma comunicação, apresentação e moderação de uma mesa no I Colóquio das Ciências Sociais em 2013. Todavia, dado que somos defensores da escola pública, esta experiência que foi extremamente gratificante e significativa, remeteu-nos para a nossa reminiscência, ou seja, a motivação inicial aquando da inscrição neste Mestrado em Ciências de Educação, concretamente as questões da liderança da escola pública. Na continuidade destas variáveis, tivemos a possibilidade de apresentar duas comunicações, nomeadamente no II Colóquio das Ciências Sociais no ano 2015 e no XIII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação em 2016, sob a orientação do Professor Doutor Licínio C. Lima que se tornaram em contributos fundamentais para apresentação deste trabalho final.

Pelo que, na linha de pensamento e de ação do que temos vindo a enunciar, justifica-se a opção pela temática em estudo, não só pela motivação supracitada, mas também, pela emergência da necessidade de, por um lado, compreender qual a importância de uma liderança eficaz e eficiente na prossecução da missão que é esperada para a escola, onde a eficácia e a eficiência se tornam em chavões em estreita relação com o sucesso dos alunos e a avaliação institucional e, por outro, a importância de identificar quais são as características de um líder que é capaz de mobilizar ou não os seus pares sem ser autoritário, dado que está, agora, numa

posição hierarquicamente superior e com um estatuto diferente daquele que se vivia com o órgão colegial.

Desta feita, parece-nos que a necessidade de formação seja relevante a fim de mais facilmente se levar a cabo estratégias e ações devidamente planeadas e fundamentadas, pelo que com base nestes pressupostos, a opção por esta temática é justificada, ficando patente a importância do estudo que recorreu, privilegiadamente, à abordagem sociológica.

Quanto à organização desta dissertação, a mesma está dividida em duas partes, sendo que a primeira parte é precedida pela introdução e a segunda sucedida pela conclusão. Cada parte tem dois capítulos. A primeira parte é dedicada à parte teórica e a segunda à parte empírica.

No Capítulo I, cujo título é “*O diretor na administração educacional*” procede-se a uma breve caracterização das políticas atuais com destaque para o enquadramento político-legal.

Relevam-se as funções, os papéis e os atributos associados ao diretor, o qual está sujeito a uma regulação híbrida, sendo visto ora como o “rosto da escola” na designação do legislador, ora como o representante do Estado, ou seja, “o rosto do ministério” (Ferreira, 2010; Lima, 2011a).

São, ainda, apresentados os vários modos de instituir o diretor, nomeadamente a nomeação, a eleição e o concurso. Não se deixa de evidenciar que em Portugal, com a entrada em vigor do decreto-lei n.º 75/2008, o modo de instituir o diretor é feito através de um processo híbrido, uma vez que combina um concurso e uma eleição.

Por último, apresentamos vários estudos internacionais e nacionais a fim de compreendermos como, apesar de o nosso estudo, versar sobre o diretor, dada a complexidade de relações existentes na escola, ressaltam diferentes aspetos numa interação e num espaço-tempo que caracterizam a ação do diretor, bem como ressalta a importância do global sobre o local.

Ao longo deste capítulo, fala-se, ainda, sumariamente de autonomia, de poder, de participação e de democracia.

No Capítulo II – “*Modelos de análise organizacional da Escola*” – Apresentamos o quadro teórico que orienta o estudo.

É feita uma breve incursão sobre a liderança revisitando os estilos de liderança de Rensis Likert (1971) e os modelos de Tony Bush (2003).

Dada a importância dos modelos teóricos, das metáforas e das imagens de vocação compreensiva e interpretativa para a análise sociológica das organizações, parte-se à procura dos modelos privilegiados no estudo: o modelo burocrático, o modelo da ambiguidade e o modelo cultural, uma vez que perante a complexidade da organização escolar, a opção por estes três modelos permitir-nos-á aprofundar diferentes perspetivas ao usarmos *lentes* diferentes.

No elencar destes modelos, são evidenciados alguns conceitos considerados por nós como pertinentes ao nosso estudo, como a “unidade de comando”, a colegialidade, a autoridade, a dominação e a ação onde damos especial ênfase ao conceito de ação de Weber (1991) e da “ação efetivamente atualizada” de Lima (1991), em virtude de a escola ser um “*locus* de reprodução” e, simultaneamente, um “*locus* de produção”.

É, ainda, apresentado, neste capítulo, a matriz de análise que nos permitirá interpretar o estudo de caso, ou seja, a ação da diretora.

Relativamente ao Capítulo III, este é intitulado de “*Metodologia do estudo*”.

Aqui, para além de relembrarmos a pergunta de partida e a problemática, apresentarmos as questões, os objetivos e as hipóteses de investigação, sendo sistematizado o processo e as opções metodológicas que realizámos. São expressas, também, as estratégias de investigação privilegiadas e registados os critérios de seleção da escola em estudo, bem como o percurso traçado para termos acesso à mesma, acrescido dos documentos inerentes e necessários ao processo.

Tal como referimos, optou-se por um estudo de caso *intrínseco* na designação de Stake (2012), dado o interesse pessoal em quereremos aprofundar a ação do diretor.

O instrumento privilegiado na recolha de dados foi a entrevista semiestruturada que nos permitiu relevar a voz dos atores sociais. Não obstante, foram recolhidos e tratados os referentes internos e as atas do Conselho Pedagógico (CP) e do Conselho Geral (CG) que nos auxiliaram à caracterização do local do estudo e à triangulação.

O estudo realizou-se no ano letivo 2013-2014 numa escola da zona norte de Portugal à qual atribuímos o nome de escola de *Spontaneus*.

Por forma a manter o anonimato da escola *Spontaneus* é feita uma apresentação sumária da mesma e dos seus referentes internos, sendo substituídos todos os nomes que de alguma forma identificassem o local do estudo, cumprindo com o postulado de Bodgan e Biklen (1994). O mesmo procedimento foi tido em conta para todos os atores sociais que participaram

nas entrevistas não tendo sido estabelecida a relação entre o entrevistado e a função a fim de se cumprir aquela orientação.

No que concerne ao capítulo IV, “*Apresentação, análise e discussão dos resultados*” são apresentados, analisados e discutidos os dados tendo por base as dimensões e categorias definidas *a priori*, bem como outras categorias que emergiram dos dados. No último ponto deste capítulo, a ação da diretora ganha destaque num *continuum* de relações com os dados anteriormente mencionados.

Numa perspetiva da compreensão do fenómeno em estudo e, por forma a sermos fiéis aos dados encontrados, são apresentadas as falas dos atores sociais, as quais possibilitam ficar mais próximos dos significados atribuídos. Na linha desta decisão, são apresentados quadros que permitem uma discussão dos dados.

Considerando os princípios de Vala (1986), Esteves (2006) e Bardin (2008) é usado o programa de análise de conteúdo NVivo10, o qual perfilha os princípios de Bardin.

A triangulação surge como uma forma de validação dos dados e para a clarificação da informação oriunda das entrevistas semiestruturadas em concomitância com os referentes internos e atas do CP e CG.

Por último, apresenta-se a Conclusão onde são expressas as principais conclusões do nosso estudo que versa sobre a ação da diretora.

A ultimar esta dissertação, não poderíamos deixar de referir as limitações e as potencialidades deste estudo, bem como apresentámos sugestões para futuras investigações que poderão ter um carácter longitudinal ou não.

Parte I

Capítulo I – O diretor na administração educacional

“Há duas invenções humanas que devemos considerar mais difíceis do que quaisquer outras: a arte de governar e a arte de educar” (Immanuel Kant, 2012, p. 13).



## **Apresentação**

No primeiro capítulo iremos proceder à apresentação sumária do contexto das políticas educativas atuais, as quais se “vestem” com características neoliberais eclodindo num gerencialismo disfarçado.

De acordo com James Thompson (1967) e Licínio C. Lima (2008a), o estudo da escola é complexo e multifacetado. A sua interpretação emerge sob a égide de diferentes olhares, ou *lentes*, correntes teóricas e disciplinares. Dada a sua complexidade, focalizaremos o nosso discurso sobre os estudos que versam sobre a administração educacional, mais em concreto sobre a ação do diretor.

Haverá o cuidado de expormos alguns estudos feitos a nível internacional e nacional, para podermos compreender a importância do global sobre o local.

Como referimos, neste capítulo é dado enfoque ao diretor na administração educacional, com especial destaque para o período posterior à entrada em vigor do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, em que o órgão de gestão deixa de ser um órgão colegial e passa a ser um órgão unipessoal.

## 1. À procura do “unicórnio” ...

No relatório da United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization<sup>3</sup> (UNESCO) (1998), no subtítulo “Administração escolar”, tomamos conhecimento que a pesquisa e os trabalhos empíricos mostram que um dos principais fatores de eficácia escolar é oriunda dos órgãos diretivos dos estabelecimentos de ensino. Defendem que um bom administrador capaz de organizar o trabalho em equipa, competente e aberto, consegue introduzir melhorias numa escola. Partindo desta variável, consideram que a direção das escolas “seja confiada a profissionais qualificados, portadores de formação específica, sobretudo em matéria de gestão”. Sendo que a qualificação de que são portadores lhes deve conferir “um poder de decisão acrescido de gratificações que compensem o bom exercício das suas delicadas responsabilidades” (*idem*, p. 163).

Decorridos nove anos, no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) de 2007, “Liderança das escolas em Portugal”, foram apontados os “pontos fortes e fracos” e as “tendências e prioridades para o desenvolvimento de políticas futuras”. Este documento denuncia um modelo de administração centralizado, onde há um número reduzido de gestores profissionais e onde a prestação de contas é deficitária, bem como a existência de uma fraca rentabilização dos recursos existentes. É referido, ainda, que a liderança em Portugal se encontra na “juventude”, estando numa fase de transição. Para esta situação concorrem três domínios: o contexto, as políticas do momento com a introdução da autoavaliação e avaliação das escolas, tendo havido um aumento de mecanismos de regulação política e indicadores de “melhores práticas”. Neste sentido, os líderes escolares encontram-se num contexto em que as alterações surgem de forma galopante, que regulam a sua missão e funções, as competências necessárias, os procedimentos utilizados e os resultados alcançados.

Constata-se que ressalta destes dois documentos a importância da liderança, as responsabilidades que lhe estão associadas, a sua “breve juventude” e a necessidade de regulação, apesar de considerarem que o modelo de administração é centralizado, ainda há lugar a uma maior prestação de contas com a introdução da valorização das “melhores práticas”.

---

<sup>3</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

Verifica-se, ainda, que, parte das medidas preconizadas para esta mudança é de caráter internacional, confirmando a importância que as políticas internacionais têm sobre o nacional, emergindo o conceito de globalização<sup>4</sup> e a erosão do contexto nacional, persistindo as contradições entre o local e o global (Afonso, 2007). Pelo que Afonso (*idem*, p. 87) alerta para o facto de a globalização e a transnacionalização do capitalismo fazer emergir “novos fatores e processos (económicos, políticos e culturais) que trazem consigo as incertezas em relação aos direitos sociais conseguidos na esfera nacional”.

Deste modo, parte-se em “busca do unicórnio”, dada a ênfase que as autoridades públicas colocam na “figura redentora” do diretor, visto que é entendido como instrumento de mudança da escola e garante da sua qualidade (Barroso, 2011).

### 1.1 Enquadramento político-legal

No seguimento das políticas supramencionadas, as escolas são invadidas por políticas chamadas de “reformas modernizadoras” evidenciando os conceitos de eficiência e de eficácia, fruto da globalização e da “New public management”. Importando teorias das empresas privadas, os governantes aplicam-nas às escolas, esquecendo-se do seu contexto específico.

Como unidade social ou orgânica, a escola é uma organização formal que tem objetivos, estruturas, recursos e tecnologias, na qual atuam atores sociais. Como mediadora ela intervém entre meios e fins. Deste modo, é um “*locus* de reprodução”, mas, também, um “*locus* de produção”. Como tal, a escola é, também, uma organização em ação, podendo as ações ser condicionadas, mas não totalmente determinadas (Lima, 2008a). Torna-se necessário ter presente que, cada escola tem as suas especificidades, divergindo de país para país e de região para região onde há todo um processo de construção e institucionalização. Contudo, a existência de muitos elementos comuns é oriunda de um processo de formalização e de racionalização, também chamada de *modernidade organizada*.

Na esteira desta necessidade, emerge a produção da educação escolar, o ensino em larga escala, o ensino em classe, a especialização, a fragmentação, o controlo de tempo e dos

---

<sup>4</sup> Para aprofundamento do conceito das Políticas Nacionais e Globalização podemos ler Almerindo Afonso (2003). “Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação”. Revista Brasileira de Educação. Fátima Antunes (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: CIEd/Universidade do Minho.

espaços, a introdução da hierarquia do tipo organizacional, remetendo-nos para um projeto de política estatal, o qual visa o controlo do Estado sobre as escolas. Este cuidado em assegurar o controlo legítimo do Estado sobre as escolas denuncia a eternização da dominação do tipo racional legal (Lima, 2008a).

Às escolas, instituições sem fins lucrativos, está confiada uma missão de serviço público, devendo estas capacitar os cidadãos de competências e conhecimentos para participarem ativamente na sociedade, dando contributos para a vida económica, social e cultural do País.

Neste sentido, os governantes prescrevem legislação concreta, nomeadamente o decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, donde advém a necessidade de um “rosto”, na figura do diretor, ator social a quem serão assacadas as responsabilidades, pelo que este prestará contas ao CG.

Decorridos nove anos após a homologação deste decreto, já existem duas alterações, nomeadamente o decreto-lei n.º 224/2009 de 11 de setembro e o decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho.

O decreto-lei n.º 75/2008 afirma visar que, através da qualidade e equidade, e de forma eficaz e eficiente, organiza a governação das escolas. Para isso, considera indispensável a constituição de lideranças fortes, revê o regime jurídico da autonomia e reforça a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino.

Autonomia, experiência, formação, autoridade são alguns dos conceitos enunciados neste decreto. Os objetivos primordiais são:

i) a importância da prestação de contas da escola em relação àqueles que serve. Esta é feita através do órgão de direção estratégica – CG –, órgão colegial, constituído por vários atores sociais, onde é destacada a participação das famílias e comunidade, que aprova os documentos estruturantes da escola. Este órgão tem a competência de eleger e destituir o diretor. O diretor tem de prestar contas ao CG, encontrando-se, em termos hierárquicos em conformidade com o legislado, subordinado ao CG.

ii) criação de “boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”, constituindo-se um órgão unipessoal e não colegial como na legislação anterior. Desta feita, a gestão administrativa, financeira e pedagógica cabe ao diretor, bem como a presidência do Conselho Pedagógico.

Como reforço da liderança, o diretor tem o poder de condicionar a eleição dos responsáveis pelos departamentos curriculares.

iii) reforçar a autonomia das escolas instituindo um regime de avaliação interna e externa e de prestação de contas, uma vez que a maior autonomia corresponde maior responsabilidade<sup>5</sup>.

O emergir destes objetivos foi alvo de muitas críticas por parte de diversos autores. Lima (2008b) invoca que a abertura das escolas às comunidades locais reforçada pela participação das famílias e dos representantes comunitários no CG, órgão de direção estratégica, se trata de uma falácia, pois é do senso comum como este órgão funciona. Este parecer vai ao encontro de alguns estudos que aferem a inércia da antiga Assembleia de Escola ou do atual CG, nomeadamente Cilene Lindinho (2003) e Helena Quintas & José Gonçalves (2012), respetivamente.

A importância de “boas lideranças e lideranças fortes”, obtendo a escola “um rosto” com “autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (decreto-lei n.º 75/2008), com a criação do órgão unipessoal, na figura do diretor, numa busca incessante da pessoa certa para o lugar certo e a manutenção da direção fora das escolas, nomeadamente nos órgãos periféricos, remete para o esquecimento total as investigações realizadas neste campo, bem como despreza os normativos anteriores, tais como: “decreto-lei n.º 221/74, de 27 de Maio (em período revolucionário), passando pela normalização precoce tentada através do decreto-lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, pelo decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro (que iniciou a fase de institucionalização da gestão democrática das escolas em termos formais e que garantiu o retorno do poder aos serviços centrais do ministério), pelo decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio (em regime de experimentação), até ao decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que consagrou a figura dos contratos de autonomia, em duas fases” (Lima, 2008b, p. 01).

No decorrer destas mudanças, são, também, ignorados os trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) onde foi dado destaque à criação de um conselho de direção promovendo a participação da Comunidade Educativa e, simultaneamente, a descentralização dos serviços educativos (Formosinho, Fernandes & Lima, 1988).

---

<sup>5</sup> /n preâmbulo do decreto-lei n.º 75/2008.

Assiste-se a um “programa de despolitização da administração escolar para manter ou reforçar o domínio político do centro sobre as periferias”, sendo notória a centralização política e administrativa que existe nas escolas. No fundo, trata-se de um aparelho do estado altamente concentrado e desconcentrado, de cariz autoritário (Lima, 2008b, p. 02).

Retomando o documento legal, saliente-se que no mesmo é referido que é dado um enquadramento mínimo, devendo as escolas auto-organizar-se, anunciando alguma liberdade para o uso da autonomia<sup>6</sup>. A este propósito o legislador, no preâmbulo do decreto-lei, afirma que a “autonomia constitui não um princípio abstracto ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação”. Deste modo, com objetivo de esclarecer, o legislador no artigo 8º, ponto 1 clarifica o conceito, registando que:

“A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos”.

Conquanto, nos últimos anos, nos discursos políticos a autonomia emerja como algo alcançável, como “Promised Land<sup>7</sup>” (Lima & Afonso, 1995), «'Terra prometida', embora eternamente adiada» (Lima, 2008b, p. 02) ou “ficção necessária<sup>8</sup>” (Barroso, 2004), imagens que os vários autores vão apresentando para denunciar como esta é utilizada de forma instrumental e como forma de controlo, sobretudo porque a proclamada autonomia não passa de uma “miragem” (Lima, 2007a). Trata-se de uma “autonomia mitigada” (Lima, 2007b), dado que não permite a capacidade de decisão por parte dos atores, conduzindo, antes, pelo contrário, à perda de competências por parte destes a favor do Ministério, assistindo-se a uma recentralização de poderes ou “autonomia heterogovernada” (Lima, 2007b). Pelo que, em vez

---

<sup>6</sup> Para aprofundar diferentes concepções de autonomia (de uso, institucional, relativa) veja-se, por exemplo: Ángel Pérez Gómez (1998), Manuel Sarmiento (2000) e Almerindo Afonso (1999).

<sup>7</sup> Historicamente, Portugal sempre se revelou como um país centralizador “The educational system in Portugal contains a strong centralised and bureaucratic tradition. After two hundred years of continuous pedagogical activity by the 'Companhia de Jesus' (The Jesus Company), which the Marquis of Pombal put an end to in 1759, education in Portugal then became subordinated to rigid control by the central government that, except for some periods of later history, has never stopped giving a distinctive character to the educational system until today” (Lima & Afonso, 1995, p. 165).

<sup>8</sup> Para maior aprofundamento desta ideia podemos ler Barroso (2004).

de se estimular a autonomia, trata-se, antes, “de uma variação operacional, ou procedimental, do conceito de autonomia, sujeito a um processo de ressemantização na linha das perspectivas da ‘Nova Gestão Pública’” (Lima, 2012, p. 153). Em contrapartida Barroso (2008, p. 04) refere que há um reforço do controlo estatal patrocinando uma governação com “mão de ferro em luva de veludo”.

Subscrevemos as conclusões de Nuno Ferreira (2010), Fernanda Martins (2011) e Lima (2011a) quando afirmam que a emergência do diretor representa uma perda da democraticidade, transformando a “autonomia” num maior controlo por parte do Estado que leva a uma maior hierarquia, competitividade entre escolas, alunos e professores. No fundo, como Lima (2008b, p. 01/02) refere no seu parecer, trata-se de uma direcção atópica, uma concentração de poderes da administração que:

“garante o exclusivo do governo das escolas aos serviços centrais e pericentrais (desconcentrados) do ministério. Esta direcção central, a que tenho chamado atópica, representa o principal obstáculo a uma maior participação na decisão por parte das famílias e do meio. Neste capítulo, pouco ou nada mudará, segundo o projecto de diploma”.

Lima (*idem*, p. 02) reforça que a escola pública está “fortemente governamentalizada, altamente administrada por um aparelho central, concentrado e desconcentrado, de feição frequentemente autoritária”.

Na linha de pensamento de João Formosinho, António Fernandes, Joaquim Machado & Ilídio Ferreira (2009, p. 05), o conceito de autonomia, no plano teórico-empírico, tem duas componentes:

- “1) a primeira, correspondendo ao conjunto de atribuições e competências legisladas ou atribuídas por uma entidade hierárquica superior, com poderes instituintes, através de desconcentração, derivada ou originária, ou através de uma ou várias formas de descentralização;
- 2) a segunda, correspondendo às práticas que os actores da organização vão urdindo dentro do quadro legal instituído, potenciando-o ou, mesmo, infringindo-o, conquistando mais e mais competências e liberdades”.

Assim sendo, verifica-se que o conceito poderá vir a tomar duas posições que poderão ser distintas: por um lado, o legislado e, por outro, o praticado indo ao encontro do defendido por Lima (1991), ou seja, o distanciamento entre o “plano das orientações para a ação” e o “plano da ação”, devido à superficialidade das mudanças que leva a uma “criatividade de adaptação instrumental” e/ou à resistência passiva.

No entanto, mais tarde, Lima (2011b, p. 43) reforça que a “categoria ‘autonomia da escola’ continuou profundamente subordinada a perspectivas técnico-instrumentais”. Ao invés do que aconteceu na ‘1ª edição’ da gestão democrática, mais ou menos espontânea, sem legislação que lhe desse cobertura, à margem de qualquer projeto (...)” que, apesar de na altura não se falar de autonomia, praticava-se “autonomia *de facto*” (*ibidem*, p. 28).

Mais, o autor (2013a, p. 114) relembra Paulo Freire, o qual defendia que para obtenção da autonomia há a necessidade da capacidade de decisão, de liberdade, de autoridade e de responsabilidade. Sendo que, quando os atores sociais usufruem destas premissas têm mais facilidade para propiciar a inovação, conceito sobre o qual, posteriormente, faremos uma breve explicitação, dada a pluralidade de sentidos.

Por sua vez, Lima (2008b, p. 03) adverte que há alguma criatividade perante as mudanças decretadas, emergindo as “infidelidades normativas” por parte de determinadas escolas, as quais foram demonstradas em investigações “acutilando a falta da inércia e da eficácia do próprio sistema central”. Este é o motivo pelo que há “uma considerável distância entre o plano das orientações para a acção, especialmente em termos jurídicos e de injunções administrativas, e o plano da acção organizacional efectiva”. Reforçando que as excessivas mudanças morfológicas a ritmos galopantes e a ausência de autonomia são variáveis que contribuem para a ineficácia das medidas impostas.

Lima (2008b, p. 04) vai, ainda, mais longe na sua crítica referindo que:

“Ao deixar incólume o poder central, o projecto amputa-se das condições mínimas para realizar o princípio da autonomia das escolas, entendendo-o de forma muito limitada e circunscrito a agendas técnico-rationais e de tipo eficientista, isto é, compatibilizando-o com uma situação generalizada de heteronomia”.

Apoiando-se no “estado da arte” do conhecimento académico internacional e da investigação portuguesa em Administração Educacional, Lima (2008b, p. 03/04) entende que o Projeto Governamental de Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário apresentado pelo XVII Governo Constitucional em 2008 “representará mais uma oportunidade perdida no sentido de dotar as escolas portuguesas de um sistema de governo mais democrático, participado e autónomo”, o qual subscrevemos.

## 2. Políticas Educativas e o Gerencialismo disfarçado

Atualmente, somos pressionados *por e para* um discurso de eficiência e eficácia. Nos vários contextos da sociedade em que vivemos, no geral, e, em particular na escola, recebemos pressões a nível nacional e internacional, como por exemplo a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial (BM), a OCDE e mais recentemente a União Europeia (EU), onde são evidenciados valores voltados para o “*processo de acumulação*” capitalista (Schneider, 2012).

O discurso da universalidade vai sendo substituído pela flexibilidade, e, na ausência de outra cultura de participação, os projetos são transformados em “teias institucionais” que prendem e neutralizam os atores sociais em nome do serviço público e da ética profissional (Fontoura, 2008, p. 22).

Na esteira destas mudanças, as políticas educativas apresentam características neoliberais, de controlo, de prestação de contas, de centralização disfarçada de autonomia, de carácter gerencialista. Pelo que, Barroso (2008) considera que se trata de um processo inspirado na perspectiva da “Nova Gestão Pública”, circunscrita a agendas técnico-rationais de tipo efficientista, onde a “ficção” impera velada por uma “mistificação” legal, que visa “legitimar” os objetivos de controlo por parte do governo.

Uma das características das políticas neoliberais é a criação de:

“mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, adoptando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental, e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência” (Afonso, 2001, p. 35).

Nesta linha de pensamento, os líderes adquirem cada vez mais poder, para exigirem aos seus subordinados uma maior eficiência e eficácia, sendo o ritmo de “produção” muito acelerado, não respeitando as características dos contextos, exigindo-se o máximo para que se consiga o “*the one best a way*”<sup>9</sup> para a eficiência e a eficácia.

Para tal, emerge a busca desenfreada pela pessoa certa no lugar certo, pela eficiência e pela eficácia das organizações educativas, as quais não são garantidas pela emergência da figura do diretor (Barroso, 2008; Lima, 2008b; Ferreira, 2010).

---

<sup>9</sup> Consultar Frederick Taylor (1982). *Princípios de Administração Científica*, nomeadamente a ideologia tayloriana que visa a maximização da relação entre meios e fins.

Na linha desta afirmação, surgem trabalhos empíricos que observam que o órgão de gestão, órgão unipessoal, está cada vez mais a assumir o poder no interior das escolas, encontrando-se ligado ao poder central através do Conselho de Escolas.

Por sua vez, Leonor Torres & José Palhares (2009, p. 124) confirmam que os estudos sobre os processos de liderança escolar têm aumentado, e que, embora as perspetivas teóricas de análise sejam diferentes, há um elemento comum que apela a uma “ideologia de tipo gestor, herdeira do *movimento das escolas eficazes*, que coloca a tónica na relação linear entre liderança, resultados e eficácia organizacional”.

Observa-se que, nos vários níveis de análise (*mega, macro, meso e micro*), as relações de poder adquirem novos significados, pelo que os diretores tendem a “criar mecanismos de controlo organizacional mais severos e formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados académicos e educacionais” (Afonso, 2010, p. 21).

Deste modo, há um crescente controlo, o qual era feito *a priori* através das normas, atualmente, é feito *a posteriori* pelos resultados (Barroso, 2004).

Concomitantemente, a atribuição da função de avaliação do pessoal docente ao diretor leva a tensões nos estilos de liderança em simultâneo com as formas parcelares de *accountability* decorrentes do processo de autonomia das escolas (Barroso, 2005; Afonso, 2010).

Constata-se, assim, que as abordagens gerencialistas dão ênfase à competitividade, à eficiência, à eficácia, à prestação de contas, à responsabilização pelos resultados da escola, à unipessoalidade e ao controlo, usando tecnologias organizacionais que permitem escolher o menor meio e alcançar a ótima solução, indiciando uma aproximação do paradigma de “educação contábil”<sup>10</sup> (Lima, 1996), havendo um “controle remoto” ou “controle à distância”, não passando a autonomia de uma conceção instrumental (Kichert, 1991; Lima, 1995 e Ball, 2006).

---

<sup>10</sup> De acordo com Lima (1997, p. 43) esta tendência advém das políticas sociais e educacionais que estão presentes nos *países centrais* a partir do início da década de oitenta. As mesmas são fruto dos processos de globalização e de recontextualização noutros países, como é o caso de Portugal, ao qual designa por “paradigma da *educação contábil*”, tratando-se de “uma constelação de elementos diversos, tais como a privatização e a desregulação, o mercado educacional e as políticas de livre escolha, a avaliação institucional, o controlo da qualidade e a aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas, entre outros.

Quanto ao conceito de “mercado na educação” destacamos alguns trabalhos, e. g. “Estado, mercado, comunidade e avaliações: esboço para uma (re)articulação crítica” de Afonso (1998) e Fernanda Martins (2009) “*Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição*”.

Deste modo, Lima (2011a, p. 47) menciona que:

“a figura do diretor inscreve-se não num movimento de reforço efectivo de autonomia da escola, de que seria o respectivo ‘rosto’, segundo a expressão do legislador, mas antes num movimento de desconcentração algo radicalizado, não apenas capaz de assegurar o tradicional predomínio do centro sobre as periferias, mas, até, de o dotar de maior eficácia em termos de controlo, situação em que o cargo de director mais tipicamente representaria o ‘rosto’ do poder central junto de cada escola”.

Barroso (2011, p. 13) vai ao encontro de Lima reforçando que a regulação burocrática aparece associada ao “neo-liberalismo” sendo que os defensores desta ideologia respigam práticas do “New Public Management” para promoverem a reforma da administração central “inserindo-as numa estratégia tendente a obter a empresarialização, comercialização e privatização dos serviços públicos educativos”, levando a que a analogia do “deus romano JANUS” emerja de forma significativa, em virtude de apresentar duas cabeças “significando as entradas e as saídas, o passado e o futuro”, denunciando as práticas públicas, nomeadamente a saída de um período burocrático com um pequeno interregno e entrada num período pós-burocrático.



Figura 1 - Estado de duas caras de Barroso (2011, p. 14)

Situação, também analisada por Lima (2011a, p. 47), que refere que a reforma da administração das escolas é feita através de um modelo que “se inscreve nas tendências internacionais da chamada ‘gestão centrada na escola’ ou ‘escola auto-gerenciada’, marcadas por traços de gestão gerencialista”, ao qual chama de cânone gerencialista<sup>11</sup>.

Perante o supramencionado, constata-se, assim, que as políticas educativas estarão a servir outras agendas que não o bem comum.

Todavia, na busca de um sistema de *accountability* construído democraticamente, Afonso (2009) apela à construção de modelos democráticos e transparentes de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) onde seja valorizada a componente social, cultural e política dos processos de participação, negociação e justificação, emergindo “modelos explícitos de justiça e equidade (social, educacional e avaliativa)” (*idem*, p. 25).

Estes são alguns dos aspetos descurados no atual gerencialismo, que apresenta uma agenda neoliberal onde os impactos das reformas são considerados “perniciosos” para a saúde mental dos profissionais que se vêm envolvidos num processo tecnicista, dado o aumento do número de horas em trabalho burocrático que deteriora as relações sociais da educação (Ferreira, 2010).

Mais tarde, mais uma vez, Lima (2012) reitera que uma das características do centralismo administrativo do aparelho estatal se revela na utilização de dispositivos de controlo, de regulação, da prestação de contas de inspiração neopositivista, nomeadamente *rankings*, escolas de excelência, testes standardizados, avaliações externas, etc., tratando-se no fundo, de um “taylorismo online”, também chamado de hiperburocratização.

## 2.1 Alternativas à racionalidade burocrática – Democracia e participação em vias de extinção?

Historicamente, a democracia nasceu na Grécia antiga, mais em concreto em Atenas no século VI a.C. como forma de ultrapassar a tirania vivida na época. Clístenes é considerado um

---

<sup>11</sup> Por sua vez Lima & Luís Gandin (2012, p. 80-2) referem que os espaços e os tempos de relativa autonomia dos atores coletivos se designam de *governance*. A avaliação torna-se num dos instrumentos de regulação que se tem expandido no contexto de regulação multinível, tornando-se numa forma de controlo que o Estado gerencialista exerce. Esta reconfiguração do Estado denuncia que “tais políticas estão muito associadas ao económico e à ideia de mercado” levando a que a gestão das escolas se organizem “com esquemas de organização do mundo do trabalho”.

dos pais da democracia, tendo seguido os trabalhos de Sólon. A partir deste momento é permitido o acesso ao voto, contudo, só os homens com mais de trinta anos é que podiam votar. O acesso ao voto era vedado às mulheres, escravos e estrangeiros. Embora se revele um conceito muito restrito, para a época foi fulcral acabando por influenciar as civilizações futuras, tendo chegando até aos nossos dias.

A palavra advém do grego “*demokratía*”, ou seja, governo popular, sendo em latim “*democratia*” com o mesmo significado<sup>12</sup>. Atualmente, vemos diferentes conceitos sobre a democracia<sup>13</sup>, e.g. democracia direta, representativa ou indireta. Todavia, *grosso modo*, somos, comumente, confrontados com o conceito de democracia representativa em que o povo governa através dos seus representantes que são eleitos periodicamente.

Um dos documentos que visa a prática da democracia é a Constituição. A Constituição é a lei suprema do país, estando plasmados os direitos fundamentais, ou seja, “os princípios essenciais por que se rege o Estado português e as grandes orientações políticas a que os seus órgãos devem obedecer, estabelecendo também as regras de organização do poder político<sup>14</sup>”. Todas as leis do país têm de respeitar a Constituição, caso contrário, são consideradas inconstitucionais.

Em Portugal a primeira Constituição Política da Monarquia Portuguesa que tivemos data de 1822 (movimento vintista). Este documento é considerado radical pelo grupo de conservadores, e, em 1826, surge a Carta Constitucional, que foi considerada, por outros, como um retrocesso no que concerne aos princípios democráticos comparativamente à lei anterior.

Em 1911 surge a primeira Constituição Política da República Portuguesa Republicana, onde o direito de voto é, ainda, muito restritivo. Em 1933 surge a nova Constituição Política da República Portuguesa de cariz corporativo, sob a Presidência de Oliveira Salazar, que vai vigorar durante o Estado Novo até ao 25 de Abril de 1974, tendo sido sujeita a várias emendas. Só após a Revolução dos cravos, ou seja, com o 25 de Abril de 1974, é que é constituída a Constituição

---

<sup>12</sup> /n [www.infopedia.pt](http://www.infopedia.pt)

<sup>13</sup> Será interessante, também, vermos o conceito de democracia explicitado por José Canotilho (2003, p. 287), uma vez que este se apoia na fórmula de Lincoln quanto à “‘essência’ da democracia: ‘governo do povo, pelo povo e para o povo’. Ainda hoje se considera esta fórmula síntese mais lapidar dos momentos fundamentais do princípio democrático. Designamos aqui a fórmula de Lincoln como modo de justificação positiva da democracia. (...) Da mesma forma que o princípio do estado de direito, também o princípio democrático é um princípio jurídico-constitucional com dimensões materiais e dimensões organizativo-procedimentais”.

<sup>14</sup> /n <http://www.portugal.gov.pt/pt/a-democracia-portuguesa/a-constituicao-da-republica/a-constituicao-da-republica.aspx>

da República<sup>15</sup> publicada em 1976<sup>16</sup> vai consagrar os principais direitos da democracia<sup>17</sup>, nomeadamente o direito à educação, à liberdade de expressão, à liberdade sindical e o direito à greve, ao direito de reunião e associação e ao direito e ao dever de votar. Sendo, apenas, a partir desta Constituição atribuído o direito de voto às mulheres. Até ao momento atual, a Constituição já sofreu várias revisões constitucionais designadamente em 1982, 1989, 1992, 1997, 2001, 2004 e 2005.

No artigo 2.º (Estado de direito democrático) da Constituição da República Portuguesa em vigor verifica-se a importância da democracia participativa:

“A República Portuguesa é um Estado de direito democrático, baseado na soberania popular, no pluralismo de expressão e organização política democráticas, no respeito e na garantia de efetivação dos direitos e liberdades fundamentais e na separação e interdependência de poderes, visando a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa”.

Este direito é reforçado e associado ao ensino no artigo 77.º (Participação democrática no ensino) no ponto 1 que refere que “os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas” sendo que a lei regula as diversas formas de participação das “associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino”.

Estabelecendo uma ponte e focalizando, agora, o contexto educativo, um dos documentos mais importante é a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Diário da República [D.R.] n.º 237, Série I, de 14/10/1986).

---

<sup>15</sup> Canotilho (2003, p. 287/288) defende que “Com efeito, a Constituição Portuguesa de 1976 respondeu normativamente aos problemas da *legitimidade-legitimação* da ordem jurídico-constitucional em termos substanciais e em termo procedimentais: *normativo-substancialmente*, porque a constituição condicionou a *legitimidade* do domínio político à prossecução de determinados fins e à realização de determinados valores e princípios (soberania popular, garantia dos direitos fundamentais, pluralismo de expresso e organização política democrática)”.

<sup>16</sup> In Preâmbulo da Constituição da República Portuguesa, reunida a Assembleia Constituinte, na sessão plenária de 2 de Abril de 1976, lemos “A 25 de Abril de 1974, o Movimento das Forças Armadas, coroando a longa resistência do povo português e interpretando os seus sentimentos profundos, derrubou o regime fascista. Libertar Portugal da ditadura, da opressão e do colonialismo representou uma transformação revolucionária e o início de uma viragem histórica da sociedade portuguesa.

A Revolução restituiu aos Portugueses os direitos e liberdades fundamentais. No exercício destes direitos e liberdades, os legítimos representantes do povo reúnem-se para elaborar uma Constituição que corresponde às aspirações do país.

A Assembleia Constituinte afirma a decisão do povo português de defender a independência nacional, de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos, de estabelecer os princípios basilares da democracia, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático e de abrir caminho para uma sociedade socialista, no respeito da vontade do povo português, tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno”.

<sup>17</sup> Não obstante, torna-se curioso o princípio de controlo associado ao princípio democrático, senão vejamos, mias uma vez, Canotilho (2003, p. 292) “Esta compreensão do princípio democrático como princípio de controlo tem sido agitada em tempos recentes a propósito da limitação temporal de mandatos de cargos electivos (‘problema dos dinossauros políticos’) e da capacidade de resposta do sistema político-constitucional à ‘corrupção política’”.

A LBSE já sofreu três alterações, nomeadamente com a Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro (D.R. n.º 217, Série I-A, de 19/09/1997), a segunda alteração à LBSE e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior com a Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto (D.R. n.º 166, Série I-A, de 30/08/2005) e a terceira que Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (Diário da República n.º 166, Série I, de 27/08/2009).

Registe-se que este documento conta já com a existência de trinta anos e o mesmo defende como ambição e definição, no artigo 1.º, ponto 2 que:

“O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”.

Canotilho (2003, p. 301) esclarece que a participação está ligada à *democratização da sociedade*, ou seja, “*democratizar a democracia através da participação* significa, em termos gerais, intensificar o *optimização da participação directa e activa de homens e mulheres* (CRP, art. 109.º) no processo de decisão [Villmar]”.

De acordo com a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1988), alguns dos princípios fundamentais explicitos na LBSE são: a distinção entre direção e gestão, a participação de todos os interessados na administração da educação escolar (professores, pais, alunos, pessoal não docente, autarquias, representantes dos interesses sociais, económicos, culturais e científicos; interação institucionalizada entre a escola e a comunidade local em que a escola se insere; a prevalência de critérios pedagógicos e científicos sobre os critérios administrativos e a participação na administração de todos os interessados no “pleno respeito pelas regras da democraticidade”, no cumprimento do preceito constitucional, nomeadamente do artigo 77º da Constituição, já supracitado, podendo deste modo “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos [...] na administração e gestão do sistema escolar” (artigo 3º, 1 da LBSE).

Desta feita, verifica-se que um dos princípios patentes na LBSE é o princípio da participação, como primórdio basilar a uma direção, administração e gestão democrática indo ao encontro do princípio democrático plasmado na Constituição.

Ainda, na linha de pensamento da CRSE, a LBSE no seu ponto 4 e 5 do artigo 45º “impõe que os órgãos próprios de direção das escolas sejam constituídos por representantes democraticamente eleitos; consagra a participação dos alunos nos órgãos de direção, quando se trate de escolas secundárias (...) retornando ao princípio participativo no artigo 48º”, tratando-se de dotar as escolas com uma “tecnologia pedagógica participativa”. Todavia, este princípio entra em crise aquando da aplicação do decreto-lei n.º 75/2008, o qual prevê que apenas um pequeno colégio faça a eleição ou destituição do diretor da escola, com o qual não podemos concordar, pese embora, esteja patente a chamada democracia representativa, sabemos, através de estudos realizados neste âmbito<sup>18</sup>, como funciona a grande maioria dos Conselhos Gerais das escolas.

A CRSE (1988, p. 152) conclui que:

“existem competências próprias a nível de escola que incidem, não só na implementação do projecto educativo como, também, na sua definição, que (...) deixa uma margem de indeterminação que é definida a nível de escola. Nessa indeterminação, a escola goza de autonomia pedagógica e autonomia de orientação”

podendo, eventualmente, haver uma maior ou menor participação.

Um dos autores que estuda a participação a nível internacional é Amitai Etzioni (1974). Este autor propôs uma classificação analítica baseada em padrões de consentimento<sup>19</sup>, tendo na sua essência a base do poder numa relação de aceitação.

Para tal, Etzioni (1974) define três tipos de poder (coercivo, remunerativo e normativo) e distingue três tipos de participação (alienativa, moral e calculista), obtendo na sua combinação um total de nove relações de consentimento<sup>20</sup> que vai utilizar para classificar as organizações.

---

<sup>18</sup> Destacamos, por exemplo, os trabalhos de Miguel Santos Guerra (2002, p. 66) onde é aferido como as Assembleias de escola funcionam. O autor defende que “os mecanismos formais de participação nem sempre são eficazes, nem sempre dão o lugar à integração efetiva dos membros da comunidade escolar”.

<sup>19</sup> De acordo com Etzioni (1974, p. 33) “O *consentimento* se refere tanto a uma relação, em que um indivíduo se comporta de acordo com a diretriz apoiada pelo poder de outro indivíduo como à orientação do subordinado em face do poder empregado. Quando dizemos *apoiado* queremos indicar que aqueles que têm poder manipulam os meios que comandam de tal forma que os outros indivíduos acham recompensador o seguir a diretriz, enquanto não o seguindo incorrem em prejuízo. Nesse sentido, as relações de consentimento são assimétricas (“ou verticais”). Mas não se supõe que os subordinados não tenham poder algum, tão-somente que eles ‘possuem menos’ poder”.

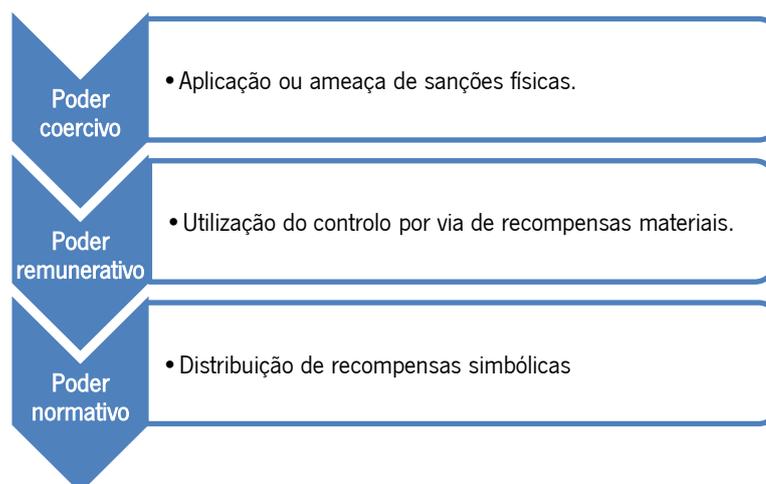


Figura 2 - Tipos de Poder de Amitai Etzioni (1974)

O poder normativo divide-se, por sua vez, em puro (baseado na manipulação da estima, do prestígio, de símbolos, etc.) e em social (baseado na manipulação de concordância e resposta positiva).

Verifica-se, na análise de Etzioni, que nas relações de consentimento ressalta a noção de poder tornando-se este numa capacidade de induzir ou influenciar o outro. Quando aplicado às organizações acaba por se transformar numa forma de controlo social dos vários contextos organizacionais.

Mais tarde, este estudo de Etzioni vai constituir um mecanismo de análise para o estudo de Lima que deu origem ao *opus* de 1988a que se intitula: *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos*, uma vez que aponta tipos puros, respigando o conceito de Weber, em relação aos quais se poderão encontrar aproximações na realidade.

No que concerne à participação, Lima (1988a) refere que este conceito tem sido alvo de diversos estudos, usando abordagens diferentes com pontos de vista variados. Estes estudos são apoiados por diferentes escolas, teorias e quadros conceptuais. No seu caso e, nosso também, a opção privilegiada é a teoria organizacional, numa abordagem descritiva e explicativa.

---

<sup>20</sup> Etzioni (1974, p. 52) sintetiza referindo que: “Há três tipos de poder: coercivo, remunerativo e moral. Há, portanto, nove tipos possíveis de consentimento. Três desses tipos (congruentes) são mais eficazes do que os outros seis, são, também, empiricamente muito mais frequentes”.

Lima (1988a, p. 39/40) defende que: “a realização do princípio democrático e da participação passa necessariamente pela perspectiva organizacional e administrativa”, bem como considera que: “a participação é, indubitavelmente, umas das matérias em que é mais fácil resvalar para o juízo de valor e para o discurso pragmático e normativo”, com o qual concordamos.

De acordo com o autor (1988a), já naquela época, a palavra participação estava na ordem do dia encontrando-se numa relação estreita com a palavra democracia, com a co-gestão, autogestão e com a descentralização. Ela pode variar em formas e graus, perspectivas e pontos de vista. No que concerne à participação, Lima (1988a) menciona que, em Portugal, existem dois momentos distintos, um primeiro momento, antes do 25 de Abril, considerado como um momento de “Não participação” e um segundo momento, Pós 25 de Abril, que se subdivide em três períodos: a) disforia, b) crise e c) participação passiva.

De acordo com a teoria da democracia, e, considerando as ideias de José Canotilho (1981), podemos ter duas concepções de participação<sup>21</sup> – democracia participativa através do voto – *lato sensu* e participação – *stricto sensu* – como forma direta nos processos de tomada de decisão.

Para Lima (1988a, p. 27) “a ideia de participação envolve também a ideia de autonomia, embora esta possa admitir diversas formas e diferentes graus”.

Nesta linha de pensamento, Lima (1988a) apresenta um modelo como proposta de trabalho (*vide* tabela na página seguinte) com diversos tipos e formas de participação em função dos critérios de representatividade, regulamentação, forma e objetivos fixados pela organização, visando uma classificação periodológica de participação discente e, mais tarde, aprofundada e aplicada, também, à participação docente<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Lima (1988a) estabelece um paralelo entre a terminologia adotada por Canotilho, o qual divide a participação em: *participação não-vinculante* – esta processa-se ao nível da tomada de decisão, mas é limitada à atualização de propostas, informações, exposições, protestos; *participação vinculante* – situa-se no próprio contexto da tomada de decisões – limita o tradicional poder de decisão de tipo heterónimo. Não implica transferência de poder. Está limitado às estruturas administrativas como forma de aproximação entre os serviços públicos e os cidadãos e *participação vinculante e autónoma* – autogestão – forma de administração autónoma que substitui o poder de decisão tradicional. É uma tentativa de evitar a burocratização, alterando as relações de poder. É a forma mais expressiva da participação e João Batista Machado (1982) que distingue, também, três tipos de participação com níveis diferentes de profundidade, nomeadamente: *participação consultiva* – fase preparatória do processo – informação e audição, mas as instâncias superiores decidem; *participação na decisão* – direito de voto na decisão final a ser tomada e *participação cooptativa* – participação na implementação ou execução da decisão. Garante a colaboração entre administradores e administrados. Trata-se de um mecanismo para assegurar a correta execução das decisões tomadas anteriormente.

<sup>22</sup> *Vide* a obra de Lima (1998a) *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*.

Tabela 1 - Tipologia da participação na Organização Escolar (Lima, 2003, p. 80)

Participação	Plano das orientações para a ação organizacional	Participação Consagrada		
		Participação Decretada		
	Plano da ação organizacional	Participação Praticada	Democraticidade	Direta Indireta
			Regulamentação	Formal Não Formal Informal
			Envolvimento	Ativa Reservada Passiva
			Orientação	Convergente Divergente

No que diz respeito à democraticidade, a participação permite controlar diferentes tipos de poder e orientar a administração da escola no sentido da livre expressão de ideias e projetos, de forma a enriquecer o processo de tomada de decisões. Os atores sociais participantes podem intervir direta ou indiretamente. Na participação direta, cada um intervém no processo de decisão, através do voto ou de outra forma acordada, nos vários órgãos da organização de que faz parte, cumprindo com as normas estabelecidas e na participação indireta, esta é feita através de representantes.

No que concerne à regulamentação, a participação nas organizações é sempre pautada pela existência de normas, pelo que cada ator atua dentro da estrutura hierárquica da organização. A participação pode ser: formal, não formal e informal, sendo que a participação formal obedece com rigor às orientações legais decretadas, devidamente estruturadas em documentos (estatuto, regulamentos, etc.), a participação não formal é orientada por um conjunto de regras definidas na organização que, geralmente, são enquadradas nas normas legais. Uma vez elaboradas pelos atores no seio da organização, podem contribuir para uma maior participação e constituir uma alternativa às regras formais e a participação informal é

orientada por regras informais sem caráter formal. Surgem da interação entre os atores na atividade organizacional, normalmente, por descontentamento ou desacordo a certas normas ou certas atitudes de alguém.

Em relação ao envolvimento, trata-se de caracterizar uma atitude de maior ou menor empenho dos atores nas atividades organizacionais, de forma a evidenciar determinados interesses e soluções. Deste modo, a participação dos atores pode refletir atividade/dinamismo, «calculismo» ou passividade. O envolvimento pode apresentar-se na forma de participação ativa, reservada e passiva. No que diz respeito à participação ativa, os atores sociais, individualmente ou em grupo, revelam dinamismo e capacidade de influenciar a tomada de decisões em relação aos diversos aspetos da ação organizacional; na participação reservada, os atores sociais agem de forma cautelosa visando a defesa dos seus interesses e evitando riscos. Em relação à participação passiva, os atores sociais na sua ação organizacional revelam atitudes de desinvestimento, descrença e apatia.

No tocante à orientação, esta revela a relação entre o comportamento e os objetivos, sejam estes os da organização ou os da pessoa em si. Os objetivos formais podem ter várias interpretações e, nem sempre são consensuais, pelo que a participação pode ser convergente ou divergente. Na participação convergente, os atores sociais identificam-se, na sua generalidade, com os objetivos formais da organização e participam de uma forma mais ou menos consensual para a sua consecução, podendo contribuir para um maior envolvimento nas atividades da organização. Porém, se esse consenso se tornar ritualista pode constituir um entrave à evolução. Quanto à participação divergente, os atores sociais não se revêm nos objetivos formais da organização e assumem perspetivas diferentes fazendo valer as suas opiniões. Tais atitudes, para uns, podem ser consideradas de contestação, para outros, são ideias diferentes, indispensáveis para a evolução e inovação. Estes são os quatro critérios que Lima (1988a) considera pertinentes para a compreensão das diferentes formas e tipos de participação na escola.

Tendo por base, o plano da ação organizacional, Lima (1998a, p.198) alerta para a possibilidade da não participação que, também, pode assumir diferentes formas, e.g. não participação decretada, imposta ou forçada, ou ainda, não participação voluntária. Neste campo, podem constituir-se estratégias por parte dos atores, que visem:

“conquistar maior autonomia institucional e capacidade para definir objectivos organizacionais, estratégias individuais de defesa, mesmo à custa da dimensão institucional e de autonomia colectiva, estratégias colectivas de não participação como forma de salvaguardar espaços de autonomia já conquistados, de proteger interesses, de evitar novas formas de controlo, etc.”.

Refira-se que este tipo de participação mantém traços da participação passiva. Para uma leitura mais rápida segue-se o esquema da “tipologia da Não-participação” de Lima (2003).

Tabela 2 - Tipologia da Não-participação na Organização Escolar (Lima, 2003, p. 89)

Não-Participação	Plano das organizações para a ação organizacional	Não - Participação Consagrada	
		Não - Participação Decretada	
	Plano da ação organizacional	Não - Participação Praticada	Imposta ou forçada Induzida Voluntária

Por sua vez, Guerra (2002, p. 67) defende que “a participação democrática da comunidade escolar não consiste apenas em emitir uma opinião sobre os pontos problemáticos, mas também em tomar parte activa na planificação, execução, avaliação e mudanças nas escolas”. Ela não deve ser um faz de conta, mas uma realidade, pelo que considera que ao se pedir opinião sobre “os assuntos triviais, quando todas as decisões estão tomadas, é um engano e provoca o desprezo e o afastamento dos interessados”. Trata-se de um ato educativo que é da responsabilidade de todos em estreita interação para que o sucesso possa ser alcançado. Participar é viver a escola como protagonista, mas para tal será necessária “a transparência informativa, a possibilidade de eleger livremente, a capacidade real de intervir nas decisões... Não bastam as estruturas formais. É necessário enchê-las de uma prática aberta, transparente e honesta,” permitindo a participação dos pais e das mães na escola (Guerra, 2002, p. 78/79).

No fundo, Guerra (2002) segue a esteira de Lima (1988a), na medida em que o autor defende a “co-construção” e de Crozier (1983, p. 65), sobretudo porque “participar é perder a liberdade, é perder a situação confortável de crítico, é também enfrentar o risco de se empenhar

socialmente, é finalmente prestar-se à limitação de outrem, à limitação do grupo ou da unidade, às decisões das quais se participa”.

Nesta linha de pensamento, Barroso (1999) averba que uma “cultura de participação” só aparece quando os órgãos da escola e os seus líderes se sentem responsabilizados. Contudo, para tal, remete para a necessidade de alguns pressupostos, tais como: a descentralização da administração da educação, a chamada “gestão centrada na escola” – esforço de sua autonomia e abertura à participação e a criação dos processos que permitam o envolvimento da comunidade na tomada de decisão nas modalidades de funcionamento da organização.

Dez anos mais tarde, Bárbara Figueiredo & Teresa Sarmiento (2009, p. 2213) acrescentam como estratégia, a necessidade da escola se assumir como “vector de mudança e inovação”, tornando-se num “processo de construção e participação sociais”. Esta postura da escola, se assim o fizer, pode transformar-se numa inovação que é geradora “de novas atitudes, hábitos, uma outra forma de viver a educação”.

Numa outra perspetiva, e, fazendo emergir algumas tensões existentes no campo da participação dos vários parceiros, Virgínio Sá (2000, p. 06) alerta para a possibilidade de se estar a “deslocar o poder do *produtor* para o *consumidor*, podendo esta estar a servir outras agendas, bem como a criação de uma nova *responsividade*, onde os interesses dos pais surgem como imperativos”. Por outro lado, chama à atenção para o facto de a voz dos pais aparecer em uníssono “como se este grupo fosse homogéneo, tivesse os mesmos interesses, valores e expectativas, o que não corresponde à realidade dada a polifonia das vozes emergentes”. O autor alerta, ainda, para o facto de os pais quando integram os órgãos de decisão, estarem em minoria, podendo emergir, eventualmente, o carácter *sedutor* e *enganador* do conceito de “participação, pelo que estes devem ser desconstruídos e reconstruídos no quadro de uma teoria da democracia da participação” (Sá, 2004, p. 487). Pois, sob o pretexto de lhes concederem algum poder, podem estar a aprisioná-los numa *teia complexa de cumplicidades e corresponsabilidades*.

Subscrevemos Lima (1998a, p. 134) quando refere que o “conceito de participação, embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder”, dado estar consagrada como direito e como instrumento de realização da democracia.

Uma vez consagrada, “a participação deve constituir uma prática *normal, esperada* e institucionalmente *justificada*” (Lima, 1998a, p. 182).

Em conformidade com o supramencionado, parece-nos que, para podermos estudar o fenómeno da participação, será imprescindível considerar todos os atores sociais que atuam na escola, situação que nos remete, embora sumariamente, para o conceito da ação. A seguir apresentamos o esquema dos atores sociais numa rede/teia complexa de relações com o conceito de participação.



Figura 3 - Atores sociais numa teia complexa de relações no seio da participação

Nesta linha de pensamento, consideramos que a eleição de órgãos colegiais simbolizava a gestão democrática das escolas, mesmo numa administração burocrática centralizada. Apesar do discurso, vigente, estar imbuído de autonomia e de participação, a atual governação democrática das escolas está impregnada a ideologias gerencialistas, de cariz empresarial, onde é proposta a criação de *mercados internos* no interior da administração pública, para dar origem às *escolas eficazes*. Pese embora o discurso da “*gestão centrada na escola* e de uma *autonomia* meramente instrumental”, esta não passa de mera retórica, uma vez que cada escola está

sujeita a um modelo de avaliação e de prestação de contas que visam o controle, sendo recentralizados os poderes de decisão.

Por sua vez, Maria João Carvalho (2009, p. 125), também, considera que a centralização das decisões não permite a possibilidade de emancipação. Para tal, é importante poder decidir, uma vez que a capacidade de decisão “é um sintoma de emancipação, é caracterizador de um espírito inquieto na procura da liberdade que a sua autonomia concretiza ao fazer-se sujeito da própria história”.

Ao valorizar o processo educativo, enquanto elemento central da ação política e da construção de uma democracia participativa, ressalta a *teoria do sujeito*, o “lado humano” da escola (Mayo, 1945), imbuidos de valores democráticos, contrapondo-se “à *ética do mercado*, ao *individualismo possessivo* e à *competitividade*, tão em voga nos discursos neoliberais e nas práticas gerencialistas” (Lima, 2013a, p. 81).

Na esteira de Lima (2013a, p. 13) a *governança*<sup>23</sup> *democrática* (processos de democratização e participação nas decisões) passou a ser entendida como um obstáculo a “uma gestão escolar mais *moderna e racional*, mais *eficaz e eficiente*”.

Constata-se, assim, que embora nos discursos e normativos legais o conceito de democracia participativa apareçam com algum destaque, parece-nos existir um hiato entre o decretado e o operacionalizado.

### 3. O diretor: atributos, funções e papéis

Os gestores e os diretores das escolas são estudados, nacional e internacionalmente, sobretudo a nível dos tipos/estilos de liderança e dos seus efeitos sobre a eficácia na escola.

Barroso (2005), Jorge A. Lima (2008, 2011), Leonor Torres (2011a) são alguns dos autores que estudam a articulação entre a eficácia e a ação do diretor como o “sucesso” determinante da escola, acrescido da sua influência sobre o clima, sobre a cultura da organização escolar e da capacidade de definir as prioridades baseadas na missão da escola visando o apoio, o empenho e o compromisso dos professores para a sua concretização.

---

<sup>23</sup> Governança – “Do latim *gubernatione*, (...) significa condução, direção, ação ou efeito de governar (Lima, 2013a, p. 15).

A fim de analisar as funções e os papéis do diretor, Barroso (2005) apoia-se nas categorias aferidas por Robert Katz (1974) e por Hall Morgan & Mackay (1983), as quais passamos a elencar: categorias “técnicas” – de acordo com a natureza específica das atividades da organização; categorias “de concepção” – relativas ao funcionamento global e controlo da organização; categorias “relações humanas” – aspetos relacionados com a gestão de pessoal e, por último, “gestão externa” – relações com a comunidade e prestação de contas. A partir destas, Barroso (2005) criou dezasseis sub-categorias onde são mencionadas as tarefas que lhes estão adstritas.

Ainda, no que concerne às funções de liderança e de gestão do diretor, salientam-se as seguintes: direção estratégica e desenvolvimento da escola; ensino e aprendizagem; liderança e gestão do pessoal docente e não docente; uso eficiente e eficaz dos recursos materiais e humanos; prestação de contas aos outros órgãos de gestão e à Comunidade Educativa em geral sobre o funcionamento da escola e seus resultados.

Barroso (2005, p. 150) afere que os grandes domínios comuns são: “administrativo e financeiro”, “pedagógico e educativo”, “relações internas” e “relações externas”, os quais têm como atributos: a) a liderança – a capacidade para liderar e gerir pessoas; b) a tomada de decisão – a capacidade para investigar, resolver problemas e tomar decisões; c) a comunicação – capacidade para apresentar aos outros o seu ponto de vista; d) a compreensão dos outros e gestão de si mesmo – capacidade para planificar o seu tempo de trabalho, organizando-o de forma eficaz.

Deste modo, o autor chega à conclusão que as suas funções se revestem de um elevado grau de superficialidade no trabalho de administrador indo ao encontro do já anunciado por Henry Mintzberg (1995) e Thomas Sergiovanni (1991).

Não obstante, Peter Drucker (1997) refere que a única definição satisfatória da função de um líder é a vitória em ajudar alguns a levar a cabo as tarefas propostas.

A capacidade para articular uma filosofia para a escola com a perspetiva do que ela deve ser; a capacidade de comprometimento dos outros para levarem a cabo essa filosofia/visão; a partilha da responsabilidade da gestão da escola com os membros incrementando a autoridade dos outros; a competência para encarar os problemas, tomar decisões rápidas e atuar em conformidade; a capacidade para gerir e aceitar riscos do ambiente externo à escola são algumas das características e competências associadas aos líderes educacionais.

Ainda na linha de pensamento de Barroso (2011), os diretores veem-se numa multiplicidade de papéis, oriundos de uma regulação híbrida, destacando-se: a) uma concepção burocrática, estatal e administrativa, sendo o diretor visto como um representante do Estado – que executa e vigia o cumprimento das normas emanadas pelo poder central; b) uma concepção corporativa, profissional e pedagógica, sendo visto como um “*primus inter pares*” – garantindo a defesa de interesses pedagógicos e profissionais dos docentes junto da administração central; c) uma concepção gerencialista, sendo visto como se este fosse o gestor de uma empresa – gerindo recursos, formações e competências técnicas com vista à obtenção da eficiência e eficácia na obtenção dos resultados; d) uma concepção político-social, dado que é visto como um negociador e mediador entre lógicas e interesses dos vários “*stakeholders*” em busca do “bem comum” que a escola deve patrocinar aos seus alunos.

Atualmente, assiste-se a um discurso “mítico da gestão onde o director é uma espécie de super-herói que, estribado nas boas práticas, garante, só por si, a melhoria do funcionamento das escolas” (Barroso, 2011, p. 20) ignorando toda a complexidade do seu trabalho, os dilemas em que este se encontra, para além de todo um quadro de multirregulação contraditória a que está sujeito. Trata-se de uma “esquizofrenia funcional”, na medida em que este se encontra entre a necessidade de cumprimento das diretrizes do poder central e a necessidade de respeito pelo contexto em que se encontra. Não obstante, o autor (*ibidem*, p. 20) refere que nalguns casos há uma alternância entre “cedências com resistências, acomodação com transformação, procurando salvaguardar uma acção política local sem se submeterem totalmente às directivas centralizadoras”.

No fundo, como refere Lima (2011a, p. 57), trata-se de uma situação mais solitária e mais subordinada perante o poder político e administrativo: “Um director potencialmente mais forte para *dentro* (...), mas mais fraco para *fora*, ou para *cima*. Teoricamente, uma espécie de “linking-pin”, na terminologia clássica de Rensis Likert (1979), simultaneamente mais poderoso e mais subordinado, (...) num estatuto de grande ambiguidade”.

Perante a temática em estudo, no ponto seguinte faremos uma breve incursão pelos diferentes modos de instituir o diretor.

### 3.1 Modos de instituir o diretor

O órgão de gestão, ao longo dos tempos, foi sofrendo diversas alterações. As designações utilizadas variaram entre reitor, diretor, presidente, conselho diretivo e direção executiva.

Atualmente, o órgão de gestão é um órgão unipessoal e enverga o vocábulo “diretor<sup>24</sup>”, o qual adquiriu maior relevância<sup>25</sup>. Há a procura de um léxico que se revela com um caráter mais formal, alguém com mais poder perante os seus pares, recebendo o lugar de destaque, dado que se encontra no topo da hierarquia da unidade orgânica.

Verifica-se que, nesta temática, as posições são contraditórias quanto à forma de designar o diretor. As modalidades de escolha do diretor podem ser variadas consoante os países, podendo-se sintetizar em três: nomeação, concurso e eleição, as quais são passíveis de variações ao longo dos tempos e consoante as culturas dos países. Por exemplo, para Vitor Paro (1996), a modalidade que ganha mais destaque é a eleição revelando-se uma forma de democratização da gestão da escola. Para o autor, a esta modalidade deverá ser acrescida a criação de conselhos de escola deliberativos compostos por professores, funcionários, alunos e pais.

Não obstante, há autores que defendem a “carreira de director”, juntando, deste modo, mais uma modalidade, como por exemplo em Espanha e em França onde estão instituídas as carreiras de diretores de escola, tornando-se estes em representantes da administração, aos quais compete fazer cumprir e executar as políticas do Ministério. Deste modo, o modelo de organização escolar continua a ser um modelo centralizado de pendor burocrático. Neste contexto, emerge a necessidade de formação especializada para estas funções (Leite, 2007).

Paro (1996) alerta para o facto de alguns estados brasileiros considerarem como conveniente o diretor ter como função o controlo dos professores, situação que contesta, sobretudo porque não é desta forma que se poderá vir a obter resultados de qualidade. Defensor da democracia, considera que a eleição é o meio “mais avançado, socialmente, até hoje criado pelos homens – a partir do qual, indivíduos e grupos põem-se em relação para caminhar, de

---

<sup>24</sup> Designação do diretor no artigo 18.º do decreto-lei n.º 75/2008 “O director é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”.

<sup>25</sup> Veja-se, por exemplo, a legislação atual.

forma civilizada e autônoma, a solução de seus problemas” (*ibidem*, p. 130), posição com a qual concordamos.

Considera, também, que é preciso libertar o diretor da sua marca antieducativa e que à escola não faz falta um burocrata, mas sim um colaborador que tenha atribuições, compromissos e responsabilidades diante do Estado, mas que “não esteja apenas atrelado ao seu poder e colocado acima dos demais”. Aponta como estratégia a sua substituição “por um *coordenador geral de escola* que não seja o único detentor da autoridade, mas que esta esteja distribuída, junto com a responsabilidade que lhe é inerente, entre todos os membros da equipe escolar” (Paro, 1996, p. 132).

Em Portugal o órgão de gestão já passou por diferentes processos, desde a nomeação, concurso e eleição. Atualmente, com o decreto-lei n.º 75/2008 temos um processo híbrido, na medida em que combina um concurso e uma eleição, ponto de discórdia para João Formosinho & Joaquim Machado (2008, p. 04) que recomendam a substituição da expressão “procedimento concursal”, de lógica burocrática, por “processo de candidatura” (Projecto de decreto-lei n.º 771/2007- ME). Curiosamente, no decreto-lei n.º 172/1991 já se previam algumas situações que foram deixadas para trás com o decreto-lei n.º 115-A/98, nomeadamente o facto de as comissões executivas ou de os diretores serem eleitos por toda a Comunidade Educativa. Outra situação esquecida, mas retomada do decreto-lei n.º 172/91 pelo decreto-lei n.º 75/2008 foi a terminologia “órgão unipessoal”, senão vejamos: “A estabilidade e a eficiência da administração e gestão são garantidas por um órgão unipessoal, o director executivo, designado através de concurso pelo conselho de área escola ou de escola, perante quem é responsável”.

No decreto-lei n.º 115-A/98 há a possibilidade de comissões executivas e a possibilidade de existência de diretores executivos ficando a cargo do conselho de escola, através do regulamento interno, definir a opção por uma comissão ou um diretor, os quais eram eleitos. A partir do decreto-lei n.º 75/2008 deixa-se de ter esta possibilidade de escolha, passando-se a ter um órgão unipessoal, na figura de diretor, que é selecionado e, posteriormente, eleito através da chamada democracia representativa, uma vez que o processo se desenrola no Conselho Geral.

Natércio Afonso (2008) considera que o processo de recrutamento do diretor é revestido de ambiguidades, sugerindo que o mesmo se faça substituir pelo processo tradicional de eleição pelos seus pares, com o qual concordamos.

Embora tivesse sido contestado através de diferentes pareceres, a figura de diretor é implementada, sendo que Lima (2008b, p. 02) considera que este ganha especial relevo, tratando-se de estar inserido numa ideologia de cariz tecnocrático e gerencialista e que visa o domínio do centro sobre as periferias, sobretudo porque “ficou por demonstrar por que razão a liderança individual é superior a uma liderança colegial, desprezando a experiência e os dados da investigação”.

Vejam, no ponto seguinte, o que nos dizem os estudos acerca destas mudanças.

#### **4. O diretor: o que dizem os estudos**

Drucker é um dos autores internacionais que tem efetuado vários estudos acerca das organizações. Num dos seus livros, “Organizações sem fins lucrativos”, emergem ideias de cariz diverso. Drucker (1997), através dos seus entrevistados, destaca a importância das organizações sem fins lucrativos existirem para produzirem a mudança nos indivíduos em particular e na sociedade em geral; da necessidade de uma organização começar pequena e, pouco a pouco, ir conquistando a autonomia em função do seu crescimento, o que contraria as decisões dos nossos legisladores quando implementaram os mega-agrupamentos; da necessidade de uma organização com uma cultura de “comunidade com sentimento de pertença”.

Apesar da sua ideologia ser de pendor empresarial, defende que as instituições sem fins lucrativos como não fornecem bens, nem produtos, mas somente um ser humano modificado, tenham um carácter próprio: “Estas organizações são agentes de evolução humana e o seu ‘produto’ é um doente curado, um menino que aprende, um rapaz ou rapariga transformado num adulto que se respeita a si mesmo, uma vida humana inteiramente mudada” (Drucker, 1997, p. 10). Pelo que estas organizações sabem que necessitam de uma boa gestão, sobretudo porque enfrentam muitos desafios diferenciados. Estas têm uma missão: satisfazer as necessidades de um povo/grupo, criar um objetivo comum, proporcionando a vivência em comum, pelo que é crucial promover uma comunidade com sentido de pertença, onde a missão vem em primeiro lugar. Assim sendo, há o compromisso de um líder, cuja primeira tarefa é considerar a fundo a tarefa da instituição, defini-la e infundir confiança.

Estrategicamente, aponta três requisitos indispensáveis para o êxito de uma missão<sup>26</sup>: fixar-se nos pontos fortes e no bom desempenho, observar as oportunidades e necessidades que existem à sua volta, e, por último, saber em que creem as pessoas.

A tarefa mais importante de um líder é antecipar-se às crises, chamando a isso “inovação e renovação constante” a fim de evitar a estagnação, a cristalização, mantendo o impulso, a flexibilidade, a vitalidade e a visão” (Drucker, 1997, p. 25/26). Considera, também, que a inovação é tão crucial para estas instituições como para as empresas ou para os governos. Esta deve ser sistemática, procurando-se as oportunidades que vão surgindo, havendo o comprometimento do pessoal.

Dada a pluralidade de sentidos do conceito inovação faremos uma breve explanação do mesmo.

A palavra inovação transporta consigo um carácter sedutor e enganador, não podendo ser confundido com a evolução “natural” defende António Correia (1991). Ainda, na linha deste autor (1991, p. 31) inovação:

“é uma mudança deliberada e conscientemente assumida (o que exclui do seu campo as mudanças produzidas pela evolução ‘natural’ do sistema) visando objectivos precisos: a melhoria do sistema, o aumento da sua eficácia no cumprimento dos seus objectivos (o que exclui do seu campo as práticas que as transgride à margem de tolerância do sistema). A inovação é, pois, um processo planificado, prosseguindo objectivos compatíveis com os do sistema”.

No fundo, tal como menciona Ana Cardoso (2002, p. 21), o conceito inovação apresenta quatro atributos, normalmente, comuns nas várias definições, os quais passamos a destacar: “a ideia de novidade, de mudança, de processo e de melhoria”.

Para Matos Vilar (1993) a palavra inovação advém do mundo empresarial e encontra-se relacionado com a eficácia e a rentabilidade, pelo que deverá haver algum cuidado quando aplicado à organização escolar, dadas as suas especificidades. Vilar (1993) salienta que um projeto inovador necessita de um “clima” organizativo favorável.

---

<sup>26</sup>“As instituições sem fins lucrativos existem pela sua missão, existem para mudar a sociedade para mudar a vida dos indivíduos e para cumprirem os seus objectivos, e isto não deve esquecer-se nunca. A tarefa primordial do líder é assegurar-se de que todos vejam, oiçam e vivam a missão” Drucker (1997, p. 58/60).

Defende, ainda, que a tarefa do líder é assegurar que se faça o que for necessário para assegurar os resultados, pelo que averba que “O líder é responsável pela distribuição dos recursos, sobretudo, claro, nas organizações que dependem consideravelmente dos voluntários e doadores, e além disso, pelos resultados”.

Recuando no tempo, mas continuando atual, Alan Huberman (1973, p. 17/20) menciona que “a inovação é, pois, uma operação completa em si mesma cujo objectivo é fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança”. Quando aplicada à educação, tem a particularidade de necessitar de um tipo diferente de comportamento humano, uma vez que “a maioria das inovações tem influência directa sobre as relações sociais”.

No que concerne às organizações inovadoras, Ivor Morrish (1981) refere que é importante estimular ideias, possuir amplos canais de informação, ser descentralizada e diversificada, encorajar uma grande variedade de contactos com fontes exteriores. No fundo, trata-se de um conjunto de atores sociais dotados de capacidade criadora que não interferem uns com os outros, em que os possíveis conflitos são encarados como um indicador da necessidade de fazer alterações. Todavia, ressalva que “em sistemas altamente centralizados, as inovações e as invenções são mais frequentemente impostas por uma cadeia hierárquica de comando, com sanções psicológicas e económicas contra os que resistem (*idem*, 1981, p. 233). Pelo que William Tyler (1991) considera que nos sistemas centralizados se torna difícil mudar, ser criativo e inovador.

Retomando Drucker (1997), este estabelece, também, um paralelo entre liderança e personalidade, sendo que o líder se adequa a três dimensões: à sua personalidade, à tarefa a cumprir e a corresponder às expectativas. É de opinião que a maioria das competências de um líder são passíveis de aprendizagem, embora tenha consciência que certas aptidões são impossíveis de ensinar. Um líder eficiente não diz “eu”, mas sim “nós”, porque pensa em “equipa”, aceita a responsabilidade, mas concede o mérito à equipa. É importante o líder fixar padrões de exigência, pois eles “geram orgulho e auto-respeito”. O equilíbrio nas decisões é outra dimensão importante para que de forma criteriosa se analisem as oportunidades e os riscos a fim de se verificar se estes valem a pena para que a instituição possa sobreviver, pelo que um “líder não deve ter medo dos recursos e dos talentos da sua instituição; não concentrar em si todos os méritos, nem aborrecer com críticas os seus subordinados. O elogio torna-se importante, pois é necessário o reconhecimento” (*ibidem*, p. 42-48). Defende, também, que cada líder tem um tempo oportuno.

A ideia do elogio e do reconhecimento de Drucker (1997) é, também, defendida por Goleman, Boyatzis & Mckee (2007, p. 126) que demonstram, mais tarde, através da

investigação a importância da motivação<sup>27</sup>: “A investigação existente mostra que é através da motivação, da prática repetida e do confronto com as reações dos outros que se aprende as aptidões típicas das zonas límbicas do cérebro”. Há a defesa de que a motivação está numa relação direta com o desenvolvimento da capacidade de liderança, sendo esta essencial. Neste sentido, urge a reeducação do cérebro emocional<sup>28</sup> para serem trabalhadas as qualidades de liderança.

Os líderes devem transmitir aos seus subordinados o seu entusiasmo, sendo a chave fazer emergir o “eu ideal – a pessoa que se quer ser, no trabalho e na vida em geral” (*idem*, p. 139), havendo a necessidade de ir buscar os sentimentos mais profundos.

Concordamos com Max De Pree (1997, p. 52/3) quando vai ao encontro dos ideais de Drucker (1997) e atesta que um líder tem uma dívida para com a organização, sendo responsável por “expressar claramente os referidos valores e assegurar aos membros da organização que as decisões se tomarão em conformidade com eles” e defende, também, o reconhecimento do potencial de cada membro: “delegamos com um certo abandono, de forma a que as pessoas tenham espaço para porem em prática as suas potencialidades, pelas quais responderão, e através das quais conseguirão realizar-se”.

Apesar de reconhecer a especificidade das instituições sem fins lucrativos, Drucker (1997) perfilha a necessidade de incorporar a comercialização no projeto de serviço, uma vez que normalmente, estas instituições têm falta de fundos, ao que Dudley Hafner (1997) responde com a importância da criação de um grupo de doadores. Todavia, convém ressaltar que esta ideia de comercialização apontada por Drucker, pode, eventualmente, tornar-se numa forma de desresponsabilização do Estado para com a educação indo ao encontro de ideias gerencialistas.

Philip Kotler (1997, p. 86/96) vai acompanhando os ideais de Drucker quando apela à definição de mercado e refere a importância de detetar as necessidades e satisfazê-las. Defende a importância de: ter e reter um corpo docente de grande nível é muito importante; pensar em

---

<sup>27</sup> Ainda sobre as questões da motivação podemos consultar os trabalhos de Abraham Maslow (1991) e Frederick Herzberg (1959) que aprofundaram o comportamento motivado. Mais tarde, Douglas McGregor (1980) desenvolve a Teoria X e Y, aplicando as teorias anteriores aos comportamentos e estilos de liderança, associando uma conceção mais tradicionalista à Teoria X e contrapondo a Teoria Y onde existe uma conceção positiva das pessoas, aliando, ainda, à Teoria Y um estilo mais democrático.

<sup>28</sup> A inteligência emocional depende dos circuitos que ligam os lóbulos pré-frontais do cérebro, onde estão os centros de decisão, que por sua vez, ligam ao sistema límbico, processando-se aí os sentimentos, os instintos e os impulsos. De referir que o cérebro pensante exige que se pratique muito e repetidamente (Goleman *et al*, 2007). Goleman e os seus companheiros (2007, p. 128) referem que “aprender é a chave para estimular o estabelecimento de novas ligações neurológicas” e que a motivação é primordial para o desenvolvimento da capacidade de liderança.

termos de intercâmbio; compreender que não é possível prestar todos os serviços; optar pela singularidade e pelos pontos fortes e apresentá-los como pertinentes para o mercado e decidir que tipo de público(s) se pretende servir. Perante o enunciado verifica-se, mais uma vez, a integração de ideias de caráter gerencialista associadas às instituições sem fins lucrativos, o que para nós é questionável.

Sintetizando, Drucker (1997, p. 109) defende que as instituições sem fins lucrativos necessitam:

“de uma estratégia comercial que integre o cliente e a missão. Uma organização eficiente também necessita de possuir estratégias de inovação e melhoramento constantes. As duas sobrepõem-se de maneira tal que ninguém pode dizer com exatidão onde termina o melhoramento e começa uma inovação”.

Melhorando o que se faz bem, fixando objetivos inovadores, medindo a qualidade, refocando constantemente a “mira”, sobretudo quando o êxito sorri e pôr de lado o que já não funciona. Parece-nos que, se por um lado, Drucker reconhece a especificidade das instituições sem fins lucrativos como o caso em estudo da escola, por outro, ele visa integrar medidas gerencialistas desvirtuando o primeiro princípio e entrando em crise quando aponta as estratégias de integração do comércio, denotando alguma utopia no seu discurso.

Quanto à resolução de conflitos, Drucker (1997, p. 138) aconselha a usar a divergência e o desacordo para resolver os mesmos. Considera que ao pedir abertamente aos outros que expressem as suas divergências “eles terão o sentimento de terem sido escutados”. Dando origem à compreensão mútua em prol dum grupo unido. Também, aqui, parece haver alguma contradição no discurso de Drucker, porque é preciso saber se o pretendido é dar a sensação do sentimento de terem sido ouvidos ou se, efetivamente, foram escutados. Ainda, neste domínio, Drucker (1997) entra em rota de colisão com o pensamento de Guerra (2002), uma vez que este autor defende a participação ativa em todo o processo ao invés de considerar, apenas, a sua auscultação em assuntos triviais, na medida em que este tipo de decisão poderá levar ao afastamento e desinteresse dos atores sociais.

Para Drucker (1997) as diferenças entre as empresas e as instituições sem fins lucrativos são poucas, o que consideramos criticável. Drucker considera que a maior diferença talvez seja na área da *performance*, defendendo que, enquanto que nas empresas se resume a saber gerir o orçamento, nas organizações sem fins lucrativos existe a importância de estar a

servir uma boa causa, como por exemplo, melhorar a vida das pessoas, sendo isso um lucro, pelo que é preciso partir da missão e criar metas concretas.

As relações humanas são fundamentais, pois determinam a capacidade de rendimento de uma instituição, sendo que as relações devem ser cultivadas de modo individual.

A promoção do desenvolvimento individual, a atenção nos pontos fortes e a exigência na observação no rendimento de cada um é fundamental para a evolução do desempenho. Pois, o “êxito ou fracasso de uma instituição depende decisivamente da sua capacidade de atrair e reter pessoas comprometidas” (*idem*, 1997, p. 167), escutando-as.

Para Drucker (1997) os êxitos obtêm-se combinando os fatores externos (necessidade e oportunidade) com os internos (competência e talento).

Outras investigações estrangeiras aferem a existência de diferenças entre ambos os gêneros, sendo que as mulheres dão mais enfoque aos aspetos interpessoais e os homens tendem a recorrer mais ao pensamento lógico-matemático. Todavia, estas devem ser tomadas como ponto de partida e, com imaginação e esforço, ultrapassá-las e não as entender como limitação. No caso concreto dos administradores (masculino ou feminino), evidenciam que quando estes fazem elogios, ambos têm efeitos muito positivos Gardner (2012).

Shakeshaft (1989) fez várias pesquisas, sendo estas repartidas por dois períodos, um que diz respeito à análise de dissertações e artigos e o segundo onde insere cem entrevistas que realizou a mulheres administradoras. Integra toda a sua experiência e, em vez da dicotomia masculina *versus* feminino, invoca a necessidade da simbiose de ambas as práticas administrativas. Apresenta, também, ideias para aperfeiçoar uma liderança exemplar. Refere que, por natureza, as mulheres são mais colaborativas e denotam um compromisso pela justiça social. As mulheres tentam manter o equilíbrio entre o pessoal e o profissional. Uma das ideias importantes a reter será a importância que a liderança tem em apoiar e facilitar o trabalho dos vários elementos de uma organização.

Curiosamente, Frances Hesselbein (1997), diretora das *Scouts Girls*, evidencia a necessidade de as pessoas precisarem de novas oportunidades de aprendizagem, logo, como líder, há que as patrocinar. Dá, também, enfoque ao reconhecimento. Salienta que é necessário conhecer todas as formas de chegar às pessoas e socorrer-se delas, dando lugar à avaliação contínua a fim de mudar de rota se a estratégia não funcionar ou optar por outro caminho.

Por sua vez, Roxanne Spitzer-Lehmann (1997) destaca nas mulheres a aptidão organizativa e a capacidade de comunicação. Como conselho sugere: o saber integrar-se numa equipa, estarem dispostas a assumir compromissos, ajudarem a organização a evoluir e outros a renunciarem, se necessário, considerar o desenvolvimento dos demais e a aprender a assumir as responsabilidades. A capacidade de comunicação e coordenação podem aprender-se por meio da humildade, saber escutar os outros e aprender com os outros. Reconhecer a necessidade de um tempo, pois é muito importante, uma vez que este contribui para o desenvolvimento de todos. A renovação é conseguida na autossatisfação. Concorre, também, para esta situação a possibilidade de se ser autónoma, o respeito e o controlo necessário para ter a cargo um projeto desde o começo sem interferências. Salienta, ainda, a importância de formar uma equipa que dê continuidade ao projeto quando se partir. Sendo esta uma característica de um verdadeiro triunfador, possibilitando, também, o desenvolvimento dos outros e, em conjunto, concretizarem o projeto, pelo que defende que exercer a liderança é promover “o desenvolvimento de outras pessoas, e pode ser a chave importante do nosso próprio desenvolvimento” (Spitzer-Lehmann, 1997, p. 222).

Em Portugal, a questão de género, também, tem sido estudada por Custódia Rocha (2007). Num estudo conjunto, Custódia Rocha & Tânia Brabo (2014, p. 61) aferem que a produção de conhecimento no domínio das relações sociais de género em contextos de gestão escolar carece de uma análise que confira se existem diferenças na forma como estes atores, homens e mulheres, põem em prática a sua gestão. As autoras referem que:

“A forma como estes e estas percecionam e atualizam as suas práticas de gestão escolar mais não serve do que complemento à elaboração de configurações de experiências vivenciais para a/na gestão e não se destina, concretamente, a construção de tipologias ou de perfis de género com as quais, não raras vezes, se reconstroem as imagens estereotipadas da gestão”.

Barroso (2005) realizou um estudo sobre os diretores das escolas dividindo em duas categorias, os reitores entre 1836 e 1960 e os diretores aquando da aplicação do decreto-lei n.º 172/91. Ao elencar as categorias identifica os papéis principais, tais como: “*administrador-delegado*” – onde é eminente a “relação com a administração central”, havendo o cuidado de nomear os reitores, assumindo estas características inspetivas; o “*gestor*” – engloba o exercício das competências e atribuições agrupadas nas categorias “organização interna”, “direção de pessoal”, “gestão financeira” e “representação oficial”; “*supervisor dos professores*” – é o

responsável pela fiscalização e coordenação do ensino, é um líder pedagógico; “*educador dos alunos*” – é o último responsável pela educação dos alunos, devendo assegurar um “ambiente moral”.

Relativamente à ação<sup>29</sup>, Barroso (2005, p. 153) menciona que “esta é global e exerce-se no tempo e no espaço ocupados, ou não, pelas aulas (incluindo o meio urbano circundante). (...) Abrange as categorias ‘acção educativa e disciplinar (alunos)’ e ‘relação com as famílias dos alunos’. Esta última é associada a este papel educativo do reitor, uma vez que a família era vista unicamente como colaboradora da acção educativa do liceu”.

No estudo efetuado por Barroso (2005) é, ainda, destacado: a elevada taxa de masculinização<sup>30</sup>, a importância da experiência, quer como professor, quer como titular de cargos de gestão, os fortes laços profissionais com a escola onde exercem funções e a ausência ou deficiente formação específica no domínio da gestão escolar.

De salientar que, as características identificadas são similares aquando da aplicação do decreto-lei n.º 115-A/98, Barroso (2005).

Por sua vez, Natércio Afonso & Ana Viseu (2001, p. 41) corroboram os estudos anteriores quanto à supremacia do género masculino sobre o feminino e restantes características quer seja presidente ou diretor executivo.

Por seu turno, no que concerne à tomada de decisões, Lindinho (2003, p. 253) conclui:

“podemos afirmar que, a nível escolar, a tomada de decisões é centralizada no conselho executivo. As orientações da assembleia de escola são muito circunscritas a determinados assuntos e, as poucas que são emanadas deste órgão, nem sempre são referência para as decisões. As decisões da assembleia de escola revelam-se com seu pouco alcance, por ausência de competências do órgão, e são mais influenciadas pelo corpo docente e, fundamentalmente, pelo Presidente do conselho executivo. Assim, estas decisões não servem para criar uma especificidade própria para a escola articulada com a comunidade envolvente, que também é pouco participativa e desvaloriza

---

<sup>29</sup> José Matias Alves (1999) analisa as lógicas de ação na escola propondo as seguintes variáveis: lógica da evolução da ação, lógica actancial, lógica da mudança, lógica do poder, lógica da decisão, lógica do planeamento e lógica da identidade profissional.

<sup>30</sup> Um dos fatores que pode estar associado a este fenómeno é o facto de vivermos numa sociedade com grande enfoque patriarcal, que é visível desde os primórdios, inclusive relatado nas civilizações mais antigas (Antiguidade clássica). Mais tarde este fenómeno é contestado pelas teorias feministas a nível internacional e, conseqüentemente, a nível nacional, pelo que Jónatas Machado (2013, p. 45/6) relembra que: “Muito além da defesa da adopção de normas internacionais e constitucionais protectoras dos direitos das mulheres, esta linha de pensamento pretende adoptar uma *epistemologia posicional* que lhe permita criticar a sub-infra-estrutura “*falologocêntrica*” e patriarcal de dominação das mulheres que permeia os sistemas político, jurídico, económico, social, religioso e cultural, sendo que em todas essas dimensões as mulheres se encontram numa situação de desvantagem estrutural e sistémica. A crítica feminista do direito internacional procura aliar uma denuncia das violações sistemáticas dos direitos da mulher em todo o mundo, com uma tentativa de reconceptualização e refundação do direito internacional em termos não estruturalmente patriarcais.

a sua própria presença num órgão escolar”.

Numa perspetiva a nível macro, Lima (2004) chama à atenção para o movimento de retração<sup>31</sup> que reproduz um novo centralismo das decisões e que despreza as lógicas locais e os interesses comunitários. Considera que há uma submissão das periferias ao centro, num quadro de uma “complexa topografia de decisões” (*idem*, 1998b; 2004; 2008b), onde a direção é atópica. Neste mesmo artigo, Lima (*idem*, p. 36) conclui que “a sede do agrupamento se está a transformar num verdadeiro escalão da administração desconcentrada, substituindo as delegações escolares, estabelecendo novas formas de controlo sobre as escolas, centralizando processos de gestão e uniformizando práticas diversas”.

Pesem embora a imposição normativa-legal e a lógica racionalizadora, o “plano das orientações para ação”, é confrontado, no “plano da ação organizacional efetiva”, com uma diversidade de situações que escapa ao legislador (Lima, 1991).

Em estudos após a entrada em vigor do decreto-lei n.º 75/2008, vemos analisados outros aspetos que passamos a registar.

O Estado português atua como um agente catalisador de energias modernizadoras requerendo novas focalizações e instrumentos. Apesar de nos discursos anunciarem a rejeição de uma autoridade central, “a administração continua a requerer a coordenação central, identificando necessidades, definindo objectivos, estratégias e instrumentos, a fim de coordenar os próprios processos e procedimentos, em cada contexto de ação”, pelo que o que foi definido a nível europeu é “fabricado” a nível nacional e concretizado a nível local, através dos municípios e dos diretores, mas sob o controlo do Estado (Fontoura, 2008, p. 24). Esta constatação vai ao encontro de Carlos Estêvão (2001, p. 161) que refere que, embora a modernização e a democratização caminhem lado a lado, “a modernização impõe-se simbolicamente como elemento salvador e providencial, legitimando o impulso reformador, enquanto o vetor democrático se retrai”.

A este respeito, a perda da democracia e da autonomia é verificada por Maria João Carvalho (2009, p. 131-135) quando retrata as práticas controladoras por parte da Inspeção

---

<sup>31</sup> Lima (2004, p. 08) escreve: “Porém, numa administração fortemente centralizada, na qual a rede de estabelecimentos públicos é administrada directamente pelo Estado, o processo inverso ao da sua disseminação tende a ocorrer. Igualmente, de forma centralizada e mais ou menos autoritária. O movimento de retracção da rede adopta então critérios de racionalização e de reorganização que, embora em movimento contrário, reproduzem de novo o centralismo das decisões, de novo desprezando as lógicas locais e os interesses comunitários”.

Geral da Educação que assume nas escolas uma verificação mecanicista dos procedimentos de ordem técnica, num elogio à burocracia, transformada numa fiscalização, assumindo um papel inquiridor, ficando-se por mera observância e verificação do cumprimento da lei, denotando que “muitas das decisões que ocorrerem em contexto escolar têm como suporte uma racionalidade que obedece à lógica de mercado”.

Ainda, relativamente ao processo de decisão, M. Inês Soares (2010) refere que “este é muito centralizado na figura do diretor, mesmo quando falamos do CG, supostamente órgão colegial, revelando um estilo de liderança mais ‘autoritário’ em conformidade com a matriz da liderança macropolítica de Blase e Anderson (1995)”.

No que concerne às mudanças, Mafalda Silva (2010) conclui que apesar das alterações impostas, mudou-se tudo para ficar tudo na mesma, pois nos dois diretores estudados, estes continuaram a trabalhar com as equipas antigas dos Conselhos Executivos, denotando continuidade nas práticas de gestão/decisão.

Indo ao encontro do supracitado, concordamos com Lima (2011a) quando confirma que as mudanças em educação não ocorrem ao ritmo dos officios burocráticos, dada a complexidade da “oficina da co-construção das mudanças” que, mesmo quando consensualmente consideradas e desejados pelos atores envolvidos, não são de realização tácita.

Ferreira (2010) leva-nos para uma outra realidade, nomeadamente um estudo de caso, em que o diretor chama a si todos os poderes transformando-se mais num “rosto do ministério” e não num “rosto da escola” como preconizam os normativos atuais, o que Lima (2011a) designa de “rosto” do poder central junto de cada escola, sobretudo porque o diretor se vê numa dupla posição, por um lado, porque se encontra com mais poderes para com os seus subordinados, mas, por outro, mais subordinado ao poder central, uma vez que recaem sobre si todas as pressões políticas e administrativas.

Em relação ao CG, mais uma vez, este órgão revela a ausência de uma ação política revelando a “incapacidade de intervenção efectiva da maioria dos seus membros, que poderá ser uma consequência de não lhe conferirem reais poderes de direcção na organização, uma vez que a centralidade do Director foi mais do que evidente, conduzindo, em determinados momentos, a reunião segundo os seus interesses” (Ferreira, 2010, p. 226).

Perante esta constatação Ferreira (2010) afere que o estilo do diretor recai nos “estilos racional, hierárquico e prospectivo, deixando transparecer, no seu quotidiano gestor, a

valorização, por um lado, do exterior em detrimento do interior e, por outro, da estrutura face à acção”.

Amália Fernandes (2011) corrobora Ferreira, na medida em que verifica a existência das relações assimétricas nos vários níveis da organização, evidenciando a supremacia da vontade do diretor, dado que se verifica que os alunos, os encarregados de educação (EE's), o pessoal docente e não docente não são mais que “uma *fatia* de um *espectro* organizacional” que têm de respeitar a vontade do diretor.

Contrariamente ao que os legisladores vão decretando, Jorge Ávila de Lima (2011) tendo por base estudos realizados, defende que não existe um modelo ou estilo de liderança melhor para todas as escolas, mas sim a necessidade de adequação das práticas do diretor ao contexto da escola em que se insere, o que nos parece plausível. O autor problematiza, ainda, a questão da linearidade entre a ação do diretor e a eficácia da escola e os resultados, havendo indicadores disponíveis que “parecem indiciar que embora o efeito dos diretores sobre a eficácia da escola e o sucesso dos alunos seja essencialmente indirecto e relativamente pequeno, é estatisticamente significativo e educacionalmente relevante” (*idem*, 2011, p. 41).

No tocante aos processos de hiper-racionalização que acompanham a emergência do diretor com as novas orientações políticas, bem como a concentração de poderes numa só pessoa, podendo colocar em crise valores como a participação, a liberdade, a cooperação, a justiça, entre outros, revelando por parte dos vários elementos da Comunidade Educativa uma certa apreensão, apesar de naquele contexto estarem perante uma liderança que descreve como democrática, refira-se o estudo de Ana Leal (2012, p. 153).

Outro aspeto identificado por Ana S. Silva (2012) observa que, quatro anos após a publicação do decreto-lei n.º 75/2008, *grosso modo*, a população docente não tem um conhecimento profundo das alterações produzidas por este normativo. No entanto, os docentes em estudo são avessos às lideranças unipessoais e aos poderes atribuídos aos diretores. Consideram que não sentiram grandes mudanças na transição dos normativos, uma vez que existe, por parte do diretor, uma preocupação em ouvir os vários os colegas. De acordo com Silva, A. (2012, p. 155), esta posição leva-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” independentemente da posição hierárquica

ou, ainda, para a “não interiorização do papel que agora desempenha ou a evidência de uma ‘filosofia’ de atuação concordante com o modelo de gestão democrático”.

Relativamente à avaliação externa, Quintas & Gonçalves (2012, p. 108) num estudo efetuado a partir dos relatórios da avaliação externa de três regiões, consideram que:

“A liderança das escolas portuguesas tem de ser perspetivada por referência aos normativos legais em vigor, os quais, contrariando uma visão tradicional centralista de governo das escolas, preveem uma partilha de visão e objetivos, de circulação efetiva das informações, de responsabilidades e de processos de tomada de decisões, o que dá origem a lideranças múltiplas”.

Relativamente à defesa, pelos autores, de que a liderança tenha de ser perspetivada por referência aos normativos, parece-nos haver alguma incongruência, uma vez que, entendida dessa forma, evidencia a existência de uma colaboração legislada ou decretada com carácter impositivo, em vez de ser respeitado o livre arbítrio para a colaboração e lideranças múltiplas sem o cariz autoritário. No seguimento dos seus argumentos, os autores convocam o conceito de “liderança partilhada” de Sergiovanni (2004), o qual é exercido em três níveis: Conselho Executivo (CEEx) ou diretor, Assembleia de Escola ou CG e lideranças intermédias. O estudo afere que o CEEx/diretor “ocupa uma posição determinante no exercício da liderança e que a sua relação com a Assembleia de Escola/Conselho Geral é reduzida”, não ficando muito claro como é feita essa “liderança partilhada”, sobretudo porque aferem que, no último caso, a ação é, efetivamente, muito reduzida. Relativamente à ação ser reduzida por parte da Assembleia de Escola/CG, esta inferência vai ao encontro das conclusões de Lindinho (2003) que observa o mesmo nas lideranças intermédias.

Por sua vez, verifica-se que a visão estratégica da escola está ausente nos relatórios de avaliação externa, não sendo possível aferir-se a existência da promoção do empenho individual e coletivo dos vários atores sociais em busca do desenvolvimento organizacional preconizado por António Nóvoa (1992) e Guerra (2001).

Na linha de pensamento de Jorge A. Costa (2012, p. 166), dadas as características das organizações escolares, as lideranças estão distribuídas em várias estruturas, pelo que:

“O líder escolar deve respeitar as decisões dos outros líderes e, em alguns casos, ir mesmo contra as suas próprias ideias para colocar em prática o que os outros líderes decidiram. O carácter democrático da liderança escolar, com a tomada de decisão partilhada e o encorajamento à participação na tomada de decisão, também coloca desafios específicos ao líder escolar. A colegialidade – que implica a eliminação de hierarquias, promovendo a comunicação lateral e a

noção que todos os professores devem fazer parte do processo de tomada de decisão – reflete o carácter democrático que a liderança escolar assume em determinadas culturas. Para além destas características, a natureza altamente especializada, autónoma e independente do trabalho que os profissionais da escola desenvolvem é uma marca distintiva e implica uma série de desafios para o trabalho do líder escolar”.

Ao longo deste ponto, é possível verificar que os estudos sobre o diretor escolar aumentaram, sobretudo após a aplicação do decreto-lei n.º 75/2008. Saliente-se que, mesmo quando o caso é o diretor, há vários aspetos que são analisados, dadas as suas relações de dependência e interdependência, desde a sua ação, a forma como toma as decisões, o estilo de liderança que implementa, as relações de poder dentro da organização, a relação do diretor com os outros órgãos, a valorização do exterior em detrimento ou não do interior, a forma como as práticas são controladas, a hiper-racionalização, a atribuição de funções e competências que dotam o diretor de mais poder perante os seus subordinados. Contudo, como é um órgão unipessoal são-lhe assacadas todas as responsabilidades, ficando mais enfraquecido para com os seus superiores hierárquicos. A relação da ação do diretor com o sucesso da escola, as avaliações externas, são diferentes variáveis que fazem com que alguns diretores se encontrem numa posição híbrida, ora sendo o “rosto da escola”, ora sendo o “rosto do ministério” ou o “rosto do poder central”, incorporando nas suas práticas lógicas de mercado transformando os alunos em clientes (Drucker, 1997) seguindo os cânones gerencialistas. Notório, ainda, é a taxa elevada de masculinização identificada por parte de Afonso & Viseu (2001) e Barroso (2005) na ocupação destes cargos em detrimento do género feminino, situação estudada nacional e internacionalmente que poderá revelar a oportunidade de acesso ou não a estes cargos por parte do género feminino<sup>32</sup>. Nos vários estudos levados a cabo por Shakeshaft (1989), nos quais a autora estudou as diferenças de género, observa que as características normalmente atribuídas aos dois géneros poderão ser um ponto de partida para as melhorias das práticas de gestão, complementando-se.

Ao longo dos vários estudos nacionais observa-se, também, a ideia de um Estado centralizador com práticas de cariz gerencialista e a perda de direitos sociais conquistados com o “25 de Abril”. Por sua vez, são, similarmente, notórias as pressões que são feitas a nível internacional, que criam ambiguidades com a cultura local.

---

<sup>32</sup> A este respeito, podemos consultar o Movimento feminista expresso por Jónatas Machado (2013).

Não poderemos deixar de salientar a utopia que perpassa no discurso de Drucker (1997) que, se por um lado, reconhece a singularidade das organizações sem fins lucrativos, e.g. a escola, por outro, visa a aplicação de estratégias totalmente voltadas para o mercado denunciando o cânone gerencialista que subscreve.

## Síntese

Ao longo deste capítulo traçamos algumas linhas que nos servirão de orientação para o nosso estudo.

Das linhas traçadas verificam-se as políticas atuais da educação, nas quais é sobrevalorizada a figura do diretor como “figura redentora” das mudanças e obtenção do sucesso educativo. Se para o legislador este é o “rosto da escola”, salvo alguns estudos, este é mais encarado como sendo o “rosto do ministério”, permitindo uma recentralização das políticas educativas, uma desconcentração do poder central e uma “direção atópica”, como Lima (2008b) a designa. Trata-se de uma voz que anuncia a autonomia das escolas e a participação dos vários atores sociais, todavia, estes vêm-se num papel submisso ao seu diretor que vive um papel ambíguo e híbrido, uma vez que está mais forte para baixo, mas mais fraco para cima.

Das políticas educativas transparece o caráter gerencialista pondo em crise valores matriciais da nossa Constituição da República e da LBSE, como a democracia e a participação, destacando a hierarquia e jogos de poder que afirmam a hierarquia.

O poder de decisão caminha mais ao lado do poder de execução, sobretudo porque a autonomia não passa de retórica com um valor instrumental, sendo o diretor responsabilizado e controlado por todas as tecnologias que, neste século, ganharam um maior alcance.

No fundo como Lima (2011a, p. 57) regista trata-se de: “Uma espécie de líder hierárquico, interno, mais poderoso, embora externamente subordinado, a quem se exige um padrão de liderança executiva eficaz”.

No capítulo seguinte, faremos a apresentação dos modelos de análise organizacional, destacando, apenas, as *lentes* por nós usadas na interpretação do contexto em estudo, para o qual ensaiamos o modelo de análise.

## Capítulo II – Modelos de análise organizacional da Escola

“A todos aqueles que presidem às coisas humanas, aos Ministros de Estado, aos Pastores das Igrejas, aos Diretores das Escolas, aos Pais, aos Tutores, seja dada a graça e a paz de Deus, pai nosso senhor Jesus Cristo, no Espírito Santo, [...] muitos olhos vêem mais que um” (Comênio, 2006, p. 55-71).



## **Apresentação**

Neste capítulo, partimos em busca do quadro teórico que nos permitirá compreender a realidade que nos propomos estudar. Começamos por fazer uma breve incursão sobre a liderança.

De seguida, são apresentadas as *lentes* do modelo burocrático, anárquico e cultural.

Por último, ensaiamos o modelo de análise.

## 1. Breves notas sobre a liderança

No seguimento do que temos vindo a expor, faremos uma breve incursão pela temática da liderança. A palavra liderança advém do seu radical “líder”, sujeito que implementa a ação de liderar. A origem de líder vem do inglês “leader”. O líder é aquele que dirige, comanda, é o chefe de um grupo. Liderança é a função do líder<sup>33</sup>. Para Drucker (1997, p. 60) a liderança “não consiste apenas no carisma, no assumir de um papel ou na elaboração de pensamentos grandiosos, mas antes em agir, e o imperativo primordial, quanto a esta acção é reverem a missão com o propósito de reorientá-la, estruturá-la, organizá-la e, depois, abandoná-la”.

Rensis Likert (1979) e Tony Bush (2003) são dois dos autores que criaram diferentes escalas/estilos de liderança que procuram aferir diferentes perfis, todavia, dado o carácter do trabalho em curso, não iremos aprofundar as diferentes escalas.

Comummente ouvimos dizer que os líderes adquirem competências que lhes permitem levar a cabo a missão a que se propuseram. Vejamos, então, algumas perspetivas de diferentes autores.

Drucker (1986), Michael Fullan (2003) e Howard Gardner (2012) perfilham uma visão empresarial da liderança, estabelecendo uma relação muito forte entre a educação e as empresas, apesar das suas especificidades, ponto de discórdia com Nóvoa (1992), com Thomas Sergiovanni (2004) e Andy Hargreaves & Dean Fink (2007), pois estes não concordam, dadas as diferentes características das organizações escolares, bem como pela missão que é esperada para a escola.

Sergiovanni (2004, p. 11) fala-nos da liderança da pedagogia em contraposição à liderança visionária proposta na literatura empresarial e refere:

“examino teorias existentes e dou exemplos de como a sua aplicação à escolar não é a ideal para membros dos órgãos administrativos, professores, pais ou escolas. (...) ajudar a criar um tipo de liderança único para a organização escolar – uma liderança cujas práticas escolares resultantes sejam mais viradas para as comunidades, mais consentâneas com os princípios democráticos de virtude cívica”.

Fullan (2003) defende que a liderança deve ser cultivada ao longo do tempo e em diferentes níveis da organização, considerando que os líderes eficazes incrementam a interação

---

<sup>33</sup> Dicionário da Língua Portuguesa 2011. Porto: Porto Editora.

e a resolução de problemas objetivos, revelando algum tato na obtenção de consensos fáceis. Para a obtenção desta premissa, os líderes promovem o debate, a reflexão e a partilha de conhecimentos, sendo capazes de agir no meio de circunstâncias complexas e incertas e na ambiguidade usar a criatividade necessária para encontrar a coerência.

Gardner (2012, p. 168) estabelece, também, conexões entre a liderança e a criatividade. Considera que os criadores e os líderes são surpreendentemente similares. Deste modo, considera que:

“Los líderes se dedican principalmente al poder, la persuasión y la política. Cuando alcanzan una posición de autoridad, emplean ese nicho para poner en práctica sus políticas de bien por medio de la fuerza, bien mediante la persuasión. Los líderes pueden necesitar de un mínimo de inteligencia, pero ésta puede llegar a convertirse en un inconveniente si quieren conectar con el público. En cuanto a la creatividad, es el terreno de los artistas y los académicos, no de quienes tienen éxito en el mundo ‘real’”.

Ambos usam a persuasão para influência do grupo ao que Max Weber (1991) chamaria de dominação.

Ivor Morrish (1981) e Fullan (2003) mencionam que os líderes inovadores gostam de desafios, de arriscar, não gostam de rotinas, estão abertos às novas ideias e experiências, necessitam de uma certa autonomia e são “auto-actualizados”. Os líderes são naturalmente entusiastas, denotam esperança e muita energia. Orientam-se pelo objetivo moral, compreendem a mudança, têm facilidade na criação de coerência, sentem a necessidade de formação, reconhecem e fomentam a construção das relações. Com os seus membros assumem um compromisso interno e externo e colocam metas a fim de obterem resultados positivos<sup>34</sup>.

Ao falarmos de liderança, temos que falar de mudança. No geral, deparamo-nos com uma mudança imposta pelas políticas nacionais e mundiais (Hargreaves, 2001), situação que leva a que os profissionais da educação não fiquem recetivos à mudança, criando resistências, sobretudo porque a mudança não se faz por decretos, o que a propósito Lima (1988b) já havia chamado de “decretomania”.

Hargreaves, Lorna Earl & Jim Ryan (2001, p. 17) referem que para a mudança ser eficaz, “esta deve abordar as questões mais genéricas e profundas do desenvolvimento dos

---

<sup>34</sup> “Quanto mais coisas boas acontecem, menos coisas más acontecem” Cf. Estrutura concetual da liderança de Fullan (2003, p. 16).

professores e da liderança escolar e da cultura de escola como uma comunidade apoiante, empenhada na melhoria contínua”, indo ao encontro de Barroso (2000, p. 88) que menciona que a mudança da escola terá de ser política, cultural e pedagógica<sup>35</sup> a fim de reconciliar todos os atores sociais em busca de um compromisso local.

Na linha de pensamento dos autores supracitados (*ibidem*, p. 209-210), “ninguém devia fechar as portas à mudança e à aprendizagem contínua”, bem como à necessidade da aprendizagem organizacional para que a mudança ocorra.

Todavia, convém ter presente que mudar os professores envolve a mudança nas pessoas e este é um trabalho lento (Fullan & Hargreaves, 1991; Ivor Goodson, 1992).

A aprendizagem organizacional é um princípio fundamental de mudança positiva (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001, p. 210), que pode ser promovida pelos líderes.

Por sua vez, Fullan & Hargreaves (2001, p. 58) mencionam que “Os mentores não existem apenas para apoiarem os seus protegidos, mas, também, para aprenderem com eles”, evidenciando uma comunidade de aprendizagem (Apple & Beane 2000; Guerra, 2001).

Curiosamente, João Trigo & Jorge A. Costa (2008, p. 577) fazem a apologia da liderança que se apoia no modelo de “Direção por Valores” vindo do mundo empresarial, nomeadamente de Dolan & Sebastian García (1997), García (2002, 2011), o qual permite articular o “plano moral” de Bolívar (2003), o “objetivo moral” de Fullan (2003) e a “liderança moral” defendida por Sergiovanni (2004). Os autores apresentam-no, não como um modelo perfeito, mas em mudança, defendendo que perante algumas conceções de liderança pensadas para a organização escolar se adequam a este modelo. A defesa prende-se, não só pelas características da sociedade complexa em constante em mudança, mas, também, pelos atores sociais com quem se trabalha que se encontram situados na “fronteira do caos”. Trigo & Costa (2008, p. 577/8) observam que o modelo permite “absorver a complexidade, dá-nos conta que a pessoa ou as organizações, habituadas a esquemas convencionais, com elevados níveis de ordem e controlo, lidam mal com a incerteza e mudança, tendendo a desenvolver mecanismos de agressividade defensiva”, levando à resistência, à mudança e à inibição da criatividade própria e à dos outros. Assim sendo, auxiliam-se da terminologia dos “valores” em detrimento da “moral”, dadas as conotações que existem associadas à terminologia “moral”, por vezes, de caráter

---

<sup>35</sup> A este respeito, podemos consultar as dimensões da mudança da escola sugeridas por Barroso (2000).

religioso. Para estes, como mais-valia, o modelo apresenta raízes humanistas – entende a pessoa e o valor e a sua dignidade como fim e não como mero recurso, faz a introdução de conceitos novos como valores “poiéticos”, “empresas eutópicas”, integra um capitalismo sensível e solidário, permite educar para a cidadania, cumprindo com uma das missões da escola, beneficia o diálogo aberto, democrático fundado em valores compartilhados e no reconhecimento da pessoa, nas relações positivas, no desenvolvimento de uma cultura organizacional, permite práticas simbólicas, laços de respeito e a construção partilhada de objetivos comuns, bem como a adequação de valores de forma livre, crítica e flexível para todos os atores sociais. Defendem, ainda, que a liderança “pós convencional” tem um perfil humanamente evoluído e “tem a capacidade para transformar as coisas e dar pleno sentido à sua vida e à dos outros” (...) “tornando-se inspirador e legitimador de diálogos capazes de construir a confiança, a sensibilidade e a liberdade”, tratando-se de um “optimismo que permite a ‘gestão do medo’, da ‘apatia’, da fuga; o entusiasmo capaz de um suplemento de ‘alma’ à nossa acção e à nossa vida”, revelando como “condições para ajudar a libertar todo o potencial” (Trigo & Costa, 2008, p. 578/9).

Após o exposto, parece-nos que a sustentabilidade de uma organização carece de uma liderança partilhada, a qual não pode ser insensível ao contexto local e à comunidade onde está inserida.

### **1.1 Os Estilos de liderança de Rensis Likert**

Embora de forma sumária, abordaremos os estilos de liderança de Likert (1979), os quais foram expressos no livro “New Patterns of Management”. Atualmente, ainda, se continuam a utilizar, fazendo a adequação necessária à teoria que se pretende aplicar acrescentando novos itens (Likert, 1979). O autor apresenta quatro estilos que diferem entre si pelo tipo de autoridade que é usado pelo líder, colocando inicialmente dois polos antagónicos, ou seja, de autoritário e participativo. De seguida, faz um desdobramento de ambos, dando origem a quatro estilos. No primeiro polo, insere dois sistemas e, estes são designados de autoritário forte ou coercivo (sistema I) ou de benevolente (sistema II) e, no outro polo, ele pode ser consultivo (sistema III) ou participativo (sistema IV) conforme o representado na figura que se segue.

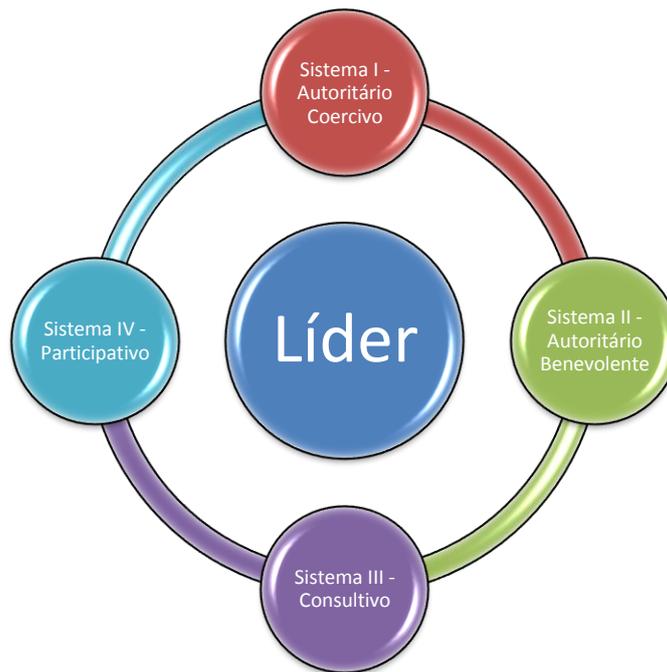


Figura 4 - Estilos de liderança de Likert (1979) adaptado do livro “Novos padrões de Administração”

No designado sistema I – O líder é autoritário coercivo, é autocrático. Adquire um papel de árbitro que controla de forma rígida tudo o que ocorre na organização. Este líder utiliza ameaças e punições para atingir objetivos, sendo que a comunicação é rara e o trabalho em equipa é inexistente. Uma das desvantagens prende-se com a necessidade de submissão, a inibição, dependência e forte desmotivação dos subordinados. Em termos de vantagens, há a salientar a rapidez na tomada de decisões.

No sistema II – O líder é autoritário benevolente, continua a existir a característica do autoritarismo e a imposição, mas já é mais condescendente. Aqui, já há alguma consulta e delegação de tarefas, que convivem com as ameaças e as recompensas. As desvantagens são semelhantes ao sistema I, todavia são menos acentuadas.

Quanto ao sistema III – O líder é mais participativo e apresenta uma menor arbitrariedade organizacional. Os objetivos e as tarefas são discutidos, a comunicação, também, ocorre de baixo para cima e há o estímulo ao trabalho em equipa. Como mais-valia, há alguma segurança no sentido do coletivo e uma maior motivação por parte dos subordinados. Todavia, torna-se mais demorada, dada a consulta que é feita.

Relativamente ao sistema IV – O líder é participativo e democrático. Todos os elementos da organização participam democraticamente na tomada de decisões. Há uma boa comunicação e esta ocorre em todos os sentidos, conseguindo-se atingir um nível de motivação muito elevado.

Dadas estas características há um sentimento muito grande em termos de segurança coletiva, de interdependência e motivação, todavia, o processo de decisão torna-se mais moroso, como será expectável.

Na tabela que se segue apresentam-se as principais diferenças dos quatro sistemas desenvolvidos por Likert (1979, p. 258/271).

Tabela 3 - Diferenças dos quatro sistemas desenvolvidos por Likert (1979)

Variáveis	Autoritário Coercivo	Autoritário Benevolente	Consultivo	Participativo
Processo de decisão	Centralizado no líder da organização. Este monopoliza todas as decisões.	Centralizado no líder da organização, existindo apenas delegação de decisões simples e rotineiras.	Há consulta aos níveis inferiores e é permitida a delegação e a participação das pessoas.	É totalmente delegado e descentralizado. O líder apenas define políticas e controla os resultados.
Sistema de Comunicações	O sistema de comunicações é vertical ( <i>top-down</i> ). São dadas ordens.	Prevalecem as comunicações verticais descendentes sobre as ascendentes.	O fluxo de comunicações verticais (ascendentes e horizontais) é facilitado.	As comunicações são consideradas como vitais para o sucesso da organização. A informação é totalmente partilhada.
Relações interpessoais	Há um distanciamento entre o líder e os subordinados. A organização informal é inexistente, dado que é prejudicial.	São toleradas as relações interpessoais. A organização informal é muito ténue.	Há uma maior confiança nas pessoas. Há o incentivo à organização informal. Aparece o trabalho em equipa esporadicamente.	O trabalho é geralmente realizado em equipa. A formação de grupos informais é imprescindível. Há confiança mútua, participação e envolvimento grupal intenso.
Sistemas de recompensa	Grande enfoque nas punições e nas medidas disciplinares. Obediência restrita aos regulamentos internos. Raras recompensas e de cunho meramente salarial.	Grande enfoque nas punições e nas medidas disciplinares, mas com menor arbitrariedade. Recompensas salariais mais frequentes. Recompensas sociais raras.	Grande enfoque nas recompensas materiais (principalmente salários). Recompensas sociais ocasionais. Raras punições ou castigos.	Grande enfoque nas recompensas sociais. Recompensas materiais e salariais frequentes. Punições são raras e, quando ocorrem, são definidas pelo grupo.

Analisando a tabela anterior, constata-se que do sistema I ao sistema IV vai uma amplitude muito grande no que concerne às diferentes variáveis, parecendo transmitir que a existência de democracia, motivação, relações de proximidade, trabalho de grupo e o lado informal leva a um processo mais moroso, podendo, eventualmente, em algumas teorias/políticas, ser considerado de prejudicial para a obtenção do sucesso e a eficácia para as

organizações que optem por um estilo de liderança ou outro, o que será necessário explorar melhor.

Vejamos, agora, os modelos de Tony Bush.

## 1.2 Os modelos de Tony Bush

Bush (2003) sugere seis modelos de gestão, que nos permitem analisar a gestão educacional, nomeadamente os modelos: formal-burocrático, democrático, político, subjetivo, da ambiguidade e cultural. Certos de que se trata de abstrações teóricas, todavia, estes permitem-nos enquadrar e compreender a realidade empírica. Dadas as características do nosso estudo e a opção pelas *lentes* dos modelos: burocrático, ambiguidade e cultural, apenas daremos enfoque aos três modelos adstritos.

Tabela 4 - Quadro síntese adaptado dos modelos de Tony Bush (2003)

Elementos de gestão	Tipo de modelo		
	Formal	Ambiguidade	Cultural
Nível ao qual os objetivos são determinados	Institucional	Indeterminado	Institucional ou subunidade
Processo através do qual os objetivos são determinados	Imposto pelo líder	Imprevisível	Baseado em valores partilhados
Relação entre objetivos e decisões	Decisões baseados nos objetivos	Decisões e objetivos sem ligação	Decisões baseadas nos objetivos da organização ou subunidade
Natureza do processo da tomada de decisão	Racional	Caixote do lixo	Racional, mas dentro de um enquadramento de valores
Natureza da estrutura	Realidade objetiva; Hierarquia	Problemática	Manifestação física da cultura
Ligação ao ambiente	Poder ser “aberta” ou “fechada”, o líder é responsável para prestação de contas	Fonte de incerteza	Fonte de valores e crenças
Estilo de liderança	Líder estabelece os objetivos e a política	Pode ser tático ou discreto	Simbólico
Modelo de liderança	Liderança gestonária	Liderança contingente	Liderança moral

Os três modelos diferem entre si quanto aos aspetos principais de gestão: os objetivos, a estrutura organizacional, o ambiente externo e a liderança.

No modelo formal, os objetivos têm um cariz institucional. Estes são determinados por altos funcionários, garantindo que estes sejam apreendidos e aplicados. As atividades das escolas e das faculdades são avaliadas à luz dos propósitos oficiais.

No modelo da ambiguidade os objetivos são problemáticos/opacos, ou seja, não são transparentes.

No modelo cultural, os objetivos são a expressão da cultura da organização, reforçando as crenças produzidas na instituição. Os valores centrais determinam a visão. Esta visão tem uma declaração de missão que, por sua vez, leva a metas específicas.

Quanto à estrutura organizacional, no modelo formal é objetiva, hierárquica e as decisões são *top-down*. As relações são formais com uma forte influência em conformidade com as posições ocupadas. Já no modelo da ambiguidade, a estrutura é problemática, devido à incerteza das relações «loosely coupled». Ela pode não ser clara para o grupo, mas para o exterior torna-se visível e determina as saídas. A participação é fluida. Relativamente ao modelo cultural, a estrutura observa-se através da manifestação da cultura organizacional. Os valores e os rituais são expressos nas normas.

No que concerne ao ambiente externo verifica-se que as relações com o exterior são, também, entendidas de forma diferentes conforme as teorias, sendo designados de «sistemas abertos» ou de «sistemas fechados».

Para o modelo formal o sistema é fechado, no anárquico é uma fonte de incertezas e no cultural considera-se que as influências externas se podem aglutinar para formar a cultura da escola. Os profissionais aproveitam para promover o desenvolvimento da cultura comum.

Quanto à liderança, o líder acaba por ter maior ou menor peso na concretização dos objetivos da organização consoante o modelo. O líder assume a posição hierárquica mais forte e poderosa no modelo formal, por enquanto no modelo da ambiguidade, o líder estabelece o quadro para a tomada de decisão, mas evita o envolvimento no processo de decisão política e no cultural, o líder da organização é o maior responsável pelo desenvolvimento e sustentação da cultura. Espera-se que estes comuniquem valores e crenças fundamentais da organização, tanto internamente como para as partes interessadas externas, promovendo e mantendo a cultura para que exista uma liderança eficaz, podendo esta ser entendida como um processo de influência (Bush, 2003).

No ponto seguinte, faremos uma breve incursão nos vários modelos que vamos utilizar na interpretação dos dados.

## **2. No trilho do referencial teórico**

Para a análise sociológica das organizações educativas, o pesquisador depara-se com uma diversidade de paradigmas, modelos teóricos, com imagens ou metáforas organizacionais de vocação compreensiva e interpretativa (Lima, 2008a, 2011c).

A escola como “forma escolar moderna” inspira-se na organização industrial, da qual herda a perpetuação do poder, da transmissão em grande escala, da eficiência, da racionalização dos tempos e processos pedagógicos, bem como a importância do método, da tarefa e da ordem expressa por Frederick Taylor (2011) em “Os Princípios da Administração Científica”.

Embora os estudos de Taylor não se debrucem sobre os líderes, para a operacionalização dos pressupostos acima elencados, emerge a necessidade de estes levarem a cabo as missões visadas, auxiliando-se de processos de racionalização expressos por Taylor.

Na literatura, é usual vermos diferentes imagens e metáforas associadas às organizações, como o caso do trabalho de Gareth Morgan (1996) e à liderança com destaque para a figura do topo da hierarquia, de onde destacamos a metáfora da orquestra sinfônica de Drucker (1997) e a orquestra de jazz de Diogo (2004). Realidades muito distintas, não só pelo número de músicos que ambas as orquestras compõem, mas, e, sobretudo pelas possibilidades que são conferidas tanto ao maestro como aos músicos. Enquanto que na metáfora da orquestra sinfônica há uma partitura que tem de ser escrupulosamente interpretada em conformidade com as diretrizes do compositor e as ordens do maestro, na orquestra de jazz são delineadas sequências harmônicas que permitem liberdade aos músicos para improvisarem, sendo a liderança distribuída pelos vários líderes (solistas) ao sabor do improviso daquele momento e contexto num espaço/tempo delimitado.

Retomando, a temática em análise e, estabelecendo um paralelo linear e simplista, embora Diogo considere que o modelo da orquestra sinfônica de Drucker se mostre pouco adequado à realidade descrita naquela época, equacionando a proposta da orquestra de jazz, parece-nos que, atualmente, as políticas educativas requerem a “mesma partitura” interpretada exatamente da mesma maneira, independentemente dos “músicos” e do “lugar da orquestra”, revelando-se mais atual a metáfora da orquestra sinfônica de Drucker, uma vez que se adapta melhor às organizações tradicionais assentes no exercício do poder através da ordem hierárquica (Mintzberg, 1995).

Recorde-se que, na legislação atual, advoga-se que a maior autonomia corresponde maior responsabilização do diretor, o “rosto da escola”. Todavia, Leonor Torres (2011b, p. 147) observa:

“toda uma engrenagem organizacional assente em sofisticadas formas de controlo e de regulação da escola propiciou, nos mais diversos contextos escolares, a criação de regras e mecanismos de adaptação situacional, por referência a um certo *modus operandi* historicamente instituído. Por mais que se intensifique o controlo exterior sobre as escolas, seja por via da administração central, seja através da comunidade local, as escolas não deixarão de fazer repercutir nas suas dinâmicas de funcionamento os *modos de ser e de fazer* colectivamente construídos, que ultrapassam e estão para além das orientações normativas e estruturais”.

Ainda nesta linha de pensamento, a autora (*idem, ibidem*) salienta que: “as situações de adversidade cultural são frequentemente impulsionadoras de movimentos de resistência e de solidificação de ideários colectivos que tendem a funcionar como agência reguladora da acção” indo ao encontro do pensamento de Lima (1998a, 2008b) que defende o estudo da distância entre o decretado e o efetivamente concretizado.

## 2.1 Modelo burocrático

O modelo racional é associado a Max Weber (1864-1920). Algumas das características são: a existência de regras e normas para todas as atividades dentro de uma organização, o carácter formal das comunicações, a divisão do trabalho e o seu carácter racional<sup>36</sup>, ou seja, a racionalidade que existe levando ao máximo a eficiência para que se atinja os objetivos da organização, a impessoalidade nas relações, a hierarquia da autoridade, as rotinas e os procedimentos standardizados, a especialização da administração, a especialização dos trabalhadores, a profissionalização dos funcionários e a previsibilidade do funcionamento (Weber, 1991).

O excesso de formalismo, o relacionamento despersonalizado, os comportamentos rígidos, a resistência à mudança e a necessidade de símbolos para mostrar poder são consideradas disfunções da burocracia (Merton, 1978).

Gareth Morgan (1996, p. 355) menciona que “a forma burocrática de organização foi vista como manifestação de um processo mais geral de racionalização dentro da sociedade como um todo enfatizando a importância das relações meios-fins”, destacando o conceito do “tipo-ideal” que é utilizado como ferramenta metodológica para compreensão de vários aspetos,

---

<sup>36</sup> António Fernandes (2008, p. 49/50) refere que a “racionalização é o resultado da crescente intelectualização que acompanha a especialização científica e o desenvolvimento da técnica. Em causa está a racionalização geral de conduta da vida e do controlo do mundo”.

emergindo a imagem de “máquina” e/ou “instrumento de domínio” quando a organização é estudada à luz do modelo burocrático.

A acentuação dos consensos e a clareza dos objetivos pressupõe a existência de processos e tecnologias claros e transparentes. Todavia, a sociologia das organizações, para além de estudar as estruturas formais do poder, “terá de considerar também a estrutura informal”, pelo que Lima (1998a, p. 77) propõe o conceito da *infidelidade normativa* que pode ser “compreendida se considerada enquanto *fidelidade* dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias”, distinguindo três tipos de *infidelidade* “(1) em relação à letra mas não ao espírito; (2) em relação ao espírito mas não à letra; (3) em relação à letra e ao espírito”.

Nesta linha de pensamento, Lima (1998a, p. 600) refere que:

“se os modelos decretados se constituem sobretudo como matrizes de modelos, deixando espaços vazios; se consagram a possibilidade de uma intervenção autónoma dos actores, no respeito por princípios e regras gerais; se devolvem poderes, e responsabilizam pela sua aplicação; se registem à tentação centralista de tudo prever, uniformizar e regular, então estaremos perante um cenário de descentralização e de autonomia legítima”.

Todavia convém ter presente que, no modelo burocrático, à posição hierárquica está associada a responsabilidade do cargo, estando os responsáveis submetidos a um sistema rigoroso de disciplina e controlo do serviço, tal como estudado por Weber. Atualmente, vemos este controlo ser efetuado por uma quantidade enorme de plataformas digitais que Lima (2012, p. 130), designa de hiperburocracia, ou seja:

“de uma burocracia aumentada, resultante de um processo de hibridização que ora perde, ora mantém, certos traços da burocracia weberiana, que associa, eventualmente, novas dimensões ao ‘tipo-ideal’ original, que adquire novas e mais complexas propriedades de extensão e de controle, entre outras, induzidas por uma burocracia digital, ou ciberburocracia”.

Deste modo, ao analisar as organizações, sob a lente do modelo racional-burocrático destaca-se a importância da estrutura formal, da racionalidade e da dominação.

Apesar da busca da maximização dos meios, da racionalidade técnica, da rigidez das leis, dos regulamentos, das normas, da hierarquia, elementos comuns às organizações formais, características das organizações burocráticas na procura de uma organização eficiente e eficaz, dada a sua rigidez, elas são consideradas como ineficientes por autores como Philip Selznick (1978) e Robert Merton (1978).

Por sua vez, Bush (2003) aponta o domínio da hierarquia e a suposta racionalidade da modificação do processo de decisão como limitações das organizações burocráticas, uma vez que não permitem o ritmo e a complexidade da mudança.

### 2.1.1.A “unidade de comando”

Desde a antiguidade grega, chegam até nós relatos da importância da “unidade de comando”. Sócrates fala da importância de um homem que saiba administrar os seus bens, presidente ou alguém que tenha que administrar algo, no qual não deve ser descurada a sua habilidade como administrador. Platão na obra a “República” remete-nos para o seu ponto de vista no que concerne à forma democrática de governar e como devem ser administrados os negócios públicos e Aristóteles estuda a organização do Estado, fazendo a divisão em três formas de administração, nomeadamente: a monarquia, a aristocracia e a democracia.

Apesar desta designação, supostamente com intenção e funções similares, ao longo dos tempos ocorreram diferentes entendimentos. Para melhor compreensão e, dada a necessidade de circunscrever o pretendido, começemos por registar o que, mormente, é entendido por “unidade de comando”. Esta é caracterizada por encimar o topo do organigrama de uma instituição, na qual se tomam decisões, estando impregnada do “respeito”/autoridade e dominação existente numa hierarquia presente numa organização.

Nos “Princípios da Administração Científica” de Taylor (2011) é dado destaque a quatro princípios, a saber: princípio do planeamento, princípio da preparação dos trabalhadores, o princípio do controlo e o princípio da execução da disciplina do trabalho. Taylor (2011) privilegia a estrutura funcional. Analisou os problemas da base para o topo, propôs a especialização dos operários, dos líderes intermédios e do topo. Dá enfoque aos supervisores que ajudam e controlam os operários para poderem fazer o trabalho com qualidade e em menor tempo, “the *one best way*”. Taylor evidencia o “*homo economicus*” (homem económico), pois segundo ele o homem trabalha mais e melhor se for recompensado<sup>37</sup>. Quanto aos quatro elementos essenciais da Administração Científica de Taylor (1982, p. 83) são elencados os seguintes:

---

<sup>37</sup> Vide, por exemplo, a observação de Weber (1991, p. 100) in Economia e Sociedade sobre a remuneração e os seus efeitos/relação entre produção e salário: “Estas só estimulam a maior rendimento quando o salário se orienta pelo desempenho (salário por produção)”.

“Primeiro – O desenvolvimento (pela direção e não pelo operário) da ciência de assentar tijolos, com normas rígidas (...);  
Segundo – A seleção cuidadosa e subsequente treinamento dos pedreiros entre os trabalhadores de primeira ordem, com a eliminação de todos os homens que se recusam a adotar os novos métodos, ou são incapazes de segui-los.  
Terceiro – Adaptação dos pedreiros de primeira ordem à ciência de assentar tijolos, pela constante ajuda e vigilância da direção, que pagará, a cada homem, bonificações diárias pelo trabalho de fazer depressa e de acordo com as instruções.  
Quarto – Divisão equitativa do trabalho e responsabilidades entre operário e direção”.

Aqui a direção ou “unidade de comando”, adquire um lugar de destaque, estando no topo da hierarquia.

Ortsman (1978, p. 30) afere que “A hierarquia tem a seu cargo os problemas da concepção, de decisão, de coordenação e de controlo. Detém o saber e representa a ‘autoridade’”. O circuito de comunicação é tipicamente “*topdown*”, ou seja, as decisões descem e as informações podem, eventualmente, subir.

Fayol (1984) no livro “Administração Industrial e Geral” define administração como o conjunto das operações inerentes a uma empresa independentemente da sua dimensão, nomeadamente: 1ª operações técnicas, 2ª operações comerciais, 3ª operações financeiras, 4ª operações de segurança, 5ª operações de contabilidade e, por último, 6ª operações administrativas, na qual se insere a previsão, a organização, a direção, a coordenação e o controle. Para Fayol (1984, p. 26) administrar é Planear, Organizar, Prover pessoal, Dirigir, Coordenar, Informar e Orçamentar. Mais tarde, o seu discípulo Luther Gulick, inspirando-se nestas ideias propõe a sigla POSDCORB – Planning, Organizing, Staffing, Directing, Coordinating, Reporting, Budgeting, a qual corresponde em inglês ao mencionado por Fayol.

Para que não surjam dúvidas quanto aos conceitos, Fayol (1984, p. 26) define-os da seguinte forma:

“Administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar.  
Prever é perscrutar o futuro e traçar o programa de ação.  
Organizar é constituir o duplo organismo, material e social, da empresa.  
Comandar é dirigir o pessoal.  
Coordenar é ligar, unir e harmonizar todos os atos e todos os reforços.  
Controlar é velar para que tudo corra de acordo com as regras estabelecidas e ordens dadas”.

Dirigir é diferente e não deve ser confundido com administrar, adverte Fayol (1984). A administração é assegurada pela direção. De acordo com o autor, para que o corpo social funcione bem, é necessário a aplicação de vários princípios que deverão ser aplicados de acordo

com diferentes variáveis: contextos, materiais, pessoas, entre outros. Acresce, também, que cabe ao administrador a “exata *avaliação* das coisas, fruto do tato e da experiência”, sendo esta uma das qualidades do administrador. Nesta linha de pensamento, elenca catorze princípios gerais da administração, a saber:

1. Divisão do trabalho – Todos os funcionários são especializados, desde os operários ao topo da hierarquia. Há separação dos poderes. Tem como finalidade aumentar a eficiência e a produtividade.

2. Autoridade – “*Autoridade* consiste no direito de mandar e no poder de se fazer obedecer” (1984, p. 45). Não há autoridade sem responsabilidade<sup>38</sup>, isto é, sem sanção (recompensa [sendo valorizadas as ações úteis] ou penalidade [exclusão das ações menos proveitosas]).

3. Disciplina – Consiste na obediência e na existência de regras de conduta pré-estabelecidas e aceites sem discussão prévia. A sua ausência leva uma organização ao caos. Releva-se a importância do respeito tanto para os chefes como para os trabalhadores da base.

4. Unidade de comando – “*Para a execução de um ato qualquer, um agente deve receber ordens somente de um chefe*” (*idem*, p. 48). O incumprimento deste princípio leva à rutura do corpo social. A dualidade de mando não deve ocorrer, pois produz maus resultados. Um mal-estar, irritação, aversão, poderão ser algumas das consequências da dualidade, pelo que deve haver uma divisão das atribuições a concretizar.

5. Unidade de direção – “*Um só chefe e um só programa para um conjunto de operações que visam ao mesmo objetivo*” (*idem*, p. 50). Trata-se de uma condição necessária para a unidade de ação. A unidade de direção (um só chefe, um só programa) não pode ser confundido com a unidade de comando (um funcionário só deve receber ordens de um superior). A unidade de comando depende do funcionamento do pessoal.

6. Subordinação do interesse particular ao interesse geral - Os interesses gerais da organização devem prevalecer sobre os interesses individuais.

---

<sup>38</sup> De acordo com Fayol (1984) a responsabilidade é tão temida quanto a autoridade é cobiçada, levando, por vezes, a uma falta de iniciativas podendo destruir qualidades. Por sua vez, refere que nem a nomeação nem o direito de propriedade conferem o valor moral inerente a esta característica.

7. Remuneração<sup>39</sup> do pessoal – É o prémio pelo serviço prestado. Deve ser suficiente para garantir a satisfação dos funcionários e da própria organização.

8. Centralização<sup>40</sup> - As atividades vitais da organização e sua autoridade devem ser centralizadas. Existe a ideia de cérebro que envia ordens para todo o organismo. Poderá haver um maior ou menor grau de centralização ou descentralização dependendo do chefe que, sem perder o privilégio de determinar as diretrizes gerais, pode recorrer à experiência e auscultação dos seus colaboradores. Esta premissa pode ocorrer nos vários níveis de uma organização.

9. Hierarquia<sup>41</sup> - Defesa incondicional da estrutura hierárquica, respeitando à risca uma linha de autoridade fixa. As comunicações partem da autoridade superior a fim de serem transmitidas de forma segura e haver a garantia que partem da “unidade de comando”, todavia, estas nem sempre são rápidas. Conciliar o respeito da hierarquia com a celeridade torna-se um processo árduo. Quando aplicada ao Estado, o interesse geral torna-se tão complexo e tão remoto que quase parece um mito<sup>42</sup>.

10. Ordem - Deve ser mantida em toda organização, preservando um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar, bem como o homem certo no lugar certo “*The man in the right place*”. Destaca-se a importância da uma boa organização e de um bom recrutamento. É

---

<sup>39</sup> A remuneração tem como objetivos: garantir a remuneração equitativa, encorajar o zelo (recompensar o esforço útil), evitar excessos de remuneração (não deve ultrapassar o limite razoável). Podem ser usados diferentes modos de retribuição (dia, tarefa, peça ou combinados). Verifique-se que a legislação atual aplicada às escolas que permite ter uma atribuição maior de quotas para a Avaliação de Desempenho Docente (ADD), dependendo do “sucesso” obtido nas avaliações externas. Curiosa, também, é a importância que Fayol atribui ao bem-estar dos funcionários “não resta dúvida que a empresa será tanto mais bem servida quanto mais robustos, instruídos, conscienciosos e estáveis foram os seus agentes. O patrão, no seu próprio interesse do negócio, deve cuidar da saúde, do vigor físico, da instrução, da moralidade e da estabilidade do pessoal. (...) Todos os modos de retribuição que tendem a melhorar o valor e a felicidade do pessoal e a estimular o zelo dos agentes de todas as escalas devem ser objeto de contínua atenção da parte dos chefes” (Fayol, 1984, p. 57).

<sup>40</sup> “A centralização não é um sistema de administração, nem bom nem mau, podendo ser adotado ou abandonado à vontade dos dirigentes ou das circunstâncias; entretanto, existe sempre, em maior ou menor grau. O problema da centralização ou descentralização é uma simples questão de medida. Trata-se de encontrar o limite favorável à empresa. (...) cada agente põe, voluntariamente, um pouco de si mesmo na transmissão e na execução de ordens, como na transmissão das impressões recebidas, pois ele não age como simples engrenagem mecânica” (Fayol, 1984, p. 58).

<sup>41</sup> De acordo com Ortsman (1978, p. 47) e, na senda de Elton Mayo, na escola das relações humanas, “a tarefa principal da hierarquia é mostrar aos membros do pessoal que eles são úteis e têm um papel não negligenciável no bom funcionamento do serviço ou do departamento a que pertencem”.

<sup>42</sup> “(...) o interesse geral esfuma-se, debilita-se a cada serviço, tende a ser considerado como objeto e fim dele mesmo; esquece-se que não é mais que uma engrenagem de uma máquina, cujas partes devem marchar de acordo; fecha-se a si mesmo e não conhece mais que a via hierárquica” (Fayol, 1984, p. 60). Por sua vez, o autor denuncia que o “temor das responsabilidades seja a principal causa para a opção de uma hierarquia obsoleta que pode ter como causa a incapacidade administrativa por parte dos dirigentes, sobretudo quando aplicada ao Estado. Apela ao bom senso para a hierarquia, pois se ela representar prejuízo deve ser abandonada “Quando um agente se encontra na obrigação de escolher entre dois processos, não lhe sendo possível pedir opinião ao seu chefe, ele deve ter bastante coragem e sentir a suficiente liberdade para adotar o caminho que o interesse geral impõe. Mas, para que ele se encontrar nesse estado de espírito, é preciso que tenha sido preparado antecipadamente e que seus chefes lhe tenham dado o exemplo. O exemplo deve vir do alto. É interessante lermos, também, Paulo Freire para podermos explorar melhor esta ideia de emancipação, bem como as características dos líderes de Goleman *et al* e Gardner.

necessário o conhecimento profundo das necessidades e dos recursos para haver o equilíbrio. A ausência do equilíbrio<sup>43</sup> pode levar ao caos.

11. Equidade – A equidade resulta da benevolência em combinação com a justiça. Esta deve prevalecer em toda organização, justificando a lealdade e a devoção de cada funcionário à empresa. Exige bom senso, muita experiência e muita vontade. Os direitos são iguais em toda a hierarquia.

12. Estabilidade do pessoal - Uma rotatividade alta tem consequências nefastas sobre o desempenho da empresa e a moral dos funcionários. Todavia, há que ter presente a necessidade que qualquer agente tem para se adaptar a uma função, mesmo podendo vir a desempenhá-la corretamente. Fayol (1984, p. 64) chama à atenção para a importância do tempo necessário para a iniciação, sobretudo dos chefes nas grandes empresas em que carece a implementação de um programa de ação, havendo a necessidade da aquisição de confiança em si mesmo e este poder inspirar os outros, afirmando que “A aprendizagem de um grande chefe é geralmente muito onerosa”.

13. Iniciativa - Deve ser entendida como a capacidade de estabelecer um plano e cumpri-lo. A liberdade de propor e de executar são consideradas elementos da iniciativa: “A iniciativa de todos, juntando-se à do chefe, e, se necessário, suprindo-a, é uma grande força para as empresas. Isso percebe-se principalmente nos momentos difíceis. É necessário, pois, encorajar<sup>44</sup> e desenvolver essa faculdade” (Fayol, 1984, p. 65).

14. A união do pessoal – “A *harmonia* e a união do pessoal de uma empresa são uma grande fonte de vitalidade para ela” (*idem, ibidem*). A “unidade de comando” é o princípio a observar, devendo ser evitados dois perigos: “má interpretação da divisa ‘dividir para reinar’ (deve ser recompensado o mérito sem perturbar a harmonia das relações entre o pessoal) e o abuso das comunicações escritas (sempre que possível as comunicações, a fim de evitar más interpretações, estas, em certos casos, devem ser orais, evitando a formalização levada ao extremo, pois uma conversa pode tornar-se mais profícua, clara e mais rápida na resolução de determinados assuntos). O bom senso, mais uma vez, deve imperar.

---

<sup>43</sup> “(...) quando interesses particulares fizerem negligenciar ou sacrificar o interesse geral, quando a ambição, o nepotismo, o favoritismo ou simplesmente a ignorância multiplicarem inutilmente os postos ou colocarem nos pontos necessários agentes incapazes, será preciso muito talento, muita vontade e mais perseverança que actualmente não comporta a instabilidade ministerial para acabar com os abusos e a restabelecer a ordem” (Fayol, 1984, p. 63).

<sup>44</sup> Confronte-se, também, aqui alguma analogia com o pensamento de Paulo Freire. *Vide*, por exemplo, *A Pedagogia da liberdade, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia*.

Fayol (1984, p. 67) conclui que “Sem princípios, vive-se na obscuridade, no caos; sem experiência e sem medida, surgem as dificuldades, mesmo com os melhores princípios. O princípio é o farol que orienta: pode ser útil somente aos que conhecem o caminho do porto”.

### 2.1.2 Conceitos emergentes em Max Weber

Neste ponto, daremos destaque a alguns conceitos enunciados por Weber (1991). Amante da liberdade e da justiça revela uma grande preocupação intelectual, nomeadamente a objetividade do conhecimento histórico e sociológico sobre a cultura. O seu objetivo era a compreensão (*verstehen*) da realidade. Para este propósito socorre-se de conceitos e conexões entre ambos, pelo que António Fernandes (2008, p. 24) esclarece que “A compreensão é possível em virtude de o homem ser dotado de uma consciência. As condutas humanas apresentam uma textura inteligível pelo sentido subjectivo entre actores e fins”. Ainda no seguimento do pensamento de Weber, Fernandes (2008, p. 25) refere que:

“A compreensão implica discernir o sentido que o actor dá à sua própria conduta. Trata-se de captar o sentido subjectivo. Sem se perder de vista a necessidade de encontrar as conexões causais, é constituído como objectivo da sociologia o compreender (*verstehen*), aprendendo as significações, o interpretar (*deuten*), buscando o sentido subjectivo, e explicar (*erklären*), salientando as regularidades das condutas. Passa assim a ser tarefa da sociologia a reconstrução conceptual da realidade social e do seu funcionamento”.

Para melhor compreensão da realidade, Weber faz a distinção entre juízos de valores (*werturteil*), os quais não devem existir na sociologia e a relação de valores (*wertbeziehung*). Define quatro tipos de ação: a ação racional em relação a um fim, a ação racional em relação a valores, a ação tradicional e a ação afetiva. A ação pode ser diferente na sua intencionalidade, podendo ser constituída, inclusive, pela oposição entre ética da responsabilidade (preocupando-se com a eficácia, procurando os melhores meios para a obtenção dos fins) e a ética da convicção (agindo com os sentimentos<sup>45</sup> sem ter em conta as consequências).

---

<sup>45</sup> Verifique-se que Weber evidenciava a importância do emocional sobre o racional indo ao encontro das descobertas posteriores de António Damásio. Vide, e.g. *O Erro de Descartes*.

O conceito de “*ideal-tipo*” está associado ao de compreensão, que por sua vez, está ligado à racionalização que é fruto da especialização científica e do desenvolvimento da técnica.

Fernandes (2008, p. 48) explicita o pensamento de Weber, referindo que:

“O tipo ideal é a reconstrução inteligível de uma dada realidade. Escolhe-se um conjunto dos seus traços mais característicos para se construir um todo inteligente. São exemplos de tipos ideais as formas de dominação: tradicional, burocrática e carismática. Cada um deles define o tipo de legitimação obtida”.

Outros conceitos, estudados por Weber, que nos serão úteis ao longo do nosso trabalho são: a) *Poder*<sup>46</sup> significa toda a probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade; b) *Dominação* é a probabilidade de obter obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis; c) *disciplina* é a probabilidade de encontrar obediência pronta, automática e esquemática a uma ordem, entre uma pluralidade indicável de pessoas, em virtude de atividades treinadas (Weber, 1991, p. 33).

Na senda do autor (*idem*), a legitimidade pode ser garantida por atitude interna (modo afetivo [entrega sentimental]), de modo racional referente a valores [na crença de valores supremos morais, estéticos ou outros] e de modo religioso [obtenção de bens de salvação].

A vigência legítima pode ser atribuída a uma ordem em virtude da tradição (foi sempre assim); de uma crença afetiva; ou de uma crença racional referente a valores.

Consoante a natureza da legitimidade a alcançar, vai depender o tipo da obediência e o quadro administrativo que fará o seu garante, bem como o caráter do exercício da dominação<sup>47</sup>:

---

<sup>46</sup> Amitai Etzioni (1974, p. 32) considera que “*Poder* é a habilidade de um indivíduo para induzir ou influenciar outro a seguir suas diretrizes ou quaisquer outras normas por ele apoiadas”. Considera que os meios utilizados para fazer valer o poder podem ser físicos, materiais ou simbólicos, podendo estes ser designados de coercivo, remuneratório e normativo.

Será interessante consultar, também, este conceito em Parsons, (1951), Laswell & Kaplan (1950).

Vejamos, ainda, uma perspectiva mais recente de Custódia Rocha (2007, p. 18) “(...) o poder, o discurso e o sentido da/na gestão são vistos não só como elementos que constroem mas também como relações que capacitam, e, se aqui se convoca a ideia de que, nas relações organizacionais, o poder é central para a produção das diferenças que são tão opressivas quanto hierárquicas, também se avança com uma outra reflexão, que implica perceber que o reforço constante que a cada momento relembra a existência de uma plena dominação sobre os outros, nas organizações, pode resultar numa análise que não clarifique como os actores educativos podem ser agentes activos na (re)construção da sua autonomia organizacional e na construção de uma gestão mais democrática, porque mais participada, negociada e discutida, pese embora as ambiguidades, as incertezas, os interesses, os conflitos, as representações, os símbolos que essa gestão comporta”. De acordo com Canotilho (2003, p. 734) “O reconhecimento de um certo poder discricionário da administração não é incompatível com o Estado de direito. Com ele pretende o legislador que a administração disponha de um espaço de actuação possibilitador de escolhas e decisões responsáveis”. (...) Deste modo, “às autoridades administrativas reconhece-se um poder discricionário de decisão (Entscheidungermessen) e um poder discricionário de escolha (Auswahlermessen)”.

<sup>47</sup> “(...) chamamos ‘dominação’ a probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas (ou todas) dentro de determinado grupo de pessoas. Não significa, portanto, toda a espécie de possibilidade de exercer ‘poder’ ou ‘influência’ sobre outras pessoas. Em cada indivíduo, a

“E também, com isso, seus efeitos. Por isso, é conveniente distinguir as classes de dominação segundo suas *pretensões* típicas à *legitimidade*. Para esse fim, é prático partir de condições modernas e, portanto, conhecidas” (Weber, 1991, p. 139).

Há três tipos puros de dominação<sup>48</sup> legítima: i) autoridade racional do “tipo-ideal” – que é legitimada pelas normas e leis estabelecidas a cargo daqueles que estão nomeados para exercer a dominação legal; ii) autoridade tradicional – baseia-se nas tradições e no estatuto herdado pelo líder; iii) autoridade carismática – advém das características pessoais do líder de caráter exemplar com poder heroico.

No primeiro caso, obedece-se à *ordem impessoal*, objetiva e legalmente estatuída e aos *superiores* por ela determinados, em virtude da legitimidade formal. Na dominação tradicional, obedece-se à *pessoa* do *senhor* nomeada pela tradição e vinculada ao direito consuetudinário e na dominação carismática<sup>49</sup>, obedece-se ao *líder* carismaticamente qualificado<sup>50</sup> como tal.

Toda a dominação pode estar vinculada a uma pessoa, por princípio ou por colegialidade. Weber (1991, p. 185) esclarece que “Por colegialidade entendemos, aqui, sempre colegialidade de *dominação* – isto é, de autoridades que ou administram elas mesmas ou influenciam de modo imediato a administração (aconselhando-a)”. Ao longo da história este conceito teve duplo sentido: aquando da ocupação de vários cargos servindo para enfraquecer a dominação individual (*par protestas*) e a formação colegial da vontade através da constituição de um mandato onde a cooperação de várias pessoas emergia, segundo o princípio de unanimidade ou segundo o princípio maioritário. Esta é a aceção de colegialidade moderna. A colegialidade pode obter as seguintes formas: colegialidade da direção suprema, ou colegialidade de autoridades executivas ou colegialidade de autoridades consultivas. Há

---

dominação ('autoridade') assim definida pode basear-se nos mais diversos motivos de submissão: desde o hábito inconsciente até considerações puramente racionais, referentes a fins. Certo *mínimo* de *vontade* de obedecer, isto é, de *interesse* (externo ou interno) na obediência faz parte de toda a relação autêntica de dominação” (Weber, 1991, p. 139).

<sup>48</sup> “O tipo mais puro de denominação legal é aquele que se exerce por meio um *quadro administrativo burocrático*. Somente o dirigente da associação possui sua posição de senhor, em virtude ou de apropriação ou de eleição ou de designação da sucessão. Mas suas competências senhoriais são também, competências legais. O conjunto do *quadro* administrativo se compõe, no tipo mais puro, de *funcionários individuais* (monocracia, em oposição à ‘colegialidade’)” (Weber, 1991, p. 144).

<sup>49</sup> “Denominamos ‘*carisma*’ uma qualidade pessoal considerada extracotidiana (na origem, magicamente condicionada, no caso tanto dos profetas quanto dos sábios curandeiros ou jurídicos, chefes de caçadores e heróis de guerra) e em virtude da qual se atribuem a uma pessoa poderes ou qualidades sobrenaturais, sobre-humanos ou, pelo menos, extracotidianos específicos ou então se a toma como enviada por deus, como exemplar e, portanto, como ‘*líder*’ (Weber, 1991, p. 158).

<sup>50</sup> “em virtude de confiança pessoal em revelação, heroísmo ou exemplaridade dentro do âmbito da *crença* nesse seu carisma” (Weber, 1991, p. 141).

diferentes tipos de colegialidade, a saber: colegialidade de cassação - serve para diminuir o poder monocrático, colegialidade de funções - como agrupamento colegial de funções ou colegialidade técnica (decisão da maioria de um grupo de indivíduos), podendo aqui, ser considerado, eventualmente, um *primus inter pares*; e colegialidade com função apenas consultiva.

Weber (1991, p. 183) refere que:

“A colegialidade garante maior ‘profundidade’ nas considerações da administração. Quando é este o aspeto acolhido, à custa de precisão e rapidez, costuma recorrer-se a ela ainda hoje (...). Em todo o caso, ela *divide* a responsabilidade, desaparecendo esta por inteiro nos colégios maiores, enquanto a monocracia a fixa de modo claro e indubitável. Tarefas grandes e que exigem uma solução rápida e uniforme são colocadas, em geral (e do ponto de vista puramente técnico, com toda a razão), nas mãos de ‘ditadores’ monocráticos, onerados da responsabilidade *exclusiva*”.

O desenvolvimento moderno da dominação burocrática levou ao enfraquecimento da colegialidade na *direção* efetiva, uma vez que a mesma, segundo Weber (1991, p. 185) reduz:

“1) a prontidão das decisões; 2) a uniformidade da liderança; 3) a responsabilidade inequívoca do indivíduo; 4) a ação sem inibições em face do exterior e a manutenção da disciplina no interior. Por isso – e também por motivos econômicos e tecnológicos ainda a serem examinados – a colegialidade, em Estados populosos com participação na alta política, sempre que foi conservada, ficou enfraquecida a favor de uma posição preeminente do *líder* político (*leader*, presidente do conselho de ministros)”.

Curiosamente, José Matias Alves (1999, p. 11), apoiando-se em Crozier (1971), nomeadamente no conceito do “sistema burocrático como estrutura de proteção”, considera que esta mesma estrutura “desresponsabiliza os agentes perante a resolução dos problemas concretos, sendo este o preço a pagar pela falta de autonomia e liberdade”.

De salientar que, a colegialidade levou ao desenvolvimento do conceito de “autoridade institucional<sup>51</sup>”, em virtude da ideia de separação “entre ‘escritório’ e ‘gestão doméstica’ (dos membros), entre os quadros de funcionários públicos e os privados, entre os meios administrativos e o patrimônio privado” (*idem, ibidem*).

---

<sup>51</sup> Weber (1991, p. 185) esclarece que “‘Autoridade institucional’ existe, neste sentido, naturalmente em grandes empresas privadas, partidos, exércitos, do mesmo modo que no ‘Estado’ e na ‘igreja’. Assim, também, no sentido *desta* terminologia o presidente eleito do Estado (ou colégio dos ministros ou dos ‘representantes do povo’ eleitos) é uma (autoridade institucional)”.

Na senda de Weber (1991) as “autoridades institucionais” de caráter colegial estão a diminuir independentemente dos compromissos e variações de opinião da maioria<sup>52</sup>.

Nesta linha de pensamento, é evidenciada a importância de os funcionários terem um salário correspondente à posição na hierarquia e à responsabilidade associada ao cargo, exercendo o seu cargo como “*profissão*” única ou principal, evidenciando a perspectiva de uma carreira e trabalhando em “separação absoluta dos meios administrativos”, porém sem apropriação do cargo. Contudo, estes encontram-se submetidos a um sistema rigoroso de *disciplina* e controle do serviço.

Desta feita, a administração burocrática é considerada:

“a forma *mais racional* de exercício de dominação, porque nela se alcança *tecnicamente* o máximo de rendimento em virtude de *precisão*, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade – isto é, calculabilidade tanto para o senhor quanto para os demais interessados -, intensidade e extensibilidade dos serviços, e aplicabilidade formalmente universal a todas as espécies de tarefas” (*idem*, p. 145).

Conquanto, Weber (1991) considera que a administração burocrática é inevitável para a administração de *massas* (de pessoas ou objetos).

Dada a importância que a sociologia atribui às conexões da “ação”, passamos a enunciar o entendimento de Weber (1991, p. 03) que refere que a ação<sup>53</sup> é:

“um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno, de omitir ou permitir) sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um *sentido* subjetivo. Ação ‘social’, por sua vez, significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso”.

A ação social pode ser determinada de modo racional referente a fins, de modo racional referente a valores, de modo afetivo e de modo tradicional.

---

<sup>52</sup> Weber (1991, p. 187) designa nas “*Relações da divisão de poderes políticos com a economia*”. 1. A *colegialidade* (racional de função) de *autoridades institucionais* legais pode aumentar a objetividade e independência de *injunções* pessoais das disposições e, desse modo, atuar favoravelmente sobre as condições de existência de economia racional, mesmo nos casos em que as pese negativamente a inibição da precisão no funcionamento.

Mas, justamente por isso, os grandes potentados capitalistas do presente e do passado preferem, na vida política, na dos partidos e na de todas as associações de importância para eles a monocracia como a forma de justiça e administração mais ‘discreta’ (no sentido deles), pessoalmente mais acessível, além de mais fácil de fazer pender pelos interesses dos poderosos, e isso com toda a razão, como confirmam também as experiências alemãs. A colegialidade de cassação e as autoridades colegiais surgidas por apropriações irracionais de poder de um quadro administrativo tradicional, ao contrário, podem trazer efeitos irracionais. A colegialidade das autoridades fiscais, que constitui o início do desenvolvimento do funcionalismo profissional, favoreceu em geral, sem dúvida, a racionalização (formal) da economia”.

<sup>53</sup> No pensamento de Edgar Morin (2008, p. 115) “a ação é uma decisão, uma escolha, mas também uma aposta”.

Em jeito de síntese, de acordo com Weber (1991), a organização racional torna-se altamente especializada<sup>54</sup> e burocrática para obter a máxima produção e o maior lucro. A necessidade de controlo aumenta à medida que o aparelho burocrático se desenvolve. A burocracia invadindo tudo, torna a máquina inerte, transformando-a num “habitação de aço” ou “janela de ferro”, tornando-se “o habitáculo familiar da tutela burocrática”.

Como defende Fernandes (2008, p. 65) parafraseando Weber tudo parece “impelir *ad absurdum* toda esta maquinaria”, na medida em que “A força da burocracia seria o resultado da racionalização geral da existência humana”.

Weber (1991) ao compreender o perigo da racionalização e da ação ameaçadora da burocratização incentiva à luta pela dignidade e liberdade fora do processo burocrático<sup>55</sup>. Anuncia, também, que a paixão pela burocratização levará a indivíduos “sistematizados e estandardizados”.

Filipe Gomes (2001, p. 141-2) menciona que “Weber pôde simultaneamente, comprovar que o processo de racionalização tendia a limitar as capacidades criadoras do homem e a enredá-lo num tecido de normas sempre coercitivo e proliferante”, reforça a ideia de casulo ou jaula – (*gehäuse*) e fala dos filhos da modernidade que se deixam reduzir “a especialistas sem espírito (*Fachmenschen ohne Herz*), imaginando estas nulidades”.

Concordamos com Fernandes (2008, p. 133) quando diz que para Weber “o capitalismo era irracional e indesejável, pois tratava-se de uma forma universal de modernização com as

---

<sup>54</sup> Será interessante ver o sentido que Weber atribui à “força do trabalho – trabalho dependente”, bem como o conceito de profissão: “Chamamos ‘profissão’ aquela especificação, especialização e combinação dos serviços de uma pessoa que, para esta, constituem o fundamento de uma possibilidade contínua de abastecimento ou aquisição. A divisão das profissões pode 1. ocorrer em virtude de atribuição heterónoma de serviços e, ao mesmo, tempo, de meios de subsistência dentro de uma associação reguladora da economia (divisão depende das profissões) ou em virtude de orientação autónoma pela situação de mercado para serviços profissionais (divisão livre das profissões); 2. basear-se em especificação ou especialização dos serviços” (Weber, 1991, p. 88).

<sup>55</sup> “O desenvolvimento de formas de associação ‘modernas’ em todas as áreas (Estado, Igreja, exército, partido, empresa económica, associação de interessados, união, fundação e o que mais seja) é pura e simplesmente o mesmo que o desenvolvimento e crescimento contínuos da administração *burocrática*: o desenvolvimento desta constitui, por exemplo, a célula germinativa do moderno Estado ocidental. Que ninguém se deixe enganar, nem por um momento, por quaisquer instâncias aparentemente contrárias, sejam estas representações colegiadas de interessados ou comissões parlamentares ou ‘ditaduras de comissários’ ou funcionários honoríficos ou juizes leigos (ou até resmungos contra ‘São Burocrácio’), ao fato de que todo o *trabalho contínuo* dos *funcionários* se realiza em *escritórios*. Toda a nossa vida cotidiana está encaixada nesse quadro. Pois uma vez que a administração burocrática é *por toda parte – ceteris paribus* – a mais racional do ponto de vista técnico-formal, ela é pura e simplesmente inevitável para as necessidades de administração de *massas* (de pessoas ou objetos). Só existe escolha entre ‘burocratização’ e ‘diletantização’ da administração, e o grande instrumento de superioridade da administração burocrática é o *conhecimento profissional*, cuja a indispensabilidade absoluta está condicionada pela moderna técnica e economia da produção de bens, esteja esta organizada de modo capitalista ou socialista – neste último caso, a pretensão de atingir o *mesmo* rendimento técnico significaria um *aumento* enorme da importância da burocracia especializada. Do mesmo modo que os dominados só podem defender-se normalmente contra uma dominação burocrática existente criando uma contra-organização própria, também sujeita à burocratização, o próprio aparelho burocrático é obrigado a continuar funcionando em virtude de interesses de natureza material ou puramente objetiva, isto é, ideal: sem ele, numa sociedade com *separação* dos funcionários, empregados e trabalhadores dos meios administrativos e com indispensabilidade da *disciplina* e *qualificação*, a possibilidade de existência moderna acabaria para todos, menos para aqueles que ainda se encontrassem de posse dos meios de abastecimento (os camponeses)” (Weber, 1991, p. 145).

características da racionalização europeia” e com Gomes (2001) uma vez que toda esta racionalização tende a limitar as capacidades criadoras.

Assim sendo, estudar a escola, de acordo com a perspectiva burocrática, evidencia-a como uma organização formal configurando:

“um sistema de acção concreta que pressupõe o domínio da racionalidade formal, a dominação pela autoridade, a superioridade técnica, a existência de objectivos claros e unívocos que orientam o funcionamento da organização e as acções das pessoas” (Alves, 1999, p. 10).

Na linha do que se tem vindo a evidenciar, a perspectiva burocrática revela, ainda, uma pesada exigência na formalização da estrutura organizacional, com procedimentos e objetivos claros e uma tecnologia com vista à escolha das atividades que cumpram e superem os objetivos.

## 2.2 Modelo da “Anarquia organizada”

Perante o formalismo do modelo burocrático, emerge o modelo da “anarquia organizada” nos EUA na década dos anos 70 com James March & Johan Olsen, também, designado, mais tarde, por modelo anárquico por Per-Erik Ellström (1983) ou modelo da ambiguidade (Bush, 2003).

Em conformidade com o pensamento de Cohen & March (1974, p. 03) as principais características deste modelo ou metáfora são:

*1. Problematic goals* It is difficult to impute a set of goals to the organization that satisfies the standard consistency requirements of theories of choice. The organization appears to operate on a variety of inconsistent and ill-defined preferences. It can be described better as a loose collection of changing ideas than as a coherent structure. It discovers preferences through action more often than it acts on the basis of preferences.

*2. Unclear technology* Although the organization manages to survive and (where relevant) produce, it does not understand its own processes. Instead it operates on the basis of a simple set of trial-and-error procedures the residue of learning from the accidents of past experience, imitation, and the inventions born of necessity.

*3. Fluid Participation* The participants in the organization vary among themselves in the amount of time and effort they devote to the organization; individual participants vary from one time to another. As a result, standard theories of power and choice seem to be inadequate; and the boundaries of the organization appear to be uncertain and changing.

Verifica-se, assim, que a ambiguidade dos objetivos (*problematic goals*), a incerteza da tecnologia ou a sua pouca definição (*unclear technology*) e a participação fluida (*fluid participation*) são as características atribuídas ao modelo da “anarquia organizada” (Cohen & March, 1974).

Nesta linha de pensamento, os modelos da ambiguidade assumem que a turbulência e a imprevisibilidade são características dominantes das organizações. Não há clareza sobre os objetivos das instituições, nem que os seus processos sejam bem compreendidos. A participação na elaboração das políticas é fluida e os membros podem optar ou não por participar nas oportunidades de decisão (Cohen & March, 1974; Jorge A. Costa, 1996; Bush, 2003). Não obstante, dadas as suas características, Bush (2003) defende que, nestes casos, por vezes, os pais são capazes de exercer mais poder sobre escolas.

Neste modelo é possível identificar várias imagens e metáforas organizacionais. Estas dão ênfase ao simbolismo e à ambiguidade existente.

Ellström (1983) evidencia a anarquia organizada “*organized anarchies*” de Michael Cohen & March (1974), o caixote do lixo “*garbage can*” de decisão ou a escolha organizacional de Cohen *et al* (1972), sendo que esta imagem permite compreender e chamar à atenção para o facto de determinadas ações não serem intencionais e os sistemas debilmente articulados “*loosely coupled systems*” de Karl Weick (1976) que denunciam a fragmentação, a sua pouca conexão e/ou mesmo desconexão, em que os seus elementos se encontram desligados, ou, simplesmente, são independentes uns dos outros, denotando uma rutura entre intenções e ações, processos e tecnologias e consequentes resultados. Esta pode ocorrer com os indivíduos, as subunidades, as organizações, os níveis hierárquicos, nos ambientes, nas ideias, nas atividades, nas intenções e nas ações (Orton & Weick, 1990).

A estrutura é problemática e a autoridade não é muito visível. Algumas instituições costumam classificar as responsabilidades em áreas de decisão que são alocados para diferentes pessoas ou organismos. As decisões podem ser classificadas de maneiras diferentes. As regras e os regulamentos, no que respeita ao processo de decisão dentro da estrutura formal, podem não ser claras, bem como podem não ser respeitados em certas circunstâncias.

A “*technology of foolishness*” ocorre quando os atores e as organizações superam a tecnologia da razão (*ibidem*) denotando a débil articulação entre objetivos/metas e a ação e/ou entre superiores e subordinados.

O ambiente externo é uma fonte de ambiguidades com contributos imprevisíveis para a organização. O desenvolvimento do “mercado económico” na educação fez com que em muitos países as escolas fossem altamente sensíveis às demandas e aos potenciais “clientes” (Bush, 2003, p. 147).

A anarquia organizada cria problemas para os líderes. Estes enfrentam quatro ambiguidades: os *propósitos* não são claros, o *poder* torna-se difícil estabelecer, a *experiência* não permite acometer aprendizagens, dada a imprevisibilidade, e o *sucesso* torna-se difícil de medir (Cohen & March, 1974).

Algumas das limitações deste modelo são, ainda: dificuldade em conciliar a ambiguidade com outros modelos; o exagero no grau de incertezas; é menos indicado para organizações mais estáveis e oferece pouca prática aos líderes educacionais.

A escola estudada à luz da anarquia organizada evidencia uma perspetiva organizacional com um elevado grau de desvinculação em relação aos aspetos prescritivos. Esta lente permite visualizar a escola como uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua; o seu funcionamento é anárquico, na medida os objetivos não são precisos, as tecnologias são pouco claras e a participação é fluída; a tomada de decisões é imprevisível e improvisada; a escola não é vista como um todo articulado, mas como sobreposição de órgãos, estruturas e processos fragmentados. A escola é muito sensível ao ambiente externo (administração, autoridades locais, pais e grupos) que aumentam a turbulência e os processos organizativos como as planificações, tomadas de decisões, avaliação e certificação que decorrem de pressupostos de eficiência e eficácia organizacionais assumindo estes um carácter simbólico (Costa, 1996).

Em jeito de síntese, citamos Lima (1998a) autor português que utilizou pela primeira vez a teoria da anarquia organizada, coincidindo, ainda, com uma mudança que marca a viragem do quadro teórico de análise no âmbito da Administração Educacional:

“O modelo de anarquia organizada 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. Ao modelo sério, quase sagrado, da racionalidade tradicional, o modelo anárquico opõe a ‘loucura sensata’, ou o ‘disparate razoável’ (*sensible foolishness*) apontado por March e Olsen” (Lima, 1998a, p. 84).

Bush (2003) considera que, embora o modelo da anarquia organizada promova análises organizacionais dando ênfase ao imprevisível, este permite compreender que os problemas

podem ser resolvidos pelo processo racional, daí, na prática, algumas instituições educacionais trabalham juntando os dois modelos (racional e ambiguidade).

### 2.3 Modelo cultural

A promoção da cultura organizacional é feita através de diferentes estratégias, tais como: utilização de documentos históricos que devem ser codificados e transmitidos; anunciando e celebrando os heróis e as heroínas; revendo os rituais para transmitir a cultura dos valores e crenças; explorando e desenvolvendo cerimónias; identificando sacerdotes, sacerdotisas e promovendo o acesso à comunicação informal (Deal & Kennedy, 1991).

A cultura da escola está expressa nos objetivos. Estes servem para reforçar os valores e as crenças. Os valores centrais determinam a missão que têm metas específicas. A ligação entre missão e objetivos é muito ténue. Há uma ligação estreita entre a cultura e a estrutura.

No tocante à existência de *experts*, Charles Handy (1985) refere que estes são fundamentais para o sucesso das organizações, pelo que a organização os torna como recursos.

Em conformidade com o pensamento de M. Fátima Sanches (1992, p. 17), a escola é um sistema aberto, no qual “o indivíduo ‘importa’ para a organização sentimentos e motivações, perspetivas e valores”. Por outro lado, refere que:

“as características pessoais actuam como factores mediadores que interagem com a estrutura racional e formal da vida organizacional. É das interações, entre as dimensões nomotética e ideográfica, que vai emergir um sentido coletivo de identidade, capaz de transformar o lugar de trabalho, de um mero agregado de indivíduos, em um todo distinto, organizado e coeso”.

Embora resulte da dimensão formal, a dimensão informal acaba por constituir uma parte natural e intrínseca da organização e, é neste processo dialético, que se gera algo global e coeso na própria organização, dando lugar a uma relação bivalente, ou seja, emerge do formal, passa para o informal e retorna ao formal influenciando-o. Deste modo, a dimensão formal e a dimensão informal interagem e tornam-se interdependentes.

Sanches (1992, p. 23) observa que a:

“Organização formal é um sistema dinâmico de relações interpessoais que se desenvolve espontaneamente no interior das organizações formais, e que tem origem nas necessidades e aspirações específicas dos actores das organizações. As normas informais, valores e papéis, o próprio estilo do líder da organização, tudo isso, condiciona o comportamento individual organizacional. (...) É devido à natureza sistémica destas componentes organizacionais que a

estrutura social de uma organização se caracteriza por relações interactivas e interdependentes”.

A autora (1992, p. 31) defende que a governação da escola deverá assentar no reconhecimento da importância da comunicação informal, bem como na compreensão da sua estrutura e do seu funcionamento, pois “Só assim se poderá realizar uma finalidade essencial da governação da escola a qual consiste em manter o equilíbrio (homeostasia) entre as dimensões nomotética e idiossincrática”.

A amizade, a cooperação e a preservação do grupo fazem parte das relações sociais que privilegiam este tipo de interações com vista a reforçar o sentido de solidariedade coletiva, atuando: “como ‘cimento social’ dando unidade ao conjunto de professores, alunos, e outros grupos da escola, transformando-a num lugar com um clima de trabalho mais agradável”.

Este tipo de relações permite dar voz aos atores sociais, revelando as suas necessidades e exprimindo os seus interesses. No caso concreto da escola, permite, ainda, atenuar as:

“diferenças entre os professores, dar apoio aos professores mais jovens ou recém-chegados à escola, facilitando-lhes a sua integração, criando neles espírito de corpo e, em consequência, um forte sentido de pertença à organização. Este mecanismo torna-se essencial, também, quando se deseja ter um corpo profissional estável”.

Sanches (1992, p. 32) considera que a dimensão informal revela um interesse particular para aqueles que governam a escola, sobretudo porque:

“O êxito da escola repousa, em boa parte, no conhecimento destes aspectos do sistema organizacional informal. Quem estiver ligado às tarefas de gestão escolar deverá conhecer as normas informais existentes, os sentimentos e padrões de interacção, e considerá-las como informação fundamentadora da tomada de decisão”.

Por sua vez, Edgar Schein<sup>56</sup> (1997) considera que a cultura advém das crenças e dos valores dos fundadores das organizações, logo, na operacionalização há a necessidade de estabelecer articulação dos vários elementos e dos grupos a fim de facilitar a existência de uma só cultura, pois quando há subculturas poder-se-á dar o fenómeno da “balcanização” (Fullan & Hargreaves, 1992).

Nesta linha de pensamento, o modelo cultural foca-se nas crenças dos membros da organização, nos valores, na partilha das normas, nos rituais e cerimónias e na assunção de heróis e heroínas. A ideologia está no coração das organizações e influencia a forma como todos

---

<sup>56</sup> A este propósito podemos, para aprofundar, ler Edgar Schein (1997) e Terrence Deal (1991).

se comportam: “Estas normas tornam-se em tradições compartilhadas que são comunicadas dentro do grupo e são reforçados por símbolos e rituais” (Bush, 2003, p. 156).

Linda Smircich (1983) e Torres (1997) apontam três tendências subjacentes à conceção e análise da cultura organizacional a referir: como variável independente e externa – algo que é “transportado” pelos membros para dentro da organização, como variável dependente e interna – a cultura é uma dimensão da organização, ou seja, é produzida internamente e como metáfora – a cultura é criada e recriada num processo contínuo pelos atores que estruturam a realidade da organização.

As manifestações da cultura organizacional podem ser expressas através das perspetivas integradoras (lógica da integração), diferenciadoras (lógica da estratégia) e fragmentadoras (lógica da subjetivação) (Peter Frost *et al*, 1991; Joanne Martin, 1992 e Torres, 1997).

Ainda, na esteira de Torres (2004, p. 232-250) ao aprofundar o seu modelo teórico de análise elenca quatro dilemas (*ausente, ambivalente, colateral e interativo*).

O *dilema ausente* é associado ao primeiro quadrante nas categorias dentro/interior e formal/estrutura da organização. Aqui existe a crença na superioridade “de uma supra-estrutura racionalmente concebida para garantir o grau máximo de eficácia organizacional. A ideologia do *The one best way*, legitimada pelo princípio também absoluto do *homo economicus*” (*ibidem*) onde as dimensões informais e comportamentais das organizações não são consideradas.

No seguimento desta interpretação, a cultura das organizações escolares é uma realidade unidimensional, cujas manifestações são integradoras e homogeneizantes, numa lógica acomodativa que obedece a lógicas de cariz produtivo e empresarial. São, também, o reflexo de uma cultura criada externamente, apresentando-se como periferias reprodutoras de uma ordem normativa, correspondendo ao “*locus* de reprodução” de Lima (1991). Por sua vez, os atores sociais são encarados como sujeitos passivos, acrílicos e reprodutores fiéis das lógicas centralistas, dada a supremacia da cultura racional e burocrática instituída como suporte, garante da eficácia e controlo da qualidade do sistema educativo.

O *dilema ambivalente* é associado ao segundo quadrante e evidencia a dimensão do informal, situação que só aparece aquando o surgimento das correntes humanistas da administração, por exemplo, Teoria das Relações Humanas de Elton Mayo (1945), entre outros. Aqui é destacada a relação das categorias estrutura/ação ou formal/informal visando a compreensão da dimensão humana individual e do grupo. Deste modo, são consideradas as

necessidades dos indivíduos, a motivação e a integração nos grupos de trabalho, evidenciando que a eficácia das organizações é fruto de uma boa gestão dos recursos humanos. Todavia, a presença da dicotomia estrutura *versus* informalidade sem conexões, releva mais uma vez a superioridade do formal sobre o informal.

Torres (2004, p. 237) defende que quando a cultura da escola é:

“considerada como uma *variável dependente e interna*, a cultura organizacional é então concebida como algo relativamente estável que se forma e desenvolve no contexto da organização por via da socialização normativa dos seus membros. Privilegiam-se, doravante, as abordagens em torno dos grupos de trabalho, das sociabilidades, do grau de satisfação dos actores, dos estilos de liderança, das práticas de participação nos processos de decisão, etc.”.

Em termos sociológicos verifica-se a permanência de um “antagonismo cultural entre a imposição de uma *estrutura* organizativa baseada em valores técnico-burocráticos e uma *acção* construída de forma culturalmente significativa assente em valores democráticos e participativos” (Torres, 2004, p. 238).

Visando esbater as fronteiras entre o formal e informal procedem-se a algumas alterações à estrutura racional de trabalho, nomeadamente no desenvolvimento de estilos de liderança mais democráticos, na criação de mecanismos de participação nas decisões e nos climas de trabalho mais abertos, mantendo-se os traços dominantes do modelo racional e científico de trabalho. Torres (2004) afere que, associada à ideia de eficácia e eficiência escolares está o papel dos professores e dos líderes escolares na construção da cultura da escola.

Deste modo, defende que a cultura escolar quando pensada como um *produto* ou uma *variável* exclusivamente *dependente* dos fatores endógenos à organização, esta revela uma socialização operacionalizada de *baixo para cima* (atores/topo) ou “*bottom up*”<sup>57</sup>, excluindo a possibilidade de uma dialética da socialização de *cima para baixo* (topo/atores) ou “*top down*” e vice-versa, daí a ambivalência que caracteriza este *dilema teórico*, predominando uma visão fechada e estática sobre as dimensões estrutura e ação, com a qual a autora não concorda (*idem*, p. 241).

---

<sup>57</sup> Para aprofundar este conceito, leia-se, por exemplo: “Teoria Organizacional” de João Bilhim.

No *dilema colateral* a caracterização é expressa pela categoria interior/exterior da organização. Aqui dá-se destaque e primazia ao contexto externo sobre a morfologia organizacional, pelo que ao permitir-se esta abertura, invertem-se as “*regras do jogo*”.

Todavia, esta sofre, também, os efeitos de uma deslocação de sentido do interior para o exterior da organização, passando a ser interpretada como uma *variável independente e externa*. Tendo por base as especificidades das escolas como organizações, numa análise que procure articular os três níveis (macro, meso, micro), a imagem que se destaca é a fragmentação.

Neste dilema reside a tentativa de superação do impasse teórico relativo aos sentidos atribuídos à fronteira organizacional (escola aberta ou fechada às pressões externas), podendo as escolas serem vistas como reprodutoras de ordens externas e como autoprodutoras de sentidos e de lógicas de ação específicas.

No *dilema interativo* há o reconhecimento de que as organizações dispõem de margens relativas de autonomia que interagem com o meio, recebendo e prestando influências. Tornam-se, simultaneamente, em contextos influenciados e influenciadores. Nesta dialética, emerge uma relação interativa entre o ambiente e a organização que se alarga à estrutura e à ação, passando-se a identificar uma cultura socialmente condicionada.

Torres (2004, p. 250) considera que, de acordo com os sentidos atribuídos aos quatro dilemas, é possível associar ao dilema ausente e ambivalente - a “prevalência do estudo microscópico da tarefa, da divisão racional do trabalho, do grupo e da liderança, ao dilema colateral - “um estudo mais macro analítico do ambiente” e no dilema interativo - a eleição da organização como um todo.

No que concerne ao ambiente externo, Nóvoa (1992) e Bush (2003) assinalam que este pode ser considerado como fonte de muitos dos valores e crenças que se aglutinam para formar a cultura da escola indo ao encontro do defendido por Torres (2004) no dilema interativo.

No modelo cultural, perante uma crise o problema será identificado e a mudança rápida será implementada. Pelo que, quando há a mudança de um líder “pobre” para um líder carismático o pessoal procura uma nova direção tendo por base a sua confiança e a lealdade (Hargreaves, 1999). Deste modo, os líderes têm a principal responsabilidade de gerar e sustentar a cultura, de comunicar valores e crenças tanto dentro da organização como às partes interessadas externas. Os chefes e os diretores têm os seus próprios valores e crenças decorrentes de anos de prática profissional de sucesso” Bush (2003).

A liderança que é evidenciada no modelo cultural é a chamada de liderança moral que advém de uma cultura moral. Registe-se, ainda, que alguns dos pensadores são: Leithwood, Jantzi, Steinbach e Sergiovanni.

West-Burnhm (1997) considera que o líder moral é alguém que demonstra consistência entre os princípios e as práticas; apela aos princípios em novas situações; promove um entendimento partilhado e um vocabulário comum; expõe e justifica as decisões em termos morais; sustenta constantemente os princípios; reinterpreta e reapresenta os princípios sempre que necessário. Algumas características destes líderes apresentadas por Goleman *et al.* (2003) são: inclusividade, igualdade de oportunidades, equidade e justiça, altas expectativas, articulação com as partes interessadas, cooperação, trabalho em equipa, compromisso e compreensão.

Por sua vez, Sergiovanni (1991) e Guerra (2002) consideram que a liderança moral requiere o desenvolvimento de uma comunidade aprendente<sup>58</sup>.

Após o supramencionado e seguindo a linha de pensamento de Torres (2011b) emerge a compreensão dos modelos culturais, uma vez que conferem sentido às ações dos vários contextos organizacionais escolares, sobretudo porque é onde decorre a apropriação das orientações para a ação. Apoiando-se em Michael Crozier & Erhard Friedberg (1977), entre outros autores, a autora defende, ainda, a existência de uma interação entre estrutura e ação assente numa dinâmica contruída historicamente. Trata-se de uma rede de relações complexas que tem reflexos no processo da construção da cultura organizacional. Os atores sociais aproveitando a autonomia relativa fazem surgir novas lógicas de ação, por vezes, criativas. Lima (1991) e Torres (2011b) apelam à importância dos diferentes tipos de regras<sup>59</sup>: formais, não formais e informais, que na sua operacionalização individual ou coletiva podem dar origem às “*regras efectivamente atualizadas*”, as quais permitem compreender como estes se apropriam das normas, se as recriam, se as reproduzem ou se as reajustam no campo das suas práticas. É neste processo (movimento de troca e fluxos convergentes ou divergentes) que se constrói e

---

<sup>58</sup> Sobre o conceito de escola que aprende ou comunidade aprendente podemos ler Guerra (2001). *A Escola que Aprende*.

<sup>59</sup> Podemos aprofundar o conceito de regras formais, não-formais e informais em diferentes autores, todavia iremos considerar o conceito de Coombs & Ahmed (1974) e Allan Rogers (2004).

Formal - É altamente institucionalizada, graduada e estruturada hierarquicamente, todo o sistema de ensino desde o ensino primário ao superior. Não-formal - Atividades exercidas fora do sistema formal que oferecem aprendizagens diversas, tanto a adultos como crianças.

Informal - São todas as aprendizagens efetuadas ao longo da vida, desde habilidades, atitudes, experiências diárias que ocorrem em casa, no trabalho, no lazer, no seio dos amigos, grupos, leitura de jornais, livros, ouvir rádio ou ver filmes ou televisão (Coombs & Ahmed, 1974; Rogers, 2004).

Para Rogers (2004) há um *continuum* entre o informal, não-formal e formal. Este autor apresenta-nos, também, a ideia da ponta do *iceberg*. Apesar de numa primeira análise só se veja o que está fora da água, o mais importante é tudo o que sustenta a ponta do *iceberg* que é *invisível*.

reconstrói a cultura organizacional. Por outro lado, Torres (*idem*) defende que a visão dicotômica do *dentro* e do *fora*, mormente habitual, deve dar lugar a uma espécie de “*tecelagem colectiva*” num jogo de modelagem e redefinições em constante mutação, ou seja, num processo dinâmico e interativo, ao qual talvez, possamos acrescentar o conceito “líquido” de Zygmunt Bauman (2001).

No fundo, Torres (2011b) vai ao encontro do já defendido por Morgan (1996, p. 135) onde o autor regista a importância de se compreender a cultura “como um processo contínuo, proativo, da construção da realidade, e que dá a vida ao fenómeno da cultura em sua totalidade”, ou seja, como um “fenômeno ativo, vivo, através do qual as pessoas criam e recriam os mundos dos quais vivem”.

Deste modo, caminharemos para a coexistência de vários mundos (Jean-Louis Derouet, 2000; Carlos Estêvão, 2004) onde será possível a utilização dos espaços da autonomia<sup>60</sup> institucional *relativa* (Pérez Gómez, 1998), da autonomia de *uso* (Sarmento, 2000), nos quais, em vez da dicotomia entre estrutura formal *versus* a ação informal, da separação dos fatores exógenos (Fora/externo) e os fatores endógenos (Dentro/interno), a simbiose de ambos que desnuda a *praxis* de um determinado contexto, revelando-se um “*loci* de cultura” (Torres, 2011b).

Em jeito de síntese, o modelo cultural é uma adição valiosa para a compreensão das organizações, uma vez que permite dar ênfase ao contexto, apesar da globalização. Os valores e as crenças não são universais. É importante que toda a comunidade reconheça a necessidade do desenvolvimento, da mudança atitudinal, ter a noção de que todos fazem parte daquela comunidade para que a mudança aconteça, bem como ter presente que o mundo informal é tão importante como o formal no modelo formal, e.g. os encontros (Morgan, 1996).

Ao olhar deste modelo, os líderes, muitas vezes, adotam uma abordagem moral e procuram concentrar-se em influenciar através dos valores para que os restantes elementos se

---

<sup>60</sup> Podemos, ainda, consultar outros tipos de autonomia, e.g. a ideia da “autonomia insular” registada por Canotilho (2003, p. 360) relativamente ao regime autonómico insular onde refere a existência de cinco tipos de autonomia, nomeadamente 1 – *autonomia como expressão de autonomia política* e existência de *órgãos de governos próprios*, 2 – *autonomia normativa*, com competência legislativa, sendo desta forma possível criar as próprias normas, evitando as infidelidades normativas de Lima, 3 – *autonomia da administração*, na qual existem competências e funções distintas da administração central, 4 – *autonomia económica e financeira*, havendo necessidade da garantia de recursos financeiros para execução de tarefas autónomas e, por último, 5 – *autonomia como liberdade de decisão* dentro de “um leque de competências constitucionais e estatutariamente definidas sem qualquer tutela ou controlo dos órgãos do governo central”, seria interessante estas serem aplicadas às escolas por forma a tentarmos encontrar uma gestão centrada na escola, como forma de descentralização, na senda de uma “autonomia *de facto*”.

tornem idênticos às suas próprias crenças. Com esta prática, eles esperam conseguir apoio generalizado (*ownership*). Ao trabalharem com o domínio informal, em vez de imporem a mudança através da autoridade posicional ou processo político, os líderes têm maior probabilidade de ter apoio para a inovação.

No ponto que se segue, apresentamos o modelo de análise elaborado que será apoiado pelas teorias enunciadas ao longo destes dois capítulos, numa tarefa árdua de articular os conceitos que mereceram, por nós mais atenção, com vista a analisar a ação do diretor.

Todavia, estamos cientes que a reflexão organizacional ao procurar estudar os processos na ação e na sua interação, pese embora, sejam estabilizados e estruturados, estes estão inseridos num “conjunto de actores colocados num contexto de interdependência estratégica” (Friedberg, 1995, p. 15).

### 3. Construindo o modelo de análise

Na esteira de Lima (1998a), a interpretação da escola enquanto organização formal carece da explanação de um modelo teórico de análise enquadrado no quadro conceptual suscitado anteriormente, por forma a patentear a matriz de análise<sup>61</sup> do fenómeno em curso que nos propusemos a estudar, designadamente a ação da diretora.

Apesar da contextualização normativo-legal e espaço-temporal já traçada, cabe-nos, agora aqui, lembrar que o nosso estudo versa sobre o período pós publicação do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Hodiernamente, é sabido que há uma tradição da centralização política e administrativa em Portugal, que se alastra à escola, a partir do Ministério da Educação. Máquina “*gigantesca e inflexível, irracional e incoerente, ineficaz e ineficiente*”, por si só muito pesada, dado o enfoque colocado nas normas, donde ressalta a imagem do poder da burocracia, que a ninguém serve à exceção de uma pequena elite de altos funcionários (elite de burocratas) como refere Lima (1998a).

---

<sup>61</sup> Parafrazeando Erhard Friedberg (1995, p. 22) trata-se de uma “armadura intelectual” que nos permite explorar a realidade empírica, evidenciando ou interrogando factos, deixando transparecer a particularidade do contexto da ação em estudo.

O estudo da escola à luz do modelo burocrático destaca a centralização e o controlo burocrático<sup>62</sup> através das normas de aplicação universal e uniforme, das estruturas formais predeterminadas, das regularidades, dos consensos, dos processos de planeamento, as relações de poder, a tomada de decisões, a consistência dos objetivos, as tecnologias, a estabilidade, o consenso e o *carácter predictivo* das ações organizacionais, evidenciando o *homo economicus*, revelando a chamada racionalidade objetiva *a priori*, num modelo imposto para todo o país.

No que concerne às regras formais é esperado um desempenho em conformidade com a legitimidade normativa, cumprindo a lei e todas as normas, as quais estão sujeitas a um controlo e fiscalização da máquina administrativa. Todavia, Lima (2003, p. 49) defende que “Só uma poderosa máquina de controlo e inspecção” o poderá fazer.

Não obstante, convém ter presente que há elementos que são reproduzidos e produzidos em termos históricos e socioculturais denunciando “invariantes institucionalizadas, mas também políticas, configurações estruturais contingentes, formas de governação distintas, acções polifonicamente afirmadas e localmente construídas” (Lima, 1998a, p. 581). Neste sentido, concordamos com Lima (*ibidem*) quando menciona que, embora “do ponto de vista formal-legal a imagem que sobressai é a da estabilidade, a da cristalização de estruturas, regras, relações de poder, ignorando outros textos e regras, e outras orientações e acções”, não é possível desprezar o funcionamento concreto das organizações, havendo a necessidade de confrontar as práticas dos atores, as estratégias levadas a cabo individualmente e/ou em grupo, as quais poderão ser caracterizadas, eventualmente, de ilegais ou de “*infidelidades normativas*” (Lima, 1991).

Na ótica de Friedberg (1995, p. 16-18) as relações humanas e a sua interação social revelam-se como um universo complexo instável e conflitual, pelo que será importante a análise da ação, sobretudo porque qualquer organização, por mais “utilitária” que seja, não pode dispensar o entusiasmo e o empenho dos seus membros. Nesta linha de pensamento, há a considerar a liberdade de ação dos atores sociais, embora esta possa estar condicionada pelas condições materiais e sociais que prevalecem no contexto de ação, estas são apoiadas por um “conjunto de estruturas e regulações englobantes”. De salientar que, esta interação humana é

---

<sup>62</sup> Para Lima (1998, p. 158) o controlo burocrático: “é a máxima expressão de um modo de administração da educação, identifica-se e confunde-se com o próprio aparelho de controlo central – uma máquina burocrática gigantesca que tudo pretende centralizar (nem que para tal seja forçada a desconcentrar), produtora de normativos que tudo contemplan e regulamentam até ao detalhe, uniformizadora e autocrática”.

sustentada “por interesses, por intenções, ou por estratégias, que mais ou menos conscientes, que geram relações de força e que se ajustam através de negociações e de discussões, nas quais a questão de legitimidade tem um lugar central”. Esta situação faz emergir o “exercício de poder nos contextos de acção locais” gerando regras e construções políticas que permitem regular, bem como levar os atores a descobrirem e a criarem “novos recursos, novas capacidades para jogar o jogo social da cooperação e do conflito”.

Também Lima (1998a, p. 77) considera que a “sociologia das organizações não poderá quedar-se pelo estudo apenas da morfologia organizacional, das estruturas formais do poder, terá de considerar também, a estrutura informal”, pelo que, embora seja comumente aceite a existência apenas das regras formais, é importante não esquecermos que em todas as instituições, para além destas, existem as regras não formais e informais, e, ainda, no “plano da acção”, as “regras efetivamente atualizadas,” desocultando, assim, a resistência, por vezes, levada a cabo pelos atores sociais.

Na senda desta ideia, reforça que no “plano da acção organizacional” o foco incide sobre outras estruturas e regras menos visíveis (ocultas, também, chamadas de cripto-estruturas) que se caracterizam pela sua natureza não oficial. No fundo, trata-se de:

“regras atribuidoras de significados sociais e simbólicos, emergentes das interacções dos indivíduos, grupos e sub-grupos. (...) Mas existem, também, por afirmação de certos objectivos e de certos interesses com expressão na organização, podendo seleccionar bases de legitimação como o profissionalismo, a autonomia em certo tipo de decisões, a pedagogia” (Lima, 1998a, p. 167).

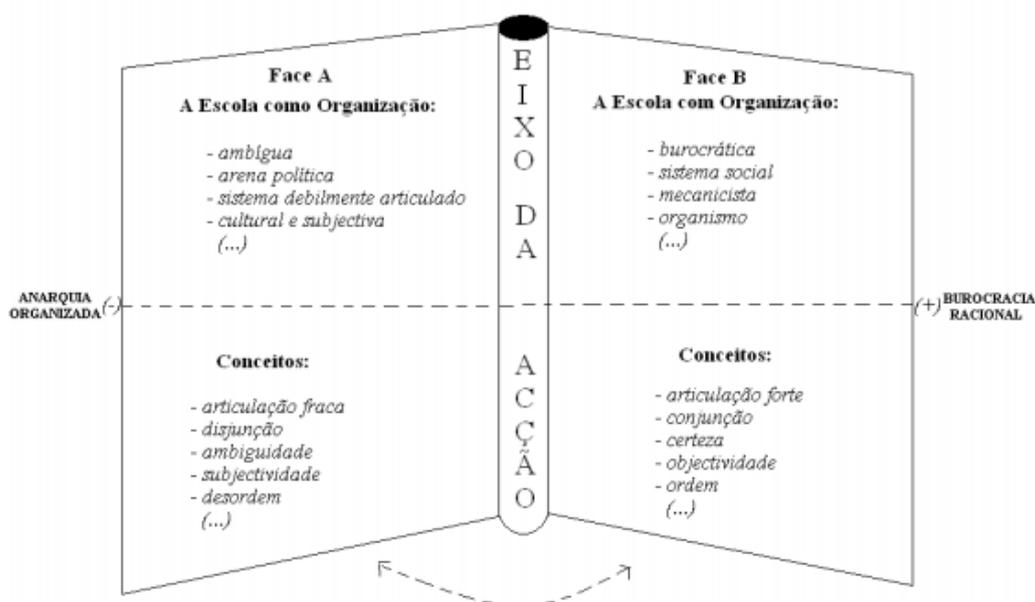
Perante este cenário, estaremos perante uma racionalidade *a posteriori*, onde emerge a “racionalidade dos atores” ou a “racionalidade de satisfação”.

É nesta linha de pensamento, que faz todo o sentido usarmos o modelo anárquico, uma vez que o estudo da escola à sua luz destaca a ambiguidade, dado se tratar de uma realidade complexa, problemática em que os objetivos são pouco claros e conflitantes, as tecnologias e os processos são um pouco ambíguos e incertos, a participação é fluída e a tomada de decisão pode ser interpretada na aceção da metáfora do “*garbage can*” (caixote do lixo), onde é destacada a existência de elementos organizacionais desligados ou independentes uns dos outros, sendo associada, também a imagem de “*loosely coupled systems*” (sistemas debilmente articulados) que poderão ser observadas nas intenções, metas e/ou acções, sistemas de

autoridade, estilo de liderança e no ambiente externo. Subscrevemos Lima (1998a) quando refere que este modelo nos é útil a fim de não confundirmos elementos como disfunções no modelo burocrático, mas antes pelo contrário, estes ganham visibilidade à luz do modelo anárquico, complementando a análise em curso.

Configurando algum hibridismo teórico, Lima (1991) propõe o modo de *funcionamento díptico*<sup>63</sup> (vide Figura 5) estabelecendo uma ponte entre a *ordem burocrática* da *conexão* e a *ordem anárquica* da *desconexão*, dado a escola poder ser, simultaneamente, as duas (anárquica e/ou burocrática).

Figura 5 - Modo de funcionamento díptico da escola de Lima (2003, p. 48).



Assim sendo, a ação organizacional poderá ter um funcionamento *conjuntivo* ou *disjuntivo*, sendo destacadas as ligações estreitas entre objetivos, estruturas, recursos, atividades sendo-se *fie!* ao normativismo burocrático, no primeiro caso, promovendo-se a separação destas, produzindo-se novas regras rompendo com as primeiras, emergindo a *desconexão de facto*.

<sup>63</sup> Lima (2003, p. 47) explicita: “*Díptico* no sentido em que é dobrado em dois a partir do eixo constituído pelo plano da ação e por referência ao plano das orientações para a acção, ora exibindo mais um lado, ou face (por exemplo a face burocrática-racional, ou do sistema social), ou outra face (a metaforicamente representada como anárquica, ou ainda aquelas mais associadas aos modelos políticos, ou culturais e subjectivos), ora ainda apresentando as duas faces em simultâneo, ainda que em graus variados de abertura ou de fechamento, ou de presença/ausência face ao observador”.

Relembre-se que o conceito inerente ao modelo da *anarquia organizada*<sup>64</sup> é oposto ao *modelo burocrático*, não por ser desorganizado, mas tão-somente, por fornecer uma outra forma (oposta) de interpretar o funcionamento da escola.

Desta feita, Lima (1998a) propõe que a análise organizacional seja feita de forma a encontrar evidências empíricas por forma a suportar o enunciado, e, para tal, há que procurar interpretá-las quando existirem ou questionar/problematizar as suas ausências, conselho sábio que seguiremos. Para este cumprimento, propõe especial atenção às categorias analíticas, no primeiro caso “plano das orientações para a ação organizacional” e no segundo “plano da ação organizacional” permitindo desta forma considerar a organização, os atores, outro tipo de estruturas e regras, no fundo, uma autonomia relativa ao nível da organização. Ao estarmos atentos aos diferentes planos e estruturas será possível uma focalização diversificada, nomeadamente uma *focalização normativa* – quando analisamos estruturas e regras formais, uma *focalização interpretativa* – quando analisamos as estruturas ocultas e regras não formais e informais e *focalização descritiva* – quando são analisadas as estruturas manifestas e as regras efetivamente atualizadas.

Por outro lado, faz, também, sentido para nós, estudarmos a escola à luz do modelo cultural, uma vez que destaca as crenças dos membros da organização, os valores, a partilha das normas, os rituais e as cerimónias na assunção de heróis e heroínas, sobretudo porque esta ideologia está no coração das organizações acabando por influenciar a forma como todos se comportam.

Os objetivos são a expressão da cultura da escola, os quais servem para reforçar os valores e as crenças. A missão é determinada pelos valores centrais, quase não havendo a delimitação entre esta e os objetivos, havendo uma ligação estreita entre a cultura e a estrutura.

As tendências inerentes à conceção e análise da cultura organizacional são a variável independente e externa, a variável dependente interna e a metáfora (Smircich, 1983; Torres, 1997, 2004). Quanto às manifestações da cultura organizacional, elas são reveladas através da perspetiva integradora numa lógica de integração, na perspetiva diferenciadora numa lógica de

---

<sup>64</sup> Lima (2003, p. 46) esclarece: “Recorde-se que o termo *anarquia* não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas sobretudo *outro* tipo de organização (por contraste com a organização burocrática). Também não significa ausência de chefe, ou de direcção, mas sim uma desconexão relativa entre elementos da organização. Ao admitir a existência de inconsistências e de desconexões entre estruturas e actividades, objectivos e procedimentos, decisões e realizações, etc., e ainda ao considerar que as regras formais em vigor na organização poderão eventualmente ser violadas muito mais frequentemente do que geralmente se admite, o modelo da *anarquia* representa uma ruptura com a estreita conexão que é apanágio da burocracia”.

estratégia e na perspectiva fragmentadora numa lógica da subjetivação (Frost *et al*, 1991; Martin, 1992 e Torres, 1997).

Torres (2011b) considera que a compreensão dos modelos culturais confere sentido às ações dos vários contextos organizacionais escolares, na medida em que é onde ocorre a apropriação das orientações para a ação, evidenciando uma interação entre estrutura e ação assente numa dinâmica contruída historicamente. Este cenário faz sobressair a teia de relações complexas que tem reflexos no processo da construção da cultura organizacional. Ou seja, esta visão, vai ao encontro de Lima (1998a) quando se verifica que os atores sociais se apropriam da autonomia relativa e fazem surgir novas lógicas de ação.

Na senda de Sanches (1992), Morgan (1996) e Torres (1997, 2004) a visão dicotómica do *dentro* e do *fora* dá lugar a um *continnum* num jogo de modelagem e redefinições, num processo dinâmico e interativo fazendo esmorecer as suas fronteiras. O mesmo pensamento é associado à estrutura formal *versus* a ação informal, da separação dos fatores exógenos (fora/exterior) e os fatores endógenos (dentro/interior) fazendo a emergência de um "loci de cultura" (Torres, 2011b).

Na esteira do caso em estudo, convém-nos salientar que quando os líderes são estudados à luz deste modelo sobressai uma abordagem moral que é conseguida através do domínio informal, evitando que os líderes se imponham através da autoridade posicional.

O modelo cultural torna-se, assim, numa mais-valia para compreender a complexidade sociológica das organizações no geral, e, em particular da escola, dado que destaca a interação com o contexto e outros fenómenos simbólico-culturais dos atores sociais que escapam aos modelos elencados anteriormente, permitindo uma compreensão mais alargada, mas que poderá ser, ainda mais aprofundada com outras *lentes*, numa visão multifocalizada. Todavia, dadas as características do nosso trabalho quedar-nos-emos, apenas, por estes três modelos.

Em conformidade com o que temos vindo a registar, sugestionados pelo modo de funcionamento díptico de Lima (1991) e pelo modelo de análise de Torres (1997, 2004), num espaço/tempo atual, perpassado por diferentes dimensões, ângulos, planos e tecnologias, vislumbramos a escola como uma organização complexa, que integra e interage com múltiplos fenómenos, pelo que parece-nos fazer sentido a associação do modelo cultural, dando uma ideia de 3D (três dimensões). Ou seja, uma espécie de livro "díptico", com as duas faces que se ligam pelo eixo da ação, que quando se abre, denuncia não só os extremos, mas também, o seu

conteúdo sobressaindo, ora num movimento de vai e vem projetando outras imagens, ora num movimento contínuo, mobilizando diferentes conceitos, posições, hierárquicas ou não, ações e relações, de poder ou dominação, das unidades de comando e de direção, auscultando, participando e decidindo de forma autónoma ou controlada permitindo a inovação ou não.

Esta ideia fará todo o sentido para nós, uma vez que permitirá, mais facilmente, integrar a rede complexa de relações que surgem *no* e *do* “dentro/fora”, *entre* e *pela* “estrutura/ação”, *no* e *para* o “plano da reprodução” e “plano de produção” para o “efetivamente praticado” num *continuum* de um contexto real de ação.

Desta feita, ensaiamos o modelo de análise, usando as *lentes* do modelo burocrático, do modelo anárquico e do modelo cultural, num leque de relações complexas, ora formais, ora não formais ou informais, num *continuum*, “liquidificando” as fronteiras, numa postura nem positiva, nem negativa, antes pelo contrário, procuramos compreender a realidade numa visão caleidoscópica<sup>65</sup> onde os atores sociais interagem, transportando consigo todo o seu potencial *na* e *para* a ação.

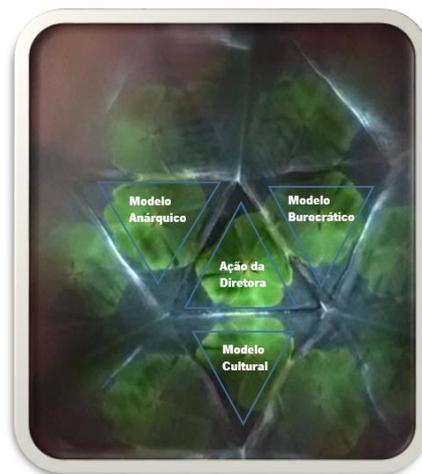


Figura 6 - A ação da diretora ao olhar dos três modelos

Para o efeito, cabe-nos, ainda, lembrar o conceito de ação de Weber (1991) que o define como o comportamento humano, seja o agir externa ou internamente, seja o omitir ou

<sup>65</sup> A palavra caleidoscópico (ca-lei-dos-có-pi-o) vem do grego. Decompondo a palavra, esta significa (*kállos*, beleza + *eidós*, o que é visto, + *scópio*, forma). Sob a *lente* da física, o caleidoscópico é um aparelho que permite obter imagens que são projetadas em espelhos inclinados, apresentando combinações variadas e interessantes. Outra ideia a ter presente é que a primeira imagem, supostamente a imagem real, vai sendo projetada dando lugar a mudanças diversas, uma vez que uma projeção dá, posteriormente, lugar a outra imagem. *in* <http://www.priberam.pt/dlpo/caleidosc%C3%B3pio> [consultado em 29-08-2015].

permitir com um sentido subjetivo atribuído por outro, enquanto que a ação social é o sentido atribuído por outros à ação. A ação é dividida em quatro tipos: a racional que visa a obtenção de um fim racional, a moral em conformidade com valores, a tradicional associada aos costumes e tradições e a afetiva que está relacionada com as emoções e sentimentos. A ação social visa a compreensão dos fenômenos da sociedade com o sentido de procurar entender a ação do protagonista que neste caso é a diretora.

Para Drucker (1997), ação é agir revendo a missão com o propósito de reorientá-la, estruturá-la, organizá-la e, se houver necessidade, abandoná-la, mas para Morin (2008), ela é uma decisão, uma escolha e uma aposta.

Focalizando na ação da diretora, órgão unipessoal, ao abrigo do decreto-lei n.º 75/2008, ela está sujeita a uma ordem imposta do exterior, com características gerencialistas, que é controlada e fiscalizada no seu *locus* de trabalho pelo CG, dado que tem que prestar contas a este órgão, e, à distância, pela Administração Central.

A fim de podermos captar e compreender a realidade em estudo aplicamos entrevistas semiestruturadas cujas “Dimensões/Categorias” foram organizadas de acordo com o quadro I representado de seguida.

Quadro 1 - Dimensões e categorias das entrevistas semiestruturadas

Perfil socioprofissional	Agenda política
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização pessoal</li> <li>• Percurso académico e profissional</li> <li>• Motivações para exercer o cargo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações políticas no campo da administração e gestão das escolas</li> <li>• Missão estratégica da escola</li> <li>• Mecanismos de controlo e prestação de contas</li> </ul>
Impactos organizacionais	Práticas de gestão
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia e práticas democráticas</li> <li>• Produção de resultados</li> <li>• Gestão e liderança</li> <li>• Organização do trabalho pedagógico</li> <li>• Cultura de escola e clima de trabalho</li> <li>• Relações de poder entre os professores</li> <li>• Relações da escola com a comunidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas de direção e gestão escolar</li> <li>• Relações entre diretor e corpo docente</li> <li>• Relações entre os órgãos</li> <li>• Relações com o poder central</li> <li>• Relações com a comunidade local</li> <li>• Bases de poder do diretor</li> </ul>

Ao longo da análise foi dado enfoque a alguns conceitos emergentes, a mencionar: unidade de comando, unidade de direção/gestão, hierarquia, poder, controlo, relações, participação, unipessoalidade *versus* colegialidade, autonomia e inovação, perpassados pela ação da diretora num *continuum* entre o formal, o não-formal e o informal em conformidade com a figura que se segue.

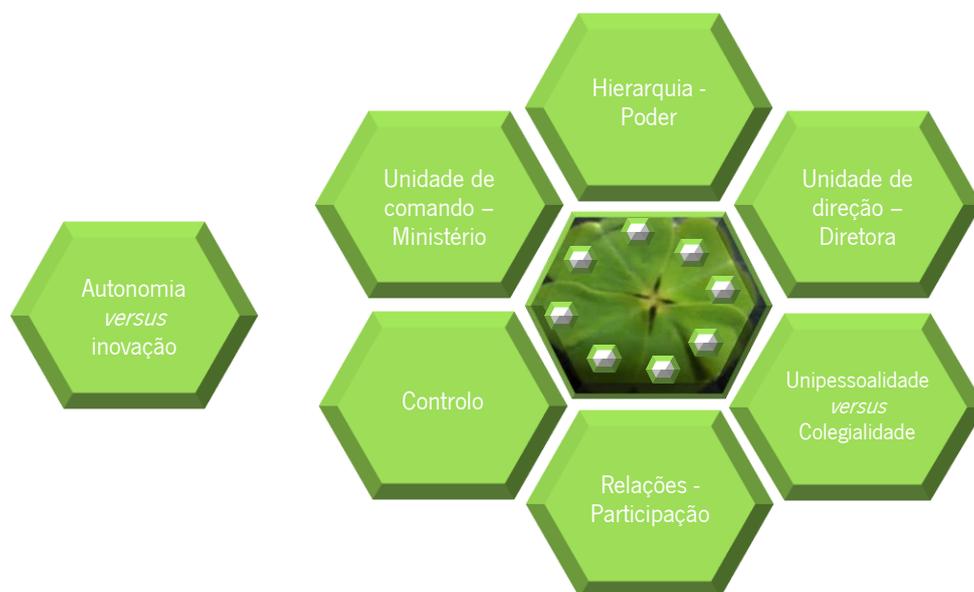


Figura 7 - Conceitos emergentes sob a égide da ação da diretora

Em síntese, o estudo, o diretor entre muros, visou estudar a ação da diretora que é decretada, superiormente, pelo sistema político nacional, unidade de comando, determinando objetivos e metas específicas que sofrem a pressão/interpretação do contexto, pelo que a diretora se vê confrontada com a política local da CE, dando lugar à ação *de facto*. Neste sentido, procuramos aferir se nos deparamos com um “*locus* de reprodução” ou um “*locus* de produção” ou pela simbiose de ambas, podendo dar origem às “*regras efetivamente atualizadas*” ou ação efetivamente atualizada, denunciando um “*loci* de cultura”.

Não será deixado ao acaso, o controlo que é feito por parte do poder central a esta “figura redentora”, a diretora, sobretudo porque está plasmado na legislação a necessidade de serem assacadas as suas responsabilidades. Por sua vez, há que procurar, também, quais as formas de motivação ou de controlo usadas por parte da diretora em relação aos seus subordinados.

Apresentamos, de seguida, o quadro 2 onde fazemos uma adaptação do *modelo díptico* de Lima (1998a) em articulação com os enfoques de análise e respetivas *lentes*.

Quadro 2 - Adaptação do *Modelo Díptico* de Lima (1998a) e síntese dos enfoques de análise

<b>Modelo díptico de Lima (1998a) - adaptação</b>			
		<b>Face A</b>	<b>Face B</b>
<b>Enfoques de análise</b>	<b>Modelo da Anarquia organizada</b>	<b>Modelo Cultural</b>	<b>Modelo Burocrático</b>
<b>Objetivos</b>	Incerteza ou falta de clareza nos objetivos, são problemáticos	As crenças e os valores estão expressos nos objetivos criados institucionalmente ou na subunidade.	Claros e bem definidos institucionalmente “The one best way” Eficácia e eficiência
<b>Relação entre os objetivos e decisões</b>	Decisões e objetivos não têm ligação	Decisões baseadas nos objetivos da organização ou subunidade	Decisões baseadas nos objetivos
<b>Processo de decisão</b>	Há uma grande impressibilidade Caixote do lixo ( <i>Garbage can</i> ) (Cohen, March & Olsen, 1972)	Colegial – Pessoal É baseado em valores partilhados	Racionalidade <i>a priori</i> Planeamento Há a imposição do líder
<b>Comunicação</b>	Fluída e variável	<i>Top down e bottom up</i>	<i>Top Down</i>
<b>Participação</b>	Fluída e variável	Auscultação e implicação de todos	Prevista e definida
<b>Relações humanas</b>	<i>“loosely coupled systems”</i>	Formais, não formais e informais	Formais
<b>Tecnologias</b>	Ambíguas e <i>“unclear technology”</i>	Certas	Certas
<b>Articulação da Estrutura organizacional</b>	*Sistema debilmente articulado” (Weick, 1976). Problemática	Manifestação física da cultura	Hierárquica, objetiva, fortemente articulada Unidade de comando e Unidade de direção (Fayol, 1984)
<b>Ambiente Externo</b>	Fonte de incertezas	As influências externas podem-se aglutinar para formar a cultura da organização.	Pode ser “aberta” ou “fechada”, o líder é responsável por prestar contas
<b>Estilo de liderança</b>	Pode ser tática ou discreta Liderança reforçada (Orton & Weick, 1990)	O líder procura promover consensos. Simbólico É o maior responsável pelo desenvolvimento e sustentação da cultura	Formal – O líder estabelece os objetivos e toma as iniciativas Racional Hierárquico
<b>Modelo de liderança</b>	Liderança contingencial	Liderança moral ou Liderança por Valores	Liderança gestonária
<b>Metáforas de Morgan e outras associadas a estes modelos</b>	Anarquia organizada Caixote do lixo ( <i>Garbage can</i> ) <i>Technology ou sensible of foolishness</i> (March & Olsen, 1976)	Organização como variável dependente e externa Organização como variável independente e interna Organização como metáfora	Organização como Máquina Organização como Instrumento de domínio

Por último, ensaiamos uma tentativa de síntese do modelo de análise, conforme o mapa que se segue.

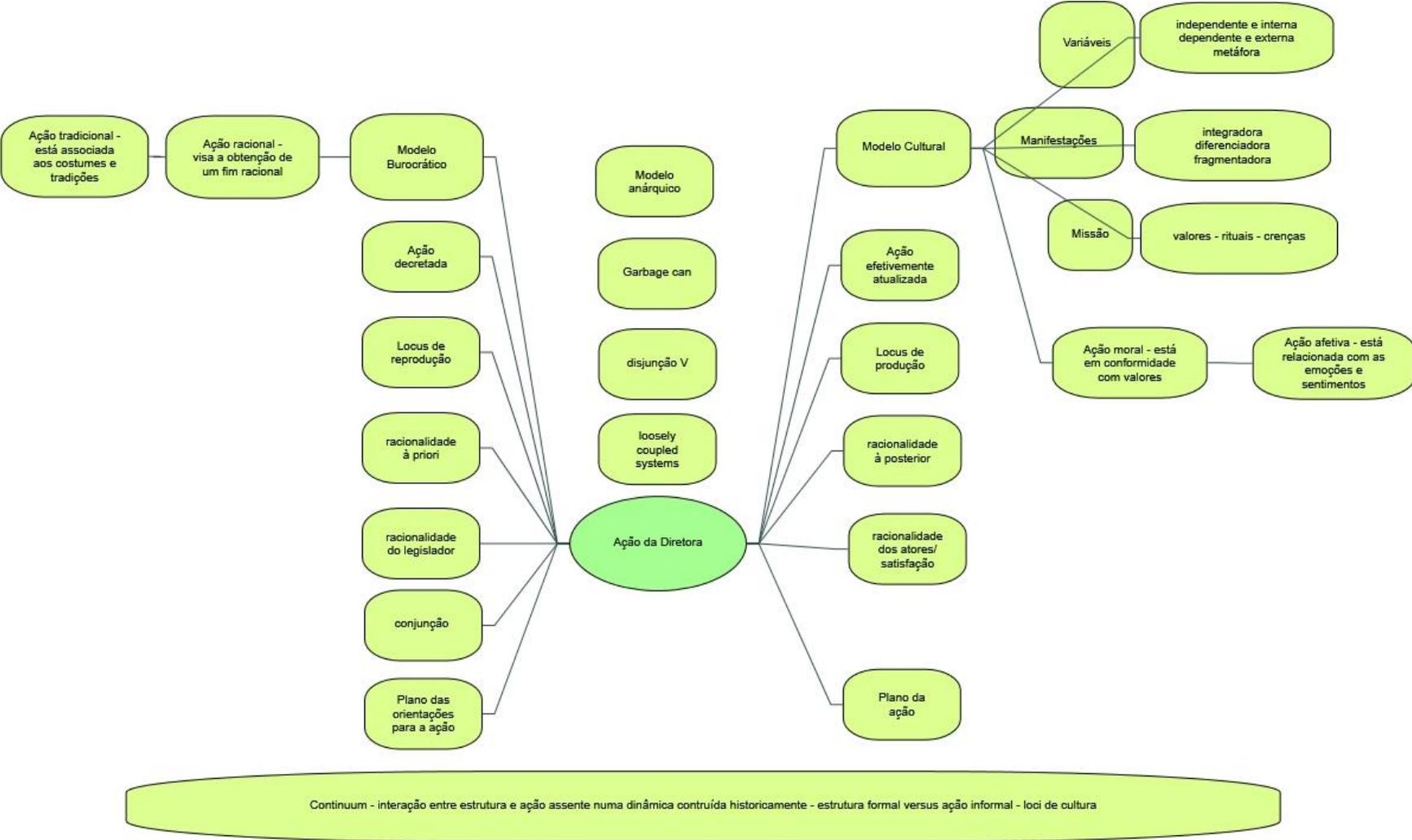


Figura 8 - Síntese do modelo de análise

## Síntese

Neste capítulo, fomos aprimorando o nosso quadro teórico conceptual. Destacámos as várias dimensões que nos pareceram úteis, fizemos a contextualização e evidenciamos alguns conceitos que melhor se adequam ao nosso objeto de estudo, a ação do diretor. Este será analisado ao olhar do modelo burocrático, anárquico e cultural.

Diretor/Direção, liderança, autonomia, inovação, colegialidade, unipessoalidade, controlo, motivação, comunicação, participação, relações, estrutura, poder, mudança, exterior/interior e ação são alguns dos conceitos que revelaram maior enfoque.

Atualmente, a liderança adquire um papel de destaque, pelo que os atores sociais com funções de gestão poderão comportam-se como catalisadores, que em vez de comandarem, poderão negociar, tornando-se líderes facilitadores do processo (Baldrige, 1983; Estêvão, 2001).

Por último, ensaiámos o modelo de análise que nos permitirá aferir e compreender a realidade em estudo.

No próximo capítulo, iremo-nos debruçar sobre a metodologia do nosso estudo.

Parte II – Trabalho empírico

Capítulo III - Metodologia do estudo

“Ensinar a arte das artes é, portanto, um trabalho sério e exige perspicácia de juízo, e não apenas de um só homem, mas de muitos, pois um só homem não pode estar tão atento que não lhe passem despercebidas muitíssimas coisas” (Comênio, 2006, p. 47).



## **Apresentação**

Neste capítulo, refletiremos sobre a problemática do estudo, a natureza e o percurso metodológico e faremos a caracterização do local da investigação, bem como a caracterização dos participantes.

Em conformidade com o anunciado na introdução do nosso trabalho, relembramos que o intuito do nosso estudo almeja a compreensão da ação do diretor, após a entrada em vigor do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, onde este órgão passa a ser unipessoal, denotando um retrocesso face às conquistas de abril, período onde de forma autónoma ocorreu a chamada “gestão democrática”.

## 1. Traçado metodológico

Nas ciências sociais, os fundamentos de uma investigação prendem-se com a compreensão de um determinado fenómeno, como por exemplo: o funcionamento de uma organização, a conduta dos seus atores, refletir sobre as implicações de uma decisão política, a compreensão com maior nitidez como certas pessoas apreendem um problema e tornam visíveis as suas representações (Raymond Quivy & Luc Van Campenhoudt, 2008).

Na esteira destes autores (2008, p. 90) “construir a problemática equivale a formular os principais pontos de referência teóricos da sua investigação: a pergunta de partida que estrutura finalmente o trabalho, os conceitos fundamentais e as ideias gerais que inspirarão a análise”. Trata-se de adotar um ponto de vista, uma ou mais *lentes* que nos permitiram compreender o fenómeno em estudo. Dito de outra forma é a abordagem ou perspetiva teórica que utilizámos para dar resposta à pergunta de partida. Partindo do método hipotético-dedutivo, houve todo um trabalho lógico que gerou “hipóteses, conceitos e indicadores para os quais teremos de procurar correspondentes no real” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 144).

Nesta linha de pensamento, relembramos que a temática do nosso estudo versa sobre a liderança, nomeadamente o órgão unipessoal, introduzido pelo decreto-lei n.º 75/2008, focalizada na ação do diretor, pelo que se relembra a pergunta de partida, conforme dissemos na introdução.

### 1.1 Pergunta de partida, objetivos e hipóteses

Apesar de no “plano das orientações para ação” (Lima, 1991) o diretor ser definido como um órgão unipessoal, será que no “plano da ação” ele adota processos de decisão de natureza colegial?

A fim de clarificar a pergunta de partida enunciamos outras questões clarificadoras tais como:

- i) O que decide a diretora no exercício das suas funções?
- ii) *Como e com* quem decide a diretora no “plano da ação”?
- iii) No “plano da ação” será que a diretora decide de forma colegial?

iv) Quais as ambiguidades que existem entre ação decretada para a diretora e a sua ação *de facto*?

v) Em conformidade com a autonomia que o diretor dispõe na sua ação é mais visível uma escola entendida como um “*locus* de reprodução normativa” ou como um “*locus* de produção normativa”?

Nortearam, ainda, o nosso estudo os objetivos centrais, que passamos a registar:

i) Perceber o que está a mudar na escola com este órgão unipessoal;

ii) Identificar, descrever e compreender a ação da diretora;

iii) O que pensam os atores sociais da ação da diretora;

iv) Identificar *como* e *com quem* a diretora decide no “plano da ação” da escola em estudo;

v) Aferir como será possível inovar num sistema tão centralizado como o sistema português.

Num trabalho de investigação, a hipótese fornece ao investigador um “fio condutor” eficaz a partir do momento em que esta é formulada. Saliente-se que em alguns estudos a mesma é substituída pela questão da pesquisa (Pacheco, 2006). A hipótese é o sinónimo de um princípio ou proposição que traduz uma expectativa sobre uma realidade a ser estudada. Desnuda-se, assim, a sua função, a qual visa orientar a investigação, não com o objetivo de experimentar ou confirmar como nas ciências experimentais, mas de observar para compreender, seguindo os princípios das ciências sociais, procurando na realidade em estudo indicadores que confirmem ou infirmem a mesma (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Como hipóteses de trabalho, apresentamos as seguintes:

a) A diretora, embora tendo por base as “orientações para a ação” emanadas pelo Ministério da Educação, toma decisões de carácter colegial.

b) Quanto mais a diretora auscultar a Comunidade Educativa mais útil e eficaz será considerada a (sua) decisão no “plano da ação”.

## 2. Natureza e desenho do estudo

Os estudos de carácter qualitativo permitem ao investigador compreender mais facilmente a realidade em análise, sendo que o mais importante é o conhecimento, a

compreensão e a interpretação de forma holística de um contexto com características e identidade próprias. Neste tipo de estudos, de cariz qualitativo, o importante não é o produto, mas sim o processo (Robert Bodgan & Sari Biklen, 1994).

Considerando as características inerentes aos estudos de carácter qualitativo e descritivo a opção por esta metodologia pareceu-nos adequar-se mais facilmente à compreensão da realidade em estudo, ou seja, a compreensão particular das práticas e representações dos atores sociais no geral e em particular a ação do diretor.

A valorização do contexto, tempos e espaços dos diferentes atores sociais é possível, na medida em que o desenho dos estudos qualitativos não tem uma estrutura rígida. Esta é flexível, permitindo a adequação à realidade em estudo.

Ao estudarmos a organização escolar numa perspetiva interpretativa, temos a possibilidade de captar os vários significados e representações que os atores sociais atribuem, evidenciando a subjetividade e a complexidade das relações, sobretudo porque sendo um, não deixam de estar integrados num coletivo, onde podem usufruir das margens de liberdade e autonomia que possam incrementar a fim de poderem nas interações fazer emergir ou não os propósitos individuais em prol de um coletivo.

Peter Woods (1999, p. 71) considera que este interacionismo é interpretativo e revela como “as pessoas vêem as coisas e constroem os seus significados”.

Saliente-se que dado o carácter subjetivo inerente aos estudos qualitativos por oposição aos quantitativos, em que a compreensão é a grande preocupação, este leva-nos para o mundo do investigador que com as suas experiências faz a interpretação daquela realidade, tornando-se numa interpretação parcial, pelo que o processo de compreensão não se pode dar por totalmente concluído. Situação que leva alguns investigadores a se socorrerem em simultâneo de técnicas quantitativas (Judith Bell, 2008). Subscrevemos, António Damásio (1997, p. 252) que advoga a ausência dessa necessidade, contrariando-a, uma vez que considera que “o maior conhecimento da fisiologia da emoção e da sensação pode tornar-nos mais conscientes das armadilhas da observação científica”.

Apoiando-se em Gouldner (1978), Woods (1999, p. 11) defende que os sociólogos têm como primeira fonte o campo empírico e as teorizações e a segunda as “realidades pessoais”, sendo que a primeira é explicitada e a segunda é escondida. Contudo, são as “realidades pessoais” que nos permitem escolher e traçar a investigação que nos irá fazer descobrir mais

sobre nós mesmos, não significando isto que “sejamos indulgentes, mas sim que é essencialmente através do *self* que compreendemos o mundo”. Este processo leva a que as descobertas se reflitam no *self*, que vão afetar a investigação e assim sucessivamente. Para Woods (1999, p. 126) a “inclusão da subjectividade do investigador é um passo pequeno, mas ao mesmo tempo uma passo-chave”.

Por sua vez, nos estudos de carácter qualitativo, o rigor e a objetividade assumidos nas fases de recolha, análise e interpretação dos dados permitem ultrapassar a subjetividade existente (Guba & Lincoln, 1994; Stake, 2012).

Seguimos Stake (2012, p. 60) quando refere que “a subjetividade não é considerada uma imperfeição a precisar de ser eliminada, mas como um elemento essencial da compreensão”, a qual é ultrapassada quando acrescentada a triangulação como forma de validação. Por sua vez, acreditamos que os interregnos entre os vários momentos do estudo nos possibilitaram a distância crítica necessária.

No que concerne aos princípios metodológicos de um estudo, refira-se, nomeadamente: o princípio ontológico, ou seja, o conhecimento que o investigador tem da natureza da realidade em estudo, que neste caso foi uma realidade totalmente nova para a investigadora, tendo a aproximação ao campo de observação partido dos critérios que apresentaremos mais à frente, de informantes e documentos disponíveis na internet; o princípio epistemológico - relação entre o investigador e o investigado -, que foi pautado por empatia, respeito e confiança com a diretora da escola que se disponibilizou rapidamente aquando a apresentação do estudo, e à qual estamos grata, bem como aos restantes participantes e o princípio metodológico, ou seja, o modo como obtemos o conhecimento da realidade em estudo, pelo que utilizámos diferentes instrumentos para recolha de dados tendo-se procedido, por último, à triangulação como sugerem vários autores (Bodgan & Biklen, 1994; Guba & Lincoln, 1994; Stake, 2012).

Na correlação dos três princípios delineámos o desenho do estudo para virmos a obter as conclusões finais. Para tal, foram usadas várias fontes que nos permitiram colher diferentes informações, vozes, representações e interpretações numa complexa rede de relações.

O consentimento informado e a proteção dos participantes deram cumprimento aos procedimentos considerados corretos pela ética como advogam Bodgan & Biklen (1994) e Jorge Ávila de Lima (2006). Foi apresentado e assinado em concordância o protocolo (*vide* apêndice I) com a diretora da escola *Spontaneus*, constituindo este um “consentimento informado” (Bogdan

& Biklen, 1994, p. 75). No protocolo constam os objetivos do estudo, a informação de que necessitamos ter acesso para a concretização do mesmo, bem como as mais-valias para a escola. Foi solicitado, também, a participação de alguns atores sociais, tendo a diretora informado sobre o estudo e fornecido os contactos dos participantes que aderiram voluntariamente à colaboração no estudo.

Do ponto de vista ético, houve, desde o primeiro contacto e com todos os participantes, a preocupação em contextualizar o estudo, apresentar os objetivos do mesmo, bem como os objetivos das entrevistas e, ainda, foi garantida a confidencialidade e o anonimato. Preconizando este princípio, todos os nomes de pessoas, disciplinas e cidades foram substituídos por outros nomes que em nada se assemelham à realidade.

Como critérios científicos de qualidade do estudo, são mencionados a validade e a fidelidade, pelo que, já se referiu que procedemos à triangulação (conforme a figura em baixo) das várias fontes de informação e dos dados oriundos das entrevistas provenientes dos atores sociais (Bodgan & Biklen, 1994; Guba & Lincoln, 1994; Maroy, 1997; Stake, 2012).

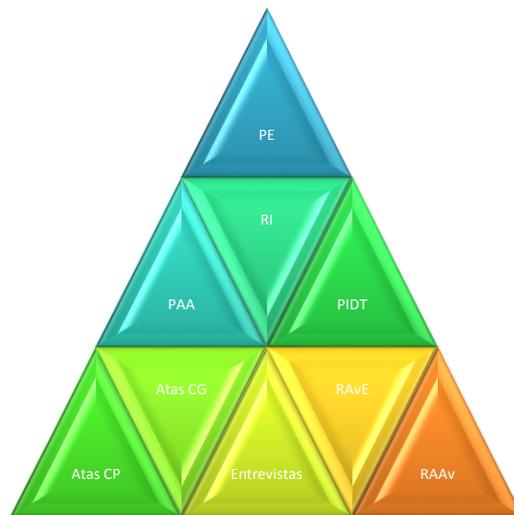


Figura 9 - Fontes usadas na triangulação

Stake (2012) refere quatro protocolos de triangulação: triangulação das fontes dos dados, triangulação do investigador, triangulação da teoria e triangulação metodológica, a qual destacamos.

A postura adotada pela investigadora foi aberta e flexível no respeito de cada um em concomitância com o respeito do contexto natural. O papel da investigadora foi o de observadora não participante. Foi, ainda, adotada uma atitude reflexiva e de vigilância crítica na análise dos dados de forma a procurar os seus correspondentes na teoria.

## 2.1 O estudo de caso

A opção pelo método de estudo de caso prende-se com a necessidade de estudarmos em profundidade um caso que visa: “o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” como defende Stake (2012, p. 11).

Estudo de caso *intrínseco* (quando há um interesse intrínseco a aprender), estudo de caso *instrumental* (quando há a utilização de um caso para compreender algo mais) e estudo de caso *colectivo* (quando são estudados vários casos instrumentais) são as designações que Stake (2012) adota.

Saliente-se que as designações vão diferindo consoante os autores, por exemplo, Robert Yin (1994) designa de casos: exploratórios, descritivos e explanatórios e Michael Bassey (1999) designa casos etnográficos, avaliativos, educacionais e de pesquisa em ação.

Embora não permita a realização de generalizações, o estudo de caso revela-se o método que permite uma compreensão aprofundada de um contexto no seu habitat natural. Tendo por base esta característica há investigadores que questionam a sua utilização, no entanto, Bassey (1981, p. 85) defende que o “facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado”.

Judith Bell (1997, p. 22/23) considera que o estudo de caso é indicado para os investigadores isolados, sobretudo porque lhes proporciona uma oportunidade para aprenderem e estudarem em profundidade determinado aspeto de um fenómeno. Ressalta que o estudo de caso “interessa-se sobretudo pela interação de factores e acontecimentos”, o que permite ao investigador debruçar-se sobre um caso específico tentando identificar os vários processos interativos existentes numa organização que tem características específicas e únicas.

Na senda de Stake (2012), este método<sup>66</sup> permite ao investigador compreender se as ações humanas são importantes, se têm uma causa simples, ou não e a sua profundidade. Assim sendo, estuda-se um caso quando ele se reveste de um interesse especial, devendo ser procurado o pormenor da interação no seu contexto natural.

Na linha de pensamento de Stake (2012), o nosso caso trata-se de um estudo de *caso intrínseco*, a mencionar, o diretor, que visa compreender o que está a mudar na escola através de um órgão unipessoal e aferir como o este decide no “plano da ação”.

Feita a delimitação do campo de análise, cabe-nos referir que tentámos captar, ainda, as subjetividades dos participantes, como os sentimentos, a motivação e as representações que estes possam ter desvendado em relação à ação do diretor.

## 2.2 Técnicas de recolha de dados

A fim de obtermos o conhecimento do contexto, das práticas e das representações dos atores sociais usamos, essencialmente, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada.

As fontes usadas, por nós, para análise documental foram os referentes internos que passamos a designar: Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA), Projeto de Intervenção da Diretora (PIDT), Relatório da autoavaliação de 2012-2013 (RAAv), Relatório da Avaliação Externa de 2010 e de 2014 (RAvE) e, ainda, as atas do Conselho Pedagógico (CP) e do Conselho Geral (CG). Todas estas fontes permitiram-nos caracterizar o contexto e proceder à triangulação dos dados (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2012).

No que tange ao trabalho empírico, o instrumento privilegiado foi a entrevista semiestruturada. Socorremo-nos de uma série de perguntas abertas que nos permitiu perceber as interpretações conflituosas ou não que cada ator faz das suas experiências, do seu sistema de valores, das suas referências normativas, das suas práticas e sistema de relações (Quivy & Campenhoudt, 2008).

---

<sup>66</sup> Para maior aprofundamento do estudo de caso consideramos, também, os trabalhos de Guba & Lincoln (1994), Yin (1994), Bogdan & Biklen (1994), Blassey (1999) e Stake (2012).

Algumas das vantagens das entrevistas são a possibilidade de obtermos as reações por parte dos entrevistados (Quivy & Campenhoudt, 2008; Ghiglione & Matalon, 1992), bem como captar a interpretação dos entrevistados (Bogdan & Biklen, 1994).

Para a realização das entrevistas servimo-nos do guião (*vide* apêndice II) adaptado do Projeto “A governação e gestão das escolas públicas: o/a diretor/a em ação” (CIEd/UMinho, 2014).

De um modo geral, as questões foram adequadas aos diferentes atores sociais de forma a permitir um vocabulário acessível (Foddy, 1996). Todavia, em contrapartida, em algumas perguntas mantivemos determinados vocábulos a fim de se verificar se os atores sociais dominavam um léxico comum, uma das premissas associadas aos líderes da cultura organizacional, nomeadamente a cultura da promoção de um entendimento partilhado e vocabulário comum (Bush, 2003).

No que concerne aos procedimentos para obtenção das fontes documentais da escola, algumas foram obtidas junto da diretora e outras conseguidas através da página eletrónica da escola.

Foram respeitadas as fases normais do calendário escolar, e, ainda, o ritmo dos participantes, dado que, embora tivéssemos calendarizado uma sequência na realização das entrevistas, estas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados.

A todos os entrevistados foram explicitados os objetivos do estudo, bem como foi dada a garantia da confidencialidade e anonimato, em conformidade com o postulado por Bogdan & Biklen (1994), William Foddy (1996) e Jorge Vala (1986). Foi, também, solicitada a permissão para efetuar as gravações, a fim de facilitar a transcrição integral das mesmas, tendo todos os entrevistados anuído ao pedido. Dada a diversidade dos entrevistados, os contextos onde a entrevista foi realizada, foram sendo adequados aos mesmos, sobretudo, a fim de se gerir mais facilmente o tempo/espaco que cada um tinha, voluntariamente, disponibilizado para a entrevista (Stake, 2012).

Apesar de termos pensado, em termos médios, em quinze minutos para a realização das entrevistas, a entrevista mais curta durou vinte e seis minutos e a mais longa chegou aos cento e trinta e seis minutos. Foi realizado um total de nove entrevistas. Estas foram transcritas na íntegra, perfazendo o total de duzentas e treze páginas, o que nos consumiu bastante tempo

a transcrever, para além do tempo usado na tarefa de substituição dos nomes e de outros dados contextuais, de forma a garantir o anonimato.

### 2.3 Técnicas de análise

As técnicas privilegiadas para as fontes documentais foram a análise documental e a análise de conteúdo para as entrevistas respigando os princípios de Jorge Vala (1986), Christian Maroy (1997), Manuela Esteves (2006) e Laurence Bardin (2008).

A análise documental é um conjunto de operações realizadas tentando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original de modo a facilitar a sua consulta e/ou referência. Para Bardin (2008, p. 47) “é uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados”. A autora menciona que há procedimentos que são muito semelhantes à análise de conteúdo, todavia há diferenças, as quais passamos a sintetizar na tabela que se segue.

Tabela 5 - Tabela comparativa entre análise documental e análise de conteúdo.

	<b>Análise documental (AD)</b>	<b>Análise de conteúdo (AC)</b>
Fonte	Documentos;	Mensagens (comunicação);
Processo	Classificação-indexação;	Análise categorial temática;
Objetivo	É a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento.	É a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

A análise documental permite-nos condensar informação e a análise de conteúdo permite trabalhar a mensagem de forma a inferir e compreender outra realidade que não a mensagem.

A análise de conteúdo pode munir-se de fontes diversas. Todavia, no nosso caso socorreremo-nos de entrevistas semiestruturadas, as quais nos permitiram captar as perceções e representações dos vários atores sociais participantes.

Esteves (2006, p. 107) considera que a análise de conteúdo é “a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”. Ao que Bodgan & Biklen (1991, p. 205) acrescentam que é um “processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão”.

A pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação são os polos cronológicos indicados por Bardin (2008). Estes incluem os princípios da exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade.

Trata-se de “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento”, aplicado aos discursos, numa “dupla hermenêutica controlada, baseada na dedução, na inferência”. Neste processo é possível dizer não “à ilusão da transparência”, ter uma atitude de “vigilância crítica” e dizer não “à leitura simples do real” (Bardin, 2008, p. 11).

Pelo que, perante o *corpus de análise*, com o total de duzentas e treze páginas, socorremo-nos do programa NVivo10 que contempla os princípios de Bardin.

Por último, como já referimos, procedemos à triangulação de todas as fontes, procurando conexões, desconexões e complementaridades.

#### **2.4 Critérios para a opção do local do estudo**

Embora tivéssemos a possibilidade de realizar o estudo no nosso ambiente profissional, considerámos mais profícua a sua realização numa escola totalmente desconhecida a fim de ser possível manter uma distância crítica maior, minimizar subjetividades e cumplicidades que pudessem advir, ou outros constrangimentos. Esta opção poderia ter-se revelado numa situação complexa, uma vez que, por vezes, se encontra alguma resistência à abertura por parte das escolas, situação que, felizmente, não ocorreu. Assim, registamos os critérios criados para seleccionarmos algumas escolas:

- i) escola que se situasse na zona norte de Portugal;
- ii) de preferência e, se possível, escola com contrato de autonomia ou não agrupada;

iii) escola com predominância de *Muito Bom* nos vários domínios da última avaliação externa e bem posicionada nos *rankings*;

iv) diretora com experiência de gestão noutros regimes;

v) escola com abertura à realização de investigações.

É de salientar que, felizmente, a primeira escola que contactámos se mostrou receptiva à realização do estudo, o que nos facilitou esta fase, pelo que não houve necessidade de passar à segunda opção da lista criada para o efeito.

### 3. Caracterização do contexto do estudo

O estudo realizou-se durante o ano letivo 2013-2014 numa escola portuguesa da zona norte, a qual será designada de escola *Spontaneus*.

Aquando a nossa aproximação da escola, os referentes internos estavam a ser reformulados, tendo sido atualizados e ultimados no decorrer do ano letivo. A vigência do RI é para o período de 2013-2017 e o PE é para o período de 2014-2018. O PAA é atualizado todos os anos. É um documento aberto a fim de permitir a integração de experiências que surjam ao longo do ano.

A escola *Spontaneus* é uma escola não agrupada. Desde o momento em que foi criada, 1961, até à atualidade já passou por diferentes regimes jurídicos, dado o seu interesse para a comunidade.

Atualmente a escola *Spontaneus* é procurada por muitos pais e alunos, em virtude de apresentar indicadores de sucesso educativo, expressos através dos *rankings* e pela avaliação externa “Nos exames do ensino secundário, os resultados disponibilizados pela Escola também evidenciam valores superiores aos resultados nacionais”. Acontecendo o mesmo, a nível do ensino básico onde os resultados alcançados pelos alunos, também, são “superiores aos valores nacionais, evidenciam claramente a qualidade do sucesso” (RAvE, p. 04).

Recebe alunos do centro da cidade, da periferia e tem alguns alunos estrangeiros (1,3%).

No tocante ao pessoal docente, a escola dispõe de cento e trinta e seis (136) professores, dos quais cinquenta por cento são efetivos e os restantes cinquenta por cento são contratados todos os anos. A colaborar com a escola há assistentes técnicos e operacionais que perfazem um total de vinte e sete elementos. Há, também, seis elementos oriundos do programa

de contratos do emprego-inserção do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) que operam na vigilância dos alunos. A escola não tem psicólogo ao serviço da CE.

A população total discente é composta por seiscentos e vinte e quatro alunos distribuídos desde o primeiro até ao décimo segundo ano.

O PE encontra-se estruturado em três partes, contendo um preâmbulo e uma reflexão final. A parte I – intitula-se “Contexto organizacional”, a parte II – “Plano de ação” e a parte III – “A divulgação, autoavaliação e autoregulação do PE” conforme a figura que se segue.

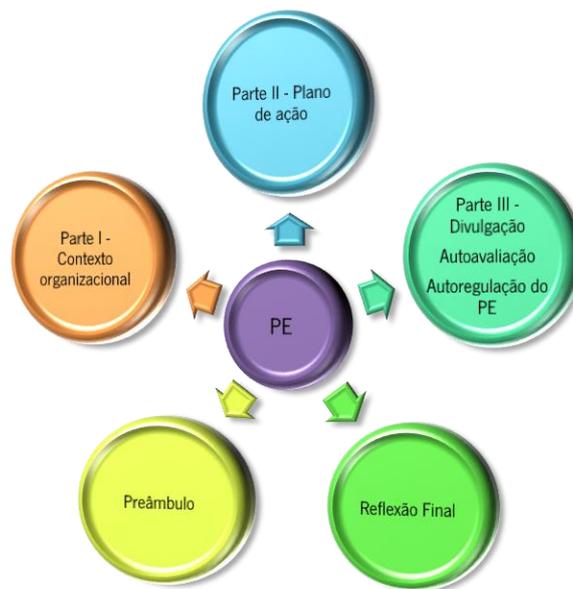


Figura 10 - Estrutura do PE

Como o próprio Projeto Educativo (PE, p. 03) afirma, este é entendido não como “a panaceia de todos os males” nem como o “controlador implacável de todas as ações”, mas como a possibilidade de se introduzirem mudanças, “assumindo a inovação como fator e condição de desenvolvimento, ao mesmo tempo que especifica os valores que norteiam a ação da escola em função do quadro legal em vigor e estabelece as condições de uma liderança mais ativa no quadro da autonomia escolar”.

Trata-se de um “plano de ação” que embora subordinado às opções educativas, resulta da junção de elementos que o legitimam, tais como o estudo das famílias, alunos, recursos, a identidade da escola e a proposta curricular efetuada pelos órgãos competentes (direção, departamentos, CP e CG).

Apoiando-se em Angelina Carvalho e Fernando Diogo (1999), os atores sociais da escola *Spontaneus* defendem que o PE se assume como o “rosto visível da especificidade e da autonomia da organização escolar”, permitindo a “cada indivíduo o seu espaço de criatividade e ação de modo a que ele sinta reconhecida a sua atividade” (PE, p. 03).

Por sua vez, o PE anuncia e defende a preocupação em ser uma escola virada para a comunidade, pelo que afirma que “vem construindo um percurso gradual de abertura à cidade e ao meio que o tornou num polo de sinergias dentro e fora de portas” (PE, p.07). A comprovar esta abertura da escola ao meio verifica-se o PAA que é repleto de atividades ao longo do ano letivo, não só no horário letivo, mas também extra horário de funcionamento, bem como atividades que se realizam na escola e fora desta, para além do registado no Relatório de Avaliação Externa que constata que: “Concorre, ainda, para o mesmo efeito, outras práticas exemplares no âmbito da responsabilidade, solidariedade e cidadania, designadamente a adesão voluntária às ações promovidas pelo Banco Alimentar” (RAvE, p. 04).

Na “voz” do PE desvela-se a “emoção” e a “responsabilidade” que cada um carrega, não havendo lugar a excluídos, onde todos são parte integrante sendo “chamados a ultrapassar os limites e alcançar o “infinito” (PE, p. 09).

Cientes de que todos estes esforços não dependem unicamente dos atores sociais envolvidos, mas, também, de outras instituições a nível meso e macro, a escola *Spontaneus* ambiciona continuar a construir uma escola alicerçada em valores de cidadania com uma dinâmica pedagógica que articule o saber, o saber ser e o saber fazer, que a diferencie e seja reconhecida na comunidade em que está inserida. Desta feita, a missão registada no PE revela a necessidade do “desenvolvimento mental e cognitivo dos alunos de modo a torná-los profissionais, começando na mais tenra idade (...) assumindo uma missão de formação integral dos alunos” (PE, p. 06). Esta visa “o conceito de cidadão interveniente e socialmente ativo (...) num crescendo contínuo, motivador e capaz de construir o futuro” (PE, p. 08-10).

Esta escola pública tem, ainda, como meta formar alunos que se assumam como “pessoas potencialmente autónomas, empreendedoras e responsáveis”, incitando ao “desevolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa e inovação” (...) “construída com valores humanos orientados para as mais diversas emoções” para em “liberdade total” exprimirem a “essência mais profunda e secreta da nossa identidade” PE (2014, p. 20/21[ Santos, 2007]).

A escola *Spontaneus* tem como órgãos de direção, administração e gestão: o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo (CAAd). O CG tem vinte e um elementos, mais a diretora, o CP tem catorze professores, estando integrada a presidente do CG sem direito a voto, cumprindo com o artigo 22º, alínea e) do RI e o CAAd é composto por três elementos, cumprindo com os preceitos previstos na legislação e RI. A diretora tem assento em todos os órgãos, sendo que no CG participa, mas sem direito a voto, à semelhança do que está no previsto no decreto-lei n.º 75/2008 e no RI, artigo 8º, ponto 2. O órgão unipessoal é liderado por uma diretora que é apoiada por uma equipa composta por três elementos (subdiretor e adjuntos).

No Plano de Intervenção da DT (PIDT) é realçada a necessidade de dar continuidade à antiga Associação de Estudantes (AE), uma vez que já não existia há mais de vinte anos. Esta foi implementada no ano letivo 2013-2014 com a colaboração de um docente que organizou e orientou o processo. Como investigadora tivemos a possibilidade de assistir ao ritual da tomada de posse da AE tendo o momento sido apadrinhado pela diretora e pela presidente do Conselho Geral. Reconheceu-se a importância da existência deste órgão, apoiado por uma estrutura “matriarcal” na voz da presidente do CG que convergiu num culminar de vontades, onde é possível promover uma cidadania ativa.

A escola *Spontaneus* tem, ainda, uma Associação de Pais (AP) que conta com mais de duas décadas. Esta tem desempenhando um papel de pareceria com a escola em diferentes níveis de “colaboração e apoios humanos e/ou materiais sempre com o objetivo de melhorar as condições de excelência que caracterizam a nossa escola, visíveis nos resultados escolares” (PE, p. 16). A AP é considerada uma parceira de grande importância cumprindo com uma gestão que é conhecida “pelos seus padrões contabilísticos de transparência e rigor”, cumprindo com todos “os compromissos com os fornecedores e Estado” (PE, p. 16).

Por sua vez, a escola estabelece parcerias com a autarquia e outras instituições de dentro e fora da cidade de forma a patrocinar aos seus alunos experiências gratificantes.

O RI da escola *Spontaneus* tem plasmado a legislação em vigor cumprindo com o previsto. Está dividido em cinco capítulos iniciando com as “Disposições gerais” no capítulo I, a apresentação do “Modelo organizacional” é feito no capítulo II, a “Comunicadade Educativa” encima o capítulo III, contendo aqui todos os órgãos, direitos e deveres dos vários atores sociais, no capítulo IV – “Instalações” onde estão descritas as mesmas com os vários regulamentos e,

por último, o capítulo V – “Disposições finais” que é seguido de anexos onde foram integrados todos os regulamentos, num total de nove, que a escola criou em conformidade com a sua especificidade.



Figura 11 - Estrutura do RI

O RI explicita de forma mais clara a estrutura organizacional que decorre, também, do PE. O organograma da escola *Spontaneus* tem os seguintes órgãos:

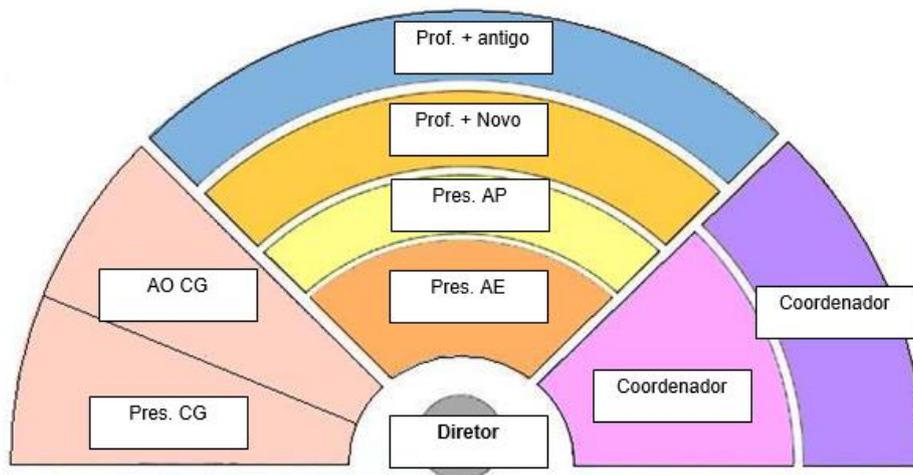


Figura 12 - Órgãos da escola *Spontaneus*

#### 4. Caracterização dos entrevistados

Partindo da ideia da Orquestra Sinfónica de Peter Drucker (2002) e da Orquestra de Jazz de Diogo (2004), procuramos que a amostra tivesse uma variedade tímbrica, sendo constituída por vários atores sociais, nomeadamente um assistente operacional que fizesse parte do CG (AO CG), a presidente do CG (Pres. CG), o professor com mais tempo de serviço na escola (Prof. + antigo), o professor com menos tempo de serviço na escola (Prof. + Novo), a presidente da AP (Pres. AP) que foi substituída pela vice presidente, a presidente da AE (Pres. AE), dois coordenadores e a diretora, tal como se apresenta na figura que se segue:

Figura 13 - Entrevistados



Para a realização das entrevistas, partimos de um guião generalista (*vide* apêndice III) que apresenta questões gerais a todos os entrevistados e específicas consoante as funções desempenhadas na escola. Este está estruturado pelas seguintes dimensões: “Perfil socioprofissional”, “Agenda política”, “Impactos organizacionais” e “Práticas de gestão” seguido das respetivas categorias.

Foram explicitados os objetivos das entrevistas que passamos a elencar: a) Perceber o que está a mudar na escola com este órgão unipessoal; b) Fazer o levantamento da perceção dos atores sociais, no que concerne à ação do diretor; c) Identificar, descrever e compreender a ação do diretor; e d) Identificar como e com quem o diretor decide no “plano da ação”.

No grupo dos entrevistados verifica-se um número elevado de feminização, oito em nove, são do sexo feminino e apenas um elemento é do sexo masculino, correspondendo ao elemento com mais tempo de serviço. Apenas um elemento é contratado. Curiosamente, uma terça parte, correspondendo a três dos elementos que exercem funções atualmente como docentes estudaram na escola *Spontaneus*, todavia são de três gerações distintas.

No que concerne ao perfil dos entrevistados passamos a registar os dados sob a forma de tabela a fim de permitir uma leitura mais célere.

Tabela 6 - Perfil dos entrevistados

Idade	Sexo	Observações
< 20 anos	F	
> 20 e < 30 anos	F	Antiga aluna
> 40 e < 50 anos	F	Antiga aluna
> 40 e < 50 anos	F	
> 40 e < 50 anos	F	
> 50 e < 60 anos	F	Antiga aluna
> 50 e < 60 anos	F	
> 50 e < 60 anos	M	

Constata-se que quatro dos entrevistados têm uma idade entre os quarenta e os cinquenta anos, três entre os cinquenta e os sessenta anos, uma entre os vinte e os trinta anos e uma com menos de vinte anos, verificando-se que a média é entre os quarenta e os cinquenta anos de idade.

Deste facto, verifica-se que na população docente, apenas consta um elemento no início da carreira denotando a quase ausência de jovens e o envelhecimento da população docente. Esta situação levanta um problema sociológico, nomeadamente a quase impossibilidade de se fazer a habitual socialização dos docentes jovens e mais experientes, que são fruto das medidas

gerencialistas que atualmente vivemos em que os docentes, independentemente de terem cumprido com os anos de serviço, têm de cumprir com o limite de idade que é exigido para se poder obter o direito à reforma, situação que será interesse problematizar num outro trabalho.

Tabela 7 - Duração das entrevistas e número de páginas

Tempo da entrevista	N.º de páginas
44'	19
57'	25
1H29	33
34'	14
31'	10
43'	18
26'	14
49'	21
2H16'	49

Observa-se que a entrevista que durou menos tempo foi de vinte e seis minutos e a mais longa de cento e trinta e seis minutos. Esta diferença deve-se ao facto de termos permitido que os entrevistados respondessem com calma, estivessem tranquilos e deixassem transparecer os seus pontos de vista e emoções. Todas as entrevistas estão transcritas na íntegra e fazem parte dos apêndices IV ao XII, os quais se encontram, apenas, no formato digital, dado o número total de páginas (duzentas e treze páginas).

## Síntese

Ao longo deste capítulo, explicitámos o traçado metodológico do nosso estudo que visou a compreensão do estudo de caso *intrínseco*, o diretor em ação. Com a finalidade de mantermos e garantirmos o anonimato, houve o cuidado de não descrever ao pormenor as características físicas do edifício, certas características específicas do PE e restantes documentos que pudessem de alguma forma denunciar o local do estudo. Ainda nesta linha de pensamento, não distribuímos os docentes pelas diferentes disciplinas nem os alunos por turmas.

Como limitação, apresentamos a possibilidade de tentarmos captar os sentidos e representações das vozes dissonantes que foram aparecendo em alguns discursos, mas que por questões de tempo e do protocolo negociado, não tivemos a coragem de solicitar autorização à diretora para alargarmos a população participante. Todavia, esta poderá ser uma oportunidade a explorar num outro estudo mais alongado no tempo e com uma participação do investigador mais próxima, num papel de participante.

Nesta reta final, cabe-nos registar que foi interessante para nós conhecer aquela realidade que se distancia da realidade da maioria das escolas portuguesas, mas que ao conhecê-las nos permite compreender como é possível haver uma ação local, que mesmo estando presa aos normativos, “*locus* de reprodução”, é possível fazer a diferença para que o sucesso aconteça, uma vez que há espaço para se ser um “*locus* de produção”.

No capítulo seguinte, iremos apresentar e discutir os dados.

Capítulo IV – Apresentação, análise e discussão dos resultados



René Magritte (1928-1929)



## Apresentação

Neste capítulo, apresentamos os dados recolhidos e procedemos à análise e interpretação dos resultados. Estes serão apresentados por quadros temáticos que emergiram das categorias de análise e da empiria. Será feita a triangulação dos dados para uma melhor clarificação da informação veiculada através das várias fontes. Recorde-se que para a análise de conteúdo inspirámo-nos nos princípios de Vala (1986), Esteves (2006) e Bardin (2008), utilizando para o efeito o programa informático NVivo10 que respeita os princípios descritos por Bardin e os autores citados.

A explicitar as representações dos sentidos atribuídos, usamos a voz dos atores sociais, a qual inserimos nos quadros para melhor compreensão e análise, bem como para sermos mais fiéis aos dados encontrados.

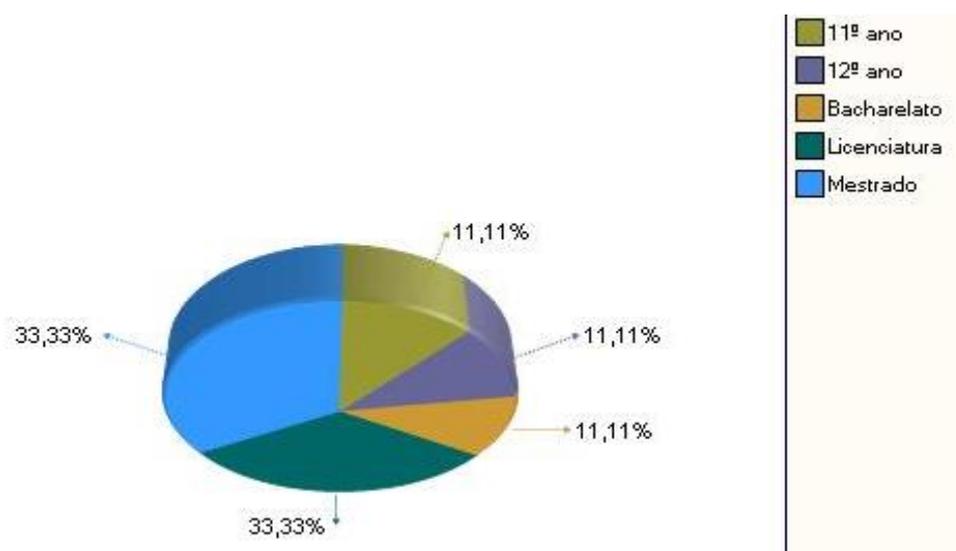
Durante a apresentação e discussão dos dados, apoiamo-nos no quadro teórico que explicitámos nos capítulos I e II. À luz das diferentes *lentes* (modelo racional, anárquico e cultural) fundamentamos as nossas conclusões que serão expressas na parte final deste trabalho.

## 1. Perfil dos entrevistados

Seguindo os procedimentos anteriores, nos quais consideramos que, para garantir o anonimato, seriam retirados todos os dados que, de alguma forma identificassem os atores intervenientes, nos quadros que se seguem, não iremos estabelecer a ligação entre o perfil e o código do entrevistado.

No que concerne às habilitações dos participantes, podemos dividi-los em três grupos, sendo que o primeiro é o grupo mais heterogéneo, verificando-se que existe um ator social que não concluiu o ensino secundário, um com o ensino secundário e outro com bacharelato, o segundo grupo tem três atores sociais com licenciatura e, por último, o terceiro grupo tem três participantes com mestrado.

Gráfico 1 - Habilitações dos entrevistados



Este facto leva-nos a constatar um fenómeno que ocorre nos dias de hoje que é a necessidade de constante atualização/formação, bem como a existência de um maior número de profissionais com pós-graduações.

Neste leque de participantes, poder-se-á deduzir que a escola de *Spontaneus* tem um grupo de profissionais com habilitações que, por enquanto, ainda não são exigidas para lecionarem neste nível de ensino, todavia apresenta um grupo de profissionais qualificados com habilitações acima do exigido pelos normativos.

De seguida apresentamos os cargos desempenhados com as respetivas habilitações.

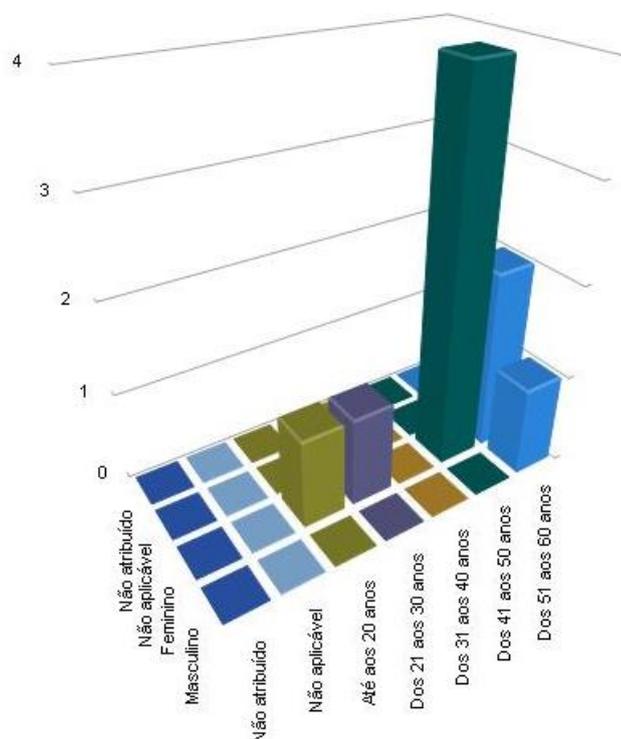
Quadro 3 - Habilitações académicas e cargos desempenhados

Habilitações académicas	Cargo(s) desempenhado(s)
11º ano	Presidente AE
12º ano	Membro do CG
Bacharelato	Coordenador de Departamento Membro da Assembleia de Escola (AssEsc) e Membro do CG
Licenciatura	Vice-presidente AP
Licenciatura	Coordenadora de Departamento
Licenciatura	Delegada Coordenadora de Departamento Presidente
Mestrado	Diretora de curso Diretora Pedagógica
Mestrado	Diretora de Turma Coordenadora de Departamento Coordenadora das Atividades
Mestrado	Diretora de Turma Delegada de grupo Coordenadora de Departamento Membro da Assembleia de Escola e Membro do CG Vice-presidente e Presidente do Conselho Diretivo Diretora

As funções desempenhadas vão desde: Diretor de Turma, Delegado (evidenciado terminologias de normativos anteriores e aferindo a antiguidade), membros da AssEsc, CG Transitório, CG, coordenadores, presidentes e/ou diretores. Verifica-se, ainda, através da quantidade e espécie de cargos a antiguidade ao serviço da instituição.

No que concerne à faixa etária, existe uma maior percentagem entre os quarenta e um e os cinquenta anos, conforme é possível ver no gráfico em baixo.

Gráfico 2 - Distribuição dos participantes por faixas etárias



### 1.1 Percurso académico e profissional da diretora

De forma sumária passaremos, agora, à caracterização do percurso académico e profissional da diretora em estudo.

A diretora é formada em “*Tiamina*” e “*Frésia*” pela Universidade de “*Fructifer*”.

No início da carreira, começou por realizar o estágio em “*Azurita*”, ficando um ano como agregada. Concorreu para efetivar e ficou um ano afastada da sua área de residência. Todavia, logo no ano seguinte conseguiu aproximar-se ficando em “*Foliaceus*”, mas como era a última do grupo, tinha aulas à noite numa seção e durante o dia noutra.

Quando soube da abertura do concurso para a escola *Spontaneus*, concorreu e conseguiu ficar no quadro, isto há 28 anos: “Época muito facilitada em termos de entrar facilmente para o quadro”, adverte.

Ao longo da sua carreira desempenhou vários cargos, desde Diretora de Turma,

Delegada, Coordenadora, membro da AssEsc e CG, elemento da direção como Vice-presidente e Presidente. Esta experiência leva-a a sentir necessidade de formação, pelo que resolve fazer o Mestrado em Administração Educacional. Mais tarde, por questões pessoais e familiares afasta-se deste tipo de cargos e, atualmente, encontra-se no cargo, porque foi “empurrada” para o mesmo. Todavia, anuncia que já se encontra em contagem decrescente, dado estar no último ano do mandato.

## 1.2 Motivações para o cargo

Ao longo dos tempos somos confrontados com diferentes correntes que tentam explicar o sucesso e/ou o insucesso das organizações, sejam elas públicas ou privadas, sendo que algumas destas correntes dão um especial enfoque à motivação.

Em conformidade com a voz dos atores sociais, as motivações para exercer este tipo de cargo podem ser muito variadas, desde razões pessoais a profissionais (por exemplo, ter um perfil em conformidade com o cargo, pretender experimentar funções diferentes, entre outras). Vejamos, através da voz dos entrevistados, as perspetivas e representações que estes atores sociais revelam. No quadro que se segue, são apresentadas as vozes dos atores sociais em paralelo com a voz da diretora quando confrontados com a questão: “Na sua opinião o que motiva um indivíduo a disponibilizar-se para o cargo do diretor?”

Perspetiva da diretora	Representações dos atores sociais
<p>“Oh, isso é um romance... (Sorriu). Processou-se com alguma..., torturam-me..., ao ponto de me obrigarem-me a me candidatar. Nunca foi meu objetivo candidatar-me, nunca estive como uma meta profissional, nem..., apesar de realmente eu quando, hum, quando acabei por estar a viver uma experiência aqui de..., de gestão, quando fui Vice-presidente e Presidente do Conselho Diretivo (...) são as condições e, às vezes, as circunstâncias de escola, (...) que nos empurram para os lugares e a gente aparece lá e nem sabe como é que já está. (...) Porque uma pessoa é professora, é preparada para aquilo, domina perfeitamente o seu espaço, o que pretende, o que quer fazer e depois é lançada para, realmente, um lugar ou um cargo que começa a ver (...) que tem muitas falhas e que está num lugar que não percebe nada daquilo, não é? Onde (...) nós somos obrigadas a saber de finanças, de, de, de..., de orçamentos e de isto e de cabimentos e de situações que é extremamente aflitivo, extremamente aflitivo, porque não sabemos até que ponto podemos confiar naqueles que trabalham para nós, nós ficamos é como um “boi a olhar para um palácio”, não é? Portanto, tem que se estudar muito, tem que se preparar muito, para já não entrar num campo normativo, de interpretação de leis em que já caminhamos, também, para um campo jurídico-legal que nós não dominamos tão bem, não é? (...) depois depara-se com um cargo que é de enorme responsabilidade. Portanto, daí, eu concordo que, efetivamente, os diretores têm que..., os diretores ou quem estiver à frente de uma escola, neste caso, o caso do diretor, tem que ter formação especializada e acabou, tem de ter. (...) É que depois dizem, nós somos os responsáveis e nós não tivemos preparação para muitas das coisas que somos confrontados, a ter que realmente decidir. (...) É evidente que eu tive a noção perfeita de que, mesmo depois de eu ter estado cá, passado pela gestão, que depois foi disso que eu fiz o meu mestrado. (...) Quando se resolve afastar, porque se quer aposentar e anuncia que se vai afastar, ham, pronto aí começa logo o rebuliço na escola, não é? (...) é próprio, são as dinâmicas da escola apoiar-se A ou B ou assim. Ham, e foi de alguma forma isso que me levou a que, que insistissem, insistiram para eu, realmente, me candidatar, para eu me candidatar e hum..., ao longo de para aí seis meses (sorriu) começou a tortura e depois eu..., estávamos em pleno mês de agosto, foi quando, lembro-me..., estava em férias e pronto. E depois de tanto me torturarem, eu vou apresentar o meu projeto de intervenção. Foi ter sido impulsionada. O ser útil à Comunidade, (...) efetivamente, fui ‘empurrada’. Isso assumo e (sorrindo) já digo que estou em contagem decrescente, a contar este ano já é o último que aqui estou”.</p>	<p>“Isso é uma coisa muito subjetiva, o que eu acho em relação à pessoa em causa (...) [é] uma grande preocupação com as questões da educação, de respeito pelo... por toda a Comunidade Educativa” (E1).</p> <p>“aquilo que motiva é tentar fazer o melhor possível por uma Escola, que em princípio que lhe diz muito (...) é uma relação muito afetiva e muito de ‘vestir a camisola’” (E2).</p> <p>“nesta diretora, são motivações, absolutamente, diferentes, eu penso. Esta diretora foi terrível para a convencer. Lá está, foi uma das pessoas que chegou ao cargo, não por vontade própria, mas por ser ‘empurrada’, quer dizer, porque o grosso da escola, (...) viu nela a pessoa ideal para estar à frente da escola. Porque, por caráter, por dedicação à escola, pela forma como ela assumiu sempre a escola, a postura que teve enquanto professora, portanto, o cargo, também, lhe foi parar às mãos. E foi preciso ‘empurrá-la’, foram precisos meses para a convencer a candidatar-se e é uma pessoa competentíssima, (...) muito capaz, muito idónea, mas, também, chegou lá ‘empurrada’ (...) ela, também, tem um ideal de escola e as pessoas viam, podiam não imaginar, viram sempre na sua postura na escola, alguém que identificavam como ideal que as pessoas querem para esta escola” (E3).</p> <p>“Primeiro tem que gostar..., de ter interesse pela escola, pelas pessoas, pelo projeto da escola. Acho que é essencial ter uma capacidade de liderança” (E4).</p> <p>“ter vontade de gerir, de mudar, (...) deve ter perspetivas de como é que as coisas são para poder mudar alguma coisa (...) Estar incentivado, para assim no global estar disponível para tudo” (E5)</p> <p>“Seria a predisposição que tem, construir uma escola melhor, mais integradora, onde todos pudessem ter a possibilidade de sucesso. Uma escola onde os professores pudessem trabalhar (...) onde se tenha um bom clima, um bom ambiente” (E6).</p> <p>“provavelmente, o desejo de melhorar as coisas, de também estar nesta escola há muitos anos e, portanto, saber o que precisa de ser melhorado e o que está a funcionar pior ou melhor...” (E7).</p> <p>“Talvez alguma ambição? (...) ser útil para servir os outros (...) do querer ser útil à comunidade, depois de ter trabalhado aqui tantos anos (...) fazer evoluir a escola” (E8).</p>

Nas vozes destes atores sociais constata-se que a motivação para exercer este cargo, pode ter diferentes variáveis, desde motivações externas a motivações internas. O querer fazer algo pela comunidade, estar preocupada com as questões da educação, servir os outros, ter um ideal de escola, a experiência, o profissionalismo, o conhecimento da escola (questão histórica e cultural), o gostar do projeto, fazer o melhor possível, numa relação muito afetiva “vestindo a camisola” (E2) são representações dos atores sociais que denunciam a importância das relações com os outros, identificada por Mayo (1945) na Teorias das Relações, da motivação expressa por Maslow (1945) e Herzberg (1959), o valor do elogio e do reconhecimento expresso por Sanches (1992), Drucker (1997); Hesselbein, (1997), Max De Pree (1997), Goleman *et al* (2007) e Trigo & Costa (2008) que demonstram a importância da motivação oriunda das práticas repetidas, do confronto das reações que estimulam a zona límbica do cérebro, característica importante para os líderes (Goleman *et al*, 2007).

Por sua vez, os líderes motivados criam uma maior empatia com os seus subordinados, permitindo-lhes um maior sentido do coletivo, trabalho em equipa e motivação, na medida em que os objetivos e as tarefas são discutidos, dando lugar a uma comunicação que ocorre em ambos os sentidos, uma vez que implicam os atores sociais no processo de decisão como refere Likert (1979) no seu sistema III e IV evidenciando um líder participativo e democrático, indo ao encontro da Teoria Y de McGregor (1980).

“Gostar de gerir, de mudar o que está a funcionar pior” (E7) e a predisposição para “construir uma escola melhor, mais integradora, onde todos pudessem ter a possibilidade de sucesso. Uma escola onde os professores pudessem trabalhar (...) onde se tenha um bom clima, um bom ambiente” (E6), são algumas características que vão ao encontro das características associadas ao modelo cultural.

Constata-se, ainda, a relação das categorias estrutura/ação ou formal/informal que denota a compreensão da dimensão humana individual e do grupo. Aqui, são consideradas as necessidades dos indivíduos, a motivação e a integração nos grupos de trabalho, revelando que a eficácia das organizações é fruto de uma boa gestão dos recursos humanos (Sanches, 1992; Torres, 2004).

É, ainda, reconhecida a predisposição para se estar disponível para tudo, do conhecimento do contexto, da vontade de gerir e a capacidade de liderança.

Caminhando numa outra vertente, aparece a “ambição” para que a escola possa

evoluir.

Num discurso análogo e confirmante, surge a ideia de ser impulsionada e “empurrada”, tanto na voz da diretora como de E3, buscando um uníssono de sinergias que procuram uma cultura de um contexto local e uma direção que sirva os interesses dos atores locais. Na linha deste discurso, ressalta o “romance” em forma de terror, porque se uma diz que foi “terrível” para a convencer, a outra refere que foi “um terror” invadindo e controlando, inclusive no tempo de férias, a fim de saber se o projeto de intervenção estava a ser realizado para apresentação da candidatura. Todavia, E3 defende e justifica que a diretora:

“chegou ao cargo, não por vontade própria, mas por ser ‘empurrada’, quer dizer, porque o grosso da escola, (...) viu nela a pessoa ideal para estar à frente da escola. Porque, por caráter, por dedicação à escola, pela forma como ela assumiu sempre a escola, a postura que teve enquanto professora, portanto, o cargo, também, lhe foi parar às mãos”.

Na linha desta afirmação, vê-se expressa a premissa de Handy (1985), no que concerne à existência de *experts*, em que o autor defende que quando estes existem, dada a sua importância para o sucesso das organizações, a própria organização os torna como recursos.

Assim sendo, a diretora vai-se confrontando com duas forças, por um lado, o Ministério (superior hierárquico à distância), unidade de comando, e, localmente, pela Comunidade Educativa, sob controlo do CG e restante Comunidade Educativa.

Verifica-se, ainda, no discurso da diretora algumas das dificuldades que este órgão pode enfrentar, nomeadamente a falta ou não de confiança nas pessoas que colaboram consigo, o encontrar situações complexas com falhas que é necessário resolver, a necessidade de ter conhecimentos fundamentais de finanças, de cabimentos, no campo jurídico-legal, de interpretar corretamente normas e leis, a falta de experiência em determinadas áreas, a ausência de formação específica para exercer esta função, pelo que é defensora da exigência de formação especializada para o cargo (necessidade sentida) que corresponde à necessidade de especialização dos cargos defendida por Fayol (1984), mas que mesmo assim, a mesma considera que esta não prepara para as situações que ocorrem no contexto local, pelo que diz:

“basicamente, a que nós acabamos por ter, que é muito teórica, muito académica, muito..., que é muito interessante a nível de uma discussão de..., de..., hum, de lideranças e de gestão e de correntes e de muitas coisas, mas no terreno as coisas até são de outra maneira. Nós, realmente, devíamos de ter uma preparação muito mais virada para..., ham..., questões viradas..., muito funcionais de uma gestão da escola, não é? É que depois dizem, nós somos os responsáveis e nós

não tivemos preparação para muitas das coisas que somos confrontados, a ter que realmente decidir”.

No discurso da diretora, verifica-se, também, a preocupação, dada a responsabilidade que está inerente ao cargo e o facto de ter áreas onde deixa de ser executora para ser autora, passando a usufruir da sua margem de autonomia, em ter de decidir em determinadas matérias para as quais não se sente preparada. Esta preocupação revela uma das características do poder central de pendor burocrático em que pretende tudo prescrever, não deixando margem para os atores sociais locais trabalharem a capacidade de decisão, em que tudo é decretado como refere Lima (2003, 2008b) havendo lugar à habitual direção atópica. Por outro lado, verifica-se uma fraca conexão entre o que é prescrito, o que é patrocinado e o que é necessário no terreno.

Em jeito de síntese, citamos as motivações registadas pela DT no seu PIDT (2011, p. 02):

“Poderiam ser só estas as motivações que nos levaram à apresentação da presente candidatura, mas também não podemos deixar de referir a empatia que sentimos com a escola em causa, com todos os seus atores e como nos identificamos com o seu Projeto Educativo. Por outro lado, considerando a nossa participação sempre ativa e construtiva na vida da escola, leva-nos a acreditar que é possível contribuirmos para a consolidação do trabalho que tem vindo a ser promovido pelo atual diretor, bem como otimizarmos um conjunto de meios capazes de ampliar a qualidade do produto educativo e o nome ‘escola *Spontaneus*’ a patamares de qualidade e excelência de elevado nível. (...) Embora seja um órgão unipessoal, esta candidatura surge como reflexo da vontade de um número significativo de docentes que apoiam a atual política desenvolvida”.

## 2. Agenda política

Questionados sobre as políticas educativas atuais, nas diversas vozes foram-se evidenciando diferentes aspetos que vão desde limitações que a atual legislação impõe, havendo pouca autonomia, indo ao encontro de Lima (2008, 2012, 2014), apesar de, como refere E2, “parecer que se está a querer dar mais autonomia”. Naquela escola, essa autonomia não é evidente, dado que, o *modus operandi* atual do governo central põe em causa a própria organização escolar, a preferência ou não por um modelo de gestão (colegial *versus* unipessoal), a não concordância com as políticas educativas que põem em risco o sucesso pretendido, e.g. número elevado de alunos por turma e espaço (E6 e E9), a criação de um ambiente e clima de

conflito entre os docentes, dado se ter que identificar quais os professores excedentários, o enfoque no vocábulo “diretor” sobressaindo um caráter mais “ditatorial”, de pendor burocrático (E8) indo ao encontro da perceção de E6 que considera que o modelo de gestão prescrito é menos democrático e menos participativo. Por último, o facto de o poder estar centrado numa só pessoa que pode ser “um pau de dois bicos” (E1 e E2).

Quadro 4 - Políticas atuais – perceções

<b>Orientações</b>	E9 - “as políticas educativas são cada vez cada vez mais eficazes (...) em orientações; nós somos absolutamente controlados; Controlados (...) à distância; As tecnologias é para o que servem; A todo o momento, eu estava em férias, estes oito dias, e só abria os mails e era para preencher as plataformas das turmas, as plataformas das AEC’s (...)”.
<b>Enfoque no vocábulo</b>	E8 - “eu acho que as coisas passam mais pela, pelas pessoas, não é? Do que, propriamente, (...) pelos órgãos em si, a maneira como estão constituídos; diretor, normalmente, dá a impressão que as coisas estão (...) todas concentradas numa pessoa (...) dá mais a ideia de diretor ditador (sorriu)”.
<b>Tensões</b>	<p>E9 - “é evidente que não posso concordar com muitas das coisas que estão a acontecer; eles estão a obrigar a aumentar as turmas escandalosamente; se mostrar por A+B que, realmente, uma turma mais pequena, que conduz a melhores resultados, porquê estarem a insistirem em turmas grandes?; é evidente que isto, todo este conjunto de políticas faz com que haja excesso de docentes, que está a minar até as próprias relações nas escolas; Com a história de quem são os excedentários; na prova de conhecimentos, (...) coisas com as quais eu não..., não posso concordar”.</p> <p>E7 - “o programa, acho que é o ‘Parque Escolar’, acho que é assim que se chama, que fizeram obras em todas as escolas secundárias de ‘Ametista’ e, por exemplo, a nossa escola não teve obras; (...) por exemplo, este ano obrigaram (...) a ter 20 a 26 alunos por turma e não há espaço nas salas da primária. Portanto, a escola está sobrelotada; Em relação a outros cortes que houve, também, sentimos, mas acho que isso, também, se tem de perceber, porque estamos numa fase extraordinária, por exemplo, o papel higiénico ser racionado, racionalizado, por exemplo, não é só na nossa escola”.</p> <p>E6 - “eu defendo a gestão democrática das escolas (...) Não defendo este modelo unipessoal, ah..., é um modelo importado, que não tem nada a ver com aquilo que era a seleção da Escola Pública Portuguesa, que era um modelo democrático e, ainda, assim mais participativo, ah..., não tão hierarquizado; A Direção não estava tão afastada (...) do corpo docente, por assim dizer. Ah, portanto, acho que este modelo é muito puxado, muito hierarquizado, muito impositivo, ah..., mas um modelo tal e qual como ele é concebido, não é? Na verdade, o diretor é que toma todas as decisões na escola, ah, as decisões deixaram de ser participadas”.</p>
<b>Limitações</b>	E1 - “as escolas vivem com grandes limitações”; por exemplo, pessoal auxiliar, da ação escolar..., acho que há grandes lacunas; não há pessoas efetivas..., as pessoas mudam de ano para ano, são aquelas pessoas contratadas”.

Quadro 5 - Políticas atuais – percepções – continuação

<p><b>Autonomia</b></p>	<p>E1 - “eu acho que as escolas podiam ter muito mais autonomia do que a que têm. Mas essa autonomia, também, implicava que houvesse pessoas muito responsáveis à frente das escolas, portanto, isso é sempre um pau de dois bicos (sorri)...; porque as regras feitas para todas as escolas, todas as pessoas, são sempre muito complicadas, até porque cada escola tem a sua especificidade e, portanto, acho que dentro dessa especificidade, as próprias escolas deviam ter alguma autonomia para responder de forma mais correta a essa especificidade dos alunos que têm”.</p> <p>E2 - “da informação que tenho, é que está a tentar-se dar cada vez mais autonomia aos diretores, ah..., nalgum tipo de decisão, mas, por outro lado, a experiência daqui da Escola, comprova que essa autonomia, às vezes, ah..., não é facultada para alguns assuntos que até seriam, ah..., bastante mais convenientes e, nesta escola em particular que tem, que tem um corpo docente muito grande e muito volátil ao mesmo tempo, sente-se exatamente este, este tipo de questão, porque uma vez que são obrigados a contratar anualmente uma série de professores que o Ministério da Educação tem, sucessivamente, adiado este recrutamento; para não prejudicarem o seu próprio trabalho que é complicado em termos de horários, gestão do corpo docente; caminha-se, em princípio, para a autonomia; poderá ter alguns, ah..., alguns riscos, penso eu, ah..., no caso de existirem diretores com uma figura de alguma prepotência em relação ao seu corpo docente; isto é sempre um pau de dois bicos e, portanto, ah..., a ver vamos, não é, a regulação, às vezes, também, não é muito fácil quando o poder central está tão longe”.</p> <p>E5 - “eu acho que as escolas deviam ter mais autonomia, penso eu que deviam ter mais autonomia..., na gestão dos professores, na gestão do pessoal. Devia ter mais autonomia para poder gerir. Quer gerir obras, não pode, o Ministério não deixa, por exemplo. A nível de professores, também, (sorri).</p> <p>E9 - “Isto é o comparando há vinte anos, há vinte e três anos quando eu estava aqui, ham..., enquanto vai officio, vinha officio, faça-se isto, faça-se aquilo, não é? Ah, temos que fazer isto (...) depois vinham os inspetores ver se estava tudo bem, pronto, e a coisa ia-se fazendo, não é? E nós já na altura dizíamos que estávamos..., que não havia autonomia, agora é que não há mesmo”.</p>
<p><b>Órgãos</b></p>	<p>E3 - “eu gosto da figura do diretor, se for uma liderança democrática, se for um diretor com uma liderança democrática, como é o caso desta diretora; quando eram órgãos coletivos, até havia escolas que funcionavam bem, mas o grosso..., a escola não tinha um rosto; e a gente quer um rosto. E um rosto é alguém que é um líder, que é um líder, isso pode ser uma coisa importante. O CG é um órgão que eu gosto particularmente; Porque é um órgão político, define..., um órgão estratégico, define as políticas da escola, as linhas gerais e depois tem uma representatividade enorme, quer na da Comunidade Educativa, quer do meio; é muito curioso um órgão alargado, supostamente, trazer, se os parceiros forem bem escolhidos, bem pensados, dado que são convidados, também, é uma mais-valia para a escola, que é um bocadinho, ter alguém de fora cá dentro, a dar a sua opinião (...) Depois, o CG é um órgão muito interessante, na minha perspetiva, porque funciona um bocadinho como um árbitro; Se, por um lado, às vezes, parece um órgão invisível, por outro lado, quando é um órgão ativo, é alguém, depende, também, da personalidade do presidente”.</p>

Nos discursos dos atores sociais, a sensibilidade de cada um vai sendo expressa nos pontos considerados para eles mais importantes. No entanto, na interseção de ambos, é possível verificar alguns padrões comuns como as limitações existentes no que concerne à autonomia para gerir, desde recursos humanos a físicos, nomeadamente no que concerne à contratação de pessoal docente e não docente e à realização de obras, que interferem com a gestão e o bom funcionamento da escola (E1, E2, E5 e E6).

Triangulando com outros documentos, nomeadamente com o PIDT (2011, p. 04), a DT regista que a autonomia é manifestada através do PE, dado que é a “expressão de um conjunto de vontades concertadas no seio da comunidade escolar, fomenta as relações interpessoais e de responsabilização coletiva, em que cada escola/agrupamento cria e desenvolve as condições que lhe permitem afirmar a sua autonomia cultural, pedagógica e administrativa”.

Por sua vez, de acordo com a DT, esta é possível em virtude do decreto-lei n.º 75/2008 que veio reforçar a participação das famílias e da comunidade na direção estratégica das escolas “promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais” (PIDT, 2011, p 04). No fundo, fazer com que:

“alunos, professores e pais sintam a escola como sua, porque a autonomia confere a vitalidade organizacional necessária para pôr em marcha processos, ações, estruturas e recursos no sentido da concretização dos objetivos organizacionais estratégicos que conferem sentido à ação educacional, capaz de mobilizar os diversos atores” (PIDT, p. 04).

A DT reconhece que está subordinada à legislação, todavia, não descarta a margem de autonomia institucional relativa (Gómez, 1998) ou da autonomia de *uso* (Sarmiento, 2000), que tem e defende a escola como um “*locus* de autonomia” que pode ser conquistado através do diálogo e da participação da CE nas decisões que afetam a vida da escola, ou seja:

“Pretende-se promover o diálogo e a participação da comunidade educativa nas decisões que afetam a vida da escola e preparar (...) para o futuro. Sabemos que temos de implementar a legislação em vigor, mas sempre sem perder de vista que a escola também é um *locus* de autonomia e democracia” (PIDT, 2011, p. 12).

Não obstante, torna-se curiosa a introdução expressa no relatório de Autoavaliação da escola *Spontaneus* de 2012/2013 que regista as características da modernidade, de cariz taylorista e a importância de se associar a qualidade das escolas à autonomia, bem como a

necessidade do Estado desenvolver mecanismos como a Avaliação Externa, a qual visa afirmar ter um caráter formativo (2012/13, p. 05):

“No séc. XXI as políticas educativas têm sido marcadas pela modernidade, eficácia, eficiência e qualidade, indo de encontro à ideologia taylorista, onde a preocupação central está na quantidade. Deste modo, era necessário encontrar-se mecanismos que garantam a qualidade das escolas, passando o Estado a ser portador de discursos orientados para as escolas como ‘polos de excelência’, enquadradas no movimento das ‘escolas eficazes’, pretendendo unir a qualidade à autonomia, colaboração e participação de todos os agentes envolvidos na ação educativa”.

Contudo, confirma-se, por exemplo, a falta de autonomia patente e expressa na ata do CG (2014, p. 107) onde concordam com a menção no terceiro domínio atribuído pela Equipa de Avaliação Externa, justificando que “muitos dos aspetos de gestão não podem ser autónomos. A direção tem que lidar constantemente com questões complicadas” fazendo um trabalho heroico para ultrapassar os constrangimentos externos, em virtude de estarem “pior relativamente ao plano de autonomia das escolas”.

Outro aspeto interessante que é possível constatar, é o facto de E3 apelar à existência de um rosto para que se possam apurar responsabilidades, todavia, E6 considera que este modelo que defende o órgão unipessoal é muito menos democrático e menos participativo, sobretudo porque se verifica que há uma maior distância entre a direção e o corpo docente. Não obstante, na realidade em estudo, confronta-se com uma realidade um pouco diferente da realidade de onde vem, pelo que tem o cuidado de esclarecer a diferença existente entre o global das escolas e aquele contexto em concreto:

“Não quer dizer que seja isto que se passa aqui nesta escola, não é? Aqui, nesta escola há uma interpretação muito interessante do ponto de vista do que é o novo modelo, não é? E, então, há..., pratica-se aqui algo que ainda lembra, não é? Ah, a Gestão Democrática e, ah, é uma particularidade que me é dado a observar, porque eu venho de uma experiência, completamente, oposta a esta, não é? Em que o modelo é ditatorial, podemos até dizê-lo, não é? Opressivo mesmo e este é o oposto, não é? É uma maneira muito diferente daquilo de que é encarar a Direção de uma escola e isto é muito interessante, porquê? Porque enquanto que quem interpreta o novo modelo de uma forma ditatorial, autoritária, decide de cima para baixo e as reuniões são apenas para as pessoas tomarem conhecimento das decisões, não é? Aqui é um bocadinho ao contrário, aqui procura-se ouvir primeiro as pessoas, para depois de se tomarem as decisões e as decisões estão legitimadas por o maior número de pessoas, é muito interessante”.

O período de crise patente aos recursos económicos é visível até nos recursos da higiene (E7). Por sua vez, o aumento de alunos por turma, independentemente, das condições físicas dos espaços, leva a um excesso de docentes que causa um clima desconfortável entre a

população docente, levando à emergência de “excedentários”. O controlo, também, se faz sentir, não só através de todas as orientações que são escritas e descritas ao pormenor, com regras iguais para todas as escolas, independentemente do contexto e do tipo de alunos que a escola tenha, mas, sobretudo pela quantidade de mails e plataformas que têm de ser preenchidas, evidenciando as características neoliberais e o taylorismo online ou hiperburocracia como refere Lima (2003). Constata-se, também, que há a continuidade do Estado controlador denunciando a dominação do tipo racional legal identificada por Weber (1991) e Lima (2008).

No entanto, E2 refere que a regulação pode não ser fácil, uma vez que o poder central está muito distante, verifica-se que, embora distante, a usurpação e o abuso das tecnologias permitem alcançar o controlo visado. Torna-se interessante ver que, embora os docentes reconheçam que “há vinte anos não havia autonomia”, atualmente, apesar do discurso retórico na obtenção da mesma, “agora é que não há”, afirma E9.

Parece-nos, então, que, tal como Lima (2014, p. 1070) refere, estamos perante uma gestão democrática das escolas que:

“corre o risco de cristalização enquanto categoria pretensamente democrática e legitimadora, já relativamente desconectada de possíveis realizações efetivamente democráticas em termos de governo das escolas, transformando-se num slogan, num lugar-comum que todos invocam sem consequências de maior, mesmo quando a definição dominante de gestão democrática possa revelar a sua eventual desvitalização, ou erosão, a subordinação perante a heteronomia e não o exercício da autonomia, ou uma concretização marcada por muita gestão (técnico-instrumental) para pouca democracia (substantiva). Com efeito, são muitos e consideravelmente divergentes os significados de gestão democrática das escolas, categoria que, em vários contextos, atravessa hoje uma profunda crise”.

Por parte do poder central verifica-se um discurso antagónico, tal como defende Barroso, “Um Estado de duas caras”, proclamando a autonomia, pese embora, no local em estudo, pareça existir uma *praxis* ligeiramente diferente, na medida em que E6 confirma que no local em estudo se procura ouvir primeiro as pessoas para mais tarde se tomarem as decisões, havendo lugar a uma maior legitimidade dada a auscultação que é feita à CE, indo ao encontro do exposto no PIDT e de E9 que defende que ao auscultarem-se as pessoas, quando se decide, já se tem uma posição mais confortável, na medida em que os atores sociais foram ouvidos previamente, evidenciando um “*loci* de cultura” como defende Torres (2011b).

## 2.1 Missão estratégica da escola

No que concerne à missão da escola, os entrevistados foram descrevendo as prioridades e metas que vão desde o formar bons “*Echinaceae*” com uma formação bem consolidada, numa perspectiva de formação integral, com carácter de exigência. Este testemunho é dado não só na perspectiva de aluna, mas também de professora, E2, que vivenciou ambos os papéis. A cidadania tem bastante enfoque, na medida em que a escola pretende formar pessoas atentas socialmente. Visam, ainda, a obtenção de resultados de excelência, serem reconhecidos pelas suas práticas, métodos e resultados e, sobretudo no seio da Comunidade, serem reconhecidos como um “polo cultural” (E9).

Quadro 6 - Missão da escola

<p><b>Missão</b></p> <p><b>Sucesso</b></p>	<p>E1 - “as prioridades e as metas são sempre o sucesso escolar; Acho que um dos grandes objetivos é, essencialmente, formarem pessoas a nível do ‘<i>Amaranto</i>’ e que eles continuem e que depois sigam a parte do ‘<i>Amaranto</i>’; como pais, também, estamos a contribuir para as próprias metas, ao incentivar os nossos filhos todos os dias a terem um bom desempenho”.</p> <p>E2 - “a primeira missão desta Escola (...) é, essencialmente, formar bons ‘<i>Echinaceae</i>’, (...) com uma formação base bastante consolidada, (...) essa formação é feita com um carácter de..., de exigência; (...) também, há aqui uma forte componente (...), lá está de afetividade com este espaço, (...) o formar um bom cidadão, (...) formar uma pessoa atenta socialmente empenhada (...) Senti isso, também, enquanto aluna e, também, acho que tento transmitir isso aos alunos”.</p> <p>E3 - “como objetivo em primeiro lugar a excelência, (...) e esse facto é sempre o nosso objetivo a curto, a médio e a longo prazo; depois temos alguma preocupação com o desenvolvimento integral dos alunos; Temos a preocupação de que sejam bons cidadãos, que sejam boas pessoas e que tenham uma formação geral que acompanhe o nível de exigência que nós temos na parte do ensino ‘<i>Cladodium</i>’”</p> <p>E4 - “que se consigam os melhores resultados”.</p> <p>E5 - “um objetivo é que esta escola seja reconhecida pelas práticas existentes aqui, pelos métodos”.</p> <p>E6 - “O Projeto Educativo desta escola é muito específico, (...) Tem a ver com o ‘<i>Amaranto</i>’, (...) com a formação de ‘<i>Echinaceae</i>’, ‘<i>Erysimi</i>’, ‘<i>Forsythia</i>’ e (...) Tudo gira um pouco em torno dessa, dessa componente, dessa especificidade (...) e orienta muito toda, toda a nossa ação”.</p> <p>E7 - “é manter os resultados escolares e estarmos sempre no ranking”.</p> <p>E8 - “as metas (...) são sempre altas, (...) os objetivos da escola é formar ‘<i>Echinaceae</i>’ de grande nível, (...) pretende-se que eles atinjam níveis altos (...) Portanto, queremos que os nossos alunos entrem nas escolas para onde pretendem. E, se possível, para o estrangeiro”.</p> <p>E9 - “formar excelentes ‘<i>Echinaceae</i>’. Alunos que vão fazer provas de ingresso ao Ensino Superior, que fiquem apurados, que sejam reconhecidos, que tenham o seu futuro garantido, enquanto profissionais de ‘<i>Amaranto</i>’; depois o ser reconhecida na Comunidade, como uma excelente escola, acho que, também, temos vindo a alcançar essa meta, esse objetivo, a questão do, do estar muito envolvida, de ser, também, reconhecida como uma escola presente, como uma escola solidária, como uma escola que desempenha a sua função, não só em termos de um estabelecimento de ensino, portanto, ao nível da educação como um polo cultural da cidade”.</p>
--	---

Todos os atores sociais se sentem implicados para atingirem as metas expressas no PE e demais referentes internos que estão subordinados aos normativos legais. Inclusive, a AP tem o cuidado de manter boas relações com a direção da escola, disponibilizando-se para garantir toda a logística do ATL, pelo que E1 afirma que:

“aliás damos grande apoio à escola, também, por exemplo, relativamente à parte do ATL. Não deixa de ser um serviço que escola passa a ter um serviço, na qual a escola não tem preocupação, nem responsabilidade nenhuma, apenas cede o espaço, de resto não tem... e já tem um grande contributo, porque toda a parte de encaminhar as crianças do primeiro ciclo para aulas de ‘*Amarilis*’, aulas extra, ..., aulas ditas normais, tem sempre esse apoio assegurado e a AP está sempre disponível para colaborar em tudo que é solicitado... (sorri). Portanto, penso que o contributo é sempre bastante positivo”.

As vozes dos atores sociais vão ao encontro do prescrito no PE que defende a preocupação em ser uma escola virada para a comunidade, havendo lugar a uma trajetória de abertura tornando-se “num polo de sinergias dentro e fora de portas” (PE, p. 07). A comprovar esta abertura da escola ao meio verifica-se o PAA que é repleto de atividades ao longo do ano, não só no horário letivo, mas também extra horário de funcionamento, bem como atividades que se realizam na escola e fora desta, para além do registado no RAvE, o qual afere que a escola tem práticas em diversos âmbitos como a solidariedade e cidadania, bem como “a adesão voluntária às ações promovidas pelo Banco Alimentar” (RAvE, p. 04).

O PE é um referente que delinea um “plano de ação” que, embora subordinado às opções educativas, resulta da junção de elementos que o legitimam tais como: o estudo das famílias, alunos, recursos, a identidade da escola e a proposta curricular efetuada pelos órgãos competentes (direção, departamentos, CP e CG).

A missão registada no PE revela a necessidade do “desenvolvimento mental e cognitivo dos alunos (...) assumindo uma missão de formação integral dos alunos”. Esta afirma visar a promoção de “o conceito de cidadão interveniente e socialmente ativo (...) num crescendo contínuo, motivador e capaz de construir o futuro”.

Desta feita, triangulando os dados constata-se que os atores sociais têm presente no seu discurso a missão do PE, a qual se conecta com a legislação em vigor, nomeadamente o decreto-lei n.º 75/2008 e as suas duas alterações<sup>67</sup>, onde é explicitada a necessidade de metas

---

<sup>67</sup> Como é possível ver, no decreto-lei n.º 137/2012, artigo 9ºA, ponto 2, alínea a) vemos clarificada a missão a cumprir e a necessidade desta

para a concretização da sua missão. Simultaneamente, há um confluir dos objetivos/metas/missão dos atores sociais com os da organização em estudo evidenciado uma das premissas patente ao modelo cultural.

Desta feita, verifica-se uma *praxis* que vai para além do formal, do obrigatório que está expresso no PCE (2014, p. 14) quando este afirma que “Alunos, pais, professores e direção da escola têm claramente esta visão de muito trabalho complementar e “fora de horas”, mas não só o aceitam, como entendem ser a missão da escola, como instituição fortemente cultural no seio da comunidade”. Assim sendo, a missão é assumida *por* todos e *para* todos.

Também no RI (2013, p. 38) os pais e EE's são chamados a cumprir com a sua missão de educadores, havendo a sua responsabilização para a obtenção do sucesso da missão a que toda a CE se comprometeu: “Contribuir, por todos os meios ao seu alcance, para que os pais e EE possam cumprir integralmente a sua missão de educadores”.

Caminhamos assim, numa missão prescrita ou decretada como refere Lima (2008) e, simultaneamente, sentida pela CE. Pelo exposto, parece-nos estar presente a variável da organização como metáfora do modelo cultural, uma vez que há a simbiose de elementos externos à escola que sofrem a apropriação dando lugar a uma cultura de missão que visa o sucesso e a exigência, revelando um “*loci* de cultura” (Torres, 2011b) de compromisso com a missão que visa o sucesso e a formação integral de cidadãos socialmente comprometidos.

## 2.2 Mecanismos de controlo e prestações de contas

No que diz respeito à pressão para a obtenção de resultados por parte da escola, as vozes vão atribuindo diferentes sentidos, pois se, por um lado, há os que consideram que existe pressão para os resultados, outros consideram que é a cultura de exigência que existe na escola *Spontaneus* e que se revela como algo natural. Não obstante, E2 refere que os professores atuais que, já vêm do seu tempo de estudante, mencionam que a exigência já não é o que era. Curiosamente, E1 defende a necessidade de se intervir para atenuar a exigência que existe em

---

estar expressa no PE e restantes referentes internos: “a) No projeto educativo, que constitui um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva; b) No plano anual e plurianual de atividades que concretiza os princípios, valores e metas enunciados no projeto educativo elencando as atividades e as prioridades a concretizar no respeito pelo regulamento interno e o orçamento.

*Spontaneous*. Sendo que E2 confirma que há pais que não sabem o que querem, confirmando-se a existência de correntes diferentes e a pressão que os pais conseguem fazer ou não sobre as escolas como Bush (2003) já havia identificado:

“os pais estão muito em cima dos resultados e querem muitas coisas para os seus filhos, às vezes, nem sabem muito bem o quê; acho que a Escola é bastante pressionada pelos pais; forçar a ter bons resultados e a estar sempre em cima dos professores e a serem sempre muito críticos em alguns aspetos e, por outro lado, há um grupo de pais que é um bocadinho ao contrário, apoia os professores, há..., como há..., uma decisão conjunta em relação à educação dos seus filhos e, portanto, há aqui um quase um ‘colete de duas forças mesmo entre os pais’, penso eu”.

Quadro 7 - Pressão para os resultados

<p><b>Pressão para os resultados</b></p>	<p>E1 - “há um bocadinho de pressão para os resultados, nomeadamente, na área do ‘<i>Amaranto</i>’, esta escola tem uma carga horária muito diferente das escolas, que não têm a área do ‘<i>Amaranto</i>’, tem complemento, tem uma carga horária muito maior, têm de estudar muito mais, e ..., às vezes, fazemos juntos dos próprios professores alguma, alguma sensibilização no sentido de ter alguma atenção com os trabalhos de casa; para atenuar um bocadinho, porque, às vezes, naquela escola existe uma mentalidade que quanto a mim é errada. E, é uma daquelas coisas que nós nos debatemos bastante, que é aquela mentalidade que é: ‘Ah, as pessoas quando vêm para aqui já sabem que é uma escola..., têm que..., Portanto, se vêm para aqui, já sabem que vão ser ‘castigadas’, portanto, têm que aguentar; é um bocadinho exagero; E nós debatemo-nos, exatamente, pelo contrário, que é, se já é uma escola que obriga muito mais e que exige muito mais deles, devemos fazer dentro do que é possível, tudo aquilo; às vezes, isso é uma mentalidade um bocadinho marcante naquela escola, que com o qual nos debatemos algumas vezes e fazemos alguma pressão, precisamente, no sentido de atenuar; pronto, tem que haver aqui, também, algum equilíbrio (sorri)”.</p> <p>E2 - “Acho que contrariar não é muito possível, porque a tendência é exatamente esta. É de avaliar, aferir, ah..., tentar estar sempre no, nos topos dos <i>rankings</i> e por aí fora. Portanto, esta Escola tem e, eu ouvi isto da diretora há pouco tempo quando tivemos uma Avaliação Externa, ah..., tem tido bons resultados nesses, nesses momentos de avaliação do 4º, 6º, e 9º e 12º; eu não sinto que haja, propriamente, uma pressão muito grande, ah..., por parte da escola, dos professores, digamos assim em relação aos alunos para obter bons resultados, porque eu acho que isso é um ambiente natural aqui dentro. Essa questão que eu estava a falar ao bocado de cultivar a exigência”.</p> <p>E4 - “eu acho que os bons resultados aparecem pela natureza, pela natureza do ensino”.</p> <p>E6 - “Essa pressão não existe”;</p> <p>E7 - “Não acho que seja feita muita pressão; não sei se o ‘<i>Amaranto</i>’, diretamente, influencia para que nós tenhamos bons resultados, mas o facto de termos muitas atividades e exigência na parte do ‘<i>Amaranto</i>’, (...) ter de organizar o nosso tempo da melhor maneira, gerir o nosso tempo da melhor maneira e isso influencia muito nos resultados, acho que sim”.</p> <p>E8 - “não temos sentido muito isso, porque..., acho que desde sempre a escola tem conseguido níveis, níveis altos; Agora nós próprios é que, é que, é que criamos essa pressão digamos, nós próprios é que, no nosso dia a dia, ah..., temos connosco sempre essa pressão de que queremos o melhor para os nossos alunos”.</p> <p>E9 - “essa é uma questão que para nós é muito pacífica. Esta escola tem obtido sempre bons resultados, estivemos apreensivos quando, realmente, tivemos de aumentar as nossas turmas para vinte e seis, porque, realmente, as condições pioraram, em termos de sala de aula; É isso que nós contestamos e que a DGEST não consegue perceber que nós quando dizemos que vinte e seis são demasiados, é porque temos que sentar vinte e seis, mas os mesmos metros quadrados que temos da sala de aula”.</p>
--	--

Em síntese, podemos dizer que há dissonâncias no discurso, modelando entre “Não há pressão”, “é algo natural”, “é pacífico”, “é a cultura de exigência existente na escola” que contrasta com a necessidade de se “atenuar”, havendo uma débil articulação entre a missão esperada, a cultura escolar e a vontade de alguns pais e mães. Assim, poder-se-á dizer que, *grosso modo*, considera que a pressão para os resultados é algo que é natural para aquele contexto, uma vez que se trata de uma escola onde há uma cultura de exigência em que se quer o melhor para os seus alunos, sobretudo porque são os próprios professores que desejam e criam essa pressão (E8). Todavia, convém salientar que este tipo de resultados é fruto de diferentes variáveis, de onde podemos destacar: o contexto familiar, o acompanhamento que é dado, a cultura de exigência e, na voz de E9, que destaca que estes resultados são fruto de:

“o corpo docente é mais ou menos estável, os professores quando vêm aqui veem que é uma escola diferente, gostam de aqui trabalhar (...) Para mim é um fator aqui primordial para que os alunos desenvolvam competências que lhes vão facultar..., ham..., habilidades, não é? para as aprendizagens. É a concentração, não é? É a atenção, a memória, a criatividade, tudo eles, o ‘*Amaranto*’ acaba por os desenvolver, portanto, acho que os resultados vão surgindo”.

Esta variável é, também, relatada tanto no Relatório da Avaliação Externa de 2010 (p. 07):

“A estabilidade do corpo docente e o critério de continuidade da relação pedagógica dentro de cada ciclo, para professores e directores de turma, são facilitadores da sequencialidade educativa. Em consequência da reflexão realizada nos órgãos e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica verificam-se acções de coordenação interdepartamental (e.g., projectos de natureza interdisciplinar), intradepartamental (e.g., aferição de critérios de avaliação, estrutura dos testes, cotação e critérios de correcção e análise de resultados)”,

como no Relatório de 2014 (p. 02):

“Exercem funções na Escola 122 docentes, sendo que 59,8% pertencem aos quadros e 41% lecionam há 20 ou mais anos. Os docentes da formação geral apresentam maior estabilidade profissional (quadro de escola e quadro de zona pedagógica)”.

No que diz respeito ao RI (2014, p. 05), o carecimento desta estabilidade é descrito desde 1986, ficando expressa da seguinte forma:

“assiste-se a algumas alterações estruturais na vida interna desta instituição, nomeadamente no seu corpo docente das disciplinas de formação geral, pois é criado um quadro de efetivos, garantindo alguma estabilidade ao projeto educativo da escola”.

Refira-se que esta necessidade vai ao encontro do prescrito pela legislação, tanto no decreto-lei n.º 115A/98, como no decreto-lei n.º 75/2008 e respetivas alterações.

Relembre-se que já Fayol (1984), nos seus catorze princípios da administração, alertava para o princípio da estabilidade do pessoal, pois defende o autor, que uma rotatividade alta tem consequências nefastas sobre o desempenho da empresa e a moral dos funcionários.

Deste modo, verifica-se que, embora os normativos decretem a estabilidade e esta seja reconhecida e esteja patente ao modelo burocrático, há uma débil articulação entre o legislado e o operacionalizado pelo poder central. Ou seja, embora o poder central reconheça esta premissa, bem como a equipa da Avaliação Externa como sendo uma mais-valia, os atores sociais (E1, E2) identificam-na como um problema a ser ultrapassado, pois cerca de cinquenta por cento dos professores são contratados anualmente, o que prejudica o bom funcionamento da organização, apesar dos bons resultados obtidos, reclamam maior autonomia nesta dimensão com a finalidade de cumprimento da sua missão indo ao encontro da cultura de exigência criada localmente e não imposta externamente.

Assim sendo, constata-se, então, que, no olhar dos vários atores sociais, há diferentes perspetivas quanto à pressão ou não para os resultados, mas estes não a entendem como forma de controlo externo.

Não obstante, parece-nos que estamos perante uma Administração Central altamente burocrática, centralizada, querendo controlar tudo através de normas de aplicação universal e uniforme, de estruturas formais predeterminadas, de regularidades, de consensos, de processos de planeamento, de relações de poder, visando o consenso e o *carácter preditivo* das ações organizacionais, evidenciando o *homo economicus*, revelando a chamada racionalidade objetiva *a priori*, num modelo imposto para todo o país, denunciando o carácter gerencialista que esquece o Homem Social de Mayo (1945) onde o enfoque é nas pessoas, na organização informal, na pessoa integrada num grupo que tem outras motivações, para além do económico e, esquecendo, ainda, o respeito pelo contexto local.

Embora, perante os dados, parece-nos que o caso em estudo vai ao encontro do defendido por Lima (1998a, p.581) que alerta para a presença de elementos que são reproduzidos e produzidos em termos históricos e socioculturais denunciando “invariantes institucionalizadas, mas também políticas, configurações estruturais contingentes, formas de

governança distintas, acções polifonicamente afirmadas e localmente construídas”, que, embora do ponto de vista formal-legal a imagem que sobressaia seja o da estabilidade, na prática esta nem sempre acontece, podendo, eventualmente, o diretor vivenciar uma espécie de esquizofrenia em virtude de estar entre duas forças, ou seja, entre muros.

### **3. Impactos organizacionais**

Dado que comemorávamos, no ano do estudo, os quarenta anos de "gestão democrática" das escolas em Portugal, consideramos importante conhecer a perceção dos atores sociais quanto às conquistas principais da gestão democrática.

#### **3.1 Autonomia e práticas democráticas**

As conquistas referidas versaram sobre diferentes aspetos que se foram complementando.

E3 observa que as conquistas foram muitas, no entanto, considera pertinente começar por relembrar o que é mais importante para si:

“Eu gostava em primeiro lugar e aquilo que eu considero que é mais importante, é a parte ideológica do que representou o 25 de Abril para a educação, que, basicamente, foi a democratização do ensino e, e significou conseguirmos avançar de um atraso intelectual e de aliteracia enorme, não é? Nesse sentido, eu sou uma defensora da escola pública e eu quero acreditar que o Estado é uma pessoa de bem, e que tem de ter o garante à frente, tem de ter certos pilares, sendo o Estado pessoa de bem e que garante igual oportunidade para todos. Que é o garante da igualdade de todos. Isso a nível da educação, da saúde, das coisas que são estruturais à sociedade”.

Todavia, grande parte, foi enunciando a democratização do ensino, a introdução de novas disciplinas no primeiro ciclo, as novas oportunidades, o ensino das artes, a igualdade de oportunidades (E3), a elevação do nível de educação que tínhamos em Portugal e o alargamento da escolaridade para todos “que não tem nada a ver com o que tínhamos há trinta anos atrás” (E7) em que só uma elite tinha acesso, embora considere que, ainda, há uma distância dos outros países. O prolongamento da escolaridade obrigatória, a Telescola e a alfabetização de adultos foram recordadas por E6.

E8 e E9 destacam a participação conquistada para todos: alunos, professores e pais, com o sentido de Comunidade Educativa, uma vez que podem contribuir para que a escola seja melhor. Esta participação pode ser feita a vários níveis, mas a partir deste período histórico, eles passam a ter a possibilidade de o fazer através dos órgãos, transformando a participação com carácter formal. Atualmente, os alunos fazem parte do CG onde estão representados em conjunto com os pais e outros elementos contribuindo “muito positivamente mesmo (...) para o êxito pleno da escola”.

E9 destaca, também, a democraticidade que emergiu na época que “acabou por se realmente viver quando nos deram para as mãos a questão de votarmos nos nossos representantes. Se fosse para a Direção, elegíamos o Coordenador dos Diretores de Turma, elegíamos o nosso Coordenador ou o nosso Delegado, não é? Era tudo por votações”. Destaca o caso do Diretor de Turma que esse cargo era selecionado e adstrito a um professor com determinado perfil. Mas, “de resto nós sempre sentíamos que estávamos a escolher”.

Curiosamente E1 e E2 falam das políticas para a educação levadas a cabo por Salazar e as diferenças ou não atuais:

“eu acho que as conquistas foram imensas, porque ah..., basta pensar na, no tipo de gestão de escola que o Salazar tinha, não é? Portanto, a..., a escolaridade centrada, também, na religiosidade e, portanto, numa..., uma educação quase balofa e de, de cultivar um determinado, ah..., pensamento estruturado na, na cabeça de todos os cidadãos, não é? Porque é esse o objetivo, para manter o regime, acho que, entretanto, as conquistas foram imensas, porque estamos de facto numa escola democrática e eu sinto que esta escola é democrática, que, que nos ouve de alguma forma, (...) Agora não posso de maneira nenhuma relativizar tudo isto, porque a, a diferença foi imensa. Portanto, imagino que a escola de hoje não tem nada a ver ah..., de há uns tempos atrás. Basta pensarmos no, no papel dos pais, por exemplo (E2).

E1 alerta para o facto das questões sociais que são exatamente as mesmas do tempo de Salazar e, atualmente, vê com muito receio o futuro da educação:

“Isso é uma pergunta difícil sabe? É que eu ainda outro dia estava a estudar com a minha filha. Ela (...) estava a estudar precisamente a questão da ditadura em Portugal e estava a ler as medidas que o Salazar tomou em relação às escolas, em relação às questões sociais, não é? De uma forma geral, às questões sociais e são exatamente as mesmas que foram tomadas agora neste período. (...) se houve uma conquista, não sei, eu neste momento vejo com muito receio, o futuro da educação e da escola, por vários motivos. Porque, cada vez, que estejam a dizer que a escola é inclusiva e igualdade de oportunidades e não sei quê, isso é uma falácia, não é? E cada vez mais, se está a trabalhar no sentido disso se tornar, cada vez mais, uma falácia, não é? Não há, realmente, uma igualdade de oportunidades, não há... Cada vez mais a escola se vai tornado um bocadinho mais sectária, acho isso muito grave. Nestes últimos tempos, neste último governo, acho que isso tem sido muito marcante, essa questão, por exemplo do cheque escola, que se

aproxima aí, para mim isso é uma coisa completamente assustadora, não é? Pode..., depois não me venham dizer que a escola é..., dá igualdade de oportunidades, que é uma escola para todos e é..., isso é uma grande mentira. E, neste momento, eu vejo, com muita, muita preocupação, o futuro da escola e dos alunos e da educação, da educação em geral, vejo como uma preocupação acrescida”.

Este olhar vai ao encontro de E3 que, embora reconheça que as conquistas foram imensas, é necessária uma sociedade bem formada e diz: “nós só podemos ser uma sociedade melhor se tivermos uma população mais bem formada, não é? E é, nesse sentido, que acho que se está a regredir, que se está a desinvestir na escola pública”.

Desta feita, constata-se que, se por um lado, somos confrontados com conquistas, por outro, atualmente, estamos perante políticas que ousam regredir, denunciando as políticas gerencialistas tão em voga nos nossos dias.

Relativamente ao conhecimento das duas últimas reformas do governo das escolas processadas em Portugal, nomeadamente com os decretos-lei n.º 115-A/98 e decreto-lei n.º 75/2008, na medida em que introduziram alterações significativas na gestão democrática das escolas, perguntámos a opinião sobre o sentido dessas mudanças e quais as que destacavam?

Perante a diversidade de respostas e riquezas das mesmas, apresentámos na página seguinte o quadro 8 que se intitula: “Mudanças dos decreto-lei n.º 115A/98 e decreto-lei n.º 75/2008.

Quadro 8 - Mudanças dos decreto-lei n.º 115-A/98 e decreto-lei n.º 75/2008

<p><b>Mudança enquanto professor</b></p> <p><b>Mais burocracia</b></p>	<p>E9 – “Enquanto professora, é evidente, que nós fomos sempre sentindo que houve, realmente, ali mudanças e grandes mudanças e da gestão democrática das escolas começou a viver-se ali pós 25 de Abril, depois a coisa afrouxou”.</p> <p>E4 - “Ham, a prática diária do professor tornou-se um bocadinho mais burocrática, ham, há um bocadinho mais de pressão, enfim, no sentido de... hum, os processos burocráticos estarem mais atualizados, mais formalizados e é preciso..., nesta escola nem tanto, mas é preciso papéis para tudo e passes para tudo e tem de estar tudo justificado em papel. Ham, nesse sentido, digamos que o trabalho burocrático de secretária aumentou, aumentou, agora a prática letiva, digamos que não, acho que não”.</p>
<p><b>Representatividade dos Pais</b></p>	<p>E9 – “na década de 90..., houve ali um conjunto de normativos que tornaram a fazer reviver um pouco a dinâmica das escolas com a importância que se começou a dar cada vez mais à representatividade dos pais, da comunidade, sempre a falar-se da Comunidade Educativa e a discussão dos assuntos na Comunidade, isso tinha a ver com a representatividade dos pais nos órgãos das escolas”.</p>
<p><b>Perdas atuais</b></p>	<p>E9 – “Eu acho que a grande mudança, por acaso, sente-se no Pedagógico, por exemplo, o facto de não estarem os alunos e os pais. Acho que o Pedagógico perdeu muito, não é? Em termos de órgão..., ham, porque os pais eram uma mais-valia e os alunos eram muito interessante ouvi-los no Pedagógico sobre determinadas matérias. E, portanto, isso acho que ficou um órgão a perder”.</p>
<p><b>Democraticidade</b></p> <p><b>Tensões – Será que escolhiam?</b></p> <p><b>Seriam representantes ou hierárquicos superiores?</b></p> <p><b>Representação</b></p> <p><b>Atualmente o DT é que escolhe três atores – há uma inversão</b></p> <p><b>Discordância da eleição pelo CG do DT</b></p> <p><b>Menos democracia</b></p>	<p>E9 – “Agora, na realidade não sei se escolhíamos assim tanto, não é? Porque..., pronto, a gente escolhia assim as coisas mais ou menos, porque se nós até gostássemos de fulano, mas fulano tem sido sempre..., e (...) depois a Direção, também, achava é que fulano é que não sei quantos, precisava daquelas horas, porque dantes até se descontava no horário, e, portanto, era para completar horários, tudo acabava, também, por estar num esquema tal, que eu não sei se havia assim tanta democraticidade, mas havia alguma coisa, nós pelo menos sentíamos que aqueles eram os nossos representantes. E representavam-nos nos órgãos, nos órgãos, não é? Eram os nossos representantes perante a Direção, eram os nossos representantes no Conselho Pedagógico, eram os nossos representantes na Assembleia de Escola, pronto, sentíamos que tínhamos representantes. De repente, as coisas começam a inverter de tal forma que hoje é o diretor que escolhe não sei quem, agora já mudou um bocadinho que nós já escolhemos os Coordenadores..., não escolhemos o Coordenador, escolhemos três, depois os Departamentos já vão escolher ali entre os três o que querem. Portanto, já..., mas..., o facto de começar a inverter-se aqui e acabar...</p> <p>A questão de o Conselho Geral escolher o diretor, eu acho mal, muito mal, há quem concorde: ‘Acho muito bem, tem de haver um órgão político’ e que a decisão..., eu acho muito mal. Porque, não é a vontade da escola, porque o Conselho, o Conselho Geral são..., é, realmente, ali, há um jogo grande de bastidores, já são vontades políticas, são..., há logo conotações, há aquele jogo e depois quando se vai para a eleição já quase se sabe quem vai ganhar, porque já estão ali os votos todos. Eu isso detesto, eu não me vejo nesse mundo”.</p> <p>DT - “Porque, realmente, no fundo elas são decididas, mas quem as decidiu, depois sou eu (sorriu), não é? Portanto, é o diretor. Portanto, se me põe assim, em termos, acho que, agora, provavelmente, acho que há menos democracia”.</p>

Quadro 9 - Mudanças dos decreto-lei n.º 115-A/98 e decreto-lei n.º 75/2008 - continuação

<p><b>Defesa de uma diversidade de atores</b></p>	<p>E8 - “digamos que há um, há uma participação, uma eleição, portanto, de quem dirige a escola de, de, de um..., de uma variedade muito maior de, de, de atores, não é? Ah..., portanto, é, pode ser mais representativa, portanto, o diretor à partida será escolhido por uma, ah..., por um maior núcleo de, de, de, de atores, digamos”.</p>
<p><b>A escolha não por voto, mas por Democracia Representativa CG - Desconfianças</b></p> <p><b>Recondução do DT</b></p>	<p>E6 – “Bom, desde logo o facto de os professores não escolherem, não elegerem a equipa da gestão, não é? O diretor é escolhido naquilo que aparenta ser uma eleição a partir do Conselho Geral, não é? Já, e o Conselho Geral já não tem apenas professores, tem outros órgãos, tem pessoas que representam outros órgãos, mas de facto, não é? E, e isso foi algo que me deixou perplexa, por exemplo, no ano passado, em muitas escolas, era um ano em que o diretor deveria ter iniciado um processo eleitoral, ham, com possibilidade de outros candidatos se apresentarem a um projeto no Conselho Geral para serem diretores na escola A B, C ou D e muitos deles aproveitaram o, o, o, uma alínea da lei que permite serem reconduzidos, não é? Ham, isso foi feito, o Conselho Geral aprovou, essa, enfim..., subscreveu, ou defendeu essa decisão e o corpo docente só foi informado à posteriori que o diretor tinha sido reconduzido”.</p> <p>E3 - “E eu estava, precisamente, a discutir com uma professora daqui, porque ela estava, precisamente, a dizer, veio este ano para aqui, a dizer que onde estava, o CG sem dizer a ninguém e eu disse-lhe o CG tem, precisamente, essa competência”.</p>
<p><b>Mudança de modelos</b></p> <p><b>Valorização do 75</b></p> <p><b>Posição contrária à DT e E6</b></p> <p><b>Prestação de contas do DT ao CG</b></p> <p><b>Concordância com o 75</b></p>	<p>E9 – “Se estamos numa escola onde durante dezasseis anos temos a mesma pessoa à frente duma Direção, duma escola em que os modelos mudam, não é? Passou-se do órgão colegial para o órgão unipessoal, mas quem esteve sempre à frente da escola, foi sempre a mesma pessoa. Portanto, para nós era o presidente e depois passou a ser o diretor. Mas..., quer..., nós na prática, no terreno não sentimos, porque era ele que mandava e pronto e ponto final. (...) Se a mesma pessoa continuou, acho que na prática não se sentiu. Porque mudou o modelo e as pessoas continuaram e, na prática, continua-se da mesma forma”.</p> <p>E2 – “sempre me apercebi que de facto a ideia de responsabilização do diretor no meio disto tudo é digamos ‘uma pedra no sapato’ para algumas situações; eu acho que a escola precisa da figura do diretor”.</p> <p>E1 – “Se forem pessoas responsáveis e competentes pode ser uma situação muito interessante, senão podem ser uma situação terrível”.</p> <p>E3 – “O 75 eu valorizo por aquilo que eu já lhe disse, anteriormente, não é? Eu acho que, apesar de eu ser uma pessoa de ‘<i>poliadelfos</i>’ e de querer uma escola democrática, há pessoas que vêm a figura do diretor e no cargo unipessoal, que não é um cargo unipessoal, com mais duas pessoas e um CG por trás, eu acho que acaba por ser muito mais alargada a visão do que quando era a três pessoas. (...) O diretor presta contas, e presta não só a pessoas da Comunidade Educativa, não sei se me faço entender? (...) eu concordo com o 75 e com o CG; devia ser o garante do equilíbrio, o árbitro do que acontece”.</p>
<p><b>Poderes</b></p> <p><b>Politização</b></p>	<p>E2 - “sinto que o, a presidente do Conselho Geral tem um papel muito importante na articulação com o diretor e isso antes não existia (...) o presidente do Conselho Geral, também, é uma fonte de poder na escola, atualmente, o que politiza bastante a escola, digamos assim”.</p>

Questionados os atores sociais, verificam-se tensões e opiniões diferentes quanto aos dois órgãos de gestão e direção, nomeadamente a passagem do órgão colegial para o órgão unipessoal. E3 concorda, valoriza e defende o decreto-lei n.º 75/2008, uma vez que, embora na legislação refira o órgão unipessoal, ele não é assim tão unipessoal, na medida em que tem uma equipa com três elementos por trás, mais o CG. Por sua vez, na voz da DT, a direção é um órgão colegial informal, mas defende que este não é assim tão informal, porque a partir do momento em que a legislação lhe dá a possibilidade de escolher, de delegar e, esta coloca em prática a sua decisão, o órgão torna-se formal. A DT vai mais longe e justifica que: “não, aí, estou aí a fazer uso daquilo que os normativos me, me deixam fazer, não é? Que é (...) a possibilidade de delegar” indo, efetivamente, ao encontro não só do previsto no decreto-lei n.º 75/2008, como do decreto-lei n.º 137/2012 que referem essa possibilidade. De salientar, que esta possibilidade já vinha do decreto-lei n.º 115A/98, ou seja, a possibilidade de delegar nos outros competências que lhe estão adstritas. Acresce, ainda, que o RI vai ao encontro dos normativos, corroborando com o discurso da DT, ou seja, fazer uso do que lhe é imposto.

No que concerne à questão de o órgão deixar de ser colegial, verifica-se que o poder central pretende a identificação rápida dos responsáveis, pois como identificou Weber (1991) a colegialidade torna o sistema mais lento, divide a responsabilidade e esta pode perder-se em colégios maiores. O legislador ao prescrever o diretor, vai ao encontro de outro princípio da administração defendido por Fayol (1984), ou seja, a unidade de direção, onde se deve receber ordens de um só chefe.

Tanto E1 como E2 alertam para o facto de o órgão unipessoal poder ser algo terrífico, dependendo da pessoa que estiver à frente indo ao encontro da defesa de E3 e das conclusões de Martins (2008), Ferreira (2010) e Lima (2011) quando afirmam que a emergência do diretor representa uma perda da democraticidade.

E2 alerta, ainda, para o facto de o diretor mandar e ser responsabilizado poder ser “uma pedra no sapato”, pois como refere E9:

“comparativamente ao modelo dos Conselhos Executivos (...), acho que mudou no sentido em que hoje é o diretor o responsável por tudo e atravessa-se por tudo. Portanto, passou-se de um órgão colegial para um órgão unipessoal, o que faz com que o diretor vá assumir e sempre que há chatice é para o diretor resolver e ponto”.

As mudanças sentidas operacionalizaram-se com maior destaque logo após o 25 de Abril, tendo esmorecido algum tempo depois, sobretudo enquanto desempenho de funções como professores, defende E9, indo ao encontro de Lima (1988a) que designa a existência de dois momentos distintos no que concerne à participação, um primeiro momento antes do 25 de Abril - “Não participação” e um segundo momento, no Pós 25 de Abril - “Participação” - que se subdivide em três períodos: a) disforia, b) crise e c) participação passiva.

Atualmente, a maior mudança sente-se no aumento exponencial da carga burocrática que é exigida aos professores, através do preenchimento de processos e formulários revelando a burocracia patente ao modelo burocrático e o controlo à distância (controlo remoto de Kichert, 1991; de Lima, 1995 e de Ball, 2006).

O sentido da Comunidade Educativa e a representatividade dos pais e alunos nos diferentes órgãos que, atualmente, só é visível no CG, na medida em que com a atual legislação os pais e os alunos não estão representados no CP, leva a alguma nostalgia pelo seu afastamento deste órgão argumenta E9:

“Eu acho que a grande mudança, por acaso, sente-se no Pedagógico, por exemplo, o facto de não estarem os alunos e os pais. Acho que o Pedagógico perdeu muito, não é? Em termos de órgão..., ham, porque os pais eram uma mais-valia e os alunos eram muito interessante ouvi-los no Pedagógico sobre determinadas matérias. E, portanto, isso acho que ficou um órgão a perder”.

Não obstante, poderia parecer que com os normativos anteriores haveria uma maior democraticidade que é problematizada pela diretora, denunciando algumas tensões, na medida em que refere que, afinal não sabem se escolhiam assim tanto, visto, naquela época os cargos servirem para completar horários e, que, por vezes, também, os nomes eram sugeridos pelas direções das escolas. Contudo, os docentes sentiam que tinham os seus representantes nos vários órgãos. Apesar da legislação atual, referir que o diretor é que escolhe três atores sociais para serem eleitos pelo departamento, a diretora demonstra a sua posição antagónica, dizendo que não concorda com o legislado para o efeito, dado haver uma inversão de valores, bem como não concorda com os procedimentos para a eleição do diretor pelo CG, indo ao encontro de E6 que não subscreve os procedimentos prescritos, principalmente, a recondução do diretor, entrando em conflito com a opinião de E3 que se apoia nas competências previstas no decreto-lei n.º 75/2008 para o CG. Com quanto, E8 considera que no CG há uma diversidade de atores sociais que confere maior democraticidade ao órgão e por consequência às suas decisões.

Porém, E6 e E9 entram, novamente, em conflito com a posição de E3 que concorda plenamente com o órgão unipessoal que, na sua ótica, não é assim tão unipessoal, dado ter na sua retaguarda uma equipa com três elementos, bem como subscreve a democracia representativa. Faz, inclusive, uma analogia com o estado Português, nomeadamente com o Presidente da República mencionado que o CG, não é o “corta-fitas”, mas sim um árbitro daquele contexto. Não obstante, parece haver um “jogo de bastidores” que denuncia algumas desconfianças.

Registe-se, ainda, que E2 afere a existência de duas estruturas no modelo atual, nomeadamente o órgão unipessoal na figura do diretor e o CG, com destaque para a presidente, tratando-se de duas fontes de poder, onde é reconhecido à presidente do CG a capacidade de politizar a escola, interpretando uma função de “Primeiro violino”, usando a metáfora da Orquestra Sinfónica de Drucker (1997), correspondendo o diretor ao “Maestro”. Emergem, assim, novas relações de poder nos vários níveis, indo ao encontro do defendido por Afonso (2010).

E3 defende, ainda:

“eu costumo dizer que sou os ‘ouvidos da escola’ e a ‘visão da escola’. Portanto, tem que sentir o pulsar da escola em primeiro lugar, e essa é a minha obrigação perante os elementos externos à escola, porque os que são internos vão votar, não? Perante os externos eu funciono como os olhos e os ouvidos, o sentir e, depois, lá estão os outros para ajudar àquilo que eu sinto ou não o que é o pulsar da escola”.

Identificadas as mudanças, foi para nós importante perceber quais as representações dos atores sociais, no que concerne à sua experiência relativa à gestão da escola estar mais ou menos democrática.

Por E3 é aferida a importância da escolha do vocábulo “diretor” para implementar esta reforma. Defende que, embora esteja associada uma carga negativa a este vocábulo, uma vez que assusta as pessoas, na sua opinião, não é esse o sentido aplicado pelo legislador, mas antes pelo contrário, trata-se de procurar encontrar nas escolas, à semelhança do que acontece com outros serviços públicos, alguém a quem se possa dirigir como o último responsável da organização, um rosto visível que todos conhecem e reconheçam, que, neste caso, faz as coisas de forma partilhada com a direção. E2 está em sintonia com E3 neste ponto, reconhecendo a necessidade de um diretor, todavia, clarifica e alerta para a hipótese de ser alguém que não

ouça os seus pares: “eu acho que é preciso um diretor, é preciso alguém que, que tenha, no fundo, a última palavra, mas, também, não pode ser um diretor que, ausente da realidade e que, que não ouça os seus pares e até o resto do corpo docente”.

Quanto à democracia, há um grande enfoque na visão daquele contexto que é traçado por uma experiência vinda do passado, que, supostamente, era colegial, todavia tinha um presidente do CE com práticas autoritárias, tendo passado a diretor e mantido uma *praxis* autoritária, característica ao modelo burocrático. Não obstante, no presente, têm uma diretora, que pese embora, de acordo com a legislação em vigor, seja um órgão unipessoal, apresenta uma *praxis* com características colegiais. Logo, a perceção dos atores, atualmente, vela muito pela gestão democrática. Curiosa é a posição de E4 que menciona que não sente diferenças nem “nunca sentiu necessidade de uma gestão democrática”.

E8 defende que a gestão é democrática, na medida em que tem o CG onde estão representados todos os atores sociais com representantes internos e externos, entrando em conflito com E6, visto que considera que a escola não é democrática. E6 argumenta que uma escola democrática, depende bastante da forma como cada diretor se apropria das funções do cargo indo ao encontro, neste caso, de E3 e E9 que advogam a importância do perfil e não dos modelos legislados e instituídos. Para tal, concorrem as variáveis da importância de saber ouvir, dialogar e motivar os atores sociais a participarem e a colaborarem com os órgãos de direção, características que se enquadram numa liderança democrática existente no modelo cultural.

Curioso é o “trabalho de pares” que existe entre a diretora e a presidente do CG, identificado por E7 que revela uma “cumplicidade útil” (Viana, 2007) entre estes dois órgãos, evidenciando o lado informal da organização, o qual se revela de grande importância para o êxito da organização tal como defende Sanches (1992).

Quadro 10 - Gestão da escola é mais ou menos democrática

<p><b>Vocábulo “diretor” - carga negativa</b></p>	<p>E3 - “acho que grande parte dos professores ficaram muito chocados pelo facto de existirem..., a palavra “diretor” assusta as pessoas, não é? Mas eu não vejo a coisa assim, eu não vejo a coisa assim..., já lhe disse isso, porque há uma cara, mas há uma cara que é assessorada por..., vê o que disse: é a diretora e a direção, lá em cima, quando eu falei com os alunos? A diretora e a direção, quer dizer existe um rosto visível, eles todos conhecem a direção e ela faz as coisas de forma partilhada”.</p>
<p><b>Mais democrática</b></p>	<p>E5 - “É mais democrática. Porque acho que com esta direção, acho que estamos mais à vontade de ir lá ter e perguntar e expor os nossos problemas, na outra acho que não”.</p> <p>E8 - “À partida direi que, que é mais democrática, não é? Ah..., realmente, é mais democrática. Ah..., eu acho que..., porque conforme já disse, não é? Porque o diretor, realmente é, é, é, é eleito pelo Conselho Geral que, onde estão representados os vários, os vários..., as várias classes, digamos, que atuam na, na escola, não é? Ah..., portanto, agora nós temos sempre muito receio de, de ver uma pessoa só ah..., a mandar em algo, não é? E numa escola, também. Ah..., mas eu acho que isto depende mui..., mui..., a maior parte das vezes, da personalidade da própria pessoa do que propriamente ah..., digamos dos normativos”.</p>
<p><b>Perfil e não modelos impostos</b></p>	<p>E9 – “eu acho que, também, aqui há uma questão de perfil, de quem está à frente de uma escola, não é? Portanto, não tem, propriamente, a ver com a conceção do órgão, com os normativos, mas tem, também, a ver de como se vai tratar..., como se tratam as questões, como se gerem esses normativos e, portanto, as pessoas..., está no seu perfil, porque pode o contexto até ser muito democrático e quem está à frente da escola ser um autêntico ditador, não é? Se quiser é, perfeitamente, impõe a coisa e tal e vai gerindo e pode ser ao contrário, quer dizer, realmente, estar até com um conjunto muito apertado e tentar minimizar ao máximo, não é? Tentar ser ali um..., portanto, também, acho que isso tem a ver com as pessoas, não é? Aqui não podemos desligar que a democraticidade..., que tem a ver só com os modelos que são impostos e que existem naquele momento, também, tem a ver com, realmente, com as pessoas que estão naquele momento a representar e dentro daquele contexto e daquele modelo”.</p> <p>E3 - “Ah, depois depende de quem está à frente do cargo. É assim..., o antigo diretor que era bastante ditador, também, chegou a ser presidente de um Executivo. E o tipo de postura era, exatamente, era a mesmíssima coisa”.</p> <p>E6 - “A Escola em geral, ham, não é democrática, não é? Há escolas que registam e que mantêm, naquilo que conseguem, existem escolas, eu diria até diretores, porque isto tem muito a ver com a maneira, com as suas pensam e olham para o exercício deste cargo, como é que o interpretam, quem, quem, quem está a exercer a maneira como interpreta o exercício desse cargo, faz com que seja mais ou menos democrática”.</p>
<p><b>Capacidade de diálogo e audição das pessoas</b></p>	<p>E2 - “A capacidade diálogo, ah..., tentar ouvir, ah..., todos os agentes, ah..., também, mudou a proximidade, porque em tempos pessoais é uma pessoa muito acessível com qualquer professor pode sentir-se à vontade de entrar num gabinete e, e expor aquilo que o, o preocupa ou outro assunto qualquer”.</p>
<p><b>Motivação</b></p>	<p>E2 - “Mudou, também, ah..., digamos que a motivação com que os professores realizam as atividades extracurriculares”.</p>
<p><b>Trabalho de “pares”, mas...</b></p>	<p>E7 - “Bem, para mim, neste momento, está muito mais presente a função do Conselho Geral (...) O Conselho Geral trabalha a par da Direção, mas penso que tenha a última palavra, pelo menos tem muito peso no que toca a aprovar decisões, portanto, acho que sim”.</p>

No que concerne ao facto de a escola ser mais ou menos democrática, constata-se que na escola *Spontaneus*, a visão dos atores se associa, não tanto aos normativos e a tudo o que estes implicam, mas antes ao perfil e às práticas dos gestores que estiveram/estão na escola.

Acresce, ainda, a estas representações que vão sendo diferentes, contabilizando para uma maior democracia a existência do CG, na medida em que este órgão tem representantes dos vários elementos que fazem parte da Comunidade Educativa, conferindo-lhe uma maior representatividade e conseqüentemente uma maior qualidade, dada a diversidade de atores e a importância de um olhar externo que se revela uma mais-valia, sobretudo quando a escola é estudada à luz do modelo cultural.

Todavia, a própria diretora, embora evidencie práticas de cariz colegial, assume que apesar de delegar competências, de reunir com a sua equipa, debatendo e decidindo em conjunto, em última instância e perante o poder central, formalmente, ela é quem decide e é responsável, considerando deste modo que há menos democracia:

“realmente, já é mais informal, porque nada nos obriga a fazer atas, que as decisões sejam em comum e votadas e não sei que mais. Porque, realmente, no fundo elas são decididas, mas quem as decidiu, depois sou eu (sorriu), não é? Portanto, é o diretor. Portanto, se me põe assim, em termos, acho que, agora, provavelmente, acho que há menos democracia”.

### 3.2 Produção de resultados

A fim de tentarmos perceber a relação entre a produção de resultados e o órgão unipessoal, perguntámos aos entrevistados se consideravam que as lideranças unipessoais favoreciam a produção de resultados, sendo que, *grosso modo*, não considerou haver uma relação linear. Todavia, E1, E2, E3 e E9 estabelecem uma relação com o estilo de liderança associada ao perfil da pessoa e não com o modelo unipessoal ou colegial. Dependendo do estilo de liderança, este sim, poderá produzir efeitos negativos se for de cariz autoritário, criando no coletivo desmotivação, defendem os atores supramencionados. E5 diz não saber responder e E7 refere que já anteriormente a escola tinha bons resultados, logo não lhe é possível estabelecer essa relação indo ao encontro do registado no RAVE de (2010, p. 04) “os últimos três anos, o desempenho dos alunos da ‘escola *Spontaneus*’, no que concerne aos resultados escolares, situa-se em níveis de excelência”, do RAVE (2014, p. 03) que informa que: “No último triénio (2010-2011 a 2012-2013), são de realçar as taxas de transição/conclusão nos diferentes ciclos

do ensino básico e no ensino secundário. Efetivamente, neste período, as taxas de transição/conclusão, (...) evidenciam sucesso pleno, fixando-se em 100%”. Apontam como variáveis para obtenção do sucesso todo o processo realizado pelos professores, por diferentes equipas e por reflexões que vão ocorrendo e que visam a adequação de metodologias:

“Os conselhos de turma, os conselhos de ano, os conselhos de grupo/área disciplinar e os professores titulares de turma realizam uma reflexão regular e sistemática sobre a eficácia das metodologias de ensino, identificando os fatores de sucesso e a origem de possíveis dificuldades encontradas, propondo os ajustamentos necessários, o que se traduz num impacto muito positivo nos resultados escolares” (2014, p. 06),

de E9 que refere que “é natural que venha a escola outra vez referenciada”. Estes resultados escolares são oriundos da existência de uma “cultura de exigência e de rigor e a promoção de incentivos à melhoria dos desempenhos” identificada no relatório de Avaliação Externa (2014, 09), estando expresso como um dos pontos fortes da escola *Spontaneus*, bem como nos rituais existentes na atribuição de bolsas de mérito e de excelência, também, por parte da AP.

Tabela 8 - Liderança unipessoal *versus* resultados

<p><b>Liderança unipessoal e o favorecimento da produção de resultados</b></p>	<p>E1 – “A liderança faz a diferença. Portanto, não exatamente o modelo, mas o tipo de liderança, não é? Ou seja, se for um bom líder?! Pode produzir efeitos muito bons, um mau líder pode produzir efeitos muito nefastos (sorri)”.</p> <p>E2 – “Acho que as coisas não, não estão muito relacionadas assim muito diretamente (...), se o diretor for uma pessoa prepotente e quer tomar a si todos os poderes de decisão sem ouvir os outros (...) minimamente, penso que isto (...) vai produzir resultados negativos (...) Os docentes vão estar menos empenhados (...) nas suas funções”.</p> <p>E3 – “Hum, não sei. Continuo a achar que as lideranças dependem de quem está à frente e..., as lideranças podem é ser motivadoras ou não motivadoras. O ser unipessoal ou não ser? Não acho que seja por aí. Vai sempre depender da qualidade da pessoa que está à frente do cargo”.</p> <p>E4 – “Não vejo que seja (...) um fator decisivo. (...) a razão do sucesso (sorriu)”</p> <p>E5 – “Talvez. Não sei, não sei”.</p> <p>E6 – “Ham, eu desconfio que não (...) fosse essa a solução para o problema (...) A gestão unipessoal conseguir produzir melhores resultados, mas..., temo que não”.</p> <p>E7 – “Não sei se há uma relação direta, porque a nossa escola já há muitos anos que tem bons resultados escolares, portanto, acho que, acho que mantiveram. Não sei se há uma relação direta, também, não poderíamos melhorar muito, muito mais”.</p> <p>E8 – “Acho que aí não há relação nenhuma. Acho que tem mais a ver com as pessoas em si (sorriu) do que propriamente...”</p> <p>E9 – “favorecem a produção de resultados..., é uma pergunta difícil, não sei isso (...) mas acho que não, (...) tem a ver com a vontade de um coletivo, que passa pela direção, porque o diretor pode realmente pode, pode querer muito, mas se, se, se o coletivo estiver a boicotar num... (sorri)”.</p>
--	---

Embora, Torres & Palhares (2009) apresentem estudos que tratam esta relação linear entre a liderança, a eficácia organizacional e os resultados, neste caso, não parece que se verifique.

Os atores sociais mostram-se preocupados pela obtenção de bons resultados escolares em diversos referentes internos e atas do CP e do CG, denotando mais peso para o coletivo.

No enlace desta questão, E9 problematiza se haverá uma pressão para os resultados, por parte do poder central, ou se estes pretendem resolver problemas mediáticos, como é o caso criado pela administração central em relação aos professores excedentários, situação já referenciada:

“eu não sei se eles, realmente, querem resultados ou querem remediar situações de imediato. Por exemplo, agora, temos o caso concreto das AEC's em que se esta escola, por exemplo, apostou sempre ao longo dos anos, apostamos no ensino da '*Piridoxina*', mas isto muito antes das AEC's, não é? Já se apostava na '*Piridoxina*' no primeiro ciclo, sempre tivemos '*Piridoxina*' no primeiro ciclo, que foi sempre um projeto assumido pela Associação de Pais que pagava a um professor para dar a '*Piridoxina*', e que os resultados dos nossos alunos foram sempre excelentes alunos a '*Piridoxina*' (...) faz parte do PE, a aposta na '*Piridoxina*'.

Se isso é um bom caminho, se isso nos traz uma boa imagem, bons resultados, boas performances a vários níveis, não é? (...) porque é que agora, as AEC's dizem: 'Não, não, mas se a escola tiver professores excedentários de '*retinol*', um professor de '*retinol*' que tenha horas a mais, um professor de '*Biotina*' que tenha horas a mais ou um professor de, de não sei o quê que tenha horas a mais, tem que se dar, está a aproveitar para as AEC's e lá se vai a '*Piridoxina*' e temos que dar '*retinol*' e temos que dar '*Biotina*' (...) para aproveitar os recursos da escola. Ora isto..., estamos a ser pressionados, mas não é para as boas performances, estamos a resolver os problemas dos professores excedentários. Está a perceber?!”

No que diz respeito aos *rankings*, a escola acaba por ficar sempre numa posição muito confortável o que é motivo de orgulho (E7), indo ao encontro da vaidade registada por E2 que refere que estes têm um impacto muito forte junto dos EE's, denunciando o caráter social da nota que normalmente é aferido e uma das formas de prestação de contas patente ao gerencialismo. E9 confirma que “a comunidade fica contente, porque por muito que se diga: 'Ai, isto vale o que vale' (...) mas sabem bem quando nós somos referenciados (...) isso é uma satisfação. O reconhecimento, de alguma forma, de um trabalho de escola”. Esta afirmação vai ao encontro de diversos autores que advogam a importância do elogio e do reconhecimento como forma de motivação e, conseqüentemente, o sucesso (Maslow, 1945; Herzberg, 1959; Sanches, 1992; Drucker, 1997; Hesselbein, 1997; Max De Pree, 1997; Goleman *et al*, 2007; Trigo & Costa, 2008).

Todavia, E1, no seu olhar crítico, refere que este sucesso se trata de uma falácia, dado o grupo alvo com que a escola está a trabalhar:

“Hum, eles congratulam-se sempre muito com os resultados, não é? São muito, muito bem classificados, mas..., também, tem a ver com a especificidade da escola, ou seja, essa questão que eu lhe estava a dizer dessa seleção que há, em que os alunos concorrem e depois os alunos que ficam aprovados para entrar na escola, isso logo à partida significa que eles estão a trabalhar com um grupo alvo muito diferente daquelas escolas de periferia que têm alunos de todas as espécies, alunos que os pais que não se importam se vão à escola ou se não vão, com problemas sociais, culturais e económicos muito graves, não é? Portanto, a escola situa-se, está sempre muito bem classificada nos *rankings*, mas..., lá está, não é uma comparação justa, porque estamos aqui a concorrer em situações diferentes (sorri). Isto até para não falar que até há bem pouco tempo, a escola tinha turmas com vinte alunos no primeiro ciclo, agora já são vinte e seis, mas até há dois ou três anos atrás, eram só vinte alunos. Portanto, vinte alunos com determinadas características, com determinado desenvolvimento, com um meio socioeconómico minimamente estável, não quer dizer que não existam outras situações como noutras escolas, mas se calhar noutras escolas há cinquenta e aqui está há meio, não é? (sorri). É uma diferença muito significativa, é como lhe disse. Portanto, claro que a escola fica sempre muito orgulhosa, diz sempre que há muitas coisas, mas quanto a mim é uma avaliação um bocadinho falaciosa (sorri), por causa..., por causa dessa questão, não é? Porque, ou seja, não estamos a falar de situações de avaliações idênticas em situações idênticas. Estamos a falar da mesma avaliação para situações completamente diferentes”.

Embora as organizações internacionais estabeleçam fortes relações de poder sobre o nacional e o poder central sobre o local, continua-se sem se provar que uma liderança unipessoal seja melhor que uma liderança colegial (Lima, 2008, 2011), podendo, eventualmente, estar a servir outras agendas de cariz avaliativo e gestor, ficando, neste caso, por comprovar se existe uma relação linear do órgão unipessoal com o sucesso das escolas.

Contudo, Lima, J. (2011) refere a existência de determinado estilo de liderança, cujas práticas do diretor, dependendo do contexto em que a escola se insere, possa induzir algum efeito sobre a eficácia da escola e o sucesso dos alunos.

Perante o exposto, constata-se que estamos perante uma administração centralizada com organizações escolares altamente estruturadas e hierarquizadas, através de órgãos de direção unipessoais que concentram em si amplos poderes, onde é destacada a prestação de contas através dos *rankings*.

### 3.3 Gestão e liderança

Na continuidade do que temos vindo a expor, e, agora, no que concerne à gestão e liderança, seguimos os mesmos procedimentos colocando questões aos atores sociais visando aferir se tinham existido mudanças com a instauração do órgão unipessoal, a diretora, em relação à organização, à disciplina, ao CP e ao CG, bem como tentámos saber que mudanças se fizeram sentir após a sua tomada de posse na escola.

Os atores sociais foram unânimes em dizer que com esta diretora mudou, essencialmente, o espírito da escola, a existência de um ambiente mais colaborativo (E8), a capacidade de diálogo, o cuidado em ouvir toda a CE, havendo uma maior abertura e proximidade, pelo que E2 confirma que tudo isto é possível, porque a diretora em termos pessoais: “é uma pessoa muito acessível com qualquer professor” permitindo que qualquer um se sinta à vontade para entrar no gabinete e: “expor aquilo que o preocupa ou outro assunto qualquer”. Outra mudança, prende-se com a felicidade que os atores sociais referem, por exemplo, E8 fala da felicidade encontrada:

“ao fim destes anos todos digo que encontrei a escola (...) que eu sempre desejei, hoje (...) é um grande prazer vir para a escola, é um grande prazer trabalhar na escola, trabalhamos muito mais do que trabalhávamos anteriormente, anteriormente, há muitos anos atrás, não é? Mas confesso que sinto, sinto-me muito mais feliz naquilo que faço, apesar de, de, de estar mais tempo na, na escola, não é? Mas pronto. O ambiente que foi criado (...) no geral, (...) acho isto muito mais em comunhão, não é? Sinto, sinto isso, não sou só eu que sinto isso, eu sinto que a escola..., toda, na maior parte das pessoas na escola sentem isso, (...) que existe um ambiente totalmente diferente, ah..., muito mais humano (...) onde toda a gente se sente com vontade de colaborar. E (...) os resultados da escola, também, ajudam a isso, não é? Para que a pessoa se sinta bem”.

E3 confirma esta felicidade e bem-estar alargada à CE: “a diretora atual, também, interferiu alguma coisa com o bem-estar da Comunidade Educativa. E, nesse sentido, os alunos, também, andam mais satisfeitos, felizes na escola”.

Estas constatações vão ao encontro das intencionalidades da diretora aquando a apresentação do seu PIDT (2011, p. 08/15) onde está expressa a preocupação em querer fomentar a motivação, ser mais humana, ter em atenção a vida pessoal e familiar dos docentes mais distantes, tentando articular a vida pessoal com a profissional, o que lhes permitirá estarem mais motivados para as suas funções e para os novos desafios:

“Rever o horário de realização das reuniões extraordinárias, nem sempre compatível com a vida pessoal dos docentes quando residem muito distantes da escola e implicando também enormes despesas, que se devem tentar minimizar na atual conjuntura socioeconómica (...) a mobilização dos docentes para este novo e difícil desafio coloca-lhes a necessidade de responder com motivação”.

Esta característica, enfoque nas relações interpessoais é, normalmente, associada ao género feminino como defende Shakeshaft (1989) e Gardner (2012). Por outro lado, confirma-se, mais uma vez, o destaque que é dado ao lado humano da organização de Mayo (1945) e à Teoria Y de McGregor (1980).

Por sua vez, outra preocupação da diretora é a necessidade de formação para todos expressa no PIDT:

“Continuaremos a apoiar as ações e projetos individuais e de grupo que ajudem na formação integral dos alunos, do pessoal docente e não docente. Fomentaremos um plano de formação proposto pela escola e/ou centro de formação, que contribua para um melhor desempenho do pessoal docente e não docente”.

Esta preocupação leva-nos a evidenciar esta estratégia como medida positiva, na medida em que, atualmente, o poder central tem descurado este aspeto, apesar de exigir um desenvolvimento pessoal e profissional a todos os profissionais, denunciando ambiguidade nos objetivos e uma desconexão por não prestar as tecnologias inerentes ao bom exercício profissional. A RAVE (2014, 08) comprova a concretização deste objetivo: “Numa altura de menor oferta formativa dos centros de formação, a Escola tem desenvolvido ações de formação, sobretudo para docentes, mobilizando os recursos internos”.

É referido, ainda, que há mais higiene (E1) e mais organização, todavia, E1 esclarece que: “Em relação à legislação anterior, não sei. Com esta diretora, sim, há alguma organização, mas isso tem a ver com o trabalho que ela vai desenvolvendo”, colocando o enfoque no trabalho desenvolvido pela diretora. Quanto à organização, embora reconheça alguma melhoria, E2 considera que ainda há alguns aspetos a melhorar, pelo que refere: “Acho que não está a ter efeito. Portanto, mais organizada e mais disciplinada, digamos assim. Mais disciplinada não, não acho que não possa dizer que seja” (...) “não ajuda o facto de haver menos funcionários do que aqueles de que deveria haver”, denunciando um dos problemas que, atualmente, as escolas vivem que é terem que subsistir com menos recursos humanos, dado o desinvestimento que está a ser feito pelo poder central, revelando uma das medidas economicista tão em voga, ou

seja, o económico prevalece em detrimento da educação. Este aspeto, é, também, referido no relatório de autoavaliação de 2012-2013, o qual revela a falta de formação dos assistentes operacionais vindos do Instituto de Desemprego, situação a ser melhorada.

Quanto à disciplina, E2 menciona que mudou em termos de controlo disciplinar, no sentido em que: “as coisas ficaram um bocadinho mais soltas”, contudo, poderá, também, ter a ver com a falta de assistentes operacionais, bem como pelo aumento do número de alunos por turma, estando, neste momento, a escola com sobrelotação.

Verifica-se que as decisões são ambíguas e pouco claras, havendo alguma desconexão, por parte de direção, relativamente ao facto de os alunos terem ou não aulas em determinadas zonas da escola por causa da realização dos exames, fator exógeno que colide, neste caso, com o dia a dia da escola:

“é aqui que a posição da Direção não é muito clara, porque não há aulas no setor inferior, portanto, as aulas de formação geral, nas salas da primária, porque não pode haver barulho, mas no piso do “*Amaranto*” já pode haver, ah..., e, portanto, há aqui um, uma posição indefinida da parte da Direção dizendo que pode haver aulas na parte do “*Amaranto*”, ah..., e isso cria aqui uma liberdade que é um bocadinho esquisita, pronto. Portanto, alguns vão dar aulas e outros não, porque, também, há professores que estão a vigiar os exames e, também, não podem dar aulas e os próprios alunos sentem-se confusos com isto”.

Não obstante, E2 reconhece que, parte destes problemas são oriundos do Ministério pelo facto de ter alterado algumas datas dos exames e ter introduzido o exame de “*Piridoxina*”.

Ainda, relativamente à organização, identifica que: “acho que este ano as coisas nalguns pontos não correram assim muito bem e tem a ver com o ponto anterior das atividades extracurriculares serem excessivas, na minha opinião, portanto, existir, taticamente, uma atividade ou duas por semana”, não obstante, o facto de existirem mais atividades foi algo que agradou a E8. Porém, E8 concorda com E2 quando considera que: “há sempre coisas a melhorar”. Inclusive, E9 concorda que as atividades são imensas e reconhece, conjuntamente, com os restantes atores sociais que estas são exponenciais, situação que é relatada, também, na ata número onze do CG, tendo inclusive esta situação sido debatida em CP:

“No Conselho Pedagógico já se demonstrou que, na sua leitura dos relatórios de departamento, os coordenadores referem com relevo as atividades que foram feitas ao longo do ano, com o sentimento de que todas as atividades foram bem sucedidas, demonstrando sempre satisfação de as terem realizado. No entanto, na análise global das atividades, acusam sempre que houve excesso. Este problema não é novo, tem sido um discurso sistemático na análise dos vários PAA's

mas, para o próximo ano letivo, haverá um Pedagógico específico dedicado à análise e aprovação do PAA”.

As causas para este fenómeno prendem-se, essencialmente, com o facto de os critérios não serem muito rígidos, embora, tenham existido atividades que não foram aprovadas, informa E9, o facto das atividades serem uma aposta e privilegiarem o “*Amaranto*”, a existência de atividades interdisciplinares propostas pelos professores que vão incluindo as turmas e estas tenham uma razão de ser. O problema surge quando, após a aprovação do PAA, vão surgindo atividades de grande interesse, bem fundamentadas, com objetivos bem delineados, levando a que estas sejam aprovadas e se perca a noção da globalidade.

E9 justifica:

“mas todos os anos é a mesma coisa, que fizemos atividades a mais! Chega-se a um ponto que toda a gente reclama que as atividades foram demais! (...) qual é o CP?... , se o professor acha que é aquilo e há um professor e há outros professores..., se há uma equipa que acha que é muito útil para os alunos, o que é que se vai fazer? Quem é que vai votar contra?!”

Este fenómeno leva-nos a identificar que, embora, o PAA esteja bem estruturado e siga os procedimentos em conformidade, estando as atividades organizadas em atividades permanentes, atividades ocasionais e projetos de desenvolvimento e as mesmas se encontram lançadas numa base de dados – FileMaker –, onde são adstritos os respetivos relatórios de avaliação, com o decorrer do ano letivo, como o PAA é um documento em aberto, torna-se no “*garbage can*”. Apesar de existir, ainda, a possibilidade de registo num mapa trimestral onde são registadas todas as atividades, relativas aquele período que visa: “que se evitem constrangimentos de ocupação de espaços, de coincidências com momentos de avaliação e para que todos estejam atentos às atividades do seu interesse e marquem a sua presença” (PAA, 2014, p. 02). Contudo, o PAA é reconhecido pela RAVE de 2010 e de 2014 como um dos pontos fortes da escola *Spontaneus*.

Este fenómeno, número elevado de atividades, poderá advir da motivação que, atualmente, os professores denotam para apresentarem atividades. No entanto, uma das variáveis que pode estar por trás da quantidade exponencial de atividades poderá ser a Avaliação de Desempenho do Docente, como observa E2: “não é alheio a isto o facto de a Avaliação de Desempenho do Docente, também, (...), de alguma forma, sugerir que é bastante conveniente que os professores proponham mais atividades para mais pontuações”.

Problematizando um pouco, poderemos pensar se a motivação para a apresentação de tantas atividades se parte de uma motivação intrínseca ou se é extrínseca, revelando-se como uma hipotética forma de controlo local, por parte da diretora, uma vez que tem que proceder à Avaliação do Desempenho Docente indo ao encontro do já referido por Afonso (2010), nomeadamente à aquisição de novos poderes para a obtenção da eficiência e eficácia, característica do novo gerencialismo.

Quando à mudança de órgãos, E3 defende que só mudou a legislação, sobretudo porque o presidente passou a diretor:

“E a lei mudou e o cargo mudou, certo? (...), aqui na escola ficou a mesmíssima coisa, só mudou o título. Portanto, o perfil de pessoa manifestou-se, exatamente, da mesma maneira como Presidente do Conselho Executivo ou como diretor. Agora, entre o diretor anterior e a diretora atual, aí é que tem imensas diferenças (...) Tem tudo a ver com os perfis”.

Esta constatação de E3 vai ao encontro de E9 que confirma que: “mudou o modelo e as pessoas continuaram e, na prática, continua-se da mesma forma”, bem como nos estudos de Silva (2010) que aferiram exatamente este fenómeno, ou seja, mudou a legislação, mas como houve continuidade na passagem de presidente para diretor, continuou tudo na mesma.

Quanto à relação entre o diretor, o CP e o CG, alguns atores sociais não têm uma perceção em virtude de não terem assento nesses órgãos, no entanto, E4 destaca a tentativa de harmonização e E6 menciona que o Conselho Pedagógico foi esvaziado de poderes, ou seja:

“a capacidade de decisão foi esvaziada. Isto é, o diretor pode decidir sem, sem precisar da aprovação do Conselho Pedagógico e, na generalidade, pelo menos é essa a experiência que eu tenho e estive em duas escolas já com, com, com gestão unipessoal, o diretor, simplesmente, não ouve o Conselho Pedagógico, não ausculta. Nesta escola, não acontece assim”.

Enquanto que E8 alerta para o facto de o diretor estar mais dependente do Conselho Geral: “Está dependente, inclusivamente, para marcação de férias, não é? (sorriu) Somos nós que temos (...) que autorizar a marcação de férias (...) Digamos nós é que mandamos na escola (sorriu), não é o diretor”.

Outro aspeto curioso, é o facto de a presidente do CG ter assento no CP, sem direito a voto, situação regulamentada pelo RI, revelando-se aqui a escola como um “*locus* de produção” de normas que servem o sentido de um coletivo.

Quanto ao comportamento dos alunos, os atores sociais não conseguiram identificar uma relação direta entre a existência de um diretor e o comportamento dos mesmos.

Consultados os relatórios da Avaliação Externa de 2010, relativo ao antigo diretor, e de 2014, relativo ao período de gestão e liderança da nova diretora, ambos os diretores, no domínio Liderança e Gestão, obtiveram “Muito Bom”.

Não obstante, verifica-se que, no mandato da diretora atual, já houve a preocupação de instituir a equipa de autoavaliação (fragilidade apontada em 2010), tendo sido constituído um Plano estratégico de autoavaliação para 2012-2013 a 2014-2015:

“Relativamente à ação da equipa de autoavaliação, é de salientar o facto de esta ter começado por analisar o relatório da última avaliação externa e recolher as atuais perceções dos docentes relativamente aos pontos fracos nele identificados. Decorrente deste trabalho, foi elaborado um plano de atuação para a equipa de autoavaliação, designado de Plano estratégico de autoavaliação para 2012-2013 a 2014-2015” (RAvE, 2014, 09).

Para terminarmos este ponto, gostaríamos de registar outro fenómeno que não era habitual, nomeadamente, o facto de ser o CG a avaliar o desempenho da diretora, onde na ata número cinco do CG aparece o reconhecimento do trabalho desenvolvido por esta diretora e a forma como a Comunidade Educativa reconheceu a prestação do ser serviço:

“Concluiu dizendo que, com a sua liderança, bastante afabilidade, informalidade, está uma pessoa que tem ideias e que tem autoridade reconhecida para exercer um excelente cargo de diretora nesta escola (...) O professor John tem admirado a nova forma de gestão, o relacionamento humano criado com a comunidade escolar e salientou um ambiente mais descontraído, mais motivador e mais positivo. O ‘*aciculatus*’ foi um tributo dos professores para mostrar à diretora a gratidão sobre o seu trabalho”.

Este último aspeto, revela os rituais habituais ao modelo cultural e, mais uma vez, a importância do reconhecimento, a expressão cunhada pela diretora “Há um dar e um receber”.

Relativamente ao impacto da Avaliação Externa (AvE) sobre as práticas de gestão da escola, esta questão foi a que nos devolveu uma maior diversidade de respostas, permitindo-nos identificar algumas tensões. Respondendo que a AvE não condiciona as práticas de gestão tivemos E3, E5, E8 e E9. Todavia, evidenciando a preocupação de se “mostrar aquilo que se faz bem” (E2) e E3 refere que:

“Nós tivemos aqui há tempos, o painel do CG na Avaliação Externa e eu senti-me obrigada, eu não

queria monopolizar a conversa, mas eu sentia-me obrigada a responder muitas vezes, porque eles têm muito boa vontade, querem colaborar, mas perguntam-lhes alhos e eles respondem bugalhos, fiz-me entender?”

Por sua vez, E9, embora, tenha referido que não condicionava nada, quando questionada sobre a existência do PAA na página da escola, esta responde que esse documento existe, porque: “nós fizemos os documentos todos e lançamos todos antes da nossa Avaliação Externa”, denunciando uma preocupação natural em se ter todos os referenciais internos atualizados, quando vem a Equipa da AvE.

Com algumas dúvidas dos objetivos da AvE, responde E6 que:

“pelo que me é dado a observar, é uma coisa muito estranha. (...) Criar práticas, ham, que façam com que as escolas funcionem todas da mesma maneira e tentar ver se dentro daqueles itens as escolas correspondem àquilo que é suposto corresponder, quando se chega cá traz-se uma experiência de cartilha, não é? De listagem, vai-se verificando o que as escolas fazem e não fazem, não é? E depois quando se verifica que a escola não faz, pergunta-se: ‘Porque é que a escola não faz?’ E quando se deteta uma falha pergunta-se: ‘Porque é que se falha isto, não é?’ E porque existe uma falha, todo o resto do trabalho que faz, ou que se tem feito, parece que é esquecido e a falha ganha um outro protagonismo. É assim uma coisa um bocadinho estranha que eu ainda não entendi muito bem, eu sei porque é que ela existe, não é? Mas depois a maneira como ela é posta em prática é assim um bocadinho estranho”.

No entanto, E4 menciona que a AvE condiciona e tem mais-valias, na medida em que promove, posteriormente, a reflexão sobre os aspetos positivos e negativos que carecem de melhoria, permitindo a mudança, indo ao encontro de E2 que refere que a AvE levou à criação da comissão de AAv. Contudo, aponta a forma como a escola recebeu a equipa da AvE:

“temos que mostrar o que de melhor se passa aqui e, portanto, o primeiro momento de receção aos avaliadores externos, foi um ‘*Cataphyllum*’ com as várias componentes da escola que na minha perspetiva pareceu um bocadinho exagerado, porque, entretanto, todos os convidados das várias entidades e associações e, por aí fora, estiveram presentes e acabaram por dar a sua opinião em relação ao ‘*Spontaneus*’.  
Portanto, condicionaram logo muito favoravelmente a possível opinião que, que os avaliadores teriam. Portanto, houve ali um momento que, eu acho que já, já passou um bocadinho dos limites do que deveria ser a postura (...) houve este momento quase de, de brilharete, não é? De mostra daquilo que se faz e foi, ah..., na minha opinião, um bocadinho exagerado”.

Logo, podemos concluir que a AvE condiciona e, apoiamo-nos em E1 que diz: “Não lhe consigo dizer de que forma, mas uma avaliação condiciona sempre (...) é natural que condicione” e E7 informa que “a escola é bastante pressionada nesse sentido de, pelo menos

quando a Avaliação Externa esteve cá há uns meses, acho que se notou isso. É uma preocupação geral”.

### 3.4 Organização do trabalho pedagógico

Relativamente à organização do trabalho pedagógico, os atores sociais quase que falam a uma só voz, na medida em que referem que a existência de uma diretora que não interfere nas suas práticas pedagógicas, ou seja, no seu espaço de aula. Todavia, E6 alerta para o facto de alguns professores terem perdido alguma capacidade crítica:

“As reformas passam, os alunos passam e nós ficamos, não é? Ham, e, portanto, isto tudo passa e nada se altera e não há nada definitivo, muito menos isso. Mas noto que, alguns professores, especialmente aqueles que estão numa situação menos segura, do ponto de vista contratual, dos professores que não são efetivos, os professores que ainda estão no Quadro de Zona Pedagógica, ham, perdem, pelo menos, alguma capacidade crítica”.

No que concerne à gestão pedagógica, a nível dos horários, os critérios são aprovados em CG, todavia, os mesmos são oriundos de uma proposta efetuada pela diretora, conforme é possível constatar através da ata número dez do CG (2014, p. 79/80):

“a presidente do CG colocou à discussão para apreciação os critérios de organização de horários para dois mil e catorze/quinze que foram criteriosamente pensados e elaborados com a diretora. Referiu que nos anos letivos anteriores tinha sido feita uma remodelação enorme nestes critérios sobretudo ao nível de algumas especificidades”.

Constata-se que os critérios obedecem às disposições legais em vigor, evidenciando a escola com “*locus* de reprodução”: “1. A distribuição deve obedecer a critérios educativos e pedagógicos respeitando as disposições legais em vigor”, mas, também, têm em conta a especificidade da escola e o corpo docente, bem como determinadas especificidades, nomeadamente a utilização ou não da lei da parentalidade, a qual foi questionada por um membro do CG, tendo esta situação sido justificada pela presidente do CG que responde que em termos legais: “Ihe parecia óbvio que assim tinha que ser uma vez que de acordo e acima das leis específicas estavam sempre as leis gerais”, sendo reforçado o lado normativo. Por sua vez, a diretora exemplifica com um pedido efetuado por uma professora, o qual foi deferido de imediato, não obstante, apela à compreensão por parte de todos para alguma flexibilidade

acerca desta lei, caso contrário a escola não funcionaria:

“A diretora referiu também que o teor da Lei tinha que ser entendido com alguma flexibilidade, uma vez que todos os professores com filhos menores têm os mesmos direitos e se colocassem todos os mesmos pedidos, a escola não funcionaria”.

Um aspeto interessante foi a explicação dada a todo o CG sobre a componente letiva e não letiva e os critérios usados para a distribuição das atividades nestes casos:

“A Presidente do CG fez uma breve introdução ao ponto seis explicando que o horário dos professores tem uma componente não letiva que tem que ser atribuída. Quanto menor é o horário letivo do professor maior é a componente não letiva. (...) na componente não letiva, dois tempos são para reuniões (que foram aprovados em CP), depois privilegiam-se os cargos, o apoio aos alunos e os projetos. Os professores que não exercem cargos nem apresentam projetos têm que cumprir o seu tempo não letivo com OPTL - Ocupação Plena dos Tempos Letivos dos alunos”.

E5 confirma a especificidade da componente letiva e não letiva, indo ao encontro de uma cultura escolar e vocabulário comuns: “Na componente não letiva pode ser o apoio ao aluno, outras atividades ou projetos que possam propor, mais a nível dos horários dos professores”.

É, ainda, justificado que a apresentação dos critérios visou colmatar alguns problemas existentes, entre pares, e relatados nos anos anteriores, por sua vez, houve o cuidado de estes irem ao encontro das expectativas dos professores, pelo que defendem que se tratam de:

“critérios objetivos e coerentes que diminuam alguma arbitrariedade na sua elaboração/atribuição e assim minimizar os atritos internos. Por outro lado, pretende-se que cada um dos profissionais desenvolva a sua prática nas funções para as quais se sente melhor preparado” (2014, p. 81).

A preocupação em melhorar as relações interpessoais e intergrupais estão, também, expressas no PIDT (2011, p.14): “Fomentar as boas relações interpessoais e intergrupos, contribuindo para a melhoria do clima e da cultura escolares”.

Os critérios de organização de horários para dois mil e catorze/dois mil e quinze foram aprovados por unanimidade e os mesmos seguiram como recomendação para o Conselho Pedagógico.

Não obstante, E3 diz-nos que: “a construção física dos horários é um labirinto”, que há orientações fornecidas pela lei, para além das “orientações do CG, como, por exemplo, da

continuidade pedagógica, salvaguardar situações em que há situações anómalas, há algumas diretrizes que são..., que vem do CG e, também, do CP”.

A DT transmite que há critérios, mas que é “horrível”, dada a gestão que têm que fazer das salas e dos espaços, levando a que existam alunos com um horário melhor e outros pior. Portanto, dentro das limitações existentes, faz o que é possível: “Dentro do possível, vamos tentar fazer?!” – afirma.

Tendo em conta a diversidade das disciplinas, agora, existentes nos departamentos, questionámos como é que estes se organizavam, sendo mencionados que normalmente e, sempre que possível, “tentamos organizar atividades que sejam transversais ao Departamento, não é? Mas não, não vai muito mais além disso” (E6) e E4 refere que: “há colaboração entre as diversas disciplinas e (...), sinto que há colaboração entre as, entre as, as disciplinas do meu Departamento e de outros Departamentos”, evidenciando uma perspetiva diferente. Não obstante, no RAvE (2014, p. 05) no “Planeamento e articulação” refere:

“Partindo das orientações do conselho pedagógico, (...) os departamentos curriculares, no início do ano letivo, elaboram as planificações curriculares anuais e trimestrais das disciplinas que os integram, as quais são objeto de reajustamentos sempre que se justifique. Estas planificações podem ser consultadas por todos os docentes na base de dados File Maker. Ao nível dos grupos de recrutamento é desenvolvida uma planificação mais fina, assegurando-se a articulação curricular vertical. Através do trabalho colaborativo entre os docentes são elaboradas matrizes de provas comuns, bem como partilhados materiais pedagógicos. A dimensão do trabalho colaborativo também se reflete nas provas de avaliação”.

Deste modo, parece-nos que a articulação existente nos vários departamentos pode ter diferentes níveis de intensidade, podendo mesmo ocorrer com graus distintos, dependendo dos departamentos em questão. No entanto, no cômputo geral, o resultado final, conforme afere a RAvE é positivo, tendo efeitos sobre o sucesso dos alunos.

Com um peso muito maior, aparecem as decisões do Ministério que interferem bastante na organização do trabalho docente. Este facto é evidenciado na ata número três do CG aquando a justificação do *timing* dos horários:

“A diretora começou por dizer que, no que toca à questão das AEC o ministério apresentava uma posição semelhante a qualquer assunto relacionado com colocação de docentes, ou seja, a necessidade imperiosa de aproveitar o corpo docente das escolas, completar os horários dos professores do segundo e terceiro ciclos. Disse ainda que as colocações dos professores tinham sido feitas muito tarde o que tinha trazido grandes dificuldades de organização na escola e que, por isso mesmo, os horários só estavam para sair agora”.

### 3.5 Cultura de escola e clima de trabalho

A cultura da escola está expressa nos valores e objetivos partilhados pelos vários atores sociais, esbatendo as fronteiras entre a missão da organização, neste caso a escola *Spontaneus*, numa espécie de aglutinação com os objetivos individuais, tal como já foi possível constatar a partir das várias vozes, quando referem que a cultura de exigência parte dos profissionais, uma vez que desejam o melhor para os seus alunos, augurando uma escola de excelência, indo ao encontro dos valores característicos do modelo cultural.

Questionados os atores sociais sobre o clima de trabalho, a resposta surge, novamente, em uníssono, optando os respondentes por afirmarem que se trata de um clima integrador, com uma variação para aglutinador. Esta opção vai desde os professores com mais tempo de serviço na escola aos professores com menos tempo de serviço, por exemplo, E6 justifica:

“É um clima integrador. É muito interessante verificar o seguinte, por razões várias, o corpo docente mudou bastante, como dá para observar, do ano passado para este ano, ham, portanto, há muitos professores novos na parte da Formação Geral e, somos todos, posso falar por todos, porque, enfim, nós temos conversado, fomos todos magnificamente integrados, não é muito fácil entrar nesta dinâmica (...) Não sei se me faço entender, muita articulação, muita colaboração, ham, muita flexibilidade naquilo que a flexibilidade tem de bom, não sei se me faço entender”.

Não será indiferente a este fenómeno, o facto de os objetivos que a diretora apresentou irem ao encontro dos objetivos do pessoal docente, tal como advoga E8:

“no geral, acho que é aglutinador (...) porque os objetivos (...) da Direção, da diretora, (...) neste caso, (...) muitos professores que comungam deles (...) Embora..., no aspeto de que há sempre pessoas que simpatizam mais com, com este do que com aquele, não é? Ai? Há sempre o grupinho do, do anterior diretor como é lógico, (...) recordo-me que na, na altura que houve, o que costumou sempre, costuma a haver a ‘*Bromélia*’ dos professores no (...) primeiro período, em que no primeiro ano já houve um aumento enorme de, de professores que resolveram colaborar nesse ‘*Cataphyllium*’ e eu próprio pus essa, essa, essa hipótese, embora não tenha colaborado no primeiro ano, mas no segundo ano já, já, já, já colaborei, porque realmente achei que era isso que tinha que fazer, quase como que numa retribuição por tudo aquilo de positivo que se tinha, que tinha sido criado aqui na escola e, realmente, já que fizeram, portanto, esse ‘*Cataphyllium*’ notou-se que havia uma data de professores que colaboraram, não é? Ah..., portanto, que não acontecia já algum tempo, há alguns anos...”

Ressalve-se que, embora, a harmonia das vozes pareça estar em sintonia, verifica-se que há algumas dissonâncias que poderão ser úteis, como refere Drucker (1997). É importante que as vozes divergentes sejam ouvidas a fim de promoverem uma compreensão mútua em prol de

um grupo unido, as quais seriam interessantes aprofundar num estudo no futuro. Estas dissonâncias são confirmadas por E9: “Agora, (...) não se agrada a gregos e a troianos, não é?”

Por sua vez, a confirmar a simbiose de energias, há a associação dos atos simbólicos como menciona E2:

“Depois até que houve um momento aqui na escola, foi um ato simbólico da nova gestão. Ah..., no primeiro ano desta diretora, depois de ter assumido as suas funções, os professores realizaram um ‘*Cataphyllum*’, ah..., portanto, ‘*jogaram*’ no ‘*Cataphyllum*’ e os que não ‘*jogaram*’ estiverem em peso no ‘*Ephemerus*’. Portanto, uma coisa que já não acontecia há muitos anos atrás e, portanto, teve de facto um papel quase libertador, foi quase um ‘25 de Abril’ cá dentro, penso eu. Portanto, ah, de facto, acho que esse, essa lufada de ar fresco aconteceu e isso refletiu-se nas atividades que a escola realiza, que são muito mais abertas à comunidade e os alunos têm muitas mais oportunidades do que aquelas que tinham”.

Estes atos e tributos são, ainda, confirmados na ata número cinco do CG. O bom clima existente é também verificado no RAVE (2014, p. 08) que menciona: “O bom clima organizacional e a existência de objetivos direcionados para a obtenção de importantes resultados académicos, encontram sustentação numa cultura de escola”.

E9 confirma que o clima é integrador e desconstrói a carga negativa associada ao vocábulo diretor:

“não se desagrega, não se cria confusão, conflito. (...) Não se agrada a toda a gente. Há uns que..., uns aceitam melhor ou pior..., mas, mas pronto aceitam. Há um ambiente pacífico e a figura do diretor..., desde que aceite, desde que seja aceite, depois é o diretor e diretor é o diretor. Se é uma pessoa que é acessível, que é simpática, se abre a porta, se o ouve..., acho que é pacífico isso”.

Perante o exposto, constata-se que com a mudança de diretora, a qual apresentou um PIDT que tem objetivos que vão ao encontro da maior parte dos atores sociais, leva a uma explosão, a uma motivação que já não era visível há muitos anos. A envergadura desta vitória mereceu uma atribuição semelhante ao “25 de Abril”, dado ter representado uma ação libertadora, permitindo uma “lufada de ar fresco”, tendo como mais-valia um aumento de colaboração entre todos e, conseqüentemente, um maior sucesso, tendo-se, inclusive, um avolumar de rituais, bem como estes foram sendo enriquecidos por mais participação.

Concomitantemente, os atores sociais referem que a sua voz é mais ouvida. E, se por acaso, sentem que as mensagens não são transmitidas ao topo, há a possibilidade de bater à porta da diretora e exporem as suas preocupações, destacando, novamente, o lado informal da

organização. Todavia, E6 destaca que: “Com certeza, aqui nesta escola que tem esta interpretação, não é? Nas outras escolas em que não, não há essa interpretação, simplesmente, não tenho voz”.

Em face do registado, verifica-se que o excesso de burocracia, a formalidade das relações, as hierarquias, o exercício do poder através da autoridade racional ou institucional, característicos ao modelo burocrático e aos líderes autoritários (coercivos e/ou benevolentes) na designação de Likert (1979) ou aos líderes formais, gestores, como designa Bush (2003), não surtem o efeito pretendido, antes pelo contrário, poderão castrar as possibilidades de participação por parte dos atores sociais, fazendo com que estes sejam passivos, ou, então, cumprindo, apenas com o decretado e o imposto como designa Lima (2003).

Na linha desta ideia e, neste estudo de caso, verifica-se que o impacto de uma liderança unipessoal sobre as relações entre os professores, poderá ter efeitos diversos, dependendo do perfil e estilo do líder, tal como é possível confirmar através das vozes. Este pode ter uma ação aglutinadora como refere E2: “aglutinação das várias forças que estavam dispersas da parte dos docentes, isso foi importante” e levar as pessoas a ficarem mais felizes (E3):

“as pessoas andam mais felizes. Eu podia dar-lhe o exemplo de um colega que é mais velho do que eu, portanto, eu era aluna e ele já era professor, já faz parte há muito tempo do CG, e se o visse até estar aqui o antigo diretor?! Ele mudou trezentos e sessenta graus. Dizem os colegas de Departamento, digo-lhe eu a ele, ele faz parte do meu CG, transformou-se numa pessoa alegre, ele próprio já o disse no CG, transformou-se numa pessoa participativa”.

Registe-se, que, apesar de estarmos perante um estudo de caso, o mesmo nos permite ter uma noção da diversidade. Falamos deste fenómeno, não com a intencionalidade de generalizar, mas pela particularidade do caso em si, que nos permitiu, no contacto com os vários atores sociais que, vinham de realidades diferentes, e, mesmo dentro da mesma escola, ao terem passado pelos dois modelos de gestão, ora com a passagem de presidente para diretor e de diretor para diretora, com práticas muito distintas, que os leva a quererem evidenciar o líder que vai ao encontro dos seus objetivos pessoais e profissionais. Por sua vez, E6, e, na linha desta afirmação, tem sempre o cuidado de comparar o local com o “regional”, pelo que transmite:

“Olhe, uma liderança unipessoal, pelo menos, pela forma como tem sido interpretada, está a ser exercida de uma forma, ham..., como direi, com alguns laivos de autoritarismo, não é? De cima

para baixo, o diretor já não é um professor, não é? Já é o diretor, já quase que parece uma carreira à parte, não é? Está lá no seu gabinete e as pessoas lá vão seguindo a sua vida”.

Constata-se, assim, que, em determinadas situações, o diretor deixa de ser um *primus inter pares* para ser um *par protestas*. Esta afirmação revela o pendor burocrático da legislação, do sistema como máquina de dominação, da intencionalidade de, eventualmente, vir a haver a obrigatoriedade de formação para exercer este cargo e augurar-se a carreira dos diretores como já acontece em alguns países conforme refere (Leite, 2007). Por sua vez, verifica-se que, apesar de toda a pesada máquina, dependendo do perfil do/a diretor/a há a possibilidade de tornar os atores sociais como colaboradores, mais participativos e mais motivados nas suas funções, na medida em que há um espaço de autonomia, “*locus* de autonomia” (PIDT, 2011), residual que seja, para que na interpretação e reinterpretação da *nomos* se seja um “*locus* de reprodução”, mas, também, um “*locus* de produção”, dando origem a um “*loci* de cultura”.

Quanto à possível interpretação do que poderá representar a liderança unipessoal, o diretor poderá ser: “aquela pessoa que representa as decisões” (E7).

### 3.6 Relações de poder entre professores

O impacto da liderança unipessoal nas relações entre professores acaba por ter um efeito erosivo, dado o vocábulo escolhido, ou seja, o diretor. Este não agrada, *grasso modo*, aos professores, assim advoga E3:

“a grande diferença para as pessoas é verem um diretor. E nós sabemos como é que é, como é que são os pares. Como funcionam os pares, não gostam muito daquela coisa do diretor. O diretor é um nome acima do par e o presidente é um princípio mais lado a lado, estou-me a fazer entender?”

Este ponto de vista vai ao encontro de E6 que afirma que as relações foram hierarquizadas:

“Com tudo aquilo que a expressão “Senhor Diretor” quer dizer. (...) Deixou de ser um par, passou a ser o “Senhor Diretor”, não é? Os próprios colegas..., é uma coisa impressionante, não é? (...) há até uma espécie de retrocesso a uma realidade que eu achei que estava completamente ultrapassada, não é? De, de, de veneração, de respeito pela hierarquia, que isso até me preocupa, diria eu”.

Todavia, ambas consideram que, neste caso, estão perante uma diretora que se posiciona de outra maneira: “Não, não é aqui nesta escola, note bem?”, diz E6 e E3 até refere que neste caso, as pessoas andam mais felizes e reitera a importância do perfil.

Na linha destas afirmações, segue, também, a diretora que considera que há uma certa distância ao usar-se o vocábulo diretor.

Questionados os coordenadores, a presidente do CG e a diretora se se sentiam como representantes do departamento ou do CG ou da diretora, obtivemos a resposta: “sinto-me como a representante do departamento” e do CG. Contudo, E4 diz: “Acho que é as duas coisas. (...) tento ser a voz do Departamento perante, perante o diretor, mas também tento, tento ser, tento ser a representante do diretor no Departamento. Acho, que tento fazer as duas coisas e acho que é meu dever fazer as duas coisas (sorriu)”. Por sua vez, E3, clarifica a sua posição, referindo que, embora exista uma parceria com a diretora, embora a tenha “empurrado” para o cargo, não se sente como uma representante da diretora:

“Não, como um representante do diretor não, eu sinto-me como um representante do CG (...) apesar dessa parceria toda que tenho com ela, eu sou uma representante do CG, não confundo as coisas. O que temos é essa parceria, eu digo-lhe o que penso, ela diz-me o que pensa, e, às vezes, ela faz-me pensar (...) e, outras vezes, sou eu que a faço pensar a ela”.

Questionada a diretora se se sentia mais como uma representante da escola ou do Ministério, esta de imediato respondeu: “Uma representante da escola”. Relativamente à expressão o “rosto da escola”, esta considera-se o “rosto da escola” e complementa:

“e gosto muito pouco de ser o ‘rosto do ministério’ (sorriu, sorrimos), mas, muitas vezes, quando acabo por vir a reunir com os professores por isto ou por aquele motivo, acabo por..., e, infelizmente, ser o..., quando tenho que transmitir más notícias, sou o ‘rosto do ministério’, mas eu vejo-me muito como ‘o rosto da escola’, não é?”

Deste modo, à exceção de E4 que assume tentar fazer a ponte entre os seus superiores hierárquicos e os seus subordinados, os restantes parecem não ter dúvidas que representam os subordinados perante o seu hierárquico superior. Este fenómeno leva-nos a problematizar se o mesmo está relacionado com o facto de, nesta escola, em vez de ser a diretora a designar, esta

faz a auscultação primeiro<sup>68</sup>, dando a possibilidade aos atores sociais de escolherem os seus representantes, havendo uma participação *lato sensu*. Ou, eventualmente, os coordenadores não quererem assumir que são o braço direito da diretora nos departamentos?

### 3.7 Relações da escola com a comunidade

Confrontando vários documentos, foi possível verificar que a escola *Spontaneus* tem o cuidado de estabelecer uma relação de abertura da escola à comunidade. As evidências são expressas através do exponencial número de atividades que a escola realiza ao longo do ano convidando a comunidade para ir à escola, bem como esta sai e realiza atividades com finalidades diferentes, como é possível verificar no PAA de *Spontaneus*.

Um dos documentos que refere a importância da abertura da escola ao meio é o PIDT (2011, p. 10), justificando essa necessidade para poder cumprir com os objetivos a que se propõe:

“Para concretizarmos estes objetivos, não podemos esquecer a relação com a comunidade educativa, quer no seio da escola, quer fora da escola, promovendo e apoiando iniciativas, atividades e projetos que incluam atitudes e valores positivos (...) Abrir a escola ao seu meio envolvente, favorecendo um estreitamento de relações sociais e culturais para com a comunidade educativa”.

Por sua vez, o CG é o órgão formal e estratégico que integra vários parceiros da comunidade, podendo estes serem uma mais-valia para a escola, E3 diz:

“tem representantes dos docentes, não docentes, dos alunos, dos EE's, do Município e depois tem..., ou entidades ou empresas ou aquilo que são cooptados pelos outros membros do CG (...) E, nesse sentido, é muito curioso um órgão alargado, supostamente, trazer, se os parceiros forem bem escolhidos, bem pensados, dado que são convidados, também, é uma mais-valia para a escola, que é um bocadinho, ter alguém de fora cá dentro, a dar a sua opinião”.

As boas relações com a comunidade são expressas, ainda, no Relatório de autoavaliação de 2012-2013 (p. 15): “A escola de ‘*Spontaneus*’ tem uma visão clara da sua missão (...)”

---

<sup>68</sup> Conforme é possível verificar no PIDT (2011, p. 12) “Com a implementação do Decreto-Lei nº 75/2008 e do atual Regulamento Interno, o diretor tem competência para designar os coordenadores de departamento. No entanto, a nossa postura é de envolvimento e de responsabilização de toda a comunidade educativa e nesse sentido, pretende-se auscultar os departamentos que poderão indicar quem deva ser designado”.

articulando com equilíbrio a exigência nas atividades letivas (...) e a sua missão como agente de dinamização cultural da comunidade em que se insere”.

Na continuidade de estas boas relações, tanto o RAVE de 2010 como o RAVE de 2014 as confirmam não só pela responsabilização e participação dos pais e EE's na vida escolar, como através da sua representação nas várias estruturas da escola, bem como na AP que assegura atividades lúdico-educativas nos tempos em que os alunos do primeiro ciclo permanecem na escola.

A escola *Spontaneus* realiza, também, várias parcerias e protocolos com instituições públicas e privadas potenciadoras da divulgação e projeção do seu trabalho.

No elencar destas evidências o RAVE (2010) aponta, inclusive, como um ponto forte presença e a afirmação da escola *Spontaneus* na comunidade.

Na continuidade deste trabalho, o RAVE de 2014 (p. 07/08) evidencia no seu relatório “À procura da identidade do ‘*Spontaneus*’, refere ser uma escola de cidade para a cidade e, de facto, voltada para a comunidade” e confirmam que “A abertura ao exterior é uma marca muito forte da Escola, facto expresso nos inúmeros protocolos e parcerias com instituições da comunidade, assim como na adesão e participação em projetos, muitos dos quais envolvendo os alunos de todos os ciclos de ensino”.

Tal como referimos no capítulo II, o ambiente externo, neste caso, insere-se no «sistema aberto», evidenciando que as influências externas são fonte de muitos valores e crenças que se aglutinam para formar a cultura da escola como acontece no modelo cultural indo ao encontro do defendido por Nóvoa (1992), Bush (2003) e Torres (2004) no seu dilema interativo.

Deste modo, o ambiente externo é considerado como uma fonte de desenvolvimento fazendo a simbiose da cultura externa com a cultura interna, demonstrando a organização como metáfora.

#### **4. Práticas de gestão**

A última dimensão usada por nós, prendia-se com as “práticas de gestão”, a qual se divide entre a prática da direção e gestão escolar, as relações entre os vários órgãos, ou seja, a relação entre o diretor e o corpo docente, entre os vários órgãos, o poder central e a comunidade e, por último, as bases de poder do diretor. Por forma a tentarmos articular as várias relações,

tentaremos sintetizar ao máximo as mesmas a fim de aferir, mais facilmente, as relações existentes.

Uma vez que este ponto versa sobre gestão, foi-nos possível verificar através da ata número seis do CG e do RAvE (2014) a carência que as escolas têm hoje em dia e a necessidade de fazerem face aos recursos financeiros vindos do Ministério. Estas vêm-se obrigadas a arranjar verbas próprias para fazer face às despesas, indo ao encontro de Drucker (1997, p. 109) que refere a necessidade “de uma estratégia comercial que integre o cliente e a missão”, uma vez que defendem que as organizações sem fins lucrativos devem angariar formas de subsistência, podendo integrar a comercialização no projeto de serviço e de Dudley Hafner (1997) que sugere a criação de um grupo de doadores. Desta feita, verifica-se mais uma medida de cariz gerencialista e a desresponsabilização do Estado como garante do bem comum.

#### **4.1 Práticas de direção e gestão escolar**

Perante a mudança da legislação e, conseqüente mudança do órgão colegial para o órgão unipessoal, o qual era encimado pelo presidente do Conselho Executivo e, atualmente, pelo diretor, questionámos os entrevistados sobre as diferenças existentes.

Dois dos entrevistados referiram não saberem as diferenças, E4 diz que é a posição hierárquica obtida, que é mais destacada no caso do diretor, E6 refere que se trata da natureza do cargo, a forma como o diretor é escolhido e que o presidente do Conselho Executivo tinha de ouvir e acatar o CP.

E8 e E9 caminham mais lado a lado, quando mencionam que não haverá assim tantas diferenças, embora acabem por descrever algumas situações curiosas como a divisão das responsabilidades no caso do presidente do Conselho Executivo pelos vários elementos, dado ser um órgão colegial, indo ao encontro de Weber (1991) que refere que a colegialidade reparte as responsabilidades e que estas se perdem, sobretudo em grandes colégios. Assim, poderemos aferir que, por parte do legislador, terá havido a intencionalidade de identificar facilmente o responsável da escola, não como um “rosto da escola” que apresenta uma identidade própria, mas sim a necessidade de se identificar rapidamente quem é o responsável pela aplicação/execução das políticas nacionais localmente, na medida em que, perante a lei em vigor, no caso do diretor, este é responsável por tudo.

E8 – “(...) suponho que no Conselho Executivo, de alguma maneira, haveria maior repartição de responsabilidades, de certeza que havia, algumas pelo menos, (sorriu). (...) entretanto, os diretores (...) têm pessoas que trabalham com eles, não é? E que no fundo, não sei se haverá assim tanta diferença. Talvez pelo facto do diretor se sentir responsável por tudo, não é? Um diretor, digamos, ele é que, ele é o chefe de..., é o chefe, é mesmo, ele é o chefe da equipa, (sorriu). Portanto, ele sente-se o responsável por tudo isso”.

Na voz deste ator social, conseguimos identificar a função do diretor equivalente ao “COO”, ou seja, “*chief operating officer* ou executivo - chefe de operações” como refere Lima (2013b, p. 77).

E3 confirma que as principais diferenças se prendem com a responsabilidade civil adstrita ao diretor e denuncia que não se trata apenas de ser a “cara da escola”, mas o “bode expiatório” que o Estado pretendeu arranjar:

“As principais diferenças são uma carga de trabalhos e de responsabilidade civil para o diretor. E, aí é que está a “cara da escola”. O Estado arranjou..., se, por um lado, tem uma cara, arranjou o “bode expiatório”, ou seja, é um gestor de contas, é um responsável pelas contas, já não há aquela ‘coisa’ de não se sabe quem foi. Tudo bem que o CG aprova as contas, não é? O relatório geral das contas é aprovado pelo CG, mas..., e o diretor vai prestar essas contas ao CG, mas o diretor tem responsabilidade por tudo”.

Constata-se, mais uma vez, a necessidade de o Estado controlar e assegurar nos lugares mais distantes uns “olhos e ouvidos” do Ministério, caso contrário, ser-lhe-ão assacadas todas as responsabilidades.

Relativamente à opção pelos entrevistados entre o CE e o diretor, as vozes foram cantando em diferentes tons, todavia transpareceu a preocupação que, nos casos que consideraram que lhes era indiferente, salientaram a necessidade de clarificar muito bem as bases do poder do diretor a fim de se evitar alguém prepotente, que só queira impor a sua opinião e seja autoritário, uma vez que este estilo de líder poderá ser “gravoso” (E1), dado que os professores se irão retrair e como consequência poderá haver problemas na produção de resultados (E2). E8 não sabe qual é o mais democrático, na medida em que, embora no modelo anterior dê a impressão de ser mais democrático, uma vez que o poder era dividido por três pessoas, todavia, como o diretor é eleito pelo CG, e este é um órgão representativo, fica com dúvidas. Sem qualquer tipo de reserva na preferência pelo diretor é E3: “já lhe disse que gosto mais do modelo diretor”. Criando alguma tensão neste domínio, temos a posição de E6 e E9

que preferem a gestão democrática: “não tenho dúvidas em considerar que a gestão democrática das escolas, ham, é mais interessante do que a gestão unipessoal”.

Por trás da divergência das vozes, pela opção de um modelo ou de outro, poderá estar a atual diretora que apresenta um estilo de liderança democrático, que se preocupa em auscultar, como menciona E4: “que lidera, que tem objetivos específicos, diz que sabe o rumo que quer seguir e com isso, também, ainda consegue ter uma equipe com ele que funcione e, e que sabe ouvir e..., acho que, podemos, perfeitamente, ter a posição de diretor, ter a figura do diretor”. No fundo, mais uma vez, o sentido da representação recai sobre o perfil do diretor e não sobre a opção de um modelo ou outro.

Pedimos aos nossos entrevistados que descrevessem um dia típico de trabalho e encontrámos situações típicas, independentemente dos modelos de gestão. Ou seja, verificámos que praticamente todos referem que os dias de trabalhos são muito cheios, ora com aulas, ora com reuniões ou trabalhos burocráticos, dias muito intensos, mas organizados diz E4. Contudo, por vezes, existem dias muito cansativos advoga a aluna em virtude de ter alguns dias que entra às oito e trinta minutos e sai às dezoito e trinta. Esta constatação vai ao encontro de E1 quando menciona a necessidade de atenuar, dada a quantidade de trabalho e exigência existente em *Spontaneus*.

Ao longo desta descrição, encontrámos uma tensão que não é nova entre o professor com mais tempo de serviço e o professor com menos tempos de serviço, sendo que, neste caso, existiam dias muito cheios com furos e dias com menos horas “no meu horário típico, tenho bastantes furos (...) oscila entre dias muito preenchidos de aulas e dias com poucos tempos letivos, por exemplo, o dia de hoje” e o caso do professor com mais tempo de serviço que refere “mais ou menos quatro horas, cinco horas no máximo”. O tipo de horário que o professor com menos tempo de serviço tem, apresenta características semelhantes às descritas pela diretora no início de carreira, bem como quando esta fala no cumprimento dos critérios para a elaboração dos horários: “Vou fazer, dentro do possível”.

Para além, destas atividades, dentro da componente não letiva, aparecem projetos que são realizados, trabalho burocrático como escrever os sumários no computador, trocar mensagens com os Diretores de Turma, apoios extra aos alunos e reuniões.

Há, ainda, muito trabalho que é feito em casa confirma E2: “Quando não se está a trabalhar aqui, normalmente, está-se a trabalhar em casa para depois trazer”, pois “na verdade,

estamos sempre a trabalhar, não só na atividade letiva, mas nas outras atividades todas que não surgem por acaso, não é? Nem acontecem por acaso. Acontecem, porque de facto as pessoas, regra geral, são bastante trabalhadoras. Empenham-se muito”.

E3 confirma a quantidade de trabalho e a existência de alguns furos que aproveita para trabalhar:

“Se for mais do que um furo, por exemplo, à terça feira, tenho junto ali dois tempos e peço a chave do Executivo e fico ali a trabalhar no computador da professora Grace ou venho aqui para esta salinha. Portanto, dão-me alguma liberdade de me mexer aqui, mas, basicamente, os dossiês está tudo em minha casa, quer dizer, porque aqui não há espaço para. Depois muito pelo telefone com a diretora, mas eu entro aqui dou aulas, tenho um horário, absolutamente, normal e depois, dou é aulas a mais, de apoio aos meus alunos, aos bons e aos maus e depois nos intervalos, assim em cinco minutinhos, ando sempre a correr atrás deste e daquele para me dar isto ou aquilo e, depois, às vezes, saio daqui e venho aqui ao Executivo e instalo-me aqui e fico a resolver aquilo ou vou para casa trabalhar naquilo que não acabei aqui ou, porque não posso fazer aqui e tenho que fazer em casa”.

Deste modo, constata-se a utilização de muito tempo de trabalho para além do prescrito, ora aproveitando e trabalhando na escola nos “furos” ou o trabalho terá de ser feito em casa. Verifica-se um crescente aumento das questões burocráticas, na medida em que há imensos procedimentos que, atualmente, têm de ser feitos através de plataformas, sumários, marcações de faltas, plataformas de aprendizagem, entre outros.

Este fenómeno revela a quantidade de tarefas/atividades que, atualmente, os professores têm de fazer para além da sua componente letiva e não estamos a falar da preparação de aulas que fazem parte da componente não letiva, evidenciando, algo que já vem a acontecer há muitos anos, ou seja, o aumento e a deslocação de trabalho extra para os docentes.

Não obstante, E6 refere que os dias decorrem com muita naturalidade e evidencia a componente da afetividade que se vislumbra entre todos os atores sociais:

“Esta escola é muito interessante, porque, também, além de mais é uma escola muito afetiva, não é? O dia começa entrando e as pessoas cumprimentam, não é? Todas as pessoas se cumprimentam, alunos, a funcionária da ação educativa, seja quem for, toda gente se cumprimenta, não é? Portanto, é uma escola, ham, com essa componente de afetividade, de cortesia, enfim, muito desenvolvida é algo natural aqui. E é um dia..., é um dia que flui com toda a naturalidade. É uma escola pequena, pode haver, às vezes, alguma confusão em alguns espaços, ham, alguns corredores, mas é um dia que flui com naturalidade”.

Ao olhar de E6 o lado humano e o lado emocional acabam por superar todo o trabalho que se tenha. Por sua vez, a agitação na escola é confirmada por E2: “eu acho que a escola é bastante agitada, os corredores estão sempre cheios de gente, está cá muita gente sempre, ah..., um bocadinho barulhenta nos, nos intervalos, é um bocadinho difícil controlar essa parte (sorriu).

De referir, que esta situação poderá, também, estar relacionada com o aumento do número de alunos para o mesmo espaço que foi referido anteriormente.

#### **4.2 Relações entre diretor e corpo docente**

Muito daquilo que aqui poderia ser dito, já apareceu registado ao longo deste capítulo, no entanto, ao longo das entrevistas verificámos a necessidade de os entrevistados irem fazendo confrontos entre o antigo diretor que havia sido presidente do CE e a nova diretora. Deste modo, pareceu-nos pertinente apresentar as várias vozes, pelo que o faremos no quadro que se segue.

Quadro 11 - O antigo diretor *versus* a nova diretora

Antigo diretor	Nova diretora
<p>E1 - “Sim, porque era uma figura menos democrática; com o diretor anterior é que as coisas iam a discussão ao Pedagógico, mas já estavam decididas”.</p> <p>E2 - “enquanto aluna não sinto grandes diferenças (...) na figura de diretor, sobretudo porque nesta escola existia um diretor, verdadeiramente mais que um presidente do CE (...) nós sempre sentimos que aquele professor era de facto quem mandava na escola, quem disciplinava os alunos e, portanto, a minha visão é sempre esta (...) Eu fui uma das representantes do CP na altura como aluna e lembro-me, perfeitamente, que era como senão existisse mais ninguém. (...) havia uma data de teimosia nas decisões (...) havia uma, uma certa prepotência em certas decisões e isso sentia-se, sobretudo penso que da parte dos docentes que, lá está, quando as coisas não corriam conforme, ah..., a vontade do, do presidente, digamos que teriam algumas..., sofriam algumas consequências, nomeadamente para a nomeação de outros tipos de trabalhos menos, outras funções menos, menos adequadas e por aí fora. Portanto, esta é a minha percepção (...) não havia, propriamente, uma colegialidade na, nas decisões”.</p> <p>E3 - “o outro diretor que tinha um perfil de liderança, que tinha um perfil um bocadinho ditatorial”.</p> <p>E4 - “Na outra direção não, porque, às vezes, até tínhamos receio de falar”.</p> <p>E9 “eu posso dizer que o nosso antigo diretor, (...) mas já tinha sido presidente do CE (...) era uma pessoa (...) que concentrava tudo na sua pessoa, (...) assim sendo, muitas vezes dá um bocado a ideia de que existe uma certa ditadura (...) tenho autoridade para dirigir tudo, claro que tinha sempre o, um CP, não é? Que tinha o seu papel, não é? Mas que eu creio que (...) tinha quase um papel consultivo (...) no momento (...) em que transitou para diretor, digamos, que não se mudou nada na escola (...) Porque já antes ele já era o presidente e a forma de gerir a escola era muito idêntica (...) Porque o diretor era muito mais autoritário, isso é nítido (...) porque, realmente, ele assumia..., pronto, era a vontade dele (...) Era ali, era em todo o lado, chegava ao CG e quase era ele que tratava” (...) e no CP falava, falava, decidia e quando era, só nos últimos momentos quando nós queríamos falar quase não se podia”.</p>	<p>E1 - “com esta diretora é que as coisas vão lá para serem lá, realmente, debatidas e para serem analisadas e para serem, eventualmente, até alteradas se sugeridas novas situações (...) Mas esta diretora cumpre, é, se calhar, às vezes, até em excesso, (sorri) a legislação.</p> <p>E2 - “Sinto que de alguma forma é colegial e, que, por vezes, até, ah..., alguns dos outros elementos que, não são os diretores, decidem até, às vezes, mais do que a própria diretora (...) a diretora da escola é, é uma pessoa muito aberta, muito democrata e gosta muito de ouvir os outros. Mudou, também, ah..., digamos que a motivação com que os professores realizam as atividades extracurriculares. (...) desde a altura do, da antiga Direção e a atual Direção e, portanto, a mudança de modelo, também”.</p> <p>E3 - “eu gosto da figura do diretor, se for uma liderança democrática, se for um diretor com uma liderança democrática, como é o caso desta diretora. Quando passou para esta diretora, as pessoas sentiram a democracia foi como uma revolução, primeiro falavam demais e era uma confusão os CP’s, aquilo nunca mais se atava nem desatava. Agora, estão a ficar um bocado mais..., mas há uma participação democrática”.</p> <p>E8 - “O antigo diretor, realmente, foi, foi as duas coisas, esteve no Conselho Executivo e esteve..., ah..., e esteve como diretor, não é? E, realmente, a diretora que temos neste momento tem uma, uma postura muito diferente (sorriu). Portanto, muito mais humanista, muito mais preocupada com, com as opiniões dos outros, portanto, isto leva-me a, a, a crer que..., que isso não tem nada a haver com, não tem, tem mais a haver com as pessoas do que propriamente com..., com os cargos em si”.</p> <p>DT - “Em relação ao diretor que estava aqui anterior, isso, eu própria reconheço e toda a gente reconhece que eu sou muito mais democrática, (sorriu) não é?”</p>

Questionados os atores sociais se a diretora se sentia mais como um gestor com mais ou menos poder perante quem dirige, verifica-se que é alguém que tem algum poder sobre as várias decisões que tem de tomar, embora E5 considere que esta deveria ter mais poder. No

entanto, é uma diretora que está presente, até nos fins de semana, está sempre envolvida nas atividades, o que se distancia em relação ao anterior diretor. Na sua impossibilidade há outro elemento da Direção. O facto de ela estar presente revela um reconhecimento do trabalho dos professores, o que é gratificante defende E2. A presença da diretora junto dos seus pares é confirmada por E4: “eu vejo o diretor como uma pessoa que circula na escola (...) gere bom ambiente, procura gerir, procura favorecer bom ambiente e estimular o bom ambiente por respeito, a cordialidade entre professores, alunos, funcionários (...) sai do gabinete (...) é uma pessoa presente”. E6, também confirma que a diretora não se isola no gabinete. Desloca-se “à sala dos professores e conversa e (...) e dialoga e conta histórias e partilha angústias, pronto, não há essa separação da Direção e o corpo docente que existe muito marcada nas outras escolas”. No fundo, como diz E8: “eu acho que ela se sente mais um elemento que tem determinadas funções, mas que não deixa de ser, que era a antiga colega, não é? (...) Sente-se uma pessoa em comunhão com o resto da comunidade escolar”, evidenciando uma *praxis* que nos leva a identificar um *primus inter pares*. Inclusive, para E3 a diretora é um guia:

“É uma líder pelo exemplo. É a primeira a chegar, é a última a sair (...) trata o aluno com enorme respeito. Portanto, eu acho que se vê isso e hoje teve a oportunidade de assistir à tomada de posse da Associação, que estava no Projeto de Intervenção dela e acho que se percebe a relação que ela tem com os alunos e os alunos têm com ela”.

Porém, a diretora reconhece o seu poder e refere que às vezes: “impomos a nossa vontade, não é? Perante as pessoas, as pessoas que temos à frente, hum..., às vezes, tem que se elevar a voz, tem que..., e mostrar que, por muito que lhes custe, olha sou eu que mando, sou eu que decido, pronto, não é?”

Outras vezes:

“somos impotentes para contradizer uma vontade que..., não é? Portanto, (...) situações em que nem há razão para se mostrar de quem é que tem ou não o poder, porque são coisas que, realmente, são evidentes aos olhos de toda a gente, não fere ninguém se as pessoas pensam assim, não mata nem esfolta ninguém, agora se interfere com coisas que está a colidir com a lei, que está a interferir com dinheiros, não sei o quê, então, aí alto lá que eu, aí já não”.

Percebe-se pela voz dos atores sociais que a diretora tenta implementar uma prática que evidencia o lado humano, a pessoa. Todavia, quando se vê confrontada com situações onde há a

contradição com a lei e, sobretudo com dinheiros, ela sente-se impelida a fazer cumprir a lei indo ao encontro do já referido por E1 que menciona que a diretora cumpre demasiado a lei.

De acordo com o exposto e perante o quadro acima transcrito: “O antigo diretor *versus* a nova diretora”, verifica-se que, embora o modelo de gestão fosse diferente, supostamente colegial, o presidente do CE tinha uma *praxis* ditatorial, evidenciando um líder formal, burocrático que chamava a si todos os poderes e, caso a sua vontade não fosse respeitada, as vozes dissidentes sofriam consequências, ou seja, no entendimento de Etzioni (1974) usava o poder coercitivo para fazer valer a sua vontade. De acordo com Likert (1979) trata-se de um líder autoritário coercivo, uma vez que este monopolizava em si todas as decisões, bem como denuncia um grande enfoque nas punições. Quanto às relações interpessoais verifica-se um distanciamento entre o diretor e os seus subordinados, dado o medo que os atores sociais tinham até para falar. Por sua vez, este tipo de liderança corresponde nos modelos de Bush (2003) à liderança gestonária, onde a hierarquia está presente, onde os objetivos são impostos pelo líder e as decisões são baseadas nos objetivos, sendo o processo de decisão racional, correspondendo ao modelo formal, característico, também, do modelo burocrático. Os subordinados acabam por ter um papel passivo ou de não participação como refere Lima (2003) evitando assim sofrer mais penalizações.

No que concerne à diretora atual e, por confronto, mesmo sem termos perguntado, houve o cuidado pelos atores sociais de evidenciar uma líder moral, que no processo de decisão é racional, mas dentro de um enfoque de valores. Estes valores são partilhados e a natureza da estrutura acaba por ser a manifestação física da cultura. O estilo de liderança é simbólico, característico do modelo cultural. Pois como refere E2: “alguns dos outros elementos que não são os diretores, decidem até, às vezes, mais do que a própria diretora”. Estabelecendo um paralelo com Likert (1979) estaremos perante uma líder que oscila entre o líder consultivo e o participativo, uma que vez existe uma auscultação constante (sondagem, forma de envolver) aos atores sociais, levando a que o fluxo das comunicações sejam descendentes e ascendentes (*topdown* e *bottom up*). Atualmente, os atores sociais sentem-se à vontade para se deslocarem até ao gabinete se acharem necessário, constatando-se o incentivo à organização informal (conversas informais na sala dos professores, diálogos informais da presidente do CG com a DT, ora pessoalmente, ora via telefone). Todavia, verifica-se que, às vezes, tem de chamar a si os seus poderes e “falar mais alto” como referiu. Não obstante, a diretora assume-se e é

considerada como democrática, como um “guia” que deve ser seguido dado o exemplo que esta dá pela sua prática.

### 4.3 Relações entre os órgãos

Com a entrada do decreto-lei n.º 75/2008, verificam-se várias alterações a nível da estrutura organizacional da escola. Os chamados órgãos de gestão, de direção, de administração e gestão das escolas são os seguintes: a) o conselho geral; b) o diretor; c) o conselho pedagógico e d) o conselho administrativo. Como é possível verificar, respeitámos a ordem expressa no decreto-lei, a qual anuncia, em termos hierárquicos, as posições respetivas. De acordo com o referido decreto-lei, ao CG – órgão colegial estratégico, são adstritas as seguintes competências:

“a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros, à excepção dos representantes dos alunos; b) Eleger o director, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente decreto-lei; c) Aprovar o projecto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução; d) Aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; e) Aprovar os planos anual e plurianual de actividades; f) Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de actividades; g) Aprovar as propostas de contratos de autonomia; h) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento; i) Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo director, das actividades no domínio da acção social escolar; j) Aprovar o relatório de contas de gerência; l) Apreciar os resultados do processo de auto-avaliação; m) Pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários; n) Acompanhar a acção dos demais órgãos de administração e gestão; o) Promover o relacionamento com a comunidade educativa; p) Definir os critérios para a participação da escola em actividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas”.

Pelo elenco das competências consegue-se verificar que este órgão adquiriu mais poder na escola, ficando agora numa posição hierarquicamente superior ao diretor que se segue no organograma da escola.

Como temos vindo a dizer, o órgão que deu lugar ao diretor, deixou de ser colegial e passou a ser unipessoal para que exista um “rosto da escola” a quem possam ser assacadas as responsabilidades. Na prática, verifica-se um órgão com funções de execução, tal como menciona a DT:

“O CG ganhou muita importância por ser ele o responsável pela eleição do diretor. (...) está pressuposto que quem manda, quem manda é o presidente do CG. Porque o diretor tem é que obedecer ao presidente do CG, as orientações, (...) grande parte das decisões (...) O CG decide

muitas coisas que eu (...) tenho que executar. Em termos de orientações para o arranque do ano letivo é vai fazer “tatata”, foi tudo decido pelo CG, o CG orienta. É para o SASE, é para isto, é para aquilo. Portanto, dão as devidas orientações e, portanto, em termos de hierarquia, portanto, ganhou muita importância a presidente do CG”.

De acordo com E9, na escola *Spontaneus*, o CG funciona bem, embora, a presidente do CG (PCG) não abdique das suas funções, como por exemplo fazendo as recomendações que forem necessárias, tal como o previsto no artigo 13º, ponto 3, do respetivo normativo.

No entanto, há um trabalho por forma a existir muita colaboração entre os dois órgãos, diz a DT: “Se os Conselhos Gerais funcionam bem como é o caso aqui na escola, em que há muita sintonia. Ui, fazem tudo, o que eu quero é que a escola ande, que a diretora esteja feliz, (sorri), (...) o CG quase existe para me apoiar a 100%. Ai, eu falo de contente, não é?”

Afirma, ainda, que se trata de um órgão muito interessante e muito participativo, acabando por reconhecer que este apoio é fruto do trabalho desenvolvido pela presidente, recaindo, novamente o discurso no perfil da pessoa e não na função do cargo: “a presidente, realmente, faz com que ele seja um órgão muito participativo, os alunos foram sempre muito fiéis, que (...) ouço dizer que é raro”.

A PCG confirma que se trata de uma parceria, mas não se escusa aos seus deveres, defendendo que é uma representante do CG que não confunde as coisas:

“Aqui, há uma verdadeira parceria. Pronto, e, lá está, é a ‘Alma da escola’ de quem está à frente que move. Quem está à frente move ou não move, percebe? Tudo se reduz sempre a isso. (...) depende de quem é feita a leitura e do empenho de quem está à frente e, portanto, ...as práticas deste CG de facto têm uma ‘alma’, mas há uma ‘alma’, mas quer dizer, é evidente que eu, também, sinto que este órgão, é muito o que o presidente for”.

Relativamente à existência de colaboração, a PCG dá um exemplo de coisas que tem de propor a aprovação do CG, nomeadamente os:

“critérios de escolha de atividades que nós vamos abrir para o PAA, isso é uma coisa que será aprovada, eu preparo isso com o diretor. Mas vamos imaginar que eu não preparava, não é? Aqui já há uma articulação entre mim e a diretora, mas depois o CG pode concordar ou não concordar com o diretor, não é? A relação objetiva, o cargo do CG foi criado para garantir, por um lado, para a escola se abrir ao meio externo e ter agentes externos dentro a olhar com outros olhos, do que a própria escola a olhar para o seu ‘umbigo’, portanto, os CG’s integram pessoas de fora, integra pessoas do município”.

Perante esta afirmação, observa-se que, para além da parceria que possa existir entre a diretora e a PCG, os olhares externos são importantes para a validação ou não das propostas, conferindo um caráter formal às decisões trabalhadas, previamente, no domínio informal.

Confirma-se pelos entrevistados que a relação entre a PCG e a DT é muito boa. É uma relação direta (E4), de articulação profunda (E2). No entanto, E2 diz:

“agora havendo duas estruturas, ah..., as coisas estão um bocadinho divididas e, por vezes, sinto que o, a presidente do Conselho Geral tem um papel muito importante na articulação com o diretor e isso antes não existia (...) Portanto, digamos que o presidente do Conselho Geral, também, é uma fonte de poder na escola, atualmente, o que politiza bastante a escola, digamos assim”.

A confirmar esta afirmação temos a PCG que diz que os colegas a procuram como presidente: “E eu tento resolver, tento dar saída aos problemas que eles me põem, ou por via formal ou por via informal”, mostrando o lado informal da organização e o peso que este tem na obtenção de um bom clima de trabalho de uma organização e, como sistema aberto, o indivíduo importa sentimentos, motivações, perspetivas e valores que atuam como fatores mediadores com a estrutura racional e formal da vida da organização e é destas interações entre o formal e o informal, num processo dialético que se vai construindo a identidade do coletivo (Sanchez, 1992).

Será, ainda, interessante vermos como a escola utiliza a legislação, nomeadamente o artigo 13º, ponto 1, do decreto-lei n.º 75/2008, que permite criar competências e regras que constem do seu RI, aumentando a sua autonomia, adaptando o geral ao particular, criando regras que sirvam os interesses dos atores sociais e, simultaneamente, ser um “*locus* de produção”, ou seja, no seu RI é atribuída a possibilidade da PCG ter assento no CP, embora sem direito a voto, à semelhança da DT que tem assento no CG.

No caso em estudo, constata-se que o CG funciona como direção estratégica e, de acordo com os estudos consultados, tem uma dinâmica diferente da maioria destes órgãos nas outras escolas, complementando, uma forma de ser e estar diferente, sendo que E8 corrobora com E9 e remete para a personalidade/perfil da presidente.

No que concerne às relações entre a DT e o CP, salvo alguns dos atores sociais que não têm assento no CP que preferiram não se pronunciar, os restantes consideraram que as relações eram boas e de colaboração. No fundo, é uma relação pacífica de: “ouvir aquilo que as

estruturas têm para dizer” confirma E2. É uma diretora que leva propostas (E3) que tem uma “posição positiva e integradora e de transmissão de objetivos e, também, de, de criar, criação de responsabilidades” diz E4.

De acordo com o legislador, é dada às escolas a “faculdade de se organizarem, de criar estruturas e de as fazer representar no conselho pedagógico, para o qual se estabelece, por razões de operacionalidade, um número limitado de membros” (preâmbulo do decreto-lei n.º 75/2008), todavia no artigo 32º estabelece o número máximo de quinze elementos, ficando este órgão, comparativamente, com o CG com menos uma terça parte dos elementos, expressando de alguma forma, um valor menor a este órgão. Esta deliberação obrigou a uma aglutinação dos departamentos, que, em alguns casos, ficaram enormes, acabando por ser uma colaboração imposta. Na interpretação de E9, esta visa a transversalidade e o trabalho em grupo, a qual não sabe se resulta, pois: “às vezes, dizem os professores que há situações em que há muita ineficácia (...) Porque os Departamentos são enormes, são enormes”.

Apesar destes inconvenientes, os coordenadores de departamento que, têm uma relação direta com a DT, caracterizam esta relação como ótima, sensível e cordial. Nesta linha de ação, os coordenadores tentam junto dos professores dos seus departamentos manter uma relação de respeito, de trabalho colaborativo, de interajuda, de mobilização de um projeto comum, harmonizando vontades, tentando “saber quais são as suas vontades, também, tenho as minhas propostas (...) fazer única a nossa voz e levá-la a, ao Pedagógico” (E4) e E6 fazendo jus à LBSE e à CR, nomeadamente à importância da democracia e participação diz:

“pretende-se um trabalho colaborativo, a partilha de experiências, ham, a discussão, não é? Ham, sobretudo, nas nossas reuniões de departamento, nós temos vindo a discutir todas as mudanças que o Ministério da Educação, enfim, tem vindo a fazer, relativamente à carreira do docente, à questão da carga horária e nós fazemos, este departamento faz questão de deixar esses pareceres escritos em ata”.

No que concerne à relação da DT com a Associação de Pais (AP), esta, também, foi considerada ótima, pois trata-se de um órgão autónomo no dizer da representante da AP.

Por último, a relação da DT com a Associação de Estudantes (AE) é, também, excelente uma vez que esta foi perfilhada pela DT. A DT explicou que sentia um desgosto por ter vivenciado, há muito anos, uma AE muito participativa, pelo que considerou ser necessário dar voz, formalmente, aos alunos e integrou, no seu PIDT, esta vontade. Todavia, a DT reconheceu

que esta ausência do órgão formal poderia estar relacionada com o facto de os alunos terem assento nos órgãos (CG e CP) e saberem que são ouvidos.

Embora, numa fase ainda embrionária, a presidente da AE reconhece que esta é:

“uma relação bastante próxima, porque a diretora esteve mais ou menos por dentro de todo o processo e espero que continue a estar e, portanto, é uma relação bastante boa, porque nos ajudou, porque esteve por dentro de tudo e, portanto, sabe exatamente aquilo que se passa, do que é que precisamos, o que é que não precisamos...”

A DT, por sua vez, diz: “eu sou a madrinha e mãe e avó e tudo deles”.

A comprovar as boas relações entre os órgãos, aparece o RAvE (2014, p. 07) que regista:

“A direção valoriza as lideranças intermédias e fomenta a cooperação dos profissionais, partilhando responsabilidades e reconhecendo os seus contributos para o funcionamento do ‘*Spontaneus*’. As lideranças intermédias conhecem as suas áreas de ação, manifestando motivação e empenho na obtenção de resultados de excelência.

De acordo com o exposto, fica patente que esta DT investe bastante nas relações com todos os atores sociais, ora formal ora informalmente, conseguindo obter o apoio da comunidade (*stakeholders*) sem ter que usar o lugar da hierarquia que desempenha.

A representação dos atores sociais, no que concerne ao lugar de maior decisão, foi divergindo, pois se uma terça parte refere que se encontra no CP, outra terça parte diz que é no CG e os restantes mencionam que é na direção, mas ouvindo o CP. Por sua vez, a PCG defende que o maior poder de decisão está no CG indo ao encontro da DT. Todavia, a DT acaba por esclarecer que no CP há decisões do foro pedagógico, no CG há mais orientações e na direção há outro tipo de decisões, mas que os outros órgãos são ouvidos. Destaca, novamente, o apoio que é dado pela AP, uma vez que, estes dão um grande apoio no ATL e por serem bons intermediários.

Em vários estudos consultados e, neste estudo de caso, verifica-se o aumento do género feminino a encimar os topos das hierarquias, constatando-se que a masculinização dos tempos passados está a dar lugar a uma feminização, situação que seria interessante estudar num estudo longitudinal, nomeadamente, tentar captar quais as variáveis que poderão estar por trás deste fenómeno.

#### 4.4 Relações com o poder central

O primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da missão da escola é decretado pelo legislador conforme o descrito no artigo 4º ponto 1, alínea e) do decreto-lei n.º 75/2008. Não obstante, as escolas vêm-se confrontadas com legislação *a posteriori* que põe em causa este princípio orientador, bem como pode gerar uma relação ambígua com o Ministério e uma desconexão entre o decretado e o exigido, posteriormente, às escolas. Relembremos, por exemplo, o caso já citado das AEC's, o aumento de alunos por turma e dos professores excedentários. Estes são alguns dos exemplos que poderão denunciar uma relação conflituosa entre o poder central e as escolas. Perante estas e outras situações, a que aqui nos limitaremos, os entrevistados reconhecem que a relação com o poder central é “uma relação, profundamente, hierárquica e centralizada” (E6), em que as escolas estão subordinadas e têm de obedecer e executar as suas ordens: “obriga-nos a coisas que a gente não quer” refere (E3) e E7 diz: “Nós temos de nos submeter às decisões deles” independentemente das decisões serem “boas ou más”. Deste modo, a escola vê-se obrigada a acatar e a respeitar as ordens emanadas pelo Ministério e a fazê-las executar (E4).

Uma vez que a escola está subordinada ao Ministério e, como carece sempre de autorização, mesmo que esta pretenda realizar mudanças, vê-se presa, não podendo passar à ação como refere E5: “A escola quer fazer muita coisa e o Ministério da Educação não deixa. Diz que não tem, que não há verbas, que não há nada. Portanto, por muito que a Direção queira fazer, há coisas que não consegue fazer”.

Para além do reconhecimento do lugar de topo na hierarquia, E2 e E8 denunciam que o Ministério tem uma relação distante que desconhece a realidade das escolas, sobretudo quando exigem ao diretor estatísticas num tempo residual, bem como o facto de emanarem legislação à última da hora que obriga as escolas a mudanças muito rápidas:

“acho que o Ministério da Educação é sempre o poder central. Portanto, está longe e, não só fisicamente, mas como também está nos antípodas daquilo que, às vezes, eles..., acho que nem sequer imaginam o que se passa dentro de uma escola. Portanto, ah..., eu acho que é uma relação distante. Distante e (...) nem sempre o Ministério da Educação e as suas estruturas compreendem, de facto, os *timings*, por exemplo, da ação de uma escola, porque quando pedem estatísticas ao diretor e dados e, por aí fora, de um dia para ler em dois dias, não fazem ideia do que é gerir este tipo de estrutura, não é? Não, não é uma relação boa com certeza, não pode ser,

porque eles não compreendem que as coisas têm, ah..., determinadas alturas para serem feitas. Quando emanam a legislação, ah..., em cima da hora, portanto, para, para mudar alguns procedimentos que são feitos à última da hora, quer dizer, o nosso atual Ministro de repente mudou a nomenclatura dos, dos planos de apoio individualizado e passou a ser a mesma coisa, não é? Planos de recuperação tornou-se uma coisa com outra sigla. Isto é dar mais trabalho à escola, é burocratizar a escola e é torná-la, ah..., uma estrutura pesada. Portanto, eles não, não são nossos amigos de facto”.

Na linha deste descontentamento, segue E8 que menciona que as relações nem sempre são pacíficas porque: “muitas vezes, a orientação que o Ministério pretende para a escola é (...) outro tipo de orientação, não é? Nós somos os verdadeiros atores da escola, não é? Nós professores e alunos, não é? Ah..., provavelmente, estamos muito mais por dentro” confirmando desta forma o distanciamento entre o poder central e a realidade das escolas. Este distanciamento leva a que, embora a escola reconheça o seu superior hierárquico, nem sempre o tema “É uma relação formal e de subalterno. (...) A escola obedece, não teme” averba (E3).

Criando alguma tensão com o supra registado e até no seu discurso está a voz da DT que diz que a relação é boa, justificando que há reuniões para auscultar estratégias, dadas as suas especificidades:

“quer reunir (...) para saber estratégias, portanto, eles tratam-nos bem, porque eles acabam por ter um tratamento mais personalizado (...) Portanto, eles reconhecem que há especificidades de escolas ‘*Cladodium*’, não é? E acabam por nos convocar e acabam por..., lá está, auscultar ou participar decisões. Portanto, há um tratamento cordial, não é? (...) muitas vezes, têm saído coisas boas, porque nos auscultaram, aliás somos ouvidos muitas vezes em ‘*Fuorite*’, isto ao menos em termos de políticas educativas (...) nós vamos muitas vezes a ‘*Fuorite*’ e reunimos com a DGAE e já reunimos com o Secretário de Estado da Educação do Ensino Básico que ouve em termos de políticas, é a tal auscultação para depois tomarem algumas decisões”.

Todavia, não deixa de reconhecer que aquando da clarificação dos procedimentos a terem nas decisões por causa das AEC's, estes foram ouvidos com diplomacia e gentileza, mas:

“A Dr.<sup>a</sup> *Kate* veio aí (...), mas no fundo usou o seu charme, a sua diplomacia e disse duas coisas: ‘Ó meus caros, mas isso não pode ser assim, porque nós temos que... Eu compreendo, mas são as normas, mas está bem. Tem os seus superiores e, portanto, as coisas têm de ser assim’. Ou seja, ouviram os diretores, nós não dizemos que não somos ouvidos, agora, depois no fim: ‘Meus caros tem de ser assim’”.

Ou seja, constata-se que, por vezes, o poder central ouve, mas no fim prevalece a autoridade institucional e os diretores vêm-se obrigados a cumprir. No fundo, pelo registado,

prevalece não o primado da pedagogia, mas sim o primado administrativo para que haja “uma gestão eficiente dos recursos disponíveis”.

Na linha do primado do poder central, da supremacia do administrativo e do controlo burocrático surgem as plataformas eletrónicas que servem objetivos muito diversos. Foi-nos possível verificar que a escola já não sobrevive senão tiver em uso as plataformas eletrónicas e que, atualmente, são escravos das mesmas (E9). Apesar de termos solicitado os nomes das várias plataformas em uso, os atores sociais nem sempre foram capazes de as referir, todavia, passámos a registar as que foram identificadas: MISI – tem todos os dados da escola (utentes, disciplinas e currículos), DGEST - tem associado outras plataformas para os alunos, constituição das turmas, alunos subsidiados, pessoal docente e pessoal não docente, DGAE – contratação e mobilização de professores, plataforma das AEC's, plataformas para a gestão, plataforma para processamento dos vencimentos, mais ao nível dos serviços administrativos, e-banking - plataforma da CGD para processar pagamentos, plataforma das compras, ABCGest – visualização dos horários de docentes, não docentes e alunos para marcação de faltas. A nível local, também, foi possível verificar que a escola *Spontaneus* utiliza a EDUC e a plataforma FileMaker – gestão das atividades do PAA.

Para E8 e E6 o uso de plataformas, ainda não se sente muito em *Spontaneus*, e para E7 a utilização da plataforma dos sumários, faltas, testes é uma ferramenta como a outra qualquer e desvaloriza, referindo: “É uma ferramenta como outra qualquer e desde que seja usada de forma a beneficiar todos (...) tem vantagens como tem desvantagens, mas é uma ferramenta como outra qualquer”. E1 acredita que a utilização das plataformas, talvez vise “alguma uniformização das situações”, mas não tem uma opinião formada sobre o assunto.

Contudo, E2, E3, E4, E5 e E9 consideram que estas plataformas são uma forma de controlo. Situação que se torna complexa, na medida que carece de formação para a sua utilização e que, por vezes, no caso das plataformas administrativas, o pessoal não docente tem dificuldade na sua utilização. Para além da complexidade do seu preenchimento, há uma sobrecarga e aumento de trabalho para todos os atores sociais (docentes e não docentes), E3 reconhece que é: “horrível, (...) só trabalho... Só com esta diretora é que nós começamos a usar a central de compras, a usar a plataforma para as compras..., aquilo é horrível, tiveram que fazer formação”, dada a sua complexidade e obrigatoriedade.

Como docente, E2 reconhece que há um avolumar de documentação para preencher via

plataformas, bem como um maior controlo:

“há controlo, também, por parte de estatística. Ainda há bem pouco tempo o poder central fez uma pergunta quais eram, qual era a formação, ah..., dos alunos, dos professores do ensino (...) não sabemos o que é que querem preparar, mas alguma coisa será com certeza, porque, normalmente, tem sempre. Este tipo de perguntas acarreta um conjunto de decisões logo a seguir, ah, e, naturalmente, ficamos preocupados, porque este é um ensino de nicho que é que ninguém liga muito até um certo ponto que é cortar”.

E2 alerta, ainda, para o facto de a utilização da plataforma EDUC a nível local que não ter sido bem-recebida pela Comunidade Educativa e explica:

“é uma espécie de *Facebook* educativo com, com os pais, os alunos e os professores, com alguma interação ou suposta interação e a verdade é que houve uma reunião geral para a..., para expor a plataforma que de facto é apelativa, ah..., mas foi mal recebida por uma parte significativa dos docentes, porque acharam, ‘*Então agora ainda vamos para casa para falar com os papás que nos vão escrever mensagens via o EDUC para nós respondermos e vão fazer perguntas de quando é que é o trabalho X e quando é o trabalho Y e o teste deste...*’ e, e, portanto, este grau de, ah..., contacto permanente que as sociedades de hoje promovem, é exagerado e pode funcionar e de facto como um elemento de controlo por parte do poder central e do poder local digamos assim, porque essa plataforma, por exemplo, permite que o diretor envie uma mensagem a todos os docentes e permite ver, também, por exemplo, se a mensagem foi lida, foi lida e respondida ou se foi só, ah..., lida. Portanto, só isto, só este princípio do saber que leu, aquele professor leu, mas não respondeu, já foi informado (sorriu), mas não, não fez nada para, para, para responder à, à pergunta que foi feita, por exemplo, e isto, isto é uma maneira de controlar os docentes. Não, não sei se foi com esse objetivo que a Direção implementou a, a tal plataforma, não parece que tenha sido. Há teorias da conspiração que dizem que sim (sorriu, sorri, também), mas eu, eu acho que não, a ideia foi mesmo, ah, tentar articular melhor as atividades e os testes e, por aí fora. Ah..., porque, entretanto, com a plataforma dos sumários essa parte ficou um bocadinho esquecida, digamos assim, chama à atenção maior nessa articulação, ah, e essa seria uma ferramenta de trabalho, mas, naturalmente, que pode sempre levar para outro lado e isso é prejudicial. Portanto, a plataforma já foi adotada, mas ainda não utilizada (sorriu, sorri)”.

O abandono da utilização da plataforma é confirmado por E7: “durante o segundo período usámos uma plataforma para fazer testes, depois aquilo, entretanto, não correu bem, mas experimentamos usar”.

Constatámos que os atores sociais, embora, possam reconhecer algumas vantagens na utilização das plataformas, *grosso modo*, consideram-nas como forma de controlo, seja ele pelo poder central, seja pelo poder local, embora, neste caso, exista a ressalva de, possivelmente, não ter sido esse o motivo da direção. O abandono da utilização da plataforma EDUC revela o respeito e aceitação pelas vozes divergentes, da maioria que não viu com bons olhos a sua utilização e evidencia uma prática democrática.

#### 4.5 Relações com a comunidade

Uma das premissas do decreto-lei n.º 75/2008 é promover uma maior participação da Comunidade Educativa no seio na escola, que é feita através do CG como já vimos. *Grosso modo*, os atores sociais consideram muito positivo o facto de estarem elementos externos integrados no CG, uma vez que permite terem uma visão externa e estabelecer, mais facilmente, relações com o meio, sobretudo se escolherem bem os parceiros, advoga E3. Acaba por se tornar numa mais-valia, porque as pessoas têm visões diferentes, dão opiniões válidas e “acabam por colaborar muito estritamente com a escola” (E1). Uma das justificações apontadas para esta mais-valia é o facto de a escola estar inserida num meio em que os atores sociais externos estabelecem uma ponte entre a comunidade e a escola, fornecendo-lhes o acesso a uma outra realidade que lhes permite identificar o que está bem e o que está mal (E4, E7). Assim sendo, esta possibilidade concorre para uma maior ligação entre a comunidade e a escola (E8).

Embora E2 considere positiva esta integração, alerta para a importância de não serem debatidos assuntos pedagógicos, bem como para a possibilidade de haver uma entrada de elementos que possam estar a ser favorecidos:

“acho (...) que o papel de um professor, de um educador, ah..., tem que ser salvaguardado aqui de alguma forma, não é? Que em princípio, ah..., pode haver outro tipo de interesses em entrar dentro da escola, mais políticos, por exemplo, através do Conselho Geral. Portanto, ah..., a realização de determinadas atividades que favoreçam uma determinada, ah..., associação ou a Câmara Municipal, (...) pode ser um problema. Portanto, devem ser ouvidos em questões mais gerais, eventualmente, devem ter um papel ativo, os diversos agentes, mas não lhe deve ser dado o poder de decidir sobre questões específicas de funcionamento”.

E6, que é adversa a este modelo de gestão, considera positiva esta alteração: “acho interessante que os elementos da comunidade participem, vejam, confrontem, contribuam. Acho muito positivo, acho que é a única coisa que tem de positivo o modelo de gestão unipessoal”.

Relativamente à participação direta, *lato sensu*, pelos membros dos CG, cada um, independentemente de quem representa, dispõe de um voto. No entanto, a PCG, em caso de empate, tem voto de qualidade. A DT tem assento no CG, mas não tem direito a voto.

A relação da escola com a comunidade, também é visível através do seu PAA, como já referimos, anteriormente, que é repleto de atividades dentro e fora desta, sendo esta relação

validada pelo RAvE (2014).

Por último, relembremos o PIDT (2011, p. 10) que se torna num instrumento de grande relevância, uma vez que são expressas as intencionalidades da DT, contribuindo, desta forma, como trampolim para aumentar as relações com a comunidade:

“Para concretizarmos estes objetivos, não podemos esquecer a relação com a comunidade educativa, quer no seio da escola, quer fora da escola, promovendo e apoiando iniciativas, atividades e projetos que incluam atitudes e valores positivos: abrir a escola ao seu meio envolvente, favorecendo um estreitamento de relações sociais e culturais para com a comunidade educativa”.

Desta feita, podemos concluir que as relações com a comunidade são abertas, positivas e consideradas importantes para o sucesso da escola.

#### 4.6 Bases de poder do diretor

À semelhança do órgão de direção estratégico, CG, iremos citar as competências registadas no órgão unipessoal, ou seja, o diretor, nomeadamente o 18.º artigo do decreto-lei nº 75/2008:

“1 – Compete ao director submeter à aprovação do conselho geral o projecto educativo elaborado pelo conselho pedagógico.

2 – Ouvido o conselho pedagógico, compete também ao director: a) Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral: i) As alterações ao regulamento interno; ii) Os planos anual e plurianual de actividades; iii) O relatório anual de actividades; iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia; b) Aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município.

3 – No acto de apresentação ao conselho geral, o director faz acompanhar os documentos referidos na alínea a) do número anterior dos pareceres do conselho pedagógico.

4 – Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao director, em especial: a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) Elaborar o projecto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários; d) Distribuir o serviço docente e não docente; e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar; f) Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os directores de turma; g) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos; i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea p) do n.º 1 do artigo 13.º; j) Proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis; l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.

5 – Compete ainda ao director: a) Representar a escola; c) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente; d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos; e) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente; f) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente.

6 – O director exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal.

7 – O director pode delegar e subdelegar no subdirector e nos adjuntos as competências referidas nos números anteriores”.

Como é possível verificar, apesar de ser um órgão que se encontra fortemente numa posição inferior ao CG, o diretor tem um rol de competências muito superior, onde ficam definidas as bases do seu poder e revelando o seu carácter executório.

No entanto, consultados os atores sociais acerca das bases do poder do diretor, obtivemos respostas diferentes que se foram complementando. Pois se, por um lado, alguns atores sociais reconheceram as bases do poder expressas na lei (E6) e E9 “o seu poder está legalizado em termos institucionais”, outros foram referindo que o seu poder se encontra quando promove: “a qualidade do ensino e o melhor ambiente possível (...) na sua escola” quando mantém “uma relação de proximidade (...) com os diversos agentes”, no fundo: “é uma questão que se prende muito com o diálogo, com uma escola participativa e ativa, portanto, não só cá dentro, não é uma ebulição interna, mas que, também, passa para o exterior, penso eu, a escola *Spontaneus* está sempre em ação” (E2). Na visão deste ator social, o poder da diretora é visível não só no interior, como, também, no exterior. Esta ideia vai ao encontro de E9 quando menciona que: “é a aceitação, também, pela própria comunidade” (...), acabando “por ser um jogo de assédio de todos os setores”.

E3 destaca: “o poder executivo. É ele que gere as contas, que tem o poder financeiro, tem o poder pedagógico”. No entanto, E4 reconhece que o seu poder advém das “ordens que tem de cumprir” (...), mas, também, no Projeto Educativo, nos grandes documentos da escola, (...) que são inerentes à escola, porque os faz cumprir. Acho que sim, tem em conta os grandes documentos da escola”. Por sua vez, E8 diz que a diretora ao ser mandatada pelo CG: “fica livre de executar o seu projeto”, dado que apresentou um projeto quando se candidatou, pelo que “tem toda a liberdade de o por em execução”, embora tenha que prestar contas ao CG.

A DT explica que ao dar-se bem com os Coordenadores, quando tem de apresentar propostas no CP já sabe como:

“levar as coisas para toda a gente concordar (...) já há umas estratégias, isto já se sabe como é

que se leva as pessoas a concordar com as coisas e tal para haver bom clima (...) Com os pais, também, pronto há um dar e um receber, há sempre o elogio (...) Com os alunos já vimos que é o lhes fazermos as vontades, mas, também, é o dar e o receber. Tudo isto acaba por ser um jogo, uma cumplicidade muito grande que há com a própria comunidade e quando as coisas se jogam bem, acho que...”

Trata-se de uma diretora que conhece as regras do jogo (Hadji, 1994), demonstrando pela sua *praxis* a importância do formal, cumprindo com o que lhe é exigido em termos de lei e, por outro lado, auscultando e trabalhando o lado informal vai obtendo o apoio da comunidade, bem como dos órgãos, dos referentes internos, obtendo assim o seu poder e satisfazendo a CE.

Desta feita, constata-se, ainda, que a DT põe em prática o artigo 9º do decreto-lei nº 75/2008, ou seja, utiliza os referentes internos como instrumentos do exercício da autonomia (e.g. missão expressa no PE), bem como as decisões dos órgãos, e.g. ata número onze do CG para contrariar a decisão que vem do Ministério em relação às AEC's, assumindo que:

“Se o CG justificar muito bem em ata, argumentar com o histórico, com aquilo, talvez eu sinta a coragem de desobedecer um pouco na orientação, mas isto é ter um bocado de..., porque as orientações estão ali muito ‘o preto no branco’ (...) espero que, ainda, haja aqui uma saída, estamos aqui a estudar as várias hipóteses de saída”.

Desta feita e perante o exposto, há evidência, por parte da DT, de uma atuação concordante com o modelo de gestão democrático de Bush (2003).

Parafraseando Etzioni (1974) há uma relação de consentimento que se expressa numa participação moral cujo tipo de poder é normativo.

## **5. Uma diretora em 4D**

Neste estudo de caso, acabamos por encontrar “uma diretora em 4D”. Clarificando esta ideia, verifica-se que a Comunidade Educativa, no geral, e, em particular, os entrevistados durante o seu discurso foram revelando o “antigo líder” que fez parte de um órgão colegial, de acordo com o modelo de gestão anterior, vindo-se a tornar no primeiro diretor que fez parte do órgão unipessoal, mas que liderou sempre em conformidade com o modelo burocrático que na designação de Likert (1979) agia com um estilo autoritário coercivo, chamando a si o poder institucional, independentemente do modelo em vigor.

Contudo, a atual diretora, órgão unipessoal, embora pudesse chamar a si todos os poderes que lhe são atribuídos, age com práticas de pendor colegial, evidenciando uma líder moral patente ao modelo cultural, com um estilo que varia entre consultivo e participativo. Nesta análise, os entrevistados defenderam que não é a legislação que faz um bom líder, mas sim o perfil que cada um detém.

Focalizando na ação da diretora e na forma como ela decide no plano da ação, analisámos todos os dados tendo por base o modelo de análise construído, estando as categorias expressas na figura que se segue.

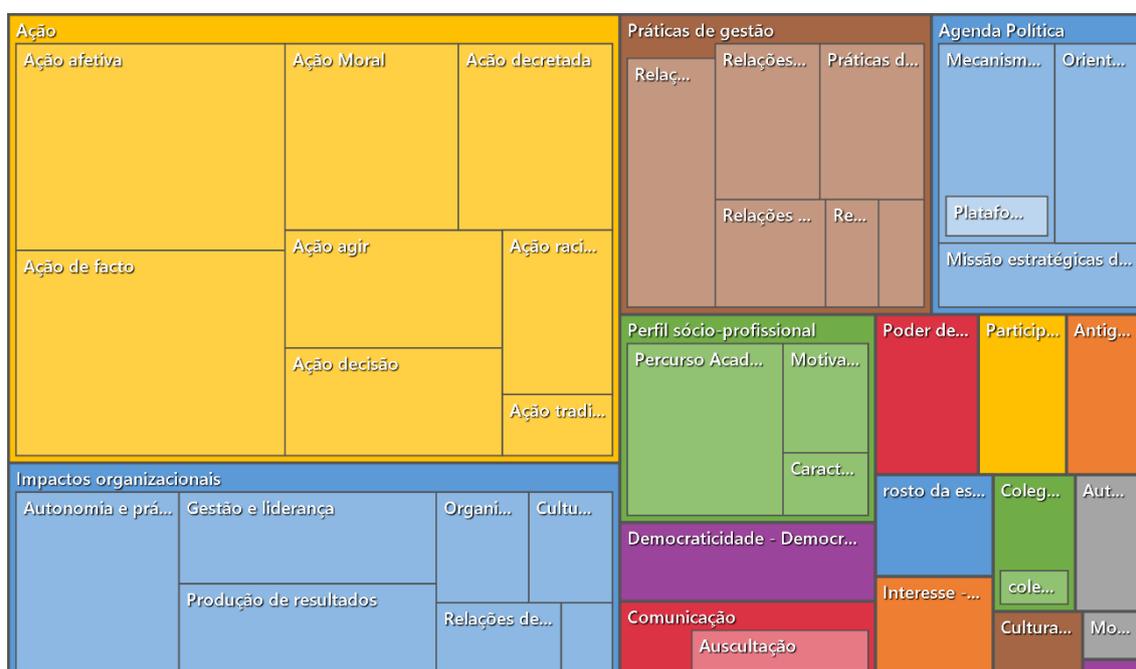


Figura 14 - Categorias de análise

Verifica-se que a ação da diretora recai em maior percentagem na ação afetiva, assim designada por Weber (1991), evidenciando sentimentos, cuidados com o lado humano da organização, que assenta em muitos valores criados historicamente. Por sua vez, sendo subordinada do poder central sente-se obrigada a cumprir com o que é estipulado pelo seu superior hierárquico, todavia, sempre que pode encontrar apoio nos órgãos e/ou nos referentes internos faz uso da sua autonomia institucional relativa (Pérez, 1998) ou autonomia de uso (Sarmiento, 2000) em defesa dos interesses da Comunidade Educativa.

A diretora reconhece que perante o poder central ela é que é responsável por executar o projeto político da escola. Apesar de o órgão ser unipessoal, defende que na prática daquela escola, o órgão continua a ser “colegial”, na medida em que adota procedimentos e processos de decisão oriundos da legislação atual, bem como da anterior. Justifica que: “nenhum diretor assume por completo, porque é incapaz, porque nem tem tempo..., porque há tanta coisa sempre no dia a dia que..., o diretor é obrigado (...) a delegar. E ao delegar competências, aí tem, efetivamente, que partilhar com os outros os seus poderes”.

Na linha desta decisão, defende que dada a quantidade de tarefas adstritas ao órgão de gestão, emerge a necessidade de delegar competências e distribuir tarefas, pelo que o faz, pois apenas põe em prática uma possibilidade que os normativos lhe fornecem, ou seja, a capacidade de decidir se quer ou não delegar, indo ao encontro do ponto 7, do artigo 20 (Competências do Diretor) do DL n.º 75/2008: “O director pode delegar e subdelegar no subdirector e nos adjuntos as competências referidas nos números anteriores”.

Deste modo, dá a possibilidade, em princípio, do elemento da equipa a quem foram adstritas as funções, tomar as decisões, todavia, se há um bloqueio, vai dar origem a matéria para refletirem e para tomarem uma decisão conjunta.

Considera que delegar é uma boa estratégia, pois permite criar um mecanismo interno de mediação que vai estar na mão da diretora, a qual vai tentar amenizar as coisas quando elas não correm bem, dando lugar a uma espécie de “almofada” que desmobiliza as pessoas de recorrerem hierarquicamente para fora da escola:

“Por exemplo, o delegar o concurso de professores. Portanto, tudo o que tem a ver com concurso é com o meu colega Subdiretor, porque há uma chatice e é bom que não seja comigo, porque se há uma chatice, eles ao reclamar, reclamam a mim, pronto já se escusa de estar a reclamar a..., e só depois de eu dar a minha resposta, o meu parecer e só depois se não concordarem é que se vai para as hierarquias superiores. Se fosse eu a estar à frente dos concursos, automaticamente, ao haver uma reclamação tinha que ir logo para a DGEST ou para a DGAE e, assim, ainda, há ali uma ‘almofada’, não é?”

Ainda neste campo, a diretora reitera que ao partilhar com os outros, pode levá-los a pensar como ela, o que lhe permite sentir-se mais confortável quando tem de tomar certas decisões.

Não obstante, e, perante o estipulado na legislação questionamos a diretora se era costume decidir sozinha ou se levava sempre à sua equipa a tomada de decisões, a qual

respondeu que, em princípio, é sempre em equipa, que nem sempre é a vontade dela que permanece e quando há momentos de maior tensão em que não há acordo, não chegando a consenso refere: “Quando nos zangamos, como quem diz, temos pontos de vista diferentes, não é? Tu é que sabes, porque no fundo, pronto, lá está a decisão é sempre..., sou eu que me vou atravessar, não é? Mas em princípio é sempre..., é sempre em conjunto”.

Contudo, constatámos que quando os *timings* são apertados, as decisões nem sempre vão à equipa. Neste campo, é apontado como exemplo, o preenchimento de plataformas que o DGAE solicita em prazos muito reduzidos que têm de ser cumpridos e que, normalmente, se prendem com dados da CE:

“Não (...) Ai, temos que fazer isto, temos que fazer aquilo. É sempre logo o alarme. (...) Muitas vezes, é importante até que a equipa esteja e que se tome uma decisão, outras vezes, sou eu que tomo decisões que não é preciso que a equipa, não é? Pronto, são coisas que é preciso preencher, às vezes, nem tem nada a ver com a equipa é “Ó Dona X, dos serviços administrativos, venha cá, tragam-me isto”. Porquê? Porque temos que preencher aquilo, estão a pedir dados e não tem nada a ver com a equipa, não é? Portanto, há coisas que nos pedem com a máxima urgência que nós temos que preencher e depois é evidente que, que, que... Por exemplo, houve uma plataforma que eu nem comuniquei a eles que preenchi nas férias. Hum..., que teve a ver com o..., queriam saber a Integração da Comunidade Cigana na Escola e, então, muitas perguntas, muitas perguntas “nanana”, nós não temos!”

Todavia, reforçámos a questão se havia mais algum momento em que tomava decisões sozinha, sendo descritas as seguintes situações:

“situações que têm muito a ver com os alunos. Por exemplo, situações de estudo, quando eles me vêm pedir que querem ir estudar para a sala tal (...) E, por exemplo, aqui o Subdiretor: ‘Deus me livre’, não autoriza. (...) E eu acho (...) não resisto, também, assim a esses pedidos dos alunos. Os próprios alunos quando querem assim é comigo que vêm pedir, porque já sabem que eu não lhes resisto, não é? E que contrario, muitas vezes, a opinião daqui...”

Deste modo, consta-se que o fator emocional e hierárquico acabou por prevalecer sobre o racional e, perante a tomada de conhecimento por parte dos alunos da decisão já habitual do subdiretor na não autorização, os alunos decidem procurar o topo da hierarquia da escola, ou seja, a diretora.

No que concerne às decisões coletivas, a diretora diz que são, praticamente, todas. Estas prendem-se, eventualmente, com problemas internos que vão desde questões associadas ao pessoal docente e não docente, avaliação, por exemplo, às queixas ou pedidos efetuados

pelos pais e EE's, questões de dinheiros e definição do que é prioritário “Decisões coletivas (...) são a maior parte”.

Perante uma prática com características colegiais, mas sabendo que legalmente a diretora é que é responsável e responsabilizada perante os seus superiores, questionamos se já tinha tido necessidade de prestar contas sobre uma decisão tomada pelo coletivo que contrariasse os normativos aos seus superiores hierárquicos?

A diretora informou que sim. Nessas situações teve de realizar relatórios a argumentar as decisões tomadas pela escola. Exemplificou com uma situação ou outra que se prendeu com a contratação, índices salariais de professores e queixas dos pais.

No seu discurso transpareceu alguma tranquilidade neste âmbito, inclusive, afirmou que se o DGAE disser: “Mas olhe que é assim, é para pagar”, tudo bem, o que nós queremos é que nos mandem”. Constata-se nesta fala, a necessidade de uma ordem de uma entidade superior para dar cumprimento de pagamentos, revelando a face da organização burocrática, indo ao encontro do já referido que, parte do teor das reclamações se insere na categoria da gestão de verbas, dada a responsabilidade que a mesma carece.

Em jeito de síntese, parece-nos que a diretora ao delegar funções noutros elementos da direção, está não só a usar aquilo que os normativos lhe permitem fazer, como a explorar um campo hierárquico que lhe permite resolver os problemas que surgem no próprio contexto, minimizando burocracias e que os assuntos problemáticos extrapolem a escola. Por sua vez, estrategicamente, ao envolvê-los nas decisões, mesmo quando não chegam a acordo, como todos sabem que ela é a responsável e responsabilizada perante os superiores hierárquicos, deixam que ela tenha a última palavra.

Tendo, ainda, a mais-valia que, neste processo, pode conseguir que eles venham a ter a mesma opinião evitando conflitos, fazendo-os sentir-se cúmplices em tudo e ela se possa sentir mais confortável quando tem de tomar uma decisão.

Em face da “defesa de um órgão colegial”, questionamos a diretora sobre os momentos e quantidade de vezes que reunia com a equipa da direção para tomar decisões, sendo que a mesma respondeu:

“as intenções são reunirmos todas as quartas-feiras de manhã. Na prática..., não somos muito fundamentalistas (sorri), porque na prática, realmente, ultrapassamos muito, porque há quartas-feiras que não reunimos, (...) sem ser uma coisa rígida comprometemo-nos que uma vez por

semana, e que marcamos este ano que era às quartas-feiras de manhã tínhamos de reunir e tomar as nossas decisões importantes, tomá-las realmente em conjunto”.

De acordo com esta informação, consta-se que há uma intenção que, perante o dia a dia da escola pode não ser cumprida. Não obstante, continua a defesa da decisão em conjunto, sobretudo em determinadas matérias mais complexas. Através da voz da DT foi possível constatar que, como não existe a obrigatoriedade para a realização destes encontros, para estas decisões em equipa, estamos perante mais um momento informal da organização.

Por sua vez, com a restante CE e, como forma de obtenção do apoio dos atores sociais, a DT pratica a auscultação como procedimento similar à participação, considerando que esta estratégia é sinónima de poder de decisão, evidenciando uma relação de consentimento (Etzioni, 1974).

Nesta linha de ação, a DT ensaia uma ação híbrida, na medida em que tenta conciliar as diretrizes do seu superior hierárquico e da CE, sobretudo porque: “é importante não perverter os princípios e as orientações do Ministério, porque aí (...) Estamos nós (...) a assumir uma responsabilidade cujas consequências eu não quero, efetivamente, não sou mulher coragem”.

Nesta fala, podemos verificar que a DT não visa contrariar as demandas do Ministério (fora/dentro), apesar de ensaiar uma rede de significados e autonomias, sente as limitações impostas, logo está entre muros.

## Síntese

Ao longo deste capítulo, aquando a apresentação, análise e discussão dos dados tentámos desvendar os valores expressos na identidade da escola *Spontaneus*. Fomos fazendo pequenas sínteses, pelo que agora, a fim de não nos repetirmos, iremos remeter para a conclusão, fazendo uma revisão de alguns pontos que pretendemos destacar.

Contudo, convém esclarecer que, no decorrer deste capítulo, fomos respondendo às questões que nos propusemos ver clarificadas, pelo que chegados a este momento, cremos estar em condições de confirmar ou infirmar as nossas hipóteses de trabalho.

Havíamos apresentado como primeira hipótese: A diretora, embora tendo por base as “orientações para a ação” emanadas pelo Ministério da Educação, toma decisões de carácter colegial e como segunda hipótese: Quanto mais a diretora auscultar a Comunidade Educativa mais útil e eficaz será considerada a (sua) decisão no “plano da ação”, as quais perante o exposto nos parece ser possível confirmar ambas as hipóteses.

## Conclusão

*“Às escolas, porque, corrigido o método, poderão, não só conservar-se sempre prósperas, mas ser aumentadas até ao infinito. Com efeito, serão um verdadeiro divertimento, casas de delícias e de atracções. E quando (pela infalibilidade do método), de qualquer aluno se fizer um professor (do ensino superior ou do primário) nunca será possível que faltem pessoas aptas para dirigir as escolas e que os estudos não estejam prósperos”* (Coménio, 2006, p. 74).



## 1. Conclusão

É chegado o momento de encerrarmos o nosso trabalho e produzimos as conclusões. Nesta reta fina, apresentamos, ainda, as limitações e as potencialidades do estudo realizado na escola *Spontaneus*, concluindo com sugestões para futuras investigações.

Cerrada a apresentação, análise e discussão dos dados no capítulo IV, será necessário tecer uma síntese final, que nos lembre as principais conclusões que foram urdidas sob a alçada do problema, objetivos e hipóteses de investigação criados *a priori*.

No capítulo I, começámos por caracterizar o contexto das políticas educativas atuais, as quais apresentam características neoliberais irrompendo num gerencialismo.

Demos destaque ao diretor na administração educacional, relevando o período posterior à entrada em vigor do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, em que o órgão de gestão deixou de ser um órgão colegial e passou a ser um órgão unipessoal.

“À procura do unicórnio” (Barroso, 2011) foi o título encontrado para expressar o peso excessivo atribuído aos órgãos diretivos, por alguns estudos, pelo relatório da UNESCO (1998) onde estes órgãos aparecem como um dos principais fatores de eficácia escolar, devendo o cargo de liderança ser entregue a profissionais qualificados para que estes sejam dotados de maior capacidade de decisão e gratificação que compense o bom exercício das suas responsabilidades e pela importância dada pelo poder central ao diretor.

Verificámos que, parte das medidas preconizadas para a mudança que aconteceu em Portugal são de carácter internacional, confirmando a importância que as políticas internacionais têm sobre o nacional, emergindo o conceito de globalização e a erosão do contexto nacional, persistindo as contradições entre o local e o global (Afonso, 2007).

Na linha deste contexto, as escolas foram assediadas por políticas chamadas de “reformas modernizadoras” evidenciando os conceitos de eficiência e de eficácia, fruto da globalização e da “New public management”, sobretudo porque são aplicadas às escolas teorias das empresas privadas, caindo por terra toda a especificidade que caracteriza as organizações escolares.

Vimos que a escola é uma organização formal que tem objetivos, estruturas, recursos e tecnologias, na qual atuam atores sociais que, se por um lado, ela é mediadora dado que intervém entre meios e fins, sendo um “*locus* de reprodução”, por outro, ela é,

simultaneamente, um “*locus* de produção”. Como organização em ação, as ações podem ser condicionadas, mas não totalmente determinadas (Lima, 2008).

Constatámos, através da legislação, da missão esperada para as escolas, das tecnologias de controlo usadas para medir a eficácia e eficiência das medidas esperadas que o Estado quer manter o controlo legítimo sobre as escolas evidenciando a eternização da dominação do tipo racional legal (Lima, 2008).

Como “terra prometida” (Lima & Afonso, 1995), “ficção necessária” (Barroso, 2004) e “miragem” (Lima, 2007a) aparece a retórica da autonomia que não passa de uma recentralização de poderes ou “autonomia heterogovernada” como defende Lima (2012).

Contudo, o poder central vai atribuindo mais poder aos líderes para que estes exijam aos seus subordinados uma maior eficiência e eficácia para a obtenção do “the one best a way”, fazendo com que a atribuição da função de avaliação do pessoal docente ao diretor seja um dos poderes que leva a tensões nos estilos de liderança.

No discurso político está patente uma ideologia de tipo gestor que é herdeira do *movimento das escolas eficazes*, que dá ênfase a uma relação linear entre liderança, resultados e eficácia organizacional, fazendo com que o controlo que era feito *a priori* através das normas, atualmente, é feito *a posteriori* pelos resultados (Barroso, 2004).

Por sua vez, a competitividade entre serviços, a prestação de contas de inspiração neopositivista, os *rankings*, as escolas de excelência, os testes estandardizados, as avaliações externas, a responsabilização pelos resultados da escola, a unipessoalidade e o controlo, indiciam uma aproximação do paradigma de “educação contábil” (Lima, 1996), havendo um “controle remoto” ou “controle à distância” (Kichert, 1991; Lima, 1995 e Ball, 2006), controlo exacerbado pelas plataformas que denunciam o “taylorismo online”, também, chamado de hiperburocratização (Lima, 2012).

Perante o cenário que, atualmente, se faz sentir, considerámos pertinente partirmos em busca de uma democracia perdida que eclodiu na Grécia antiga, chegando aos nossos dias, tendo sido (re)conquistada com o “25 de Abril” onde foram criados instrumentos (CR e, alocado à educação, a LBSE) para a operacionalização da democracia e da participação que se encontra em vias de extinção. Vimos, ainda, vantagens, sob o ponto de vista metodológico proceder ao esclarecimento terminológico sobre os tipos de poder, pelo que consultámos Etzioni (1974) para compreendermos como são estabelecidas as relações de poder, dada a importância que nos

dias de hoje o poder central dá à hierarquia, bem como “O poder e a regra” de Friedberg e, por último, o conceito de participação de Lima (1988a).

No ponto três do capítulo I, apresentámos as funções, os papéis e os atributos associados ao diretor. Este está sujeito a uma regulação híbrida, numa perspetiva burocrática, sendo visto como o representante do Estado, ou seja, “o rosto do ministério” (Ferreira, 2010), em concomitância com uma perspetiva pedagógica, corporativa e profissional, o qual é visto como um “*primus inter pares*”, garantindo a defesa de interesses pedagógicos e profissionais dos docentes junto da administração central, eventualmente, sendo o “rosto da escola”, numa conceção gerencialista, tratando-se de um gestor e do ponto de vista de uma conceção político-social, ele torna-se num mediador entre lógicas e interesses dos vários “*stakeholders*” em busca do “bem comum” que a escola deve patrocinar aos seus alunos (Barroso, 2011).

De entre os vários modos de instituir o diretor (nomeação, eleição, concurso) a proposta subscrita por Paro (1996) é a eleição, uma vez que defende que esta é a forma mais evoluída de exercer a democracia.

Todavia em Portugal, o diretor, com a entrada em vigor do decreto-lei n.º 75/2008, passa por processo híbrido, combinando um concurso e uma eleição, entrando em conflito com as investigações.

No último ponto, a partir de vários estudos, foi possível ver que há predominância da masculinização na ocupação deste cargo que nos tempos de hoje se está a alterar levando a uma feminização. A diferenciação de género, deve ser entendida como complementar uma da outra por forma a melhorar os desempenhos (Shakeshaft, 1989).

Perante a importância do conceito de inovação, procedemos, também, à clarificação da terminologia sob a alçada de vários autores, nomeadamente Huberman (1973) que defende que a inovação é uma operação que tem como objetivo fazer instalar, aceitar e operacionalizar uma mudança. Vindo do mundo empresarial este conceito encontra-se relacionado com a eficácia e a rentabilidade, todavia carece de um “clima” organizativo favorável (Vilar, 1993).

Constata-se que, apesar de todo um discurso de autonomia, inovação, modernização e democratização, a modernização impõe-se simbolicamente, legitimando o impulso reformador, levando a que a democracia se retraia (Estêvão, 2001; Carvalho, 2009).

Com as políticas atuais, o diretor torna-se num líder hierárquico mais poderoso para os seus subordinados, no entanto, está externamente submisso ao poder central (Lima, 2011).

No capítulo II, partimos em busca de um quadro teórico. Começámos por falar sobre liderança tendo consultado vários autores, onde, mais uma vez, se verifica a importância de teorias do mundo empresarial aplicadas à liderança escolar havendo tensões em vários autores.

Destacámos os quatro sistemas de Likert (1979) onde o autor caracteriza os estilos: autoritário coercivo, autoritário benevolente, consultivo e participativo e os modelos de Bush (2003), nomeadamente o modelo formal, o modelo da ambiguidade e o modelo cultural.

Tornou-se compreensível que a sustentabilidade de uma organização, carece de uma liderança partilhada, que não pode ser insensível à comunidade e ao contexto onde está inserida.

Procedemos à análise sociológica da organização, usando os modelos teóricos, mais concretamente, o modelo burocrático, o modelo anárquico e o modelo cultural aos quais são associadas imagens e metáforas organizacionais de vocação compreensiva e interpretativa (Lima, 2008).

Vimos que a escola estudada à luz do modelo burocrático destaca a centralização e o controlo burocrático através das normas de aplicação universal e uniforme, das estruturas formais predeterminadas, das regularidades, dos consensos, dos processos de planeamento, as relações de poder, a tomada de decisões que são *topdown*, a consistência dos objetivos, as tecnologias, a estabilidade, o consenso e o *carácter preditivo* das ações organizacionais, revelando a chamada racionalidade objetiva *a priori*, num modelo imposto para todo o país.

Perante as políticas atuais, pareceu-nos pertinente rever alguns conceitos, tais como a “unidade de comando”, “unidade de direção”, centralização, poder, disciplina, dominação, autoridade, colegialidade, passando por vários autores como: Taylor, Fayol e Weber.

Por sua vez, a escola quando estudada à luz do modelo anárquico destaca a turbulência e a imprevisibilidade da organização, a falta de clareza nos objetivos, a falta de compreensão dos processos, a participação na elaboração das políticas que é fluida, podendo os membros optarem ou não por participar nas oportunidades de decisão (Cohen & March, 1974; Bush, 2003). As metáforas associadas a este modelo são: anarquia organizada “*organized anarchies*” de Cohen & March (1974), o caixote do lixo “*garbage can*” de decisão ou escolha organizacional de Cohen *et al* (1972) e os sistemas debilmente articulados “*loosely coupled systems*” de Karl Weick (1976).

Por último, a escola quando estudada à luz do modelo cultural destaca as crenças dos membros da organização, os valores, a partilha das normas e a missão está presente. Prevalcem os rituais e as cerimónias e os heróis, as heroínas e os fundadores são lembrados a fim de manter a história da organização. A ideologia está no coração das organizações e influencia a forma como todos se comportam. As tendências implícitas à análise da cultura organizacional são a variável independente e externa, a variável dependente e interna e a organização como metáfora (Smircich, 1983; Torres, 1997).

Ainda neste capítulo II, apresentámos o modelo de análise que serviu de interpretação dos dados recolhidos no campo empírico, o qual dá enfoque à ação da diretora.

No capítulo III, explicitámos a metodologia levada a cabo neste estudo.

Reiterando o princípio de Bodgan & Biklen (1994), respeitámos o contexto natural do estudo, tendo o cuidado em reorganizar a nossa calendarização das entrevistas, por forma a que os atores sociais não se sentissem pressionados pela nossa calendarização. A relação da investigadora foi pautada pelo respeito e explicitação dos objetivos patentes ao estudo.

Acreditámos que a metodologia adotada foi adequada ao estudo cujo método foi o estudo de caso *intrínseco*, mais em concreto a ação da diretora.

Com a realização do estudo de caso, o diretor entre muros procurámos compreender o que está a mudar na escola com o órgão unipessoal e aferir como este decide no “plano da ação”.

No capítulo IV apresentámos, analisámos e discutimos os dados. Fomos, ainda, realizando algumas sínteses a fim de ir expressando as conclusões que os dados nos permitiram aferir, pelo que agora, é o momento de lembrarmos e tecermos a conclusão.

No conjunto dos entrevistados de entre professores, assistentes operacionais, alunos e pais, uma terça parte frequentou a escola como aluna e, atualmente, desempenha a função de docente. Na trajetória deste grupo há uma visão mais profunda na relação do “outro que agora sou eu”, que nos permitiu alcançar maior visibilidade do diretor e inferir a premissa da cultura construída historicamente (Crozier & Friedberg, 1977; Torres, 2011b). Permitiu-nos, ainda, constatar que a missão da escola está a ser cumprida, até pelo número de alunos que, atualmente, integram o corpo docente, tendo estes atores sociais se revelado como atores atentos, observadores e críticos.

Quanto às representações dos atores sociais, no que concerne à motivação que leva

alguém a candidatar-se ao cargo de diretor, no caso da diretora em estudo, foram associadas algumas variáveis: a preocupação com as questões da educação, o respeito pela CE, ser vista pela CE como a pessoa ideal para estar à frente da escola, pelo caráter, pela dedicação à escola, por ser uma pessoa competente e idônea. Na linha deste reconhecimento, a diretora foi “empurrada” para o órgão, porque a CE a reconhece como *expert* e considerou que seria uma líder que conhecia o contexto, que já tinha prática de gestão e que defenderia os valores e a missão da escola, mobilizando um recurso existente na organização (Handy, 1985).

Os atores sociais da escola *Spontaneus* defendem que o PE se assume como “o rosto visível da especificidade e da autonomia da organização escolar”, permitindo a “cada indivíduo o seu espaço de criatividade e ação de modo a que ele sinta reconhecida a sua atividade” (PE, p. 03).

Por sua vez, o PE anuncia e defende a preocupação em ser uma escola virada para a comunidade. A comprovar esta abertura da escola ao meio verifica-se o PAA que é repleto de atividades ao longo do ano, não só no horário letivo, mas também extra horário de funcionamento, bem como atividades que se realizam na escola e fora desta.

Situação que revela que o ambiente externo é importante para o interno e vice-versa denunciando a organização como metáfora. Também, aqui, podemos identificar um dos traços identitários da escola *Spontaneus*, que é verem a sua imagem e trabalho reconhecido no meio em que está inserida.

E3 subscreve a terminologia da legislação o “rosto da escola” e anuncia a emergência da “alma da escola”. A par do “rosto da escola” e da “alma da escola” emerge o “rosto visível” no “corpo” do PE, consubstanciando-se numa tríade que dá poder e autonomia relativa à DT.

Por sua vez, a DT vai fazendo uso da sua autonomia relativa apoiando-se nos referentes internos (*locus* de autonomia) e nas decisões dos vários órgãos, com especial destaque para o Conselho Geral.

O CG ganha poder na escola, não só por ser decretado como o órgão superior hierárquico na unidade orgânica, mas, também, porque tem uma presidente que se “move” e entende este órgão como um árbitro e não como um simplesmente “corta-fitas”, ao qual a DT tem de prestar contas. O prestígio alcançado pelo CG leva a que os seus membros sintam orgulho em fazer parte dele.

Constata-se que as características pessoais atuam como fatores mediadores que interagem com a estrutura racional e formal da vida organizacional e destas interações nasce um sentido coletivo de identidade, capaz de transformar o lugar de trabalho (Sanches, 1992).

Os atores sociais consideram que, atualmente, a voz de todos é ouvida, levando a uma maior motivação e participação num grande número de atividades, as quais são consideradas como excessivas, mas a DT considera que se os professores propõem as atividades é porque são importantes para os alunos, revelando alguma “débil articulação” e/ou “caixote do lixo” (“garbage can”) entre os critérios definidos para aprovação das atividades e posterior aceitação.

A opinião/participação dos pais é muito relevante, ouvindo, sugerindo e colaborando na resolução dos problemas da escola (com esta estratégia, a diretora obtém um apoio generalizado dos “*stakeholders*”). E1 considera a diretora inovadora e orgulha-se de ter muita autonomia dentro da escola, pois a AP é uma instituição privada que atua no seio da escola, mas ao serviço desta.

No que concerne à inovação, também, foi possível identificar as estratégias levadas a cabo na resolução de problemas, e.g. cantina, e na formação que perante a ausência de formação prestada pelo poder centrar, revelando aqui uma débil articulação entre a missão do Ministério e a sua prestação de formação, a escola *Spontaneus* comprometeu-se a pagar trinta e cinco por cento do valor de uma ação, a qual foi aprovada em CG.

A preocupação em ouvir todos, via grupos, departamentos e restantes órgãos, não invalida a possibilidade de individualmente os docentes se dirigirem à Direção com o objetivo de expressarem pessoalmente a sua opinião diretamente à diretora, revelando que as relações informais têm um peso elevado em todo o processo (Sanches, 1992). Na voz da diretora: “Há um dar e um receber” – denunciando o informal, as “*regras efetivamente atualizadas*”, a “*infidelidade normativa*” de Lima (1998a) e a busca da democracia e colegialidade perdidas.

A “*loucura sensata*” revela-se na auscultação dos atores sociais revelando alguma inovação e denotando uma cultura de escola que faz a simbiose de fatores exógenos (Fora/externo) e endógenos (Dentro/interno) e esbatendo a dicotomia entre a estrutura formal *versus* a ação informal, desnudando a *praxis* de um determinado contexto, revelando-se um “*loci de cultura*” (Torres, 2011b).

Os rituais e as cerimónias são visíveis em diferentes momentos, tais como: “The outsiders are coming”, ou seja, a Equipa de Avaliação Externa, que foi recebida com pompa e

circunstância, com o que de melhor se faz em *Spontaneus*, no reconhecimento do trabalho desenvolvido pela DT, na atribuição de diplomas de Mérito e prêmios aos melhores alunos, na tomada de posse da Associação de Estudantes (organização reconhecida como matriarcal), uma vez que era um dos problemas identificados pela DT no seu Projeto de Intervenção que regista: “Perante uma fraca participação dos alunos no âmbito da cidadania e associativismo, fomentar a criação de uma Associação de Estudantes e incentivá-los a uma maior participação nos projetos da comunidade” (PIDT, p. 08), revelando uma preocupação da DT com a continuidade da participação e da democracia.

Os rituais e o reconhecimento são, também, efetuados em todas as reuniões do CP e CG, seguindo a frase: “Há um dar e um receber”. O trabalho que todos vão fazendo é sempre reconhecido o que congratula os atores sociais, uma vez que vêem o seu trabalho reconhecido.

O PIDT (2011, p. 03) revelou-se um documento muito importante, na medida em que foram identificados os problemas sentidos pelos atores sociais, tendo este sido “supervisionado” por quem “empurrou” a DT permitindo que os objetivos da DT fossem igualmente os objetivos da organização e da CE, surgindo “como reflexo da vontade de um número significativo de docentes que apoiam a atual política desenvolvida” e representando a possibilidade de introduzir mudanças na escola *Spontaneus* “assumindo a inovação como fator e condição de desenvolvimento, ao mesmo tempo que especifica os valores que norteiam a ação da escola em função do quadro legal em vigor e estabelece as condições de uma liderança mais motivadora, positiva e atenta” (2011, p. 05).

Efetivamente, os atores sociais afirmaram que a CE anda mais feliz com esta nova diretora, apesar de trabalharem muito mais, encontraram, finalmente, a escola com que sempre sonharam (E8).

O PIDT e o PE, em articulação, transformam-se em documentos que dão lugar à expressão das vontades, dos desejos e estratégias dos atores escolares com os quais eles vão criando e sedimentando o sentimento de pertença a esta comunidade (Barroso, 1992).

Sem descurar o seu papel de representante do CG, constata-se, ainda, uma “cumplicidade útil” (Viana, 2007) entre a diretora e a presidente do CG que atuam no “plano da ação” não só formal, mas também informalmente. No fundo, uma parceria que afirma visar a utilização dos seus direitos e deveres em defesa de um contexto.

Através do número reduzido de elementos, da extensão e teor das atas constata-se que o CP está a ficar esvaziado de poderes em prol do CG.

Retomando a metáfora da orquestra sinfónica, constata-se que a presidente do CG é uma fonte de poder, podendo politizar a escola e dando lugar a duas fontes de poder (DT e PCG) dentro da escola (E2).

Apesar de a DT estar consciente que a sua ação é decretada, ora pelo poder central, ora pelas deliberações do CP, ora pelas orientações do CG, podemos inferir que a ação da DT se insere na “ação afetiva”, assim designada por Weber (1991), tornando-se na “ação efetivamente praticada” de Lima (1991), na medida em que os sentimentos e as emoções têm um papel fundamental, tal como adverte Damásio (1997), Sanches (1992) e Christopher Day (2006): “desde que se coloca um pé no ‘*Spontaneus*’ e se ouvem os seus sons. São diferentes... e entranham-se em nós como um elixir diário ao nosso dever profissional, transformando-o em paixão pelo que se faz” (PIDT, 2011, p. 09).

Em relação ao poder central verifica-se que a máquina está cada vez mais poderosa, pois as escolas para funcionarem carecem de plataformas para tudo, havendo, um controlo, também, a nível da segurança das escolas. Este controlo é de tal envergadura que ressalta a analogia com o “*Big Brother*”, levando os elementos da Direção a pensarem em criar t-shirts com a identificação “Direção” para que o poder central possa ver a quantidade de horas extra que estes têm de fazer para cumprir com tudo o que é exigido.

Das linhas traçadas, verifica-se que as políticas atuais da educação valorizam a figura do diretor como “figura redentora” das mudanças e obtenção do sucesso educativo. Se para o legislador, este é o “rosto da escola”, salvo alguns estudos, este é mais encarado como sendo o “rosto do ministério” permitindo uma recentralização das políticas educativas, uma desconcentração do poder central e uma “direção atópica”, como Lima (2007a) a designa. O Projeto Político Estatal anuncia a autonomia das escolas e a participação dos vários atores sociais, todavia, estes vêm-se num papel subordinado perante o seu diretor que vive um papel ambíguo, uma vez que está mais forte para baixo, mas mais fraco para cima. Não num papel dicotomizado, mas antes num estado “líquido”, pelo que no “plano da ação”, a diretora em estudo ensaia uma *praxis* diluindo barreiras através da auscultação constante dos diferentes atores sociais, contudo, sente-se “presa” aos seus superiores num “casulo” ou “jaula de ferro”, referindo: “Não sou uma mulher coragem”, pelo que tem que cumprir a lei. Atada por um

“colete de forças”, sente-se responsável perante o colégio que a elegeu e perante o poder central, ou seja, entre muros. Não obstante, a DT vai conseguindo estabelecer algum equilíbrio entre o “decretado” e o “efetivamente praticado”.

O poder de decisão caminha mais ao lado do poder de execução, sobretudo porque a autonomia não passa de retórica com um valor instrumental, sendo a figura do diretor responsabilizado e controlado por todas as tecnologias que neste século ganharam um maior alcance com o “Taylorismo online” detendo apenas micropoderes de decisão, que são “ampliados” pelos referentes internos e pelo apoio e decisões dos órgãos.

As plataformas e os diferentes tipos de avaliação denunciam formas de controlo dando lugar à hiperburocracia (Lima, 2003) denunciando a máquina do Estado e um cânone gerencialista, embora, na opinião de E6, nesta escola, ainda, não seja muito visível, indo ao encontro de Torres (2011b, p. 146/7) apesar de “toda uma engrenagem organizacional assente em sofisticadas formas de controlo e de regulação (...) as escolas não deixarão de fazer repercutir nas suas dinâmicas de funcionamento os *modos de ser e de fazer* colectivamente”.

Embora Diogo (2004) considere que o modelo da orquestra sinfónica de Drucker se mostre pouco adequado à realidade descrita naquela época, equacionando a proposta da orquestra de jazz, parece-nos que, atualmente, as políticas educativas requerem a “mesma partitura” para as várias organizações, a qual é analisada aos olhos dos “*outsiders*” que não dão lugar a uma interpretação e a uma adequação local, sobretudo porque as organizações tradicionais têm que cumprir com o postulado do poder através da hierarquia (Mintzberg, 1995).

A submissão a estes princípios não permite grande espaço para a autonomia e para a inovação, pese embora os “músicos” e o “lugar da orquestra” sejam muito heterogéneos, revela-se mais atual a metáfora da orquestra sinfónica de Drucker. Contudo, poderá a “agógica da música” apresentar algumas variáveis consoante os contextos e a interpretação que o/a diretor/a possa fazer da legislação e da identidade contruída historicamente, relevando um “*loci* de cultura”.

Neste estudo, destacamos algumas expressões que marcam a identidade da escola *Spontaneus*: “Há um dar e um receber” – denotando a importância do reconhecimento do trabalho que é feito por todos os atores sociais, um CG que não é um “corta-fitas”, mas que funciona como um árbitro, uma “cumplicidade útil” que leva a uma maior participação e satisfação da CE, “Um big brother descarado” que se faz sentir pela quantidade de plataformas

e controlo até a nível da segurança, a inovação que é feita através da implicação através da auscultação.

Por último, salientamos a motivação para a ocupação de certos cargos que na voz dos atores sociais está em estrita ligação com o perfil das pessoas, bem como o gosto para trabalharem na escola, que transforma os atores sociais em “novos colaboradores da organização”.

A presença de padrões culturais, ideologias e valores criados e recriados dentro e fora da organização, numa interação com o meio revela a organização como metáfora.

A manifestação de uma cultura integradora é defendida por todos e está presente na voz dos atores sociais que foram integrados recentemente na escola *Spontaneus*.

Um dos traços identitários de *Spontaneus* é a importância do reconhecimento por todos no meio envolvente.

Em suma, a diretora e a presidente do CG constituem-se como interlocutoras privilegiadas no processo de reconstrução da cultura organizacional levando os professores a partilharem e a identificarem-se com os valores e a missão da escola *Spontaneus*.

### 1.1 Limitações e potencialidades do estudo

Antes de encerrarmos o nosso trabalho, não podemos deixar de referenciar as limitações e possíveis potencialidades.

Embora, inicialmente, tivéssemos suposto que o calendário escolar existente no ano do estudo, constituísse uma limitação, acabámos por conseguir ultrapassar essa limitação adequando a recolha de dados, nomeadamente, as entrevistas de acordo com a disponibilidade dos atores sociais, tendo as mesmas sido concretizadas na reta final do ano letivo, prolongando no tempo a recolha. Todavia, as condições pessoais e familiares da investigadora acabaram por ser uma limitação maior, uma vez que com a morte de alguns familiares, o trabalho final teve de ser interrompido algumas vezes. Não obstante, estes interregnos que foram ocorrendo, foram-nos permitindo consolidar, reavaliar os dados e consolidar as nossas conclusões.

Uma outra limitação que apontamos, foi o facto de não termos tido oportunidade de explorar as vozes divergentes que foram sendo referenciadas.

Como potencialidade deste estudo, poderemos, talvez, mencionar o facto de, apesar de ser um estudo de caso, e, não havendo sequer a pretensão de generalização, houve a possibilidade de sermos confrontados com dois diretores distintos nas suas práticas, independentemente do modelo decretado. Acresce, ainda, que ao termos tido a possibilidade de entrevistar atores sociais que vieram de outras realidades, isso estendeu o nosso olhar, não só para o contexto em estudo, como para outras realidades a que os atores sociais estavam habituados, permitindo-nos obter uma visão mais alargada.

Por sua vez, as dinâmicas do contexto em estudo, permitem-nos aferir que, apesar de estarmos perante um sistema altamente centralizado, quando há um corpo docente com formação, isso permite-lhes defender o contexto de forma mais sustentada.

## **1.2 Que futuro em termos de investigação?**

Embora, o nosso estudo verse sobre a ação da diretora, não o podemos desligar dos diversos mundos que coabitam na organização escolar e na complexidade de relações que ocorrem no mesmo espaço/tempo.

Em termos de investigações futuras, será interessante a realização de um estudo longitudinal a fim de podermos estudar mais em profundidade a ação da diretora, bem como saber da sua continuidade ou não no cargo, confirmando a sua vontade em cessar o mandato ou se, mais uma vez, prevaleceu a vontade da CE e, ainda, saber se a DT está a preparar alguém ou uma equipa para dar continuidade ao seu trabalho.

Por sua vez, outra possibilidade de estudo será o levantamento dos diretores a nível nacional com formação especializada e o estilo de liderança e a sua relação com o presidente do CG.

Caminhando noutras direções, podemos apontar a importância de se estudar se a colaboração nos diversos órgãos e respetivas lideranças intermédias é imposta ou não, bem como clarificar se a motivação dos professores para a apresentação das atividades é intrínseca ou se está relacionada com a Avaliação Docente, confirmando-se os novos poderes que os diretores estão a adquirir, como refere Afonso (2010), procurando obter uma maior eficácia e eficiência.

Embora contando com alguns séculos de existência e, correndo os riscos que daqui possam advir, ensaiamos o encerramento deste estudo, citando Luís Vaz de Camões que, no nossa modesta perspectiva, continua atual.

**Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades**

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
Muda-se o ser, muda-se a confiança;  
Todo o mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,  
Diferentes em tudo da esperança;  
Do mal ficam as mágoas na lembrança,  
E do bem, se algum houve, as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto,  
Que já coberto foi de neve fria,  
E enfim converte em choro o doce canto.

E, afora este mudar-se cada dia,  
Outra mudança faz de mor espanto:  
Que não se muda já como soía”.



Referências Bibliográficas



## Referências Bibliográficas

- Afonso, Almerindo (1998). “Estado, mercado, comunidade e avaliações: esboço para uma (re)articulação crítica”. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, n.º 51, pp. 109-135.
- Afonso, Almerindo (1999). “A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público”. *Inovação*, n.º 12, pp. 121-137.
- Afonso, Almerindo (2001). “A Redefinição do papel do estado e as políticas educativas: Elementos para pensar a transição”. *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 37, pp. 33-48.
- Afonso, Almerindo (2009). “Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares”. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 13, pp.13-29.
- Afonso, Almerindo (2010). “Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia”. *RBPAE*, Vol. 26, n.º 1, pp. 13-30.
- Afonso, Natércio (2008). Parecer ao Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME: “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, in [www.dgrhe.minp-edu.pt](http://www.dgrhe.minp-edu.pt) acedido a 2014/02/10.
- Afonso, Natércio & Viseu, Ana (2001). *A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário - Estudo extensivo*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.
- Albarello, Luc *et al.* (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alves, José M. (1999). *A escola e as lógicas da acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Asa.
- Apple, Michael & Beane, James (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Ball, Stephen (2006). “Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional”, in *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 6, n.º 2, pp.10-32 ([www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)).
- Bardin, Laurence (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (5ª edição de 1997).

- Barroso, João (1999). “A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI. O caso de Portugal”, in João Barroso (org.) *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa, pp. 129-142.
- Barroso, João (2000). “O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito”, in Teresa Ambrósio, Eduardo Terrén, Daniel Hameline & João Barroso (orgs.). *O século da escola: Entre a utopia e a burocracia*. Porto: Asa, pp. 63-94.
- Barroso, João (2004). “A autonomia das escolas: uma ficção necessária”. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, n.º 2, pp. 49-83.
- Barroso, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, João (2008). Parecer ao Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME: “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” ([www.dgrhe.min-edu.pt](http://www.dgrhe.min-edu.pt)).
- Barroso, João (2011). “Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio”, in António Neto-Mendes *et al.* (org.). *A emergência do diretor na escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 11-22.
- Bassey, Michael (1999). *Case Study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press. [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=yUzIAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=BASSEY,+Michael+\(1999\).+Case+Study+research+in+educational+settings.+Buckingham:+Open++University+Press.&ots=3zrw5hBK4A&sig=MnJHeB9QBsipSOPskGy7uP04Y#v=onepage&q=BASSEY%2C%20Michael%20\(1999\).%20Case%20Study%20research%20in%20educational%20settings.%20Buckingham%3A%20Open%20University%20Press.&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=yUzIAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=BASSEY,+Michael+(1999).+Case+Study+research+in+educational+settings.+Buckingham:+Open++University+Press.&ots=3zrw5hBK4A&sig=MnJHeB9QBsipSOPskGy7uP04Y#v=onepage&q=BASSEY%2C%20Michael%20(1999).%20Case%20Study%20research%20in%20educational%20settings.%20Buckingham%3A%20Open%20University%20Press.&f=false) acedido a 2016/01/31.
- Bauman, Zygmunt (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Bell, Judith (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva Editora (2ª edição).
- Bilhim, João (2008). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior Técnico de Ciências Sociais e Políticas (6ª edição).
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari. (1994): *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, António (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Asa.

- Bush, Tony (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications Lda, 3ª edição (1ª publicação de 1986 by Chapman Publishing).
- Canotilho, José (2003). *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. Coimbra: Almedina.
- Cardoso, Ana (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Porto: Asa.
- Carvalho, Maria João (2009). "Explorando a racionalidade instrumental nas decisões da organização escolar". *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 22, n.º 2, pp. 117-140.
- Castanheira, Patrícia & Costa, Jorge (2011). "O projecto de intervenção do director: onde está e para que serve?", in António Neto-Mendes *et al.* (org.). *A emergência do diretor na escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 125-134.
- Cohen, Michael & March, James (1974). *Leadership and Ambiguity. The American College President*. New York: McGraw-Hill.
- Cohen, Michael; March, James, & Olsen, Johan (1972). "A Garbage Can Model of Organizational Choice", in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, n.º 1, pp. 1-25.
- Coménio, João (2006). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (5ª edição).
- Coombs & Ahmed (1974). *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Correia, José (1991). *Inovação Pedagógica e a Formação de Professores*. Porto: Asa (1ª edição de 1989).
- Costa, Jorge (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa.
- Costa, Jorge Adelino (2012). "Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa: explorando cruzamentos concetuais", in *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, Curitiba, Vol. 7, n.º 17, pp. 164-178. Disponível em [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/) acedido a 2012/12/02.
- Crozier, Michel (1971). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Edition de Seuil.
- Crozier, Michel (1984). *La société bloqué*. Paris: Seuil.
- Crozier, Michel & Friedberg, Erhard. (1977). *L'Acteur et le Système. Les Contraintes de L'Action Collective*. Paris: Editions du Seuil.
- Damásio, António (1997). *O Erro de Descartes. Emoção, razão e Cérebro humano*. Mira-Sintra – Mem Martins: Publicações Europa-América (17ª edição).

- Day, Christopher (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- De Pree, Max (1997). “A dívida do líder. Entrevista a Max De Pree”, in Peter Drucker. *As organizações sem fins lucrativos*. Lisboa: Difusão Cultural, pp. 51-57.
- Deal, Terence & Kennedy, Allan (1991). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. London: Penguin Books (edição original de 1982).
- Derouet, Jean-Louis (2000). “Presentation”, in Jean-Lois Derouet (dir.). *L'École dans plusieurs Mondes*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 5-22.
- Diogo, José (2004). “Liderança das escolas: sinfonia ou jazz?”, in Jorge Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org.). *Políticas e gestão local da educação: Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 267-277.
- Dolan, Shimon & García, Salvador (1997). *La Dirección por Valores (DpV): el cambio más allá de la dirección por objetivos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Drucker, Peter (1986). *Inovação e Gestão*. Lisboa: Editorial Presença, (trad. port.).
- Drucker, Peter (1988). “The society of New Organizations”. *Harvard Business Review*, Vol. 70, n.º 5, pp. 95-104.
- Drucker, Peter (1997). *As organizações sem fins lucrativos*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Ellström, Per-Erik (1983). “Four Faces of Educational Organizations”, in *Higher Education*, n.º 12, pp. 231-241.
- Estêvão, Carlos (2001). “Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização”. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 14, n.º 2, 155-178.
- Estêvão, Carlos (2004). *Educação, Justiça e Autonomia: os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Asa.
- Esteves, Manuela (2006). “Análise de conteúdo”, in Jorge Lima & José Pacheco (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Edições Panorama, pp. 105-126.
- Etzioni, Amitai (1974). *Análise Comparativa de Organizações Complexas. Sobre o Poder, o Engajamento e seus correlatos*. São Paulo: Zahar Editores (Tradução da obra publicada em 1966 – 4ª edição).

- Fayol, Henry (1984). *Administração Industrial e Geral*. São Paulo: Editora Atlas, 9ª edição (1ª edição de 1926).
- Fernandes, Amália (2011). *As Relações de Poder na Escola Pública – Dos Normativos aos Discursos Organizacionais*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, na área de especialização em Administração Educacional. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, António (2008). *Max Weber 1864-1920. O Homem e a Obra*. Porto: Estratégias criativas.
- Ferreira, Nuno (2010). *O Director, o novo rosto da escola? Um estudo de caso sobre concepções e práticas do Director na gestão de uma escola secundária*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, na área de especialização em Administração Educacional. Braga: Universidade do Minho.
- Figueiredo, Bárbara & Sarmiento, Teresa (2009). “(Re)Pensar a participação dos pais na escola”, in Leandro Almeida, Alfonso Barca, Manuel Peralbo & Bento Silva (orgs.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho/CIEd, pp. 2212-2226 [cdrom].
- Foddy, William (1996). *Como Perguntar: Teoria e pratica da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fontoura, Maria Madalena (2008). “Política e acção pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar”. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 21, n.º 2, 5-31.
- Formosinho, João; Fernandes, António e Lima, Licínio (1988). “Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário – Princípios Gerais de Direção e Gestão das Escolas”, in Comissão de Reforma do Sistema Educativo. *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, pp. 137-170.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2008). Parecer sobre o projecto de Dec-Lei 771/2007, Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas.
- Formosinho, João *et al.* (2009). “Contratualização da Autonomia das escolas: Percursos e Sentidos de um Processo de com Pouca Autonomia”, in Actas do X Congresso da SPCE. (orgs.). Henrique Ferreira; Sofia Bergano; Graça Santos; Carla Lima. *Investigar, Avaliar, Descentralizar* Bragança, SPCE e ESE/IPB, 2009, [cdrom].
- Freire, Paulo (1967). *Pedagogia da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (11ª edição).

- Freire, Paulo (2007). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Friedberg, Erhard (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Frost, Peter; Moore, Larry; Lois, Meryl; Lundberg, Craiz; Martin, Joanne (1991). *Reframing Organizational Culture*. Londres: Sage Publications.
- Fullan, Michael (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa. Coleção Foco.
- Fullan, Michael & Hargreaves, Handy (1992). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.
- García, Salvador (2002). “Dirección por valores y liderazgo posconvencional en el contexto sanitario público”, in *Cuadernos de Gestión*, Vol. 8, suplemento n.º 1, pp. 4-12. [http://www.salvadorgarcia.eu/img/secciones\\_pdfs/DpV%20y%20Liderazgo%20postconvencional.pdf](http://www.salvadorgarcia.eu/img/secciones_pdfs/DpV%20y%20Liderazgo%20postconvencional.pdf) accedido a 2016/07/30
- García, Salvador (2011). “Dirección por valores (DpV)”, in *Fundació IL3-UB*. Barcelona: Universitat de Barcelona. [http://cvirtual2.il3.ub.edu/repository/coursefilearea/file.php/1/mf/master0607/course\\_packages/sal\\_mgcss\\_lv/rec\\_pdf/es/GCSS\\_a2m3t4\\_2011\\_IL3.pdf](http://cvirtual2.il3.ub.edu/repository/coursefilearea/file.php/1/mf/master0607/course_packages/sal_mgcss_lv/rec_pdf/es/GCSS_a2m3t4_2011_IL3.pdf) accedido a 2016/07/30
- Gardner, Howard (2012). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias multiples en el siglo XXI*. (1ª edição de 1999). Nova Iorque: Basic Books.
- Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamin (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora (1ª edição de 1978).
- Goleman, Daniel; Boyatzis, Richard & McKee, Annie (2007). *Os novos Líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva Publicações (1ª edição de 2002).
- Gomes, Filipe (2001). *Modernidade, crítica da modernidade e ironia epistemológica em Max Weber: reconstituição e actualidade desta problemática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Goodson, Ivor (1992). “Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional”, in António Nóvoa (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 63-69.
- Gouldner, Alvin W. (1978). “Conflitos na Teoria de Weber”, in Edmundo Campos (org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 59-67.

- Guba, Egon & Lincoln, Yvonna (1994). "Competing Paradigms in Qualitative Research", in Norman Denzin, & Yvonna Lincoln (2000) (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, (2ª edição) pp. 105-137.
- Guerra, Miguel (2001). *A Escola que aprende*. Porto: Asa.
- Guerra, Miguel (2002). *Os desafios da participação*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, Charles (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hafner, Dudley (1997). "Formação de grupo de doadores. Entrevista a Dudley Hafner", in Peter Drucker. *As organizações sem fins lucrativos*. Lisboa: Difusão Cultural, pp. 97-108.
- Handy, Charles. (1978). *Understanding Organization*. London: Penguin.
- Hargreaves, Andy (1999). "Helping Practitioners Explore Their School Culture", in Jon Prosser (Ed.). *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing, Lda., pp. 48-65.
- Hargreaves, Andy & Earl, Lorna & Ryan, Jim (2001). *Educação para a Mudança: Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy & Fink, Dean (2007). *Liderança Sustentável: Desenvolvendo gestores da aprendizagem*. Porto Alegre: Artemed.
- Herzberg, Frederick. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley and Sons.
- Hesselbein, Frances (1997). "Como fixar novas metas. Entrevista a Frances Hesselbein", in Peter Drucker. *As organizações sem fins lucrativos*. Lisboa: Difusão Cultural, pp. 44-50.
- Huberman, Alan (1973). *Como se realizam as mudanças em Educação*. São Paulo: Cultrix.
- Kant, Immanuel (2012). *Sobre a Pedagogia*. Coimbra: Edições 70.
- Katz, Robert (1974). "The skills of an effective administrator". *Harvard Business Review*, n.º 52.
- Kichert, Walter (1991). "Steering at a distance: a new paradigm of public governance in Dutch higher education", in *European Consortium for Political Research*. Colchester: University of Essex.
- Kotler, Philip (1997). "Definição de Mercado. Entrevista a Philip Kotler", in Peter Drucker. *As organizações sem fins lucrativos*. Lisboa: Difusão Cultural, pp. 86-96.
- Leal, Ana (2012). *Da colegialidade à unipessoalidade na administração e gestão da escola pública portuguesa: um estudo de caso sobre a emergência do Diretor do agrupamento de escolas*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, na área de especialização em Administração Educacional. Braga: Universidade do Minho.

- Leite, Glória (2007). *O Presidente do Conselho Executivo e as Representações dos Professores*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação, Especialidade de Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Likert, Rensis (1975). *A Organização Humana*. São Paulo: Editora Atlas (trad. port.).
- Likert, Rensis (1979). *Novos Padrões de Administração*. São Paulo: Livraria Pioneiro Editora (trad. port.).
- Lima, Iana & Gandin, Luís (2012, p. 80-2) “Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise”. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, Vol. 7, n.º 1, p. 69-84. [www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa) acessado a 12/12/09.
- Lima, Jorge Ávila (2011). “O director escolar: uma leitura crítica à luz dos estudos sobre a eficiência da escola”, *in* António Neto-Mendes *et al.* (orgs.). *A emergência do diretor na escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 47-63.
- Lima, Jorge & Pacheco, José (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Licínio C. (1988a). *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, Licínio C. (1988b). “Inovação e Mudança em Educação de Adultos: Aspectos Organizacionais e de Política Educativa”. *Forum*, n.º 4. Braga: Universidade do Minho, pp. 57-73.
- Lima, Licínio C. (1991). “Planos, estruturas e regras organizacionais: Problemas de focalização no estudo da escola como organização”. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 4, n.º 2, pp. 1-20.
- Lima, Licínio C. (1995). “Reformar a Administração Escolar: A Recentralização por Controlo remoto e a Autonomia como Delegação Política”. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 8, n.º 1, pp. 57-71.
- Lima, Licínio C. (1996). “O Paradigma da Educação Contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal”. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 4, pp. 43-58.
- Lima, Licínio C. (1998a). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Centro de Estudos

- em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho (1ª edição de 1992).
- Lima, Licínio C. (1998b). "Topografia complexa das decisões em educação", in Albano Estrela & Júlia Ferreira (eds.). *A Decisão em Educação*. Lisboa: AFIRSE/FPCE/UL, pp. 3-13.
- Lima, Licínio C. (2003). *A Escola como Organização Educativa. Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Lima, Licínio C. (2004). "O Agrupamento de Escolas como Novo Escalão da Administração Desconcentrada". *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, n.º 2, pp. 7-47.
- Lima, Licínio C. (2007a). "A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas", in Maria de Fátima Chorão Sanches *et al.* (orgs.). *Cidadania e Liderança Escolar*. Porto: Porto Editora, pp. 39-57.
- Lima, Licínio C. (2007b). "A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação". *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lima, Licínio C. (2008a). "A 'escola' como categoria na pesquisa em educação". *Educação Unisinos*, Vol. 12, n.º 2, pp. 82-88.
- Lima, Licínio C. (2008b). Audição Parlamentar, Comissão de Educação e Ciência, sobre o Projecto Governamental de "Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário" (Projecto de Decreto-Lei n.º 771/2007-ME), em 2008/02/12. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11817> acedido a 2013/11/21.
- Lima, Licínio C. (2011a). "O diretor na escola: subordinação e poder", in António Neto-Mendes *et al.* (orgs.). *A emergência do diretor na escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 47-63.
- Lima, Licínio C. (2011b). *Administração Escolar: Estudos. Coleção Educação e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Licínio C. (2011c) *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, Licínio C. (2012). "Elementos de hiperburocratização da administração educacional", in Carlos Lucena & João Júnior (orgs.). *Trabalho e Educação do século XXI: Experiências internacionais*. São Paulo: EJR Xamã.

- Lima, Licínio C. (2013a). *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 5ª edição, (1ª edição de 2000).
- Lima, Licínio C. (2013b). "Diretor(a) de escola pública: unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada", in Vera Peroni (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*, Brasília: Liber Livro, pp. 58-81.
- Lima, Licínio C. (2014). "A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?", in *Educ. Soc., Campinas*, Vol. 35, n.º 129, pp. 1067-1083.
- Lima, Licínio C. & Afonso, Almerindo (1995). "The Promised Land: school autonomy, evaluation and curriculum decision making in Portugal". *Educational Review*, Vol. 47, n.º 2, pp 165-172.
- Lindinho, Cilene (2003). *Os Poderes na Escola Análise das relações de poder da Assembleia de Escola e do Conselho Executivo*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, área de especialização em Organizações Educativas e Administração Educacional. Braga: Universidade do Minho.
- Machado, Jónatas (2013). *Direito Internacional*. Coimbra: Coimbra Editores (4ª edição).
- Maroy, Christian (1997). "A análise qualitativa de entrevistas", in Luc Albarello, Françoise Digneffe, Jean-Pierre Hiernaux. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 117-155.
- Martin, Joanne (1992). *Cultures in Organizations. Three Perspectives*. New York, Oxford: Oxford University Press. London: Sage Publications.
- Martins, Fernanda (2008). "Vectores neo-liberais e neo-conservadores na administração da escola pública na Inglaterra a partir de 1988: políticas e práticas". *Revista Educação: Teoria e Prática*, Vol. 18, n.º 31, pp. 11-34.
- Martins, Fernanda (2009). *Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição*". Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Martins, Fernanda (2011). "Tempos de mudanças na administração da escola pública em Portugal: a (re)emergência do director e a concentração de poderes", in António Neto-

- Mendes *et al.* (orgs.). *A emergência do diretor na escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 91-103.
- Maslow, Abraham. (1991). *Motivacion y personalidad*. Madrid: Ediciones Diaz de Santos.
- Mayo, Elton (1945). *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Boston: Harvard University.
- McGregor, Douglas (1980). *O Lado Humano da Empresa*. São Paulo: Martins Fontes, (trad. port; 1ª edição de 1960).
- Merton, Robert (1978). "Estrutura Burocrática e Personalidade", *in* Edmundo Campos (org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 107-124.
- Mintzberg, Henry (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Morgan, Gareth (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas.
- Morin, Edgar (2008). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morrish, Ivor (1981). *Para uma educação em mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nóvoa, António (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OCDE (1995). "Governance in Transition: Public Management Reforms", *in OECD Countries*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OCDE (2007). "Liderança das escolas em Portugal". Paris.
- Orton, Douglas & Weick, Karl (1990). "Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization". *Academy of Management Review*, Vol. 15, n.º 2, pp. 203-223.
- Ortsman, Oscar (1978). *Mudar o Trabalho. As Experiências, os Métodos, as Condições de Experimentação Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pacheco, José (2006). "Um olhar global sobre o processo de investigação", *in* Jorge Lima & José Pacheco (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Edições Panorama, pp. 13-28.
- Paro, Vitor (1996). *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papyrus Editora. (Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).
- Paro, Vitor (2000). *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez Editora (9ª edição).
- Paro, Vitor (2001). *Escritos sobre Educação*. Brasil: Xamã Editora.

- Patton, Michael (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park London: Sage Publications (2ª edição).
- Pereira, Garcia (2008). Parecer preliminar sobre o ECD e o DL n.º 75/2008 <https://raivaescondida.wordpress.com/tag/parecer/> acessado a 2016/03/31.
- Pérez Gómez, Ángel. (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Quinn, Robert & Mcgrath, M. R. (1985). "The Transformation of Organizational Cultures: A Competing Values Perspective", in Peter Frost *et al.* (Eds.). *Organizational Culture*. London: Sage Publications, pp. 326-327.
- Quintas, Helena & Gonçalves, José (2012). "A liderança das escolas em três regiões portuguesas: uma visão a partir da avaliação externa". *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 25, n.º 2, pp. 89-116.
- Quivy, Raimond & Campenhoudt, LucVan (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Coleção: Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, Maria Custódia (2007). *Educação, Género e Poder: Uma Análise Política, Sociológica e Organizacional*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Rocha, Maria Custódia & Brabo, Tânia (2014). "Escola, Género e Gestão Escolar em Portugal e no Brasil – Apresentação e Justificação de um Projeto de Investigação", in *Actas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar*. Vila Real: SPCE.
- Rogers, Allan (2004). *Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm the encyclopaedia of informal education*, [www.infed.org/biblio/non\\_formal\\_paradigm.htm](http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm). acessado a 2013/02/17.
- Sá, Virgínio (2000). "Políticas Educativas e Participação dos Pais na Escola: Novos Direitos ou Velhos Deveres?", in *IV Congresso Português de Sociologia: Passados Recentes, Futuros Próximos*. Coimbra, disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000191&pid=S0873-6529201500010000600031&lng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000191&pid=S0873-6529201500010000600031&lng=pt) acessado 2014/07/30.
- Sá, Virgínio (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública: Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho.

- Sanches, Maria de Fátima (1992). *Cultura Organizacional. Um Paradigma de Análise da Realidade Escolar*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Sanches, Maria de Fátima (1998). “Para uma Compreensão Democrática da Liderança Escolar: da Concepção Hierárquica e Racional à Concepção Participativa e Colegial”. *Revista de Educação*, Vol. 7, n.º 1, pp. 49-63. Lisboa: Departamento de Educação da FCUL.
- Sanches, Maria de Fátima (2004). “Construção discursiva da liderança escolar dos professores: da praxis revolucionária ao tempo de normalização”. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, n.º 2, pp. 133-180.
- Sarmento, Manuel (1994). *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.
- Sarmento, Manuel (1996). *A Escola e as Autonomias*. Porto: Asa.
- Sarmento, Manuel (1997). *Lógicas de Acção: estudo organizacional da escola primária*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmento, Manuel (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schein, Edgar (1991). “The Role of Founders in the Creation of Organizational Culture”, in Peter Frost. *et al* (Eds.). *Reframing Organizational Culture*. London: Sage Publications, pp. 14-25.
- Schein, Edgar (1997). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: [Jossey-Bass](#) (2ª edição).
- Schneider, Marilda (2012). “Dialogando sobre políticas de regulação e avaliação no campo da educação”. *Revista Roteiro*, Joaçaba, Vol. 37, n.º 2, pp. 185-190.
- Selznick, Philip (1978). “Cooptação: Um Mecanismo para a Estabilidade Organizacional”, in Edmundo Campos (org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 93-100.
- Sergiovanni, Thomas (1991). *The Principalship. A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon (2ª edição).
- Sergiovanni, Thomas (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa.
- Shakeshaft, Charol (1989). *Woman in Educational Administration*. EUA: Sage Publications, Lda. (Updated Edition, 1989).

- Silva, Ana M. (2010). *Liderança e cultura organizacional escolar: Um estudo de caso numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, área de especialização em Administração Educacional. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, Ana S. (2012). *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 em Ciências de Educação, área de especialização em Administração Educacional. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, Augusto Santos (2002). *Por uma política de ideias em educação*. Porto: Asa.
- Silva, Augusto S. & Pinto, José M. (1986). “Uma Visão Global Sobre as Ciências Sociais”, in Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 9-27.
- Silva, Mafalda (2010). *O Papel do Director: Entre as Funções de Delegado do Estado e de Representante da Comunidade Escolar. As Decisões dos Directores de 2 Escolas do Ensino Básico dos 2º e 3º Ciclos*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, na área de especialização em Administração Educacional. Braga: Universidade do Minho.
- Smircich, Linda (1983). “Concepts of Culture and Organizational Analysis”, in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 28, n.º 3, pp. 339-358. <http://www.jstor.org/stable/2392246> acessado a 2014/03/30.
- Soares, Maria Inês (2010). *Perspectivas Organizacionais sobre a Liderança Colegial em Contexto Educativo: um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, área de especialização em Administração Educacional. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, Arlindo (2012). *Gestão, Ação Organizacional e resultados Escolares. Discursos de diretores da escola pública*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, área de especialização em Administração Educacional. Braga: Universidade do Minho.
- Spitzer-Lehmann, Roxanne (1997). “A mulher como diretora nas organizações sem fins lucrativos. Entrevista a Roxanne Spitzer-Lehmann”, in Peter Drucker. *As organizações sem fins lucrativos*. Lisboa: Difusão Cultural, pp. 214-222.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (3ª edição, 1995).
- Taylor, Frederick (1982). *Princípios da Administração Científica*. São Paulo: Atlas, 7ª edição, tradução de Ramos A. V. (1ª edição original de 1911).

- Taylor, Frederick (2011). *Os Princípios da Gestão Científica*. Lisboa: Edições Sílabo, (1ª edição de 2011- edição centenária).
- Thompson, James (1967). *Organizations in Actions*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Torres, Leonor (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta.
- Torres, Leonor (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo – Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*. Braga: Universidade do Minho.
- Torres, Leonor (2011a). “Liderança singular na escola plural: rumo à personificação das culturas da Escola?”, in António Neto-Mendes *et al.* (orgs.). *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais. Atas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 225 – 239.
- Torres, Leonor (2011b). “Cultura Organizacional em contexto escolar”, in Licínio C. Lima (org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp.109-152.
- Torres, Leonor & Palhares, José (2009). “Estilos de liderança e escola democrática”, in Pedro Abrantes *et al* (orgs.). *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, Vol. I – Comunicações. Lisboa/ISCTE: Secção da Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, pp. 123-142.
- Trigo, João & Costa, Jorge (2008). “Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores”. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Vol. 16, n.º 61, pp. 561-581.
- Tyler, William (1991). *Organización Escolar*. Madrid: Ediciones Morata, S. L. (1ª edição original de 1988).
- UNESCO. (1998). *Relatório Mundial da Educação. Os Professores em tempos de Mudança*. Porto: Asa.
- Vala, Jorge (1986). “A análise de conteúdo”, in Augusto Silva & José Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp.101-128.
- Viana, Isabel (2007). *O Projecto Curricular de Turma na Mudança das Práticas do Ensino Básico. Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas Escolas*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.

- Vilar, Alcino (1993). *Inovação e Mudança*. Porto: Asa.
- Weber, Max (1991). *Economia e Sociedade. Fundamentos da Sociologia Compreensiva*, Vol. I. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, (1ª edição de 1972).
- Weber, Max (2002). *Max Weber: Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Lisboa: Edições 70, 2ª edição (tradução do 1º capítulo da obra *Economia e Sociedade*, 1ª edição em alemão de 1922).
- Weick, Karl (1976). "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, n.º 1, pp. 1-19.
- West-Burnham, John (1997). "Leadership for learning reengineering 'mind sets'", *School Leadership and Management*, Vol. 17, n.º 2, pp. 231-43, in <http://www.johnwest-burnham.co.uk/index.php/contact> acedido a 2016/03/10.
- Whitty, Geoff & Power, Sally (2002). "A Escola, o Estado e o Mercado: A investigação do campo Actualizada", in *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 2, n.º 1, pp.15-40. ([www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)).
- Woods, Peter (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications (2ª edição).

**Legislação consultada:**

- Constituição Política da Monarquia Portuguesa de 1822 (movimento vintista).
- Carta Constitucional de 1826
- Constituição Política da República Portuguesa Republicana de 1911
- Constituição Política da República Portuguesa de 1933
- Constituição da República de 1976 e sua revisão de 1982
- Constituição da República de 2005 e sua revisão de 1982
- Decreto-lei n.º 221/74, de 27 de Maio (em período revolucionário)
- Decreto-lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro
- Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro (que iniciou a fase de institucionalização da gestão democrática das escolas em termos formais e que garantiu o retorno do poder aos serviços centrais do ministério)

- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.
- Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio (em regime de experimentação)
- Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro (D.R. n.º 217, Série I-A, de 19/09/1997) – 1ª alteração à LBSE
- Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio
- Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto (D.R. n.º 166, Série I-A, de 30/08/2005) – 2ª alteração à LBSE e 1ª alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (Diário da República n.º 166, Série I, de 27/08/2009) – 3ª alteração que Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade.
- Decreto-Lei n.º 224/2009 de 11 de Setembro – 1ª alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho – 2ª alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008.

**Webgrafia:**

<https://www.infopedia.pt/>

<http://www.parlamento.pt/RevisoesConstitucionais/Paginas/default.aspx>

<http://www.priberam.pt/>



Apêndices

## Apêndice I - Protocolo

Élia Maria Oliveira de Sousa Alves  
Instituto de Educação  
Departamento de Ciências Sociais da Educação

Universidade do Minho, 28 de outubro de 2013

### Protocolo de Investigação Qualitativa

Anexo 1: Definição do termo de Apoio/Acompanhamento

#### Pretendemos com este estudo

Com a realização deste estudo pretendemos identificar diferentes estilos de liderança e perfis de diretores, dada a importância de que estes atores, atualmente, se revestem. Compreender a ação do diretor, a passagem de um órgão colegial para um órgão unipessoal, compreender o que está a mudar na escola no “plano da ação”, identificar e relacionar estratégias que poderão ser implementadas para a obtenção do sucesso da missão da escola, bem como aferir como será possível inovar num sistema tão centralizado como o sistema português.

#### Como objetivos centrais definimos os seguintes:

- i) Perceber o que está a mudar na escola com este órgão unipessoal;
- ii) Identificar, descrever e compreender a ação do diretor;
- iii) O que pensam os atores sociais da ação do diretor;
- iv) Identificar *como* e *com quem* o diretor decide no “plano da ação” da escola em estudo;
- v) Aferir como será possível inovar num sistema tão centralizado como o sistema português.

**Para realizar o estudo precisamos de:**

- Ter acesso a documentos oficiais da escola (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Projeto Curricular da Escola, Plano Anual de Atividades, Projeto de intervenção da Diretora, última avaliação externa da escola e atas do Conselho Pedagógico e Conselho Geral);
- Realizar entrevistas: à Diretora, ao presidente do Conselho Geral, ao presidente da Associação de Pais, presidente da Associação de Estudantes ou na sua inexistência o representante dos alunos, dois coordenadores, o representante da autarquia, o professor com mais tempo de serviço na escola e com menos tempo de serviço.
- O estudo decorrerá no ano letivo 2013-2014.

**Mais valias para a escola:**

- ❖ Dadas as características destes estudos, será garantida a confidencialidade dos dados recolhidos.
- ❖ Será oferecido o estudo à escola.
- ❖ Outras que se venham a mostrar necessárias durante o processo.

A investigadora

A Diretora

---

---

## Apêndice II – Guião das entrevistas semiestruturadas

### GUIÃO DE ENTREVISTA

Este guião faz parte de um estudo de caso que versa sobre a ação do diretor, o qual se integra no Mestrado em Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, na Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são:

- a) Perceber o que está a mudar na escola com este órgão unipessoal;
- b) Fazer o levantamento da perceção dos atores sociais, no que concerne à ação do diretor;
- c) Identificar, descrever e compreender a ação do diretor;
- d) Identificar *como* e *com quem* o diretor decide no “plano da ação”;

Para tal, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo.

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

CATEGORIAS/ DIMENSÕES	QUESTÕES COMUNS AOS VÁRIOS ENTREVISTADOS	QUESTÕES ESPECÍFICAS		
		Coordenador de Departamento	Coordenador de Estabelecimento	Professores (Antigo/Novo)
<b>Perfil socioprofissional</b> • Caracterização pessoal • Percurso académico e	1. Qual a idade, naturalidade e residência? 2. Qual a formação de base? E a formação especializada? 3. Há quantos anos trabalha nesta escola/agrupamento?	De que forma se processou a sua designação?	De que forma se processou a sua designação?	Como se processou a sua integração nesta escola?

<p>profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivações para exercer o cargo</li> </ul>	<p>4. Que tipo de cargos de gestão já desempenhou ao longo da carreira?</p> <p>5. Na sua opinião, o que motiva um indivíduo a disponibilizar-se para o cargo do diretor?</p>	<p>Qual a relevância da sua formação especializada para a ocupação do cargo?</p>	<p>Qual a relevância da sua formação especializada para a ocupação do cargo?</p>	
<p><b>Agenda política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações políticas no campo da administração e gestão das escolas</li> <li>• Missão estratégica da escola</li> <li>• Mecanismos de controlo e prestação de contas</li> </ul>	<p>1. Qual a sua opinião em relação às atuais políticas educativas no que respeita à administração e gestão das escolas?</p> <p>2. Qual a missão estratégica desta escola, que prioridades e metas se propõe alcançar a médio prazo?</p> <p>3. De que forma esta escola se posiciona em relação à pressão para a produção de resultados? Que estratégias tem adotado para reforçar ou contrariar esta tendência?</p>	<p>De que forma o departamento que coordena tem reagido à pressão para a produção de resultados escolares? Considera que as recentes alterações ao nível da gestão da escola alteraram o modo de funcionamento dos Departamentos? De que forma?</p>	<p>Qual a missão estratégica desta escola? De que forma esta escola se posiciona em relação à pressão para a produção de resultados? Até que ponto o Projeto Educativo do agrupamento integra os interesses/contribuições desta escola?</p>	
<p><b>Impactos organizacionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia e práticas democráticas</li> <li>• Produção de resultados</li> </ul>	<p>1. Comemoramos este ano 40 anos de "gestão democrática" das escolas em Portugal, i) Na sua opinião quais foram as principais "conquistas" dessa gestão democrática?; ii) As últimas reformas do governo das escolas (DL 115-A/98 e DL 75/2008) introduziram alterações significativas na "gestão democrática" das escolas. Em sua opinião, qual o sentido dessas</p>	<p>Especificar nas questões comuns a influência ao nível do Departamento</p> <p>De que forma o Departamento se</p>	<p>Especificar nas questões comuns a influência ao nível da escola que coordena.</p> <p>Acha que o</p>	<p>Que mudanças é que sentiu nas suas práticas diárias?</p> <p>Sente que a sua</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão e liderança</li> <li>• Organização do trabalho pedagógico</li> <li>• Cultura de escola e clima de trabalho</li> <li>• Relações de poder entre os professores</li> <li>• Relações da escola com a comunidade</li> </ul>	<p>mudanças (ou do conjunto dessas mudanças, quais as que destaca e porquê)?</p> <p>2. Tendo em conta a sua experiência passada e presente, considera que hoje a gestão da escola é menos ou mais democrática? Justifique. (Que indicadores lhe permitem essa percepção?)</p> <p>3. Considera que com a gestão unipessoal o papel do Conselho Pedagógico/Conselho Geral se modificou? Em que sentido?</p> <p>4. Numa comparação entre o 115-A/98 e o 75/2008, encontra diferenças? De que tipo? Que impacto este último novo modelo teve nas relações quotidianas dentro da escola?</p> <p>5. Com entrada em funções da diretora (diretor) o que de mais importante mudou na escola?</p> <p>6. Considera que a existência de uma diretora (diretor) está a conduzir a uma escola mais organizada e onde os estudantes se comportam melhor, ou isso não está a ter efeito sensível?</p> <p>7. Este novo modelo trouxe mais autonomia à escola? E a atuação do diretor? Se sim, a que níveis?</p> <p>8. Qual o impacto de uma liderança unipessoal sobre as relações entre os professores? E sobre o clima de trabalho nesta escola? (mais integrador, diferenciador ou fragmentador?)</p> <p>9. Considera que as lideranças unipessoais favorecem a produção de resultados?</p>	<p>organiza face à diversidade das disciplinas e especialidades dos professores?</p> <p>Acha que existe uma cultura de Departamento. Porquê?</p> <p>Sente-se mais como um representante do Departamento ou como um representante do diretor?</p>	<p>estabelecimento tem uma cultura específica que a diferencia da cultura do agrupamento?</p> <p>Sente-se mais como um representante do diretor do agrupamento ou como representante da escola junto dos órgãos do agrupamento?</p> <p>Como se faz a gestão pedagógica neste estabelecimento, designadamente ao nível dos horários?</p> <p>O que mudou neste estabelecimento com a constituição do agrupamento?</p>	<p>autonomia aumentou?</p> <p>Sente que a sua voz (participação) é mais ouvida?</p>
--	--	--	---	---

	<p>10. Ao longo da última década as escolas têm sido bastante pressionadas para a "produção de resultados", i) No âmbito do exercício da sua atividade profissional tem sentido essas "pressões performativas"?; ii) Se sim, em que dimensões/áreas do seu trabalho essas pressões se têm feito sentir? Qual o impacto que a publicitação dos resultados escolares (rankings) tem na gestão da escola?</p> <p>11. Acha que a avaliação externa condicionou as práticas de gestão da escola? Se sim, de que forma?</p>			
<p><b>Práticas de gestão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas de direção e gestão escolar</li> <li>• Relações entre diretor e corpo docente</li> <li>• Relações entre os órgãos</li> <li>• Relações com o poder central</li> <li>• Relações com a comunidade local</li> <li>• Bases de poder do diretor</li> </ul>	<p>1. Na sua opinião quais são as principais diferenças entre o diretor e o Presidente do Conselho Executivo?</p> <p>2. Prefere o modelo de gestão com uma diretora (diretor) ou continua a pensar que era mais adequado o modelo de gestão com um Conselho Diretivo/Conselho Executivo?</p> <p>3. Acha que a existência do Conselho Geral dotou a escola de uma maior democraticidade?</p> <p>4. Qual a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral? Qual o poder de decisão destes atores no órgão?</p> <p>5. Como caracteriza a relação entre a escola e o Ministério da Educação?</p> <p>6. Qual a relação entre o diretor e o Conselho Geral? E entre o diretor e o Conselho Pedagógico?</p> <p>7. Em sua opinião onde reside o maior poder de decisão na escola? Porquê?</p>	<p>Especificar nas questões comuns a influência ao nível do Departamento</p> <p>Qual a relação entre o diretor e os coordenadores de departamento? Qual a relação entre o coordenador de departamento e os professores?</p>	<p>Especificar nas questões comuns a influência ao nível da escola que coordena.</p> <p>Qual a relação entre o diretor e os coordenadores de estabelecimento?</p> <p>Qual a relação entre o coordenador de estabelecimento e os professores?</p>	<p>Há quem afirme que o trabalho dos professores vem sendo alvo de um crescente controlo administrativo e burocrático. Concorda? Pode dar alguns exemplos?</p>

	<p>8. Na sua opinião quais são as bases do poder do diretor? Em que é que ele se fundamenta?</p> <p>9. Descreva um dia típico de trabalho nesta escola/agrupamento.</p> <p>10. Como analisa o papel do diretor no interior da escola? Considera-se um gestor com mais ou menos poder perante quem dirige? E em relação ao poder central, conseguiu ampliar as margens de autonomia?</p> <p>11. Há quem afirme que o trabalho administrativo e pedagógico nas escolas tem sido alvo de um crescente processo de controlo dos serviços centrais, designadamente através do uso de variadas plataformas eletrónicas. Concorda. Pode dar exemplos?</p>			
--	--	--	--	--

Guião adaptado do Projeto “A governação e gestão das escolas públicas: o/a diretor/a em ação” (CIEd/UMinho, 2014)

Obrigada pela sua colaboração.

## Apêndice III – Organização das questões das entrevistas por dimensão

Dimensões	Categorias	Perguntas
<b>A) Perfil socioprofissional</b>	A. 1 – Caracterização pessoal	1. Qual a idade, naturalidade e residência?
	A. 2 – Percurso académico e profissional	2. Qual a formação de base? E a formação especializada? 3. Como se processou a sua integração nesta escola? 4. Há quantos anos trabalha nesta escola/agrupamento? 5. Que tipo de cargos de gestão já desempenhou ao longo da sua carreira? 6. De que forma se processou a sua designação? 7. Qual a relevância da sua formação especializada para a ocupação do cargo?
	A. 3 – Motivações para exercer o cargo	1. Na sua opinião o que motiva um indivíduo a disponibilizar-se para o cargo de diretor?
<b>B) Agenda política</b>	B. 1 – Orientações políticas no campo da administração e gestão das escolas	1. Qual a sua opinião em relação às atuais políticas educativas no que respeita à administração e gestão das escolas? 2. Considera que as recentes alterações ao nível da gestão da escola alteraram o modo de funcionamento dos Departamentos? De que forma?
	B. 2 - Missão estratégica da escola	1. Qual a missão estratégica desta escola, que prioridades e metas se propõe alcançar a médio prazo? 2. Até que ponto o Projeto Educativo do agrupamento integra os interesses/contribuições desta escola?
	B. 3 – Mecanismos de controlo e prestação de contas (controlo)	1. De que forma esta escola se posiciona em relação à pressão para a produção de resultados? Que estratégias tem adotado para reforçar ou contrariar esta tendência? 2. De que forma o departamento que coordena tem reagido à pressão para a produção de resultados escolares?

<b>C) Impactos organizacionais</b>	C. 1 – Autonomia e práticas democráticas (colegialidade e democraticidade)	<p>1. Comemoramos este ano 40 anos de "gestão democrática" das escolas em Portugal, i) Na sua opinião quais foram as principais "conquistas" dessa gestão democrática?; ii) As últimas reformas do governo das escolas (DL 115-A/98 e DL 75/2008) introduziram alterações significativas na "gestão democrática" das escolas. Em sua opinião, qual o sentido dessas mudanças (ou do conjunto dessas mudanças, quais as que destaca e porquê)?</p> <p>2. Tendo em conta a sua experiência passada e presente, considera que hoje a gestão da escola é menos ou mais democrática? Justifique. (Que indicadores lhe permitem essa perceção?)</p> <p>3. Este novo modelo trouxe mais autonomia à escola? E a atuação do diretor? Se sim, a que níveis?</p> <p>4. Sente que a sua voz (participação) é mais ouvida?</p>
	C. 2 – Produção de resultados	<p>1. Considera que as lideranças unipessoais favorecem a produção de resultados?</p> <p>2. Ao longo da última década as escolas têm sido bastante pressionadas para a "produção de resultados", i) No âmbito do exercício da sua atividade profissional tem sentido essas "pressões performativas"? ii) Se sim, em que dimensões/áreas do seu trabalho essas pressões se têm feito sentir?</p> <p>3. Qual o impacto que a publicitação dos resultados escolares (rankings) tem na gestão da escola?</p>
	C. 3 - Gestão e liderança	<p>1. Considera que com a gestão unipessoal o papel do Conselho Pedagógico/Conselho Geral se modificou? Em que sentido?</p> <p>2. Com entrada em funções da diretora (diretor) no que de mais importante mudou na escola?</p>

		3. Considera que a existência de uma diretora (diretor) está a conduzir a uma escola mais organizada e onde os estudantes se comportam melhor, ou isso não está a ter efeito sensível?
	C. 4 - Organização do trabalho pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Especificar nas questões comuns a influência ao nível do Departamento. De que forma o Departamento se organiza face à diversidade das disciplinas e especialidades dos professores?</li> <li>2. Como se faz a gestão pedagógica neste estabelecimento, designadamente ao nível dos horários?</li> <li>3. Que mudanças é que sentiu nas suas práticas diárias?</li> <li>4. Sente que a sua autonomia aumentou?</li> </ol>
	C. 5 - Cultura de escola e clima de trabalho	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acha que existe uma cultura de Departamento. Porquê?</li> <li>2. Qual o impacto de uma liderança unipessoal sobre o clima de trabalho nesta escola (mais integrador, diferenciador ou fragmentador)?</li> <li>3. Acha que a avaliação externa condicionou as práticas de gestão da escola? Se sim, de que forma?</li> </ol>
	C. 6 - Relações de poder entre os professores	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Numa comparação entre o 115-A/98 e o 75/2008, encontra diferenças? De que tipo? Que impacto este último novo modelo teve nas relações quotidianas dentro da escola?</li> <li>2. Qual o impacto de uma liderança unipessoal sobre as relações entre os professores?</li> <li>3. Sente-se mais como um representante do Departamento ou como um representante do diretor?</li> <li>4. Sente-se mais como um representante do diretor do agrupamento ou como representante da escola junto dos órgãos do agrupamento?</li> </ol>

	C. 7 - Relações da escola com a comunidade	1. Comemoramos este ano 40 anos de "gestão democrática" das escolas em Portugal, i) Na sua opinião quais foram as principais "conquistas" dessa gestão democrática?
<b>D) Práticas de gestão</b>	D. 1 – Práticas de direção e gestão escolar	1. Na sua opinião quais são as principais diferenças entre o diretor e o Presidente do Conselho Executivo? 2. Prefere o modelo de gestão com uma diretora (diretor) ou continua a pensar que era mais adequado o modelo de gestão com um Conselho Diretivo/Conselho Executivo? 3. Descreva um dia típico de trabalho nesta escola/agrupamento.
	D. 2 – Relações entre diretor e corpo docente (hierarquia, interesse, auscultação, motivação, informação, comunicação, participação [direta ou indireta] e/ou [controlo local]).	1. Como analisa o papel do diretor no interior da escola? Considera-se um gestor com mais ou menos poder perante quem dirige?
	D. 3 - Relações entre os órgãos	1. Qual a relação entre o diretor e o Conselho Geral? 2. E entre o diretor e o Conselho Pedagógico? 3. Qual a relação entre o diretor e os coordenadores de departamento? 4. Qual a relação entre o coordenador de departamento e os professores? 5. Em sua opinião onde reside o maior poder de decisão na escola? Porquê?
	D. 4 - Relações com o poder central	1. Como caracteriza a relação entre a escola e o Ministério da Educação? 2. Como analisa o papel do diretor em relação ao poder central, conseguiu ampliar as margens de autonomia? 3. Há quem afirme que o trabalho administrativo e pedagógico nas escolas tem sido alvo de um crescente processo de controlo dos serviços centrais, designadamente através do uso de variadas plataformas eletrónicas. Concorda? Pode dar exemplos?

	D. 5 - Relações com a comunidade local	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acha que a existência do Conselho Geral dotou a escola de uma maior democraticidade?</li> <li>2. Qual a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral? Qual o poder de decisão destes atores no órgão?</li> </ol>
	D. 6 - Bases de poder do diretor	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Na sua opinião quais são as bases do poder do diretor? Em que é que ele se fundamenta?</li> </ol>

Guião adaptado do Projeto “A governação e gestão das escolas públicas: o/a diretor/a em ação” (CIEd/UMinho, 2014)

Apêndices IV ao apêndice XII

**Nota:** Para os devidos efeitos, informa-se que, dada a quantidade de páginas que os apêndices IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI e XII comportam, os quais perfazem um total de duzentas e treze páginas, optou-se por os disponibilizar, apenas, no formato digital.

**Índice das entrevistas**

GUIÃO DE ENTREVISTA – E1 .....	278
GUIÃO DE ENTREVISTA – E2 .....	297
GUIÃO DE ENTREVISTA – E3.....	323
GUIÃO DE ENTREVISTA – E4.....	358
GUIÃO DE ENTREVISTA – E5.....	372
GUIÃO DE ENTREVISTA – E6.....	382
GUIÃO DE ENTREVISTA – E7 .....	401
GUIÃO DE ENTREVISTA – E8.....	415
GUIÃO DE ENTREVISTA – E9 .....	437

## GUIÃO DE ENTREVISTA – E1

Este guião faz parte de um estudo de caso que versa sobre a ação do diretor, o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, na Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são:

- Perceber o que está a mudar na escola com este órgão unipessoal;
- Fazer o levantamento da perceção dos atores sociais, no que concerne à ação do diretor;
- Identificar, descrever e compreender a ação do diretor;
- Identificar como e com quem o diretor decide no “plano da ação”.

Para tal, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Asseguramos a confidencialidade das suas respostas.

Foi pedida a autorização para gravar a entrevista e foi concedida.

CATEGORIAS/DIMENSÕES	QUESTÕES
<p><b>Perfil socioprofissional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização pessoal</li> <li>• Percurso académico e profissional</li> <li>• Motivações para exercer o cargo</li> </ul>	<p>Qual a idade, naturalidade e residência?</p> <p>R. 47 anos. “..., nasci na <i>Amazonita</i>, mas sou portuguesa, residência em <i>Ametista</i>.”</p> <p>Qual a formação de base? (Que habilitações tem?)</p> <p>R. Licenciatura na área da Educação.</p> <p>Há quantos anos está na escola como EE? E na Associação de Pais?</p> <p>R. Há doze anos. Na Associação de Pais há cinco e qualquer coisa.</p> <p>Que tipo de cargos já desempenhou na Associação de Pais?</p> <p>R. Neste momento, sou vice-presidente, já fui, também, secretária.</p> <p>Como se processou a sua integração nesta escola e consequentemente na AP?</p> <p>R. Na escola foi, porque as minhas filhas entraram..., a minha filha do meio entrou para lá e eu entrei automaticamente, por arrasto, digamos assim. Na Associação de Pais, pronto, teve a ver com uma lista que foi</p>

formada por algumas pessoas que, entretanto, eu fui conhecendo e que me convidaram para eu fazer parte da lista. Como eram pessoas com as quais eu me identificava em termos de Projeto Educativo, ... pronto, achei que era uma boa opção fazer parte da lista e sou, neste momento, responsável pelo ATL da escola, que é da AP.

O que o levou a tornar-se membro da AP?

R. Ah, o interesse que tenho pelas atividades das minhas filhas, naturalmente, e acho que os pais... é importante que os pais tenham um papel ativo na questão da educação dos filhos quer em casa quer na própria escola, não é? Que isso seja feito em sintonia com a própria escola.

Na sua opinião o que motiva um indivíduo a disponibilizar-se para o cargo do diretor?

R. O que motiva? O que motiva será, em primeiro lugar... é o interesse que tem na educação dos filhos, não é? Penso que será a motivação mais importante. E depois tem de ter uma grande capacidade de sacrifício, digamos assim (sorri), porque ao fim e ao cabo, na maior parte das associações, eu penso que isso aqui não acontece, em que um cargo de presidente ou vice-presidente é uma coisa muito leve, porque a maior parte das AP's não fazem..., não têm grande atividade, não é? É mais um órgão simbólico do que outra coisa qualquer. Neste caso, aqui na Escola *Spontaneus* não é assim, é diferente, porque a nossa AP funciona exatamente como uma empresa, não é? Porque tem o ATL que é da nossa responsabilidade, temos "recebimentos", passamos recibos, temos cinco funcionários a cargo, neste momento, cinco, seis... Cinco, sim. E temos a responsabilidade do ATL, temos a responsabilidade do "Agerato". Portanto, esta AP é um bocadinho diferente daquilo que as pessoas estão habituadas, que é mais uma associação de...quase simbólica, com um papel pouco interventivo e pouco ativo. Neste caso, não é assim, porque a nossa AP é uma

	<p>empresa (sorri) e tem as responsabilidades de uma empresa. Claro que além de ter todas as outras responsabilidades inerentes, também, há a questão de AP.</p> <p>Focalizando, agora, no diretor/a da escola, o que é acha, na sua opinião pessoal, o que está por trás da pretensão de uma pessoa se candidatar ao lugar de diretor de uma escola?</p> <p>R. Isso é uma coisa muito subjetiva, não é? O que eu acho pode ser completamente diferente das motivações da pessoa. Mas o que eu acho em relação à pessoa em causa e, porque a conheço, também, um bocadinho e já conhecia antes de ela ser diretora, até porque foi professora de “<i>Tiamina</i>” da minha filha mais velha..., do meio. O que eu acho no caso dela, acho que há uma grande preocupação com as questões da educação, de respeito pelo, ... por toda a Comunidade Educativa. Acho que no caso específico em que estamos a falar, parece-me que tem muito a ver com isso.</p>
<p><b>Agenda política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações políticas no campo da administração e gestão das escolas</li> <li>• Missão estratégica da escola</li> <li>• Mecanismos de controlo e prestação de contas</li> </ul>	<p>Qual a sua opinião em relação às atuais políticas educativas no que respeita à administração e gestão das escolas?</p> <p>R. Das escolas em geral? Não estou assim tão dentro, ah..., não é um assunto que eu esteja assim tão dentro quanto isso. Ah, ao que me parece, neste momento, as escolas vivem com grandes limitações. Nomeadamente, a nível da..., por exemplo do pessoal, não é? Por exemplo pessoal auxiliar, da ação escolar...acho que há grandes lacunas. Ou seja, não há pessoas efetivas..., as pessoas mudam de ano para ano, são aquelas pessoas contratadas, mas depois não podem ficar no ano seguinte, têm de ir para outras escolas. Ou seja, quando eles se estão a habituar aos miúdos, às escolas, às dinâmicas, às formas de estar..., acabam por ser mudadas. E lá se vai o tempo perdido, todo. Mas isso tem a ver com questões políticas (sorri). Agora, em termos da própria administração das escolas, naturalmente, eu acho que as escolas podiam ter muito mais autonomia do que a que</p>

têm. Mas essa autonomia, também, implicava que houvesse pessoas muito responsáveis à frente das escolas, portanto, isso é sempre um pau de dois bicos (sorri)...como se costuma dizer. Mas sim, as escolas deveriam ter mais autonomia, até porque as regras feitas para todas as escolas, todas as pessoas, são sempre muito complicadas, até porque cada escola tem a sua especificidade e, portanto, acho que dentro dessa especificidade, as próprias escolas deviam ter alguma autonomia para responder de forma mais correta a essa especificidade dos alunos que têm. Agora em relação a outros assuntos, eu, também, não sei. Não estou assim tão dentro disso, de forma a poder-me pronunciar...(sorri).

Partindo dessa ideia que acabou de referir, qual a missão estratégica desta escola, que prioridades e metas se propõe alcançar a médio prazo?

R. Ora bem, as prioridades e as metas são sempre o sucesso escolar, não é? Isto é uma escola que em termos de sucesso escolar está muito bem classificada, não é? É uma escola que tem a nível dos alunos um bom desempenho. Ah..., é uma escola relacionada para o “*Amaranto*”. Nesse contexto, penso que para além do sucesso escolar, pretende manter o máximo de alunos na parte da área do “*Amaranto*”, não é? A tendência natural é chegarem ao 9º ano e saírem, quando não saem antes. Acho que um dos grandes objetivos é, essencialmente, formarem pessoas a nível do “*Amaranto*” e que eles continuem e que depois sigam a parte do “*Amaranto*”.

Qual o contributo da Associação de Pais para ajudar a escola nas metas que se propõe a alcançar?

R. A AP tem estado sempre disponível para tudo aquilo que a escola ... solicita ou pretende, ah... A AP tem sempre uma boa relação com a direção da escola. Já tinha com a anterior e com esta mantém. Fazemos parte do CG, portanto, estamos lá representados e sempre

que somos solicitados, ... aliás damos grande apoio à escola, também, por exemplo, relativamente à parte do ATL. Não deixa de ser um serviço que escola passa a ter um serviço, na qual a escola não tem preocupação, nem responsabilidade nenhuma, apenas cede o espaço, de resto não tem... e já tem um grande contributo, porque toda a parte de encaminhar as crianças do primeiro ciclo para aulas de "*Amarilis*", aulas extra, ..., aulas ditas normais, tem sempre esse apoio assegurado e a AP está sempre disponível para colaborar em tudo que é solicitado... (sorri). Portanto, penso que o contributo é sempre bastante positivo.

Então, para além dessas estratégias, acha que tem mais algumas que possa referir para reforçar essa tendência a nível do cumprimento das metas? Ou contrariar esta tendência?

R. Ora bem, para além de tudo, para além do papel como AP, também, temos o papel como pais, (sorri). E como pais, também, estamos a contribuir para as próprias metas, ao incentivar os nossos filhos todos os dias a terem um bom desempenho e a ..., essencialmente, o que nós fazemos é colaborar dentro daquilo que é possível. Porque como digo, isto é possível, é uma associação que, também, nos ocupa bastante tempo. Não é uma associação dita normal, porque tem muito mais trabalho de que habitualmente, principalmente, a presidente e eu, que sou a vice-presidente, temos que despender muitas horas semanais para, para ..., pronto para dar saída a tudo o que é necessário e, portanto, ou seja, se calhar poderíamos ser, às vezes, mais criativos, mas o tempo, também, não chega para tudo... (sorri), e estamos sempre dispostas, inclusivamente, quando, às vezes, somos solicitados para alguma situação, damos outras ideias diferentes e ..., mas são situações pontuais, damos ideias diferentes que, às vezes, até são muito bem aceites e são ... até conseguidas, e colaboramos nelas.... (sorri).

De que forma esta escola se posiciona em relação à pressão para a produção de resultados?

R. Bastante, bastante. Situa-se, sim, ...há um bocadinho de pressão para os resultados, nomeadamente, na área do “*Amaranto*”.

Que estratégias tem adotado para reforçar essa tendência?

R. Para reforçar ou para atenuar?

Sim, pode ser para reforçar ou para atenuar. (Ambas sorrimos).

R. Sim, até porque esta escola tem uma carga horária muito diferente das escolas, que não têm a área do “*Amaranto*”, tem complemento, tem uma carga horária muito maior, têm de estudar muito mais, e ..., às vezes, fazemos juntos dos próprios professores alguma, alguma sensibilização no sentido de ter alguma atenção com os trabalhos de casa, com as...

Para não marcar tantos?

R. Sim para a... para atenuar um bocadinho, porque, às vezes, naquela escola existe uma mentalidade que quanto a mim é errada. E, é uma daquelas coisas que nós nos debatemos bastante, que é aquela mentalidade que é “Ah, as pessoas quando vêm para aqui já sabem que é uma escola..., têm que...” Portanto, se vêm para aqui, já sabem que vão ser “castigadas”, portanto, têm que aguentar, (sorri), não é bem..., é um bocadinho exagero, não é? E nós debatemo-nos, exatamente, pelo contrário, que é, se já é uma escola que obriga muito mais e que exige muito mais deles, devemos fazer dentro do que é possível, tudo aquilo. Não, não descorando a parte em que eles têm avaliações para cumprir, isso não está em causa, mas não é..., já que eles têm uma carga superior, já que é mais difícil, acho que se poderem atenuar algumas coisas menos importantes, faz todo o sentido, em vez de terem a outra mentalidade ao contrário que é “já sabem para o que vêm, portanto, têm que...”, e ... e, às vezes, isso é

	<p>uma mentalidade um bocadinho marcante naquela escola, que com o qual nos debatemos algumas vezes e fazemos alguma pressão, precisamente, no sentido de atenuar. Não invalida que realmente aquela escola, porque eles têm essa carga e que se vão habituando desde pequeninos a um ritmo diferente, que lhes desenvolva a capacidade e estratégias que, se calhar nas outras escolas não desenvolve, e que seja positivo em termos de percurso escolar, mas ... pronto, tem que haver aqui, também, algum equilíbrio (sorri).</p>
<p><b>Impactos organizacionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia e práticas democráticas</li> <li>• Produção de resultados</li> <li>• Gestão e liderança</li> <li>• Organização do trabalho pedagógico</li> <li>• Cultura de escola e clima de trabalho</li> <li>• Relações de poder entre os professores</li> <li>• Relações da escola com a comunidade</li> </ul>	<p>Comemoramos este ano 40 anos de "gestão democrática" das escolas em Portugal:</p> <p>i) Na sua opinião quais foram as principais "conquistas" dessa gestão democrática?</p> <p>R. (Sorri) Isso é uma pergunta difícil sabe? É que eu ainda outro dia estava a estudar com a minha filha. Ela estava a estudar “<i>Tiamina</i>”, estava a estudar precisamente a questão da ditadura em Portugal e estava a ler as medidas que o Salazar tomou em relação às escolas, em relação às questões sociais, não é? De uma forma geral, às questões sociais e são exatamente as mesmas que foram tomadas agora neste período. Portanto, (sorri), se houve uma conquista, não sei, eu neste momento vejo com muito receio, o futuro da educação e da escola, por vários motivos. Porque, cada vez, que estejam a dizer que a escola é inclusiva e igualdade de oportunidades e não sei quê, isso é uma falácia, não é? E cada vez mais, se está a trabalhar no sentido disso se tornar, cada vez mais, uma falácia, não é? Não há, realmente, uma igualdade de oportunidades, não há... Cada vez mais a escola se vai tornado um bocadinho mais sectária, acho isso muito grave. Nestes últimos tempos, neste último governo, acho que isso tem sido muito marcante, essa questão, por exemplo do cheque escola, que se aproxima aí, para mim isso é uma coisa completamente assustadora, não é? Pode, ... depois não me venham dizer que a escola é..., dá igualdade de oportunidades, que é uma escola para todos e é ..., isso é uma grande mentira. E, neste momento eu vejo, com muita, muita</p>

preocupação, o futuro da escola e dos alunos e da educação, da educação em geral, vejo como uma preocupação acrescida.

ii) As últimas reformas do governo das escolas (DL 115-A/98 e DL 75/2008) introduziram alterações significativas na "gestão democrática" das escolas. Em sua opinião, qual o sentido dessas mudanças (ou do conjunto dessas mudanças, quais as que destaca e porquê)?

R. Quais são exatamente essas mudanças? Eu não conheço bem esses decretos, conheço algumas mudanças, mas... não concretamente o que os decretos têm em ...

Por exemplo a mudança dos órgãos colegiais para os órgãos unipessoais, com o 75 com o órgão unipessoal, o diretor, considerado o "rosto da escola"...

R. Isso é o que eu dizia há pouco. Se forem pessoas responsáveis e competentes pode ser uma situação muito interessante, se não forem pode ser uma situação terrível (sorri).

Tendo em conta a sua experiência passada e presente, considera que hoje a gestão da escola é menos ou mais democrática? Justifique. (Que indicadores lhe permitem essa percepção?)

R. Estamos a falar em que períodos, em que tempos? Estamos a falar em relação com Conselho Executivo e ao diretor?

Sim, acaba por ser o diretor, mas acaba, também, por ser uma equipa que o ajuda a tomar as decisões, não é? Agora, qual é a pergunta, exatamente?

Tendo em conta a sua experiência passada e presente, considera que hoje a gestão da escola é menos ou mais democrática? Justifique. (Que indicadores lhe permitem essa percepção?)

R. O que eu acho é que, ..., dependendo de quem estiver à frente pode ser mais ou menos, não é? Porque, afinal em relação à escola há

órgãos como o CG, como o Pedagógico, o diretor acaba por não decidir sozinho, não é? Tem sempre uma série de ... ah, por exemplo, já dentro deste sistema, existe uma grande diferença, nesta escola, entre o antigo diretor para esta, por exemplo. Sem dúvida que esta gestão é muito mais democrática do que era a anterior, ainda, que o outro já funcionasse com este sistema (sorri). Portanto, acho que, não sei até que ponto, porque eu não sei, exatamente, como funcionava o antigo, não é, mas acho que ..., depende, também, um bocadinho de quem está à frente da organização, ao fim e ao cabo, acho que pode ser mais ou não o ..., a gestão anterior era já com este modelo e era muito menos democrática do que esta (sorri).

Considera que com a gestão unipessoal o papel do Conselho Pedagógico/Conselho Geral se modificou? Em que sentido?

R. Eu não sei como era antes. Em relação, por exemplo ao CP sei, antes, antes deste novo sistema, porque eu..., diz que é de 98 e 2008, eu não sei exatamente, ..., pois, ..., antes eu ainda não estava na associação. Não sei, exatamente, como é que funcionava, o CG antes e o CP, só tenho a experiência depois da parte da, da, pronto já como diretor, da parte unipessoal.

Como referiu da sua experiência, embora já com a última legislação, no fundo o órgão unipessoal, não é? Coloca mais em enfoque o diretor, coloca mais enfoque na pessoa em si.

R. Sim, porque era uma figura menos democrática.

Então com a mudança de diretores sentiu algumas mudanças na vida da AP?

R. Na vida da AP não, exatamente, porque nós somos um organismo autónomo, não é? Ainda que estejamos dentro da escola, nesse aspeto não sentimos grandes mudanças... Eu no CG só estou há dois anos, antes eram outros colegas meus que estavam. No CP estive durante

quatro anos, até deixarem de..., os pais, agora, deixaram de fazer parte do CP, mas estive sempre. Ah, naturalmente, que em termos de AP o peso que nós temos nesses órgãos é um peso relativo, não é? Porque, por exemplo, no CG somos quatro, no CP era só um, era só uma pessoa, portanto, indo a situações de votação é.... (sorri). Ah, por exemplo no CP sendo os próprios professores da escola e fazendo eles próprios alguma..., tendo alguma sintonia, portanto, o peso era muito pouco, a verdade era essa. Agora, na Assembleia Geral é o peso que tem as outras pessoas todas, também, não é? Não noto, em relação de um para o outro, não noto grande diferença, noto na questão de haver uma maior abertura e uma maior permissividade na..., ou seja, com o diretor anterior é que as coisas iam a discussão ao Pedagógico, mas já estavam decididas, (sorri). Com a experiência que tive com esta diretora e, no CG, também, com esta diretora é que as coisas vão lá para serem lá, realmente, debatidas e para serem analisadas e para serem, eventualmente, até alteradas se sugeridas novas situações. Acho que funciona muito bem este aspeto, a própria AP dá o contributo como qualquer outra pessoa pode dar e, nesse aspeto, noto uma abertura muito maior, sem dúvida. [21'32]

Com estas mudanças os pais deixaram de ter assento no Conselho Pedagógico. Qual foi a postura desta direção em relação a esta situação? Deram, na mesma, abertura para estarem no CP ou estão a cumprir a lei?

R. Estão a cumprir, estão a cumprir, mas a diretora bem chegou a dizer que bem tinha saudades, que bem falta faziam lá no Pedagógico, portanto? Mas esta diretora cumpre, é, se calhar, às vezes, até em excesso, (sorri) a legislação. Ou seja, quando eu digo em excesso, é porque, às vezes, há forma de contornar uma ou outra situação e ela nesse aspeto, parece-me que não o faz. Mas pronto, a verdade é que agora os pais não fazem parte, .... Os pais agora não fazem parte do CP, não é? Em termos de legislação, agora, os pais já não fazem parte

do Conselho Pedagógico.

Então, com entrada em funções da diretora o que destaca de mais importante para promover a mudança na escola? Nós temos aqui duas situações, embora a mesma legislação, há a passagem de dois diretores diferentes. O que sente? Qual a sua experiência e percepção, no que diz respeito à atuação de um e até de outro? Já pode contar duas situações.

R. Em relação a esta nova direção, o que eu sinto, essencialmente, é que há uma abertura muito maior, uma preocupação muito maior em ouvir toda a Comunidade Educativa, sem dúvida, nomeadamente os alunos, desde os ciclos mais baixos, até aos ciclos mais, mais avançados. Há uma preocupação real em saber o que se passa na escola e em fazer as alterações quando elas são necessárias, ah. Houve uma grande alteração na escola, sentiu-se realmente a nível da organização, da higiene, limpeza, etc., ... é uma coisa que é notória. A gente chegava lá de manhã, estavam os caixotes de lixo todos cheios, tudo, ... agora não. Agora, realmente, a escola melhorou bastante, em termos de aspeto, em termos de participação de toda Comunidade Educativa, nomeadamente os alunos, os pais, e isso tudo, são ouvidos. Ela faz, por exemplo, uma reunião por mês com todos os representantes de todas as turmas, desde o primeiro ciclo até para ouvir as questões que eles têm. E, essencialmente, mais inovadora, também, e ..., também, em termos de inovação está sempre à procura de novas formas de resolução de pequenos problemas que possam existir. Vou-lhe dar um exemplo. Os pais, também, gostam muito de reclamar (sorri), como deve saber. Às vezes com, e às vezes sem muita razão. Às vezes, os que mais reclamam são os que menos razão têm. E uma das coisas que reclamam é com a cantina, que a cantina os miúdos não gostam, que a comida não presta, ...que não sei quê... Ah, e uma das coisas que ela outro dia me telefonou a perguntar o que é que eu achava, era: "Já que há esta questão de alguns pais estarem

sempre a insistirem com a questão da cantina”, o que é que eu achava de convidar um pai ou um casal de pais por dia .... para poderem comer todos os dias à cantina e ver o que é que achavam das refeições, para verem se eram assim tão más e para ver o que é que eles achavam. Eu disse que achava uma ideia boa, mas que tinha que ser monitorizada, porque senão não fazia sentido nenhum, não era? Ficar lá com o “É bom ou mau”, não. O pai chega lá, deixa uma identificação, almoça, e no fim sai e tem de preencher um inquérito com determinadas características, para se saber o que é que se vai retirar dali, não é? Para ver, até se há refeições de que gostam mais ou menos? Se há uma incidência de uma ou outra situação, senão, não faz sentido nenhum, aquela coisa de boca “Ah, é bom ou mau!” depois continua-se no mesmo, um diz que é bom outro diz que é mau (sorri) e ninguém chega a conclusão nenhuma. E, pronto, isso era uma das coisas que ela estava a pensar. Eu penso que nem todos os diretores têm essa abertura. Essa abertura de se exporem até de certa forma a terem todos os pais, ainda que seja um período longo, não é? Terem todos os pais a entrarem abertamente na cantina e a estarem e a poderem almoçar com os filhos. Isso é um bom exemplo duma, duma situação, duma medida inovadora, eu pelo menos considero (sorri).

Então, considera que a existência de uma diretora está a conduzir a uma escola mais organizada e onde os estudantes se comportam melhor, ou isso não está a ter efeito sensível?

R. Eu isso não sei se sei responder. Se me está a perguntar se a escola está mais organizada, com é esta diretora? Está. Em relação à legislação anterior, não sei (sorri). Com esta diretora, sim, há alguma organização, mas isso tem a ver com o trabalho que ela vai desenvolvendo, não é? Se isso contribui para os alunos mais comportados, isso não lhe sei dizer responder. Mas isso dos alunos comportados ou não comportados, isso é uma coisa muito relativa (sorri). [28']

Este novo modelo trouxe mais autonomia à escola? Há pouco focou qualquer coisa nesse sentido. Considera que há mais autonomia para a escola?

R. Não sei se há mais autonomia, se calhar há, mas eu não estou dentro da gestão da escola. Logo, não sei estabelecer os parâmetros. Não sei estabelecer se as escolas estão mais autónomas agora, do que a antiga legislação, não sei, não lhe sei dizer isso. Sei que deviam ter mais autonomia do que a que têm, precisamente, por causa dessas especificidades de cada escola e de cada público que a própria escola tem. Agora se, se traz mais autonomia ou não, não lhe sei responder.

E em relação à AP, sente que a legislação produziu alguma autonomia, produziu alguns efeitos?

R. Não, não, não, não.

Sempre na sua perspetiva, qual o impacto de uma liderança unipessoal sobre as relações entre os professores? E sobre o clima de trabalho nesta escola? (mais integrador, diferenciador ou fragmentador?) Tem alguma perceção?

R. Em relação à antiga? (pausa) Não lhe sei dizer, porque, como lhe disse, na altura da antiga legislação eu ainda não estava ligada à AP, portanto, não consigo ter essa perceção.

Eu vou reforçar, sente que a sua voz, a participação dos pais é mais ouvida?

R. Hum, sim, sim, mas... com esta diretora, não especificamente com o modelo, porque com o modelo eu não lhe sei responder (sorri).

Considera que as lideranças unipessoais favorecem a produção de resultados?

R. Voltamos à mesma questão, depende de quem está à frente (sorri).

Sabe que depende muito do tipo de liderança, mas isso é como em tudo (sorri), não é? A liderança faz a diferença. Portanto, não exatamente o modelo, mas o tipo de liderança, não é? Ou seja, se for um bom líder?! Pode produzir efeitos muito bons, um mau líder pode produzir efeitos muito nefastos (sorri).

Ao longo da última década as escolas têm sido bastante pressionadas para a "produção de resultados", i) Como elemento da AP consegue observar essa pressão sobre os profissionais da educação? Se sim, em que dimensões/áreas essas pressões se têm feito sentir?

R. Eu não sei se há uma grande pressão, o que eu noto, é que..., mas isso já vem de há alguns anos, é que de certa forma, há alguns "arranjinhos", ou seja, se calhar alunos que não deviam passar de ano, porque dá trabalho e não sei quê, acabam por passar. Mas não é nesta escola, porque nesta escola até se nota menos, porque a maior parte deles, até são bons alunos, não é? São, também, têm logo à partida há uma seleção natural em quem concorre para a escola e depois, também, ... são selecionados quarenta ou cinquenta, não é? Portanto, ainda que digam que os testes são de aptidão do "Amaranto", hum, a aptidão do "Amaranto", por si só em crianças do primeiro ciclo, com seis anos, não é suficiente, ou seja, tem de haver um desenvolvimento cognitivo geral para eles conseguirem demonstrar essa aptidão do "Amaranto", não é? Senão estiverem concentrados, atentos, não conseguem transmitir aquilo que ouvem e, de alguma forma, senão conseguem perceber e transmitirem, não, não conseguem fazer bons exames. Portanto, ainda, que digam que é de aptidão do "Amaranto", a aptidão do "Amaranto", por si só não é suficiente, tem que haver um desenvolvimento geral da própria criança que lhes permita demonstrar essa aptidão do "Amaranto". Portanto, nesse aspeto, são crianças que à partida têm um desenvolvimento cognitivo..., tendo em conta que são quatrocentos ou trezentos e tal e ficam cinquenta?! São crianças à

partida com um certo desenvolvimento cognitivo e se calhar não só cognitivo, cultural, social, com algumas ... de certa forma beneficiados, não é? Hum, até as próprias pessoas que concorrem, começa logo, também, começa a haver logo aí uma seleção. Hum, portanto, já nem me lembro de qual era a pergunta? Perdi-me, entretanto, (sorri), ah, tem a ver se...se se há pressão nos professores sobre os resultados. [32'57].

Agora, não sinto isso, mas eu, também, não estou em posição de sentir isso. Sinto que, às vezes, há ali uns certos arranjinhos, há ali uns jeitinhos em termos de notas, que, pronto, se calhar até nem era bem aquilo, mas sobe-se sempre um bocadinho, mas isso não é nesta escola. Se calhar nesta escola, não é onde se passa mais. Há escolas onde há crianças que chegam ao segundo período com cinco e seis negativas e depois chegam ao final do ano e passa tudo. Não há ninguém que reprove, não é? Isso é significativo (sorri).

Qual o impacto que a publicitação dos resultados escolares (rankings) tem na gestão da escola.

R. Hum, eles congratulam-se sempre muito com os resultados, não é? São muito, muito bem classificados, mas ... também, tem a ver com a especificidade da escola, ou seja, essa questão que eu lhe estava a dizer dessa seleção que há, em que os alunos concorrem e depois os alunos que ficam aprovados para entrar na escola, isso logo à partida significa que eles estão a trabalhar com um grupo alvo muito diferente daquelas escolas de periferia que têm alunos de todas as espécies, alunos que os pais que não se importam se vão à escola ou se não vão, com problemas sociais, culturais e económicos muito graves, não é? Portanto, a escola situa-se, está sempre muito bem classificada nos rankings, mas..., lá está não é uma comparação justa, porque estamos aqui a concorrer em situações diferentes (sorri). Isto até para não falar que até há bem pouco tempo, a escola tinha turma com vinte alunos no primeiro ciclo, agora já são vinte e seis, mas até há dois ou três

	<p>anos atrás, eram só vinte alunos. Portanto, vinte alunos com determinadas características, com determinado desenvolvimento, com um meio socioeconómico minimamente estável, não quer dizer que não existam outras situações como noutras escolas, mas se calhar noutras escolas há cinquenta e aqui lá está há meio, não é?... (sorri), é uma diferença muito significativa, é como lhe disse. Portanto, claro que a escola fica sempre muito orgulhosa, diz sempre que há muitas coisas, mas quanto a mim é uma avaliação um bocadinho falaciosa (sorri), por causa ..., por causa dessa questão, não é? Porque, ou seja, não estamos a falar de situações de avaliações idênticas em situações idênticas. Estamos a falar da mesma avaliação para situações completamente diferentes.</p> <p>E a AP tem alguma preocupação com a publicitação dos resultados escolares (rankings)?</p> <p>R. No que diz respeito a esta direção não. Há outras coisas bem mais importantes (sorri).</p> <p>Considera que a relevância dada à "produção de resultados" teve ressonâncias na dinâmica da AP? Se sim quais?</p> <p>R. Não, não, não.</p> <p>Acha que a Avaliação Externa condicionou as práticas de gestão da escola? Se sim, de que forma?</p> <p>R. Não lhe consigo dizer de que forma, mas uma avaliação condiciona sempre, (sorri). Qualquer Avaliação Externa condiciona sempre, por mais que se tente ..., é natural que condicione sempre, não sei dizer em que medida, mas condiciona, claro.</p>
<p><b>Práticas de gestão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas de direção e gestão escolar</li> </ul>	<p>Na sua opinião quais são as principais diferenças entre o diretor e o Presidente do Conselho Executivo?</p> <p>R. Não sei.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações entre diretor e corpo docente</li> <li>• Relações entre os órgãos</li> <li>• Relações com o poder central</li> <li>• Relações com a comunidade local</li> <li>• Bases de poder do diretor</li> </ul>	<p>Prefere o modelo de gestão com uma diretora/diretor ou continua a pensar que era mais adequado o modelo de gestão com um Conselho Diretivo/Conselho Executivo?</p> <p>R. Acho que os dois podem ser bons, desde que sejam bem orientados. Não acho que seja assim relevante ou podem ser maus. Mas se der para ser mau, se calhar com um diretor pode ser mais ... gravoso (sorri).</p> <p>Acha que a existência do Conselho Geral dotou a escola de uma maior democraticidade?</p> <p>R. Sim, em certa medida sim. Estão representados vários órgãos em que todos têm direito ao seu voto. Sim, acho que sim.</p> <p>Qual a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral? Qual o poder de decisão destes atores no órgão?</p> <p>R. O poder de decisão tem a ver com o número, é como o CG tem determinado número de elementos, cada um tem o seu peso em função da, da representatividade, ao fim e ao cabo. Agora, acho que é importante. Primeiro, porque acaba por envolver, também, outras entidades na escola, é sempre uma mais-valia. Até, porque as pessoas têm visões diferentes, dão sempre opiniões, enfim, opiniões válidas em relação às situações. Além disso, nomeadamente, em relação a esta escola as pessoas que estão no CG acabam por colaborar muito estritamente com a escola e facilitar ao fim e ao cabo o dia a dia da escola, eu penso que é bastante positivo.</p> <p>Como caracteriza a relação entre a escola e o Ministério da Educação?</p> <p>R. Não faço ideia (sorri).</p> <p>Qual a relação entre a diretora e a AP?</p>
--	--

R. É bastante boa.

Qual a relação entre a diretora e o Conselho Geral?

R. Também, é bastante boa.

E entre a diretora e o Conselho Pedagógico?

R. Ai já não tenho tanto a noção, tinha na altura em que estava lá, agora já não tenho muito a noção qual é..., não lhe sei dizer. Quando estava lá tinha uma noção, agora não tenho. E eu também..., hum..., há já algum tempo que deixei de estar presente, agora não lhe sei dizer.

Em sua opinião onde reside o maior poder de decisão na escola?

Porquê?

R. Acho que à partida é no CG. É o órgão onde se tomam as decisões estratégicas todas (sorri).

Na sua opinião quais são as bases do poder do diretor? Em que é que ele se fundamenta?

R. Quais são as bases do poder? Não percebo a pergunta. À partida algumas coisas são decididas pelo CG, portanto, também tem de ter..., serão decisões da própria escola, do próprio diretor em conformidade com as pessoas que o..., que o "assessoriam", digamos assim, penso que será isso. Até, porque no CP, eu penso que o voto final é do diretor, em caso, portanto, terá sempre um grande poder de decisão.

Do que lhe é possível observar, pode descrever um dia típico de trabalho nesta escola?

R. Têm as aulas curriculares normais, depois têm várias horas de atividades ligadas à "Anémoma", nomeadamente: "Amarílis", "Áster", "Anémoma", depois no quinto ano têm "Bromélia", os que têm "Bromélia"..., outras situações "Calla", enfim...

	<p>Como analisa o papel do diretor no interior da escola? Considera-se um gestor com mais ou menos poder perante quem dirige? E em relação ao poder central, conseguiu ampliar as margens de autonomia?</p> <p>R. Não sei responder a isso, não sei se tem mais autonomia o diretor do que o Conselho, não hum..., não lhe sei responder a isso.</p> <p>Há quem afirme que o trabalho administrativo e pedagógico nas escolas tem sido alvo de um crescente processo de controlo dos serviços centrais, designadamente através do uso de variadas plataformas eletrónicas. Como EE tem perceção desta realidade? Pode dar exemplos?</p> <p>R. Não tenho muito essa perceção técnica. Cada vez mais são as coisas são..., não sei se terá exatamente a ver com o controle ou com alguma uniformização das situações, mas não, não tenho opinião sobre o assunto.</p> <p>Agradei, mais uma vez, o tempo disponibilizado.</p>
--	--

Guião adaptado de Projeto “A governação e gestão das escolas públicas: o/a diretor/a em ação” (CIED/UMinho, 2014)

Obrigada pela sua colaboração.

## GUIÃO DE ENTREVISTA – E2

Este guião faz parte de um estudo de caso que versa sobre a ação do diretor, o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, na Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são:

- Perceber o que está a mudar na escola com este órgão unipessoal;
- Fazer o levantamento da perceção dos atores sociais, no que concerne à ação do diretor;
- Identificar, descrever e compreender a ação do diretor;
- Identificar como e com quem o diretor decide no “plano da ação”.

Para tal, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Asseguramos a confidencialidade das suas respostas.

Foi pedida a autorização para gravar a entrevista e foi concedida.

DIMENSÕES/CATEGORIAS	QUESTÕES
<p><b>Perfil socioprofissional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização pessoal</li> <li>• Percurso académico e profissional</li> <li>• Motivações para exercer o cargo</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Qual a idade, naturalidade e residência? R. Tenho 28 anos, “Ametista”, também, em “Ametista”.</li> <li>Qual a formação de base? E a formação especializada? R. Ah... Formação em “Riboflavina”, licenciatura e mestrado em ensino de “Riboflavina”.</li> <li>Há quantos anos trabalha nesta escola? R. Ah... Há 1 ano. É o primeiro ano de serviço aqui.</li> <li>Como é que se processou a sua integração nesta escola? R. Ah..., foi através de um concurso. Penso que se chama “Concurso Local”. Ah..., neste caso, nós concorremos na plataforma do DGAE, ah e seguidamente somos chamados para uma entrevista. Ah... previamente, entregamos, também, o currículo com, com todas as informações relativas à nossa carreira “Anthela” e à nossa, ah..., nossa vertente pedagógica, digamos assim, ah..., bem como certificados do tempo de serviço e todas essas ponderações. Entregamos, também, um plano de</li> </ol>

aula e, então, nesse dia de entrevista, somos interrogados sobre, sobre as questões do currículo mais pertinentes, ah..., e depois é, é lançada uma classificação para cada um dos parâmetros da entrevista, ah..., e, pronto, somos colocados em ordem decrescente, digamos.

5. Que tipo de cargos de gestão já desempenhou ao longo da sua carreira?

R. Ah..., já desempenhei alguns cargos no ensino particular e cooperativo, ah..., nomeadamente, numa Escola em “*Âmbar*”. Ah..., fui diretora de Curso de uma, de uma turma finalista do Curso de “*Centaureas*” e de “*Edelvais*”, durante um ano. Portanto fui, fui a diretora de Curso no ano em que estavam a elaborar as, as provas de aptidão profissional e aqueles exames mais rigorosos e fui, também, durante dois anos, ah..., cumulativamente, diretora Pedagógica do, de uma Escola, também, da mesma escola em “*Âmbar*”. Portanto, nesta..., este tipo de Direção era partilhada, digamos, era, não havia propriamente a figura de um diretor, havia um horário partilhado de Direção e eu era uma das pessoas, neste caso com uma proporção, a minha colega tinha catorze horas, eu tinha doze. Portanto, tinha uma pequena diferença, porque há sempre alguém que tem de ser mais responsável do que o, do que o anterior.

6. Na sua opinião o que motiva um indivíduo a disponibilizar-se para o cargo do, de diretor?

R. Ah..., pela minha experiência, também, eu acho que aquilo que motiva é tentar fazer o melhor possível por uma Escola, que em princípio que lhe diz muito. Penso que isto é uma, é uma relação, também, muito afetiva, mais do que, pelo menos na, naquela experiência que tem do que tem isto como figura de diretor, penso que é, é uma, é uma relação muito afetiva e muito de “*vestir a camisola*” e peço desculpa pela expressão, mas acho que é a expressão, ah..., que melhor define esta, este papel de, de diretor, porque no fundo ele despende de, de tantas horas e de tantas coisas da sua vida privada e até da sua vida profissional, na outra

	<p>perspetiva enquanto professor, que tem de ser um cargo de uma responsabilidade extrema.</p>
<p><b>Agenda política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações políticas no campo da administração e gestão das escolas</li> <li>• Missão estratégica da escola</li> <li>• Mecanismos de controlo e prestação de contas</li> </ul>	<p>1. Qual a sua opinião em relação às atuais políticas educativas no que respeita à administração e gestão das escolas?</p> <p>R. Aquilo que da informação que tenho, é que está a tentar se dar cada vez mais autonomia aos diretores, ah..., nalgum tipo de decisão, mas, por outro lado, a experiência daqui da Escola, comprova que essa autonomia, às vezes, ah..., não é facultada para alguns assuntos que até seriam, ah..., bastante mais convenientes e, neste nesta Escola em particular que tem, que tem um corpo docente muito grande e muito volátil ao mesmo tempo, sente-se exatamente este, este tipo de questão, porque uma vez que são obrigados a contratar anualmente uma série de professores que o Ministério da Educação tem, sucessivamente, adiado este recrutamento, o que acontece e que aconteceu este ano letivo é que o recrutamento de uma série de professores e eu não queria estar a, a mentir, mas, seguramente, são quarenta a cinquenta professores que entraram, apenas, já em setembro quando o ano letivo já devia estar, ah..., em perfeitas condições de arrancar. Portanto, esse recrutamento que eu estava ao bocadinho a falar, ah..., ocorreu, ah..., mesmo nas primeiras semanas de setembro. Portanto, ah..., atrasou todo o processo e neste..., e, neste campo de autonomia, eles deveriam de ter a possibilidade de numa Escola que, tão específica como esta, conseguir fazer tomar este tipo de, tomar este tipo de decisões de arranque do concurso muito antes, por exemplo, até para não prejudicarem o seu próprio trabalho que é complicado em termos de horários, gestão do corpo docente e por aí fora. E o que eu senti foi, exatamente, isto ah..., este ano letivo. Ah..., em relação a outro tipo de decisões, ah..., e a autonomia do diretor, ah..., não, não tenho assim uma informação muito precisa de quais são as responsabilidades efetivas, mas sei que poderão ser responsabilizados por muitas coisas da sua eventual má gestão, eventualmente, até da parte financeira o que, o que, ah...,</p>

eventualmente, é um caso bastante complicado. Ah..., caminha-se em princípio para a autonomia, ah..., também, poderá ter alguns, ah..., alguns riscos, penso eu, ah..., no caso de existirem diretores com uma figura de alguma prepotência em relação ao seu corpo docente. Portanto, isto é sempre um pau de dois bicos e, portanto, ah..., a ver vamos, não é, a regulação, às vezes, também, não é muito fácil quando o poder central está tão longe.

2. Qual a missão estratégica desta escola, que prioridades e metas se propõe alcançar a médio prazo?

R. Médio prazo considera? Seis anos, dez por aí... (em conformidade mais ou menos com o Projeto Educativo...) Portanto, que missão, fundamentalmente? Portanto, ah..., a primeira missão desta Escola da, da minha, do meu ponto de vista, porque tenho estado a ouvir, é, essencialmente, formar bons "*Echinaceos*", portanto, com..., com uma formação base bastante consolidada e, portanto, é essa a perspetiva de formação desta Escola e, também, essa formação é feita com um carácter de..., de exigência. Devo dizer que fui aluna aqui, ah..., até ao 12º ano, do 6º ao 12º ano e isto já se passou há dez anos. Portanto, há dez anos saí daqui, ah..., e sempre senti, enquanto aluna desta Escola, que de facto, tanto a formação geral como a formação específica eram exigente. Portanto, nós não..., não sentíamos, propriamente, que os professores de "*Amaranto*" eram exigentes e os professores da formação geral deixavam-nos mais à vontade, porque ah..., não era a nossa área principal. Nunca senti isto até, porque houve muitos colegas, que é natural, chegam ao 9º ano e decidem por outra via profissional. Portanto, a missão eu penso que nestes termos continua a ser a mesma, portanto, formar bons "*Echinaceae*", e um "*Echinacea*", completo que é uma coisa bastante importante. Ah..., depois penso que, também, há aqui uma forte componente, ah..., de, também, lá está de afetividade com este espaço, com esta Escola, ah..., e ah..., o formar um bom cidadão o, o que é para isto dizer é uma boa questão, mas formar uma pessoa atenta

socialmente empenhada, acho que, também, é um dos papéis, ah..., importantes desta Escola. Senti isso, também, enquanto aluna e, também, acho que tento transmitir isso aos alunos, também enquanto...

De que forma esta escola se posiciona em relação à pressão para a produção de resultados? Que estratégias tem adotado para reforçar ou contrariar esta tendência?

R. Acho que contrariar não é muito possível, porque a tendência é exatamente esta. É de avaliar, aferir, ah..., tentar estar sempre no, nos topos dos rankings e por aí fora. Portanto, esta Escola tem e, eu ouvi isto da diretora há pouco tempo quando tivemos uma Avaliação Externa, ah..., tem tido bons resultados nesses, nesses momentos de avaliação do 4º, 6º, e 9º e 12º, ah..., nos exames que realiza que, neste caso, são “*Niacina*” e “*Ácido Pantoténico*”, portanto, tem estado sempre acima da média nacional. Ah..., eu não sinto que haja, propriamente, uma pressão muito grande, ah..., por parte da escola, dos professores, digamos assim em relação aos alunos para obter bons resultados, porque eu acho que isso é um ambiente natural aqui dentro. Essa questão que eu estava a falar ao bocado de cultivar a exigência. Sinto que da minha altura para, para aqui, para agora, já mudou alguma coisa, porque todos os, ah..., professores que eu já tive e que estão aqui dizem “Ah, isto agora já não é bem a mesma coisa, “Ah! as exigências são menores” e por aí fora. Mas, por outro lado, devo falar aqui do papel dos pais, porque eu sinto que por aquilo, pelo que eu tenho andado a ver este ano, os pais estão muito em cima dos resultados e querem muitas coisas para os seus filhos, às vezes, nem sabem muito bem o quê. Ah, posso dar um exemplo, esta questão dos exames de “*Piridoxina*”, ah..., que agora está a começar a colocar-se para o exame de “*Biotina*”, ah..., já se começa a falar do “*Bractea*”, o exame “*Bractea*” e já há pais a perguntar se o meu filho, também, não vai fazer o exame “*Bractea*” no próximo ano? Ah, isto é uma posição um bocadinho esquisita, porque eles deveriam perceber que estão numa Escola de “*Amaranto*” e que os tempos letivos dessas

	<p>disciplinas até são reduzidos. Ah..., e acho que a Escola é bastante pressionada pelos pais. Sinto isso, ah, forçar a ter bons resultados e a estar sempre em cima dos professores e a serem sempre muito críticos em alguns aspetos e, por outro lado, há um grupo de pais que é um bocadinho ao contrário, apoia os professores, ah..., como ah..., uma decisão conjunta em relação à educação dos seus filhos e, portanto, há aqui um quase um “colete de duas forças mesmo entre os pais”, penso eu.</p>
<p><b>Impactos organizacionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia e práticas democráticas</li> <li>• Produção de resultados</li> <li>• Gestão e liderança</li> <li>• Organização do trabalho pedagógico</li> <li>• Cultura de escola e clima de trabalho</li> <li>• Relações de poder entre os professores</li> <li>• Relações da escola com a comunidade</li> </ul>	<p>1. Comemoramos que este ano 40 anos de "gestão democrática" das escolas em Portugal, i) Na sua opinião quais foram as principais "conquistas" dessa gestão democrática?</p> <p>R. Bom, eu, eu nasci depois do 25 de abril de 74, portanto, a minha perceção desta, desta questão é sempre daquilo que me foram dizendo, portanto, partindo do pressuposto, eu acho que as conquistas foram imensas, porque ah..., basta pensar na, no tipo de gestão de escola que o Salazar tinha, não é? Portanto, a..., a escolaridade centrada, também, na religiosidade e, portanto, numa..., uma educação quase balofa e de, de cultivar um determinado, ah..., pensamento estruturado na, na cabeça de todos os cidadãos, não é? Porque é esse o objetivo, para manter o regime, acho que, entretanto, as conquistas foram imensas, porque estamos de facto numa escola democrática e eu sinto que esta escola é democrática, que, que nos ouve de alguma forma, embora essa democracia, às vezes, traga alguns problemas, porque, às vezes, quer-se ouvir todas as partes, por vezes, há momentos em que se tem de ser, não digo ditador, não é? Mas tem que se afirmar mais os pontos de vista e isso, às vezes, a democracia, ah..., acho que se espalha. Agora não posso de maneira nenhuma relativizar tudo isto porque a, a diferença foi imensa. Portanto, imagino que a escola de hoje não tem nada a ver ah..., de há uns tempos atrás. Basta pensarmos no, no papel dos pais, por exemplo.</p>

ii) As últimas reformas do governo das escolas (DL 115-A/98 e DL 75/2008) introduziram alterações significativas na "gestão democrática" das escolas. Em sua opinião, qual o sentido dessas mudanças (ou do conjunto dessas mudanças, quais as que destaca e porquê)?

R. Eu pedia-lhe só para me contextualizar um bocadinho nesses..., ah..., nesses decretos, porque eu não tenho presente a mudança de 2008 e a sucessiva. Tem a ver exatamente com a figura do diretor, o passar do Presidente Executivo para o órgão colegial para um órgão unipessoal que, que depois tem os seus assessores naturalmente sempre todo este processo no... (Fui anuindo com o que ela ia dizendo). Ah..., eu vivi enquanto aluna no processo anterior e enquanto docente neste novo processo. Portanto, partindo daí e da realidade que eu conheço enquanto aluna não sinto grandes diferenças..., ah..., na figura de diretor, sobretudo, porque nesta escola existia um diretor, verdadeiramente mais que um Presidente do Conselho Executivo. Portanto, nós sempre sentimos que aquele professor era de facto quem mandava na escola, quem disciplinava os alunos e, portanto, a minha visão é sempre esta. Agora, da minha experiência, porque, também, tenho uma mãe que é professora e por aí fora e que foi acompanhando nestas mudanças, ah..., sempre me apercebi que de facto a ideia de responsabilização do diretor no meio disto tudo é digamos "uma pedra no sapato" para algumas situações. Portanto, estava a falar há bocadinho da situação financeira, mas suponho que haja outros, portanto, ah..., talvez a escola precise da tal figura de, do diretor. Eu, eu acho que a escola precisa da figura do diretor. Como lhe digo não sinto diferença da escola que frequentei aqui com o diretor no Conselho Executivo, mas que para mim era o diretor, ah..., e a escola de hoje neste sentido. Por outro lado, parece-me que em algum em alguns, ah..., Conselhos Executivos e, agora direções, diretor continua a ter uma atitude colegial. Pelo menos eu sinto nesta escola que, a nossa diretora, ah..., age de alguma forma, também, em conformidade com o subdiretor, com os assessores, portanto, acho que ainda partilham bastante as decisões. Portanto, digamos que em termos

de modelo, ah..., eu sei que ela está, obviamente, acima de todos os outros, mas sinto que a coisa é partilhada. Portanto, não é propriamente..., a percepção da diretora pode ser outra, não sei. (Sorriu) Não faço ideia. Esta é a minha percepção, enquanto, enquanto docente. Sinto que de alguma forma é colegial e, que, por vezes, até, ah..., alguns dos outros elementos que, não são os diretores, decidem até, às vezes, mais do que a própria diretora. Eu sei que isto é confidencial, portanto, esta é minha percepção. É a questão da democracia. Portanto, ah..., ah..., a professora é a diretora da escola é, é uma pessoa muito aberta, muito democrata e gosta muito de ouvir os outros, mas, por vezes, há coisas que ela não controla, porque a escola tem de facto muitas coisas a acontecer ao mesmo tempo e, por vezes, parece-me que há outras decisões de outros membros.

Só gostaria de colocar aí uma questão. Quando referiu que no processo anterior que sentia, apesar de ser um processo colegial, que sentia que o Presidente assumia mais o papel de diretor, isso aplicaria uma postura, também, de as decisões que seriam tomadas de uma forma mais unipessoal? **Absolutamente.** Ou mais de que um modelo...

R. Eu fui uma das representantes do Conselho Pedagógico na altura como aluna e lembro-me, perfeitamente, que era como se não existisse mais ninguém. Portanto, é, é, era facto unipessoal e, e havia uma data de teimosia nas decisões, pelo menos, agora do que me vou lembrando e do que vou ouvindo dessa figura mítica, ah..., que ainda hoje circula por aqui, porque isto não foi há muito tempo, o professor em causa não foi embora há muito tempo, não se aposentou. Ele já estava há..., sei lá, há vinte anos aqui, como, como Presidente de Conselho Executivo. Portanto, aquilo que se vai dizendo é que havia uma, uma certa prepotência em certas decisões e isso sentia-se, sobretudo, penso que da parte dos docentes que, que, lá está quando as coisas não corriam conforme, ah..., a vontade do, do Presidente, digamos que teriam algumas..., sofriam

algumas consequências, nomeadamente para a nomeação de outros tipos de trabalhos menos, outras funções menos, menos adequadas e por aí fora. Portanto, esta é a minha perceção. Enquanto, aluna volto a frisar que de facto, nós sentíamos que era “o diretor”, que, que era, não havia, propriamente, uma colegialidade na, nas decisões. [17'46].

Tendo em conta a sua experiência passada e presente, considera que hoje a gestão da escola é menos ou mais democrática? Justifique. (Que indicadores lhe permitem essa perceção?)

R. Nós estamos aqui em presença de uma escola especial, não sei, ah, até porque parece que há uma inversão, não é? Porque o antigo, o Presidente parecia um diretor e a atual Direção parece mais colegial do que era antes. Portanto, naquilo que me é dado a observar aqui, eu acho que não, não tenho assim uma posição muito fundamentada, porque como lhe dizia há bocadinho, eu acho que é preciso um diretor, é preciso alguém que que tenha no fundo a última palavra, mas, também, não pode ser um diretor que, ausente da realidade e que, que não ouça os seus pares e até o resto do corpo docente. Portanto, ah, isto para mim tem mais a ver com a questão da autonomia que, caso se venha a verificar, de uma forma mais efetiva, nomeadamente no que se refere aos concursos públicos deixam de ser públicos e podem passar a ser mais locais, isto pode trazer muitos problemas e muitas injustiças no recrutamento dos professores e aí começa o papel de diretor prepotente, em cada vez mais escolas. Isso não pode ser bom.

2. Que mudanças é que sentiu nas suas práticas diárias?

R. Dado que a minha anterior experiência é como aluna não tenho assim, ah..., muito a dizer, a única comparação que tenho é com escolas do ensino particular e corporativo e esta escola, que é pública, e aí, há diferenças, até entre..., eu já trabalhei em duas escolas privadas diferentes, três aliás, e uma escola pública. E aí sinto diferenças e algumas delas até me parecem geográficas se quer que lhe diga. Ah...,

portanto, partindo do, do, daquela ideia inicial, porque depois de todos estes processos no ensino público, também, acabam por passar para o ensino particular e cooperativo, ah..., sinto que numa das escolas em que trabalhei, as direções colegiais, ah..., tem uma atitude de proximidade com os docentes, trabalham em equipa verdadeiramente e sinto que nas outras duas escolas, há uma figura de diretora, apesar de supostamente o cargo ser colegial, mas há a figura da diretora e, de facto, há um consumo de subordinados abaixo destas duas figuras. Portanto, esta é a minha experiência enquanto docente e, de facto, estas duas posturas incomodam-me, não parecem, ah..., de, de uma atitude de construção de uma escola. Estão distantes, estão num pedestal e os docentes trabalham e são de facto os professores, os docentes no..., até são capazes de chamar à atenção de alguns aspetos que não, não deveriam chamar à atenção, porque, ah..., em princípio um professor foi formado e tem, e tem convicções e, e sabe o que está a fazer, em princípio, vamos partir desse princípio, ah..., e, por vezes, essas atitudes prepotentes só prejudicam a “mente das escolas”. Por isso, é que dizia, também, que, lá está, havendo mais autonomia e a figura do diretor ser mais centrado, este tipo de atitudes que eu verifico no ensino privado podem passar, exatamente, para a escola pública. Isso, outra vez, não pode ser bom (sorriu, sorrimos).

3. Considera que com a gestão unipessoal o papel do Conselho Pedagógico/Conselho Geral modificou-se? Em que sentido?

R. Ah, acho que sim, acho que se modificou até, porque antes não havia o Conselho Geral, essa figura foi criada mais tarde, ah..., e penso que, eventualmente, até os papéis se possam confundir. Conselho Pedagógico e Conselho Geral, porque um tem, tem os pais e tem as ..., ah..., os órgãos, como é que se diz? Da sociedade civil e, portanto, ah..., engloba todas, todos estes agentes e, às vezes, ah, não conhecendo bem as competências do Conselho Geral, por acaso não, não tenho bem presente, penso que é um órgão bastante mais importante do que o

Conselho Pedagógico, neste momento. Portanto, estes papéis transformaram-se, isso acho que é, é bastante visível, a estrutura pedagógica de coordenação pedagógica mudou bastante.

4. Numa comparação entre o 115-A/98 e o 75/2008, encontra diferenças? De que tipo? Que impacto este último novo modelo teve nas relações quotidianas dentro da escola?

R. Ah..., se calhar já me estou, entretanto, a repetir, não é? Mas... Não tem problema. Que as diferenças, ... Conselho Geral, não é? Logo esta figura e lá está valorização do papel dos pais e da, do dos restantes órgãos camarários e, por aí fora, na escola, portanto, isso, também, acontecia, mas era bastante mais indireto, lembro-me de terem, também, assento no Conselho Pedagógico, os alunos, também, tinham, mas ... era diferente, era um espaço de discussão. Ah, no fundo todos os assuntos, por exemplo, o Conselho Executivo se quisesse tratar, também, poderiam ser propostos, ah..., algumas ah..., alguns temas pelos Coordenadores de Departamento, por exemplo, ou pelos alunos. Ah, agora havendo duas estruturas, ah..., as coisas estão um bocadinho divididas e, por vezes, sinto que o, a Presidente do Conselho Geral tem um papel muito importante na articulação com o diretor e isso antes não existia, porque senão estou em erro, o Presidente do Conselho, ah..., Executivo, era o Presidente do Conselho Pedagógico. Portanto, digamos que o Presidente do Conselho Geral, também, é uma fonte de poder na escola, atualmente, o que politiza bastante a escola, digamos assim.

5. Com entrada em funções da diretora (diretor) o que de mais importante mudou na escola?

R. Isso eu consigo responder com alguma facilidade. A capacidade diálogo, ah..., tentar ouvir, ah..., todos os agentes, ah..., também, mudou a proximidade, porque em tempos pessoais é uma pessoa muito acessível com qualquer professor pode sentir-se à vontade de entrar num gabinete e, e expor aquilo que o, o preocupa ou outro assunto qualquer.

Ah..., ah..., por outro lado, ah..., mudou também no sentido de..., em termos de controlo, por exemplo, disciplinar, ah..., digamos que as coisas ficaram um bocadinho mais soltas desde que esta Direção mudou, ah..., porque há, acho que há menos atenção nesse aspeto, ah..., penso que os alunos e os, e os funcionários, também, sentem este tipo de coisas porque, pelo que vamos ouvindo, ah..., sobretudo da parte dos, dos funcionários, dos auxiliares da ação educativa, ah..., sentem que há menos controlo pela parte da Direção, no que se passa nos corredores, digamos assim. Ah..., o que é que mudou também?... Mudou, também, ah..., digamos que a motivação com que os professores realizam as atividades extracurriculares. Acho que, o crescimento das atividades, das propostas é exponencial. Ah..., desde, desde a altura do, da antiga Direção e a atual Direção e, portanto, a mudança de modelo, também. Ah..., não é alheio a isto o facto de a Avaliação de Desempenho do Docente, também, ah..., de alguma forma, ah..., sugerir que é bastante conveniente que os professores proponham mais atividades para mais pontuações e por aí fora. Há muitas pessoas que, também, propõem atividades nestes termos, mas mesmo assim, penso que se respira um ar melhor por aqui. Portanto, mais ah..., mais democrático, acho que é essa, acho que é esse o termo correto (sorriu).

6. Considera que a existência de uma diretora (diretor) está a conduzir a uma escola mais organizada e onde os estudantes se comportam melhor, ou isso não está a ter efeito sensível?

R. Acho que não está a ter efeito. Portanto, mais organizada e mais disciplinada, digamos assim. Mais disciplinada não, não acho que não possa dizer que seja, mas, também, há muitos mais alunos que havia na altura em que eu estive cá e, portanto, estes mais alunos e com o mesmo espaço, ah..., implica situações, também, um bocadinho mais complicadas, até, porque muitos alunos passam cá o dia inteiro, mesmo não tendo aulas o dia inteiro, passam desde as oito até às sete da tarde, que é quando os pais os podem vir cá buscar, isso dá logo mais

possibilidade de andarem à vontade. Também, não é, não é, não ajuda o facto de haver menos funcionários do que aqueles de que deveria haver, porque há menos controlo nos vários setores, porque a escola é muito espalhada no espaço, digamos assim. Em relação à outra parte da pergunta (mais organizada), mais organizada, ah..., acho que este ano as coisas nalguns pontos não correram assim muito bem e tem a ver com o ponto anterior das atividades extracurriculares serem excessivas, na minha opinião, portanto, existir, taticamente, uma atividade ou duas por semana, por fim de semana e, portanto, isto não ajuda à organização da escola e o que, também, não ajuda é, também, neste terceiro período, dando um exemplo, ah..., o Ministério da Educação ter alterado algumas datas dos exames, ter introduzido o exame de "Piridoxina" que, entretanto, já ah..., há duas datas de "Bracteatus", vai haver uma terceira data de "Bracteatus", já houve uma "Dichotomus" e, e isto são quatro dias que perturbam, ah..., o terceiro período letivo e isso vai-se sentir muito amanhã e na próxima semana com os exames de quarto e sexto. Ou seja, não pode haver aulas, ah..., o, depois é aqui que a posição da Direção não é muito clara, porque não há aulas no setor inferior, portanto, as aulas de formação geral, nas salas da primária, porque não pode haver barulho, mas no piso do "Amaranto" já pode haver, ah..., e, portanto, há aqui um, uma posição indefinida da parte da Direção dizendo que pode haver aulas na parte do "Amaranto", ah..., e isso cria aqui uma liberdade que é um bocadinho esquisita, pronto. Portanto, alguns vão dar aulas e outros não, porque, também, há professores que estão a vigiar os exames e, também, não podem dar aulas e os próprios alunos sentem-se confusos com isto, porque não sabem se têm de vir para a aula de "Ácido Fólico" e de "Bromélia", porque depois não podem ir para a aula de "Niacina" a seguir e, portanto, há aqui uma certa confusão. Portanto, a organização acho que ainda há algumas coisas importantes a fazer nestes termos, um bocadinho com clarificação, penso eu.

7. Este novo modelo trouxe mais autonomia à escola? E à atuação do diretor? Se sim, a que níveis?

R. Eu suponho que sim, mas eu não tenho muito, muitos termos de comparação com o anterior em, assim em, em aspetos muito específicos. Eu não sei se consigo especificar..., ah..., suponho que haja uma maior uma possibilidade de gestão dos horários dos docentes penso eu, tenho essa perceção, na atribuição de tarefas, também, mas não consigo responder de forma muito eficaz.

8. Sente que a sua autonomia aumentou?

R. Acho que é mais ou menos a mesma, no meu, no meu exemplo, acho que tenho uma autonomia mais ou menos semelhante às outras escolas.

9. Qual o impacto de uma liderança unipessoal sobre as relações entre os professores? E sobre o clima de trabalho nesta escola? (mais integrador, diferenciador ou fragmentador?)

R. Acho que, pelo, pelo menos no primeiro ano de, de atuação desta Direção foi de facto um papel de, de aglutinação das várias forças que estavam dispersas da parte dos docentes, isso foi importante. Depois até que houve um momento aqui na escola foi um ato simbólico da nova gestão. Ah..., no primeiro ano desta diretora, depois de ter assumido as suas funções, os professores realizaram um "*Cataphyllum*", ah..., portanto, "*jogaram*" no "*Cataphyllum*" e os que não "*jogaram*" estiverem em peso no "*Ephemerus*". Portanto, uma coisa que já não acontecia há muitos anos atrás e, portanto, teve de facto um papel quase libertador, foi quase um "25 de abril" cá dentro, penso eu. Portanto, ah, de facto, acho que esse, essa lufada de ar fresco aconteceu e isso refletiu-se nas atividades que a escola realiza, que são muito mais abertas à comunidade e os alunos têm muitas mais oportunidades do que aquelas que tinham. Ah...

Mas isto refere, então, esta mudança está a especificar em concreto a

diretora, porque pelo que eu percebi (sim) o antigo diretor, era o antigo Presidente do Conselho (e depois tornou-se diretor) e tornou-se diretor. Portanto, não houve muita mudança nessa transição. Hum. Não tanta em termos de... Tem muito a ver com a figura, com a gestão, ...exatamente, mas com a pessoa em si. Pronto. Exatamente, acho que é uma questão que tem muita a ver com as duas pessoas, porque são de facto antagónicas.

10. Sente que a sua voz, a sua participação é mais ouvida?

R. Sim, bastante. (sorriu). Acho que isso é uma, um aspeto importante. Tanto, tanto no, no Departamento, ah..., que é o momento onde discutimos algumas questões de gestão ..., e de questões pedagógicas, especificamente. Ah..., não tenho a certeza se todas as mensagens que são transmitidas no Departamento se chegam à diretora, e isso penso que é, é um problema. Temos a sensação que, às vezes, há coisas que são ditas e referidas nesses momentos que, que não, não chegam à, à, neste caso ao topo, não é? Da hierarquia, ah..., e, por outro, lado, ah..., acho que de facto sou, sou ouvida, também, porque sou capaz de bater à porta da, da, do gabinete da diretora e, e, e dizer alguma coisa que tenha como preocupação e isso aconteceu há pouco tempo. Portanto, bati à porta, senti-me à vontade para no fundo, para me queixar um bocadinho e, e acho que fui ouvida de facto (sorriu).

11. Considera que as lideranças unipessoais favorecem a produção de resultados?

R. Acho que as coisas não, não estão muito relacionadas assim muito diretamente, pelo menos, pode haver aqui a questão duma envôlvia do, do corpo docente, ah..., hum..., está bastante ligado à figura do diretor, portanto, se o diretor for uma pessoa prepotente e quer tomar a si todos os poderes de decisão sem ouvir os outros, ah..., minimamente, penso que isto vai ser, vai produzir resultados negativos, não é? Os docentes vão estar menos empenhados, ah..., nas suas funções,

sobretudo, não eu..., pensamos que não afeta a lecionação da disciplina em si, mas tudo o resto, não é? Porque há uma série de atividades nesta escola, ah..., extraordinárias e que se essa figura do diretor fragmentária em relação, ah, ah..., ao corpo docente ou pelo menos a uma parte do corpo docente, de facto vai haver problemas ao nível do, do, dos resultados.

12. Ao longo da última década as escolas têm sido bastante pressionadas para a "produção de resultados", i) No âmbito do exercício da sua atividade profissional tem sentido essas "pressões performativas"?; ii) Se sim, em que dimensões/áreas do seu trabalho essas pressões se têm sentido?

R. Eu acho que já, já respondi noutra, noutra questão. Não, não sinto mais pressão do que aquela que sentia ou que sinto por outra escola, porque a ideia, é de facto, desta escola é ter bons resultados e é ser exigente com os alunos. Portanto, neste caso, penso que uma coisa não tem relação com outra, somos exigentes porque, porque em princípio a escola sim é (uma questão de cultura) uma questão de cultura. Agora não é alheio o facto de, de sabermos que esta escola já teve Avaliações Externas com Excelentes e, portanto, quer-se sempre chegar a esse patamar outra vez, portanto, é normal, não é? Excelente ou Muito Bom, já nem sei muito bem, mas teve uma boa qualificação que quer manter, naturalmente. Ah..., agora não sinto pressões, acho que não (esbouchou um sorriso).

13. Qual o impacto que a publicitação dos resultados escolares (rankings) tem na gestão da escola.

R. Eles têm um impacto bastante forte na, na, sobretudo, em relação aos, aos Encarregados de Educação. Ah..., o facto de dizerem que a escola em que, que os filhos estão já na "X" posição do ranking, que é a melhor escola pública, por exemplo. Ah..., nos rankings acho que é um, é um facto de quase de, de vaidade, não é? Porque..., e depois aí surge a

segunda parte da pressão, não é? Sobre o, sobre a escola no imediato, não é? Porque no ano letivo seguinte, naturalmente, que vão querer que os filhos estejam nesse mesmo patamar e, portanto, há exigência e acho que há vontade de manter, manter o nível dos rankings, mesmo pela parte da Direção sinto que, naturalmente, que é esse objetivo, mas, também, a verdade é que se existisse rankings há mais tempo, penso que a escola estaria mais ou menos na mesma média nestes anos todos. Não sei, porque, ah..., de facto nos exames de, são muito recentes, os exames de “Cobalamina” e de “Piridoxina” nos vários sítios, mas... (esboçou um sorriso...)

14. Acha que a Avaliação Externa condicionou as práticas de gestão da escola? Se sim, de que forma?

R. Eu acho que forçou, por exemplo, à criação, forçou, não no sentido depreciativo deste termo, mas à criação de uma Comissão de Autoavaliação, penso que é assim que se chama, portanto, que foi realizando inquéritos e, ah..., de satisfação às várias agentes de, de ensino, ah..., e penso que isso, essa equipa vai refletindo sobre algumas questões importantes e, e foi, foi bastante útil, penso eu, ter, ter havido essa iniciativa, criar essa equipa de autorregulação, no fundo. Hum..., agora, ah..., agora perdi-me... (se a Avaliação Externa condicionou as práticas da gestão da escola) Ah..., não, não sei bem, ah quer dizer, tem a ver com resultados, naturalmente, e com metas, ah..., as metas têm sido cumpridas, agora se o objetivo é só chegar ao momento da Avaliação Externa e fazer um brilharete, isso... (sorriu), já não sei. Agora é verdade que esta última Avaliação Externa que decorreu em pouco, há pouco tempo, portanto, nem há um mês, ah..., e sinto que de alguma forma os avaliadores já, já, ah..., encararam a escola como de facto estando num patamar, ah..., bastante acima e, hum..., ou acima da média, digamos, e que de alguma forma tentou, ah, dirigir as suas questões para, lá está, como vemos a escola da, daqui a alguns anos, daqui a seis anos. Portanto, se já, já somos bons, ou muito bons ou excelentes, seja o que

for a qualificação, como, como é que nos vemos para o futuro, não é? Como projetamos o futuro? Ah..., e esta Avaliação Externa de alguma forma, ah..., foi conduzida livremente por parte da Direção, ah..., por exemplo, dou um exemplo específico, da representação por parte de, do, dos vários Departamentos, ah..., que não poderiam ter diretores de Turma, não poderiam ser outras pessoas que desempenhassem outros cargos, ah..., portanto, sobraram algumas pessoas que não tinham cargos nenhuns e a diretora da escola deixou-nos à vontade para escolher as pessoas que queríamos que nos representassem nesses painéis. E eu acho que isto reflete a atitude de, lá está, ah..., democrática e, por outro lado, penso que a escolha dos Coordenadores de Departamento da mesma maneira, portanto, deixa à consideração, ainda, dos professores que lá estão, para escolherem os mais graduados do quadro, mas que pode ser esse professor ou pode ser aquele, num, num há nenhuma imposição, isto reflete, lá está, a democracia aqui que, ainda, existe. A Avaliação Externa só um último ponto, ah..., é encarada agora, penso eu, temos que mostrar o que de melhor se passa aqui e, portanto, o primeiro momento de receção aos avaliadores externos, foi um *"Cataphyllum"* com as várias componentes da escola que na minha perspetiva pareceu um bocadinho exagerado, porque, entretanto, todos os convidados das várias entidades e associações e, por aí fora, estiveram presentes e acabaram por dar a sua opinião em relação ao *"Spontaneus"*. Portanto, condicionaram logo muito favoravelmente a possível opinião que, que os avaliadores teriam. Portanto, houve ali um momento que, eu acho que já, já passou um bocadinho dos limites do que deveria ser a postura. Acho, que isto nunca tinha acontecido, lá está, com o antigo Presidente, antigo membro do Conselho Executivo e depois diretor. Já tinha havido uma Avaliação Externa, mas não tinha havido nada disto, nada deste *"Cataphyllum"*, nada deste, deste acolher de uma forma, ah..., muito formal, digamos assim, muito... lá está, não há nada mais para um *"Echinacea"* do que apresentar-se em *"Cataphyllum"* e, portanto, houve este momento quase de, de brilharete, não é? De mostra daquilo que se

	faz e foi, ah..., na minha opinião, um bocadinho exagerado (sorrisos).
<p><b>Práticas de gestão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas de direção e gestão escolar</li> <li>• Relações entre diretor e corpo docente</li> <li>• Relações entre os órgãos</li> <li>• Relações com o poder central</li> <li>• Relações com a comunidade local</li> <li>• Bases de poder do diretor</li> </ul>	<p>1. Na sua opinião quais são as principais diferenças entre o diretor e o Presidente do Conselho Executivo?</p> <p>R. Sendo que a minha experiência é dum diretor e Presidente do Conselho Executivo em simultâneo, portanto, (sorriu) ah..., acho que não tenho assim muita opinião a dar, porque de facto acho que eu estou muito centrada no papel desta escola e acabo por não conseguir ter a perceção de como é que era antes e como é que é agora.</p> <p>2. Prefere o modelo de gestão com uma diretora (diretor) ou continua a pensar que era mais adequado o modelo de gestão com um Conselho Diretivo/Conselho Executivo?</p> <p>R. Eu, eu acho que o, lá está, o modelo de diretor pode não ser mau, ah..., mas tem que estar bem regulado quais são os seus poderes. Não, não podemos cair aqui num..., ah..., nalguma prepotência das, das decisões. Portanto, esse é o perigo, acho que é o perigo do que pode acontecer. Neste momento, com a figura do diretor daqui na escola, isso, ainda, não se vai notar muito. Portanto, acho que ainda é, lá está, colegial, como já disse, de alguma forma, ah..., é democrático e, portanto, não, não temos esse perigo de, de cair, ainda, em ah..., num tipo de decisões mais, ah..., autoritárias e, também, e mais centradas na opinião de apenas uma só pessoa. Mas se, lá está, se numa, numa futura da Direção, o diretor eleito, ah..., for uma pessoa, eleito pelo Conselho Geral, portanto, aqui está o poder do Conselho Geral, ah..., se a pessoa eleita, ah for..., se tiver um outro perfil, penso que poderemos ter problemas até na produção, lá está, do que falávamos há bocado, no fundo, são resultados, porque os professores vão sentir, vão se sentir retraídos em relação a isso, a essa da postura.</p> <p>3. Acha que a existência do Conselho Geral dotou a escola de uma</p>

maior democraticidade?

R. Acho que não (sorriu). Acho que não, não sei. Ah..., eu, eu como disse há pouquinho, ah..., a Presidente do Conselho Geral, sim tem algum poder dentro da escola, ah..., mas não sei, não sei, até que ponto. Agora mudou o Conselho Geral... O Conselho Geral é um órgão bastante plural, não é? Tem, tem, está representado, ah..., por todas as componentes, de, de, dum sistema de ensino. Ah..., mas não tenho, não tenho bem a noção. Acho que vou passar.

4. Qual a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral? Qual o poder de decisão destes atores no órgão?

R. No órgão, sim. Não sei se, não sei se têm muito poder ou não, ah..., eu acho que é importante ouvir os agentes, mas, também, não os deixar entrar na, num campo que é, ah..., educativo, não é? Que é quase pedagógico outra vez, portanto, acho que há questões em que não, não devem estar presentes sequer, que não devem ser ouvidos, acho eu. Acho, quer dizer, que o papel de um professor, de um educador, ah..., tem que ser salvaguardado aqui de alguma forma, não é? Que em princípio, ah..., pode haver outro tipo de interesses em entrar dentro da escola, mais políticos, por exemplo, através do Conselho Geral. Portanto, ah..., a realização de determinadas atividades que favoreçam uma determinada, ah..., associação ou a Câmara Municipal, porque acho que isso pode ser um problema. Portanto, devem ser ouvidos em questões mais gerais, eventualmente, devem ter um papel ativo, os diversos agentes, mas não lhe deve ser dado o poder de decidir sobre questões específicas de funcionamento, por exemplo, da escola e de, de questões desse género. Eu, eu penso que no Conselho Geral deve ter um bocadinho de tudo, portanto, na verdade, também, acho que há questões pedagógicas que são discutidas no Conselho Geral.

5. Como caracteriza a relação entre a escola e o Ministério da

**Educação?**

R. Como caracterizo em que termos? Próxima, distante?... Por exemplo, ah..., eu, eu acho que o Ministério da Educação é sempre o poder central. Portanto, está longe e, não só fisicamente, mas como também está nos antípodas daquilo que, às vezes, eles..., acho que nem sequer imaginam o que se passa dentro de uma escola. Portanto, ah..., eu acho que é uma relação distante. Distante e, e, e, e nem sempre, lá está, nem sempre o Ministério da Educação e as suas estruturas compreendem, de facto, os *timings*, por exemplo, da ação de uma escola, porque quando pedem estatísticas ao diretor e dados e, por aí fora, de um dia para ler em dois dias, não fazem ideia do que é gerir este tipo de estrutura, não é? Não, não é uma relação boa com certeza, não pode ser, porque eles não compreendem que as coisas têm, ah..., determinadas alturas para serem feitas. Quando, quando emanam a legislação, ah..., em cima da hora, portanto, para, para mudar alguns procedimentos que são feitos à última da hora, quer dizer, o nosso atual Ministro de repente mudou a nomenclatura dos, dos planos de apoio individualizado e passou a ser a mesma coisa, não é? Planos de recuperação tornou-se uma coisa com outra sigla. Isto é dar mais trabalho à escola, é burocratizar a escola e é torná-la, ah..., uma estrutura pesada. Portanto, eles não, não são nossos amigos de facto (sorrisos).

6. Qual a relação entre o diretor e o Conselho Geral? E entre o diretor e o Conselho Pedagógico?

R. O diretor e o Presidente do Conselho Geral? Próxima, de articulação profunda, acho eu (sorriu). Ah..., do diretor e do Conselho Pedagógico ah, não, eu não estou bem informada sobre o tipo de relação, mas como a diretora tem assento no, no Conselho Pedagógico, eu penso que os Coordenadores e quem está presente no Conselho Pedagógico tem assento, no Conselho Pedagógico, de facto tem, tem uma relação, ah..., ah de colaboração com, com o diretor, portanto, penso que é uma relação pacífica de, de, de ouvir aquilo que, que as estruturas têm para

dizer, penso eu.

7. Em sua opinião onde reside o maior poder de decisão na escola?  
Porquê?

R. Ah..., na Direção e na ah..., na sua equipa. Acho, acho, acho que sim. Ah..., agora não sei até que ponto é que o Conselho Geral tem, ah..., influência, diretamente, tipo de decisões, mas daquilo que me é dado a perceber, em princípio será o diretor e a sua equipa que, que, que emanam as decisões.

8. Na sua opinião quais são as bases do poder do diretor? Em que é que ele se fundamenta?

R. As bases do poder do diretor..., estou a tentar pensar no que, onde é que quer chegar com a pergunta (sorriu). As bases do poder do diretor..., ah..., naturalmente, que, que a diretora, ah..., promover a qualidade do ensino e o melhor ambiente possível na, na sua escola, não é? Ah..., e quer manter uma relação de proximidade com, com os diversos agentes. Ah..., penso que de outra forma estava bastante envolvida no trabalho que tem de efetuar, que é de facto muito, e que, por vezes, poderíamos sentir uma maior presença por aqui, não é? Pelos corredores da escola até à sala dos professores. Penso que, às vezes, falta um bocadinho esse, esse aspeto. Mas imagino que esteja tão absorvida com, com tanta coisa que é sempre preciso fazer e está sempre a acontecer, que de facto seja complicado. Portanto, tenho este nível de compreensão para com o papel que tem. Ah..., a base do poder, dos poderes do diretor, nestes termos, acho que acabei por descrever, não é? Não utilizei adjetivos, mas tentei fazer uma descrição, portanto, é uma questão que se prende muito com o diálogo, com uma escola participativa e ativa, portanto, não só cá dentro, não é uma ebulição interna, mas que, também, passa para o exterior, penso eu, o "*Spontaneus*" está sempre em ação, ah..., e acho que é isto. Não sei muito mais.

9. Pode fazer a descrição um dia típico de trabalho aqui na escola?

R. Um dia típico... Ah..., no meu horário típico, tenho bastantes furos no, no horário, portanto, ah..., ah..., oscila entre dias muito preenchidos de aulas e dias com poucos tempos letivos, por exemplo, o dia de hoje. Portanto, num dia em que eu venha para a escola de manhã e que saia daqui à noite, porque acontece algumas vezes, ah..., posso ter algum momento livre em que passe pela sala dos professores, porque é onde existem salas de trabalho e, muitas vezes, fico por lá a trabalhar, ah..., também, escrevo os sumários no computador, portanto, acabamos por fazer esse tipo de trabalho burocrático lá e de alguma forma vamos encontrando, por exemplo, os diretores de Turma e trocando algumas mensagens em relação a alguns alunos, ah..., isso é muito frequente acontecer. Ah..., depois o momento de entre aulas e a aula seguinte que tem pequenos intervalos, há um serviço de bar, naturalmente, também, acabamos por encontrar alguns colegas lá. Ah... e eu acho que a escola é bastante agitada, os corredores estão sempre cheios de gente, está cá muita gente sempre, ah..., um bocadinho barulhenta nos, nos intervalos, é um bocadinho difícil controlar essa parte (sorriu). Ah..., mas de resto a maior parte dos dias são bastante intensos em termos de trabalho. Quando não se está a trabalhar aqui, normalmente, está-se a trabalhar em casa para depois trazer, ah..., e no caso de, de alguns professores daqui área do “*Amaranto*” são bastantes solicitados para fazer outro tipo de projetos como é o meu caso. Ah..., ainda hoje estava a tentar acabar um “*Ellipticus*” para, para um projeto que vamos fazer agora em junho, ah... e, entretanto, já encontrei o Subdiretor que me pediu para passar ali na sala dele, porque tem mais alguma coisas para me dar. Portanto, na verdade, estamos sempre a trabalhar, não só na atividade letiva, mas nas outras atividades todas que não surgem por acaso, não é? Nem acontecem por acaso. Acontecem, porque de facto as pessoas, regra geral, são bastante trabalhadoras. Empenham-se muito [51’30].

10. Como analisa o papel do diretor no interior da escola? Considera-

se um gestor com mais ou menos poder perante quem dirige?

R. Acho que..., naturalmente, que se sente que é a diretora e que tem algum poder sobre as várias decisões que vai tendo que tomar. Ah..., portanto, o diretor está presente, sente-se que está presente, porque de facto, também, não sai muito de cá (sorriu), até nos fins de semana está por aqui a diretora, está sempre envolvida nas atividades e isso é uma coisa muito importante em relação ao anterior diretor. Ah, esta diretora tem, tenta estar presente ou outro elemento da Direção, em todos os “*Cataphyllis*” que se fazem na escola e, são de facto muitos, e ao fim de semana e à noite e, por aí fora. Portanto, nós sentimos que há um esforço muito grande neste sentido o que é muito, muito relevante e muito importante para os professores, porque vêm a outra parte do trabalho, também, a ser reconhecida e é uma forma, também, de..., ah..., de a própria Direção ter contacto com, com a produção “*Anthela*” que aqui se faz, isso é essencial aqui na escola, ah..., e não sei se me falhou algum ponto da, da questão.

Eu vou prolongar, porque eu dividi, em relação ao poder central, consegui ampliar as margens de autonomia?

R. Não tenho bem perceção disso. Não, não tenho perceção. Sei que na questão, por exemplo, da contratação existiria vontade de existir muito mais autonomia de contratação dos docentes e isso ainda não acontece. Portanto, não sei se tem alguma margem de poder em relação ao poder central. Eu acho que se tivesse já teria feito alguma coisa para mudar isso.

11. Há quem afirme que o trabalho administrativo e pedagógico nas escolas tem sido alvo de um crescente processo de controlo dos serviços centrais, designadamente através do uso de variadas plataformas eletrónicas. Concorda? Pode dar algum exemplo?

R. Concordo. Acho que concordo, sim. Há cada vez mais, ah, documentação para preencher, não é? Ah..., que tem que estar conforme até o ponto e vírgula que veio escrito não sei aonde, portanto, é tudo ao

milímetro, digamos assim, era nesse sentido que eu queria, queria referir. Ah..., há controlo, também, por parte de estatística. Ainda há bem pouco tempo o poder central fez uma pergunta quais eram, qual era a formação, ah..., dos alunos, dos professores do ensino “*Anthela*” desta escola, portanto, como se não tivessem acesso a isso de outra maneira, não é? Mas, lá está o trabalho do diretor ser bastante ingrato e ter que fazer a pergunta outra vez a todos os professores, qual era a formação que..., académica que possuíam, e profissional, também. Ah..., portanto, não sabemos o que é que querem preparar, mas alguma coisa será com certeza, porque, normalmente, tem sempre. Este tipo de perguntas acarreta um conjunto de decisões logo a seguir, ah, e, naturalmente, ficamos preocupados, porque este é um ensino de nicho que é que ninguém liga muito até um certo ponto que é cortar. Ah..., portanto, provavelmente, seremos afetados brevemente e, por outro lado, há uma plataforma que foi recentemente adotada aqui pela escola que é o EDUC, ah..., que é uma espécie de *Facebook* educativo com, com os pais, os alunos e os professores, com alguma interação ou suposta interação e a verdade é que houve uma reunião geral para a..., para expor a plataforma que de facto é apelativa, ah..., mas foi mal recebida por uma parte significativa dos docentes, porque acharam, “*Então agora ainda vamos para casa para falar com os papás que nos vão escrever mensagens via o EDUC para nós respondermos e vão fazer perguntas de quando é que é o trabalho X e quando é o trabalho Y e o teste deste...*” e, e, portanto, este grau de, ah..., contacto permanente que as sociedades de hoje promovem, é exagerado e pode funcionar e de facto como um elemento de controlo por parte do poder central e do poder local digamos assim, porque essa plataforma, por exemplo, permite que o diretor envie uma mensagem a todos os docentes e permite ver, também, por exemplo, se a mensagem foi lida, foi lida e respondida ou se foi só, ah..., lida. Portanto, só isto, só este princípio do saber que leu, aquele professor leu, mas não respondeu, já foi informado (sorriu), mas não, não fez nada para, para, para responder à, à pergunta que foi feita, por exemplo, e

	<p>isto, isto é uma maneira de controlar os docentes. Não, não sei se foi com esse objetivo que a Direção implementou a, a tal plataforma, não parece que tenha sido. Há teorias da conspiração que dizem que sim (sorriu, sorri, também), mas eu, eu acho que não, a ideia foi mesmo, ah, tentar articular melhor as atividades e os testes e, por aí fora. Ah..., porque, entretanto, com a plataforma dos sumários essa parte ficou um bocadinho esquecida, digamos assim, chama à atenção maior nessa articulação, ah, e essa seria uma ferramenta de trabalho, mas, naturalmente, que pode sempre levar para outro lado e isso é prejudicial. Portanto, a plataforma já foi adotada, mas ainda não utilizada (sorriu, sorri).</p> <p>Ok. Vou agradecer mais uma vez toda a sua colaboração que foi muito preciosa (Obrigada), Ah..., pedir desculpa pela ocupação do tempo, acabou por ser mais um bocadinho, (Eu falo muito), mas foi muito rica (sorrisos). Portanto, muito obrigada (Eu falo bastante, por isso...) (sorrisos) Não tem mal, assim é mais rico.</p>
--	--

Guião adaptado de Projeto "A governação e gestão das escolas públicas: o/a diretor/a em ação" (CIED/UMinho, 2014)

Obrigada pela sua colaboração.

### GUIÃO DE ENTREVISTA – E3

Este guião faz parte de um estudo de caso que versa sobre a ação do diretor, o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, na Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são:

- Perceber o que está a mudar na escola com este órgão unipessoal;
- Fazer o levantamento da perceção dos atores sociais, no que concerne à ação do diretor;
- Identificar, descrever e compreender a ação do diretor;
- Identificar como e com quem o diretor decide no “plano da ação”.

Para tal, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Asseguramos a confidencialidade das suas respostas.

Foi pedida a autorização para gravar a entrevista e foi concedida.

DIMENSÕES/CATEGORIAS	QUESTÕES
<p><b>Perfil socioprofissional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização pessoal</li> <li>• Percurso académico e profissional</li> <li>• Motivações para exercer o cargo</li> </ul>	<p>1. Qual a idade, naturalidade e residência?  <i>R. 48, “Apatitas”, “Bornita”.</i></p> <p>2. Qual a formação de base? E a formação especializada?  <i>R. Curso de “ellipsoideus” e a Licenciatura em “Ácido Pantoténico”.</i></p> <p>3. Há quantos anos trabalha nesta escola?  <i>R. Ui, vinte e tal anos e fui aluna aqui. Portanto, já estou nesta escola há, ininterruptamente, desde os meus dez anos, já estou há 38 anos.</i></p> <p>4. Como se processou a sua integração nesta escola?  <i>R. Como aluna ou como professora?</i></p> <p>Pode contar as duas situações, é uma situação interessante.  <i>R. Como aluna, eu vim dum meio pequeno, não é? “Apatitas”, isto aqui é, há 38 anos, existia isto aqui e aqui à volta não existia nada. Vim para aqui viver para uma casa particular sozinha, sou filha única. E, portanto, é uma coisa que eu tenho que agradecer, particularmente, à minha mãe</i></p>

que tinha uma visão um bocadinho mais à frente. Eu estudava “*Amaranto*” num professor particular que era “*sporadicus*”, e, e depois ele disse-lhe que (eu disse sempre que queria estudar “*Amaranto*”), ele disse-lhe que, pronto, que chegou o momento em que ele não podia ensinar mais e que para fazer um ensino sério teria que ser nos “*Spontanei*”. E os “*Spontanei*” em “*Fuorite*”, “*Gold Silver*”, “*Lazulite*” ou este. E, este era o mais próximo. Quando cheguei aqui, a escola era muito diferente da realidade muito diferente da de hoje, não é? Portanto, isso já vai há muitos anos, até os estratos sociais eram um bocadinho diferentes, porque agora o acesso faz-se por provas. Hum, não me lembro já o que é que eu tive de fazer. Eu tive, praticamente, que “*jogar*” e fui logo, eu vim para aqui para o primeiro ano, para o primeiro grau, ou seja, para o quinto ano. Pronto, quer dizer, havia estratos sociais, lembro de na, na minha turma ... e pronto, acabei por me integrar. Foi uma coisa quase natural, teve que ser, teve que ser. Havia alguma diferença e eu juntei-me com um grupo de pessoas com quem sentia mais afinidade, basicamente, foi isso.

E como profissional?

Como profissional, hum, quando eu comecei a dar aulas, era por convite. Eu terminei o curso “*ellipsoideus*”, na altura não havia as escolas superiores. Eu fiz o curso “*ellipsoideus*”, eu depois fui continuando, depois do curso de “*ellipsoideus*” é que continuei alguma formação especializada nesse âmbito. Mas o que aconteceu, foi uma situação estranha, porque eu passei de aluna a professora, com uma figura que era a principal figura da escola, que chegou a ser reitora, que era a Dr.<sup>a</sup> “*Elaine Wesley*”, eu lembro-me, perfeitamente, que ainda era um bocadinho temível (deu mais enfoque) o aparecer na direção, mas isso foi uma situação. Havia aquele respeito muito grande pelos professores antigos de “*ellipsoideus*”, do curso de “*ellipsoideus*” e, tudo isso, eu dei aulas com a minha professora que me deu imensa força na altura e que me disse “Tu agora és professora, tens que assumir isso”. Portanto, foi

sendo uma coisa natural e eu percebi, rapidamente, senti o peso da responsabilidade e eu criar o meu espaço e senti a minha liberdade, de me afirmar como profissional. Portanto. Eu acho que foi tudo, foi em crescendo.

5. Que tipo de cargos de gestão já desempenhou ao longo da sua carreira?

R. Olhe, eu estive na “*Escola Cincinnus*” em acumulação, era um cargo que eu não queria, mas acabei por estar lá e depois tive cargos de gestão intermédia, fui... como sou do ensino do “*Cladodium*” fui ..., tive um cargo que na altura teve assento no CP, fui Coordenadora de “*campylotropus*” e fui o que agora se chama de Coordenadora de Departamento, Delegado de disciplina, não é? E, atualmente, sou Presidente do CG.

6. De que forma se processou a sua designação, agora, para o CG?

R. É por eleições. Quer dizer, eu já faço parte deste órgão desde a Assembleia de Escola, depois fez-se o CG Transitório, era uma das pessoas mais ativas. Na Assembleia de Escola eu era..., estive como suplente várias vezes, depois fui para o CGT, hum..., como representante efetivo, depois a Presidente era uma pessoa já do meu tempo de aluna, com a qual eu tenho imensa intimidade, e que foi a antiga do CG, hum com quem, ... apesar de a tratar por professora *Kelly*, é uma pessoa com quem eu tenha mais afinidades e, entretanto, o secretário dela teve de sair, porque foi para o cargo de diretores de Turma e ela pediu-me para eu assumir o cargo de secretária do CG. E eu fiz, porque gostava e acabava por intervir e escrever era uma confusão, pronto e depois foi uma coisa natural, quer dizer foi uma coisa natural. Ela, também, me deu o apoio para eu ficar, quando saiu para se reformar. Depois eu fui eleita por unanimidade para entrar para Presidente, entrou um suplente e era preciso, criou-se um vazio do cargo e fui eu eleita como, sob proposta da antiga Presidente e fui eleita por unanimidade. Entretanto, fiquei dois

anos e tal, houve eleições para o novo mandato e as pessoas viam que, quer dizer, que devia ser eu, pronto, e eu, pronto, fui a eleições, a lista ganhou. Depois do órgão ser eleito, é o CG que elege o seu Presidente, portanto, e ... fui eleita por unanimidade e ...cá estou.

7. Qual a relevância da sua formação especializada para a ocupação do cargo? Considera que houve alguma relevância ou não?

R. É uma pergunta difícil. Porque eu vejo muito a ... (pausa), há pessoas que querem muito os cargos, não é? Querem muito, desejam muito os cargos. Eu não desejei o cargo, foi uma coisa que me aconteceu, que veio parar, quer dizer. Por um lado, é bom, quer dizer que as pessoas querem e que vêm algumas competências para, não é? Não sei se de liderança ou de, de ... de facto eu sou uma das pessoas mais antigas da escola, tenho uma visão de todas as transformações que a escola passou, que tenho um amor imenso à escola, e eu vejo sempre a pessoa como um todo. E, se calhar a minha ..., tem a ver muito com a minha visão, sou uma pessoa muito idealista .... Por causas e assumo as causas, dou a camisola por essas causas, tem a ver muito com a minha forma de ser, sou muito emotiva e ... e, e que me movo por, por ideais, por ideologias e por e, .... E, pronto, depois é evidente que, se calhar ajuda o facto de ter feito "*Ácido Pantoténico*", se calhar ajuda mais do que a minha formação de "*elipsoideus*", não é? Ajuda, porque se desenvolvem certas competências, competências de falar que eu acho que eu não tenho muito, eu não tenho muitas competências na comunicação oral. Hum, ... são muito diferentes, por exemplo, de eu ter de "*jogar*" em público. Os nervos de "*jogar*" em público e os nervos de falar, e se calhar "o "*Ácido Pantoténico*", como é uma coisa natural, eu escrevo com alguma facilidade, e se calhar "o "*Ácido Pantoténico*", deu essa ajuda, não sei. Mas acho que aqui há um confluir de uma certa, juntam-se uma série de coisas, sobretudo, muito o carácter e a vontade de ..., ainda, que eu não tivesse quisesse o cargo, tem a ver com a natureza da pessoa. Os cargos aparecem não é por acaso, tem a ver com aquilo

	<p>com o que nós somos e aquilo que nós transparecemos para as pessoas e pelos ideais por que lutamos e as pessoas vêm isso em nós e isso ajuda, penso que é isso.</p> <p>8. Na sua opinião o que motiva um indivíduo a disponibilizar-se para o cargo do diretor?</p> <p>R. Bem, há motivações muito diferentes. Se eu penso no antigo diretor e nesta diretora, são motivações, absolutamente, diferentes, eu penso. Esta diretora foi terrível para a convencer. Lá está, foi uma das pessoas que chegou ao cargo, não por vontade própria, mas por ser “empurrada”, quer dizer, porque o grosso da escola, particularmente, particularmente, ... ela não era da nossa área, mas..., particularmente, do ensino especializado, particularmente, do ensino do “<i>Cladodium</i>”, mas viu nela a pessoa ideal para estar à frente da escola. Porque, por caráter, por dedicação à escola, pela forma como ela assumiu sempre a escola, a postura que teve enquanto professora, portanto, o cargo, também, lhe foi parar às mãos, não é? E foi preciso “empurrá-la”, foram precisos meses para a convencer a candidatar-se e é uma pessoa competentíssima, porque senão isso, também, não ia acontecer. Depois de se meter nas coisas é uma pessoa muito competente, muito capaz, muito idónea, mas, também, chegou lá “empurrada”, percebe? Quer dizer, porque ela tem essas competências, não foi ela que disse “Eu quero”, não foi, porque tinha vontade de mandar ou isso agora. É evidente que isso surge, porquê? Porque ela, também, tem um ideal de escola e as pessoas viam, podiam não imaginar, viram sempre na sua postura na escola, alguém que identificavam como ideal que as pessoas querem para esta escola.</p> <p>[12'45]</p>
<p><b>Agenda política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações políticas no campo da administração e gestão das escolas</li> <li>• Missão estratégica da</li> </ul>	<p>1. Qual a sua opinião em relação às atuais políticas educativas no que respeita à administração e gestão das escolas?</p> <p>R. Ham..., eu, se calhar tenho uma opinião peculiar, porque eu sou uma pessoa que me considero, assumidamente, de “<i>poliadelphos</i>” e que há muita gente que é contra, por exemplo, o CG e o facto de o diretor ser</p>

<p>escola</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mecanismos de controlo e prestação de contas</li></ul>	<p>eleito pelo CG e não ser eleito por toda a Comunidade Educativa. Eu penso, eu gosto da figura do diretor, se for uma liderança democrática, se for um diretor com uma liderança democrática, como é o caso desta diretora. Porque eu penso que só se avançou para este tipo de coisas, porque quando eram órgãos coletivos, até havia escolas que funcionavam bem, mas o grosso, ..., a escola não tinha um rosto, não sei se me faço entender? É preciso alguém, a gente quando dirigir-se... é como quando vamos a uma repartição de finanças ou uma coisa qualquer, quer reclamar ou quer responsabilidade e é um monte de pessoas e hoje fala com esta, amanhã fala com aquela e as coisas não acontecem e a gente quer um rosto. E um rosto é alguém que é um líder, que é um líder, isso pode ser uma coisa importante.</p> <p>O CG é um órgão que eu gosto particularmente. É um órgão..., eu já poderia ter estado mesmo com o outro diretor, eu já poderia ter estado noutro cargo que não este, ou seja, na direção. Podia ter estado com esta diretora, não na direção e eu não quis, porque o CG me diz mais. Porquê? Porque é um órgão político, define..., um órgão estratégico, define as políticas da escola, as linhas gerais e depois tem uma representatividade enorme, quer na da Comunidade Educativa, quer do meio. Ou seja, por exemplo, no nosso caso, na formação dos CG's, tem representantes dos docentes, não docentes, dos alunos, dos EE's, do Município e depois tem..., ou entidades ou empresas ou aquilo que são cooptados pelos outros membros do CG, no início do mandato, o grosso do CG, os eleitos e a autarquia tem para cooptar os nossos parceiros do CG. E, nesse sentido, é muito curioso um órgão alargado, supostamente, trazer, se os parceiros forem bem escolhidos, bem pensados, dado que são convidados, também, é uma mais-valia para a escola, que é um bocadinho, ter alguém de fora cá dentro, a dar a sua opinião e a..., depois, o CG é um órgão muito interessante, na minha perspetiva, porque funciona um bocadinho como um árbitro. Se, por um lado, às vezes, parece um órgão invisível, por outro lado, quando é um órgão ativo, é alguém, depende, também, da personalidade do Presidente, mas é um</p>
--	--

órgão, eu sinto, muitas vezes, que funciono, faço muito trabalho de casa aqui na escola que não se vê, mas que dá muito resultado. Resolução de conflitos, pronto, uma série de coisas que numa Comunidade Educativa, por muitos interesses que haja, há sempre muitas “taquicardias” e as pessoas procuram-me, não é? A outra Presidente do CG era uma pessoa exemplar, mas era uma pessoa mais ... aristocrata no bom sentido, e um bocadinho..., esteve com o outro diretor que tinha um perfil de liderança, que tinha um perfil um bocadinho ditatorial, e, portanto, era menos visível e ela tinha menos ... e por caráter eu sou muito mais emotiva e muito mais ..., ela até dizia que era bom que fosse eu, porque eu fazia falta para abanar as coisas e, pronto, já se ousaram mais coisas. No geral, já tenho outra energia, também, que, também, tem outra diretora à frente. Não sei se lhe estou a dar as respostas que....

Sim.

2. Então, qual a missão estratégica desta escola, que prioridades e metas se propõe alcançar a médio prazo?

R. Olhe a médio prazo é assim, nós temos (sorri), nós temos sempre como objetivo em primeiro lugar a excelência, isto é, é um... e esse facto é sempre o nosso objetivo a curto, a médio e a longo prazo. E, porque é que tem que ser assim? Porque, senão a gente não anda para a frente. Nós atingimos um..., um por exemplo, em termos de PAA de relevância face ao meio que nos rodeia, atingimos uma relevância tal, que já é difícil superar, quer dizer que já é difícil de nos superarmos a nós próprios. Não sei se..., já, já, por exemplo, este ano, em termos de riqueza do nosso PAA, aquilo que conseguimos fazer aqui, já foi tão grande e tão relevante que vai ser muito difícil..., portanto, a fasquia é tentar manter e por o objetivo mais à frente para conseguirmos e depois temos alguma preocupação com o desenvolvimento integral dos alunos, que a formação não sejam só “*Echinaceae*”, não é? Que um “*Echinacea*” não seja um ser absolutamente desligado das outras coisas. Temos a preocupação de que sejam bons cidadãos, que sejam boas pessoas e que tenham uma

formação geral que acompanhe o nível de exigência que nós temos na parte do ensino "*Cladodium*".

3. Então, de que forma o Conselho Geral se posiciona em relação à pressão para a produção de resultados? Que estratégias têm adotado para reforçar ou contrariar esta tendência?

R. Bem é assim, nós cumprimos com todas as competências que estão determinadas na lei para o órgão. E, nesse sentido, temos uma agenda, eu tenho uma agenda de ..., de reuniões ordinárias segundo a lei que, às vezes, não chegam e, no nosso percurso normal, fazemos o acompanhamento, por exemplo, aprovamos, vamos falar, por exemplo, do PAA. O PAA é acompanhado por uma aprovação inicial e acompanhado em todos os CG's. O que é que se vai passando e fazendo uma reflexão das atividades e no fim do ano letivo é aprovado a execução do PAA. Depois fazemos o acompanhamento do PE, dos nossos, de todos os objetivos que estão no PE, a nível dos resultados escolares que são analisados todos os períodos, fruto de um trabalho, também, que há na escola, fazemos um resultado estatístico de todas as disciplinas, fazemos o insucesso, já temos esse estudo feito, fazemos isso todos os anos. Portanto, comparamos sempre os resultados com os anos anteriores, com o mesmo período, o que é que as atividades, havendo muitas atividades no mesmo período, o que é que isso pesa? Melhora ou não melhora os resultados? Eu faço sempre, quando faço a análise dos resultados, por exemplo, foi segunda feira, o último CG e que não acabou, chegamos a meio do CG. E fazemos o balanço das atividades e o acompanhamento do PE, agora, neste momento, é só sobre os resultados, não é? Portanto, escuso de lhe estar a falar das outras coisas, mas fazemos sempre uma apreciação crítica, não é? Se consideramos os resultados bastante satisfatórios, detetamos ..., eu preparo o CG muito bem, vou com um, mando um relatório para os representantes com oito dias de antecedência para eles estarem preparados. Eu própria faço um acompanhamento dos resultados e começa-se a analisar os resultados do geral

para o particular e depois dos ciclos, dos ciclos descemos àquilo que eles precisarem, vemos onde é que há maior percentagem de negativas, nos ciclos ou nas turmas, qual é a turma com mais negativas, tudo. Ham..., taxas de abandono escolar que, felizmente, não temos. E, depois, no final do ano, fazemos todos os objetivos do PE, se cumprimos todos os objetivos do PE. Acho que é uma avaliação contínua da ... e fazemos recomendações ao CP, quando é preciso, eles não gostam muito, mas .... (sorrisos).

4. Considera que as recentes alterações ao nível da gestão da escola alteraram o modo de funcionamento do atual Conselho Geral? De que forma?

R. As recentes alterações, não há grandes alterações? Ah, houve a republicação, mas não houve quase grandes alterações, não houve quase nada de..., é assim, supostamente, a republicação do 75, no fundo é um bocadinho o afirmar ..., eles querem dizer que o CG adquiriu mais competências e que tem mais peso, mas tem mais uma coisa ou duas. Por exemplo, uma coisa que eu acho, assim, até ridícula, que acrescentaram às competências, uma delas foi deliberar ou, agora não me lembro dos termos em que, mas nós é que aprovamos as férias do diretor, não é? É uma coisa ridícula, por exemplo, quer dizer quem pensa nesta diretora que está aqui de manhã à noite, que não tem fins de semana. Eu quando ela me leva o mapa das férias e que vou levar em junho para aprovar, eu faço logo uma intervenção e digo logo que a diretora vai propor as férias, ela nunca cumpre as férias a que tem direito. Portanto, eu digo logo, da minha parte, eu assino já de cruz e ela nem precisa de me dizer, ela diz e até diz para onde vai. Quer dizer, é um bocadinho, quer dizer que se afirmam mais, mas não há grande ..., da republicação é mais do, é mais dois itens, passamos a avaliar o diretor, foi uma competência nova que, também, foi estreada aqui no CG, foi o que eu fiz no, no...? Quando é que foi? Foi há poucos meses que, que inaugurei o processo de avaliação do diretor. Também, foi uma novidade,

pronto, mas correu muito bem e pronto.

5. Vou só aproveitar para colocar uma outra questão. Tendo em conta todo esse plano de trabalho e a necessidade de estar constantemente a intervir, em termos médios, quantas vezes reúnem?

R. O CG? Olhe, supostamente, ordinariamente o CG deverá reunir uma vez por período e, depois, mais uma para o balanço final, seriam quatro vezes, mas depende muito dos mandatos. Por exemplo, neste momento, já vamos em dez reuniões, desde julho de 2013. Vamos para a décima reunião, penso eu, tenho quase a certeza. E só mais uma coisa, peço desculpa, eu tenho sempre algum cuidado e a outra Presidente já tinha, a outra era mais certinha, vamos imaginar que havia o cargo, a eleição do diretor que é um bocadinho antes, que é no CG, foi na passagem, eu fazia parte, foi na transição, quando há assim uma sucessão normal, depois ainda há mais reuniões. Criam-se comissões de trabalho e depois reúnem em plenário para uma área que aprova e há muita coisa para fazer. Também, há sempre uma tentativa de gestão eficiente, digo da minha parte e da antiga Presidente, porque o órgão traz muita gente de fora à escola. Portanto, é preciso agilizar as coisas e, depois, depende da participação. Por acaso, temos gente interessada no CG e que participa ativamente. E reúno, extraordinariamente, sempre que for preciso.

6. Até que ponto o Projeto Educativo da escola integra os interesses da Comunidade Educativa?

R. Tem que integrar necessariamente, porque o PE, supostamente, é a “alma da escola”, não é? E nós fizemos, recentemente, uma reformulação. Era uma recomendação já do CG, só que como a diretora tomou posse num período em que o ano já tinha arrancado, foi uma sensação estranha, em que ela ... era muita coisa para ela avaliar e nunca mais se chegava e já estava desatualizado o PE e o RI. Portanto, esses documentos fundamentais da escola. E no RI dei o meu contributo enorme, porque, depois andou uma equipa a trabalhar naquilo, para aí

	<p>dois anos, e percebemos que, quando era preciso mesmo dar, andar com aquilo para a frente percebeu-se que as pessoas não tinham feito o trabalho de casa em condições. E percebe numa escola que quanto mais gente pior. Acabou por o RI que muitas coisas é cumprir a lei, etc., e as pessoas depois, por exemplo, coisas específicas, regulamento, nós temos muitos regulamentos anexos. Os regulamentos dos “<i>ellipsoideus</i>” “<i>aciculatus</i>”, foi o meu Departamento que regulou, contribui imensíssimo para esse regulamento, e que, também, geri uma série de conflitos com os professores “<i>aciculatus</i>”, portanto, fez-se esse. Por exemplo, regulamento do “<i>bifurcatus</i>”, procuram-se as pessoas que estão ligadas ao “<i>bifurcatus</i>” que dão o seu contributo, não é? O PE a diretora foi pedindo o contributo aos Departamentos e foi pedido o contributo individual, portanto, as pessoas deram o seu contributo, eu acabei por ter um texto sobre os fundamentos pedagógicos, por de facto, é muito difícil, tem de haver alguém a captar a “alma coletiva”, não é? Quer dizer, os objetivos comuns, as coisas práticas, há coisas no PE que são objetivas, desde os nossos planos curriculares, mas depois traduzir a “alma da escola” é difícil por vinte pessoas, não é? Portanto, houve um texto que foi feito por mim, mas depois passou pelo CP, houve outro que foi feito pela diretora, outro que foi feito por..., isso foi tudo, a Comunidade Educativa teve oportunidade, há textos que foram tributos de várias pessoas, mas foi aberto a toda a Comunidade, portanto, quem quis, manifestou-se, depois foi a aprovação. Foi a aprovação em primeira instância ao CP e em última instância do CG.</p> <p>[28’]</p>
<p><b>Impactos organizacionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia e práticas democráticas</li> <li>• Produção de resultados</li> <li>• Gestão e liderança</li> <li>• Organização do trabalho</li> </ul>	<p>1. Comemoramos este ano 40 anos de "gestão democrática" das escolas em Portugal, i) Na sua opinião quais foram as principais "conquistas" dessa gestão democrática?; ii) As últimas reformas do governo das escolas (DL 115-A/98 e DL 75/2008) introduziram alterações significativas na "gestão democrática" das escolas. Em sua opinião, qual o sentido dessas mudanças (ou do conjunto dessas mudanças, quais as que destaca e</p>

<p>pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura de escola e clima de trabalho</li> <li>• Relações de poder entre os professores</li> <li>• Relações da escola com a comunidade</li> </ul>	<p>porquê)?</p> <p>R. Muita coisa. Eu gostava em primeiro lugar e aquilo que eu considero que é mais importante, é a parte ideológica do que representou o 25 de abril para a educação, que, basicamente, foi a democratização do ensino e, e significou conseguirmos avançar de um atraso intelectual e de aliteracia enorme, não é? Nesse sentido, eu sou uma defensora da escola pública e eu quero acreditar que o Estado é uma pessoa de bem, e que tem de ter o garante à frente, tem de ter certos pilares, sendo o Estado pessoa de bem e que garante igual oportunidade para todos. Que é o garante da igualdade de todos. Isso a nível da educação, da saúde, das coisas que são estruturais à sociedade. Nesse sentido, o 25 de abril foi uma coisa fantástica e trouxe isso e a democracia nós não tínhamos, não é? Ainda há pouco tempo estava naquela questão dos <i>mails</i>, eu não tenho muito tempo para ver, mas recebi um que me lembrou algumas coisas, por exemplo, o que é que um professor da ditadura, do ensino público, uma professora, particularmente, tinha de pedir autorização para casar quase ao governo, coisas assim inacreditáveis e tinha mais outras práticas, absolutamente, esquisitas, pronto. E, depois, todas as reformas do ensino demoram décadas a produzirem os seus efeitos. Eu penso que há algumas coisas, sobretudo, que eu valorizo, é isso. O 75 eu valorizo por aquilo que eu já lhe disse, anteriormente, não é? Eu acho que, apesar de eu ser uma pessoa de “<i>poliadelfos</i>” e de querer uma escola democrática, há pessoas que vêm a figura do diretor e no cargo unipessoal, que não é um cargo unipessoal, com mais duas pessoas e um CG por trás, eu acho que acaba por ser muito mais alargada a visão do que quando era a três pessoas. A escola..., porque o diretor presta contas, e presta não só a pessoas da Comunidade Educativa, não sei se me faço entender? Eu acredito na democracia representativa e o CG é um órgão que tem a democracia representativa, precisamente. E nós até sabermos que todos nós temos o direito ao nosso voto que faz a diferença, até, porque se demitem muito facilmente disso, e se calhar, é preciso, nós temos deputados da nação muito fracos outros são</p>
--	--

melhores, mas temos que acreditar que, supostamente, elegemos pessoas com perfil e com competências adequadas para analisar coisas, que nós podemos escolhê-los, mas eles têm de representar e ter algum perfil de competências que não é do cidadão comum. Mas o cidadão comum, antes de mais, é o garante de conseguir esse lugar, não sei se me faço entender? Portanto, nesse sentido, ainda, que pareça contraditório, eu concordo com o 75 e com o CG. O CG é, como lhe digo, se fizermos uma analogia com a estrutura que temos com o Estado Português, o CG, imagine, temos o órgão executivo e temos um órgão entre aspas “Presidencial”, vamo-nos assemelhar ao Presidente da República, vamos fazer uma analogia. É isso que eu, às vezes, tento explicar aos alunos quando eles não percebem muito bem. Eu digo-lhes o Presidente da República não vai agir, não diz vamos fazer isto, vamos fazer aquilo, mas é, supostamente, devia ser o garante do equilíbrio, o árbitro do que acontece. Depois, claro, depende do perfil, mas isso é tudo assim, não é? Agora, houve uma reforma que, particularmente, me agradou e eu não fui uma fã incondicional, não fui fã da Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues nalgumas coisas. Acho que ela não soube comunicar e, particularmente, criaram-se muitas guerras no ensino por causa da avaliação de desempenho e agora passam-se coisas muitíssimo mais graves e as pessoas não reagem da mesma maneira. E ela não era uma pessoa, eu tive muitas intervenções frente a ela, não era uma pessoa fácil, mas era uma pessoa que tinha ideias na cabeça, que refletia sobre as coisas, concretamente, para o ensino “*Cladodium*”. Não sei se está a par, mas hoje os professores reconhecem que ela deu ao ensino “*Cladodium*” aquilo que mais ninguém deu e só agora é que reconhecem isso, porquê? Não sei se sabe? Não. Não sei se sabe aonde eu quero chegar? O que eu quero dizer é assim. Eu acho, assim como acredito na escola pública, o Estado é o garante da igualdade para todos. No país, eu era de “*Apatitas*” e tive que vir para “*Ametista*” e o país só tinha seis “*Spontanei*” oficiais e, então, ela mandou fazer um estudo e, por exemplo, na nossa escola, para ter uma ideia, candidatam-se para o

primeiro ciclo trezentos e tal alunos para, neste momento, cinquenta e duas vagas. Isto fica gente de fora e o que é que a gente faz às outras crianças? Há testes de seleção que são aprovados e, portanto, ficam de fora. E para o ano pode haver gente, pode haver uns melhores outros piores, mas, pronto. Mas há muita gente e eu acredito que o “*Amaranto*” é essencial, já diziam os gregos, para a formação das pessoas. E isso vê-se, os nossos alunos dão provas de que adquiriram outras competências, quando saem daqui são melhores que os outros das outras escolas. E, nesse sentido, aonde é que eu ia chegar que agora estou a ficar muito cansada...

De algumas mudanças...

E, então, por exemplo, o que fez a Maria de Lurdes? Mandou fazer um estudo, percebeu que havia muita arbitrariedade nos “*Spontanei*”, nos “*Agglutinatus*”, tentou uniformizar, ver através desse estudo, o que é que havia. Claro que houve que gerir coisas, o “*Spontaneus*” era um mundo quase..., e, depois, fez ou construía “*Spontanei*” de raiz para cobrir o resto da população e dar a possibilidade das outras crianças, quer dizer, isto não se pode, também, ficar restrito a um grupo de “eleitos”, entre aspas, porque não são eleitos. Ou, então, o que é que fez? Deu apoio ao particular e cooperativo e, depois, pergunta-me e o particular e o cooperativo funciona como o público? Não, não funciona. Mas é verdade que ela dotou o particular e cooperativo, financiou o particular e cooperativo para que as crianças que não conseguiam entrar nos “*Spontanei*”, entrassem e podiam, também, frequentar gratuitamente o ensino “*bilabiatus*” nos “*Agglutinatus*”, estou-me a fazer entender? Portanto, o leque de oferta em termos do ensino “*Cladodium*” duplicou, em termos de serviço público. Enquanto, que primeiro quem não entrava nos “*Spontanei*” pagava, depois começou a haver uma série de “*Agglutinatus*” que com o financiamento que o Estado dava, esses “*Agglutinatus*” davam aos alunos, cobriam um, cobriam uma falta, porque não havia mais “*Spontanei*”. Portanto, ou era construir edifícios

novos, ou era, agora vamos lá ver aonde é que vamos construir outro. Fez um estudo onde é que havia mais procura ou, via onde é que não havia, onde é que estavam situados e aproveitou aquilo que já existia. Isso aconteceu que deu melhores condições, que agora já não está assim, neste momento, deu melhores condições às escolas, deu apoio, os horários ficaram aproximados ao que eram nas escolas públicas, portanto, as condições eram mais parecidas. Portanto, havia oferta e, por outro lado, também se criou mais emprego para os professores que iam saindo. Agora já não está assim. Fiz-me entender?

[38']

Ah, também, havia mais uma coisa importante que achei nessa legislatura, muitíssimo importante que não posso deixar de assinalar, porque conheci muita gente e as pessoas depois não fazem o balanço das coisas. Precisamente, porque nós tivemos muitos anos de ditadura, eu, por exemplo, achei as novas oportunidades, uma coisa absolutamente fantástica. E houve sítios em que eu sei que funcionava muito bem e outros em que funcionava mal e as pessoas em vez de fazerem uma avaliação e, e, e... para melhorar o que funciona mal, acabaram com tudo. E isso significou não só uma melhoria da autoestima da sociedade portuguesa, de muitas pessoas que não puderam estudar, de muitas pessoas que sentiram que tinham vergonha de dizer que tinham a quarta classe ou que tinham a classe antiga e que conseguiram fazer o nono ano, não é? Através de uma coisa inovadora como é que começou a ser procurada por outros países que era, como é que se chamava, era aquilo..., o RCC (Revalidação de Competências ...) como é que era?

**Revalidação de competências ...**

Não sei quê, de competências...qualquer coisa de competências que agora não me ocorre o nome que estou a ficar cansada. Portanto, era aproveitar aquilo que as pessoas de melhor sabiam...já não me lembro bem, mas...era aproveitar as competências que as pessoas ao longo da vida, mas o que é certo é que as pessoas voltaram à escola e avançaram

qualquer coisa, não é? E isso acabou tudo. Outra coisa boa, foi terem “*Piridoxina*” no primeiro ciclo, quem me dera a mim ter tido “*Piridoxina*” no primeiro ciclo, não é? Hoje em dia, está, absolutamente, provado, toda a gente sabe o que é ser bilingue e bilingue são os que estudam no Instituto “*Bursa*”, não, na escola “*Chalaza*”. Estou-me a lembrar, por exemplo, do *Harry Wellington*, eu conheço, tenho uma amiga minha que o marido é psiquiatra, uma cabeça brilhante, estudou na escola “*Chalaza*”, é incrível, é bilingue. Quem me dera a mim ser bilingue. É uma coisa, isso está provado que tem, que desenvolve uma série de coisas na pessoa e uma série de competências, absolutamente, fantásticos, quer dizer e nós só podemos ser uma sociedade melhor se tivermos uma população mais bem formada, não é? E é, nesse sentido, que acho que se está a regredir, que se está a desinvestir na escola pública.

[41]

2. Tendo em conta a sua experiência passada e presente, considera que hoje a gestão da escola é menos ou mais democrática? Justifique. (Que indicadores lhe permitem essa perceção?)

R. Está-me a falar só da gestão, da gestão, órgãos de cada escola? Eu acho que já lhe respondi a isso. Porque é o que eu digo, noventa ..., acho que grande parte dos professores ficaram muito chocados pelo facto de existirem ..., a palavra diretor assusta as pessoas, não é? Mas eu não vejo a coisa assim, eu não vejo a coisa assim..., já lhe disse isso, porque há uma cara, mas há uma cara que é assessorada por ..., vê o que disse é a diretora e a direção, lá em cima, quando eu falei com os alunos? A diretora e a direção, quer dizer existe um rosto visível, eles todos conhecem a direção e ela faz as coisas de forma partilhada. Ah, depois depende de quem está à frente do cargo. É assim..., o antigo diretor que era bastante ditador, também, chegou a ser Presidente de um Executivo. E o tipo de postura era, exatamente, era a mesmíssima coisa. Aliás, ele tinha mais um bocadinho de cuidado quando houve o CG, estou-me a

fazer entender? Tinha as pessoas práticas com quem ele se dava no dia a dia, eu até me dava bem com ele, muitíssimo bem, eu sempre lhe disse tudo aquilo que pensava. Mas quando chegava a hora de prestar contas ao CG, ele era um bocadinho mais cuidado, percebe o que estou a dizer? Provavelmente, eu aposto que noventa por cento das entrevistas que fez, não sei se já fez muitas ou não, foi só aos diretores dos “*Spontanei*” ou não?

Não, não, não, não. É um estudo de caso, estou só a trabalhar neste.

Ai..., só neste “*Spontaneus*”?! Pronto, mas se calhar, ainda, há tempos estava a falar com uma colega da formação geral, e, por exemplo, para o ano vai chegar, não sei se sabe como é que funciona? A diretora foi eleita e na altura até houve três candidatos. Foi eleita e, depois, ao fim do mandato, ou é reconduzida ou não pelo CG, e, por exemplo, fui eu que a “empurrei” para ela ficar, que isto aqui é uma carga de trabalhos, mas é que eu acho que ela é o ideal para a escola. Mas eu já me questioneei, eu tenho uma ideia de escola e eu quero o melhor para a escola e o grosso das pessoas, dentro duma Comunidade Educativa, haverá sempre um grupo restrito que nunca gosta de nada. Portanto, o grupo de pessoas muito pequeno que agora diz mal disto ou daquilo, sempre disse mal de tudo o que vem de trás, não é? E que depois vem para a frente e depois já diz bem do que vem de trás, percebe? Já me ia perder com isto. E eu estava, precisamente, a discutir com uma professora daqui, porque ela estava, precisamente, a dizer, veio este ano para aqui, a dizer que onde estava, o CG sem dizer a ninguém e eu disse-lhe o CG tem, precisamente, essa competência. Portanto, o grosso das pessoas que estão lá, são pessoas que são eleitas, não é? É como estar na Assembleia da República e depois de estar na Assembleia da República elege o Presidente da República, fiz-me entender? Pronto. Portanto, não são pessoas que estão lá ao acaso, alguém votou nelas para elas estarem lá, ponto um. Portanto, é a democracia representativa a funcionar. E eu pus-me essa questão, como é que vou fazer, já vai ser para o ano? Como é que eu vou fazer... quando chegar essa altura? Eu posso, simplesmente,

chegar ao CG, e eu sou uma pessoa que giro o órgão, mas eles, também, me conhecem, sabem que eu digo o penso, mas eu sou capaz de fazer assim, e depois é assim .... Digo-lhe e tenho visão, supostamente, eu costumo dizer que sou os “ouvidos da escola” e a “visão da escola”. Portanto, tem que sentir o pulsar da escola em primeiro lugar, e essa é a minha obrigação perante os elementos externos à escola, porque os que são internos vão votar, não? Perante os externos eu funciono como os olhos e os ouvidos, o sentir e, depois, lá estão os outros para ajudar àquilo que eu sinto ou não o que é o pulsar da escola, ponto um. Mas eu até estou, eventualmente, a pensar, num CP, reunir com eles e perguntar o que eles pensam, por curiosidade. E quando eu digo, por curiosidade, então, eles dizem, então, não nos vais ouvir? Vou ouvir e vou dar atenção àquilo que eles vão dizer, mas ..., também, se percebe.... Conhecendo as pessoas que fazem parte do CP, a gente sabe distinguir quem é que está de boa fé e quem não está de boa fé, percebe o que eu quero dizer? Pronto. É uma coisa que, ainda, me vai acontecer pela primeira vez, que nunca aconteceu aqui na escola, vai chegar esse momento para o ano.

3. Que mudanças é que sentiu nas suas práticas diárias?

R. Qual legislação?

Estamos a falar sempre a falar da questão da gestão.

Ai da gestão, sempre da gestão, sabe que eu não me consigo esquecer que sou professora, na minha prática de gestão...ah..., basicamente, eu, também, já... quer dizer, uma coisa é a experiência que eu tive como professora e com uma gestão diferente. Portanto, desde que eu estou no órgão, enquanto estive na Assembleia de Escola, hum..., também, a Assembleia de Escola não tinha um Presidente muito carismático, não era..., portanto, não me apercebi bem ..., aquilo funciona, mas depois o Presidente não era muito carismático e ..., o segundo Presidente da Assembleia de Escola a que eu assisti, estava sempre em rixa com o município, com os representantes do município, portanto, aquilo era uma coisa muito esquisita, não funcionava bem. E depois quando foi o CGT, já

era o 75. Portanto, eu tenho experiência como professora da gestão anterior, em termos de órgão de gestão é com o 75, percebe, portanto, acho que já lhe disse o que é que eu penso desta reforma.

4. Considera que com a gestão unipessoal o papel do Conselho Pedagógico/Conselho Geral modificou-se? Em que sentido?

R. (Pausa) Não. Não, não considero isso. O Presidente do CP é o diretor, antigamente, era o Presidente, não é? O Presidente do Conselho Executivo. Quando passou a diretor (pausa), também, existia o CG, quer dizer, o CG tinha as mesmas competências..., aliás, só quando passou a diretor, passou a ser um diretor é que passou a haver o CG. Portanto, antigamente, havia um órgão coletivo que tinha um Presidente, era um órgão executivo, não tinha ninguém para os fiscalizar. Agora, na escola existem dois órgãos, ou seja, sempre que há uma, um grupo..., ou, eu, também, criei um bocadinho essa dinâmica, que está mais insatisfeito ou que ..., senão vão por uma via, vão por outra, estou-me a fazer entender? Se há algum problema que querem mesmo ver resolvido ou que..., procuram-me muitas vezes. Se há alguma coisa que não está bem resolvida, procuram-me..., e aconselham-se e isto é de, como é que tu fazias isto? E eu, às vezes, digo, isto é, com..., eu posso levar ao CG, pode-se começar pelo CG ou pode-se expor no CG, ou vou fazer isto... então, começa pelo Departamento que depois isto vai chegar ao CG. Indico como é que a coisa é feita. Portanto, abriram-se portas, não se fecharam portas. Acho é que as pessoas não têm conhecimento do funcionamento dos órgãos. Há uma grande de..., as pessoas não..., quase não sabem as competências dos órgãos, para que é que servem, onde é que devem falar dos assuntos, fiz-me entender?

Só percebem se a coisa lhes caírem em cima e se tiverem de fazer parte. Mas mesmo se perguntar a alguns professores que fazem parte do CG e alguns que até já vêm de trás, ... Nós tivemos aqui há tempos, o painel do CG na Avaliação Externa e eu senti-me obrigada, eu não queria monopolizar a conversa, mas eu sentia-me obrigada a responder muitas

vezes, porque eles têm muito boa vontade, querem colaborar, mas perguntam-lhes alhos e eles respondem bugalhos, fiz-me entender? Eles confiam, elegeram-me, eu sou a Presidente deles, portanto, eu faço a agenda, eu é que sei as competências, e não sei quê, e, às vezes, é preciso..., eu, ainda, há tempos tive que dizer ao meu secretário: “isto não é para aqui, isso não é da competência deste órgão”, está a perceber? Aproveitam que é o sítio para falar, fala-se de tudo e é preciso adequar aquilo que faz às competências do órgão.

[51].

5. Numa comparação entre o 115-A/98 e o 75/2008, encontra diferenças? De que tipo? Que impacto este último novo modelo teve nas relações quotidianas dentro da escola?

R. Eu acho que, basicamente, a diferença, se nós quisermos o CG, também, decide se a escola quer a autonomia ou não quer. Basicamente, não... há diferenças. Eu acho que a diferença toda que aconteceu na gestão, a diferença para mim principal, mais que a diferença da figura do diretor é o CG. A diferença do 75 é ter-se criado um órgão e que quando é na lei, vê assim: órgãos de gestão – CG, diretor e, depois, vão os outros órgãos intermédios por ali fora. Foi criar alguém acima do diretor. E depois a grande diferença para as pessoas, é verem um diretor. E nós sabemos como é que é, como é que são os pares. Como funcionam os pares, não gostam muito daquela coisa do diretor. O diretor é um nome acima do par e o Presidente é um princípio mais lado a lado, estou-me a fazer entender? De facto, houve essa marcação, é a transformação de um órgão coletivo num órgão, supostamente, unipessoal. Mas que acaba por, ... tem um subdiretor, que o representa, como representava como no órgão coletivo, também, era representado pelo cargo que estava abaixo, do Presidente, que agora não me lembro qual era o nome do cargo, ...

**Vice-Presidente**

Vice-Presidente, exatamente. Portanto, eu acho que depois os cargos dependem do perfil das pessoas que estão à frente. Tudo bate aqui. É

como os órgãos, é como... é assim, eu acho que o cargo é construindo com boa intenção, supostamente, ou o órgão foi construído com boa intenção. Depois depende da leitura de certas pessoas.

6. Com entrada em funções da diretora (diretor) o que de mais importante mudou na escola?

R. Mas desta diretora em relação ao diretor anterior, é que nós já tivemos um diretor anterior.

Pois, eu já tomei conhecimento disso. Consegue, então, estabelecer um paralelo entre os dois, porque no fundo houve mudança de quando era Presidente para diretor...

Espere... A diferença, eu acho que já percebi onde quer chegar. Na mudança do Presidente para o diretor é muito fácil de ver, porque era, o Presidente passou a ser diretor, candidato a diretor. E a lei mudou e o cargo mudou, certo? Passou de ..., aqui na escola ficou a mesmíssima coisa, só mudou o título. Portanto, o perfil de pessoa manifestou-se, exatamente, da mesma maneira como Presidente do Conselho Executivo ou como diretor. Agora, entre o diretor anterior e a diretora atual, aí é que tem imensas diferenças. Isto vem ao encontro de tudo aquilo que eu lhe disse para trás.

7. Considera que a existência de uma diretora (diretor) está a conduzir a uma escola mais organizada e onde os estudantes se comportam melhor, ou isso não está a ter efeito sensível?

R. Não, não é por aí. Tem tudo a ver com os perfis, tem tudo a ver com os perfis. É evidente que, por exemplo, no caso da nossa escola o perfil da diretora, da diretora atual, também, interferiu alguma coisa com o bem-estar da Comunidade Educativa. E, nesse sentido, os alunos, também, andam mais satisfeitos, felizes na escola. Eu falo com os moços, eu tenho aquele aluno do CG, o *Edson Anderson*, já foi meu aluno de "*Amarilis*" de "*Edelvais*", e até fui eu que o "piquei" que ele é muito reivindicativo e não sei quê, para fazer uma lista para o CG e eles

próprios já admitiram que são mais felizes. Depois ela, esta é uma diretora presente, ela vai assistir a tudo, ela, para além de tudo o que faz, ela dá-se ao trabalho de ela vai a todas as atividades, que eu não sei como é que ela faz que vai a todas as atividades. Ela coitada, até metade das vezes não come, não é? E, também, resolve as coisas de uma outra forma. Gere recursos humanos e gere todo o material humano de uma outra forma. Eles são mais felizes. Nós..., as questões mais de um bocadinho de indisciplina não têm a ver com isso, mas, simplesmente, porque aumentou o número de alunos, ...quando o Ministério obrigou a meter vinte e seis alunos por turma, quando não cabem aqui na escola. Nós estamos sobrelotados para as dimensões que temos, até mesmo para as salas. Nós defendemos isso, mandámos para lá, a escola como está, a forma que tem, aquilo não cabe nem mais uma carteira, as pessoas andam ali que já não se conseguem mexer. Agora, quando há gripes no primeiro ciclo, há uma gripe e aquilo depois num dia são cinco, no dia a seguir são dez, depois já são quinze, porque até o espaço é..., é um congestionamento no ar, estão sobrelotados no espaço, há mais confusão. Ou seja, quando chove, imagine uma escola onde se faz "*Amaranto*" e onde os alunos não cabem todos cá dentro, quer dizer?!! Pronto, e mesmo assim, não temos casos de indisciplina.

[56'58]

8. Este novo modelo trouxe mais autonomia à escola? E à atuação do diretor? Se sim, a que níveis?

R. Eventualmente, sim. Podemos, por exemplo, podemos decidir na oferta de escola. Por um lado, o currículo que foi aprovado globalmente para os "*Spontanei*", foi redutor em relação ao currículo que nós tínhamos anteriormente, foi redutor. Nós acreditamos que, tínhamos um currículo de que nós nos orgulhávamos, era grande, mas dava uma formação excelente aos alunos. Portanto, o currículo foi redutor, por um lado, mas, por outro lado, abriram a possibilidade de oferta educativa da gente escolher aquilo que tem mais a ver com a nossa identidade. E,

depois, há algumas coisas, quer dizer, quer o RI em que a gente tem que se basear muito na lei, mas o PE, também, são alguma face de criar alguma autonomia, não é muita, mas alguma.

9. Sente que a sua autonomia aumentou?

R. Como professora ou como?

Já agora as duas coisas, como professora ou em termos de decisões...

R. Hum..., quer dizer (pausa). É muito difícil de comparar, porque nós passamos, particularmente, do ensino "*Cladodium*", ..., o ensino "*Cladodium*" era muitíssimo desorganizado. A nossa escola está muito à frente dos "*Spontanei*", porque tivemos sempre o ensino "*cephalus*". E o [facto de] termos ensino "*cephalus*", obrigou-nos a pensarmos doutra maneira, a sermos um bocado mais organizados, a fazermos um percurso que os outros ainda estão longe de imaginar o que é que é. Pronto, e, portanto, tivemos que fazer um caminho muito rápido. Agora, o que nós fomos..., é apanhados por um monte de tralhas que temos que fazer que nos ocupam os dias, quer dizer. Agora, não sei, eu sempre defendi as minhas coisas, (sorri) e sempre lutei pelas minhas coisas, quer dizer agora, o Ministério, atualmente, obriga-nos a coisas que a gente não quer, mas ham..., o Ministério põe-nos numa posição, fragilizou a figura do professor, isso é claro como água, muito claro. Em termos de gestão, o Ministério, penso que deu mais autonomia. Não sei se fui clara?

[59'51] Sim, sim.

10. Qual o impacto de uma liderança unipessoal sobre as relações entre os professores? E sobre o clima de trabalho nesta escola? (mais integrador, diferenciador ou fragmentador?)

R. Não como lhe disse, tem a ver com o perfil. No caso desta diretora foi..., as pessoas andam mais felizes. Eu podia dar-lhe o exemplo de um colega que é mais velho do que eu, portanto, eu era aluna e ele já era professor, já faz parte há muito tempo do CG, e se o visse até estar aqui

o antigo diretor?! Ele mudou trezentos e sessenta graus. Dizem os colegas de Departamento, digo-lhe eu a ele, ele faz parte do meu CG, transformou-se numa pessoa alegre, ele próprio já o disse no CG, transformou-se numa pessoa participativa, há muito mais gente com vontade de colaborar na escola. E toda a gente quer participar e fazer coisas, fazer isto e aquilo e o problema até é já há coisas a mais.

11. Sente que a sua voz (participação) é mais ouvida?

R. Ai, sim, sim, sim. Mas agora vamos imaginar, eu estou num cargo, estou no CG e sinto que consigo falar, articular com a diretora, perfeitamente. Sinto que ela me ouve quando tenho uma coisa a dizer e sinto que há articulação entre as duas, antigamente, não havia. Era o diretor, diretor, diretor... as pessoas andavam muito mais ...era um regime um bocadinho militar, as pessoas temiam a falta, temiam a falta injustificada, temiam..., percebe? Era muito diferente do que é agora. E ele até tinha algumas qualidades, só que geria muitíssimo mal os recursos humanos, tinha uma forma de lidar com as pessoas muito má. Eu não fui alvo disso, mas tem a ver com o meu carácter. E, depois, também, tem a ver com o facto de as pessoas se afirmarem ou não afirmarem, ou serem colaborativas para a escola. E quando é preciso dizer, atenção disseste-me isso e eu não concordo nada com isso, quer dizer...

12. Considera que as lideranças unipessoais favorecem a produção de resultados?

R. Hum, não sei. Continuo a achar que as lideranças dependem de quem está à frente e ..., as lideranças podem é ser motivadoras ou não motivadoras. O ser unipessoal ou não ser? Não acho que seja por aí. Vai sempre depender da qualidade da pessoa que está à frente do cargo.

[1H03]

13. Ao longo da última década as escolas têm sido bastante

pressionadas para a "produção de resultados", i) No âmbito do exercício da sua atividade profissional tem sentido essas "pressões performativas"?; ii) Se sim, em que dimensões/áreas do seu trabalho essas pressões se têm feito sentir? Qual o impacto que a publicitação dos resultados escolares (rankings) tem na gestão da escola.

R. Sim. É vidente que se tem vindo sempre a tentativa de ...quer dizer, a escola no sentido de ..., grosso modo, os alunos..., antigamente, era um estatuto dizerem: "Esta escola é muito exigente, reprovaram dez", mas agora o paradigma mudou completamente. Portanto, agora é, a escola que tiver mais sucesso educativo e menos taxa de insucesso é a melhor. É a produção de resultados, nós avaliamos, temos ... Agora, em que é que isso contribuiu para a melhoria das minhas práticas? Zero! Porque eu sempre agi da mesma maneira. Eu sempre quis ter bons resultados. Mas quando eu digo bons resultados, bons resultados não têm a ver com a tabela classificativa, é conseguir que cada aluno desse o máximo de si. Mas que as pessoas se sentem pressionadas para isso, sentem. Sentem, porque tem... pronto, tem de ver se há negativas e a taxa de insucesso, atualmente, conta. E os exames nacionais, a taxa daquela escola conta, não é? Portanto, as pessoas sentem. Nós no ensino "*Cladodium*" é um bocadinho diferente, porque, apesar de tudo, embora haja muitas reclamações, quer dizer, por exemplo, acontece, muitas vezes, às vezes, um aluno é aluno de cinco a tudo e tem negativa a "*Amarilis*", percebe? (pausa). Acontece, acontece, pronto, mas quer dizer, mas acabam por aceitar e, depois, no meio do percurso, no fim do nono ano saem, percebe? Portanto, agora que há esse sentido dos resultados e que é avaliado e se diminuimos ou aumentamos essa contabilidade, conta.

14. Qual o impacto que a publicitação dos resultados (rankings) tem na escola?

R. Oh..., na gestão da escola não têm. A gente só fica contente, porque aparecemos nos jornais a dizerem que somos das melhores escolas do

público, agora, se é melhor gerido por causa disso? Não. Não é, quer dizer, nós sempre trabalhamos assim nesta escola. Isso é uma verdade. Com o outro diretor, com esta diretora, esta escola sempre foi uma escola em que se trabalha muito, que se trabalha acima do normal, não é normal o que se trabalha aqui. Porque, para além do trabalho, o trabalho ..., os tempos letivos, e tudo o que há por fora, milhentas coisas para fazer. Atividades nunca acabam nunca, quer dizer é..., é terrível. Uma pessoa chega a estar aqui mais de nove horas e dez e, pronto, quer dizer..., eu hoje entrei aqui às nove da manhã e estou aqui. Agora, tudo bem, estou consigo, podia não me disponibilizar, quer dizer, acho que isto, também, ter a ver um bocado com a casa-escola, não é?

15. Acha que a Avaliação Externa condicionou as práticas de gestão da escola? Se sim, de que forma?

R. Nós tivemos Avaliação Externa em 2010 e tivemos agora. E..., não fizemos nada de especial..., tivemos uma excelente nota com o antigo diretor e apontaram-nos duas ou três coisas. Por exemplo, não tínhamos..., tínhamos uma equipa de autoavaliação “fantasma”, que ele só criou para..., que não funciona, porque não podia ser. Portanto, isso tudo que foi apontado, foi tudo corrigido. Portanto, é evidente que se essas coisas que nos dizem, é para ser corrigido..., mas isso só foi, verdadeiramente, corrigido com esta diretora. Porque havia certas coisas que ele não valoriza muito.

16. De que forma o CG se organiza face à diversidade dos interesses dos vários elementos da C. Educativa?

R. Como é que se organiza?... Não se importa de repetir outra vez. Isto, também, é um bocado a minha figura, porque isto, eu lembro-me que com a antiga Presidente do CG, era uma pessoa muitíssimo respeitada, muitíssima eficiente, mas não havia tanta proximidade, quer dizer eu com o meu carácter em relação às pessoas aqui da escola, em relação aos

elementos internos, eles sentem-me e não só os elementos do CG, são os colegas que me procuram como Presidente do CG, não é? E eu tento resolver, tento dar saída aos problemas que eles me põem, ou por via formal ou por via informal. Os outros são nossos colaboradores, portanto, seguem a agenda do que se passa, e dizem a sua opinião, não é? São convidados para tudo, para as nossas atividades, pronto, são convidados para ..., têm livre circulação, por assim dizer, na escola.

17. Tendo por base o que é do senso comum no que concerne às dinâmicas dos CG's, considera que existe uma cultura deste CG que leva a rigor os direitos e deveres que estão prescritos? Justifique.

R. Olhe, eu nunca estive noutra CG, não é? Falo por exemplo com a Dr.<sup>a</sup> Evelyn que é uma representante do município, que já vem do tempo da Assembleia de Escola, e que na Câmara antiga, a Câmara era PS e agora mudou para o PSD, mas ela não é cargo eleito, é cargo técnico, e manteve-se, graças a Deus, eu meti uma "cunhinha" à vereadora, eu disse-lhe que ..., no último CG, ela manteve. Eu não tenho muita experiência, mas tenho conhecimento doutras, doutras Presidentes dos CG's, e, daquilo que eu sei, por exemplo, conheço pessoas que dizem "Ai o CG na minha escola faz tudo o que o diretor quer", por exemplo. Aqui, há uma verdadeira parceria. Pronto, e, lá está, é a "Alma da escola" de quem está à frente que move. Quem está à frente move ou não move, percebe? Tudo se reduz sempre a isso. Por mais que..., depende de quem é feita a leitura e do empenho de quem está à frente e, portanto, ...as práticas deste CG de facto têm uma "alma", mas há uma "alma", mas quer dizer, é evidente que eu, também, sinto que este órgão, é muito o que o Presidente for. Se eu for uma pessoa passiva e se eu estiver numa de discutir a agenda, o outro CG demora muito menos tempo, não é? E as pessoas passaram a falar mais e a serem mais interventivas, percebe? Eu, às vezes, até lhes digo assim, precisamos de um regimento. É minha obrigação dizer que são tantas horas, agora ou vamos a prolongamento ou fica adiado. Não digam é que depois..., sou

	<p>eu. Se eles estão entusiasmados, é bom sinal, não é? Se estão ali passivos, uma pessoa está a despachar as coisas....</p> <p>18. Como se faz a gestão pedagógica neste estabelecimento, designadamente ao nível dos horários?</p> <p>R. Se for a construção física dos horários é um labirinto, temos muitas aulas à parte, não é? A parte da formação geral e a parte da formação..., mas há critérios que são, que vêm orientações do CG, orientações gerais. Há orientações que a lei dá e depois há orientações do CG, como, por exemplo, da continuidade pedagógica, salvaguardar situações em que há situações anómalas, há algumas diretrizes que são..., que vem do CG e, também, do CP.</p> <p>19. Sente-se mais como um representante do CG ou como um representante do diretor?</p> <p>R. Não, como um representante do diretor não, eu sinto-me como um representante do CG. Sinto-me uma representante do CG, porque ham..., completamente, eu tenho uma admiração enorme pela diretora, já lhe disse isso, até lhe confessei, isto é um segredo, eu fui a pessoa que mais a “empurrou”, e que sou... (sorriu), coitada, ela foi ..., eu piquei-a, eu fiz tudo para que ela fosse, para que ela se candidatasse, fui o grande motor, sentindo e auscultando as pessoas, e, apesar dessa parceria toda que tenho com ela, eu sou uma representante do CG, não confundo as coisas. O que temos é essa parceria, eu digo-lhe o que penso, ela diz-me o que pensa, e, às vezes, ela faz-me pensar, eu digo-lhe uma coisa E ela diz-me “Tu tens razão, nunca tinha pensado nisso”, e, outras vezes, sou eu que a faço pensar a ela. Quando há alguma coisa, eu ponho-lhe as questões, tento resolver, tu não achas que isto?... sabe uma coisa que eu noto, sinto-me uma representante do CG, perfeitamente. [1H13]</p>
<p><b>Práticas de gestão</b></p> <p>• Práticas de direção e</p>	<p>1. Na sua opinião quais são as principais diferenças entre o diretor e o Presidente do Conselho Executivo?</p>

<p>gestão escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações entre diretor e corpo docente</li> <li>• Relações entre os órgãos</li> <li>• Relações com o poder central</li> <li>• Relações com a comunidade local</li> <li>• Bases de poder do diretor</li> </ul>	<p>R. As principais diferenças são uma carga de trabalhos e de responsabilidade civil para o diretor. E, aí é que está a “cara da escola”. O Estado arranhou..., se, por um lado, tem uma cara, arranhou o “bode expiatório”, ou seja, é um gestor de contas, é um responsável pelas contas, já não há aquela “coisa” de não se sabe quem foi. Tudo bem que o CG aprova as contas, não é? O relatório geral das contas é aprovado pelo CG, mas ..., e o diretor vai prestar essas contas ao CG, mas o diretor tem responsabilidade por tudo.</p> <p>(Tocou o TLM dela, pediu autorização para atender, pausa).</p> <p>2. Prefere o modelo de gestão com uma diretora (diretor) ou continua a pensar que era mais adequado o modelo de gestão com um Conselho Diretivo/Conselho Executivo?</p> <p>R. Não, eu já lhe disse que gosto mais do modelo diretor, ou seja, lá o que for, o CG. Eu não estou neste órgão..., é assim, eu estou neste cargo, porque..., porque sim. Mas antes disso, eu gostava de ser representante do CG. Eu quando fui secretária, estava ali coagida, estava sempre a escrever, eu defensora, e os meus secretários ficam doidos, porque eu faço-lhes um guião enorme, para eles ficarem soltos, para estarem atentos àquilo que eu vou dizer, olhe que eu posso-me desviar, eu preparo-lhes um guião para aí com vinte páginas, eles ficam logo tolos, e depois eu envio-lhes o guião para eles ficarem soltos, para apanharem as intervenções das pessoas. Porque eu como secretária, se vir atas minhas de quando eu era secretária, são atas de vinte ou trinta páginas e coisas assim. Porque eu penso, precisamente, quando vir uma ata do CG, quando estava lá, quando eu estou lá a representar o corpo docente, se o corpo docente me pedir contas, eu tenho que ter uma prova do que disse, quer dizer como uma Assembleia Municipal, não é uma ata qualquer. Hum, não é uma ata qualquer, às vezes, a diretora até se passa, eu nem digo nada, porque se eu der um espirro, até fica lá tudo escrito. E eles dizem que a culpada que sou eu.</p>
--	--

3. Acha que a existência do Conselho Geral dotou a escola de uma maior democraticidade?

R. Na minha opinião sim, mas na maior parte das pessoas não, já estou a ser franca consigo. Porque, também, não entendem bem o órgão. É como termos a Assembleia da República, nós elegemos os deputados e depois as pessoas não concordam, acham que não há grande democracia, não é?

4. Qual a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral? Qual o poder de decisão destes atores no órgão?

R. Muito, já lhe disse, e, depois, sobretudo, o importante, é a qualidade da escola, mas isso depende dos elementos do grosso do CG. Claro que depois nós podemos é convidar pessoas que ..., e elas não aceitam e depois temos que ir para as segundas e terceiras opções. No nosso caso, não aconteceu.

5. Qual o poder de decisão destes atores no órgão?

R. Têm um voto, quer dizer cada elemento tem um voto. A única diferença é que eu tenho voto de qualidade em caso de empate, mais nada. A diretora está no CG, mas sem direito a voto. Fala o que lhe apetece e eu passo-lhe a palavra sempre, mas não tem direito a voto. Assim como eu vou ao CP, mas não tenho direito a voto e até falo demais, às vezes.

6. Como caracteriza a relação entre a escola e o Ministério da Educação?

R. É uma relação formal e de subalterno, a escola é subalterna do Ministério da Educação. A escola obedece, não teme, mas ...muitas respostas, mas de facto, a escola é uma dependente do Ministério, tem que lhe obedecer. É um superior hierárquico. As coisas são assim.

7. Qual a relação entre o diretor e o Conselho Geral? E entre o diretor e o Conselho Pedagógico?

R. Eu já lhe disse, penso que o órgão, o diretor e o CG? Supostamente o CG é o órgão a que o diretor “presta contas”. “Presta contas”, quer dizer as linhas são, pronto, há muitas coisas que eu vou propor, por exemplo, “critérios de escolha de atividades que nós vamos abrir” para o PAA, isso é uma coisa que será aprovada, eu preparo isso com o diretor. Mas vamos imaginar que eu não preparava, não é? Aqui já há uma articulação entre mim e a diretora, mas depois o CG pode concordar ou não concordar com o diretor, não é? A relação objetiva, o cargo do CG foi criado para garantir, por um lado, para a escola se abrir ao meio externo e ter agentes externos dentro a olhar com outros olhos, do que a própria escola a olhar para o seu “umbigo”, portanto, os CG's integram pessoas de fora, integra pessoas do município e a escola não tem só órgãos de pessoas que vivem, percebe? Portanto, supostamente, a contextualização é diferente, não é como estarmos em casa em pijama (sorri). Estamos um bocadinho mais com outros cuidados. O CG é um órgão democrático em que as pessoas se sentem bem, mas há alguma formalidade, quer dizer, “a senhora vereadora...” As pessoas estão à vontade, até, porque tem muito a ver comigo, eu respeito, mas .... Falo demais (sorrimos).

8. Qual a relação entre o diretor e o Conselho Pedagógico?

R. É o Presidente do CP. Portanto, leva as propostas, se perguntar..., também, depende da pessoa. O antigo diretor ninguém falava no CP. Ele propunha as coisas, ele falava, falava, falava e aprovavam-se as coisas quase de cruz. Quando passou para esta diretora, as pessoas sentiram a democracia foi como uma revolução, primeiro falavam demais e era uma confusão os CP's, aquilo nunca mais se atava nem desatava. Agora, estão a ficar um bocado mais..., mas há uma participação democrática. Portanto, seja diretora ou Presidente do C. Diretivo, tudo depende, esta escola é um exemplo vivo disso, tivemos a mesma pessoa como Presidente Executivo e como diretor. Portanto, é um bom caso para dizer

em que não é o cargo, mas é a pessoa.

9. Em sua opinião onde reside o maior poder de decisão na escola?  
Porquê?

R. Se perguntar à diretora, ela vai-lhe dizer que a pessoa que manda mais aqui na escola sou eu, se perguntar à inspetora que vem aí, ela diz e diz sou, diz que sou eu, que é o Presidente do CG, hierarquicamente, é assim. Mas pense, eu vou-lhe dar a mesma analogia. É assim, é um bocadinho, o Presidente de toda a Comunidade Educativa, não é? Mas pense no Primeiro Ministro e no Presidente da República. O Presidente da República pode ser um bocadinho mais ativo do que o “corta fitas”, eu não sou o “corta fitas”, pronto, sou mais ativa do que isso. Mas executa, pronto, há coisas que nós acordamos as duas, mas quem executa na verdade é ela. Depois eu vou-lhe chatear a cabeça, ou vou articular com ela, não quer dizer que não penso, mas vai ser ela que vai executar. Repare, legalmente, a maneira como o 75 foi feito, foi para o órgão estar acima do.

10. Na sua opinião quais são as bases do poder do diretor? Em que é que ele se fundamenta?

R. É o poder executivo. É ele que gere as contas, que tem o poder financeiro, tem o poder pedagógico, portanto, independentemente, de ser diretor ou Presidente do C. Executivo é um líder, quer dizer, se alguém está à frente de alguma coisa, até, porque a maior das pessoas não pensa, para todos os efeitos vai orientando, embora, esta diretora é muitíssimo democrática e não sei o quê, mas tem o papel um bocadinho de um guia.

11. Descreva um dia típico de trabalho nesta escola.

R. Meu ou?

Seu.

R. Ui..., um dia típico é (sorri), entro de manhã na escola e saio à noite.

Eu não tenho gabinete, portanto, tudo o que tem a ver com o CG eu trabalho em minha casa, eventualmente, quando tenho algum furo, se tenho um furo não dá para ..., trato de coisas triviais. Se for mais do que um furo, por exemplo, à terça feira, tenho junto ali dois tempos e peço a chave do Executivo e fico ali a trabalhar no computador da professora Grace ou venho aqui para esta salinha. Portanto, dão-me alguma liberdade de me mexer aqui, mas, basicamente, os dossiês está tudo em minha casa, quer dizer, porque aqui não há espaço para. Depois muito pelo telefone com a diretora, mas eu entro aqui dou aulas, tenho um horário, absolutamente, normal e depois, dou é aulas a mais, de apoio aos meus alunos, aos bons e aos maus e depois nos intervalos, assim em cinco minutinhos, ando sempre a correr atrás deste e daquele para me dar isto ou aquilo e, depois, às vezes, saio daqui e venho aqui ao Executivo e instalo-me aqui e fico a resolver aquilo ou vou para casa trabalhar naquilo que não acabei aqui ou, porque não posso fazer aqui e tenho que fazer em casa, portanto, e depois fora estudar "*ellipsoideus*".

12. Como analisa o papel do diretor no interior da escola? Considera-se um gestor com mais ou menos poder perante quem dirige? E em relação ao poder central, conseguiu ampliar as margens de autonomia?

R. Como, como? Perante quem dirige? Não estou a perceber a pergunta? Como é que as pessoas vêm o diretor?

13. Como é que analisa o papel da diretora, na sua perspetiva?

Face à Comunidade Educativa, para mim é um guia. É um guia, esta diretora é ... Esta diretora tem a liderança do exemplo. É uma líder pelo exemplo. É a primeira a chegar, é a última a sair, senão é a primeira, é quase a primeira, é a última a sair, é ao fim de semana, é isto, é uma pessoa sociável. Ela só a não está mais aqui, porque tem de ter tempo para sair. Mas sai, fala com o aluno, trata o aluno com enorme respeito. Portanto, eu acho que se vê isso e hoje teve a oportunidade de assistir à tomada de posse da Associação, que estava no Projeto de Intervenção

dela e acho que se percebe a relação que ela tem com os alunos e os alunos têm com ela.

14. E em relação ao poder central, acha que ela conseguiu ampliar as margens de autonomia?

R. (Sorriu). Não, porque isso ninguém consegue. Nós só nos afirmamos, a única coisa que nós nos afirmamos pelos resultados que temos. Só isso. Qualquer escola, só se afirma pelos resultados que tem. Uma coisa que ela conseguiu em relação aos outros "*Spontanei*" é que nós estávamos marginalizados, por causa do nosso diretor, achávamos sempre que nós estávamos à parte, ainda, estávamos um bocadinho marginalizados, eramos os únicos que tínhamos ensino "*cephalus*" e os outros não queriam e não gostavam do nosso diretor e ela aproximou-nos dos outros "*Spontanei*".

15. Há quem afirme que o trabalho administrativo e pedagógico nas escolas tem sido alvo de um crescente processo de controlo dos serviços centrais, designadamente através do uso de variadas plataformas eletrónicas. Concorda. Pode dar exemplos?

R. Ah, concordo. Ah, quer dizer, agora é tudo horrível, agora é tudo..., e depois é só, só o trabalho..., só com esta diretora é que nós começamos a usar a central de compras, a usar a plataforma para as compras..., aquilo é horrível, tiveram que fazer formação. A primeira que foi fazer formação, a quem a diretora pediu, desistiu logo, porque aquilo era tão complicado que era de uma responsabilidade horrível. É tudo informatizado, se se engana, o sistema falha, se se engana é um problema, quer dizer, é quase preciso aprender e aprender..., percebe, mal aprendeu uma coisa e já tem outra para..., é complicado. É evidente, ..., nós agora até a conta da luz..., vamos ter um *plafond*..., só podemos gastar até não sei quanto..., assim um bocadinho como ham..., nas compras para ter ideia, é preciso comprar, ver quanta carne vamos gastar em quanto tempo..., quer dizer é assim uma coisa..., nem me

	<p>passa pela cabeça como é que a <i>Grace</i> faz essas contas..., sei lá bem calcular quantos quilos de carne é preciso, não é? Ou quantos rolos de papel higiénico se vai gastar até ..., é assim que funciona. E na eletricidade, nós só podemos gastar não sei quanto, no dia em que atingir, agora é uma nova lei, a ver que está muito preocupada, quando atingir cortam-nos a luz, por exemplo.</p> <p>Agradei.</p>
--	---

Guião adaptado de Projeto "A governação e gestão das escolas públicas: o/a diretor/a em ação" (CIED/UMinho, 2014)

Obrigada pela sua colaboração.

## GUIÃO DE ENTREVISTA – E4

Este guião faz parte de um estudo de caso que versa sobre a ação do diretor, o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, na Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são:

- Perceber o que está a mudar na escola com este órgão unipessoal;
- Fazer o levantamento da perceção dos atores sociais, no que concerne à ação do diretor;
- Identificar, descrever e compreender a ação do diretor;
- Identificar como e com quem o diretor decide no “plano da ação”.

Para tal, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Asseguramos a confidencialidade das suas respostas.

Foi pedida a autorização para gravar a entrevista e foi concedida.

DIMENSÕES/CATEGORIAS	QUESTÕES
<p><b>Perfil socioprofissional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização pessoal</li> <li>• Percurso académico e profissional</li> <li>• Motivações para exercer o cargo</li> </ul>	<p>1. Qual a idade, naturalidade e residência?</p> <p>R. Tenho 51 anos, ah, moro em “<i>Ametista</i>” e sou natural do concelho de “<i>Olho de Tigre</i>”.</p> <p>2. Qual a formação de base? E a formação especializada?</p> <p>R. Como professora de “<i>ellipsoideus</i>”, tenho o antigo curso “<i>ellipsoideus</i>” de, de “<i>ellipsoideus</i>” e a parte da formação na parte “<i>Anémoma</i>” tenho, também, o curso, a licenciatura em “<i>Flor de lótus</i>”. Fiz, cumulativamente, embora só exerça a parte, a parte “<i>Anémoma</i>” (sorriu).</p> <p>3. Há quantos anos trabalha nesta escola?</p> <p>R. Há 27 anos, acho que 27/28, acho que não sei (sorriu).</p> <p>4. Como se processou a sua integração nesta escola?</p> <p>R. Na altura eu fui aluna cá, portanto, há uns anos, há uns anos a esta parte, há vinte e tal anos (sorriu), os currículos e os projetos de estudo, os currículos não são como são agora, nós fazíamos o curso, era feito, era feito aqui nesta escola e fiquei a lecionar cá, logo no ano seguinte.</p>

5. Que tipo de cargos de gestão já desempenhou ao longo da sua carreira?

R. Como Coordenadora só.

6. De que forma se processou a sua designação para este cargo?

R. Atualmente este, este cargo de Coordenadora é feito, ah..., pelo seguinte modo, o diretor escolhe três, faz a proposta de três elementos, de três elementos possíveis ao Departamento que depois no, o Departamento desses três que..., esses elementos fazem eleição de um. Portanto, no fundo, é feita uma proposta de três possíveis e os professores de Departamento é que fazem, é que acabam por escolher um desses três...

7. Qual a relevância da sua formação especializada para a ocupação do cargo?

R. Ah..., quer dizer, nós de facto, não temos formação para a Coordenação, para que, ah..., eu acho que passa por alguns anos de experiência, por..., não sei qual o critério que o diretor usou para, para me escolher, mas, provavelmente, ao..., alguma experiência, a experiência, sobretudo, dos anos de serviço, de antiguidade, ah..., capacidade, alguma capacidade de, de, de liderança..., não sei se posso dar essa palavra que acho tão forte e de capacidade de relacionamento, acho que é fundamental.

8. Na sua opinião o que motiva um indivíduo a disponibilizar-se para o cargo do diretor?

R. Primeiro tem que gostar..., primeiro tem que gostar, de ter interesse pela escola, pelas pessoas, pelo projeto da escola. Acho que é essencial ter uma capacidade de liderança e, mas, mas de facto tem que, tem que gostar, tem de disponibilizar. Tem que gostar do projeto e acreditar e..., e, essencialmente, isso.

<p><b>Agenda política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações políticas no campo da administração e gestão das escolas</li> <li>• Missão estratégica da escola</li> <li>• Mecanismos de controlo e prestação de contas</li> </ul>	<p>1. Qual a sua opinião em relação às atuais políticas educativas no que respeita à administração e gestão das escolas?</p> <p>R. <b>Pode repetir?</b> Sim “Qual a sua opinião em relação às atuais políticas educativas no que respeita à administração e gestão das escolas?”</p> <p>R. <b>Hum..., podemos passar à frente?</b></p> <p>2. Qual a missão estratégica desta escola, que prioridades e metas se propõe alcançar a médio prazo?</p> <p>R. <b>Como todas as escolas, mas esta especificamente tem o seu projeto educativo, uma escola especial, “Cladodium”, de ensino “Cladodium” de “Amaranto” e, e, de facto, os seus objetivos a médio e a longo prazo e, também, no seu dia a dia é que, realmente, se consigam os melhores resultados, ah..., cumprir os, os, os seus objetivos na, nesta, nesta situação específica da “Amaranto”, de ensino “cephalus” de “Amaranto” ...</b></p> <p>3. De que forma esta escola se posiciona em relação à pressão para a produção de resultados? Que estratégias têm adotado para reforçar ou contrariar esta tendência?</p> <p>R. <b>Os resultados..., eu acho que os bons resultados aparecem pela natureza, pela natureza do ensino. Porque no ensino, no ensino de “Amaranto os alunos são do ensino individualizado, o “Amaranto” por si, é um..., uma disciplina que exige muita concentração, muito estudo individual, muita, muita organização, sobretudo, que eu acho que é a chave mestra, que é a chave do sucesso de facto até, porque ele exige muita organização pessoal e havendo organização há..., havendo organização há tempo. O que eu digo, muitas vezes, aos meus alunos, havendo organização há tempo e conseguimos fazer o que queremos com sucesso e, portanto, na parte do “Amaranto” há mais sensibilidade,</b></p>

há mais concentração, há mais método, logo, por consequência, aparecem os bons resultados, sem ter que fazer nada específico nem forçado para isso, naturalmente, os resultados aparecem pela disciplina em si.

4. De que forma o Departamento que coordena tem reagido à pressão para a produção de resultados escolares?

R. É como lhe disse, é natural. Eu acho que isto é natural, não é? É natural. Não há, não há, eu não sinto, eu, pessoalmente, não sinto, não sinto essa força para que os resultados sejam todos. É, é o objetivo pessoal de cada professor, ter os melhores resultados (sorriu), ter os melhores resultados a nível das pessoas com quem lidamos e depois dos alunos. Acho que o bom resultado como aluno, passa primeiro como ..., [estala os dedos, ah..., podem, podem sair daqui se faz favor? Podem ir para outro sítio, está bem? Porque estamos a fazer aqui um trabalho e precisamos de algum silêncio e alguma privacidade. Está bem? Obrigada].

Peço desculpa. Não tem mal.

Estava eu a dizer, portanto, os bons resultados aparecem naturalmente. Eu falo pela minha experiência individual e primeiro temos um bom resultado com os nossos alunos como pessoas e o ensino individualizado permite muito mais facilmente esse..., esse objetivo..., conseguir-se esse objetivo e depois vêm os bons resultados como alunos.

5. Considera que as recentes alterações ao nível da gestão da escola alteraram o modo de funcionamento dos Departamentos?  
De que forma?

R. Não, quer dizer, eu acho que isto é, é a organização dos Departamentos, está (esboça um sorriso), portanto, tem cumprido, tem de cumprir determinados parâmetros que estão, estão à partida determinados, não é? Não é por uma gestão ou por outra que eles funcionam. Mas, que funcionaram bem, sim.

<p><b>Impactos organizacionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia e práticas democráticas</li> <li>• Produção de resultados</li> <li>• Gestão e liderança</li> <li>• Organização do trabalho pedagógico</li> <li>• Cultura de escola e clima de trabalho</li> <li>• Relações de poder entre os professores</li> <li>• Relações da escola com a comunidade</li> </ul>	<p>1. Comemoramos este ano 40 anos de "gestão democrática" das escolas em Portugal, i) Na sua opinião quais foram as principais "conquistas" dessa gestão democrática?</p> <p>R. A gestão democrática? (Sorriu). Num sentido de não haver uma imposição de uma única pessoa? Eu acho que isso é só positivo, muito positivo. Apesar que eu, eu acho que a função dum diretor é a função de diretora com função de Presidente, tem sempre um, um..., pronto, é alguém que lidera, não é? Alguém que vai à frente, mas que, obviamente, passa, passa pela colaboração e um bom diretor, a meu ver, passa por, tem de ter a capacidade de ouvir, de ouvir e gerar bons, gerar consensos, embora, tenha um objetivo e saiba, saiba qual é o objetivo que quer perseguir, não é? Mas, essa gestão democrática passa, passa, exatamente, por, por, por termos espaço para a opinião.</p> <p>ii) As últimas reformas do governo das escolas (DL 115-A/98 e DL 75/2008) introduziram alterações significativas na "gestão democrática" das escolas. Em sua opinião, qual o sentido dessas mudanças (ou do conjunto dessas mudanças, quais as que destaca e porquê)?</p> <p>R. Não me sinto muito preparada para responder relativamente à, à legislação específica.</p> <p>2. Tendo em conta a sua experiência passada e presente, considera que hoje a gestão da escola é menos ou mais democrática? Justifique. (Que indicadores lhe permitem essa perceção?)</p> <p>R. Eu, eu não, eu não, de minha prática (sorriu), na minha existência, sinceramente, nunca senti..., ah..., nunca senti muito a falta dessa de gestão democrática, eu nunca senti, não posso, acho que nunca senti isso assim, ainda, pelo menos numa maneira que possamos dizer negativa. Acho que não tenho tido experiência, tenho experiência de, de</p>
--	---

relatos anteriores e eu não tenho na minha, minha, na minha via profissional. Acho que não tenho, não tenho experiência dessa falta de democraticidade. Será que tenho sorte? Será que tenho tido sorte?! (Sorriu, sorrimos).

3. Considera que com a gestão unipessoal o papel do Conselho Pedagógico/Conselho Geral se modificou? Em que sentido?

R. Eu pa..., eu acho que lá está, eu acho que passa pela, pela, pela pessoa por ser o diretor ter essa capacidade de auscultar e gerar bom senso e, sendo assim, acho que é um Conselho Geral, um Conselho Pedagógico da escola, para ele funcionar bem no seu todo, não se sente, não se sente essa, essa, esse buraco entre o diretor e os outros órgãos de gestão, eu acho que há uma tentativa de, de harmonização e, portanto....

4. Numa comparação entre o 115-A/98 e o 75/2008, encontra diferenças? De que tipo? Que impacto este último novo modelo teve nas relações quotidianas dentro da escola?

R. Pois lá está. Não queria...

5. Com entrada em funções da diretora ou do diretor, no sentido geral, neste caso concreto, o que de mais importante mudou nesta escola?

R. Ah..., eu, concretamente, acho que, é a questão da liderança, pronto, e são pessoas diferentes só, e cada pessoa tem a sua personalidade, mas os objetivos que pretendem conseguir com mais ou menos..., ah..., questões pessoais e sensibilidades pessoais, acho que conseguem os objetivos pretendidos. Somos todos diferentes e, e isso é bom. Isso é só bom, porque a diretora anterior era diferente desta e isso é só bom [13'54].

6. Considera que a existência de uma diretora está a conduzir a

	<p>uma escola mais organizada onde os estudantes se comportam melhor ou isso não está a ter efeito sensível?</p> <p>R. (...) Não sei se devo..., não sei se pelo facto de existir, se é só pelo facto de existir uma diretora que há bom comportamento. Bom, acho que não depende, esse, esse bem-estar, não depende..., lá está, se tudo funcionar como..., se tudo funcionar..., ah..., articuladamente, eu acho que não depende da função do, do diretor. Haverá casos, se calhar em que sim, mas... Não vejo como figura em..., ah..., imprescindível ou diretamente responsável, unicamente, por isso.</p> <p>7. Este novo modelo trouxe mais autonomia à escola? E à atuação do diretor? Se sim, a que níveis?</p> <p>R. Sabemos que o diretor tem funções, tem, tem funções mais específicas do que..., o que tinham, até aqui, os antigos Conselhos e os Diretivos, não é? O diretor tem uma posição mais... pode ser, pode ser positivo, pode ser positivo, mas eu, eu, eu acho mais importante, pronto, lá está um diretor, uma pessoa em que está, tem, tem um objetivo, mas acho sim..., acho importante que esse diretor consiga e, a sua equipe, que a sua equipe, isso sim, acho importante que a sua equipe funcione e que funcionem todos no mesmo sentido.</p> <p>8. Qual o impacto de uma liderança unipessoal sobre as relações entre os professores?</p> <p>R. Hum..., (sorriu), não vejo que isso seja assim muito, muito positivo ou estritamente necessário. A liderança <b>unipessoal</b><sup>1</sup>..., não vejo, não vejo. Lá está, se calhar temos um, um ambiente que não exige uma, uma liderança uma tomada de posição, mas, mas é tomada, não é? É tomada, mas é... Não vejo que seja assim...</p> <p>9. E sobre o clima de trabalho nesta escola, considera que torna o</p>
--	---

<sup>1</sup> Negrito nosso, deu mais ênfase.

	<p>clima mais integrador, diferenciador, fragmentador?</p> <p>R. Hum..., um clima, acho eu acho, acho, acho bom. Acho um clima de respeito, um clima de respeito entre todos. Face, às vezes, dos professores entre si, entre os professores e os funcionários, os professores e os alunos, os professores, funcionários, os alunos e os pais, acho que há uma grande tentativa de, de e que me parece que existe..., um bom relacionamento e um..., e respeito, acho, sobretudo, acho que é fundamental.</p> <p>10. Sente que a sua voz, a sua participação é ouvida?</p> <p>R. Sim.</p> <p>11. Considera que as lideranças unipessoais favorecem a produção de resultados?</p> <p>R. (...) Não vejo que seja..., não vejo que seja..., ah..., um fator decisivo. Não vejo que seja, que seja essa a razão do sucesso (sorriu).</p> <p>12. Ao longo da última década as escolas têm sido bastante pressionadas para a "produção de resultados", i) No âmbito do exercício da sua atividade profissional tem sentido essas "pressões performativas"?; ii) Se sim, em que dimensões e áreas do seu trabalho essas pressões se têm feito sentir?</p> <p>R. Não, não, não mais do que as razões que disse inicialmente. Portanto, todos, todos, todos sempre, sempre tivemos, sempre tivemos a..., a..., acho que nenhum professor..., ah..., acho que todos os professores têm como objetivo os bons resultados. Não é pela pressão..., não sinto isso.</p> <p>13. Qual o impacto que a publicitação dos resultados escolares (rankings) tem na gestão da escola.</p> <p>R. (Sorriu). É, eu acho, eu acho que estimula, acho que estimula se, se uma escola, realmente, vê, se uma escola, vê, depois vê expostos os seus bons resultados, isso é uma, uma mais valia, dá mais, dá, dá ainda mais</p>
--	---

força para continuar. Esse aspeto positivo, ah..., se os resultados são bons, que bom vamos continuar. Ainda dá mais..., dá mais motivação. Será por aí. Acho que deve ser lido assim, também. Não devemos, ah..., esses bons resultados não devem de ser..., ah..., um motor só e a causa de, de, não. É, é, se é bom, que bom, então, vamos continuar e isso ajuda..., ah..., ajuda a dar, a ter energia para continuar (sorrindo) [19'23].

14. Acha que a Avaliação Externa condicionou as práticas de gestão da escola? Se sim, de que forma?

R. Ah..., eu, porque, porque obriga, acho que por um lado ajuda..., ah..., ajuda a fazer uma reflexão, há motivação, se calhar para uma maior reflexão sobre os pontos positivos, sobre os pontos negativos, sobre a nossa realidade e perante os pontos que possam ser menos positivos ..., tentar mudar, tentar mudar, acho que..., será uma razão para, será uma motivação para..., para parar e pensar nos... nos...

15. De que forma o Departamento se organiza face à diversidade das disciplinas e especialidades dos professores?

R. Que se organiza como? Ah, tendo em conta a diversidade das disciplinas, porque agora os Departamentos têm várias áreas disciplinares... Sim, pois no meu caso (sorriu) no meu... é um Departamento, tem algumas, tem várias disciplinas, sim, mas todas dentro do mesmo, do mesmo..., do mesmo muito específico, de "Edelvais". Mas mesmo aí, mesmo na, nessa na, nas disciplinas que temos, sim, há muita, há colaboração, há colaboração entre as diversas disciplinas e..., e eu, também, sinto que há colaboração entre as, entre as, as disciplinas do meu Departamento e de outros Departamentos, isso sim, eu acho.

16. Então, considera que existe uma cultura de Departamento. Porquê?

	<p>R. Dentro do Departamento..., acho que sim, na medida em que nos organizamos, nem..., nem..., na medida em que cada Departamento está, está organizado, cada Departamento está tecnicamente, está organizado. Sim.</p> <p>17. Sente-se mais como um representante do Departamento ou como um representante do diretor?</p> <p>R. Acho que é as duas coisas. Acho que é as duas coisas. Tento, tento ser a voz do Departamento, tento ser a voz do Departamento perante, perante o diretor, mas também tento, tento ser, tento ser a representante do diretor no Departamento. Acho, que tento fazer as duas coisas e acho que é meu dever fazer as duas coisas (sorriu).</p>
<p><b>Práticas de gestão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas de direção e gestão escolar</li> <li>• Relações entre diretor e corpo docente</li> <li>• Relações entre os órgãos</li> <li>• Relações com o poder central</li> <li>• Relações com a comunidade local</li> <li>• Bases de poder do diretor</li> </ul>	<p>1. Na sua opinião quais são as principais diferenças entre o diretor e o Presidente do Conselho Executivo?</p> <p>R. (Sorriu). Sinceramente, não vejo muitas nem..., são as principais..., ah..., o diretor, acho que o diretor tem o, tem o, pode ter uma posição mais destacada, mais de..., mais..., ah..., acho que não há nada mais assim...</p> <p>2. Prefere o modelo de gestão com uma diretora ou continua a pensar que era mais adequado o modelo de gestão com um Conselho Diretivo/Conselho Executivo?</p> <p>R. (Sorriu). Eu tenho o modelo..., é assim, se virmos a pessoa do diretor como uma pessoa insensível..., (Não está a gravar é? Não, está, está.) Se virmos a pessoa do diretor, uma pessoa insensível, que quer ver só a sua opinião, completamente, destacada e diferenciada e, e a, a, a, a, desligada de todos os outros, o diretor, essa pessoa que quer impor-se sob a única opinião...? Não, não acho, não acho que isso seja nada favorável. Agora na, na, na medida em que temos um diretor que lida..., que pode liderar, que lidera, que tem objetivos específicos, diz que sabe o rumo que quer seguir e com isso, também, ainda consegue ter uma</p>

equipe com ele que funcione e, e que sabe ouvir e..., acho que, podemos, perfeitamente, ter a posição de diretor, ter a figura do diretor.

3. Acha que a existência do Conselho Geral dotou a escola de uma maior democraticidade?

R. Sim.

4. Qual a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral? Qual o poder de decisão destes atores no órgão?

R. Eu acho que a escola é a..., acho que a participação de, de pessoas externas à escola é importante, porque a escola vive no meio da comunidade. E sendo um a, a, a escola vive, também, para a comunidade e, então, aperceber-se das realidades e a, a, e o exterior, também, se aperceber da realidade da escola, acho que só pode ser positivo. Se houver uma boa intenção de comunicabilidade e de ajuste e de ajuda e de resposta, a participação é, eu acho que é, positivo.

5. Como caracteriza a relação entre a escola e o Ministério da Educação?

R. Como caracteriza em relação?... Ah, em termos de..., do relacionamento em termos de, de normas, de várias necessidades, várias, vários aspetos.

R. A escola tem que, tem que, respeita, acata e respeita as ordens emanadas..., pelo Ministério e faz, e faz executar. A preocupação em fazer executar todas as, todas as, as..., as ordens e indicações que lhe são, que lhe são, que lhe são, que são dadas, por isso.

6. Qual a relação entre o diretor e o Conselho Geral? E entre o diretor e o Conselho Pedagógico?

R. Eu não pertenço ao Conselho Geral. Mas do que vai observando...

Sim, sim, eu acho que é uma boa, acho que há um bom relacionamento,

boa intervenção, acho que há uma ligação, uma ligação direta.

E entre o diretor e o Conselho Geral? Não foi isso que perguntou. Não, não, primeiro o diretor e o Conselho Geral, ah, peço desculpa, se calhar enganei-me (sorri). Entre o diretor e o Conselho Pedagógico? Ah! Ah, acho que há uma ligação direta, muito direta e sinto, sinto-a como positiva, como positiva, parte do Conselho Geral a, a, a posição de diretor no Conselho Pedagógico é uma posição positiva e integradora e de transmissão de objetivos e, também, de, de criar, criação de responsabilidades (sorriu).

7. Qual a relação entre o diretor e os Coordenadores de Departamento?

R. É boa. É boa. É boa, é direta, é cordial, é, é, é sensível.

8. Qual a relação entre o Coordenador de Departamento e os professores?

R. Do Departamento? Na minha, é, é, é, no meu caso..., ah, acho que é uma boa relação com os professores do meu Departamento, acho que sim, faço por isso, faço muito por isso. Primeiro de respeito, primeiro..., também, tentativa de harmonização, também, tentativa de saber quais são as suas vontades, também, tenho as minhas propostas, e, também, quais são as suas vontades e fazer, fazer, fazer única a nossa voz e elevá-la a, ao Pedagógico ou ao que for, acho que..., procuro que haja respeito, em primeiro lugar, e colaboração.

9. Em sua opinião onde reside o maior poder de decisão na escola? Porquê?

R. Ah (sorriu), é, é, é até é difícil responder a isso, mas no Pedagógico, no Conselho Pedagógico, no Conselho Pedagógico acho que, é, acho que há, há um, que se refletem muito as questões da Escola e como está o diretor, acho que há um há, há diálogo, embora, o diretor tenha a sua, tenha a sua, tem a sua opinião, claro, mas acho que há, há muitas coisas

que são, são pensadas e ajustadas no Pedagógico.

10. Na sua opinião quais são as bases do poder do diretor? Em que é que ele se fundamenta?

R. Eu acho que nos, no que se fundamenta, também, nas, nas, nas ordens que tem de cumprir (sorri), mas, também, no Projeto Educativo, nos grandes documentos da escola, nos grandes, nos grandes documentos realizados na..., que são inerentes à escola, porque os faz cumprir. Acho que sim, tem em conta os grandes documentos da escola.

11. Pode descrever um dia típico de trabalho nesta escola.

R. (Sorriu). Os dias, os dias de trabalho nesta escola, são muitos intensos, passa pelos, pelos, pelas aulas, aulas, aulas individuais, aulas de grupo, ah..., aulas de turma, "bursae", ah..., "cataphyllum", "aciculatus", reuniões..., ah..., acho que e, a, a, a, é, realmente, são, realmente, dias cheios, dias cheios, mas organizados. Dias cheios, mas organizados.

12. Como analisa o papel do diretor no interior da escola? Considera-se um gestor com mais ou menos poder perante quem dirige?

R. Ah, eu acho que o diretor..., ah..., acho que temos um..., que o diretor é visto como, eu vejo o diretor como uma pessoa que circula na escola, que circula a escola. É, é, gere bom ambiente, procura gerir, procura favorecer bom ambiente e estimular o bom ambiente por respeito, a cordialidade entre professores, alunos, funcionários..., acho que sim. Vejo, vejo a função, vejo o diretor, também, aí na escola, vejo o diretor que sai do gabinete que..., e que... é uma pessoa presente.

13. E em relação ao poder central, conseguiu ampliar as margens de autonomia?

R. Com o diretor? Sim. (...). Acho, acho que sim. Acho que sim.

	<p>14. Há quem afirme que o trabalho administrativo e pedagógico nas escolas tem sido alvo de um crescente processo de controlo dos serviços centrais, designadamente através do uso de variadas plataformas eletrónicas. Concorda. Pode dar exemplos?</p> <p>R. Sim, realmente. Tudo (sorriu), tudo agora, tudo existe em função das plataformas, é verdade (continua a sorrir). Eu acho que sim, porque tudo existe em função de plataformas, tudo, tudo, tudo, tudo.</p> <p>E consegue dar exemplos de plataformas que utilizam aqui? Por exemplo das compras (sorriu) das compras acho isso, muito..., (continua a sorrir). E eu a..., eu, pessoalmente, não, não, vejo, não concordo muito, porque acho que, ah..., e, principalmente, nesse setor da, das compras. Acho que..., eu acho que podemos comprar (continua a sorrir), comprar as coisas que necessitamos num, num produtor aqui da zona que, que, sim é muito é muito mais simpático, seria muito mais, do que estar a fazer compras a ninguém, não é? Uma compra eletrónica sem, sem poder ter aquele contacto primeiro com o, com a pessoa do que eu conheço da plataforma das compras que vejo que é uma, uma plataforma que não existia até há bem pouco tempo, até há bem pouco tempo, até há algum tempo atrás, não é? É que agora, realmente!...</p> <p>Pronto, ah, resta-me, então, agradecer a sua colaboração por todo este tempo disponível. Ah..., e..., espero que tenha conseguido ficar tudo gravado (esbocei um sorriso e ela, também). O que for preciso (continuou a sorrir).</p>
--	--

Guião adaptado de Projeto "A governação e gestão das escolas públicas: o/a diretor/a em ação" (CIED/UMinho, 2014)

Obrigada pela sua colaboração.

## GUIÃO DE ENTREVISTA – E5

Este guião faz parte de um estudo de caso que versa sobre a ação do diretor, o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, na Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são:

- Perceber o que está a mudar na escola com este órgão unipessoal;
- Fazer o levantamento da perceção dos atores sociais, no que concerne à ação do diretor;
- Identificar, descrever e compreender a ação do diretor;
- Identificar como e com quem o diretor decide no “plano da ação”.

Para tal, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo. Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração. Asseguramos a confidencialidade das suas respostas.

Foi pedida a autorização para gravar a entrevista e foi concedida.

DIMENSÕES/CATEGORIAS	QUESTÕES
<p><b>Perfil socioprofissional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização pessoal</li> <li>• Percurso académico e profissional</li> <li>• Motivações para exercer o cargo</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Qual a idade, naturalidade e residência? R. Tenho 46 anos, sou natural de “Safira”, moro em “Ametista”.</li> <li>Qual a formação de base? E a formação especializada? R. Tenho o 12º ano, Curso de “Poinsetia”, sou assistente operacional. Já entrei para a universidade. Entrei em “Gold Silver” e depois mudei para cá para “Ametista”, mas depois desisti, comecei a trabalhar.</li> <li>Há quantos anos trabalha nesta escola? R. Ora bem. É assim. Eu já estive cá há cerca de 18 ou 19 anos. Entrei em 95 e em 98 mudei para o “Bracteiformis”. E regresssei em 2010. As atividades são na Biblioteca, mas faço limpeza, como uma assistente operacional, mas são mais funções da Biblioteca.</li> <li>Como se processou a sua integração nesta escola? R. Na altura foi por concurso nacional.</li> </ol>

	<p>5. De que forma se processou a sua designação para o CG?</p> <p>R. Foi convidada quando a professora “<i>Stephanie</i>” disse que ia fazer uma lista e perguntou-me se eu queria ser integrada na lista e aceitei. É a primeira vez, pronto. É a primeira vez que estou a fazer parte assim de um órgão, bem, mas agora vamos lá ver, e foi assim. Havia só aquela lista e acabámos por ganhar. Havia só aquela lista, mas foi assim. A Dr.<sup>a</sup> “<i>Stephanie</i>” perguntou-me se eu queria fazer parte como representante dos Assistentes Operacionais. E eu, pronto, está bem, vamos lá ver o que é que dá e aceitei, pronto e faço parte.</p> <p>6. Na sua opinião o que motiva um indivíduo a disponibilizar-se para o cargo do diretor?</p> <p>R. Para o cargo de diretor? Eu, (sorri), eu acho que é tipo ... ter vontade de gerir, de mudar, de achar que ... deve ter perspetivas de como é que as coisas são para poder mudar alguma coisa, não é? Estar incentivado, para assim no global estar disponível para tudo (sorri), digo eu, não é? Tem que estar disponível para tudo e ter vontade de gerir, sei lá mais...</p>
<p><b>Agenda política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações políticas no campo da administração e gestão das escolas</li> <li>• Missão estratégica da escola</li> <li>• Mecanismos de controlo e prestação de contas</li> </ul>	<p>1. Qual a sua opinião em relação às atuais políticas educativas no que respeita à administração e gestão das escolas?</p> <p>R. Hum, eu acho que as escolas deviam ter mais autonomia, penso eu que deviam ter mais autonomia ... na gestão dos professores, na gestão do pessoal. Devia ter mais autonomia para poder gerir. Quer gerir obras, não pode, o Ministério não deixa, por exemplo. A nível de professores, também, (sorri).</p> <p>2. Qual a missão estratégica desta escola, que prioridades e metas se propõe alcançar a médio prazo?</p> <p>R. Sim, deixe-me ver. Quais os objetivos que tem em primeira..., uma boa..., um objetivo é que esta escola seja reconhecida pelas práticas existentes aqui, pelos métodos, não é? Mas isso só não chega, porque há coisas que nós queremos fazer aqui e não conseguimos (sorri). Olhe, por</p>

exemplo, estávamos a falar nas obras. Houve uma reunião que nós falámos... há pessoas que têm dinheiros para investir aqui e o Ministério não deixa fazer. Olhe o bom funcionamento da escola, que seja reconhecida lá fora.

3. De que forma esta escola se posiciona em relação à pressão para a produção de resultados? O CG de que forma se posiciona em relação à pressão?

R. Acenou com a cabeça de que não sabia.

4. Que estratégias têm adotado para reforçar ou contrariar esta tendência?

R. Mas os resultados desta escola? Agora não vou responder a esta.

5. Considera que as recentes alterações ao nível da gestão da escola alteraram o modo de funcionamento do atual CG? De que forma?

R. É assim..., o atual..., eu quando entrei já havia o CG e..., quando entrei há dez anos, era outro CG, é verdade, agora é este. Mas em relação à direção que me está a falar? [10'22]

Sim, na própria gestão houve mudanças que ocorreram, não é?

Mudanças a nível de..., porque é assim, no CG estavam lá colegas que faziam parte do CG, pessoal não docente, e não tínhamos conhecimento de nada, se era preciso transmitir alguma coisa ou assim. Agora, acho que há, de minha parte, eu, eu informo o que se passa no CG aos colegas e pergunto sempre se há necessidade de apresentar alguma coisa, pronto (sorriu). É isso que eu vejo da minha.

6. É capaz de falar alguma coisa acerca do Projeto Educativo da escola. De que forma é que integra os interesses de toda a Comunidade Educativa?

O PE nós não estamos muito integrados, nós, pessoal não docente. Ele é feito mais pelos professores, pela direção, não é? Mas que eu tenha conhecimento, não..., há muitas atividades, muitas atividades, muitas...

	professores, de resto...
<p><b>Impactos organizacionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia e práticas democráticas</li> <li>• Produção de resultados</li> <li>• Gestão e liderança</li> <li>• Organização do trabalho pedagógico</li> <li>• Cultura de escola e clima de trabalho</li> <li>• Relações de poder entre os professores</li> <li>• Relações da escola com a comunidade</li> </ul>	<p>1. Comemoramos este ano 40 anos de "gestão democrática" das escolas em Portugal, i) Na sua opinião quais foram as principais "conquistas" dessa gestão democrática?; ii) As últimas reformas do governo das escolas remetem-nos para dois decretos o (DL 115-A/98 e DL 75/2008) que introduziram alterações significativas na "gestão democrática" das escolas. Em sua opinião, qual o sentido dessas mudanças (ou do conjunto dessas mudanças, quais as que destaca e porquê)?</p> <p>R. i) Se calhar não vou responder, não vou responder. ii) Não respondo, porque eu não conheço esses artigos.</p> <p>2. Tendo em conta a sua experiência passada e presente, considera que hoje a gestão da escola é menos ou mais democrática? Justifique. (Que indicadores lhe permitem essa perceção?)</p> <p>R. É mais democrática. Porque acho que com esta direção, acho que estamos mais à vontade de ir lá ter e perguntar e expor os nossos problemas, na outra acho que não. Na outra direção não, porque, às vezes, até tínhamos receio de falar. Aqui não, estamos mais à vontade para falar. Nós, e, também, dos professores, a nível do pessoal docente, também, penso que sim.</p> <p>3. Então, no seu dia a dia acaba por sentir mudanças com esta mudança de direção?</p> <p>R. Com esta mudança de direção, exatamente.</p> <p>4. Considera que com a gestão unipessoal o papel do Conselho Pedagógico/Conselho Geral se modificou? Em que sentido?</p> <p>R. Não, não sei responder.</p> <p>5. Com entrada em funções da diretora o que de mais importante</p>

	<p>mudou na escola?</p> <p>R. Eu acho que na escola, mas isso a nível..., a nível da minha representação no CG? Olhe, poder conseguir transmitir o que se passa a nosso nível, a nível de pessoal não docente. Já aconteceu de eu dizer a nível do pessoal, de eu dizer que é mais próprio para este setor ou para aquele setor.</p> <p>6. Considera que a existência de uma diretora está a conduzir a uma escola mais organizada e onde os estudantes se comportam melhor, ou isso não está a ter efeito sensível?</p> <p>R. Eu acho que há, acho que há mais organização, sim. Embora haja pontos em que podemos divergir, não é? Mas isso é normal! Mas acho que há um bocadinho de melhoria de gestão.</p> <p>7. Este novo modelo trouxe mais autonomia à escola? E à atuação do diretor? Se sim, a que níveis?</p> <p>R. Sim, talvez sim, talvez não, anda por aí.</p> <p>8. E à atuação da diretora, parece-lhe que ela tem mais autonomia? Se sim, a que níveis?</p> <p>R. Eu julgo que é capaz. Eu julgo que sim, pelo menos ela tem aquela vontade de querer ter mais autonomia e de gerir, acho que sim.</p> <p>9. Como assistente operacional, sente que a sua autonomia aumentou?</p> <p>R. Não, é igual. Porque, também, não sou responsável, o Coordenador, pronto, também, embora a gente queira demonstrar, mas não faz muito mais (sorriu).</p> <p>10. Qual o impacto de uma liderança unipessoal sobre as relações entre os funcionários/assistentes, acha que tem influência?</p> <p>R. Eu acho que sim. Penso que em qualquer lado, mas tem. Tem, tem</p>
--	--

que haver, não é?

11. E sobre o clima de trabalho nesta escola? Mais integrador, diferenciador ou fragmentador? O que lhe parece?

R. Eu acho que é um bom clima. Há sempre de longe a longe um atrito, um porque entras mais cedo ou saís mais tarde, mas até mesmo dos professores, mas isso até é normal, mas acho que é um bom clima, no geral, sim.

12. Sente que a sua voz, a sua participação é mais ouvida?

R. Eu julgo que sim.

13. Considera que as lideranças unipessoais favorecem a produção de resultados?

R. Talvez. Não sei, não sei.

14. Ao longo da última década as escolas têm sido bastante pressionadas para a "produção de resultados", i) Na execução das suas funções, tem sentido essas "pressões"?; ii) Se sim, em que dimensões/áreas do seu trabalho essas pressões se têm feito sentir?

R. i) Eu sinto que há melhorias e há querer para melhorar. Uma coisa é querermos melhorar, eu falo por mim, porque eu, também, tenho vontade de melhorar. Não é aquela pressão, pressão, mas é vontade de melhorar. E creio que há melhorias.

15. Acha que a Avaliação Externa condicionou as práticas de gestão da escola? Se sim, de que forma?

R. Para já não (sorriu).

16. De que forma o CG se organiza face à diversidade dos interesses dos vários elementos da Comunidade Educativa?

	<p>R. No geral, tenta-se que haja uma boa organização da escola, um bom funcionamento. Vejo que eles, também, participam e incentivam a que haja sempre uma melhoria, uma boa organização a nível geral da escola.</p> <p>17. Tendo por base o que é do senso comum no que concerne às dinâmicas dos CG's, considera que existe uma cultura deste CG que leva a rigor os direitos e deveres que estão prescritos?</p> <p>R. Julgo que sim, julgo que sim.</p> <p>18. Tem conhecimento de como se faz a gestão pedagógica neste estabelecimento, designadamente, ao nível dos horários?</p> <p>R. Sim. Sim, foi falado no CG. Falou-se dos horários para 2014/2015. Tenho uma ideia geral.</p> <p>19. Pode exemplificar alguns critérios que possam ter sido referidos?</p> <p>R. Agora, já não me lembro, mas há professores que têm componente letiva, e componente não letiva. Na componente não letiva pode ser o apoio ao aluno, outras atividades ou projetos que possam propor, mais a nível dos horários dos professores, claro.</p> <p>20. Tendo por base o lugar que ocupa, sente-se mais como um representante do CG ou como um representante do diretor?</p> <p>R. Claro, do Conselho Geral.</p>
<p><b>Práticas de gestão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas de direção e gestão escolar</li> <li>• Relações entre diretor e corpo docente</li> <li>• Relações entre os órgãos</li> <li>• Relações com o poder</li> </ul>	<p>1. Na sua opinião quais são as principais diferenças entre o diretor e o Presidente do Conselho Executivo?</p> <p>R. Olhe é assim. À partida acho que aqui há mais uma abertura, um “à vontade” e acho que ela se mostra mais disponível mais diretamente com a comunidade, eu acho. Acho uma grande diferença. Como é que hei de explicar. Antes não havia tão à vontade e ela mostra, esta diretora, mostra-se empenhada em querer ajudar, acho eu. A gente vai e fala diretamente, enquanto na anterior não havia essas atitudes (sorri).</p>

<p>central</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações com a comunidade local</li> <li>• Bases de poder do diretor</li> </ul>	<p>2. Prefere o modelo de gestão com uma diretora ou continua a pensar que era mais adequado o modelo de gestão com um Conselho Diretivo/Conselho Executivo?</p> <p>R. Será a diretora, ah..., talvez.</p> <p>3. Acha que a existência do Conselho Geral dotou a escola de uma maior democraticidade?</p> <p>R. Sim.</p> <p>4. Qual a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral? Qual o poder de decisão destes atores no órgão?</p> <p>R. É assim, eu acho que é uma mais valia participarem no Conselho Geral essas entidades. Agora, também, dão as suas opiniões, a nível da parte deles, da nossa..., é isto, não sei, mas eu acho que sim.</p> <p>5. Como caracteriza a relação entre a escola e o Ministério da Educação?</p> <p>R. A escola quer fazer muita coisa e o Ministério da Educação (sorriu) não deixa. Diz que não tem, que não há verbas, que não há nada. Portanto, por muito que a Direção queira fazer, há coisas que não consegue fazer, não é?</p> <p>6. Qual a relação entre o diretor e o Conselho Geral?</p> <p>R. Acho que é uma relação boa, participativa, acho que sim.</p> <p>7. E entre o diretor e o Conselho Pedagógico?</p> <p>E..., como eu não estou integrada no CP, não posso responder.</p> <p>8. Em sua opinião onde reside o maior poder de decisão na escola? Porquê?</p>
---	---

	<p>R. Eu acho que é no Conselho Geral, talvez haja um bocadinho em cada órgão, mas aliás algumas decisões definitivas são feitas no Conselho Geral.</p> <p>9. Na sua opinião quais são as bases do poder do diretor? Em que é que ele se fundamenta?</p> <p>R. Se calhar não vou responder (sorriu)...</p> <p>10. É capaz de descrever um dia típico de trabalho nesta escola, como assistente operacional e a visão que vai tendo da escola como um todo.</p> <p>R. Ora bem, as minhas funções são dar apoio a toda a comunidade, a colegas, professores, alunos, que são o principal, temos que estar sempre integrados e ligados aos exames. Pronto, é manter um maior funcionamento nas limpezas, não é? Fazemos limpezas. Ali o funcionamento da biblioteca, que tem evoluído bastante, aliás não é por ser eu, (sorriu). Também, tenho formação, é diferente. Mais... e a nível doutros setores, penso que funciona dentro do normal, tanto presta apoio aos alunos, aos professores...</p> <p>11. Como analisa o papel do diretor, neste caso diretora, no interior da escola?</p> <p>R. Acho que sim.</p> <p>Considera-se um gestor com mais ou menos poder perante quem dirige?</p> <p>R. Devia ter mais poder, penso eu. A diretora tem sempre mais poder.</p> <p>E em relação ao poder central, conseguiu ampliar as margens de autonomia?</p> <p>R. Pelo menos tentaram (sorriu).</p> <p>12. Há quem afirme que o trabalho administrativo e pedagógico nas escolas tem sido alvo de um crescente processo de controlo dos</p>
--	---

	<p>serviços centrais, designadamente através do uso de variadas plataformas eletrónicas. Concorda? Pode dar exemplos?</p> <p>R. Concordo, sim, perfeitamente. Perfeitamente, eu falo por mim, por exemplo, eu marco aqui as faltas aos professores e a colega dos serviços administrativos já lá tem as faltas.</p> <p>Sabe dizer o nome desse programa?</p> <p>R. ABGest ou ABCGest, ABGest, acho que é assim. Eu marco a falta aos professores e, automaticamente, a colega da secretaria já tem lá os que faltaram, mais... eu aqui, pronto, mas aqui eu consigo ver o horário dos professores, onde é que eles estão, o aluno..., o horário do aluno, se quiser saber se ele tem aula, onde tem aula, a que horas sai, pronto. Mais, mas acho que isso é muito importante, eu acho, essa gestão eletrónica, eu acho (sorriu).</p> <p>Agradei mais uma vez a colaboração.</p>
--	--

Guião adaptado de Projeto "A governação e gestão das escolas públicas: o/a diretor/a em ação" (CIED/UMinho, 2014)

Obrigada pela sua colaboração.

## GUIÃO DE ENTREVISTA – E6

Este guião faz parte de um estudo de caso que versa sobre a ação do diretor, o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, na Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são:

- Perceber o que está a mudar na escola com este órgão unipessoal;
- Fazer o levantamento da perceção dos atores sociais, no que concerne à ação do diretor;
- Identificar, descrever e compreender a ação do diretor;
- Identificar como e com quem o diretor decide no “plano da ação”.

Para tal, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Asseguramos a confidencialidade das suas respostas.

Foi pedida a autorização para gravar a entrevista e foi concedida.

DIMENSÕES/CATEGORIAS	QUESTÕES
<p><b>Perfil socioprofissional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização pessoal</li> <li>• Percurso académico e profissional</li> <li>• Motivações para exercer o cargo</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Qual a idade, naturalidade e residência? R. Eu sou natural do “Lazulite”, moro em “Ametista” já há mais de duas décadas. E a idade? 47.</li> <li>Qual a sua formação de base? E a formação especializada? R. Eu sou licenciada em ensino de “Tiamina” e tenho um mestrado em “Smilax” e uma Pós-graduação Gestão Escolar.</li> <li>Há quantos anos trabalha nesta escola? R. Este é o primeiro ano.</li> <li>Como se processou a sua integração nesta escola? R. Muito bem. Ah, eu sou daqueles professores que está em horário zero na escola, ah, cujo quadro pertenço. Este ano, portanto, em agosto não tinha horas letivas, portanto, fui obrigada a concorrer e fiquei. Fiz um concurso, ham..., tive de escolher entre vinte ou trinta escolas, já não sei</li> </ol>

	<p>bem e fiquei logo na primeira opção.</p> <p>5. Que tipo de cargos de gestão já desempenhou ao longo da sua carreira?</p> <p>R. Todos menos relacionados com a Direção, com a Gestão. Portanto, diretor de Turma, Coordenador de Departamento, ah..., e, enfim, as atividades, Coordenadora das Atividades, diretora de Turma...</p> <p>6. De que forma se processou a sua designação?</p> <p>R. Aqui? Foi por concurso. Mas para o..., para..., como Coordenadora de Departamento. Ah, isto foi uma casualidade, porque a Coordenadora efetiva, ah, ficou doente, por tempo prolongado, ah, e eu estou a substituí-la interinamente.</p> <p>7. Qual a relevância da sua formação especializada para a ocupação do cargo? Houve..., considera que teve alguma relevância ou foi uma situação...?</p> <p>R. A formação especializada releva, para o exercício deste cargo, mas, também, releva para o exercício de docência e, também, para o cargo de diretor de Turma, não é? A formação especializada releva para tudo, esta em particular se fosse em Sociologia da Educação e Administração escolar, não é?</p> <p>8. Na sua opinião o que motiva um indivíduo a disponibilizar-se para o cargo do diretor?</p> <p>R. O que deveria motivar, não é? Seria a predisposição que tem, construir uma escola melhor, mais integradora, onde todos pudessem ter a possibilidade de sucesso. Uma escola onde os professores pudessem trabalhar e, ah, e realizar, ah, enfim, ah, os seus objetivos em termos daquilo que é o processo de ensino de aprendizagem, onde se tenha um bom clima, um bom ambiente, não é? Porque ser diretor devia de ser</p>
--	---

	<p>uma decisão, ah, profunda, pensada, não é? Ham..., com fundamento, as pessoas pensarem bem eu de facto tenho perfil para estar sempre na escola, que tenho uma ideia do que deve ser uma escola, gostava de a aplicar, mas duvido que isso aconteça, não é?</p>
<p><b>Agenda política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações políticas no campo da administração e gestão das escolas</li> <li>• Missão estratégica da escola</li> <li>• Mecanismos de controlo e prestação de contas</li> </ul>	<p>1. Qual a sua opinião em relação às atuais políticas educativas no que respeita à administração e gestão das escolas?</p> <p>R. Pronto, ham..., eu defendo a gestão democrática das escolas, não é? Ah..., e, na verdade, desde... não defendo este modelo unipessoal. (...) Não defendo este modelo unipessoal, ah..., é um modelo importado, que não tem nada a ver com aquilo que era a seleção da Escola Pública Portuguesa, que era um modelo democrático e, ainda, assim mais participativo, ah..., não tão hierarquizado, não é? Em que a Direção não estava tão afastado daquilo que são os..., do corpo docente, por assim dizer. Ah, portanto, acho que este modelo é muito puxado, muito hierarquizado, muito impositivo, ah..., mas um modelo tal e qual como ele é concebido, não é? Na verdade, o diretor é que toma todas as decisões na escola, ah, as decisões deixaram de ser participadas, não é? Na conceção do modelo, não é?</p> <p>(...)</p> <p>Qual a missão...</p> <p>Deixe-me só dizer-lhe uma coisa. Não quer dizer que seja isto que se passa aqui nesta escola, não é? Aqui, nesta escola há uma interpretação muito interessante do ponto de vista do que é o novo modelo, não é? E, então, há..., pratica-se aqui algo que ainda lembra, não é? Ah, a Gestão Democrática e, ah, é uma particularidade que me é dado a observar, porque eu venho de uma experiência, completamente, oposta a esta, não é? Em que o modelo é ditatorial, podemos até dizê-lo, não é? Opressivo mesmo e este é o oposto, não é? É uma maneira muito diferente daquilo de que é encarar a Direção de uma escola e isto é muito interessante, porquê? Porque enquanto que quem interpreta o novo modelo de uma</p>

forma ditatorial, autoritária, decide de cima para baixo e as reuniões são apenas para as pessoas tomarem conhecimento das decisões, não é? Aqui é um bocadinho ao contrário, aqui procura-se ouvir primeiro as pessoas, para depois de se tomarem as decisões e as decisões estão legitimadas por o maior número de pessoas, é muito interessante.

2. Qual a missão estratégica desta escola, que prioridades e metas se propõe alcançar a médio prazo?

R. Está a falar do Projeto Educativo? (...) O Projeto Educativo desta escola é muito específico, não é? Tem a ver com o “*Amaranto*”, não é? Com a aprendizagem do “*Amaranto*”, com a formação de “*Echinaceae*”, “*Erysimi*”, “*Forsythia*” e etc... Tudo gira um pouco em torno dessa, dessa componente, dessa especificidade, isto é um “*Spontaneus*”, não é? Pronto, mas em que a componente “*Anémoma*” é muito forte. Ham..., e orienta muito toda, toda a nossa ação, não é? Embora a formação geral, também, seja muito regularizada, ham..., de facto, isto é, um “*Spontaneus*” e isto está muito orientado para isso.

3. De que forma esta escola se posiciona em relação à pressão para a produção de resultados? Que estratégias têm adotado para reforçar ou contrariar esta tendência?

R. É muito interessante, porque deste ponto de vista, esta escola, também, é uma exceção. Porque, por muitas razões, ham..., o insucesso escolar aqui é muito residual, não é? A meta da escola é os 5% e, normalmente, fica, ficam-se, de insucesso, não é? Normalmente, o insucesso anda pelos 2%, portanto, é, é muito, ham..., raro haver insucesso e remediá-lo dizemos assim, ham..., portanto, o insucesso é reduzido, de maneira que as estratégias são, quando eu disse isto, são as estratégias que se tem, pronto, das escolas, não é? Porque nós do apoio, no complemento pedagógico, não é? Mas depois se definem as atividades que os alunos vão desenvolver, com os poucos alunos que têm negativa

	<p>[8'50].</p> <p>4. De que forma o Departamento que coordena tem reagido à pressão para a produção de resultados escolares?</p> <p>R. Pronto, ham..., é assim..., não há, como é que eu vou dizer isto? (...) Essa pressão não existe, porque de facto os alunos são muito poucos, não é? É que os alunos têm todos quatros e cincos e, normalmente, são até feitas propostas de trabalho, não é? Portanto, os resultados já existem naturalmente. Quer dizer, não se vai baixar de 5 para 2% e depois de 2% para 0, quer dizer essa, essa, essa, essa forma de pensar orientando a ação educativa para os resultados é muito questionável, não é?</p> <p>5. Considera que as recentes alterações ao nível da gestão da escola alteraram o modo de funcionamento dos Departamentos? De que forma?</p> <p>R. Ham, o Departamento, não é? Eu agora não estou a falar da experiência daqui desta escola, estou a falar na experiência noutras escolas, o Departamento, ham, aliás, o, o, o, o, o, os grupos disciplinares tinham um espírito muito mais colaborativo, participativo do que propriamente o Departamento que resulta já, também, de um modelo de gestão. Ah e ah, o, o, perdeu-o, ham, pelo menos na interpretação de alguns diretores, perdeu (...) capacidade de intervenção e de influencias as decisões por parte da gestão, não é? Ham, da experiência que eu tenho, não é a experiência nesta escola, o Departamento, apenas, toma conhecimento das decisões superiormente tomadas, nunca é nunca auscultado, não é? Aqui nesta escola é ao contrário, não é? É aqui que o, o, o, primeiro realizam-se as reuniões de Departamento e depois é que se realiza o Conselho Pedagógico e é suposto os Coordenadores levarem contributos dos professores para o Conselho Pedagógico [11'00].</p>
--	---

<p><b>Impactos organizacionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia e práticas democráticas</li> <li>• Produção de resultados</li> <li>• Gestão e liderança</li> <li>• Organização do trabalho pedagógico</li> <li>• Cultura de escola e clima de trabalho</li> <li>• Relações de poder entre os professores</li> <li>• Relações da escola com a comunidade</li> </ul>	<p>1. Comemoramos este ano 40 anos de "gestão democrática" das escolas em Portugal, i) Na sua opinião quais foram as principais "conquistas" dessa gestão democrática?; ii) As últimas reformas do governo das escolas (DL 115-A/98 e DL 75/2008) introduziram alterações significativas na "gestão democrática" das escolas. Em sua opinião, qual o sentido dessas mudanças (ou do conjunto dessas mudanças, quais as que destaca e porquê)?</p> <p>R. i) Ham, são muitas as conquistas, não é? Elas estão estudadas e estão documentadas. O..., neste momento, essas conquistas estão a ser postas em causa. O ensino generalizado, a escola, o prolongamento da escolaridade obrigatória, ham, os programas da alfabetização de adultos, uma vertente "personalizante" que o ensino pode ter e que não há, aparentemente mal nenhum que tenha, ham..., ham..., a própria rede escolar, não é? A escola própria chegou aonde não existia, lembro-me da Telescola, depois já havia, não é? Pronto, ham..., foi relevante este caminho que se fez ao longo de trinta anos, quarenta anos de gestão democrática, foi essa a pergunta, não é? Ham..., e foi uma contribuição de todos, não é? Enfim, essa escola fosse uma escola capaz de integrar toda aquela gente agora, que a partir daquele momento passou a poder frequentar a escola, não é? Que até ali não podia, não é?</p> <p>ii) As últimas reformas do governo das escolas (DL 115-A/98 e DL 75/2008) introduziram alterações significativas na "gestão democrática" das escolas. Em sua opinião, qual o sentido dessas mudanças (ou do conjunto dessas mudanças, quais as que destaca e porquê)?</p> <p>R. Hum, isso é muita pergunta para uma resposta só, não é? (ambas sorrimos) Ham, portanto, vamos lá por partes...</p> <p>Bom, desde logo o facto de os professores não escolherem, não elegerem a equipa da gestão, não é? O diretor é escolhido naquilo que aparenta ser uma eleição a partir do Conselho Geral, não é? Já, e o Conselho Geral já</p>
--	---

não tem apenas professores, tem outros órgãos, tem pessoas que representam outros órgãos, mas de facto, não é? E, e isso foi algo que me deixou perplexa, por exemplo, no ano passado, em muitas escolas, era um ano em que o diretor deveria ter iniciado um processo eleitoral, ham, com possibilidade de outros candidatos se apresentarem a um projeto no Conselho Geral para serem diretores na escola A, B, C ou D e muitos deles aproveitaram o, o, o, uma alínea da lei que permite serem reconduzidos, não é? Ham, isso foi feito, o Conselho Geral aprovou, essa, enfim..., subescreveu, ou defendeu essa decisão e o corpo docente só foi informado à posteriori que o diretor tinha sido reconhecido.

2. Tendo em conta a sua experiência passada e presente, considera que hoje a gestão da escola é menos ou mais democrática? Justifique. (Que indicadores lhe permitem essa percepção?)

R. A Escola em geral, ham..., não é democrática, não é? Há escolas que registam e que mantêm, naquilo que conseguem, existem escolas, eu diria até diretores, porque isto tem muito a ver com a maneira, com as suas pensam e olham para o exercício deste cargo, como é que o interpretam, quem, quem, quem está a exercer a maneira como interpreta o exercício desse cargo, faz com que seja mais ou menos democrática.

3. Que mudanças é que sentiu nas suas práticas diárias com a alteração desta legislação?

R. Ham..., a prática diária do professor tornou-se um bocadinho mais burocrática, ham..., há um bocadinho mais de pressão, enfim, no sentido de... hum..., os processos burocráticos estarem mais atualizados, mais formalizados e é preciso..., nesta escola nem tanto, mas é preciso papéis para tudo e passes para tudo e tem de estar tudo justificado em papel. Ham..., nesse sentido, digamos que o trabalho burocrático de secretária aumentou, aumentou, agora a prática letiva, digamos que não, acho que

	<p>não.</p> <p>4. Considera que com a gestão unipessoal o papel do Conselho Pedagógico/Conselho Geral se modificou? Em que sentido?</p> <p>R. Antes, o Conselho Geral foi visto com a gestão unipessoal, não é? Anteriormente não existia, ham..., o Conselho Pedagógico foi esvaziado, não é? Ham..., a capacidade de decisão foi esvaziada. Isto é, o diretor pode decidir-se sem, sem precisar da aprovação do Conselho Pedagógico e, na generalidade, pelo menos é essa a experiência que eu tenho e estive em duas escolas já com, com, com gestão unipessoal, o diretor, simplesmente, não ouve o Conselho Pedagógico, não ausculta. Nesta escola, não acontece assim.</p> <p>5. Numa comparação entre o 115-A/98 e o 75/2008, encontra diferenças? De que tipo? Que impacto este último novo modelo teve nas relações quotidianas dentro da escola?</p> <p>R. O 115-A lembro-me, é o da... Ainda tem a parte dos Conselhos Executivos, as Direções são colegiais...</p> <p>Deixa de ser Conselho Executivo e passa a ser Conselho Diretivo, o da 75 é o da Gestão Unipessoal... Qual é a pergunta? Lembre-me... encontra diferenças? De que tipo? Que impacto este último novo modelo teve nas relações quotidianas dentro da escola?</p> <p>R. Hierarquizou-as, não é? Com tudo aquilo que a expressão “Senhor diretor” quer dizer. (...) Deixou de ser um par, passou a ser o “Senhor diretor”, não é? Os próprios colegas..., é uma coisa impressionante, não é? Não, não é aqui nesta escola, note bem? Se calhar não é o melhor exemplo, mas pronto, mas há até uma espécie de retrocesso a uma realidade que eu achei que estava completamente ultrapassada, não é? De, de, de veneração, de respeito pela hierarquia, que isso até me preocupa, diria eu.</p>
--	---

	<p>6. Com entrada em funções da diretora (diretor) o que de mais importante mudou na escola?</p> <p>R. Desta diretora, bom, como sabe, eu estou aqui há um ano, por isso eu não posso comparar. Relativamente a esta escola eu não posso comparar a ação desta diretora com a ação do diretor anterior.</p> <p>Mas uma vez que tem feito paralelo com as outras escolas é capaz de... Eu posso dizer-lhe que, esta diretora tem uma interpretação muito particular do que é o exercício do cargo do diretor numa escola deste género. E não assume características previstas no próprio modelo, que é, tomar as decisões, ham..., sem auscultar os restantes órgãos, sem auscultar os professores, isso aqui não, não, não se verifica. Aquela tendência para hierarquizar, se a Direção é a Direção os docentes são, digamos assim, os trabalhadores especializados, aqui não se verifica. Há aqui uma forte ação “acorbativa”, um forte... Apela-se mesmo à participação dos professores, pede-se à opinião dos professores, não é? Que eu já não me lembrava [19'27].</p> <p>7. Considera que a existência de um diretor está a conduzir a uma escola mais organizada e onde os estudantes se comportam melhor, ou isso não está a ter efeito sensível?</p> <p>R. Não há relação causa efeito, não é? Nenhuma.</p> <p>8. Este novo modelo trouxe mais autonomia à escola? E à atuação do diretor? Se sim, a que níveis?</p> <p>R. Ham..., o novo modelo? Não tem haver com a autonomia, não é? A autonomia é outro processo, não é? É outra dinâmica, mas não é suposto, não é suposto, a Direção..., este modelo trazer autonomia, embora alguns diretores ambicionem essa, essa autonomia, não é? Nomeadamente, a autonomia de poder escolher o corpo docente. O que, no meu ponto de vista, já acontece com os professores contratados, não</p>
--	---

	<p>é? Ham..., com a Gestão Unipessoal, também, passou a ser, também, possível contratar professores escola a escola, não é? Através de entrevistas, da apresentação dum projeto, dum plano de aula, etc. Ham..., e..., do meu ponto de vista isso é um bocadinho arriscado, é um bocadinho perigoso.</p> <p>9. Sente que a sua autonomia aumentou?</p> <p>R. Ham..., na medida em que eu tenho uma leitura um bocadinho mais, ham..., fundamenta do ponto de vista teórico destas dinâmicas, eu não deixei de ser uma professora autónoma e sei muito bem até onde é que, sei muito bem, enfim, movimentar-me, não é? As reformas passam, os alunos passam e nós ficamos, não é? Ham..., e, portanto, isto tudo passa e nada se altera e não há nada definitivo, muito menos isso. Mas noto que, alguns professores, especialmente aqueles que estão numa situação menos segura, do ponto de vista contratual, dos professores que não são efetivos, os professores que ainda estão no Quadro de Zona Pedagógica, ham..., perdem, pelo menos, alguma capacidade crítica.</p> <p>10. Qual o impacto de uma liderança unipessoal sobre as relações entre os professores? E sobre o clima de trabalho nesta escola? (mais integrador, diferenciador ou fragmentador?)</p> <p>R. Olhe, uma liderança unipessoal, pelo menos, pela forma como tem sido interpretada, está a ser exercida de uma forma, ham..., como direi, com alguns laivos de autoritarismo, não é? De cima para baixo, o diretor já não é um professor, não é? Já é o diretor, já quase que parece uma carreira à parte, não é? Está lá no seu gabinete e as pessoas lá vão seguindo a sua vida.</p> <p>11. E sobre o clima de trabalho nesta escola? Considera que a ação, agora, mais em concreto desta diretora torna um clima mais integrador, diferenciador ou fragmentador?</p>
--	---

É um clima integrador. É muito interessante verificar o seguinte, por razões várias o corpo docente mudou bastante, como dá para observar, do ano passado para este ano, ham..., portanto, há muitos professores novos na parte da Formação Geral e somos todos, posso falar por todos, porque, enfim, nós temos conversado, fomos todos magnificamente integrados, não é muito fácil entrar nesta dinâmica, porque é uma escola que, por exemplo, tem um Conselho de Turma com trinta e cinco/quarenta professores, portanto, há aqui dinâmicas, por exemplo, solicitações ao diretor de Turma, nesta escola, completamente diferentes de uma escola que não é, que não tem esta especificidade, não é? E tudo vai rolando e tudo flui com aparentemente alguma naturalidade, mas com muito trabalho, muito trabalho de bastidores. Não sei se me faço entender, muita articulação, muita colaboração, ham..., muita flexibilidade naquilo que a flexibilidade tem de bom, não sei se me faço entender [24'10].

12. Sente que a sua voz (participação) é mais ouvida?

R. Com certeza, aqui nesta escola que tem esta interpretação, não é? Nas outras escolas em que não, não há essa interpretação, simplesmente, não tenho voz.

13. Considera que as lideranças unipessoais favorecem a produção de resultados?

R. Ham..., eu desconfio que não. Muito mal que esteja, quer dizer, enfim, ham..., fosse essa a solução, fosse essa a solução para o problema, não é? A gestão unipessoal conseguir produzir melhores resultados, mas..., temo que não.

14. Ao longo da última década as escolas têm sido bastante pressionadas para a "produção de resultados", i) No âmbito do exercício da sua atividade profissional tem sentido essas

"pressões performativas"?; ii) Se sim, em que dimensões/áreas do seu trabalho essas pressões se têm feito sentir?

R. i) Sim claro, eu venho, eu exerci nos últimos quatro anos numa escola secundária, fui professora de 12º ano com o exame nacional, fui professora de 11º ano com exame nacional, também, "*Tiamina A*, 12º ano "*Tiamina B*" e a pressão para o bom desempenho dos alunos no exame é enorme. Ham..., embora toda a gente diga que não, é mentira. A pressão é enorme, e, então, a, a dúvida é entre isto foi um desafio à minha autonomia, e a dúvida é, entre continuar as dinâmicas de ensino de aprendizagem, no sentido de promover o gosto pela "*Tiamina*", a vontade de aprender, a curiosidade, o querer saber, o querer entender o mundo e a realidade que nos rodeia e o preparar alguns alunos para exame. Eu estou convencida de que se eu continuar nesta, se eu continuasse nesta dinâmica de estimular para a aprendizagem, para o gosto de aprender "*Tiamina*", eu estaria a preparar os alunos para exame, mas não quis acertar e, então, fiz, enfim, construí um modelo híbrido, não é? Ham..., continuava a, a ..., enfim, a, a implementar a capacidade de ensino de aprendizagem que estimulasse e a curiosidade de saber, mas, também, aí, ia preparando os alunos para, por exemplo, a própria estrutura da prova de exame integrando nas provas, nos testes sumativos, algumas perguntas de exame e, enfim, ir treinando os alunos. Portanto, eu sentia-me, sobretudo, neste segundo ano, uma treinadora de exames, embora não tivesse prescindido da parte de ensinar e de ensinar os alunos aprenderem a gostar de "*Tiamina*". E, claro, que tive bons resultados (sorriu, sorri).

15. Qual o impacto...

Mas repare, quem tem os bons resultados é o professor, não é? Portanto, e aqui é muito interessante, também, perceber-se que, que, que, não só os alunos que estão a ser avaliados, não é só a escola que está a ser avaliada e que depois, também, tem o professor que está a mostrar o seu trabalho e aquilo que, enfim, aquilo que foi capaz de fazer com aqueles

alunos, não é? Mas agora deixe-me só dizer uma coisa que, que, isto é, é uma das perversidades que o sistema tem, não é? Porque uma coisa é trabalhar numa escola em que está inserida no antigo meio fabril tem, em que a maior parte dos pais são operários e outra coisa em que os pais têm..., portanto, entram aqui vários fatores, são as perversidades do sistema [27'54].

16. Qual o impacto que a publicitação dos resultados escolares (rankings) tem na gestão da escola.

R. Hum..., nesta escola (...) os resultados têm sido bons, não é? E isso, quanto mais não seja, é bom para a autoestima, ham..., da Direção e, também, dos alunos, penso eu, mas vale o que vale, não é? Vale o que vale, ham... Na outra escola onde eu já exerci, ham, ela... a outra escola não se evidenciava..., portanto...

17. Acha que a Avaliação Externa condicionou as práticas de gestão da escola? Se sim, de que forma?

R. A Avaliação Externa, pelo que me é dado a observar, é uma coisa muito estranha. Ham..., eu..., é assim, tenta-se, não é? Criar práticas, ham..., que façam com que as escolas funcionem todas da mesma maneira e tentar ver se dentro daqueles itens as escolas correspondem àquilo que é suposto corresponder, quando se chega cá traz-se uma experiência de cartilha, não é? De listagem, vai-se verificando o que as escolas fazem e não fazem, não é? E depois quando se verifica que a escola não faz, pergunta-se "Porque é que a escola não faz?" E quando se deteta uma falha pergunta-se "Porque é que se falha isto, não é?" E porque existe uma falha, todo o resto do trabalho que faz, ou que se tem feito, parece que é esquecido e a falha ganha um outro protagonismo. É assim uma coisa um bocadinho estranha que eu ainda não entendi muito bem, eu sei porque é que ela existe, não é? Mas depois a maneira como ela é posta em prática é assim um bocadinho estranho.

	<p>18. De que forma o Departamento se organiza face à diversidade das disciplinas e especialidades dos professores?</p> <p>R. Ora bem, ham..., nós temos, fazemos, nós temos algum trabalho em comum, especialmente a “<i>Tiamina</i>”, e a “<i>Tiamina C</i>”, ham..., sempre que possível tentamos organizar atividades que sejam transversais ao Departamento, não é? Mas não, não vai muito mais além disso.</p> <p>19. Acha que existe uma cultura de Departamento. Porquê?</p> <p>R. Podemos dizer que, ham..., alguns Departamentos podem, podem ter uma atitude mais interventiva, mais proativa, não é? Do que, do que outros, não é? Por serem “<i>Frésia</i>”, por, por terem “<i>Tiamina</i>”, por terem “<i>Ácido Pantoténico</i>”, porque se calhar têm um bocadinho mais, ham..., são um bocadinho mais, necessitam mais de problematizar do que propriamente outros Departamentos.</p> <p>20. Sente-se mais como um representante do Departamento ou como um representante do diretor?</p> <p>R. Do Departamento.</p>
<p><b>Práticas de gestão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas de direção e gestão escolar</li> <li>• Relações entre diretor e corpo docente</li> <li>• Relações entre os órgãos</li> <li>• Relações com o poder central</li> <li>• Relações com a comunidade</li> </ul>	<p>1. Na sua opinião quais são as principais diferenças entre o diretor e o Presidente do Conselho Executivo?</p> <p>R. A natureza do cargo, não é? Pela forma como a pessoa foi escolhida para o cargo, não é? E o facto de ter de ouvir enquanto Presidente do Conselho Executivo ou outros ouvem, nomeadamente, o Conselho Pedagógico. Ter de ouvir e acatar as decisões do Conselho Pedagógico, não é?</p> <p>2. Prefere o modelo de gestão com um diretor ou continua a pensar que era mais adequado o modelo de gestão com um Conselho Diretivo/Conselho Executivo?</p>

<p>local</p> <p>• Bases de poder do diretor</p>	<p>R. Ham..., não tenho dúvidas em considerar que a gestão democrática das escolas, ham..., é mais interessante do que a gestão unipessoal. Não consegui ouvir. É mais interessante, ham..., sendo que é melhor, ham..., a Gestão Democrática, do que a gestão unipessoal. Na verdade, não é? A mudança, de um modelo para o outro, não foi, não foi explicada aos professores, não é? Não, não, os professores não perceberam, porque é que deixaram de escolher o Presidente do Conselho Executivo e passaram a ter um diretor, não é?</p> <p>3. Acha que a existência do Conselho Geral dotou a escola de uma maior democraticidade?</p> <p>R. A ideia do Conselho Geral, na sua conceção, pode ser uma ideia interessante, porque chama outras entidades para a escola, não é? E, ah, se podemos encontrar um defeito no modelo de gestão anterior, é que se a escola quisesse trabalhar isolada da comunidade onde se inseria podia fazê-lo, não é? Com o Conselho Geral outros elementos participam na, na, enfim, na dinâmica da escola, por assim dizer, têm essa vantagem, agora, leia-me a pergunta?</p> <p>Acha que a existência do Conselho Geral dotou a escola de uma maior democraticidade?</p> <p>Não, não de maneira nenhuma. Eu, ah, o, há eleições para o Conselho Geral, não é? Ham..., que acontecem de quatro em quatro anos, ham..., os professores podem concorrer com listas, os seus funcionários, ham..., os seus auxiliares da ação educativa, também, concorrer com listas, não é? Portanto, os professores estão 50%, se não me engano, e os outros 50% são os outros elementos, ham..., e, também, o próprio Conselho Geral funciona de acordo com a interpretação que as pessoas fazem do que é que é exercer aquele cargo, não é? O próprio Presidente do Conselho Geral pode ser mais subserviente ao diretor ou ser mais, ah, ah, alguém que equilibra a ação do diretor, não é? E a tendência é, pelo menos por aquilo que me leva a observar, ah, a Presidente do Conselho</p>
---	---

	<p>Geral ser, enfim, subserviente (...) do diretor (sorrindo). E não funcionando como um órgão com autonomia e no fundo o órgão mais importante, não é? Que é isso que está previsto na legislação, o Conselho Geral ser o órgão mais importante, hum, não é bem assim que tem funcionado nas outras escolas.</p> <p>E aqui?</p> <p>Aqui, o Conselho Geral é dinâmico, ativo, interventivo, proativo e faz o tal equilíbrio entre aquilo que é a Direção e aquilo que é o resto da comunidade escolar.</p> <p>4. Qual a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral? Qual o poder de decisão destes atores no órgão?</p> <p>R. Eu não faço parte do Conselho Geral, não é? Ham..., eles têm que aprovar o orçamento da escola, aprovar o Projeto Educativo e mais uma ou outra coisa, penso eu, ham..., e aprovar por maioria, não é? Penso eu, e então... Qual era a pergunta, lembre-me?</p> <p>Qual a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral? Qual o poder de decisão destes atores no órgão?</p> <p>Sim, ham..., acho, acho interessante os elementos da comunidade participem, vejam, confrontem, contribuem, acho muito positivo, acho que é a única coisa que tem de positivo o modelo de gestão unipessoal.</p> <p>5. Como caracteriza a relação entre a escola e o Ministério da Educação?</p> <p>R. É uma relação hierárquica. E é uma relação hierárquica, vamos lá ver, a entidade de escola, não é? Sim, uma relação, profundamente, hierárquica e centralizada, nesse sentido.</p> <p>6. Qual a relação entre o diretor e o Conselho Geral?</p>
--	--

	<p>R. Ham..., pouco me foi dado a observar é uma relação muito boa.</p> <p>7. E entre o diretor e o Conselho Pedagógico?</p> <p>R. É uma relação ótima.</p> <p>8. Qual a relação entre o diretor e os Coordenadores de Departamento?</p> <p>R. É uma relação ótima.</p> <p>9. Qual a relação entre o Coordenador de Departamento e os professores?</p> <p>R. Pronto, relativamente ao diretor, à diretora, é uma relação colaborativa, de trabalho mútuo, de interajuda, não é? De mobilização de um projeto comum.</p> <p>Entre a Coordenadora de Departamento e os colegas, também, pretende-se um trabalho colaborativo, a partilha de experiências, ham..., a discussão, não é? Ham..., sobretudo, nas nossas reuniões de Departamento, nós temos vindo a discutir todas as mudanças que o Ministério da Educação, enfim, tem vindo a fazer, relativamente à carreira do docente, à questão da carga horária e nós fazemos, este Departamento faz questão de deixar esses pareceres escritos em ata.</p> <p>10. Em sua opinião onde reside o maior poder de decisão na escola? Porquê?</p> <p>R. Ora bem, eu penso que é de facto a Direção que decide, mas a Direção tem a preocupação de decidir tendo em conta aquilo que o Conselho Pedagógico pensa. Não sei se me faço entender, não é? A Direção decide, mas, raramente, decide sem ouvir o Conselho Pedagógico, sem terem em conta o Conselho Pedagógico e até muda a decisão em função daquilo que os Departamentos dizem em Conselho Pedagógico.</p>
--	--

	<p>11. Na sua opinião quais são as bases do poder do diretor? Em que é que ele se fundamenta?</p> <p>R. As bases do poder são aquelas que estão previstas na lei, não é? Ele tem o poder para decidir tudo o que se passa na escola.</p> <p>12. Descreva um dia típico de trabalho nesta escola.</p> <p>R. Ham..., (sorriu). Esta escola é muito interessante, porque, também, além de mais é uma escola muito afetiva, não é? O dia começa entrando e as pessoas cumprimentam, não é? Todas as pessoas se cumprimentam, alunos, a funcionária da ação educativa, seja quem for, toda gente se cumprimenta, não é? Portanto, é uma escola, ham..., com essa componente de afetividade, de cortesia, enfim, muito desenvolvida é algo natural aqui. E é um dia..., é um dia que flui com toda a naturalidade. É uma escola pequena, pode haver, às vezes, alguma confusão em alguns espaços, ham..., alguns corredores, mas é um dia que flui com naturalidade.</p> <p>13. Como analisa o papel do diretor no interior da escola? Considera-se um gestor com mais ou menos poder perante quem dirige? E em relação ao poder central, conseguiu ampliar as margens de autonomia?</p> <p>R. Ham..., esta, esta diretora mantém muito a realização aos professores, não é? Não se isola no seu gabinete e não permanece isolada, portanto, quando tem que vir à sala dos professores vem, à sala dos professores e conversa e está, ham..., e dialoga e conta histórias e partilha angústias, pronto, não há essa separação da Direção e o corpo docente que existe muito marcada nas outras escolas.</p> <p>E em relação ao poder central, acha que o diretor conseguiu ampliar as margens de autonomia?</p> <p>(...) Hum, naqueles desafios que foram do meu conhecimento, ham..., a atual Direção tem conseguido, ham..., ham..., alcançar aquilo a que se</p>
--	---

	<p>tem proposto, não é? Tem conseguido negociar, porque agora é tudo por..., aquele número de alunos por turma, etc., com muita dificuldade, mas tem conseguido levar alguns desígnios avante, às vezes, até mesmo em contracorrente. Por exemplo, turmas com vinte e dois alunos.</p> <p>14. Há quem afirme que o trabalho administrativo e pedagógico nas escolas tem sido alvo de um crescente processo de controlo dos serviços centrais, designadamente através do uso de variadas plataformas eletrónicas. Concorda? Pode dar exemplos?</p> <p>R. Ham..., aqui, ainda não se nota muito isso, não é? Ham..., mas eu, também, tenho algumas dúvidas que se consiga controlar assim tanto, porque, também, há sempre formas de fugir a esse ponto, não é? Mas aqui não se nota, não se nota assim tanto.</p> <p>Pronto, resta-me agradecer a sua colaboração (sorri) espero que seja útil. Foi excelente, ainda, mais que tem muito essa visão de fora e do caso concreto, acho que ainda torna tudo muito mais rico, não é? Hum, espero que tenha consigo tudo. Eu falo um bocadinho baixinho, mas depois se tiver alguma dúvida...</p> <p>Sim, isso é que eu ia solicitar.</p>
--	--

Guião adaptado de Projeto "A governação e gestão das escolas públicas: o/a diretor/a em ação" (CIED/UMinho, 2014)

Obrigada pela sua colaboração

## GUIÃO DE ENTREVISTA – E7

Este guião faz parte de um estudo de caso que versa sobre a ação do diretor, o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, na Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são:

- a) Perceber o que está a mudar na escola com este órgão unipessoal;
- b) Fazer o levantamento da perceção dos atores sociais, no que concerne à ação do diretor;
- c) Identificar, descrever e compreender a ação do diretor;
- d) Identificar como e com quem o diretor decide no “plano da ação”.

Para tal, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo. Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração. Asseguramos a confidencialidade das suas respostas.

Foi pedida a autorização para gravar a entrevista e foi concedida.

DIMENSÕES/CATEGORIAS	QUESTÕES
<p><b>Perfil socioprofissional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização pessoal</li> <li>• Percurso académico e profissional</li> <li>• Motivações para exercer o cargo</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a idade, naturalidade e residência? R. Dezassex anos, ah..., “<i>Tektita</i>”, “<i>Ametista</i>”.</li> <li>2. Que habilitações tem? R. Décimo primeiro ano.</li> <li>3. Há quantos anos está nesta escola? R. Há cinco.</li> <li>4. E na Associação de Estudantes? R. Há um mês.</li> <li>5. Como se processou a sua integração nesta escola e consequentemente na Associação de Estudantes? R. A integração quando eu entrei, ou, no primeiro ano? Sim. Foi bastante fácil, ah..., a primeira semana é, é sempre um bocado mais difícil quando somos novos e não conhecemos a escola, mas o</li> </ol>

ambiente é bastante familiar, por isso, não, não sei como é a integração como nas escolas quando são muitos alunos, mas eu, também, estive numa escola relativamente pequena, mas aqui foi bastante fácil, porque conheci logo as pessoas todas, foi fácil fixar caras, as pessoas, também, me conheceram logo a mim e, portanto, foi bastante fácil.

Também teve de fazer provas de ingresso na altura? Nalguma área nomeadamente?

R. Tive, tive. Sim, tive de fazer provas “*Anémoma*” e depois de “*Amarilis*”.

Já, agora, que “*Amarilis*”?

R. “*Fuchsia*”.

6. E como é que foi esta ideia de integrar na Associação de Estudantes?

R. Bem essa ideia já, já “tava” a ser discutida por várias turmas do secundário desde o ano passado. Desde o ano passado que eu e uns amigos meus já estamos a falar disso e tentamos criar, só que, enfim, não conseguimos por alguns impedimentos burocráticos.

Nomeadamente?

R. Enfim, foi um pouco difícil, porque não, não tivemos a orientação não, não tivemos tanta orientação como este ano e era difícil, porque da última vez que houve uma associação já foi há quinze anos ou vinte, não sei bem e, portanto, os estatutos estavam todos desatualizados, era imenso trabalho e nós não soubemos muito bem por onde começar e este ano com, com o professor de “*Ácido Pantoténico*” é que nos orientou melhor e, pronto, foi muito mais fácil dar início ao processo.

7. O que é que foi que a levou a tornar-se Presidente da Associação de Estudantes?

R. Olhe, como eu já disse esta ideia já estava a ser discutida e,

	<p>portanto, já estava a ser discutida por mim e pela “<i>Mary</i>”, que é a Vice-Presidente. Portanto, na altura quando começamos a falar com as pessoas, pronto, ficou um bocado implícito que eramos nós que estávamos à frente disto e que estávamos a chamar pessoas e toda a gente tentou colaborar, toda a gente colaborou connosco e foi, foi, foi decidido, chegamos a um acordo.</p> <p>8. Focalizando, agora, na questão do diretor, na sua opinião o que é que motiva uma pessoa a disponibilizar-se para o cargo de diretor de uma escola?</p> <p>R. Hum..., bem (sorrindo), ah..., acho que acima de tudo é um cargo bastante complicado e, portanto, quem, quem se candidata a esse tipo de, de funções, ah ..., tem de ser acima de tudo uma pessoa bastante competente e tem de estar por dentro de tudo o que se passa na escola. Ah..., mas não sei, provavelmente, o desejo de melhorar as coisas, de também estar nesta escola há muitos anos e, portanto, saber o que precisa de ser melhorado e o que está a funcionar pior ou melhor...</p>
<p><b>Agenda política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações políticas no campo da administração e gestão das escolas</li> <li>• Missão estratégica da escola</li> <li>• Mecanismos de controlo e prestação de contas</li> </ul>	<p>1. Qual a sua opinião em relação às atuais políticas educativas no que respeita à administração e gestão das escolas? Tem assim alguma ideia?</p> <p>R. O que é que é administração e gestão?... Pronto, é ter em conta a gestão das escolas, a forma como o governo cria determinados decretos para a... tem opinião?</p> <p>R. Bem em relação ao que eu posso falar em relação ao que sinto no dia a dia, acho que é mais por aí, ah..., bem em relação, o que nós notamos é que, por exemplo, o, o programa, acho que é o “Parque Escolar”, acho que é assim que se chama, que fizeram obras em todas as escolas secundárias de “<i>Ametista</i>” e, por exemplo, a nossa escola não teve obras e, e, por exemplo, este ano obrigaram sem legislação,</p>

ah..., de ter 20 a 26 alunos por turma e não há espaço nas salas da primaria. Portanto, a escola está sobrelotada. Pronto, isso sentimos e, e sendo muito, muito na vida diária de todos alunos, porque o bar é muito pequeno para a quantidade de alunos, a cantina, também, é muito pequena, pronto. Em relação a outros cortes que houve, também, sentimos, mas acho que isso, também, se tem de perceber, porque estamos numa fase extraordinária, por exemplo, o papel higiénico ser racionado, racionalizado, por exemplo, não é só na nossa escola é, também, em todas, mas percebo isso e percebo que temos de fazer alguns sacrifícios.

2. Sabe informar qual a missão estratégica desta escola, que prioridades e metas se propõe alcançar a médio prazo?

R. Hum..., não. Pronto (sorrisos). Não, quer dizer..., a estratégia acho que é, é a nível da vontade é manter os resultados escolares e estarmos sempre no ranking, acho que é manter isso e, depois, ah., elevar quanto o mais possível o nível, a nível do "*Amaranto*".

3. Qual o contributo que a Associação de Estudantes pode dar para ajudar a atingir essas metas?

R. Bem a meta dos resultados, claro já está atingida. Ah, pode ajudar em primeiro lugar a organizar muito melhor a comunicação alunos - Direção que é o que nós achamos que está mais desorganizado e representar os alunos de uma forma mais formal e a partir daí fazer com que, a visão dos alunos, ah..., seja ouvida de uma forma mais organizada e mais precisa e mais formal, que tenha mais peso.

4. Mas os alunos não são muito ouvidos ou não eram ouvidos?

R. Não, repare os alunos são ouvidos, ah..., a diretora faz uma reunião, por exemplo, com os delegados de turma a cada final de período, portanto, os alunos são ouvidos. Só que, não são, são ouvidos, apenas,

delegados de turma, ou seja, muitos dos problemas que se colocam são a nível de turma e, e não é tão formal como a Associação, porque a Associação é o órgão que representa os estudantes e, portanto, é uma opinião, é uma posição que os estudantes tomam e é esta a posição dos estudantes ou aquilo que os estudantes querem e quando são ouvidos vários delegados, pronto, ouve-se a opinião e a sugestão de várias pessoas, mas nunca é tão formal como uma Associação.

5. Na sua opinião, de que forma esta escola se posiciona em relação à pressão para a produção de resultados?

R. Como é que se posiciona, como assim? Sim, em relação à pressão que é feita. O que acha que é feito de tudo isto de...

R. Não acho que seja feita muita pressão, ah..., nós podemos ser, se calhar esses resultados, também, se devem, ah..., a alguns professores que já estão cá há imensos anos, já conhecem como é que a escola funciona, portanto, não..., há, também, professores que ficam colocados de quatro em quatro anos, mas há muitos que já cá estão há muito tempo e isso pode ser bom para saberem como é que hão de lidar com, com as especificidades da nossa escola, porque, por exemplo, nós há períodos em que temos que faltar a última semana, porque a última semana, são semanas de provas, acabamos por ter menos uma semana de aulas do que as outras escolas. Às vezes, temos de sair de aulas mais cedo por causa de "*Cataphyllium*" e há professores que já estão habituados a lidar com isso, já sabem como é que hão de gerir os horários deles com este tipo de atividades que nós, também, temos. Mas acho que tem, tem a ver, sobretudo, com o, não sei se o "*Amaranto*", diretamente, influencia para que nós tenhamos bons resultados, mas o facto de termos muitas atividades e exigência na parte do "*Amaranto*", ah..., faz-nos, ah, ter de organizar o nosso tempo da melhor maneira, gerir o nosso tempo da melhor maneira e isso influencia muito nos resultados, acho que sim.

	<p>6. Como aluna tem noção das estratégias que a escola tem adotado para reforçar ou contrariar esta tendência de bons resultados?</p> <p>R. <b>Contrariar a tendência?</b> Reforçar ou contrariar, porque há pessoas que podem querer..., sim, ah..., não, não tenho uma ideia muito, muito de medidas concretas e exatas, mas sei que, ah..., as, ah..., somos incentivados e desde que eu estou aqui, somos incentivados a ter bons resultados, acho que sim. Eu sei que é muito jovem, não é? Mas vai trabalhando a nível da, das várias disciplinas da questão da democracia, ah..., e da gestão democrática... Como sabe este ano...</p>
<p><b>Impactos organizacionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia e práticas democráticas</li> <li>• Produção de resultados</li> <li>• Gestão e liderança</li> <li>• Organização do trabalho pedagógico</li> <li>• Cultura de escola e clima de trabalho</li> <li>• Relações de poder entre os professores</li> <li>• Relações da escola com a comunidade</li> </ul>	<p>1. Comemoramos este ano 40 anos de "gestão democrática" das escolas em Portugal, i) tendo por base o que tem estudado, é capaz de referir algumas "conquistas" dessa gestão democrática?</p> <p>R. <b>Na educação?</b> Sim. Acho que a maior conquista foi elevar o nível de educação em Portugal, acho que foi, acho que não tem nada a ver com o que tínhamos há trinta anos atrás. Apesar da..., acho que ainda não estamos ao nível doutros países, mas não tem nada a ver com, com o nível de educação dos anos setenta ou sessenta em que se calhar só uma elite é que achava que era mesmo necessário por os filhos a estudar ou que podia estudar e acho que neste momento toda a gente pode.</p> <p>ii) As últimas reformas do governo das escolas foram introduzidas pelos (DL 115-A/98 e DL 75/2008), as quais produziram alterações significativas na "gestão democrática" das escolas, nomeadamente, nos órgãos (Conselho Executivo/Diretivo versus diretor, que antigamente quando entrou para a escola havia um Conselho, hoje em dia é a figura do diretor. Por outro lado, houve, também, mudanças a nível do Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola versus Conselho</p>

	<p>Geral. Como aluna tem alguma percepção dessas mudanças?</p> <p>R. Bem, para mim, neste momento, está muito mais presente a função do Conselho Geral e sei os professores que estão lá, o que é que fazem, sei como os alunos são representados lá. Agora, também, não sei se essa minha consciência se deve ao facto de agora já ser mais velha e se calhar na altura quando entrei não, não ter bem a noção disso, porque tinha onze, doze anos, portanto, é normal não estarmos tão por dentro disso.</p> <p>2. E, então, a nível do Conselho, o facto de existir este Conselho Geral considera que a sua existência torna as escolas mais democráticas?</p> <p>R. Eu acho que sim. O Conselho Geral trabalha a par da Direção, mas penso que tenha a última palavra, pelo menos tem muito peso no que toca a aprovar decisões, portanto, acho que sim.</p> <p>3. Considera que com a gestão unipessoal, a questão do diretor o papel do Conselho Pedagógico e o papel do Conselho Geral se modificou?</p> <p>R. Hum..., não sei.</p> <p>4. Agora que é Presidente da Associação de Estudantes, que mudanças é que considera que a AE pode produzir na vida da escola?</p> <p>R. Bem, isso foi o que eu referi ao bocado. Principalmente, a nível da comunicação, é organizar a comunicação Direção-alunos e depois, ah..., promover uma série de atividades mais dinâmicas no que toca, por exemplo, com o financiamento que, ainda, não fazemos ideia de quanto é que vai ser, por exemplo, financiar mais "<i>Chorintium</i>", Cursos de Verão, incentivar os alunos a estudarem e a premiar os melhores alunos com esse tipo de atividades.</p>
--	--

5. Com a entrada em funções da diretora o que de mais importante mudou na escola?

R. Eu penso que os alunos começaram a ser muito mais ouvidos, ah..., principalmente, isso. Ah..., claro que não é uma representação tão formal, lá está, como vai ser quando existir uma Associação, mas começou-se a dar muito mais valor às sugestões dos alunos e a tentar perceber. Ah, por exemplo, ah..., a Professora “Jennifer” que, também, está na Direção, costuma ir à cantina ver como é que as coisas estão a funcionar, portanto, vê de perto o que é que se passa. Acho que isso antes não acontecia. E acho que, por exemplo, a nível de atividades de “Amaranto” e cursos, “Chorintium”, também, começou a haver outra dinâmica na escola.

6. Como aluna, considera que a existência de uma diretora ou diretor está a conduzir a uma escola mais organizada e onde os estudantes se comportam melhor, ou isso não está a ter qualquer efeito sensível?

R. Hum..., eu penso que nesta escola nunca houve problemas graves de comportamento, portanto, há um ou outro caso, mas de forma geral, não, não é um problema. Ah..., mas acho que o facto de haver uma diretora é bom saber quem es..., quem é o diretor, ah..., souber o que é que é preciso fazer e, portanto, se já estiver na escola há muito tempo. Por outro lado, também, pode ser mau, porque uma pessoa não pode dar conta do recado e se calhar muitas vezes as coisas não são melhor organizadas ou com mais tempo, porque poucas pessoas não conseguem dar conta de tudo o que há para organizar numa escola com tanta coisa.

7. Na sua opinião, qual o impacto de uma liderança unipessoal sobre as relações dos professores e sobre os alunos, do clima geral da escola? Isto tendo em conta aquela perspetiva, quando havia um

	<p>Conselho Diretivo e Executivo e, entretanto, a passagem para um diretor? (mais integrador, diferenciador ou fragmentador?)</p> <p>R. Bem, eu penso que depende muito depois de quem é a pessoa que está que é, que é diretor, mas pode ser bom, porque, ah..., é, é uma pessoa que representa ou que faz, nós atribuímos..., não é atribuir, mas nós, é digamos que, aquela pessoa quem representa as decisões e esse tipo de coisas, portanto, temos com quem falar, quem, quem é que está melhor por dentro dos assuntos, acho que sim.</p> <p>8. Basicamente, então, sente que com, com esta diretora que com a existência da diretora, que é o caso de uma diretora e não de um diretor, que a voz e a participação dos alunos é muito mais ouvida?</p> <p>R. Sim, tem sido mais ouvida.</p> <p>9. Considera que as lideranças unipessoais, tal como disse, ser só uma pessoa, favorecem a produção de resultados escolares?</p> <p>R. Não sei se há uma relação direta, porque a nossa escola já há muitos anos que tem bons resultados escolares, portanto, acho que, acho que mantiveram. Não sei se há uma relação direta, também, não poderíamos melhorar muito, muito mais.</p> <p>10. Ao longo da última década as escolas têm sido bastante pressionadas para a "produção de resultados", i) Como aluna consegue observar essa pressão sobre os profissionais da educação?</p> <p>R. Hum..., depende dos profissionais. Ah..., acho que, no geral, toda a gente atribui bastante importância aos exames, às provas e sabe que isso tem muito valor quer os alunos quer os professores para a avaliação de todos, mas eu, pessoalmente, não encaro isso como uma coisa, ah..., obrigatoriamente má, mas pronto isso é uma visão mais pessoal [17H15].</p>
--	---

11. Considera que os alunos têm alguma preocupação com a publicitação dos resultados escolares com os rankings?

R. Sim, acho que sim. Ah..., em primeiro lugar, a preocupação antes de se fazer o exame é pessoal, é cada um estudar, porque precisa de ter um resultado, mas acho que sim. Toda a gente sabe que, que a nossa escola fica sempre nos rankings e é um motivo de orgulho.

12. Ah, pronto, eu ia-lhe perguntar se lhe parecia que a publicitação dos "rankings" tem interferência na gestão da escola. Acha que acaba por ter interferência na forma como a escola é gerida?

R. Ah..., Isso acaba sempre, né? Se calhar se não tivesse tão bons resultados as prioridades seriam para de alguma forma conseguir melhorar os resultados e isso é sempre.

13. E a Associação de Estudantes vai ter alguma preocupação neste sentido? Se sim, quais?

R. Bem... (sorriu). Ah..., os nossos resultados já, já são bons nós, a nossa principal prioridade era dar, principalmente, ah..., não, não é valor, mas, ah..., mas focarmo-nos, principalmente, na parte do "Amaranto" e conseguir que os nossos colegas, ah..., conseguissem ir a *Masterclasses* lá fora, ver o que é que os professores fazem lá fora, conseguir premiar, ah..., esse tipo de coisas que, ainda, iniciar cursos, pronto. Ah..., claro que os resultados estão, são importantes, mas não, não pensamos ser a prioridade já pensamos que isto é um "*Spontaneus*" e os resultados já há alguns anos que são sempre bons.

14. Como sabe, as escolas estão sujeitas a uma Avaliação Externa.

Sim. Acha que a Avaliação Externa condiciona as práticas de gestão da escola?

R. Sim, eu penso que sim. Eu penso que..., a escola é bastante pressionada nesse sentido de, pelo menos quando a Avaliação Externa

	<p>esteve cá há uns meses, acho que se notou isso. É uma preocupação geral. Não sei se boa ou má, mas ...</p> <p>15. Ah, aqui na escola para todos os efeitos já foi, pronto uma percepção da exigência de uma diretora ou de um diretor e, ainda, apanhou o Conselho Executivo ou não, ou já foi diretor...</p> <p>R. Acho que foi diretor Era um diretor já? <i>Sim, sim.</i></p> <p>Ah, pronto, então, mas na outra escola, por exemplo, onde andava? Tinha essa percepção da diferença? É capaz de dizer alguma coisa sobre as diferenças entre o diretor, o papel de diretor e o Presidente do Conselho Executivo?</p> <p>R. Não. Na escola em que eu andava, também, era um diretor. Também, já era um diretor? <i>Sim, sim.</i></p>
<p><b>Práticas de gestão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas de direção e gestão escolar</li> <li>• Relações entre diretor e corpo docente</li> <li>• Relações entre os órgãos</li> <li>• Relações com o poder central</li> <li>• Relações com a comunidade local</li> <li>• Bases de poder do diretor</li> </ul>	<p>1. Os alunos têm acento no CG, já falamos há pouco, não é? Acha que a existência deste órgão dotou a escola de uma maior democraticidade?</p> <p>R. <i>Sim, eu acho que sim, porque estão lá os inúmeros professores e alunos, portanto, acaba por estar muita gente representada e, ah..., ah..., é transmitida uma visão global da escola, professores e alunos à direção e eu acho que isso é muito importante.</i></p> <p>2. Qual a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral? Qual o poder de decisão destes atores no órgão?</p> <p>R. <i>Eu acho que é, que é importante. É importante. É, acho que é sempre bom, seja no que for haver uma visão externa, porque... ver, ver o que se passa. Pessoas que têm contacto com outras realidades, olharem para aqui, sabermos qual é a primeira impressão delas, sabermos o que acham que está bem e o que está mal. Acho que é muito importante.</i></p>

	<p>3. É capaz de caracterizar a relação entre a escola e o Ministério da Educação?</p> <p>R. Caracterizar como assim? Ah, que tipo de relação é que existe entre a escola, não é? Neste caso concreto e o Ministério da Educação? É uma relação de hierarquia, não é? (Sorriu). Nós temos de nos submeter às decisões deles como qualquer outra escola. Boas ou más, temos de... (sorriu)</p> <p>4. Qual a relação entre a diretora e a Associação de Estudantes?</p> <p>R. Bem a Associação de Estudantes, ainda, só está criada há um mês, mas acho que é uma relação bastante próxima, porque a diretora esteve mais ou menos por dentro de todo o processo e espero que continue a estar e, portanto, é uma relação bastante boa, porque nos ajudou, porque esteve por dentro de tudo e, portanto, sabe exatamente aquilo que se passa, do que é precisamos, o que é que não precisamos...</p> <p>5. Em sua opinião onde reside o maior poder de decisão na escola? Porquê?</p> <p>R. Bem eu acho que a visão da, da diretora e de, das pessoas que estão na direção é muito importante e, pronto, são elas que tomam as decisões e nota-se que é..., elas foram as pessoas que não que..., como é que eu hei de dizer? Que estão, estão mais por dentro das coisas, ou seja, tentam saber como é que as coisas estão a correr connosco, vão falar connosco e nota-se que muitas das opiniões delas refletem aquilo que nós já sabemos que elas pensam. Não sei se me estou a fazer entender. Ah..., (sorrindo) sei que, também, que o Conselho Geral tem um peso bastante importante nas decisões da escola.</p> <p>6. É capaz de descrever um dia típico de trabalho aqui na escola,</p>
--	--

	<p>neste caso, o trabalho de estudante?</p> <p>R. Sim. Ah, no secundário a maior parte dos dias eu entro às 8:20, ah..., temos muitas aulas o dia todo e depois depende, ou saímos às 16:30 ou às 18:30. Ah, normalmente, quando saio às 20:30 é quando tenho a manhã livre e entro às 13:30 e saio às 20:30, mas depois há dias muito cansativos, por exemplo, há um dia que eu entro às 8:30 e saio às 18:30 e tenho quase sempre aulas, só tenho dois tempos de almoço. Portanto, há dias cansativos.</p> <p>E depois ainda há tarefas para casa? Muitas tarefas?</p> <p>R. Claro. “<i>Amarilis</i>” é preciso estudar diariamente.</p> <p>Mas só de instrumento ou de outras áreas?</p> <p>R. Bem no secundário a prioridade é o “<i>Amarilis</i>”, ou seja, se eu venho cansada, entro às 8:20 e saio às 18:30 e no dia seguinte entro às 8:20 com aula de “<i>Amarilis</i>” que é, por exemplo, o que me acontece, obviamente, que eu nesse dia vou estudar, as minhas horas vão ser para “<i>Amarilis</i>”, agora é preciso, também, saber conciliar as outras disciplinas, porque é, é tudo importante, faz tudo parte.</p> <p>7. Como é que analisa o papel do diretor no interior da escola? Considera-se mais um gestor com mais ou menos poder perante quem dirige?</p> <p>R. Sim, eu, eu acho que esta escola, particularmente, é difícil gerir e acho que, que a diretora tem um papel fundamental, ah..., nesse aspeto. Acho que sim. O papel de gestão é muito difícil e que..., e que é ela que tem, que tem esse papel.</p> <p>8. E em relação ao poder central, acha que a diretora conseguiu ampliar as margens de autonomia?</p> <p>R. Hum..., não sei bem. Isso é muito relativo.</p> <p>9. Há quem afirme que o trabalho administrativo e pedagógico</p>
--	---

	<p>nas escolas tem sido alvo de um crescente processo de controlo dos serviços centrais, designadamente através do uso de variadas plataformas eletrónicas. Como aluna essa percepção, tem percepção dessa realidade? Também, são usadas plataformas para os alunos? O que é que me pode dizer acerca disto?</p> <p>R. Sim, nós, por exemplo, durante o segundo período usamos uma plataforma para fazer testes, depois aquilo, entretanto, não correu bem, mas experimentamos usar e acho que sim. É uma ferramenta como outra qualquer e desde que seja usada de forma a beneficiar todos, acho que sim, por exemplo, agora o sistema de marcar faltas, presenças, tudo pela plataforma em vez de ser no livro de ponto, ser tudo no computador, acho que sim, tem vantagens como tem desvantagens, mas é uma ferramenta como outra qualquer.</p> <p>Ah, sabe enunciar o nome das ferramentas, o caso dos testes e o nome da..., sim, a que usamos é a EDUQUE, a que usamos para os testes na EDUQUE, agora já não usamos, foi durante um curto espaço de tempo. A dos sumários e assim não sei.</p> <p>Ok, pronto, ham..., resta-me agradecer a sua colaboração, Obrigada, mais uma vez, ham..., e, depois se eu tiver qualquer dúvida poderei entrar em contacto? Ok. Pode ser? Ok. Mais uma vez obrigada por tudo.</p>
--	---

Guião adaptado de Projeto "A governação e gestão das escolas públicas: o/a diretor/a em ação" (CIED/UMinho, 2014)

Obrigada pela sua colaboração.

## GUIÃO DE ENTREVISTA – E8

Este guião faz parte de um estudo de caso que versa sobre a ação do diretor, o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, na Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são:

- Perceber o que está a mudar na escola com este órgão unipessoal;
- Fazer o levantamento da perceção dos atores sociais, no que concerne à ação do diretor;
- Identificar, descrever e compreender a ação do diretor;
- Identificar como e com quem o diretor decide no “plano da ação”.

Para tal, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Asseguramos a confidencialidade das suas respostas.

Foi pedida a autorização para gravar a entrevista e foi concedida.

DIMENSÕES/CATEGORIAS	QUESTÕES
<p><b>Perfil socioprofissional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização pessoal</li> <li>• Percurso académico e profissional</li> <li>• Motivações para exercer o cargo</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Qual a idade, naturalidade e residência?  R. Ah, cinquenta e seis. Ah, “Zoisite”. Também, em “Zoisite”.</li> <li>Qual a formação de base? E a formação especializada?  R. Eu tenho o curso dos “<i>Spontaneus</i>”, portanto, o meu curso é de “<i>Primula</i>”, não é? Tou..., tenho o curso de “<i>Primula</i>”, na altura eram tudo cursos de “<i>Spontaneus</i>”, não propriamente as escolas superiores como hoje toda a gente tem que, obrigatoriamente, que fazer o curso superior, não é? Não, é equivalente, não é? Mas en..., enfim, hoje é diferente, realmente, as pessoas têm outra formação mais elevada como é lógico.  Tem alguma formação especializada?  Não. É, realmente, só na área, (sorriu) do “<i>Amaranto</i>”, mais, mais, concretamente na área de “<i>Primula</i>”.</li> <li>Há quantos anos trabalha nesta escola?  R. Hem..., trinta e sete, trinta e... (sorriu). É preciso que seja mesmo preciso? Trinta e seta anos, digamos.</li> </ol>

4. Como se processou a sua integração nesta escola?

R. Hem..., está-me a perguntar, realmente, que... como é que eu entrei na escola, portanto, se foi por convite, se foi por candidatura? Na altura, realmente, não, não havia, ham..., portanto, havia muita falta de professores na..., portanto, na área do "*Amaranto*", não é? Hem..., portanto, eu fui, digamos, convidado, não é? Convidado para..., para fazer parte digamos de, de, de, desta escola como professor, não é? Hem..., portanto, dado que tinha terminado ..., ainda, não tinha concluído o curso, mas, pronto, tinha terminado na área de "*Prímula*", realmente, já, hem..., determinado grau, não é? Que permitia, portanto, ter habilitação suficiente para lecionar, como havia muita falta de professores, assim foi, comecei assim (sorriu) exatamente, outros tempos (sorriu).

5. Que tipo de cargos de gestão já desempenhou ao longo da sua carreira?

R. Hem..., suponho que, que fui Coordenador, Coordenador na altura não se chamaria Coordenador, hem..., mas é, digamos, digamos que é o cargo idêntico a esse, não é? Hem..., Coordenador de Departamento, não é? Mas um, dois anos, muito..., poucos anos que tive esse cargo. Que posso-lhe explicar depois, porquê (sorriu), mas suponho que não é necessário. Para além disso, tenho estado no Conselho Geral, unicamente, estive na Assembleia de Escola, agora no Conselho Geral Transitório, agora, no atual Conselho Geral, já há vários anos, dado, realmente, também, suponho que o facto de já ser um professor mais antigo, não é? Normalmente, são pessoas escolhidas mais para esses cargos (sorriu).

6. Na sua opinião o que motiva um indivíduo a disponibilizar-se para o cargo do diretor?

R. Hum! (sorriu), pois ham..., é difícil, não é? Talvez alguma ambição? É preciso ter alguma..., certa ambição para ocupar uma dessa, um cargo

	<p>como esse, não é? Hem..., e, talvez, também, ser útil para a comunidade, também, sentir essa..., que digamos que a sua candidatura pode ser útil para servir os outros, suponho que estas duas coisas estarão sempre presentes, não é? Não acredito que ninguém vá para um cargo destes só por ambição..., suponho que não. Ham..., pelo menos eu (sorriu) nunca iria para um cargo destes. Eu sei que era um cargo extremamente trabalhoso, não é? Ham..., portanto, posso presenciar isso, não é? Portanto, dá-me impressão que são estas, no caso da atual diretora, suponho que, essencialmente, esta segunda..., do querer ser útil à comunidade, depois de ter trabalhado aqui tantos anos, não é? Achou que poderia de alguma maneira, também, fazer evoluir a escola. Hem..., em várias vertentes, não é? E que eu posso dizer que isso tem conseguido, tem conseguido isso, ..., portanto, acho que é isso [4,51].</p>
<p><b>Agenda política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações políticas no campo da administração e gestão das escolas</li> <li>• Missão estratégica da escola</li> <li>• Mecanismos de controlo e prestação de contas</li> </ul>	<p>1. Qual a sua opinião em relação às atuais políticas educativas no que respeita à administração e gestão das escolas?</p> <p>R. Gestão? A minha opinião, não é? (Sorriu). Hem..., eu acho que..., quer dizer..., já, já passei por diversas formas, digamos, de gestão da escola, não é? Desde, portanto..., Comissão, até tivemos uma Comissão Instaladora, não é? Aqui há muitos anos no início, não é? Hem..., mas..., hem..., Conselho Diretivo..., Conselho Executivo, suponho hem..., agora, realmente, os diretores, hem..., pronto, eu acho que as coisas passam mais pela, pelas pessoas, não é? Do que, propriamente, pelas, pelo, pelos, pelos órgãos em si, a maneira como estão constituídos, não é? Quer dizer diretor, normalmente, dá, dá a impressão que as coisas estão, estão todas hem..., estão todas concentradas numa pessoa, não é? E dá mais a ideia de, de, de diretor ditador (sorriu), não é? Mas hem..., mas, também, se pode, de alguma maneira, ser ditador, enfim, sendo Presidente dum Comissão, de um Conselho Executivo, não é? Há..., pronto, nesse hem..., na nossa há..., digamos, aquilo que se tem passado aqui na nossa escola, digamos, que serve um pouco de exemplo para</p>

isso. E eu posso dizer que o nosso antigo diretor, que foi o primeiro, desde que houve esta, hem..., esta nuance de..., portanto, de..., a nível da gestão das escolas para haver um diretor, portanto, ele foi o primeiro, mas já tinha sido Presidente do Conselho Executivo. Hem..., portanto, era uma pessoa, realmente, hem..., como direi..., que concentrava tudo na sua pessoa, mas que hem..., que as coisas dependeriam sempre, hem..., em parte tudo dele, não é? Realmente, era uma pessoa muito conhecedora de tudo, hem..., tudo o que se passava na..., mas todas as decisões passavam muito por ele, não é? Hem..., assim sendo, muitas vezes dá um bocado a ideia de que existe uma certa ditadura, mas uma ditadura por "*publicimento*", não é? Só é conhecedora, no fundo, está sempre à frente de todos, em todos os aspetos da escola, no fundo é aquela que se sente capaz, não é? De liderar a gestão da escola, não é? Mas isso, também, fazia parte da própria personalidade (sorriu). Eu acho que..., (sorriu), que, também, era uma pessoa muito..., hem..., "Eu sei, eu, portanto, eu conheço, portanto, tenho autoridade para dirigir tudo", digamos, como eu penso. Claro que tinha sempre o..., um Conselho Pedagógico, não é? Que tinha o seu papel, não é? Mas que eu creio que mesmo nisso, o..., o Conselho Pedagógico tinha quase um papel consultivo, me parece, não posso dizer o que se passava, porque não estava lá, mas dava muito essa ideia que, realmente, o Conselho Pedagógico era mais consultivo do que..., digamos..., do que tivesse algum poder de decisão, não é? Acho que passava tudo muito pela pessoa e, portanto, ele passou para diretor ham..., no momento em que, em que, em que transitou para diretor, digamos, que não se mudou nada na escola, eu senti sempre que, ... que as coisas funcionavam da mesma maneira, não é? (Sorriu), portanto, não notamos muito a transição, não é? Porque já antes ele já era o Presidente e a forma de gerir a escola era muito idêntica.

Há pouco referiu que ...

Claro, isto sem por em causa os respetivos órgãos, não é? Como a, como

a Assembleia de Escola, não é? Que tinha os poderes que tinha, o próprio, ...o próprio..., hum, Conselho Geral, não é? Que, que já tem outros poderes e, inclusivamente, que, que, que agora nomeia, não é? Ou escolhe o diretor, não é? Portanto, teria que prestar, teria que já prestar contas ao próprio Conselho Geral, não é? Hem..., da sua gestão, não é? Eu não me recordo, eu acho que ele não chegou a cumprir o man..., não sei se chegou a cumprir o segundo mandato, isso já não..., confesso que já não lhe sei dizer neste momento. Portanto, não sei se ele chegou mesmo (sorriu) a ter que prestar provas, não é? Ah..., de..., digamos dos seus atos, mas..., mas..., porque, entretanto, pediu a reforma, não é? Ah..., pronto, mas, mas..., o (sorriu), o que é que eu queria dizer com isto? (sorriu), Ah..., suponho que manteve, quer dizer, em termos de personalidade e de gestão, as coisas nunca, nunca foram diferentes, pronto, quer que ele seja Presidente da, da..., da, do Conselho Executivo, quer como diretor a situação foi idêntica, não houve assim grandes diferenças [9'41].

2. Qual a missão estratégica desta escola, que prioridades e metas se propõe alcançar a médio prazo?

R. (Sorriu). Eu acho que..., as metas em termos de..., de..., ah..., em termos de, de, de êxito, digamos, da escola, não é? Realmente, são sempre altas, não é? Ah..., portanto, que cativa os seus alunos, realmente, sejam sempre, sejam sempre alunos de, de, com, com, com (sorriu) que atinjam níveis altos de suficiente, não é? Ah..., principalmente, ah..., principalmente, não, eu acho que no geral, no geral. Eu acho que é uma das características desta escola, que, por isso, é que ela é muito falada, não é? Ah..., porque é uma escola realmente, que..., ah..., tem uma formação muito..., muito completa, não é? Muito variada e que digamos que isso permite que cada aluno que sai daqui se sinta melhor formado, não é? Porque, dadas as diversas áreas em que... do conhecimento, não é? Ah..., agora, os objetivos da escola, realmente, são

sempre, tem sido, acho que tem sido sempre atingidos, porque temos tantos, tantos sempre no nível da excelência, portanto nesse aspeto acho que..., temos é que continuar, se possível atingir os cem por cento, isso era o ideal, não é? Mas isso é, é impossível, não é? (Sorriu, sorrimos). Mas que há, mas, ah..., portanto, os objetivos da escola é formar “*Echinaceae*” de grande nível, não é? Ah, claro que os alunos têm..., estamos num nível médio, não é? Nós, os nossos alunos começam no primeiro ciclo até o, até o ...secundário, não é? Portanto, pretende-se que eles atinjam níveis altos, a esse, digamos, portanto, a nível secundário, não é? Mas que depois têm a formação superior, não é? Portanto, queremos que os nossos alunos entrem nas escolas para onde pretendem, nas escolas superiores para onde pretendem ir, não é? E, se possível, para o estrangeiro, porque há muitos, acontece que há muitos alunos que já, já conseguem isso, não é? [11’42].

3. De que forma esta escola se posiciona em relação à pressão para a produção de resultados? Que estratégias tem adotado para reforçar ou contrariar esta tendência?

R. Ai (sorriu)..., produção de resultados..., digamos..., digamos que não temos sentido muito isso, porque..., acho que desde sempre a escola tem conseguido níveis, níveis altos, portanto, no que se refere aos resultados, não é? Portanto, acho que não se sente grande pressão, eu acho, nós não sentimos muito essa pressão, não é? Agora nós próprios é que, é que, é que criamos essa pressão digamos, nós próprios é que, no nosso dia a dia, ah..., temos connosco sempre essa pressão de que queremos o melhor para os nossos alunos, não é? Só assim é que nos sentimos bem, não é? Ah..., porque cada aluno que obtém um nível de conhecimento hum..., mais baixo, isso para nós, certamente, é quase uma derrota, não é? (Sorriu), portanto, acho..., não sei se era isso que pretendia.

<p><b>Impactos organizacionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia e práticas democráticas</li> <li>• Produção de resultados</li> <li>• Gestão e liderança</li> <li>• Organização do trabalho pedagógico</li> <li>• Cultura de escola e clima de trabalho</li> <li>• Relações de poder entre os professores</li> <li>• Relações da escola com a comunidade</li> </ul>	<p>4. Comemoramos este ano 40 anos de "gestão democrática" das escolas em Portugal, i) Na sua opinião quais foram as principais "conquistas" dessa gestão democrática?</p> <p>R. (Sorriu). Isto era preciso, às vezes, ter estado do outro lado (sorriu) para se perceber a diferença, não é? Mas de qualquer maneira, pronto, ah..., acho que..., as conquistas, justamente é que..., digamos que todos participem na escola, não é? Hum..., nós temos professores, os principais atores são os alunos como é lógico, depois temos..., temos, também, os pais e temos os professores, hum..., pronto e todos, todos estes, ah..., todos, estas, (sorriu), pronto, (sorriu) atores sociais, realmente, podem, ah..., podem participar na escola e de alguma maneira contribuir para que ela seja melhor. Portanto, eu acho que isso, se não estivéssemos numa escola democrática não teríamos esta possibilidade. Os alunos através das suas organizações, os pais, ah..., acho que nunca se notou tanto a participação de todos, portanto, de todos estes atores, ah..., na escola. Pronto, nós na nossa escola, sentimos muito isso e eu que estou no Conselho Geral, portanto, noto que estão lá, realmente, os nossos alunos representados, estão os pais e contribuem ah..., muito positivamente mesmo..., com toda a sinceridade que o digo, não é? Ah..., muito ativamente, ah, para, para, o êxito pleno da escola.</p> <p>5. ii) As últimas reformas do governo das escolas (DL 115-A/98 e DL 75/2008) introduziram alterações significativas na "gestão democrática" das escolas. Em sua opinião, qual o sentido dessas mudanças (ou do conjunto dessas mudanças, quais as que destaca e porquê)?</p> <p>R. As, as mudanças, digamos, ah..., enquanto, enquanto, ah..., digamos, a nomeação da, da, do Presidente do Conselho Executivo..., ou do órgão do Conselho Executivo, era feito pelos professores, não é verdade? Por todos, todos os professores, hem..., a partir do momento em que tivemos um Conselho, temos um Conselho Geral, temos, portanto, a figura do</p>
--	---

diretor, digamos, que essa nomeação já é feita não só pelos professores, como pelos pais, pelos alunos..., ah..., digamos que há uma contribuição de todos estes, ah..., estes elementos, não é? Ah..., os próprios representantes da comunidade civil, sei lá, como, por exemplo, a “*Fructifer*”, no nosso caso, ah..., a “*Foliaceus*” ou, portanto, ou outras organizações sociais, ah..., suponho que o Presidente da Junta aqui da nossa, ah..., da nossa zona, digamos, ah..., representantes da Câmara, portanto, digamos que há um, há uma participação, uma eleição, portanto, de quem dirige a escola de, de, de um..., de uma variedade muito maior de, de, de atores, não é? Ah..., portanto, é, pode ser mais representativa, portanto, o diretor à partida será escolhido por uma, ah..., por um maior núcleo de, de, de, de atores, digamos [16’30].

6. Tendo em conta a sua experiência passada e presente, considera que hoje a gestão da escola é menos ou mais democrática? Justifique. (Que indicadores lhe permitem essa perceção?)

R. À partida direi que, que é mais democrática, não é? Ah..., realmente, é mais democrática. Ah..., eu acho que..., porque conforme já disse, não é? Porque o diretor, realmente é, é, é, é eleito pelo Conselho Geral que, onde estão representados os vários, os vários..., as várias classes, digamos, que atuam na, na escola, não é? Ah..., portanto, agora nós temos sempre muito receio de, de ver uma pessoa só ah..., a mandar em algo, não é? E numa escola, também. Ah..., mas eu acho que isto depende mui., muit., a maior parte das vezes, da personalidade da própria pessoa do que propriamente ah..., digamos..., dos normativos, exato, acho que sim, e pode... e aqui está o exemplo, não é? (Sorriu) O antigo diretor, realmente, foi, foi as duas coisas, esteve no Conselho Executivo e esteve..., ah..., e esteve como diretor, não é? E, realmente, a diretora que temos neste momento tem uma, uma postura muito diferente (sorriu). Portanto, muito mais humanista, muito mais preocupada com, com as opiniões dos outros, portanto, isto leva-me a, a, a crer que..., que isso não tem nada a

haver com, não tem, tem mais a haver com as pessoas do que propriamente com..., com os cargos em si, digamos, Não é?

7. Sentiu algumas mudanças nas suas práticas diárias com esta mudança do Conselho Executivo e a Direção e o diretor, peço desculpa?

R. Nem, não senti grandes mudanças, confesso que não senti, (sorriu). O que senti foi, realmente, com a mudança, ah..., com esta mudança, última mudança senti, isso senti, com, com, com os objetivos que, que, ultimamente, que esta diretora tem, realmente, ao fim destes anos todos digo que encontrei a escola que eu..., que eu sempre desejei, não é? Ah..., hoje sinto-me, sinto-me, ah..., é um grande prazer vir para a escola, é um grande prazer trabalhar na escola, trabalhamos muito mais do que trabalhávamos anteriormente, anteriormente, há muitos anos atrás, não é? Mas confesso que sinto, sinto-me muito mais feliz naquilo que faço, apesar de, de, de estar mais tempo na, na escola, não é? Mas pronto. O ambiente que foi criado acho que há muito, no geral, acho que há, ..., tudo, acho isto muito mais em comunhão, não é? Sinto, sinto isso, não sou só eu que sinto isso, eu sinto que a escola..., toda, na maior parte das pessoas na escola sentem isso, ah... que existe um ambiente totalmente diferente, ah..., muito mais humano, muito mais ..., e que, onde toda a gente se sente vontade de colaborar. E o próprio, claro, os resultados da escola, também, ajudam a isso, não é? Para que a pessoa se sinta bem, não é? (sorriu).

8. Considera que com a gestão unipessoal o papel do Conselho Pedagógico/Conselho Geral modificou-se? Em que sentido?

R. Ah..., (sorriu), do Conselho Pedagógico? Do Conselho Pedagógico hum..., confesso que não, não sei, portanto, não estive, nunca estive, pronto, nestes últimos anos não (sorriu), tenho estado em Conselhos Pedagógicos, não faço a menor ideia como é que as coisas, eu sei que se

modificou, mas não tem a ver com a mudança de, de Conselho Executivo para cons..., é que..., mudou-se é como lhe digo, tem sempre a ver com a parte, de, de, de..., pessoal, não é? Com as pessoas em si. Ah..., para uns para melhor, para outros para pior (sorriu), são opiniões sim. Ah..., a nível do, da Assembleia e do Conselho Geral... não noto..., grandes diferenças, noto que já na Assembleia, na Assembleia Geral o espírito era mais ou menos igual ao que existe neste momento. Em termos de representatividade das pessoas, também, acho que era e se não era igual era muito parecido, ah..., realmente, há aqui algumas questões (sorriu), não é? De que o diretor está mais dependente do órgão Conselho Geral, não é? Está dependente, inclusivamente, para marcação de férias, não é? (sorriu) somos nós que temos, que autorização..., que autorizar a marcação de férias, não é? Sempre que precisa de tirar uns dias, ou o que é umas “feirazinhas”, tem que colocar ao Conselho Geral para que seja concedido autorização, não é? Digamos nós é que mandamos na escola (sorriu), não é o diretor.

9. Numa comparação entre o 115-A/98 e o 75/2008, encontra diferenças? De que tipo? Que impacto este último novo modelo teve nas relações quotidianas dentro da escola?

R. (Sorriu) .... não faço mesmo a menor ideia (sorriu), quer que eu diga isso? Ok.

10. Com entrada em funções da diretora ou do diretor, começaram por ter um diretor e agora é uma diretora, não interessa se é masculino ou feminino, o que de mais importante mudou na escola?

R. Ah..., mudou, realmente, ah..., o dia a dia da escola mudou bastante em termos ..., de espírito (sorriu). Ah..., é mais, acho que ..., há mais respeito pela opinião dos professores em geral, há, há mais, quer dizer, há necessidade de, de, de, portanto, ter essa opinião, não é? Por parte do diretor tem essa necessidade, não é? E de sentir que as pessoas ah...,

que estão nos cargos, por exemplo, não por imposição, não é? Ah..., mas, porque é opinião, inclusivamente, dos colegas, não é? Porque, por exemplo, a nível dos Coordenadores, não é? A diretora tem a possibilidade de nomear quem quiser, mas posso-lhe dizer que ela, independentemente, disso, que questionou cada Departamento no sentido de ver se, se, estavam de acordo com as pessoas, com as pessoas que..., inicialmente tinha mencionado ou tinha proposto, não é? No fundo, em vez de nomear, fez uma proposta, não é? E, e, portanto, no fundo auscultou a opinião de todos os professores, não é? Portanto, os Coordenadores não são propriamente de nomeação, mas são, também, são, também, ah..., portanto, ah..., quase uma eleição dos próprios pares, ah..., pronto. Por outro lado, acho que a escola no geral, também, neste momento tem algumas atividades ah..., que nos fazem sentir mais como uma escola de "*Amaranto*", inclusivamente criou, criou-se um, um, na parte final do ano, após o término das aulas, temos o estágio da "*Bromélia*" que todos os anos temos tido isso. Ah..., que, pronto, implica que os professores colaborem nisso, não é? Normalmente, são, também, são convidados, convidados "*Zíniae*", não é? Do exterior, portanto, mais ou menos conceituados, não é? Ah, e..., e..., mas os professores da escola, também, têm que com, que, colaborar de alguma maneira nesse, nesses estágios. Mas é uma coisa que eu acho que..., por mim falo, não é? Que se faz de bom grado, porque é um..., que é uma coisa que sempre sentimos que era necessário, que era necessário, ah..., que existisse, e ainda bem que existe, não é? Portanto, isso digamos..., que é um..., que faz com que a nossa escola, ah..., seja melhor, não é? E que a gente note que isto é verdadeiramente uma escola de "*Amaranto*", não é? Ah..., agora voltando um pouquinho atrás, ah..., acho que no geral, portanto, acho que se criou realmente um ambiente mais, mais colaborativo em que as pessoas se sentem, ah..., ah..., importantes, digamos, na própria escola, cada pessoa se sente importante na escola, nas suas funções na escola, ah..., e, por isso mesmo, também, sente

uma grande vontade de colaborar e eu acho que isso é o melhor que poderia, que nos poderia acontecer, realmente essa vontade de colaborar, de estar, ah..., e eu já disse atrás, nunca me senti tão bem nesta escola (sorriu) como hoje, não é? Estou aqui há trinta e tal anos, não é? Portanto, há trinta e seis anos, como já disse, não é? E, portanto, pronto acho que é esta escola que eu idealizei, não é? E que hoje se concretiza, hoje no, no, no momento atual se concretizou, não é? E que espero que continue assim ou muito melhor em alguns aspetos, que há sempre coisas a melhorar. No fundo é quase como uma orquestra? (sorriu). Exatamente. Em que cada um... há um maestro, mas cada um sente-se importante no seu, no seu instrumento ou no seu naipe, digamos (sorriu, sorrimos).

11. Considera que a existência de uma diretora está a conduzir a uma escola mais organizada e onde os estudantes se comportam melhor, ou isso não está a ter efeito sensível?

R. Hum..., eu acho..., sim, acho que isso não, não, não, não, aí, não vejo grande, grande..., é, não há nada de relevante que me possa dizer isso, pelo contrário acho que..., há alguns aspetos que até têm, mas não têm nada a ver com este caso, não é? Quer dizer houve alguns aspetos em termos de comportamento de alunos que..., não este ano, mas já em anos anteriores que..., atingiram alguns níveis, não é? Inferiores àqueles a que estávamos habituados, mas isso não teve, tem uma relação com outro, com outro aspeto, foi..., aqui talvez aqui há cinco anos quando introduzimos um..., tínhamos um projeto que era... Nós começamos no primeiro ciclo com duas turmas, não é? Portanto, os alunos só vão até ao segundo..., na transição para o segundo ciclo, não é? Portanto, para o quinto ano, aí introduzíamos, para além das duas turmas que tinham começado, introduzíamos uma outra turma, ou seja, abríamos ah..., portanto, ah..., digamos, vaga para uma outra turma, portanto, e os alunos que vinham do exterior, criava-se uma..., outra turma, embora depois se tentasse, ah..., digamos, colocar esses alunos nas várias

turmas, não é? Ah..., isso veio criar, portanto, notou-se uma diferença de comportamentos, disso não há dúvida que..., portanto, notei que foi a partir daí que acho que todos os professores notaram, que o ambiente em termos de comportamento que era, que estava, tinha piorado. Portanto, não tem qualquer relacionamento com aquilo, entretanto, como já..., isso, esse projeto, ao fim de cinco anos que atingiu o seu máximo, não é? O seu auge, terminou, ah..., por causa daquela..., do aumento dos alunos por turma, não é? A escola não comportava isso, portanto, terminamos com esse projeto, por causa de ter agora vinte e seis alunos. Portanto, agora suponho que isto agora vai voltar outra vez à normalidade. Portanto, mas não tem qualquer relação com, com, com a Direção.

12. Este novo modelo trouxe mais autonomia à escola?

R. (Sorriu)..., não sei, não faço a menor ideia. E em relação à atuação do diretor? Acha que trouxe e a que níveis? Este novo modelo trouxe mais autonomia ao diretor?

Isso..., confesso que não... (sorriu). Não lhe posso responder a isso muito bem (sorriu)

13. E em relação à sua autonomia, sente que a sua autonomia aumentou?

R. Não, acho que é igual, acho que é exatamente igual [28'54].

14. Qual o impacto de uma liderança unipessoal sobre as relações entre os professores? E sobre o clima de trabalho nesta escola? É um clima mais integrador, diferenciador ou fragmentador? Há pouco já falou um pouquinho sobre isso, mas gostaria de reforçar, até por causa da mudança do outro diretor e esta diretora.

R. Se é fragmentador? (...) Não, eu acho que é aglutinador. Ah..., no geral, acho que é aglutinador, não é? Ah..., portanto, porque os objetivos, não é? Da Direção, da diretora, diretora, neste caso, não é? Ah, se há, digamos,

há muitas, muitos professores que comungam deles? Assim sendo, acho que é mais aglutinador, não é? Embora..., no aspeto de que há sempre pessoas que simpatizam mais com, com este do que com aquele, não é? Ai? Há sempre o grupinho do, do anterior diretor como é lógico, isso há (sorriu)...

É como a atração das notas na música (sorrisimos).

Portanto, há sempre, há sempre isso, mas eu vejo que, que foi mais aglutinador, porque realmente a maioria dos professores sentiu ah..., sentiu, portanto, este ambiente e sentiu a vontade que isso é o que é mais, é o mais importante, sentiu a vontade de colaborar, ah..., recordo-me que na, na altura que houve o que costumou sempre, costuma a haver a “*Bromélia*” dos professores no início do ano, pronto, no início não, no, meio do, do, do, primeiro período, em que no primeiro ano já houve um aumento enorme de, de professores que resolveram colaborar nesse “*Cataphyllium*” e eu próprio pus essa, essa, essa hipótese, embora não tenha colaborado no primeiro ano, mas no segundo ano já, já, já, já colaborei, porque realmente achei que era isso que tinha que fazer, quase como que numa retribuição por tudo aquilo de positivo que se tinha, que tinha sido criado aqui na escola e, realmente, já que fizeram, portanto, esse “*Cataphyllium*” notou-se que havia uma data de professores que colaboraram, não é? Ah..., portanto, que não acontecia já algum tempo, há alguns anos [31’08].

15. Sente que a sua voz, a sua participação é mais ouvida?

R. Sim, sim (sorriu) ..., que é a mais antiga. Que é a mais antiga..., (sorriu, sorrisimos). Sim, claro que é a mais antiga, porque (sorriu) estou cá há estes anos todos, não é? (sorriu) [31’19].

16. Considera que as lideranças unipessoais favorecem a produção de resultados?

R. Desculpe. Hum..., não. Acho que aí não há relação nenhuma. Acho

que tem mais a ver com as pessoas em si (sorriu) do que propriamente ...

17. Ao longo da última década as escolas têm sido bastante pressionadas para a "produção de resultados", i) No âmbito do exercício da sua atividade profissional tem sentido essas "pressões performativas"?; ii) Se sim, em que dimensões/áreas do seu trabalho essas pressões se têm feito sentir? Qual o impacto que a publicitação dos resultados escolares (rankings) tem na gestão da escola.

R. Não. Não tenho sentido nada disso. Nós temos..., sempre atuado em conformidade com o... Projeto Educativo, não é? Mas é lógico, eu até nem penso muito nisso ao (sorriu) longo do ano, não é? Penso em cada aluno, cada aluno, realmente, há um objetivo que é de conseguir que ele..., ah..., enfim, vá o mais longe possível, não é? Que atinja o máximo de, de, em termos de conhecimento, não é?

ii) (Sorriu)... Nesta escola não há ... (sorriu), é um, é um, é um, tem, portanto, tem um, tem, quer dizer, é positivo, não é? De..., faz sentir, faz-nos sentir, faz sentir que, que o nosso trabalho que, que dá frutos, não é? Que, que estamos no bom caminho, ah..., e, também, eventualmente, de qualquer maneira a responsabilidade de querer sempre no ano seguinte fazer pelo menos o mesmo, não é? (Sorriu). Senão melhor.

18. Acha que a Avaliação Externa condicionou as práticas de gestão da escola? Se sim, de que forma?

R. Não. Não me parece..., não me parece. Claro que as pessoas..., ah..., procuram sempre quando é detetado uma, uma, uma, área em que as coisas não estão bem, procuram soluç, soluci, criar soluções, não é? Já aconteceu aqui da primeira, na primeira avaliação da escola algumas pequenas situações que foram levantadas, que logo em devido tempo se, se tratou de, de por tudo em execução com, conforme é exigido pela lei.

<p><b>Práticas de gestão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas de direção e gestão escolar</li> <li>• Relações entre diretor e corpo docente</li> <li>• Relações entre os órgãos</li> <li>• Relações com o poder central</li> <li>• Relações com a comunidade local</li> <li>• Bases de poder do diretor</li> </ul>	<p>1. Na sua opinião quais são as principais diferenças entre o diretor e o Presidente do Conselho Executivo?</p> <p>R. As diferenças, eu acho que, embora nunca tenha estado no Conselho Executivo, suponho que no Conselho Executivo, de alguma maneira, haveria maior repartição de responsabilidades, de certeza que havia, algumas pelo menos, (sorriu). Teria que haver algumas reparti, alguma repartição de responsabilidades, digamos. Ah..., e talvez..., entretanto, os diretores talvez não, quer dizer, também, têm pessoas, não é? Portanto, também, têm pessoas que trabalham com eles, não é? E que no fundo, não sei se haverá assim tanta diferença. Talvez pelo facto do diretor se sentir responsável por tudo, não é? Um diretor, digamos, ele é que, ele é o chefe de..., é o chefe, é mesmo, ele é o chefe da equipa, (sorriu). Portanto, ele sente-se o responsável por tudo isso. Ah..., eu suponho que, que, no, realmente, no Conselho, no Conselho Executivo, que aí talvez houvesse repartição mesmo de responsabilidades, suponho que sim, que não, não era o Presidente Exec, o Presidente que seria o responsável por tudo tenho que, não tenho bem a certeza, mas suponho que o faria.</p> <p>2. Prefere o modelo de gestão com uma diretora ou continua a pensar que era mais adequado o modelo de gestão com um Conselho Diretivo/Conselho Executivo?</p> <p>R. À partida dá-nos sempre a sensação de que é mais democrático, não é? (Sorriu). O diretor ou..., dá-nos a ideia de que é mais democrático, porque, porquê? Realmente, dá a impressão, portanto, temos a ideia de que o poder é repartido por três pessoas, não é? Embora o diretor no fundo é, ao ser, ao ser escolhido pelo, pelo..., pelo Conselho Geral, não é? Também, é, realmente, é representativo, portanto, é democrático..., mas confesso que não sei qual é o mais democrático (sorriu).</p> <p>3. Acha que a existência do Conselho Geral dotou a escola de uma maior democraticidade?</p>
---	--

R. Como desculpe? Acha que a existência do Conselho Geral dotou a escola de uma maior democraticidade?

R. À partida sim, portanto, existem mais pessoas, realmente, a escolher o próprio diretor, não é? Ah..., a, nesse aspeto, realmente, é mais que, é mais representativo..., ah..., da, da, dos vários atores da escola, não é? Nesse aspeto acho que é mais ..., mais rica, e mais democrática, é isso que me estava a perguntar?

4. Qual a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral? Qual o poder de decisão destes atores no órgão?

R. Claro que o Conselho Geral, também, não, não, não, não discute, discute determinados tipos de assuntos, não é? Não discute, sei lá, alguns de, de área pedagógica, mas o essencial de orientação da escola em termos pedagógicos suponho que é mais na, na, do diretor e do Conselho Pedagógico. Ah..., não se importa de repetir? Acabou as coisas aqui!

Eu vou, então, repetir, qual a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral? Qual o poder de decisão destes atores no órgão?

R. Sim, torna..., as..., portanto, torna..., ah..., há uma ligação, há uma maior ligação entre a comunidade e, portanto, e a escola. Nesse aspeto, acho que é positivo, não é? (sorriu).

E, depois, a outra parte era, qual o poder de decisão destes atores no órgão?

R. (Sorriu) A decisão é igual aos outros, não é? Todos os elementos têm o mesmo, têm o voto e o valor, da, da, do seu voto é igual para todos, não é? Portanto, as pessoas têm..., realmente..., podem..., participar, não é? Como membros de pleno direito, não é? Como os professores que estão todo o dia, todo o dia na escola ou os alunos, não é? Ou os próprios pais, portanto, acho que isso, nesse aspeto que é bastante positivo que lhes permite isso que, anteriormente, não teriam qualquer..., qualquer

representatividade, não é? [38,33].

5. Como caracteriza a relação entre a escola e o Ministério da Educação?

R. Quer dizer é..., o..., essas..., relações são sempre..., ah..., (sorriu)..., he..., nem sempre são, serão, estarão sempre de acordo, não é? Ou seja, nem sempre são pacíficas, não é? Ah..., muitas vezes, a orientação que o Ministério pretende para a escola é um e a escola pretende outro tipo de orientação, não é? Nós somos os verdadeiros atores da escola, não é? Nós professores e alunos, não é? Ah..., provavelmente, estamos muito mais por dentro, não é? Do que é o "*Amaranto*", do que é o ensino de "*Amaranto*", etc., do que o próprio Ministério. Portanto, porque, realmente, as escolas de "*Amaranto*" são sempre em número pequeno, não é? E dá impressão que, muitas vezes, somos quase..., enfim, é um grupinho de (sorriu) à parte, não é? E que somos um pouco esquecidos, não é? Embora, nestes últimos, anos a gente possa dizer que já houve, há outra preocupação para o ensino "*Cladodium*", hem..., quando digo estes últimos anos, não é só destes últimos dois ou três anos com este governo, estou a falar já de alguns governos, não é? Noto que houve..., realmente mais..., digamos, acho que os ministérios já estão um bocadinho mais por dentro do que é que se passa nas escolas, nos "*Spontaneus*" de "*Amaranto*".

6. Qual a relação entre o diretor e o Conselho Geral? E entre o diretor e o Conselho Pedagógico?

R. Atualmente? É um ótimo, é um ótimo relacionamento. Ah, pronto, é lógico que indo com todos, com todos os diretores com este ou até com o anterior tem que haver sempre, realmente, uma, uma colaboração. Portanto, a anterior Presidente da Assembleia, ou, ou de já do Conselho, do, do Conselho Geral, hem..., portanto, sempre teve uma relação de proximidade com, com o diretor, hem..., porque é mesmo necessário,

porque, muito, a maior parte dos assuntos que são discutidos, não é? Hem..., muitas vezes, a pessoa que tem maior conhecimento sobre eles é o próprio diretor (sorriu). Portanto, e neste, neste acontece a mesma coisa, portanto, com a atual Presidente do Conselho Geral e com a diretora, acho que é uma grande comunhão, também, hem..., portanto, e as coisas funcionam muito bem, portanto, mesmo no próprio no, no, no plenário, portanto, funciona tudo muito bem em termos de relacionamento não há cá como é que hei de dizer, quezílias, digamos, de, acho que há um espírito de, de colaboração.

7. E entre o diretor e o Conselho Pedagógico?

R. Aí, realmente, não, aí já não, não sei, (sorriu) já há, hum..., aí é melhor não me pronunciar (sorriu).

8. Em sua opinião onde reside o maior poder de decisão na escola? Porquê?

R. Olhe que, acho que é o Conselho Pedagógico, hem..., digamos que é..., poder de decisão em todas as matérias da área, hum, mais da área pedagógica como é lógico, não é? Mas eu acho que esses, realmente, são os, os verdadeiros, o..., é..., a..., aspetos, são os verdadeiros, os principais aspetos, que os aspetos mais importantes da, da escola, não é? Portanto, e acho que passam pelo Conselho Pedagógico, embora, pronto, o Conselho Geral, não é? Tem toda, toda aquela representatividade etc., mas eu acho que o órgão mais importante de qualquer escola é sempre o Conselho Pedagógico.

9. Na sua opinião quais são as bases do poder do diretor? Em que é que ele se fundamenta?

R. As bases de poder? Pode explicar um pouquinho melhor (sorriu), o que é que, ..., base de poder...

Quais são as bases de poder que ele tem e como é que ele...

R. Sim, como é que ele atua no dia a dia, não é? Hem..., tem poder, na, na, no dia a dia de, de, de poder resolver todas as questões da escola, não é? Que é mandatado para isso pelo próprio Conselho Geral, não é? Portanto, quando é escolhido, é, a, a, ele fica livre de executar o seu projeto, não é? Apresentou um projeto quando se candidatou..., portanto, tem toda a liberdade de o por em execução, de vez em quando tem que prestar contas ao próprio Conselho Geral, ah..., de orçamento, etc., mas na, digamos, no dia a dia é ele, realmente, quem detém o poder, não é? De tomar opções sobre as várias questões, não é? Claro que, também..., auxiliado pelo próprio Conselho Pedagógico, não é? Ah..., mas no fundo acaba por no dia a dia ter que tomar decisões para um lado ou para o outro, ou para o bem ou para o mal, realmente, acho que é o diretor que tem todo esse poder.

10. Pode descrever um dia típico de trabalho nesta escola.

R. (Sorriu)..., na minha área como é lógico. Dia típico, em vez de eu falar de outra escola geral toda, falo só de mim, do meu, da minha realidade. Portanto, eu como professor de "*Prímula*", portanto, dou aulas individuais, não é? Em cada, em cada, em cada tempo letivo dou aulas a um aluno unicamente. Ah..., portanto, as aulas individuais, hem..., portanto, hem..., implica que o aluno execute na aula o tudo, digamos, tudo aquilo que lhe foi marcado para, como trabalho, não é? Diário, digamos, e claro, e..., portanto, o..., para além disso, hem..., claro com as devidas (sorriu), as orientações depois do professor, hem..., que, portanto, que, que irá corrigir as questões em várias áreas, não é? Hem..., as questões técnicas etc., etc., etc., nas várias áreas, digamos, do "*Amaranto*", não é? Hem..., para além disso, temos nas aulas individuais, por vezes, temos um outro terceiro elemento que é o, o "*aciculorum*", não é? Que, portanto, que visita a aula, nota, a nota, a aula de cada aluno, não é? Que está distribuído para cada aluno, não é? E que vem, portanto, fazer a parte de, de, a nível de "*ellipticus*", etc. Os alunos

“jogam,” a parte, por exemplo, do “*Amarilis*”, mas têm o “*aciculatum*” a nível de, el, “*ellipsoideus*”, não é? As obras, normalmente, são para o “*Amarilis*” e “*ellipsoideus*”. Para além disso, para além das aulas individuais hem..., que eu dou, não é? Isto não é todos os dias, não é? (Sorriu), tenho reuniões, hem..., do Conselho Geral, hem..., tenho reuniões de Departamento, hem..., pelo menos uma vez por mês, hem..., mas isto não é o meu dia a dia, o meu dia a dia consiste, propriamente, nas aulas individuais hem..., mais propriamente. Pronto, isto mais ou menos quatro horas, cinco horas no máximo, não é? Não sei se queria que especificasse mais alguma coisa? (Sorriu, sorrimos).

11. Como analisa o papel da diretora no interior da escola? Considera-se um gestor com mais ou menos poder perante quem dirige? E em relação ao poder central, conseguiu ampliar as margens de autonomia?

R. O que é que o diretor pensa dos, de si próprio? (Sorriu). Como é que acha que é o papel dele no interior da escola? Como é que ele se considera, é mais um gestor perante quem dirige..., Então, está-me a perguntar, concretamente, o que é que, o que é que eu acho que ele, se, se sente? A sua opinião. Eu acho que sente..., sim, talvez mais como um gestor..., não quer dizer, neste caso..., neste eu acho que ela se sente mais um elemento que tem determinadas funções, mas que não deixa de ser, que era a antiga colega, não é? Que era a antiga professora, mas acho que ela se sente no fundo..., que está na sua escola, hem..., como estava quando era professora, que sente que para além disso tem outra responsabilidade de gerir, não é? Hem..., de gerir, portanto, a escola em várias áreas, não é? Hem..., sim acho que se sente como uma gestora, mas que não deixa de comungar, hem..., de sentir um outro elemento da escola, não se sentir uma pessoa à parte, não é? Sente-se uma pessoa em comunhão com o resto da comunidade escolar, é isso que eu acho que ela se sente.

	<p>12. E em relação ao poder central, conseguiu ampliar as margens de autonomia?</p> <p>R. Isso não, não, não tenho assim uma opinião bem formada (sorriu), é sem opinião.</p> <p>13. Há quem afirme que o trabalho administrativo e pedagógico nas escolas tem sido alvo de um crescente processo de controlo dos serviços centrais, designadamente através do uso de variadas plataformas eletrónicas. Concorda? Pode dar exemplos?</p> <p>R. Hum, não, quer dizer, no nosso caso aqui não..., não noto muito isso..., as plataformas, hem..., aqui concretamente não, não temos muito. Está-me a falar, concretamente, de quê?</p> <p>A utilização de determinados programas, plataformas que têm de preencher...</p> <p>Ah! Sim, mas, mas nós na área do “<i>Amaranto</i>” estamos sempre um bocadinho..., ou não estão, ainda, não estão em funcionamento para nós ou... Eu acho que nós, já nos tivemos que inscrever em algumas plataformas, mas depois..., e outras, também, era para que irmos que nos inscrever, mas depois não funcionavam para a nossa área, enfim, isto é, neste aspeto, ainda, não estamos muito..., sob controle, (sorriu, sorrimos).</p> <p>Ok, vou agradecer mais uma vez a sua colaboração..., ah..., foi ótimo (Sorriu) E se eu tiver, então, alguma dúvida, entrarei em contacto</p> <p>Sim, sim, sim, está bem, está bem, está bem, ok, ok, está bem, esteja à vontade, não há problema nenhum. E eu não sei se colaborei com tudo, mas foi uma opinião.</p>
--	---

Guião adaptado de Projeto “A governação e gestão das escolas públicas: o/a diretor/a em ação” (CIED/UMinho, 2014)

Obrigada pela sua colaboração.

## GUIÃO DE ENTREVISTA – E9

Este guião faz parte de um estudo de caso que versa sobre a ação do diretor, o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, na Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são:

- Perceber o que está a mudar na escola com este órgão unipessoal;
- Fazer o levantamento da perceção dos atores sociais, no que concerne à ação do diretor;
- Identificar, descrever e compreender a ação do diretor;
- Identificar como e com quem o diretor decide no “plano da ação”.

Para tal, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo. Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração. Asseguramos a confidencialidade das suas respostas.

Foi pedida a autorização para gravar a entrevista e foi concedida.

DIMENSÕES/CATEGORIAS	QUESTÕES
<p><b>Perfil socioprofissional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização pessoal</li> <li>• Percurso académico e profissional</li> <li>• Motivações para exercer o cargo</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Qual a idade, naturalidade e residência? R. Ai que marota, tenho 56 anos. (...), nasci na cidade de “Ametrino”, na ilha de “Aragonita”. Residência aqui em “Ametista”, há muitos anos.</li> <li>Qual a formação de base? E a formação especializada? R. A minha formação de base tem a ver com a “Tiamina”. Tirei, fiz a licenciatura em “Tiamina” e “Frésia” na Universidade de “Fructifer”. Hum, depois, há vinte anos atrás, já tirei ..., fiz o mestrado em Administração Educacional. Foi há tantos anos, mas eu acho que se chamava Sociologia das Organizações em Administração Educacional. Foi, assim, a primeira leva dos mestrados de Administração Educacional (sorri).</li> <li>Há quantos anos trabalha nesta escola? R. Há 28 anos.</li> <li>Como se processou a sua integração nesta escola?</li> </ol>

R. Como se processou, como é que eu vim parar aqui? Por concurso, soube que o “*Spontaneus*” estava a abrir concurso para quadros de escola, não é? Isto vai há 28 anos, era eu professora no “*Foliaceus*”, tinha acabado..., não efetivei lá, tinha a minha carreira, digamos, já é de outro tempo, muito facilitada em termos de entrar facilmente para o quadro, não é? Após um estágio em “*Azurita*”, eu acabo por ficar um ano como agregada, que era como se dizia, não efetiva no “*Foliaceus*”. Entretanto, concorri como efetiva, fui para a Escola “*Folliculatus*” em “*Barita*”, portanto, efetivei em “*Barita*”. Estive um ano longe, nós já sabemos que quando efetivamos, vamos um ano longe, mas logo a seguir, vínhamos logo para mais perto. E foi o que me aconteceu que vim logo para “*Azurita*”, portanto, já como efetiva. Isto é, estive 2 anos em “*Azurita*” e, entretanto, precisamente, houve disponibilidade de aproximação para o “*Foliaceus*”. Portanto, numa situação de..., havia lugares, não sei se, também, eram horários zero, qualquer coisa em que eu tive a possibilidade de..., há lugares no “*Foliaceus*”. Eu estava efetiva no, no... em “*Azurita*”, mas durante dois anos estive a dar aulas no “*Foliaceus*”. E estava eu no “*Foliaceus*”, e no “*Foliaceus*” eramos quinze professores de “*Tiamina*”, isto eu lembro-me sempre, porque eu era a última do grupo, e, portanto, dava aulas no “*Foliaceus*” à noite e durante o dia eu ia para uma, uma secção do “*Foliaceus*” que (...) que ainda hoje é conhecida, é ali na zona de “*Bronzita*”, que hoje funciona lá o, o Departamento de “*Fructifer*” de “*Amaranto*”. Logo por trás dos “*Dumortierita*”, havia ali uma secção que era do “*Foliaceus*”, uma parte da escola velha onde iam os alunos “bi-repetentes”, “tri-repetentes”, era ali, digamos que ...os que não interessavam muito ao “*Foliaceus*” iam para ali. E, portanto, o meu horário era o que ninguém queria, não é? Portanto, ao ser a última levava com o que ninguém queria. Quando eu soube que, entretanto, abre concurso no “*Spontaneus*”, portanto, pela primeira vez, porque isto funcionava por convites, não é? Por destacamentos, os grupos de amizade. Portanto, isto enquanto estive

nas mãos da “*Triadelfos*”, portanto, era por convites. Ham..., quando passa para as mãos do Ministério, lança pela primeira vez a abertura de concursos e do quadro, agora aqui para o “*Spontaneus*”, eu decidi concorrer, pronto. E concorri e, realmente fiquei aqui. Ham..., e como eu a grande parte dos professores que somos os dinossauros daqui da escola que acabamos por vir todos mais ou menos nessa altura em que abriu pela primeira vez o quadro de efetivos, não é? Aqui na escola, portanto, foi assim que eu entrei.

5. Que tipo de cargos de gestão já desempenhou ao longo da sua carreira?

R. Cargos de gestão, ..., muitos, desde de gestão intermédia, não é? ... em que era delegada, ..., em que começamos por chamar delegada de grupo, não é? Delegada de grupo, depois já fui, ..., ui, já fui diretora de Turma, fui sempre, quando não assumia, às vezes, já cheguei a ter duas direções de turma, um cargo que sempre adorei, sempre gostei. As pessoas vêm sempre como, e é, um trabalho com..., sempre adorei ser diretora de Turma. Ham..., diretora de Turma, depois Coordenadora de Departamento, fui membro da Assembleia de Escola, não é? Como se chamava, também, antes do Conselho Geral, Assembleia de Escola. Depois em termos de gestão/Direção já, ..., acabei por ser eleita depois numa ..., para vice-presidente do Conselho Diretivo e depois fui Presidente do Conselho Diretivo. E..., e mais, acho..., acho que são todos os cargos e agora como diretora.

6. De que forma se processou a sua designação para diretora?

R. Como se processou? Oh, isso é um romance... (Sorriu). Processou-se com alguma...torturam-me...ao ponto de me obrigarem-me a me candidatar, hum... Nunca foi meu objetivo candidatar-me, nunca estive como uma meta profissional, nem..., apesar de realmente eu quando, hum, quando acabei por estar a viver uma experiência aqui de ..., de

gestão, quando fui Vice-Presidente e Presidente do Conselho Diretivo, que, também, acabei por ..., são as condições e, às vezes, as circunstâncias de escola, isto e aquilo..., que nos empurram para os lugares e a gente aparece lá e nem sabe como é que já está. E depois, na altura, ainda eu achava que na altura, na altura fiquei um bocado ..., porque não tinha experiência nenhuma, não é? Aquilo ..., hum..., em que..., quando senti o terreno a falhar, não é? Porque uma pessoa é professora, é preparada para aquilo, domina perfeitamente o seu espaço, o que pretende, o que quer fazer e depois é lançada para, realmente, um lugar ou um cargo que começa a ver que..., que..., que tem muitas falhas e que está num lugar que não percebe nada daquilo, não é? Onde, ..., onde nós somos obrigadas a saber de finanças, de, de, de..., de orçamentos e de isto e de cabimentos e de situações que é extremamente aflitivo, extremamente aflitivo, porque não sabemos até que ponto podemos confiar naqueles que trabalham para nós, nós ficamos é como um “boi a olhar para um palácio”, não é? Portanto, tem que se estudar muito, tem que se preparar muito, para já não entrar num campo normativo, de interpretação de leis em que já caminhamos, também, para um campo jurídico-legal que nós não dominamos tão bem, não é? Ah, uma pessoa é treinada para ser professora e, e, e, .... e, depois depara-se com um cargo que é de enorme responsabilidade. Portanto, daí, eu concordar que, efetivamente, os diretores têm que..., os diretores ou quem estiver à frente de uma escola, neste caso, o caso do diretor, tem que ter formação especializada e acabou, tem de ter. E acho que é que, basicamente, a que nós acabamos por ter, que é muito teórica, muito académica, muito, ... que é muito interessante a nível de uma discussão de..., de..., hum..., de lideranças e de gestão e de correntes e de muitas coisas, mas no terreno as coisas até são de outra maneira. Nós, realmente, devíamos de ter uma preparação muito mais virada para..., ham..., questões viradas..., muito funcionais de uma gestão da escola, não é? E que depois dizem, nós somos os

responsáveis e nós não tivemos preparação para muitas das coisas que somos confrontados, a ter que realmente decidir. Pronto, entretanto, já me desviei da sua questão que tem a ver com o facto de vir. É evidente que eu tive a noção perfeita de que, mesmo depois de eu ter estado cá, passado pela gestão, que depois foi disso que eu fiz o meu mestrado. Portanto, precisamente, acabei por, ..., eu queixava-me, queixava-me que não tinha, não tinha, que não me sentia à vontade e daí me terem aconselhado, não é? Em termos académicos, a me meter num mestrado de Administração Escolar, que julguei que realmente me ia ajudar, muito, muito, muito. Pronto, gostei..., de, de, gostei de o ter feito. Sinto que foi muito importante para mim, na prática, ainda bem, que, entretanto, depois sai da gestão por uma questão pessoal, não é? Porque acabei por ter o nascimento do meu último filho, e, portanto, a questão da maternidade, e não sei quê, afastou-me da gestão, e, realmente, nunca mais tive desejos de voltar, pronto. Ham..., quando o diretor, o antigo diretor, que aqui estava e que esteve, sistematicamente, ao longo de muitos anos, e que pronto..., ham..., desde o último Conselho Diretivo, ele passou para diretor, portanto, a coisa foi sempre sendo sistematizada, e, enquanto ele aqui estivesse, a coisa era pacífica para toda a gente, pronto. Criticavam, essas figuras são sempre criticadas, nunca se agrada a gregos e a troianos, portanto, a questão estava simplificada. Quando se resolve afastar, porque se quer aposentar e anuncia que se vai afastar, ham..., pronto aí começa logo o rebuliço na escola, não é? E o rebuliço, começa-se..., se há um interessado, há dois interessados, há não sei quê...depois há quem..., não é? Acaba por ..., a escola é..., é próprio, são as dinâmicas da escola apoiar-se A ou B ou assim. Ham..., e foi de alguma forma isso que me levou a que, que insistissem, insistiram para eu, realmente, me candidatar, para eu me candidatar e hum..., ao longo de para aí seis meses (sorriu) começou a tortura e depois eu..., estávamos em pleno mês de agosto, foi quando, lembro-me..., estava em férias e pronto. E depois de tanto me

torturarem, eu vou apresentar o meu projeto de intervenção. Mas, eu estou convencida que não vou ter hipóteses nenhuma, porque, realmente, achava que outro candidato que tinha mais, que era mais forte, não é? Eu sempre me convenci que o outro era melhor do que eu, e ainda hoje acho que era melhor que eu (sorri, sorrimos). E ..., mas não foi ele que ganhou, fui eu que ganhei, pronto.

7. Qual a relevância da sua formação especializada para a ocupação do cargo? Considera que quando os colegas a “empurram”, utilizando essa expressão, considera que houve alguma relevância ou não?

R. Houve, há relevância numa..., até numa própria dinâmica do próprio curso que nos leva a debater e a discutir muitos assuntos, não é? [15'03]

Até, porque com outros, porque normalmente a gente que frequenta são pessoas que já estão no mundo da gestão, portanto, que já, já..., ou que de alguma forma se interessam, e, portanto, cria-se uma dinâmica interessante em que se aprende muito com uma discussão académica sobre determinados assuntos, sobre a forma como se tomam decisões, relações interpessoais, numa perspectiva de uma análise da escola e de compreender políticas educativas, políticas internas, grupos que se..., aglutinam ou se confrontam, e, vamos, vamos, realmente, percebendo o funcionamento das organizações, não é? Daí a questão da sociologia, isso ajuda-nos muito a perceber..., a termos outra perspectiva da dimensão da escola. No plano e, portanto, daí até a formarmo-nos enquanto líderes, não é? Porque eu acho que a liderança, realmente, eu..., eu aí, eu acho que aí é um aspeto que eu realmente fui, fui reparando ao longo dos anos que..., que eu sou líder, uma líder natural, sou..., porque sou muito otimista, e, e..., muito..., agarro-me a causas e se sempre consegui levar muita gente atrás de mim. Portanto..., ao longo de toda a vida, se eu queria fazer qualquer coisa eu fazia, levava toda a gente, portanto, e, foi neste, este aspeto eu reconheço, sou “mandona”,

não é? (sorri, sorrimos). Mas com bom sentido, não é? Ham..., portanto, portanto, e aí, nesse aspeto da liderança, acho que me fortaleceu na perspetiva de compreender melhor o mundo em que..., em que nos situamos. No campo de uma gestão, de, de recursos financeiros, de recursos operacionais, de, de..., de, de..., de decisões muito pragmáticas até, de lei, de interpretação..., quer dizer, nós não temos formação jurídica. Nós, às vezes, andamos a telefonar uns para os outros, pergunta-se para a DGAE, pergunta-se para ali, depois vêm respostas que, ainda, nos baralham mais, porque nem eles depois eles “tatata”, porque nós não somos juristas. Nós..., aquilo é lei e depois decide-se assim, e afinal não era assim era assado... Portanto, aí eu acho que era..., ham..., não há mestrados que consigam valer aí, não é? Eu acho que as escolas aqui deviam de ter e as direções apoios muito concretos, muito reais de apoio jurídico e apoio financeiro. Apoio financeiro no sentido, apoio financeiro, não é de dar dinheiro, apoio financeiro na gestão de recursos financeiros, não é? Porque é muito complicado, nós, às vezes, decidir e gerir, e os cabimentos e os..., [18’31] e a lei dos compromissos e depois..., e as contabilidades e ainda bem que nas escolas vai havendo, vão existindo técnicos que vão dominado algumas destas coisas, mas as coisas estão sempre a mudar, sempre a mudar..., e, portanto, isto é muito complicado, não é?

8. No fundo, no fundo, acabou por falar que já tinha tido uma experiência anterior, mas acabou por dizer que foi “empurrada”, que estava em agosto e que, entretanto, houve ali qualquer coisa, um clic que a fez tomar essa decisão. Então, o que a motivou, efetivamente, a disponibilizar-se para este novo desafio?

R. Foi o não..., foi, foi o quê? Foi o não..., hum, foi o pouco até de respeito e consideração para com muitos colegas meus daqui da escola. Cheguei a um ponto em que eu já não tinha argumentos, mais argumentos para dizer que não e depois inverteram-se aqui os papéis.

Aquilo até que ao bocado acabei por dizer, eu que sempre liderei projetos, atividades, causas aqui na escola e que arrastava toda gente e tentava convencer toda a gente a ir atrás de mim, e que de repente era eu aqui o elo que estava a..., a..., a..., como quem diz..., estavam agora a..., ou elas ou eles ou os meus colegas que me apoiavam e que queriam e que faziam e estava eu a dar-lhes para trás, não é? E, portanto, chegou a um ponto que eu, realmente, acabei por..., pronto, foram noites sem dormir, a pensar..., a amadurecer a ideia e de acabar por dizer, pronto, será que isto é..., hum..., até por ser uma nova experiência, será que, que..., se..., pronto, de não ter jamais..., não sei... Olhe nem sei..., francamente, não sei o que é que me levou a chegar a um ponto..., mesmo eu estava a fazer o próprio relatório, o meu projeto de intervenção..., hum..., que na altura até houve uma certa inspiração em que, que..., pronto, até gostei da forma como eu o estruturei, eu até cheguei a dar-lhe, não cheguei?

Sim, sim.

Até brinquei ali com um jogo de palavras, em termos de estrutura do próprio hum..., estava-me a dar, começou-me a dar, até algum gozo, fazer aquilo, mas houve os meus momentos de avanços e recuos, não é? Ah, olha agora estou com isto! E lá vem “Ó “*Mirela*”, “*Mirela*”, olha que o prazo..., manda-me que eu quero ver” e depois “tetete”. Eles queriam quase que comprovar que eu estava a fazer, houve assim ali uma, uma..., (esboçou um sorriso).

9. O que mais pesou na sua candidatura foi o ser útil à Comunidade Educativa ou o ter sido impulsionada por outros?

R. Foi ter sido impulsionada. (Pegou no MP3 e apercebendo-se esboçou um sorriso, rimo-nos e disse “não tem mal”). O ser útil à Comunidade passa por ser, por ser..., portanto, acho que os outros, também, o eram. Eu fui e, efetivamente, fui “empurrada”. Isso assumo e (sorrindo) já digo que estou em contagem decrescente, a contar este ano já é o último que aqui estou.

<p><b>Agenda política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações políticas no campo da administração e gestão das escolas</li> <li>• Missão estratégica da escola</li> <li>• Mecanismos de controle e prestação de contas</li> </ul>	<p>1. Qual a sua opinião em relação às atuais políticas educativas no que respeita à administração e gestão das escolas?</p> <p>R. Ham..., a minha..., ham..., é assim..., acho que as políticas educativas são cada vez cada vez mais eficazes em..., ham..., ham..., em orientações, não é? As nossas orientações para a ação acabam por cada vez serem mais eficazes. E, portanto, nós somos absolutamente controlados. Controlados..., ham..., à distância, não é? As tecnologias é para o que servem. A todo o momento, eu estava em férias, estes oito dias, e só abria os mails e era para preencher as plataformas das turmas, as plataformas das AEC's, não sei o quê, que tem aquela até 31 de julho, tem aquela para não sei quanto..., tem aquela não sei quantos, a "nanana"... Portanto, eu estou aqui aflita, porque é para recolher dados, para preencher as plataformas, para depois preencher. E... "olhe que fecha às 6 horas, já preencheu?" "tatata" Para depois as turmas são aprovadas, temos que contar os professores, os horários, isto e aquilo...e depois temos que estar sempre a ver se foi tudo aprovado, foi tudo aprovado..., senão temos coisas para corrigir e "tatata". Portanto, isto, ou seja, escusam de vir às escolas, escusam de andar muito coisa, não é? Isto é o comparando há vinte anos, há vinte e três anos quando eu estava aqui, ham..., enquanto vai ofício, vinha ofício, faça-se isto, faça-se aquilo, não é? "Ah, temos que fazer isto." "nanana", e, depois, não sei o quê, ... e pegava-se lá num ..., depois vinham os inspetores ver se estava tudo bem, pronto, e a coisa ia-se fazendo, não é? E nós já na altura dizíamos que estávamos ..., que não havia autonomia, agora é que não há mesmo (sorri). Eu acho que agora é que não há mesmo, porque nós, realmente, somos controlados a todos os níveis. Portanto, isto em termos de política de controle é absolutamente eficaz, não é? É absolutamente eficaz. Portanto, eles sabem minimamente tudo, a ação, tudo, o MISI, a MISI, a famosa plataforma MISI onde nós lançamos os alunos todos é..., se o Ministério quiser saber se o aluno X, hum..., quem é pai? quem é a mãe? onde mora? que disciplina coisa? "tatata", a que horas..., quem é o</p>
--	--

seu...? O que é que ele está a fazer naquele momento? Em que disciplina está? Quem são os seus professores? “nanana”, ele sabe tudo, porque ali estão os dados todos, de todos os alunos, de todos os professores, de todas as escolas. Portanto, essa plataforma é o Ministério..., a não ser até, até o simples facto do controlo da segurança das escolas quando implementaram a segurança e do, do, dos nossos alarmes, não é? Em que eles ligam “Ai, olhe que está um intruso na escola, está o setor tal desligado, está o não sei quê, “tatata””, mas assim, ai, mas está ou estão “carambas”, ou estão a..., ou, às vezes, chegam às 10 horas, não sei quê e estão... “Ai que nós queremos armar a escola, ou porque vai estar ocupada...” Portanto, mas..., há um controlo absoluto, não é? Se a escola..., esta a ser ocupada, se não esta a ser ocupada, até quem é que entrou, quem está não sei o quê? A escola..., não é? Nós até, às vezes, brincamos aqui a dizer que isto é um Big Brother, não é? Portanto, controlam-nos em absoluto, sabem exatamente que..., não é? Hum..., hum, quantas vezes ligam-me ao fim de semana “Olhe que a escola tem, está ocupado o setor tal, e tal, tal, era suposto estar? Não sei o quê...” E eu, ah, sim está a haver uma atividade e está não o sei o quê, portanto.... Ou seja, há um controlo de quem é que entrou ou não ao fim de semana, por isso é que se diz que nós vamos começar a usar umas t-shirts a dizer “Direção” que é para saberem as horas que estamos aqui (diz sorrindo) a trabalhar à noite, ao dia, ao fim de semana e tudo, e já que vêm tudo, que observam tudo, e que controlam tudo. Isto em termos de um controlo.

Em termos de outro tipo de políticas, e agora falando assim de coisas mais sérias, é evidente que não posso concordar com muitas das coisas que estão a acontecer, não é? E isso tem a ver com toda uma política de..., nós sabemos que há menos crianças, e que isso está a levar ao excesso de docentes, mas, também, sabemos que eles estão a obrigar a aumentar as turmas escandalosamente, não é? Porque se a tendência, determinadas características, determinadas..., a que respeitassem e

sempre muito mais a legislação no que diz a situações especiais, nomeadamente a Educação Especial, etc., que se se mostrar por A+B que, realmente, uma turma mais pequena, que conduz a melhores resultados, porquê estarem a insistirem em turmas grandes? E depois “Ai, criem apoios”. Mas em vez de estarem a pedirem apoios, ponham turmas mais pequenas e os professores procuravam obter.... E, portanto, é evidente que isto, todo este conjunto de políticas faz com que haja excesso de docentes, que está a minar até as próprias relações nas escolas, não é? Com a história de quem são os excedentários, quem é que são, hum..., portanto..., hum..., isto, pronto, para não falar de outras coisas, para não falar na, na prova de conhecimentos, para não de muitas coisas com as quais eu não..., não posso concordar. Há coisas que eu não concordo, não é?

2. Qual a missão estratégica desta escola, que prioridades e metas se propõe alcançar a médio prazo?

R. Uí, isso é uma “perguntona” muito difícil. Ham..., esta escola, em termos do seu Projeto Educativo, tem como missão, ham..., fundamental, hum..., primeiro ser, efetivamente, uma escola de ensino de “*Cladodium*”, ser reconhecida como tal. Portanto, como uma escola com um excelente nível de, de ensino, de uma forma geral, não é? Mas, especialmente, formar excelentes “*Echinaceae*”. Alunos que vão fazer provas de ingresso ao Ensino Superior, que fiquem apurados, que sejam reconhecidos, que tenham o seu futuro garantido, enquanto profissionais de “*Amaranto*”. Porque, enquanto isso se conseguir, é evidente que a escola está a desempenhar o seu papel, não é? Ham..., depois o ser reconhecida na Comunidade, como uma excelente escola, acho que, também, temos vindo a alcançar essa meta, esse objetivo, a questão do, do estar muito envolvida, de ser, também, reconhecida como uma escola presente, como uma escola solidária, como uma escola que desempenha a sua função, não só em termos de um estabelecimento de

ensino, portanto, ao nível da educação como um polo cultural da cidade. E, acho que esta tem sido um pouco a nossa postura e a nossa prática.

3. De que forma se posiciona em relação à pressão para a produção de resultados? Que estratégias tem adotado para reforçar ou contrariar esta tendência?

R. Nós aqui por acaso..., essa é uma questão que para nós é muito pacífica. Esta escola tem obtido sempre bons resultados, estivemos apreensivos quando, realmente, tivemos de aumentar as nossas turmas para vinte e seis, porque, realmente, as condições pioraram, em termos de sala de aula, não é? Os miúdos começaram a ficar muito em cima uns dos outros e as condições de uma prática de ensino mais..., de grupo e formal, do professor fazer outro tipo de ensino mais personalizado, realmente, não deu. Porque não dá para o professor circular dentro da sala de aula, isso é muito mau, não é? É isso que nós contestamos e que a DGEST não consegue perceber que nós quando dizemos que vinte e seis são demasiados, é porque temos que sentar vinte e seis, mas os mesmos metros quadros que temos da sala de aula, não é? Ham..., e julgávamos que os nossos resultados iam piorar, não pioraram, pronto. Efetivamente, nós estamos com ótimos resultados escolares. O nosso sucesso é 99, 1%, tivemos 1, não sei quê de insucesso, tem o que equivale a duas retenções, não é? Tivemos duas retenções em seiscentos e vinte alunos, não é. Hum..., e com muitas notas, a média dos exames..., sempre superiores às médias nacionais, mas muito superiores, não é? Muito superiores, em todos os anos, em todos. Ham..., a média..., as médias são boas a “*Niacina*” a “*Cobalamina*”..., ham..., no “*Niacina*”, por exemplo no 12º ano, a média é de 14,9, a média dos alunos, enquanto que a média nacional é de..., de, de, de..., tenho ali, mas agora não me lembro, de 12, não é?!... Ou são 11, não sei quê, a média nacional. Portanto, isto só para dizer que..., pronto, é uma situação para nós confortável, não é? Que, que, que...,

temos vindo sempre nos rankings, provavelmente vimos outra vez, não é? Provavelmente, perante os resultados obtidos devemos vir outra vez, não é coisa que nos preocupe, mas são..., nós, às vezes, dizemos assim, é natural que venha a escola outra vez referenciada, porque obteve..., trabalha-se, trabalha-se aqui bem, porque o corpo docente é mais ou menos estável, os professores quando vêm aqui vêm que é uma escola diferente, gostam de aqui trabalhar, os alunos, pronto os alunos..., o que diziam os inspetores da nossa Avaliação Externa “Ah, mas aqui a média, a média, ham..., portanto, os alunos que aqui entram como são todos de famílias estruturadas, famílias com os pais, realmente, a média de pais licenciados, com mestrados e doutoramentos é acima de 50%.” Portanto, o que significa que são meninos que vêm com uma preparação melhor. E, então, eles entram a dizer que a escola tem o trabalho facilitado. Ou melhor, não tem o trabalho dificultado, mas que não é facilitado, porque não significa que o filho do doutor não é sinónimo de sucesso escolar, não é? Muitas vezes, nós até temos a prova que são até os pais com muitas responsabilidades e com um grau que mais abandonam, facilmente, aqui os filhos, são pais muito ocupados, não é? E que trazem os filhos aqui, coitadinhos, às vezes, até são 8H30/9 horas e eles estão ali “Estou à espera do meu pai” e não é um, nem dois, nem três, são meia dúzia, não é? E não são os filhos dos trabalhadores medianos, não é? Portanto, acabam por ser os pais mais ocupados que acabam por... Portanto, não têm tempo para os filhos, não é? Isto, também, não sei se... é evidente, que em termos de casa, os miúdos..., devem ter outras condições favoráveis, mas, realmente, acabam por... Em termos de escola é o ensino do “*Amaranto*”, não é? Para mim é um fator aqui primordial para que os alunos desenvolvam competências que lhes vão facultar..., ham..., habilidades, não é? para as aprendizagens. É a concentração, não é? É a atenção, a memória, a criatividade, tudo eles, o “*Amaranto*” acaba por os desenvolver, portanto, acho que os resultados vão surgindo. Portanto, para nós isso é um plano mais ou

menos confortável [35'52].

4. Considera que as recentes alterações ao nível da gestão da escola mudaram o modo de funcionamento do atual órgão de direção? De que forma?

R. Portanto, comparativamente ao modelo dos Conselhos Executivos, não era? Ham..., pronto, eu acho que o Conselho Executivo, acho que mudou no sentido em que hoje é o diretor o responsável por tudo e atravessa-se por tudo. Portanto, passou-se de um órgão colegial para um órgão unipessoal, o que faz com que o diretor vá assumir e sempre que há chatice é para o diretor resolver e ponto final e eu é que me atravesso, não é? Portanto, os diretores é que acabam por aceder. Na prática, ham..., acho que nós..., eu falo pela experiência que temos aqui, que, realmente, o órgão continua a ser colegial, porque existe um subdiretor, neste acaso, há aqui dois adjuntos, ham..., e qualquer decisão é tomada por nós todos, não é? Acaba por, por..., por funcionar aquilo que sempre funcionou, também, acho eu como os Conselhos Executivos. Portanto, isso..., ham..., e nenhum diretor assume por completo, porque é incapaz, porque nem tem tempo..., porque há tanta coisa sempre no dia a dia que..., o diretor é obrigado a..., a..., a delegar. E ao delegar competências, aí tem, efetivamente, que partilhar com os outros os seus poderes, penso que isso é assim...

5. Costuma reunir com a equipa da direção para tomar decisões? Quando e quantas vezes reúnem?

R. Ah, pois as intenções são reunirmos todas as quartas-feiras de manhã. Na prática..., não somos muito fundamentalistas (sorri), porque na prática, realmente, ultrapassamos muito, porque há quartas-feiras que não reunimos, e, porque hoje surge isto e porque "tatata", mas vamos depois dizendo, esta quarta-feira temos que reunir, senão temos que reunir para a próxima, temos que reunir, temos que reunir, portanto,

andamos sempre a reunir, mas nós, pronto..., ham..., sem ser uma coisa rígida comprometemo-nos que uma vez por semana, e que marcamos este ano que era às quartas-feiras de manhã tínhamos de reunir e tomar as nossas decisões importantes, tomá-las realmente em conjunto.

6. Costuma decidir sozinha ou leva sempre à sua equipa a tomada de decisões?

R. Não é sempre em equipa. Depois..., é sempre em equipa, às vezes, depois há situações em que..., e nem sempre sou eu que prevaleço com a minha posição (sorri). Há posições em que não estamos sempre de acordo e aí há que se tomar uma, uma decisão, pronto. Depois quando nos zangamos, depois “Oh “*Mirela*”, mas tu é que sabes, tu é que sabes. (sorrimos). Quando nos zangamos, como quem diz, temos pontos de vista diferentes, não é? Tu é que sabes, porque no fundo, pronto, lá está a decisão é sempre..., sou eu que me vou atravessar, não é? Mas em princípio é sempre..., é sempre em conjunto.

7. É capaz de dar algum exemplo de alguma situação que tenha tomado uma decisão sozinha e, por sua vez, outros exemplos em que decidem em conjunto?

R. Ham..., (suspira) há..., ham..., sei lá..., agora de repente, agora de repente estou-me a lembrar de situações que tem muito a ver com os alunos. Por exemplo, situações de estudo, quando eles me vêm pedir que querem ir estudar para a sala tal “Professora, posso ir estudar? Posso ir não sei o quê? Ai, oh professora aquele “*ellipsoideus*” é que é bom! Posso ir para lá estudar?” E, por exemplo, aqui o Subdiretor, “Deus me livre”, não autoriza. Há lugares sagrados, e porque os alunos..., é não sei o quê? E eu acho que..., eu sou..., não resisto, também, assim a esses pedidos dos alunos, não é? E, portanto, quando, às vezes, aí..., “Autorizaste?” Autorizei. Se um aluno do 12º ano ou um aluno do 11º,

não vamos estragar os “*ellipsoideus*”. Se os “*ellipsoideus*” bons existem é para serem “*jogados*” por quem? Não é pelos alunos? E tal..., dou assim a volta, para... Porque..., ah, porque há, porque não se deve emprestar determinados “*ellipsoideus*”, porque não é nada..., pronto, agora lembrei-me destas coisas. Os próprios alunos quando querem assim é comigo que vêm pedir, porque já sabem que eu não lhes resisto, não é? E que contrario, muitas vezes, a opinião daqui..., mas eu acho que a escola tem de...

É o exemplo de uma decisão sozinha.

Exatamente.

Agora, exemplos de decisões coletivas.

Decisões coletivas..., ham..., são a maior parte, as decisões coletivas são quase todas, desde pedidos de pais, situações de, de, de..., de pequenos aborrecimentos daqui internos, desde pessoal docente, a pessoal não docente, de isto e daquilo, a decisão se deixa, senão deixa, se faz assim, se faz assado, ou se organizei isto, ou se... Tudo isso passa pelas tais matérias das nossas reuniões, portanto, a maior parte..., ham..., do gastar dinheiro, de dar prioridades, não é? Portanto, nós vamos..., era bom fazermos isto para “*ttttt*” e, então, temos aqui as nossas listas de coisas e que..., e o tomar decisões entre o gastar isto ou gastar aquilo, é mais ou menos, isso é consensual. É coletivo, assumimos aqui o que é prioritário e o que não é. Bem, é praticamente tudo.

8. Há pouco referiu que delega algumas decisões nos outros colegas da sua equipa, mas embora delegue neles essas decisões eles sentem que têm necessidade da sua decisão final ou delegou e o que os colegas decidiram está decidido?

R. Não..., pronto, o que eles..., delegar..., eles..., deleguei, em princípio eles tomam a decisão..., às vezes, ainda, por exemplo, a adjunta, ali a minha colega “*Jennifer*” tem duas funções muito específicas que é cantina, gestão, não é? Que ainda é um trabalhão que nós gerimos, nós

próprios a cantina e o pessoal não docente. Portanto, avaliação..., avaliação do pessoal não docente, a gestão de tudo o que tem a ver com a gestão da cantina e depois ela vai tomando as decisões. Há um bloqueio, há uma chatice, há um não sei o quê..., já aí, já há partilha, não é? Porque quando a situação não é já..., pronto, há..., ham..., a questão das avaliações, é sempre uma matéria que não é pacífica, não é? Da avaliação do pessoal não docente, ou, pronto, uma chatice qualquer que aconteceu na cantina ou porque coisa, ou por houve uma reclamação ou porque os pais, ou as ementas, ou isto ou aquilo, pronto isso já há uma matéria para refletirmos e para tomarmos a decisão em conjunto, por exemplo, não é? A questão, por exemplo, a questão do pessoal do "Amaranto", lá está aqui, coisa que não dizem respeito não só a professores, que é com o Subdiretor de "Amaranto", de, de, de horários, de marcação de sala e disto e daquilo, ele gere isso, pronto. É o Subdiretor, mas se, às vezes, surge uma chatice, surge um problema, lá..., pronto, e aí a quem é que os professores acabam por vir fazer queixa, acabam por vir os professores a mim, não é? Já há aqui dividir..., pronto, acaba por haver sempre...

9. Apesar do 75/2008 lhe atribuir si certas decisões, quando coloca aos vários órgãos a possibilidade de eles decidirem, sente que está a contrariar os normativos? Justifique.

R. Não, não, em absoluto. Penso lá nos normativos (sorri). Não, isto não. Portanto, nós temos a possibilidade de decisão, não é? Cabe a nós decidir, mas a nossa decisão pode partir do princípio de..., de, precisamente, partilhar com outros, não é? De, de, de, ou de levar os outros até a pensar como nós, que é assim sinto-nos mais confortáveis na decisão que vamos tomar (sorri, sorrimos). [45'50].

10. Um pouco, ainda, nesse sentido, quando delega nos outros órgãos decisões que são do foro do diretor considera que está a colocar em

prática a sua autonomia ou a colocar em crise os normativos?

R. Ham..., não aí, estou aí a fazer uso daquilo que os normativos me, me deixam fazer, não é? Que é..., ham..., que é a possibilidade de delegar. E esta possibilidade tem a sua razão de ser, não é? Por exemplo, o delegar o concurso de professores. Portanto, tudo o que tem a ver com concurso é com o meu colega Subdiretor, porque há uma chatice e é bom que não seja comigo, porque se há uma chatice, eles ao reclamar reclamam a mim, pronto já se escusa de estar a reclamar a..., e só depois de eu dar a minha resposta, o meu parecer e só depois se não concordarem é que se vai para as hierarquias superiores. Se fosse eu a estar à frente dos concursos, automaticamente, ao haver uma reclamação tinha que ir logo para a DGEST, ou para a DGAE e, assim, ainda, há ali uma “almofada”, não é? Para se analisar. Portanto, há situações em que delegar não é mau, não é? Porque acaba por nós..., há ali umas decisões que ainda estão..., em que realmente uma pessoa delega nas pessoas..., distribui tarefas, o que, também, é muito bom, e, depois, as coisas não correm bem, as pessoas quando reclamam já à diretora, que depois vai já tentar ali amenizar as coisas (sorri).

11. Já alguma vez teve de prestar contas sobre uma decisão tomada pelo coletivo que contrariasse os normativos aos seus superiores hierárquicos?

R. Hum..., já..., já em quê? Já tivemos que prestar..., pronto, na questão de contratação de professores, não é? Quando há uma reclamação ou outra. Em que depois as pessoas recorrem para a DGAE e tem de que justificar e argumentar as decisões tomadas. E há muito..., por exemplo, é quando os professores se queixam, pais e os pais se queixam, os pais hoje em dia é muito fácil queixarem-se por tudo “Ah, houve um pai que não sei o quê. O que é que tem a dizer sobre isto?” Tenho a dizer “nananana”, é só o trabalho de fazer um “relatoriozinho”, não é? Uma explicação, porque não sei o quê. Porque, às vezes, os pais não têm

razão nenhuma, “Olha mais uma queixinha de um pai”. Pronto, e a gente lá responde às queixinhas do pai. Os professores, porque..., é sempre ou porque não estão no índice que não sei quê, não sei o quê..., porque lhe pagar, é sempre os dinheiros que estão em causa, pronto e lá reclamam e depois a DGAE “Porque é que não sei o quê?” Olhe nós achamos que o professor deve estar neste índice, mas se achar que não..., pronto e se eles disserem, “Mas olhe que é assim, é para pagar”, tudo bem, o que nós queremos é que nos mandem, porque assim, não é? Tudo que é dinheiros..., pronto. É isso tipo de reclamação, não é? A escola toma uma posição, os professores não concordam, reclamam e nós temos que...

12. Dentro desse âmbito já foi responsabilizada alguma vez? Teve alguma penalização?

R. Graças a Deus, ainda, não (sorriu).

13. Considera que a auscultação é sinónima de poder de decisão?

R. Auscultação se é sinónima de poder de decisão? (Fica a pensar).

Repeti “sinónimo de poder de decisão”. [50'00]

R. É..., por acaso até acho que é, não é? Se, se...hum..., portanto, isto visto nas várias perspetivas, quando nos auscultam a nós, auscultam para tomarem uma decisão, acho isto perfeito, não é? E há situações em que, realmente, nos auscultam, no ensino do “*Amaranto*” auscultam-nos muito, não é? Auscultação é bom em termos de poder de decisão, porque se nos estão a ouvir ou auscultar para depois de ali servir aquilo que nós dizemos para alguma decisão, isso é confortável, não é? É bom e, muitas vezes, têm saído coisas boas, porque nos auscultaram, aliás somos ouvidos muitas vezes em “*Fuorite*”, isto ao menos em termos de políticas educativas, que ao bocado eu não referi, que no campo do ensino “*Cladodium*”, nós vamos muitas vezes a “*Fuorite*” e reunimos com a DGAE e já reunimos com o Secretário de Estado da Educação do

Ensino Básico que ouve em termos de políticas, é a tal auscultação para depois tomarem algumas decisões, não é?

No meu caso, auscultar para poder decidir, também, acho que isso é o melhor, isso aliás acho que é o que deve ser feito para que a decisão seja o melhor possível é auscultar (esboça um sorriso e eu sorri). Não sei se respondi.

Sim, sim. Aliás eu ia pedir exemplos, pronto, e acabou por dar exemplo de como pode operacionalizar essas duas dimensões para o poder de decisão, acho que está bem. (...)

Agora ia pedir-lhe para responder a esta questão:

14. Tendo por base a sua prática considera que podemos considerar que existe um órgão colegial informal?

R. Existe claro, porque o órgão..., nós é o diretor e a Direção e a Direção é um órgão que não sei se é assim tão informal, não é? Porque ele existe formalmente existe e, portanto, se ele existe tem de ser colegial, não é? Porque não vai cada um..., eu o diretor... Aqui há uma questão..., o diretor vai escolher o Subdiretor, escolhe os adjuntos, "tatata", acaba por..., são pessoas já da sua confiança, não é? São pessoas com quem gosta de trabalhar em equipa, naturalmente. Portanto, isto, informalmente, mas não sei se é assim tão informal, porque houve um momento formal que foi a escolha daquela equipa e ao escolher está-se a assumir que se vai trabalhar colegialmente, não é?

15. Na sua opinião, o que terá levado o legislador a optar por um órgão unipessoal em detrimento de um órgão colegial, comparativamente com a legislação anterior?

R. Não sei, francamente, não sei. Provavelmente, acho que isto tudo caminha para um pouco para a profissionalização do órgão, não é? Aquilo que a nossa conversa começou por aí, se as nossas habilitações se nos davam, se preparavam..., porque cada vez mais, nós estamos a

ver só pode concorrer para um órgão de Direção quem tiver uma especialização, um mestrado. Pronto, alguém que esteja num minimamente preparado para assumir esse cargo de Direção e o facto de até poder concorrer uma pessoa que é extraescola, não sei quê, o que interessa é que seja o profissionalizado na matéria, vai assumir um cargo de diretor, hum..., provavelmente, a ideia é mesmo profissionalizar, tal como existe o diretor dos Hospitais, existe o diretor das escolas, existe ..., não é? Existe cada vez mais, ah?!, Não sei se a ideia foi um pouco essa ou se caminhamos, efetivamente, para essa ideia, não é? E não está mal..., eu penso que não está mal, porque é duro pedir a um professor que de repente se torne diretor, não é? Eu lembro-me sempre de um dos princípios, o princípio de Peter, que nós aprendemos na Administração, não é? Que é o tornar uma pessoa que é competente naquilo que faz e promovê-lo ao seu..., ao seu nível de incompetência. Porque pode ser um ótimo professor e depois ser um péssimo diretor. Portanto, foi uma promoção que foi promovê-lo ao seu nível de incompetência. Eu lembro muitas vezes que isto é um facto.

16. Pensa que essa opção pode, por vezes, ligada à necessidade de decisões rápidas, também, poderá ser uma hipótese?

R. É, exatamente, exato. É decisões rápidas, eficazes e..., e imparciais, objetivas nada de..., os professores são uma matéria, são um mundo e eu sou diretor, portanto, para não haver aqui grandes, não é?... Assim tomam-se decisões mais frias, mas rápidas. Eu acho que a ideia era essa, era criar a figura do diretor distinta do resto, porque assim as organizações são, provavelmente, mais eficazes, não é?

17. Quando há um *timing* muito curto para a tomada de uma decisão, como é que faz, fica aflita? (Sorrisos)

R. Fico aflita, fico angustiada e já não faço mais nada enquanto não..., pronto, porque lá está os *timings* são muito apertados e nós temos que cumprir.

Mas coloca sempre à decisão da equipa ou?

Não..., não, é evidente que estas decisões é sempre “Ai, temos que fazer isto, temos que fazer aquilo” É sempre logo o alarme. Pronto, e é sempre colocado. Muitas vezes, é importante até que a equipa esteja e que se tome uma decisão, outras vezes, sou eu que tomo decisões que não é preciso que a equipa, não é? Pronto, são coisas que é preciso preencher, às vezes, nem tem nada a ver com a equipa é “Ó Dona X, dos serviços administrativos, venha cá, tragam-me isto.” Porquê? Porque temos que preencher aquilo, estão a pedir dados e não tem nada a ver com a equipa, não é? Portanto, há coisas que nos pedem com a máxima urgência que nós temos que preencher e depois é evidente que, que, que... Por exemplo, houve uma plataforma que eu nem comuniquei a eles que preenchi nas férias. Hum..., que teve a ver com o..., queriam saber a Integração da Comunidade Cigana na Escola e, então, muitas perguntas, muitas perguntas “nanana”, nós não temos! Senão temos comunidades ciganas na escola, eu nem me dei ao trabalho de lhes dizer que tínhamos essa plataforma para preencher em equipa. Portanto, eu em férias na praia, não é? Estava com a “coisa” e estive a preencher àquele questionário todo, nem precisei de dados da escola, nem nada, porque senão temos? Aquilo foi facilimo, obrigou-me foi a responder a por lá muitos zeros, zeros, zeros, zero número de alunos assim, zero número de alunos assado, tudo zero, zero, zero, pronto eu sabia nós não temos, não temos e é assumido. E nem sei se lhes vou dizer que tive de preencher uma plataforma de.... (sorriu), pronto.

18. Para si, o que é mais importante, satisfazer a vontade da Comunidade Educativa ou a vontade do Ministério?

R. É mais importante tentar conciliar as duas (sorrisos). Porque a Comunidade Educativa, tem que se satisfazer as vontades da Comunidade Educativa, mas é evidente que sempre, não..., aí é que é importante não perverter os princípios e as orientações do Ministério,

porque, porque aí..., não é? Estamos nós a, a..., a, digamos a assumir uma responsabilidade cujas consequências eu não quero, efetivamente, não sou mulher coragem ao ponto de, de, de..., posso ir cumprindo, a barafustar, mas vou cumprindo. E, depois, pronto aí a comunidade e tentar gerir, por exemplo, esta questão que foi..., que a comunidade a nível de concreto, dos professores, porque os pais de fora, até ficaram muito contentes. A questão da abertura da escola "Ai, não cumpres, não cumpres, não cumpres, as turmas são de vinte, são de vinte e não sei quê." As pessoas são..., "nananananana". Eu fiz muita força, muitos..., pedi oito reuniões e não sei quantos. Obrigaram-me a preencher as plataformas, porque as turmas só são aprovadas com vinte e seis. Meus caros, lutei até determinada altura, mas corremos da coisa..., é vinte e seis, tem de ser vinte e seis, acabou. Quer dizer, também, chega a altura em que a comunidade, neste caso, comunidade docente teve que se..., que há coisas que nós não podemos ir, não é? Como inventar horas para professores, tiveram professores aí com horário zero, nós não podemos inventar horas, nós temos que..., há coisas que por muito que nos custem, temos que cumprir, pronto. Temos que cumprir. E, depois, estamos a desagradar a uma parte da comunidade, mas estamos, por exemplo, a agradar à comunidade que até queria meter cá..., foi a possibilidade de muitos pais meterem cá os filhos. Portanto..., portanto, o desagradar, às vezes, o agradar a uns é dessagrar a outros, também, não é?

19. Até que ponto o Projeto Educativo da escola integra os interesses da Comunidade Educativa?

R. Integra, porque ele foi amplamente discutido e participado, desde os alunos, aos pais, as pessoas..., e fiquei muito feliz, porque isso manifestou-se na Avaliação Externa. Em que, na própria Avaliação Externa em que tivemos há dias os, os..., portanto, quer as respostas em questionário nos inquiridos que eles deram previamente, quer nas

	<p>entrevistas ficou visível isso, que eles sentem, que a Comunidade Educativa se sente, hum..., se sente..., ativa Não..., como é que eu hei de? Se sente projetada, sente que o Projeto Educativo lhes é querido, porque participaram na sua construção. Não sei se me faço entender, não é?</p> <p>20. Um dos objetivos do seu Projeto de Intervenção prende-se com a reimplantação da Associação de Estudantes. Este objetivo visou dar voz aos alunos ou ao retomar de práticas antigas?</p> <p>R. Dar voz aos alunos, é evidente. Além de ser um desgosto meu de, de ter vivenciado aqui..., hum..., em defesa de uma Associação de Estudantes. Hum..., que foi sempre muito interessante, por exemplo, alunos muito interessantes e, e..., que foi sempre muito participativa. De repente, acaba e, pronto, como os alunos aqui se sentem sempre muito protegidos, muito acarinhados, sempre com muita atenção, não sentiram, mas é engraçado, não sentiram necessidade de uma Associação de Estudantes, porque acaba por, por as vontades deles, pronto, os delegados, "tatata" e como foram sempre tendo voz no Conselho Geral, no Conselho Pedagógico, não é? Vão aos Conselhos de Turma manifestam as suas vontades e pronto. E sempre foram muito..., mas, realmente, eu achava que havia uma coisa que se perdia, já há muitos anos que eu andava, porque é que vocês não "coisa e tal"? Pronto, finalmente, acabou por se criar as condições e, e, e já temos Associação de Estudantes (sorrisos). [1H03]</p>
<p><b>Impactos organizacionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia e práticas democráticas</li> <li>• Produção de resultados</li> <li>• Gestão e liderança</li> <li>• Organização do trabalho</li> </ul>	<p>1. Comemoramos este ano 40 anos de "gestão democrática" das escolas em Portugal, i) Na sua opinião quais foram as principais "conquistas" dessa gestão democrática?; ii) As últimas reformas do governo das escolas (DL 115-A/98 e DL 75/2008) introduziram alterações significativas na "gestão democrática" das escolas. Em sua opinião, qual o sentido dessas mudanças (ou do conjunto dessas mudanças, quais as que destaca e porquê)?</p>

<p>pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cultura de escola e clima de trabalho</li><li>• Relações de poder entre os professores</li><li>• Relações da escola com a comunidade</li></ul>	<p>R. Ui, ham..., ora bem, ham..., mudanças, mudanças..., na prática, sabe que agora para mim, também, é um bocado difícil, porque a mudança eu..., eu estou a desempenhar papéis diferentes, não é? Portanto, há mudanças enquanto professora... Enquanto professora, é evidente, que nós fomos sempre sentindo que houve, realmente, ali mudanças e grandes mudanças e da gestão democrática das escolas começou a viver-se ali pós 25 de Abril, depois a coisa afrouxou e vimos outra vez ali, eu acho que na década de 90..., houve ali um conjunto de normativos que tornaram a fazer reviver um pouco a dinâmica das escolas com a importância que se começou a dar cada vez mais à representatividade dos pais, da comunidade, sempre a falar-se da Comunidade Educativa e a discussão dos assuntos na Comunidade, isso tinha a ver com a representatividade dos pais nos órgãos das escolas, etc.? E a questão da democraticidade acabou por se realmente viver quando nos deram para as mãos a questão de votarmos nos nossos representantes. Se fosse para a Direção, elegíamos o Coordenador dos diretores de Turma, elegíamos o nosso Coordenador ou o nosso Delegado, não é? Era tudo por votações, tal, tal, tal. Só os diretores de Turma é que eu acho que foi sempre um cargo escolhido pela Direção, não é? Portanto, tinha a ver com aquele perfil, de resto nós sempre sentíamos que estávamos a escolher. Agora, na realidade não sei se escolhíamos assim tanto, não é? Porque..., pronto, a gente escolhia assim as coisas mais ou menos, porque se nós até gostássemos de fulano, mas fulano tem sido sempre..., e, portanto, e não sei o quê, depois a Direção, também, achava é que fulano é que não sei quantos, precisava daquelas horas, porque dantes até se descontava no horário, e, portanto, era para completar horários, era tudo, portanto, tudo acabava, também, por estar num esquema tal, que eu não sei se havia assim tanta democraticidade, mas havia alguma coisa, nós pelo menos sentíamos que aqueles eram os nossos representantes. E representavam-nos nos órgãos, nos órgãos, não é? Eram os nossos representantes perante a Direção, eram os</p>
--	---

nossos representantes no Conselho Pedagógico, eram os nossos representantes na Assembleia de Escola, pronto, sentíamos que tínhamos representantes. De repente, as coisas começam a inverter de tal forma que hoje é o diretor que escolhe não sei quem, agora já mudou um bocadinho que nós já escolhemos os Coordenadores..., não escolhemos o Coordenador, escolhemos três, depois os Departamentos já vão escolher ali entre os três o que querem. Portanto, já..., mas..., o facto de começar a inverter-se aqui e acabar... A questão de o Conselho Geral escolher o diretor, eu acho mal, muito mal, há quem concorde “Acho muito bem, tem de haver um órgão político” e que a decisão..., eu acho muito mal. Porque, não é a vontade da escola, porque o Conselho, o Conselho Geral são..., é, realmente, ali, há um jogo grande de bastidores, já são vontades políticas, são..., há logo conotações, há aquele jogo e depois quando se vai para a eleição já quase se sabe quem vai ganhar, porque já estão ali os votos todos. Eu isso detesto, eu não me vejo nesse mundo e, portanto, acho que, sim senhora, a vontade da escola, a vontade da escola, mas depois diz assim, “Ai, depois como é? E os de fora e não sei o quê?”

[Entra a adjunta e diz algo. Ai é?! E quanto falta? Eu só vejo aqui a virar as folhas...- a gravação foi interrompida, dado que foram falados assuntos que não diziam respeito à entrevista e retomada aquando do término do diálogo com a adjunta].

2. Tendo em conta a sua experiência passada e presente, considera que hoje a gestão da escola é menos ou mais democrática? Justifique-me se tiver indicadores que permitam demonstrar essa perceção?

R. Hum..., eu acho que, também, aqui há uma questão de perfil, de quem está à frente de uma escola, não é? Portanto, não tem, propriamente, a ver com a conceção do órgão, com os normativos, mas tem, também, a ver de como se vai tratar..., como se tratam as

questões, como se gerem esses normativos e, portanto, as pessoas..., está no seu perfil, porque pode o contexto até ser muito democrático e quem está à frente da escola ser um autêntico ditador, não é? Se quiser é, perfeitamente, impõe a coisa e tal e vai gerindo e pode ser ao contrário, quer dizer, realmente, estar até com um conjunto muito apertado e tentar minimizar ao máximo, não é? Tentar ser ali um..., portanto, também, acho que isso tem a ver com as pessoas, não é? Aqui não podemos desligar que a democraticidade..., que tem a ver só com os modelos que são impostos e que existem naquele momento, também, tem a ver com, realmente, com as pessoas que estão naquele momento a representar e dentro daquele contexto e daquele modelo. E, nesse sentido, para mim, pronto, eu se disser..., que..., que se... Em relação ao diretor que estava aqui anterior, isso, eu própria reconheço e toda a gente reconhece que eu sou muito mais democrática, (sorriu) não é? Porque o diretor era muito mais autoritário, isso é nítido e, portanto, é a figura..., é o mesmo modelo, pessoas diferentes e a gestão era completamente diferente. Não estou a dizer que seja melhor ou pior. Tem a ver com as pessoas, não é? Tem a ver com as pessoas, porque, realmente, ele assumia..., pronto, era à vontade dele. Era ali, era em todo o lado, chegava ao Conselho Geral e quase era ele que tratava “tatata!” e Conselho Pedagógico falava, falava, decidia e quando era, só nos últimos momentos quando nós queríamos falar quase não se podia, portanto... Agora, a escola toda, a gente dizia que funcionava e ia funcionando, ao longo de..., sempre funcionou e toda a gente, agora vai funcionando e as coisas que... Portanto, isto é muito difícil, não é? Agora entre modelos, um Conselho Diretivo é sempre um Conselho Diretivo, pronto, acho que está, que é, acho que as escolas que devem ser geridas por um órgão colegial, porque a aceção do modelo tem já por si, leva a que as pessoas..., lá está, obrigatoriamente, se reúnam, se reúnam, porque é um órgão colegial, tem de haver atas da Direção, das decisões, tal como já referimos, no caso de uma direção, de um diretor,

pode, realmente, pode existir esse órgão colegial, não sei. Mas..., realmente, já é mais informal, porque nada nos obriga a fazer atas, que as decisões sejam em comum e votadas e não sei que mais. Porque, realmente, no fundo elas são decididas, mas quem as decidiu, depois sou eu (sorriu), não é? Portanto, é o diretor. Portanto, se me põe assim, em termos, acho que, agora, provavelmente, acho que há menos democracia.

3. Sentiu algumas mudanças nas suas práticas diárias com a mudança desta legislação? Porque houve um período em que estive como professora, não é? E só depois é que foi “empurrada”. Como professora sentiu mudanças? E agora como diretora?

R. Hum..., quer dizer, praticamente, eu não senti... Não sei como é que eu hei de explicar. Eu..., eu, na realidade, hum..., é assim. Se estamos numa escola onde durante dezasseis anos temos a mesma pessoa à frente duma Direção duma escola em que os modelos mudam, não é? Passou-se do órgão colegial para o órgão unipessoal, mas quem esteve sempre à frente da escola, foi sempre a mesma pessoa. Portanto, para nós era o Presidente e depois passou a ser o diretor. Mas..., quer..., nós na prática, no terreno não sentimos, porque era ele que mandava e pronto e ponto final, não é? Provavelmente, foi isso que eu tentei, eu não senti mudanças..., mudou a legislação, mudou em termos de Direção, tal, mais ou menos, as escolas..., e não sei se nas escolas sentiram. Se a mesma pessoa continuou, acho que na prática não se sentiu. Porque mudou o modelo e as pessoas continuaram e, na prática, continua-se da mesma forma. Continuam da mesma forma. Portanto, não lhe sei, francamente, não lhe sei responder mais do que isto.

4. Considera que com a gestão unipessoal o papel do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral se modificou? Em que sentido?

R. O Conselho Pedagógico modificou, não é pelo órgão unipessoal do diretor. Pronto, aqui, agora é sintomático, que o diretor é o próprio Presidente do Conselho Pedagógico, não é? E antes podia ser ou não ser. Não tivemos..., lá está, porque o nosso diretor dizia “Eu sou o..., candidato-me a Presidente, alguém quer?” E calava toda a gente, já ninguém ousava dizer “Quero eu” ai daquele que não votasse no Presidente, portanto, isto era logo decidido. Portanto, para nós como foi sempre, era o Presidente não houve outras hipóteses. Aqui, agora..., não é por aí, não é por aí que se nota a mudança, mas mudou... Eu acho que a grande mudança, por acaso, sente-se no Pedagógico, por exemplo, o facto de não estarem os alunos e os pais. Acho que o Pedagógico perdeu muito, não é? Em termos de órgão..., ham..., porque os pais eram uma mais-valia e os alunos eram muito interessantes ouvi-los no Pedagógico sobre determinadas matérias. E, portanto, isso acho que ficou um órgão a perder. Agora quem dirige se é A ou B ou C..., pronto. No Conselho Geral, lá está o diretor está presente sem direito a voto, está lá, sim senhora. Se os Conselhos Gerais funcionam bem como é o caso aqui na escola, em que há muita sintonia. Ui, fazem tudo, o que eu quero é que a escola ande, que a diretora esteja feliz, (sorri). Há, realmente, eu sinto ali muito, muito, o Conselho Geral quase existe para me apoiar a 100%. Aí eu falo de contente, não é? É um órgão muito interessante. É um órgão muito participativo, a Presidente, realmente, faz com que ele seja um órgão muito participativo, os alunos foram sempre muito fiéis, que é uma coisa que é um dado que ouço dizer que é raro. Os alunos vão sempre, participam muito no CG, por isso, é que eu sinto pena de não termos alunos no CP. A Comunidade..., em termos da “*Fructifer*”, das Autarquias, tudo, está sempre presente, se, às vezes, falha um ou outro é raro. Vivem muito as questões do “*Spontaneus*”. Acho que até, às vezes, sinto que eles têm vaidade em pertencer ao CG do “*Spontaneus*”, pela dinâmica que se implementa e não sei o quê? Ham..., portanto, neste enquadramento, para mim é difícil dizer se é...,

pronto, se há diferenças, se não há diferenças, porque eu vivi..., o momento em que estava do lado de lá, agora estou do lado de cá e sinto que as coisas correm bem, que há muito espírito de colaboração. Se há espírito de colaboração, se não há constrangimentos, uma pessoa..., eu, às vezes, ouço dizer que há uma tensão..., que são lados opostos, não é? Quando os CG's..., o Presidente e o diretor são duas forças e que ali os ambientes são muito desagradáveis, é muito aborrecido, não é? É muito aborrecido, portanto, o que..., ainda bem, que aqui é exatamente o contrário.

5. Numa comparação entre o 115-A/98 e o 75/2008, encontra diferenças? De que tipo? Que impacto este último novo modelo teve nas relações quotidianas dentro da escola?

R. Sabe, faz-me perguntas em como que se eu tivesse muita experiência do 115 e eu não tive, não é? Pronto, e isso para mim é um bocado difícil de responder. Ham..., mas eu já acabei por ir respondendo que..., eu agora precisava era de..., não é pergunta para eu responder assim de imediato, precisava de refletir um bocadinho e de lembrar-me aqui..., quais são as verdadeiras..., onde é que nós sentimos as verdadeiras diferenças.

Mas, mas já se foram aqui de alguma forma tocando, não é? Foi-se tocando em termos de órgãos representativos e quem faz parte desses órgãos representativos, hum..., depois a questão das eleições, não é? Em que se as pessoas se sentiam representadas, agora..., há um bocado a inversão disso, não é? Dá ideia que o diretor é que se faz representar nos diversos..., nos Departamentos ao escolher, em vez de ser a voz dos professores nos órgãos é a voz do diretor, não é? Porque são as pessoas de confiança. Pronto, é isso que eu mais ou menos que uma pessoa sente, agora não sei se...

6. Com entrada em funções do diretor e, atualmente, no papel de

diretora o que de mais importante mudou na escola?

R. (Sorriu) ..., O que de mais importante mudou? Hum..., eu acho que foi a importância do CG. O CG ganhou muita importância por ser ele o responsável pela eleição do diretor. Portanto, acho que foi um órgão que passou..., e depois, precisamente, porque, também, está pressuposto que quem manda, quem manda é o Presidente do CG. Porque o diretor tem é que obedecer ao Presidente do CG, as orientações, também, veem..., a grande parte das decisões, também, vêm, ao bocado esqueci-me de falar, vêm do CG, não é? O CG decide muitas coisas que eu sou..., tenho que executar. Em termos de orientações para o arranque do ano letivo é vai fazer "tatata", foi tudo decidido pelo CG, o CG orienta. É para o SASE, é para isto, é para aquilo, portanto, dão as devidas orientações e, portanto, em termos de hierarquia, portanto, ganhou muita importância a Presidente do CG, o Presidente, neste caso é uma Presidente ganhou, é quem manda mais na escola, eu estou sempre a dizer. Por outro lado, o quê quem..., quem é que eu acho que perdeu, não perdeu importância, mas perdeu, que já disse, não é? Perdeu algum dinamismo, algum aspeto muito interessante foi o CP, porque ficou muito mais circunscrito a professores e o facto de estarem só os docentes e, francamente, o facto estarem sempre a debruçarem sobre questões pedagógicas deviam estar as outras partes interessadas. E as outras partes interessadas, tem a ver com um representante ou dois dos funcionários, devia ter os alunos, devia ter os pais. Todos nós fazemos parte, toda esta..., são elementos do ato educativo, são atores do ato educativo e, portanto, deviam estar ali representados, porque há discussões que batem ali "Assim, assado..." E que devíamos ouvir as opiniões de todos, não é? Portanto, houve um órgão aqui que acho que perdeu. E depois há aqui, sei lá..., uma multiplicação, por exemplo, uma aglutinação dos Departamentos, dos Coordenadores dos Departamento, há Departamentos que são enormes, grandes demais, não sei se antes..., pronto, tem a ver, tenta-se, tem a ver um bocado com a

transversalidade, para as pessoas trabalharem mais em grupo, para haver maior cooperativismo. Não sei se isso resulta, senão resulta, às vezes, dizem os professores que há situações em que há muita ineficácia, não é? Porque os Departamentos são enormes, são enormes. No nosso caso são os de “*Amaranto*”, os da formação geral até são pequeninos e antes funcionava por disciplina, os grupos disciplinares o que acabaram por as pessoas, pronto..., eram grupos mais restritos. Não sei se se ganhou aí ou se se perdeu? São as modificações que..., não é?

7. Considera que a existência de um diretor está a conduzir a uma escola mais organizada e onde os estudantes se comportam melhor, ou isso não está a ter efeito sensível?

R. Não acho que não, não tem nada a ver uma coisa com a outra, não é? Porque a imagem que se cria aqui “Ah, vais ao diretor” e temos Colégio (sorriu). Aqui não se usa, mas isso tem a ver com práticas, por exemplo, aqui na escola, aqui na escola, há..., isso está, foi, também, um dos, dos, das nuances do nosso Relatório da Avaliação Externa a dizer que eles frisaram uma coisa que eu disse que aqui há tolerância zero e há mesmo. Isto é eu..., os alunos sabem que eu estou aqui, tal como a minha faceta de professora é a minha faceta de mãe, é a minha faceta de fazer tudo por eles, porque eu acho que eles são a razão de ser da escola, não é? Faço-lhes as vontades todas, querem não sei o quê..., eu até ando atrás dos professores para fazerem visitas de estudo, eles “Oh, nós queremos tanto, “nananana””, este ano queriam uma coisa e ir a Barcelona, ir a Madrid, queriam “nananana” e as diretoras queriam “Já as convenci” (disse muito baixinho), eu é que ando aqui, depois vêm fazer queixinha a mim. Portanto, eles sabem que eu dou tudo por eles, mas que, também, não lhes perdoo-o nada. Portanto, se eles prevaricam? Se eles..., não sei quê? Eles quando entram aqui “É a última vez acabou”. Eles, pronto. Há tolerância zero. Há uma coisa, é um processo disciplinar, é o não sei o quê, eu publico, é publicitado, fica ali

foi suspenso, foi não sei o quê. Eu desde que vim para aqui tive nove, depois já tive..., no ano seguinte foram três ou quatro, este ano houve um, pronto. Está a perceber? Portanto, foram compreendendo que eu não lhes tolero nada. Portanto, dou tudo por eles, mas que tem que haver, não se admite má educação, mau comportamento, quem estraga paga. Quando pusemos os extintores aqui, eu era assim “Ai meu Deus, isto vai durar pouco tempo”. Porque os extintores..., a questão da segurança, não é? Os nossos extintores, tínhamos poucos, e a maior parte estava tudo vazio. Houve aqui um investimento muito grande e eu era assim “Vai durar pouco tempo, isto vai durar pouco tempo” Pronto, porque eles é a brincar a descarregar o gás. Os extintores, têm os manipulados, têm as seguranças..., têm as válvulas, tem o não sei quê. “Estragam..., ah”. “Carambas”, fiz um discurso: “Ai daquele que ponha em causa a segurança de qualquer um de nós”, não é? Portanto, “Segurança não é brincadeira.” Porque souberam..., houve um..., outro descarregou.... Eu não descanso enquanto não sei quem é. Pronto, paga o pai, paga o carregamento. Parte um vidro, o pai paga. Portanto, isto acaba por..., estar... Ano passado renovamos os quartos de banho e este ano vamos continuar. Os quartos de banho..., eu disse isto, eu quando vi aquilo tão bonito, com linóleos, todos até dentro do que havia, até era o que ficava bem..., depois era por as divisórias todas num branquinho tão branquinho, num branquinho sujo, numa cor clarinha. Num branquinho, pronto, aquilo é branco, branco sujo, eu disse assim “Ai, meu Deus, ai..., não sei de quem foi a ideia de por isto que isto é mesmo um quadro para pegar nas canetas” (sorri), não é? Escrever. O que estava aquilo, dava autênticas teses, porque as más criações que estavam escritas nas portas (vai sorrindo enquanto fala), nas paredes do quarto de banho, isto aqui é convidativo... (Sorri) remodelámos os quartos de banho, hum, tudo. Eu estava sempre com as funcionárias “Que tal, que tal, que tal?” Nada, nada. Fiz um discurso no início do ano “Ai daquele que (sorri) ...” Nada, sabe o que é? Não escrevem nada! Eu, até, eu fico admirada

como é que da porcaria que existia antes e agora vêm..., é não há dúvida que o facto de se oferecer alguma coisa de qualidade em que eles viram os quartos de banho, agora estão bonitos que os inibe, aquilo que já estava degradado, era um convite também à... e agora isso ... Portanto, e isto significa que, eu já estou, me desviei completamente da pergunta, mas tinha a ver com, se o diretor..., quer dizer..., não é a figura, eu acho que, lá está cá mais uma vez, é o perfil, não é que o diretor imponha menos ou imponha mais, mas tem a ver um pouco com um perfil de negociação. Eu acho que é esse perfil de negociação que os alunos já perceberam que eu tenho com eles. [1H30].

8. Este novo modelo trouxe mais autonomia à escola? E à sua atuação? Se sim, a que níveis?

R. Não, autonomia..., eu penso que não. É uma ilusão, eu acho que as escolas que não têm, que não têm autonomia. Agora, não temos, porque há questões que nós gostaríamos de..., de decidir o que é melhor para a escola e nós não podemos. Nós temos os recursos, nós temos o não sei quê, "tatata", um psicólogo, não psico, porque não sei o quê? Porque "tatata". Portanto, nós não podemos contratar nem A, nem B, nem C, porque não se pode, tem de justificar a contratação de escola, porque é que é? E tantas horas, porque é que é, não é? Tem de ser tudo muito..., gostava de..., está bem, estamos a gerir dinheiros públicos, mas autonomia não temos, não é? Se a escola diz no seu Projeto Educativo é uma escola vocacional, também, "nanana" e todas as escolas se pudessem..., é isto é essencial contratarmos um psicólogo. É essencial contratarmos um serviço de um jurista para às vezes em questões nos ajudarem a..., nós não podemos, não é? É claro, e de tomar algumas decisões... Agora há um controlo que se entende, mas? Isto não podia ser uma rebaldaria. Controlo, há um controlo, outro tipo de controlo..., que é demasiado apertado para a gestão das escolas. E que muitas vezes, não sei quê..., há porque a escola "faz assim faz assado" e nós

fazemos “assim assado”, porque nos mandam fazer. Portanto, isto não é ter autonomia.

9. Qual o impacto de uma liderança unipessoal sobre as relações entre os professores? E sobre o clima de trabalho nesta escola? Considera que é um clima mais integrador, diferenciador ou fragmentador?

R. Oh, isso eu acho que..., que o clima é integrador que não há aqui quem se..., não se desagrega, não se cria confusão, conflito. Agora, estas coisas é assim, não se agrada a gregos e a troianos, não é? Não se agrada a toda a gente. Há uns que..., uns aceitam melhor ou pior..., mas, mas pronto aceitam. Há um ambiente pacífico e a figura do diretor..., desde que aceite, desde que seja aceite, depois é o diretor e diretor é o diretor. Se é uma pessoa que é acessível, que é simpática, se abre a porta, se o ouve..., acho que é pacífico isso.

10. Sente que a sua voz é mais ouvida junto dos colegas, pais e alunos?

R. É, é, isso sem dúvida nenhuma, não é? Qualquer coisa, ainda, sinto que realmente há uma certa distanciação, não é? A diretora, a diretora disse..., os pais “tatata”, mas se eu vou a uma reunião “diretora”....

11. E junto do Ministério?

Também somos ouvidos. Nisso, nisso acho que há a diplomacia e gentileza suficiente para sermos ouvidos e nas reuniões, às vezes, ainda há pouco houve uma confusão muito grande com as AEC's, senhora??? A Dr.<sup>a</sup> “Kate” veio aí e brincou com isso e não sei o quê? Senhores diretores e “tatata” e todos e disse..., pronto e as pessoas perguntam “tatata”, mas no fundo usou o seu charme, a sua diplomacia e disse duas coisas “Ó meus caros, mas isso não pode ser assim, porque nós temos que... Eu compreendo, mas são as normas, mas esta bem. Tem os seus superiores e, portanto, as coisas têm de ser assim.” Ou seja,

ouviram os diretores, nós não dizemos que não somos ouvidos, agora, depois no fim “Meus caros tem de ser assim” e, pronto e acabou. (Sorrisimos).

12. Considera que as lideranças unipessoais favorecem a produção de resultados?

R. Hum..., favorecem a produção de resultados..., é uma pergunta difícil, não sei isso. Não lhe sei responder a isso. Os resultados têm de produzir sempre se são melhores ou piores..., hum..., se há, mas acho que não que isso não tem nada a ver, tem a ver com a vontade de um coletivo, que passa pela direção, porque o diretor pode realmente pode, pode querer muito, mas se, se, se o coletivo estiver a boicotar num... (sorri)

Nova interrupção, a adjunta a informar que a diretora vai ficar sozinha.

“Ai, meu Deus...” diz a diretora. A gravação foi interrompida.

13. Ao longo da última década as escolas têm sido bastante pressionadas para a "produção de resultados", i) No âmbito do exercício da sua atividade profissional tem sentido essas "pressões performativas"?; ii) Se sim, em que dimensões/áreas do seu trabalho essas pressões se têm feito sentir?

R. Hum..., normalmente, a pressão é para as escolas irem tentando fazer e mostrar resultados e fazerem cada vez melhor e reduzir ao abandono e melhorar os resultados e, e..., e pronto. E espelhar o que de melhor há, não é? Hum..., agora a pressão sobre isso, não sei se há pressão, porque..., há uma certa pressão, mas, por outro lado, se nós muitas vezes fizemos assim, “Mas se fizemos assim é melhor?”, “Não vocês têm que usar aqueles recursos”, não é? “Tem que o não sei o quê?” Portanto, eu não sei se eles, realmente, querem resultados ou querem remediar situações de imediato. Por exemplo, agora, temos o caso concreto das AEC's em que se esta escola, por exemplo, apostou sempre ao longo dos anos, apostamos no ensino da “*Piridoxina*”, mas

isto muito antes das AEC's, não é? Já se apostava na "*Piridoxina*" no primeiro ciclo, sempre tivemos "*Piridoxina*" no primeiro ciclo, que foi sempre um projeto assumido pela Associação de Pais que pagava a um professor para dar a "*Piridoxina*", e que os resultados dos nossos alunos foram sempre excelentes alunos a "*Piridoxina*" e, portanto, tanto é, que, pronto, mais uma vez, por exemplo, foi agora mostrado no "*Diadelfos*" os resultados foram ótimos, contrários... Eu nem sei quais foram os resultados nacionais, mas ouvi o discurso do Crato a dizer "Que foram lastimosos, lastimosos..." E os nossos alunos aqui..., as notas aqui é..., sempre acima de noventa e cinco e cem por cento. Portanto, são muito bons. O ensino de "*Piridoxina*" aqui..., os alunos falam, por isso, é que os nossos "*Amarantis*", tudo, até os pequeninos já fazem "*Amarantis*" em "*Piridoxina*" no quarto ano! Portanto, acabam por fazer da "*Piridoxina*", é um..., faz parte do PE, a aposta na "*Piridoxina*". [1H37]

Se isso é um bom caminho, se isso nos traz uma boa imagem, bons resultados, boas performances a vários níveis, não é? Ham..., porque é que agora, as AEC's dizem "Não, não, mas se a escola tiver professores excedentários de "*retinol*", um professor de "*retinol*" que tenha horas a mais, um professor de "*Biotina*" que tenha horas a mais ou um professor de, de não sei o quê que tenha horas a mais, tem que se dar, está a aproveitar para as AEC's e lá se vai a "*Piridoxina*" e temos que dar "*retinol*" e temos que dar "*Biotina*" e temos que dar não sei o quê, porque é para aproveitar os recursos da escola. Ora isto..., estamos a ser pressionados, mas não é para as boas performances, estamos a resolver os problemas dos professores excedentários. Está a perceber?!...

14. Qual o impacto que a publicitação dos resultados escolares (rankings) tem na gestão da escola.

R. Os resultados?... Pronto, são..., é um..., resultado de..., bom, isto é a comunidade fica contente, porque por muito que se diga "Ai, isto vale o

que vale, não sei o quê, não sei que mais...”, “e as pessoas “Vale o que vale”, mas sabem bem quando “Vale o que vale” para os outros, mas sabem bem quando nós somos referenciados como a melhor escola pública nacional, “*Spontaneus*”..., sabe bem, se aparece referenciado..., para os outros “Vale o que vale” para nós soube-nos bem, porque fomos referenciados como a melhor escola dos resultados a nível do 9º ano, a nível dos 6º ano, a nível dos não sei o quê, pronto. Portanto, isso é uma satisfação. O reconhecimento, de alguma forma, dum trabalho de escola, não é?

15. Acha que a Avaliação Externa condicionou as práticas de gestão da escola? Se sim, de que forma?

R. Não, não, não condicionou nada.

16. Tendo por base o que é do senso comum no que concerne às dinâmicas dos CG's, considera que existe uma cultura do CG desta escola, o qual leva a rigor os direitos e deveres que estão prescritos? Justifique.

R. Sim, sim, existe uma cultura do CG. De ser muito..., não abdica daquilo a que tem direito. O CG, aqui, leva muito a sério o papel do desempenho. Muito a sério..., e hum..., portanto, e faz..., e faz, acho que faz do seu... também, de, de, de fazer, fazer..., de fazer ver perante os outros que é um órgão que funciona, que funciona bem, que está, também, numa posição de colaboração, que faz o melhor pela escola. Acho que o nosso CG tem esse tipo de cultura, não é?

17. Como se faz a gestão pedagógica neste estabelecimento, no que diz respeito a nível dos horários, tem determinados critérios?

R. Não, não..., isso é horrível. Os horários aqui..., é claro que há critérios. Os horários aqui são feitos..., isto é uma escola muito especial, uma escola em que temos que gerir as salas da melhor maneira e

depois temos que gerir espaços, por exemplo, fora, temos pavilhão, temos piscina, não é? Para a prática do “calciferol” e temos as atividades..., as disciplinas coletivas, das “*Bromélias*”, dos “*Áster*”, etc. O que significa que isso..., é difficilissimo fazer os horários, não é? Primeiro tem que se fazer essas..., se temos o pavilhão da parte da manhã? Começa-se pelos horários de “*tocoferol*”, se temos as piscinas livre só naquele e naquele horário? Temos que fazer os horários, tem que se gerir. Depois temos a “*Bromélia de Centáurea*” do não sei quantos, todos os alunos de “*Centáurea*” do 2º e 3º ciclo têm de estar livres para aquela hora. Depois é a “*Bromélia K “nanana”* ...”, os alunos..., quando estão os alunos todos ocupados, os professores daqueles alunos estão livres, não é? Porque os alunos estão todos ocupados, estão todos na “*Bromélia*”. Portanto, isto é muito complicado fazer estes horários e os horários vão ficando mais ou menos feitos e depois, ainda, aparecem as aulas individuais de “*Amarilis*”, que são as últimas e que são postas nos buraquinhos. Resultado final, a escola tentou fazer o melhor, uns alunos acabam por ter um horário melhorzinho, outros piorzinho e os papás estão a barafustar que “Ai que são sempre os mesmos a terem o piorzinho?” Está a ver? (sorri).

18. Quem define e quais são os critérios para a criação dos horários?

R. É o CG. Sempre dentro destas limitações que eles definem, mas depois eu era assim “Dentro do possível, vamos tentar fazer?!” (Sorri).

19. Quem define os critérios para a contratação dos professores?

R. Ai, isso é aqui..., são..., é um júri. É aqui..., os júris que são nomeados é que definem as contratações, criam os critérios..., portanto, isso seguindo os normativos das contratações.

20. Eu verifiquei que há imensas propostas de atividades, aliás é um documento que eu, também, tenho que pedir, porque não encontrei

	<p>na plataforma.</p> <p>R. Está lá...</p> <p>Está? Então, vou ter que procurar melhor (sorri). Nós agora, até temos os documentos todos. Nós na altura..., Sim, sim, eu baixei todos, o PAA eu não altura não consegui encontrar, mas depois eu procuro. Está lá..., hum..., está. Tem este, porque nós fizemos os documentos todos e lançamos todos antes da nossa Avaliação Externa. (Ausentou-se, tendo-se deslocado à sala do lado para pegar num PAA no formato papel). Portanto, ficou tudo atualizado já. Lembra-se que na altura estávamos já a atualizar? Sim. (Levantou-se e foi à outra sala buscar o PAA no formato papel). O nosso tem este formato. Tem lá..., nos documentos orientadores da escola tem... Eu vou procurar novamente. Portanto, é este documento.</p> <p>21. Têm, também, os critérios para aceitar essas atividades? Definem critérios? Quais são as atividades que podem ser integrados no PAA?</p> <p>R. Hum..., não há critérios muito rígidos, porque o que se aposta são..., atividades que privilegiam o “Amaranto” ..., a área vocacional, o ensino do “Amaranto”, as “Chorintium”, “os aciculatus”, os “Cataphyllii”, isso praticamente..., pronto, faz a razão de ser, não é? Depois há atividades interdisciplinares que os professores propõem, pronto, desde que vá incluindo as turmas, haja uma razão de ser, que “tatata”, as coisas vão, no início a coisa está, depois aparece mais uma coisinha, mais “nanana”, mas o pior é o que vai aparecendo durante todo o ano..., que aparece mais isto, “nanana” e a determinada altura o PAA já está aprovado, pronto, “Professora acha que é interessante, a gente...” Aprova, aprova, aprova, mas depois já não se tem a noção, já se perdeu a noção da globalidade e, muitas vezes, chega-se a um ponto que..., mas todos os anos é a mesma coisa, que fizemos atividades a mais! Chega-se a um ponto que toda a gente reclama que as atividades foram demais!</p>
--	---

Portanto, os critérios é “Se alguém propõe fazer alguma coisa, muito difícil se, é muito difícil, mas já houve situações em que foram recusadas. Porque se sentem que as pessoas quando apresentam, vem fundamentado com os objetivos..., qual é o CP..., se o professor acha que é aquilo e há um professor e há outros professores..., se há uma equipa que acha que é muito útil para os alunos, o que é que se vai fazer? Quem é que vai votar contra?! [1H45].

22. Sente-se mais como um representante da escola ou como um representante do Ministério?

R. Uma representante da escola.

23. Considera-se o “rosto da escola” ou o “rosto do Ministério”? Sabe que no 75 fala-se muito do “rosto”, não é?

R. Hum..., considero-me o rosto da escola..., e aqui sou..., é o rosto da escola. Ham..., e gosto muito pouco de ser o “rosto do ministério” (sorriu, sorrimos), mas, muitas vezes, quando acabo por vir a reunir com os professores por isto ou por aquele motivo, acabo por..., e, infelizmente, ser o..., quando tenho que transmitir más notícias, sou o “rosto do ministério”, mas eu vejo-me muito como “o rosto da escola”, não é? É o “rosto” e é assim que me sinto bem quando, quando, realmente, sou reconhecida na, na, aí no meio e tal e mais não sei o quê...

24. O decreto-lei n.º 75/2008 fala-nos da importância de cada escola ter um “rosto”, todavia parece veicular nesta escola outra expressão que é a “Alma da escola”. Sente-se mais como a “Alma da escola” ou como um “rosto”? Quais as diferenças que poderão existir entre as duas expressões?

R. Eu continuo a achar que sou o “rosto da escola”. “A alma da escola” é tudo aquilo que a escola consegue produzir, não é? Aquilo..., as

vivências, a escola está presente, hum..., isso é a alma da escola. A alma..., realmente, quando se fala do “*Spontaneus*” “Ah, o “*Spontaneus*”, ah isso é uma coisa..., e isso é..., estão a falar da alma do “*Spontaneus*”, não é?

25. Quando é emanada uma decisão do Ministério que estipula programas que ficam aquém das vossas práticas e dos vossos objetivos, cumprem o designado ou contrariam?

R. Programas?! ...

Vou dar dois exemplos: um exemplo foi referido, por exemplo, a nível do programa “*Anémoma*” que aqui havia uma, uma aposta muito profunda e uma exigência e rigor muito grande. E de acordo com as outras entrevistas, digamos que houve um, um decréscimo da exigência para haver uma certa uniformização de todos os “*Spontaneus*”. E, por exemplo, agora ao ouvi-la há pouco quando mencionou que afinal a aposta da escola sempre foi na “*Piridoxina*”, ham..., porque é muito importante e que as crianças já cantam “*Amarantis*” até a nível do 4º ano, mas sentem-se obrigados para as AEC's a rentabilizar os recursos, porque há excedentes de professores desta área ou daquela. Pegando nestes dois exemplos, hum..., o que é que costumam fazer?

R. (Sorrisos as duas...) hum..., ok..., hum..., é assim, a escola, neste momento, eu acho que a escola, ainda, não saiu muito da sua prática, dos seus objetivos que é fazer o seu melhor e levar a sério tudo o que acredita, não é? No campo da “*Anémoma*”, portanto, isto já vai há alguns anos, até porque os currículos já foram, já estamos no último ano que eles já saíram e, estes últimos currículos, desenho curricular, no fundo as disciplinas, a aposta foi uma política economicista. Portanto, o abate de algumas disciplinas, nitidamente, para o ensino do “*Cladodium*” não ficar tão caro, não é? O que..., mas isso é..., eu acho que o facto de tirar um “*Edelvais*” ou no ensino básico, uma “*Riboflavina*” que depois nós acabamos por contrabalançar.... na oferta complementar, oferecer, outra

vez, a introdução às Técnicas de “*Riboflavina*”, não é? Com aquela oferta que está ali, depois nos cursos do secundário, realmente, agora se o aluno quer ir para um curso de “*Anémoma*” já não pode ter “*Amarilis*”, ter “*Amarilis*” já diminuiu ali e acolá, portanto, a possibilidade de eles terem mais um “*Amarilis*”, a possibilidade de eles irem para um curso de “*Riboflavina*” ou de “*Anémoma*” e continuarem sempre com o seu “*Amarilis*”, isto é uma política economicista e cortou. Agora, não sei se isto vai..., para o..., “Ai, pois a qualidade, a qualidade...” Ah, eu aí..., não sei se a qualidade está em jogo, a qualidade, ou até..., porque eu acho é que o aluno vai ter de tomar uma decisão mais cedo, porque se o aluno quer seguir “*Anémoma*”, por acaso eu aqui discordo um bocadinho, porque eu achava que lhe fazia sempre bem ele ter o “*Amarilis*”, independentemente, de estar em “*Anémoma*”. Agora, o curso de “*Amarilis*”, muitas vezes, eles chegavam a ter o curso de “*Amarilis*”, mas depois eles chegavam e escolhiam mais de um “*Amarilis*”, mais outro “*Amarilis*” e “tatata”, andavam aí, era só para fazer floreados, não é? Porque não é em dois ou três anos que vão estar sempre a começar por um “*Amarilis*” novo, depois vão-se embora, porque não..., é só para brincar. Portanto, aí houve um corte, “*Amarilis*” é “*Amarilis*”, pronto acabou, dali “tatata”... A qualidade daquilo que se ensina tem que continuar a ser a mesma, eles têm menos, mas aquilo que tem, tem que ser bem feito, a qualidade tem de ser..., a aposta na qualidade é ser sempre, o currículo ficou mais pobre, mas o tipo de ensino tem que manter o mesmo nível, não é? E, a questão desta gestão..., ham..., nós estamos, agora, a sentirmo-nos, agora confrontados com estas decisões, não sei o que isto, o que vai resultar daqui. Agora, evidentemente, pode ser posto em causa alguma coisa, um trabalho sério que tem sido feito a esse nível, não é? As AEC's, que na maior parte das escolas é uma brincadeira, efetivamente, não é levado a sério, quase uma fantochada algumas coisas que, às vezes, me contam para aí. Aqui, realmente, tem sido um trabalho muito sério, não é? E que me custa a mim vê-lo perder,

	<p>porque, entretanto, o ano passado colocaram aqui uma professora de “<i>retinol</i>” que veio doutra escola do horário zero, nós pedimos um professor, no recrutamento um professor para doze horas e foi aqui colocada uma professora de horário zero noutra escola, mas que tem horário de vinte e duas. Portanto, a escola está a sofrer uma colocação de alguém que veio para aqui com vinte e duas horas, por acaso é uma senhora extraordinária, não é? É extraordinária, mas que até ficou com as doze horas, até ficou com a nossa Coordenação da Educação para a Saúde, mas ela tem mais dez horas de horário para preencher, acabou. E acabou por não nos obrigarem, mas este ano com certeza vamos ter que a dar às AEC’s, temos que lhe completar o horário, lá vão as “<i>Técnicas de retinol</i>” e as brincadeiras..., querem fazer das AEC’s umas brincadeiras, portanto, os professores têm horário zero, vamos ocupar os horários dos professores e é isto que vai custar, é o, realmente, o ter que assumir, mudar a nossa estratégia e ter que aceitar, eventualmente, estas orientações, portanto, às tantas, vou ter mesmo que aceitar, o que..., o que espero que, ainda, haja aqui uma saída, estamos aqui a estudar as várias hipóteses de saída.</p>
<p><b>Práticas de gestão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas de direção e gestão escolar</li> <li>• Relações entre diretor e corpo docente</li> <li>• Relações entre os órgãos</li> <li>• Relações com o poder central</li> <li>• Relações com a comunidade local</li> <li>• Bases de poder do diretor</li> </ul>	<p>1. Na sua opinião quais são as principais diferenças entre o diretor e o Presidente do Conselho Executivo?</p> <p>R. Não sei, não acho que há assim muitas, na prática acho que não há muitas. Em termos funcionais tem que haver, não é? Um decide e não tem que ouvir os outros, sendo executivo tem que ouvir, mas na prática se um ouve, porque tem que ouvir e o outro ouve, porque deve ouvir..., portanto, não sei se há grandes diferenças. [1H54].</p> <p>2. Tinha aqui uma outra questão que até já acabou por referi que é se prefere o modelo de gestão com uma diretora (diretor) ou se continua a pensar que era mais adequado o modelo de gestão com um Conselho Diretivo/Conselho Executivo e, neste caso, disse que</p>

	<p>perfilhava a segunda opção, não é?</p> <p>R. Anuiu com o rosto.</p> <p>3. Acha que a existência do Conselho Geral dotou a escola de uma maior democraticidade?</p> <p>R. Não sei se dotou, porque..., é um órgão interessante, político muito interessante, com muita..., uma intervenção que pode definir muitas coisas na escola, mas eu acho que esse órgão acabou por tirar a democraticidade, por exemplo, na questão da eleição dos órgãos, por exemplo, aquilo que cabia aos professores escolher, acabou por ser só aquele órgão de vinte pessoas, não é?</p> <p>4. Qual a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral? Qual o poder de decisão destes atores no órgão?</p> <p>R. É interessante. Eu tenho uma visão positiva, porque realmente tem-se vivido aqui uma experiência positiva, não é? Acabam por nos abrir muito a perspectiva, da imagem da escola que criam lá fora, o que é que eles acham e que, às vezes, não resulta melhor e, às vezes, não resulta lá..., fora. Agora, nós temos..., por exemplo..., cooptamos a última entidade foi uma empresa, a XXX que acaba por já nos ter sido muito favorável, porque andam muito entusiasmado, porque acaba já por ser mecenas no "<i>Amaranto</i>", já nos tem apoiado em muitas iniciativas, não é?</p> <p>Já viu a nossa revista? Foram eles, também, que a apoiaram. Não, ainda, não viu?</p> <p>Não sei se foi uma revista que...</p> <p>Uma revista que comprou agora?</p> <p>Não, não comprei nada. Perguntei se podia levar. Disseram-me que podia levar?</p> <p>Ai.... Ah...</p> <p>Ai, se calhar estou a cometer uma ilegalidade?!!</p>
--	--

	<p>Ah!!....</p> <p>Está aqui!</p> <p>Ah, ok, não, não, não. Isso pode.</p> <p>É que eu peguei ...</p> <p>Não, porque ela está a vender lá fora e..., mas foi grande parte financiada, portanto, por essa empresa. Quando tivemos aqui o projeto da “<i>Bromélia</i>” jovem, também, financiou. Acaba por a escola, também, ganhar, não é? Com a “<i>Fructifer</i>”, pronto, alguns protocolos, com os estágios, eles... nós somos mais úteis à “<i>Fructifer</i>” do que, propriamente, ao contrário (esboça um sorriso). Porque em termos de estágios é aqui que só... Ah, mas se precisarmos de alguma coisa da “<i>Fructifer</i>”, também..., portanto, isto, também, acaba por..., os nossos parceiros..., ser ótimo. Acho que sim.</p> <p>5. Como caracteriza a relação entre a escola e o Ministério da Educação?</p> <p>R. Como caracterizo? (repeti). Caracterizo..., hum, há, também, já referi há uma boa relação. Quer dizer, primeiro somos uma entre muitas, o Ministério para a escola, a escola para o Ministério, quer dizer nós..., para nós (acentuando nós) é o Ministério, o Ministério (faz uma pequena pausa) é uma escolinha (sorri). É mais uma entre milhares. Mas há uma boa relação, porque como há seis “<i>Spontaneus</i>” públicos..., seis..., sete com o da “<i>Alpinea</i>”, não é? Muitas vezes, nas reuniões, também, está o “<i>Spontaneus</i>”, a escola, o “<i>Spontaneus</i> de <i>Alpinea</i> de <i>Fuorite</i>, portanto, está o do “<i>Amaranto</i>” e o do “<i>Alpinea</i>”, nós somos os sete “<i>Spontaneus</i>” públicos e quando a DGAE ordena..., quer reunir com..., para saber estratégias, portanto, eles tratam-nos bem, porque eles acabam por ter um tratamento mais personalizado, porque reconhecem que há o ensino “<i>Cladodium</i>”. Já uma vez estivemos com o “<i>Velutinus</i>” e a “<i>Arillus</i>” com as “<i>Argenteus</i>”, também. Portanto, eles reconhecem que há especificidades de escolas “<i>Cladodium</i>”, não é? E acabam por nos</p>
--	---

	<p>convocar e acabam por..., lá está, auscultar ou participar decisões. Portanto, há um tratamento cordial, não é?</p> <p>6. Qual é a sua relação, enquanto diretora, com o Conselho Geral?</p> <p>R. Muito boa, já disse isso.</p> <p>7. E entre o Conselho Pedagógico?</p> <p>R. Também, também.</p> <p>8. E os Coordenadores de Departamento?</p> <p>R. Muito bem.</p> <p>9. E a Associação de Pais?</p> <p>Ui, ótima. (Sorri).</p> <p>10. E a Associação de Estudantes?</p> <p>Ui, também (sorrindo). A AE estamos a viver, mas eu sou a madrinha e mãe e avó e tudo deles, não é? (Sorrisos as duas).</p> <p>11. Em sua opinião onde reside o maior poder de decisão na escola? Porquê?</p> <p>R. Onde há maior poder de decisão? Hem..., provavelmente..., não sei. Há questões que é no CP, não é? Que se decide grande coisa..., no CG, também, se vai decidindo algumas coisas, mas não, é mais orientações. O CG acaba por ser um órgão que se ouve bastante..., hum..., é..., não sei, pronto, ou seja, em termos de Direção onde se tomam mais decisões, decisões, decisões..., acaba por ser, provavelmente, o CP. Tomam-se grandes decisões no CP, não é? Há coisas que têm de ser levadas ao CP. Há coisas que têm de ser levadas a CP para aprovar, portanto, há muitas coisas que têm de ser levadas para aprovar no CP. Hum..., depois, outro tipo de decisões, realmente, por passar pela Direção, porque..., acabam, realmente, por ser assumidas aqui em termos de Direção, depois de ouvidos o CG que dá orientações, depois é AP, a AP, também, se ouve muito, dá muitos palpites, até, porque eles, também, têm aqui o ATL, portanto, há coisas que também, lhes diz,</p>
--	---

diretamente, respeito e, porque são bons intermediários, acabam por gerir muito bem, sabem permeabilizar muito bem aquele que é o pai que, que, pronto, que tem razão e que a sua intervenção é positiva para a escola. Credo que há pais que são chatos, que querem tudo, que não têm razão nenhuma, que coisa, porque a escola que não sei o quê, “tatata”. Pronto, há alguns que a escola só tem defeitos e, e eles sabem permeabilizar isso tudo, muito bem, acho que gerem, acho que gerem isso muito bem, pronto.

12. Na sua opinião quais são as bases do poder do diretor? Em que se fundamenta?

R. As bases do poder do diretor, eu acho que é a aceitação, também, pela própria comunidade, mais do que... As bases do poder estão a partir do momento em que o seu poder está legalizado em termos institucionais (esboça um sorriso), mas depois o seu verdadeiro poder..., lá está de ser líder, não é? De levar as massas, é..., está na aceitação da comunidade e de, também, saber levar, isto aqui depois é um..., acaba por ser um jogo de assédio de todos os setores, não é? Porque, porque... Pronto, porque dá-se bem com os Coordenadores, no Pedagógico, “tatata”, eu quando tenho que... levo para o Pedagógico, já sei como é que hei de levar as coisas para toda a gente concordar, não é? Pronto, já há umas estratégias, isto já se sabe como é que se leva as pessoas a concordar com as coisas e tal para haver bom clima e não sei o quê. Com os pais, também, pronto há um dar e um receber, há sempre o elogio e tal e não sei quê, depois eles, também. Pronto, e acaba por ser isto, não é? Com os alunos já vimos que é o lhes fazermos as vontades, mas, também, é o dar e o receber. Tudo isto acaba por ser um jogo, uma cumplicidade muito grande que há com a própria comunidade e quando as coisas se jogam bem, acho que...

13. É capaz de descrever um dia típico de trabalho nesta escola. (Eu

sorri e comentei). Até me custa, agora, estar a fazer-lhe esta pergunta, neste momento. Assim em pinceladas.

R. Ai meu Deus (esboçando um sorriso), um dia típico, um dia típico é chegar às oito e meia, nove horas, mais ou menos e... depois é. Pronto, abrir o computador, ver o mail que o tinha fechado no dia anterior lá para a meia noite uma hora da madrugada, não me deito enquanto não vir o mail, há sempre novidades, não é? Durante a noite fabrica-se muita coisa e é ver o mail e depois é “vrvrvr” é..., portanto, é o por em marcha alguma coisa, tudo o que levei na noite anterior para fazer em casa, porque desde contas que levo, as contas pago em casa, que gosto de estar muito calma e não ser interrompida. Efetivamente, não tenho o hábito, é um mau hábito, que não sei se é mau, mas já não mudo, não mudo, mas não sou capaz de fechar a porta e dizer “Não estou para ninguém”, e para pagar contas e a ver valores e a conferir, tem de estar e eu só consigo fazer isso quando saio daqui às oito horas da noite, nove horas e vou para casa e janto e depois é o meu serão. Portanto, é estar a conferir e a pagar contas e não sei o quê. Depois no dia seguinte é fazer, a passagem da pasta de todo o correio que veio, os despachos que fiz, ver se é preciso fazer isto, se é preciso fazer aquilo, vamos fazer “tatata”, entretanto, é o dia a dia. Depois é o telefone que não para, nós passamos a vida a atender o telefone, “Ai, meus Deus”, depois é o telefone que não para, depois é as reuniões que não sei o quê, tenho reunião com a ACAD, tenho reunião com o não sei o quê, tenho que reunir, e depois há sempre um que quer ser atendido, aí há um pai que quer “tatata”, chegam cá “É só um minuto”, toda a gente é só um minuto, então, eu pronto então que entre e depois não é nada um minuto, não é? E acaba por..., tenho que marcar, mas até me custa, os pais vêm, os alunos vêm, toda a gente quer falar. E, portanto, isto acaba por eu acabar por ser bastante anárquica na gestão do meu dia, não é? Hum..., porque não gosto de fechar, não gosto de, de... o planear. Há, realmente, reuniões que se marcam, há encontros que se marcam, que

têm de ser marcadas, mas a maior parte é tudo improvisado, não é? De imprevistos, são imprevistos..., tentam-se resolver na altura e, e, e depois..., pronto, e depressa se passa o tempo e depressa se passou o tempo, a hora de almoçar quando dou por ela, vou sempre a correr e à noite quando dou por ela... pronto, começa agora que a escola fecha mais ou menos às seis horas, mas eu fico sempre aqui sozinha a trabalhar... pronto, é assim o meu dia, é a vida para isto.

Muito cheio.

Já acabou?

Só faltam duas.

Ai é? (sorrisos). [2H07].

14. Como analisa o papel do diretor no interior da escola? Considera-se um gestor com mais ou menos poder perante quem dirige? E em relação ao poder central, conseguiu ampliar as margens de autonomia?

R. Hum..., sim. O diretor é um, um..., gestor..., com..., sem... como é que eu hei de responder? Não sei como é que hei de responder a isso.

Como é que fez a pergunta, já estou a ficar cansada. (Repeti)

É difícil de dizer isso, depende. Um gestor com hum..., com mais poder para..., quem dirigir em termos de..., sei lá, não lhe sei responder muito bem a isso, em termos de pessoas, de momentos, de circunstâncias, hum..., às vezes, há um reconhecimento do poder que temos e que, portanto, impomos a nossa vontade, não é? Perante as pessoas, as pessoas que temos à frente, hum..., às vezes, tem que se elevar a voz tem que..., e mostrar que por muito que lhes custe, olha sou eu que mando, sou eu que decido, pronto, não é? Portanto, outras vezes, não "Oh, está bem, aí é assim, está bem." Como quem diz "Olha se pensam assim, se querem assim, pronto, e somos impotentes para contradizer uma vontade que..., não é? Portanto, e aí não que..., situações em que nem há razão para se mostrar de quem é que tem ou não o poder,

porque são coisas que, realmente, são evidentes aos olhos de toda a gente, não fere ninguém se as pessoas pensam assim, não mata nem esfola ninguém, agora se interfere com coisas que está a colidir com a lei, que está a interferir com dinheiros, não sei o quê, então, aí alto lá que eu, aí já não, não é?...

E em relação ao poder central, conseguiu ampliar as margens de autonomia?

R. Ham..., não..., não..., as margens de autonomia. Uma pessoa consegue aí quando realmente tem..., quando joga um pouco à defesa e temos os órgãos por nós. Por exemplo, se o CG aprovar ou proteger uma..., algumas definições, algumas linhas estratégicas para tal, se uma pessoa, às vezes, prevaricar, em vez de ir por ali, ir por acolá, por exemplo, nestas questões das AEC's, há bocado a "Stephanie" dizia "Ah, vamos ver a ata do CG", porque aquilo que foi decido no CG tem que se reforçar, exatamente a importância da "Piridoxina", "nanana", estou a dar um exemplo. Se o CG justificar muito bem em ata, argumentar com o histórico, com aquilo, talvez eu sinta a coragem de desobedecer um pouco na orientação, mas isto é ter um bocado de..., porque as orientações estão ali muito "o preto no branco" ... "depois de esgotar os recursos da escola é que uma pessoa pode... (sorri) contratar professores para determinado..." Portanto, ham..., vamos..., estamos ali, ainda, num jogo para ver se há aqui um órgão que até nos aumenta a nossa margem de autonomia para tomarmos uma determinada decisão, por exemplo, não é?

E, então, para terminar...

Ah, mentiu-me... não são só duas... (sorrindo)

Ah, eu desdobrei, eu desdobrei que era para não ser..., como disse que estava cansada, "E com fome..." era a mesma questão, só que eu desdobrei para, porque disse que de facto estava cansada..., então,

15. Há quem afirme que o trabalho administrativo e pedagógico nas

escolas tem sido alvo de um crescente processo de controlo dos serviços centrais, o qual já acabou, também, por referir algumas, designadamente através do uso de, de variadas plataformas eletrónicas. Concorda.

R. Exatamente. Completamente.

Consegue, eu sei que já me referiu uma ou outra, mas é capaz de me dizer várias plataformas que estão a ser utilizadas para estes, para estes vários sistemas de controlo. Há bocado acho que se referiu à MISI ou algo assim do género?

R. A MISI é a plataforma da base dos alunos..., alunos, professores, todos os dados da escola, todos os utentes e disciplinas e currículos..., é tudo, A MISI tem tudo. Depois há..., a plataforma..., a DGEST tem várias plataformas: para os alunos, temos que preencher o ano letivo com as turmas, depois é os alunos subsidiados, depois é o pessoal docente, depois o pessoal não docente, depois..., sei lá, aquilo é uma lista por ali fora que vamos preenchendo, que vamos preenchendo conforme a escola vai obtendo dados, não é? Vai ter que preencher as respetivas plataformas. Isto da DGEST Norte, depois há as plataformas da DGAE, tem mais a ver com a questão, por exemplo, agora tenho ali para preencher do professor bibliotecário, depois dos professores que estão mobilizados por doença, quem são? Depois os que foram aqui colocadas, depois..., agora tenho que lançar o ICE, docente da componente letiva e depois não sei quantos. Portanto, tudo o que diz respeito a professores e a movimentação de professores, vamos preenchendo as plataformas todas, não é? Preencher a plataforma tal até ao dia tal, depois é o dia tal, depois..., não é? Portanto, isto acaba por..., ham..., depois, para não falar, agora nas plataformas na questão da, da gestão do, das questões financeiras, não é? Mas isso..., por exemplo, a questão dos vencimentos, tudo feito ali mais ao nível dos serviços administrativos, não é? Depois a do, do, do orçamento de Estado, a questão tributária, “tatata” e do orçamento, todas as nossas questões e depois os dinheiros, porque nós

funcionamos por duodécimos, é atribuída uma verba, mas todos os meses temos que dar conhecimento do que gastamos e do..., por duodécimos, o dinheiro vem duodécimos, não nos dão todo duma vez, quer dizer a gente podia gastar mal gasto, depois chegávamos ao último mês e não tínhamos (sorri). Portanto, vem tudo por duodécimos, portanto, nós que dar e “tatata” e tudo isto, pronto, são... Para não falar no e-banking, está ali o monte, e lá vou para a plataforma da CGD para pagar as contas “tatata”, mas isso já é uma gestão mais interna, ao nível..., mas isto tudo funciona ao nível de plataformas, é tudo, tudo..., somos hoje escravas das plataformas que temos que preencher, é uma coisa incrível!...

Pronto, eu tenho a agradecer imenso a sua colaboração, quero só retificar que, de facto, foi desdobração, que foi desdobração da questão (ela sorriu), porque de facto a entrevista é extremamente rica, não é? E eu tinha que fazer aqui cruzamentos de várias..., de vários dados que fui recolhendo pronto, e daí ser um bocadinho, um bocadinho maior do que as outras. Portanto, quero agradecer a sua colaboração e quero pedir se, às vezes, eu tiver dúvidas na transcrição de um ou outro nome, de uma plataforma ou de uma plataforma ou de uma palavra (sorri) posso entrar em contacto para, para tirar essa dúvida?

Sim, claro.

Pronto, então, mais uma vez muito obrigada por tudo, por todo este seu tempo preciso que me despendeu para o estudo (Pois foi ... foi uma tarde perdida para mim (sorrindo ambas) Não, não foi perdida, foi só... (meia tarde), creio que foram cerca de duas horas a conversarmos (Sorrimos).

Guião adaptado de Projeto “A governação e gestão das escolas públicas: o/a diretor/a em ação” (CIED/UMinho, 2014)

Obrigada pela sua colaboração.