



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Educação de Lisboa

A visão e a voz do diretor: a construção do seu

Projeto de Intervenção

Rui Daniel Ribeiro Nobre

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização em Administração Escolar

2013



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Educação de Lisboa

A visão e a voz do diretor: a construção do seu

Projeto de Intervenção

Rui Daniel Ribeiro Nobre

Dissertação orientada pela Professora Doutora Mariana Conceição

Dias

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências
da Educação

Área de especialização em Administração Escolar

2013

“Uma visão abstrata da escola reduzi-la-ia à soma das pessoas que nela trabalham, aos edifícios que ocupa, aos meios financeiros e materiais que mobiliza. Se assim fosse, para avaliar bastaria controlar isoladamente a qualidade de cada um destes elementos: o trabalho de cada professor, a gestão financeira e administrativa, o uso e a manutenção dos espaços. Mas uma escola é bem mais do que isso. É uma comunidade, uma entidade viva. Tem a sua personalidade, a sua própria identidade e o seu próprio ambiente.”

LAFOND, M. A. C. (1998, p. 11).

Agradecimentos

A tese de Mestrado, apesar de ser um processo solitário a que qualquer investigador está destinado, reúne contributos de várias pessoas. Desde o início da mesma contei com a confiança e o apoio de inúmeras pessoas. Sem os seus contributos, esta investigação não teria sido possível.

À professora Doutora Mariana Dias, orientadora da dissertação agradeço o apoio, a partilha do saber e os valiosos contributos para o trabalho. Acima de tudo, obrigado por me ter acompanhado nesta jornada e por estimular o meu interesse pelo conhecimento, não me deixando nunca desistir.

Sou muito grato à Ana, pelo incentivo e ajuda demonstrada ao longo deste tempo todo. Agradeço com afeto aos familiares e amigos que acreditaram na concretização deste projeto.

A todos os meus colegas de profissão que sempre me motivaram e ajudaram, em especial às professoras Ana Melo, Anabela Colaço, Andreia Gonçalves e Isabel Henriques.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos três diretores que disponibilizaram o seu tempo e partilharam parte das suas vivências que enriqueceram esta dissertação e à instituição que permitiu a realização deste trabalho.

A alguém que um dia me ensinou que na vida
“recebemos aquilo que damos” e me fez começar
a viver o meu dia-a-dia com outra visão.

Resumo

O lugar que a escola ocupa na sociedade tem vindo a oscilar entre uma estratégia de controlo e a tentativa de descentralizar a gestão, incrementando a sua autonomia (Bolivar, 2000). Estas alterações, aliadas à importância do papel interventivo dos diretores na organização escolar e sua gestão, motivou a elaboração deste trabalho de investigação que tem como tema a análise dos projetos de intervenção de diretores de agrupamentos de escolas, elaborados na sequência da publicação do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Estes projetos de intervenção dos diretores, poderão constituir-se como estratégias importantes na construção de um cidadão ativo e participativo na sociedade. A metodologia de trabalho proposta nos projetos de intervenção pode funcionar como condição para aprender mais e melhor e não apenas como instrumento de seleção e de exclusão. Uma estratégia que permita criar bases para a colaboração entre os diferentes atores da comunidade educativa, promover o espírito de entreajuda entre os elementos da sua comunidade e a tomada de consciência coletiva dos saberes. Desta forma as dimensões analíticas exploradas abrangem a gestão e autonomia das escolas como representações da democracia no espaço escolar, a direção escolar e a liderança como bases fundamentais na partilha de responsabilidades dentro de uma organização.

Este trabalho de natureza qualitativa, segue uma linha interpretativa com recurso a uma metodologia de estudo de caso e foi realizado com a participação de três diretores de agrupamentos de escolas do ensino básico com recurso a entrevistas semiestruturadas e análise documental dos respetivos projetos de intervenção e projetos educativos.

As conclusões deste trabalho encaminham para a existência de pontos de vista semelhantes entre os três participantes nas suas conceções educativas, nas metodologias seguidas para a elaboração dos seus projetos de intervenção e nas dificuldades sentidas na sua concretização. Destaca-se, contudo, algum “desinteresse” pelo projeto de intervenção pós-eleição para o cargo que cada um desempenha, apesar de um grande compromisso nas funções que realizam. Os documentos de referência nem sempre refletem, com profundidade e de forma articulada, o sentido da sua intervenção.

Palavras-chave: diretor, projeto de intervenção, projeto educativo, liderança.

Abstract

The place that school occupies in society has been changing between a strategy of control and the attempt to decentralise management, thus developing its autonomy. (Bolivar, 2000). Headmasters have an important, active role in school organisation and its management, and the changes mentioned above have motivated this investigation work, whose main topic is the analysis of intervention projects by headmasters of groups of schools, according to the “decreto-lei nr. 75/2008”, of 22nd April. The intervention projects of the headmasters should foster important strategies in building an active and participant citizen in nowadays’ society. The working methodology suggested in the intervention projects can work as a condition to learn more and to learn better and not be a mere tool of selection and exclusion. It’s a strategy which will allow the creation of solid roots for the cooperation between the several actors at school, the endorsement of mutual help between the people who work at school and the encouragement of group awareness of knowledge.

Thus, the analytical dimensions explored in this work match not only school management and autonomy as representations of democracy in school settings, but also headmastership and leadership as fundamental basis in sharing responsibilities inside an organisation.

The present study of qualitative nature, follows an interpretative approach based on case study methodology and it was assembled with the participation of three headmasters of basic education schools. Semi-structured interviews have been undertaken, as well as research and analysis of the Intervention and Educational Projects of the schools previously stated.

The inferences of this work aim to the existence of similar points of view amongst the three contributors in their educational conceptions, in the methodologies followed for the composition of their intervention projects and the difficulties felt in its effectiveness. Nevertheless, it’s worth highlighting some “lack of interest” for the intervention project after their election for their current jobs, although they have a strong commitment to the tasks each of them fulfils. The documents analysed not always reflect the logic of their intervention in a deeply and coordinated way.

Key words: headmaster, intervention project, educational project, leadership.

Índice

I – Agradecimentos	
II – Resumo	
III - Abstract	
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
2.1. Direção escolar e liderança.....	5
2.1.1. Conceito de liderança	5
2.1.2. A liderança na educação, numa perspetiva comparada	7
2.2. Gestão e autonomia das escolas públicas em Portugal.....	17
2.2.1. O pós-25 de abril e a “autogestão” democrática das escolas.....	17
2.2.2. A escola como unidade de gestão do sistema.....	21
2.2.3. O projeto de autonomia das escolas	26
2.2.4. A figura do diretor na liderança da escola	27
3. METODOLOGIA.....	32
3.1. Opções metodológicas	34
3.2. Estudo caso	37
3.3. Instrumentos de recolha de dados.....	39
3.4. Processo de análise e interpretação dos dados	42
3.5. Contexto do estudo.....	45
3.6. Os participantes no estudo	47
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	48
4.1. Análise dos Projetos de Intervenção.....	49
4.2. Análise dos Projetos Educativos.....	54
4.3. Análise das Entrevistas	60
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
BIBLIOGRAFIA	88
Referências Legislativas	94
ANEXOS	95

Índice de Quadros

Quadro 1 – Caraterísticas da figura do diretor em Portugal, Espanha e França.....	16
Quadro 2 – Distribuição da população escolar pelos diferentes níveis de ensino.....	45
Quadro 3 – Projetos de intervenção, categorias e subcategorias.....	50
Quadro 4 – Projetos educativos, categorias e subcategorias	57
Quadro 5 – Dados pessoais, categorias e subcategorias.....	61
Quadro 6 – Perspetiva do candidato sobre o novo modelo de gestão, categorias e subcategorias	63
Quadro 7 – Candidatura, categorias e subcategorias	70
Quadro 8 – Visão, missão e forma de atuar do diretor, categorias e subcategorias.....	72
Quadro 9 – Elaboração do projeto de intervenção, categorias e subcategorias.....	75
Quadro 10 – Processos e resultados da implementação do projeto de intervenção, categorias e subcategorias	78
Quadro 11 – Prestação de contas, categorias e subcategorias	82

Índice de Anexos

Anexo I – Pedido de autorização para a realização de entrevistas e consulta de documentação.....	96
Anexo II – Plano das entrevistas	100
Anexo III – Síntese da análise de conteúdo Projeto de Intervenção Agrupamento A...102	
Anexo IV – Síntese da análise de conteúdo Projeto de Intervenção Agrupamento B...106	
Anexo V – Síntese da análise de conteúdo Projeto de Intervenção Agrupamento C....109	
Anexo VI – Síntese da análise de conteúdo Projeto Educativo Agrupamento A.....112	
Anexo VII – Síntese da análise de conteúdo Projeto Educativo Agrupamento B.....118	
Anexo VIII – Síntese da análise de conteúdo Projeto Educativo Agrupamento C	121
Anexo IX – Guião das entrevistas exploratórias	127
Anexo X – Protocolo da entrevista do Diretor do Agrupamento A	130
Anexo XI – Protocolo da entrevista do Diretor do Agrupamento B	148
Anexo XII – Protocolo da entrevista do Diretor do Agrupamento C.....	164
Anexo XIII – Síntese da análise de conteúdo das entrevistas	182

1 - Introdução

A escola de hoje continua a assumir-se como elemento essencial nos processos de transmissão de uma herança cultural mas desempenha também um importante papel de intervenção no sentido de contribuir para a transformação social. Essa transformação implica a adoção de conceções e práticas interativas, participativas e democráticas. Assim, a escola atual, deveria estar preparada para a constante reflexão sobre o seu papel, procurando a construção de novas visões sobre o modo de estar e de atuar nos diferentes espaços sociais onde interage.

O modelo de gestão preconizado pelo decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril, atribui ao diretor competências várias, que tanto podem ser consideradas vastas como insuficientes, dependendo da forma como for perspectivada e direcionada a sua ação.

De qualquer forma, nos dias que correm o diretor não é apenas aquele que faz a gestão de pessoal e de recursos materiais, que aprova documentos, que submete outros à aprovação, que faz propostas, ou que cumpre outras obrigações legais. O diretor precisa de ser um educador, o que implica ser conhecedor do meio sobre o qual recai a sua ação, designadamente nos alunos, docentes e não docentes, pais e demais parceiros.

O diretor, tal como o vemos, poderia trabalhar no sentido de potenciar a escola como espaço de transformação, inclusão, pluralidade e democracia, ser promotor de um desenvolvimento sustentável, capaz de garantir a igualdade de oportunidades para todos e favorecer a aprendizagem ao longo da vida.

Desta forma nunca foi tão importante, como é hoje, refletir sobre o papel do diretor ou daquele a quem compete conduzir as ações individuais e de grupo que se desenrolam no interior das fronteiras físicas desta instituição.

Com este estudo propõe-se fazer uma análise da missão do diretor na escola portuguesa como campo de estudo específico, visto que, com a implementação do decreto-lei supramencionado o diretor passa a ser um órgão unipessoal deixando de ser um órgão colegial, é eleito através de um concurso, o seu campo de ação e os seus propósitos têm que ser explanados através de um projeto de intervenção inovador e demonstrativo da sua capacidade de “liderança”.

As razões que levaram à escolha do projeto de intervenção do diretor para este estudo são de ordem pessoal e profissional, pois considera-se a conjugação destes dois fatores importantes, no processo de desenvolvimento e socialização profissional.

Foi na função de gestor, nomeadamente enquanto vice-presidente do conselho executivo, que surgiu o interesse e conseqüente motivação para a realização desta dissertação sobre a temática dos projetos de intervenção do diretor. De facto, o modelo organizativo da administração e gestão das escolas é, atualmente, caracterizado por um discurso político de autonomia e por uma tentativa de adaptar a escola ao contexto local. Embora a devolução de poderes à escola tenha sido limitada (Dias, 2008; Lima, 2006), o papel do diretor mudou significativamente, como assinalamos no capítulo 2. Essa mudança não se limita à sociedade Portuguesa, tendo sido evidente noutros contextos, designadamente em Espanha (Bolívar, 2006; Viñao, 2005) e França (Derouet, 1995; Duterq, 2006).

A pertinência deste estudo prende-se com o facto de perceber melhor que dimensões teóricas e práticas se encontram subjacentes à elaboração de um projeto de intervenção visto ser nele que, de acordo com o decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril, devem convergir, formalmente, as ideias-força, as estratégias e a fundamentação da intervenção num determinado ambiente escolar. A par com o projeto educativo, seria pertinente o projeto de intervenção traçar um plano de ensinamentos que não são aleatórios mas que assentam na identificação de problemas e estabelece estratégias a tomar para os superar. A elaboração de um projeto de intervenção é considerada pelo investigador como uma mais-valia face à sociedade e à forma como está atualmente organizado o modelo escolar. Procuraremos igualmente perceber os constrangimentos associados com a implementação do projeto de intervenção face à realidade do contexto escolar.

O estudo terá como ponto de partida: «Que perspetivas estão presentes na elaboração de um projeto de intervenção para a candidatura ao cargo de diretor?»

Para além de reclamar uma resposta a este problema, o mesmo terá também por base as seguintes questões:

- 1 Que razões levaram a apresentar a candidatura ao lugar de diretor?
- 2 Qual a perspetiva do candidato sobre o novo modelo de gestão?
- 3 Como se processou a elaboração do seu projeto de intervenção?
- 4 Que bases estiveram na origem da implementação do seu projeto de intervenção?
- 5 Quais as características que se destacam no seu projeto de intervenção?
- 6 Quais as linhas de ação que se destacam no papel do diretor?

Em termos metodológicos, o investigador optou por realizar este trabalho segundo uma abordagem de matriz qualitativa, elegendo o estudo de caso exploratório como a metodologia mais apropriada, tendo em conta as características do estudo e as limitações de tempo para a realização do mesmo.

A metodologia de estudo caso toma por objeto um fenómeno contemporâneo e caracteriza-se por reunir informações numerosas e pormenorizadas com vista a abranger a totalidade da situação pelo que a escolha de técnicas variadas de recolha de informação revela-se importante para uma maior e mais eficaz triangulação dos dados. Neste sentido recorreremos a entrevistas e a análise documental como principais técnicas de recolha de dados utilizadas para colocar em evidência os resultados comuns e divergentes.

Os dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas da análise documental são denominados de qualitativos “(...) o que significa ricos em pormenores descritivos (...)” (Bogdan e Biklen, 1994, p.16). Identifica-se aqui uma primeira característica do estudo visto que o investigador não procura responder a questões prévias ou testar hipóteses. A base da investigação prende-se com a compreensão dos comportamentos e dos discursos a partir da perspectiva dos participantes, onde o significado é vital. Apesar das potencialidades e riqueza dos estudos de caso temos que ter em consideração que não é uma metodologia isenta de limitações visto que não poderemos fazer generalizações com as conclusões a que se chegou pois a amostra é não representativa.

A escolha dos diretores baseou-se nos resultados que os seus agrupamentos de escolas obtiveram no ranking nacional de escolas do ensino básico no ano letivo 2010/2011 embora estejamos conscientes dos limites deste tipo de avaliação das escolas.

O trabalho está estruturado, para além da introdução, em quatro partes: *enquadramento teórico*, representando o momento de reflexão sobre os conceitos gerais de liderança nomeadamente na educação e uma breve comparação entre a direção escolar praticada em Portugal, Espanha e França. Ainda neste ponto haverá referência à gestão e à autonomia das escolas, aos processos de participação dos pais e autarquia e à função do diretor; *metodologia*, onde se apresentam as finalidades do estudo e as questões a elas associadas, se descreve o contexto onde se realizou o estudo (sem esquecer os participantes) e se efetua a descrição do processo da metodologia escolhida/adotada; o *caso de estudo*. Procede-se depois, à análise e interpretação dos dados tentando integrar o quadro de referência e a realidade observada; e *considerações finais*, realçando as principais reflexões e conclusões sobre os resultados obtidos fazendo referência a

algumas limitações e desafios que se colocaram durante a realização deste trabalho uma vez que, sendo a mudança um processo complicado necessita de tempo, espaço e vontade de mudar por parte dos atores no terreno. A dissertação termina com as referências bibliográficas e, em anexo, encontram-se os guiões das entrevistas realizadas com os participantes do estudo, bem como a apresentação, em quadros, dos resultados advindos das análises realizadas aos documentos que selecionamos para este estudo.

Tem-se a consciência que este estudo enferma de debilidades resultantes do próprio processo de crescimento/desenvolvimento do investigador. A escassez de tempo limitou, também, a possibilidade de explorar plenamente a modalidade metodológica adotada. Apesar disso, foi efetuado um percurso de aprendizagem importante no que respeita às dimensões teóricas da investigação e aos processos de pesquisa empírica, que não deixarão de se refletir na atividade profissional que desempenho.

2 - Enquadramento teórico

Neste capítulo iremos referir, muito sucintamente, sobre o conceito de liderança e a pertinência da sua aplicação à escola pública.

Descreveremos, em seguida, as mudanças na direção da escola em Portugal, Espanha e França. Em função dos objetivos do estudo concederemos atenção especial à situação nacional.

2.1 – Direção escolar e liderança

O mundo tem uma ordem permanente de renovação e de incerteza. Analisando e avaliando o presente poderíamos, de uma forma linear, prever um futuro diferente e melhor. Esta poderia ser a condição fundamental para que a organização escolar pudesse vir a cumprir o que dela se aspira. Isto é, num futuro, que se espera breve, poderá vencer, criadas as condições para tal, o desafio de conseguir que todos os intervenientes educativos queiram de facto: partilhar responsabilidades, dividir preocupações, promover saberes, cooperar na procura de soluções com proficuidade e firmeza no intuito de concretizar a ambição de uma escola melhor e de todos, através de uma gestão verdadeiramente democrática.

2.1.1 – Conceito de liderança

O conceito de liderança reveste-se de um carácter polissémico que decorre da sua natureza multidisciplinar e da sua aplicação em práticas setoriais diversificadas. Um dos primeiros teorizadores da liderança foi Drucker (1996, p.13), que dizia que “a única definição de líder é a de alguém que possui seguidores” porque, segundo ele, “sem seguidores não podem existir líderes”. Esta é, aliás, uma das principais dimensões da liderança, ou seja, o processo de influência intencional que uma pessoa ou grupo exerce sobre outras pessoas ou grupos.

A liderança transmite-se pela capacidade que um líder tem em motivar e influenciar os seus dirigidos, de forma moral e positiva, para que estes atuem voluntariamente e com entusiasmo na perseguição dos objetivos da equipa e da organização.

Blanchard et al (2007, p. 15) reforça com esta concepção quando refere que liderança “é a capacidade de influenciar outros a liberar seu poder e potencial de forma a impactar o bem maior”. Esta consideração diferencia-se das demais pela sua ênfase na libertação do “poder e potencial” dos liderados e pela incorporação da ideia de “bem maior” que abrange não apenas os resultados da organização, mas “aquilo que é o melhor para todos os envolvidos”.

Sendo assim, o líder destaca-se por ser a pessoa responsável por uma determinada tarefa ou atividade de uma organização e que dirige um grupo de pessoas: “os/as líderes são pessoas ou grupos de pessoas competentes na arte de conduzir uma comunidade na construção de um futuro desejável para essa mesma comunidade.” (Rojas & Gaspar, 2006, cit. in Silva, 2010, p. 54) .

Neste sentido as escolas, sujeitas a todos estes processos de evolução constituem ambientes propícios para a afirmação de liderança.

As dimensões da liderança a nível da educação são de vária natureza, abrangendo desde a redefinição das responsabilidades inerentes a uma “liderança sustentável” (Hargreaves, 2005) até à questão da distribuição da liderança entre várias pessoas ou grupos ao nível da escola e que, de acordo com Spillane (2005), pode tomar a forma de liderança colaborativa coletiva e coordenada. Esta ideia tem sido defendida por vários autores e organizações:

A definição de liderança escolar que guia a atividade da OCDE sugere que uma liderança escolar efetiva e eficaz pode não residir exclusivamente em posições formais mas, em vez disso, pode ser distribuída por um número de indivíduos na escola. Diretores, subdiretores e assessores, equipas de liderança, conselhos gerais e outro pessoal profissional das escolas podem contribuir como líderes para o objetivo de uma escola centrada na aprendizagem. A distribuição exata destas contribuições de liderança pode variar consoante diversos fatores como por exemplo a estrutura governativa e de gestão, os níveis de autonomia e prestação de contas, a dimensão e complexidade da escola e os níveis de resultados dos alunos. (OCDE, 2008, p. 17)

A questão da liderança na escola não é, portanto, um fenómeno que se possa subestimar tendo-se tornado uma prioridade nas agendas políticas e em projetos de investigação de todo o mundo porque se revela como instrumental na melhoria da eficiência da escola.

2.1.2 - A liderança na educação, numa perspetiva comparada

O conceito de liderança tem vindo a ganhar ênfase no contexto da educação visto que a escola tende, cada vez mais, a ser considerada uma organização com destaque para as questões da sua gestão. No entanto, para refletir sobre este conceito num ambiente de organizações escolares é necessário assumir, como refere Costa (2000),

o pressuposto que a liderança não constitui um campo neutro, facilmente manipulável por qualquer receituário tecnocrático do tipo take away (com que numerosíssimos textos sobre a temática diariamente nos brindam), mas que se trata de um fenómeno mais complexo cuja explicação carece de um enfoque organizacional. (p.15)

Costa (2000) identifica três grandes concepções de liderança: visão mecanicista, a visão cultural e a visão ambígua. A visão mecanicista da liderança "...é entendida como uma acção lógica, mecânica, automática, desencadeada por alguém que, detentor de certos predicados, leva outros a atingirem determinados resultados pré-definidos." (Costa, 2000, p.16). Com a visão mecanicista o líder conduz os outros de forma hierárquica, unidirecional e prescritiva. Numa visão cultural da liderança o processo começa a ser diferente visto que o líder apresenta-se

como aquele que centra a sua acção na criação e na gestão da cultura da organização (manipulando valores, rituais, cerimónias, histórias, heróis, mitos e toda uma série de artefactos simbólicos) de modo a criar nos membros da organização um sentido para a realidade, uma identidade e uma mobilização colectiva para a acção sustentados por determinada visão organizacional. (Costa, 2000, p.23).

Como consequência de novos desenvolvimentos na concetualização das organizações, surge a visão ambígua da liderança que nos dá

conta de um fenómeno disperso, de contornos pouco definidos, presente nos mais diversos níveis e actores da vida organizacional e cuja identificação está marcada e dependente de graus elevados de incerteza, de instabilidade e de irracionalidade que caracterizam as organizações dos nossos dias, quer ao

nível global das suas práticas, quer, especificamente, no que diz respeito aos seus processos de direcção e gestão. (Costa, 2000, p.26).

Opõem-se a esta concepção as lideranças fortes e integradoras, com um sentido de pertença e identidade organizacional bem fundamentadas e que se apresentam mais preocupadas com o sucesso e com a eficácia organizacional.

À escola, enquanto organização, reconhece-se alguma especificidade, pois apesar de depender, muitas das vezes, de modelos importados do setor empresarial tem um legado de cariz pedagógico e educativo. Como reconhece Costa (2000), caracterizar os estabelecimentos de ensino leva-nos a verificar que são organizações “debilmente articuladas, sujeitas a processos de conflitualidade de interesses e de luta pelo poder, dispendo de práticas ritualizadas e de cerimoniais de fachada ou mesmo de contextos marcados pela anarquia e pela desordem.” (p.27).

Nos estabelecimentos de ensino os processos de gestão da organização não devem apenas apresentar-se como meio para o aperfeiçoamento da ação pedagógica mas também assumir-se como objeto dessa mesma ação pedagógica, vertente essa o centro de toda a sua missão. Para além disso, é também urgente “a capacidade de os líderes educativos influírem na reprogramação das escolas no sentido de a reorientarem para um certo isomorfismo com as organizações empresariais visando o sucesso e a eficiência sem ambiguidades.” (Estêvão, 2000, p.37).

A evolução e organização da direcção das escolas públicas portuguesas têm muitos aspetos comuns com as experiências vividas noutros países do sul da europa nomeadamente em Espanha e França.

Espanha

À semelhança do que aconteceu em Portugal, Viñao (como citado em Bolivar, 2006, p.81) refere que o modelo de direcção escolar em Espanha conta com uma larga história tendo como ponto de referência o momento da ditadura espanhola (1945-1970). Neste período predominou o modelo *hierárquico-burocrático* no seio escolar, dando origem a um corpo de diretores escolares que representavam a administração e ao mesmo tempo eram agentes governamentais da mesma, num contexto autoritário. Na década de 70 o poder político passa a ser baseado na democracia. Neste período com a saída da *Ley Geral de Educación*, o modelo de direcção passa a ser participativo mas não

necessariamente profissional, onde o diretor é escolhido pela administração educativa partindo da lista de três nomes propostos pela assembleia-geral de professores. A este diretor é solicitado uma gestão democrática das escolas. Este decreto vem concretizar efetivamente o ensino obrigatório de 8 anos. Foi o primeiro passo para a modernização do Sistema Educativo Espanhol.

Tal como aconteceu em Portugal no ano de 1986 com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo, também em Espanha, em 1985, sai uma nova lei, *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE), que institui a participação da comunidade escolar no funcionamento e gestão das escolas bem como a eleição do diretor de entre o corpo docente da própria escola. O modelo de direção passa a ter um *carácter temporal, não profesional, participativo e colegial*, a equipa é constituída pelo diretor, chefe de estudos e o secretário.

Como podemos ver, esta lei vem acrescentar a participação da comunidade educativa da gestão e vem dar o poder de decisão ao conselho escolar (pais, alunos, professores e equipa de direção).

Estas duas leis, a de 1970 e 1985, decretam a escola como um serviço público de acesso a todos. A partir deste momento a educação é para todos. Em virtude das tomadas de decisão e controlo serem da responsabilidade do conselho escolar e o diretor ser apenas um cargo com pouca autonomia de gestão, o modelo de diretor torna-se débil.

Surge assim, a chamada “questão directiva” (questão presente na investigação de Garín & Villa, 1999 e Murillo Barrio & Pérez-Albo, 1999, referenciados em Bolívar, 2006, p.77) como problema da direção das escolas, que resultou da insatisfação generalizada perante a não consolidação do modelo referido. As causas apontadas para este problema passam pela: ausência de candidatos às funções de direção da escola; dupla função, como representante da administração e da comunidade escolar; a falta de autonomia e autoridade para a tomada de decisões; o défice de preparação/formação, ou de incentivos económicos e profissionais; o excesso de questões burocráticas.

À semelhança com o que aconteceu com a implementação do decreto-lei 75/2008 em Portugal em que o diretor é selecionado através de um procedimento concursal com a obrigatoriedade de apresentação de um projeto de intervenção, em Espanha no final do século XX, surgiu uma nova lei, *Ley Organica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros* (1995), que introduz, segundo Roca (como citado em Bolívar, 2006, p.81) alterações nesse modelo. A eleição do diretor é igualmente feita pelo conselho escolar contudo, define um conjunto de pré-requisitos, numa tentativa de se

aproximar a um modelo mais profissional. Desta forma tenta-se manter o carácter eletivo do cargo mas ao mesmo tempo, aproximá-lo do modelo profissional. É reforçada a ideia da equipa de direcção constituída com base num programa apresentado pelo candidato ao conselho escolar. Como comenta Viñao:

Neste contexto, a direcção dos centros educativos oscila entre o carácter, que persiste, de agentes da administração encarregados de cumprir e fazer cumprir as leis, assim como de levar a cabo as reformas ou ideias ministeriais, e aquele que lhe confere a legitimidade de origem. Uma legitimidade que precede de uma eleição democrática que faz depender o cargo daqueles que o elegeram. A procura de uma certa profissionalização vem limitar e contrabalançar esta legitimidade sem a colocar, substancialmente, em questão” (como citado em Bolivar, 2006, p.82)

Nesta situação, surgiram propostas solicitando uma profissionalização da direcção escolar em Espanha. Mas a profissionalidade da direcção pode entender-se de diversas maneiras: capacitar e qualificar os professores para o exercício da função (preserva o potencial participativo e democrático); função distinta da docência que deve pressupor uma formação específica e modo de recrutamento próprio; (privilegia-se a função técnica).

Assim, em Espanha, considera-se que mais que “profissionalizar os gestores” deve-se “qualificar o corpo docente” no âmbito da gestão não sendo descurado que o acesso à função de direcção condiciona o seu exercício.

As diretrizes legislativas definidas em Espanha contêm ligações, que importa referenciar. Se por um lado, o modelo colegial pode tornar-se cooperativo, por outro lado, o diretor é o representante da administração para exercer o poder e aplicar a lei. Esta dupla função é fonte contínua de problemas se não vejamos: o diretor ao ser eleito pelos colegas e voltar a ser colega, vê-se obrigado a negociar com o corpo docente num modelo transaccional, evitando adotar medidas que possam ir contra as ideias defendidas por todo o corpo docente. Os conselhos escolares mostraram-se pouco operacionais uma vez que a participação dos pais na eleição dos seus representantes tem vindo a diminuir, não se traduzindo no quotidiano das escolas. O modelo de democracia que é fruto de um esforço por um trabalho partilhado converte-se em burocrático e formalista.

A proposta presente na LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990*), do diretor como líder pedagógico, que estrutura e organiza a

comunidade escolar em torno de um projeto educativo comum, num quadro descentralizado e autónomo, não chegou a vingar. Um modelo de liderança participativa pressupõe uma cultura colaborativa ou seja, o trabalho em equipa, o exercício da autonomia pedagógica e organizativa das escolas. Para exercer uma liderança pedagógica torna-se necessário redesenhar os contextos laborais de trabalho, articular novos espaços sociais, campos de decisão e dinâmicas de apoio coerentes, geradores de um novo exercício da profissionalidade docente. Na ausência destas condições, a função diretiva é vista como uma tarefa difícil e pouco apetecível, o que explicaria a falta de candidatos.

O modelo participativo “(...) onde as equipas de direção possam converter-se em elementos estruturados da dinâmica colegial da escola, capazes de proporcionar o trabalho em equipa dos professores e o exercício da autonomia pedagógica e organizativa das escolas” (Bolívar, A., 2006, p.82), sofre uma grave crise. A preocupação de ter uma gestão democrática passou para a preocupação de qualidade. Passou-se de famílias como co-gestoras da escola para os pais como clientes. As famílias começam a escolher as escolas que mais satisfaçam as suas preferências, e às quais exigem mais funções (Pérez Díaz et al., referenciado em Bolívar, 2006, p.83) contribuindo assim para a diminuição da sua participação na escola.

O governo conservador do Partido Popular (1996-2004) aproveitou a crise do modelo participativo de direção e introduziu critérios neoliberais na educação, realizando uma mudança radical na direção escolar na *Ley de Calidad de la Educación (2002)*. Este modelo diminui a participação do conselho escolar. A eleição do diretor é feita pela seleção dos candidatos em função dos méritos académicos e profissionais, dando peso à administração. Assim dá-se primazia à profissionalidade, dependente da administração educativa. Passa-se a defender uma “educação de qualidade”, em que o diretor gere o centro tendo como principal objetivo obter bons resultados, num contexto de competição entre escolas públicas e privadas.

Contudo uma parte importante do corpo docente e das associações de pais opuseram-se à perda de poder de eleição do diretor e no controlo da ação diretiva. Assim, anos mais tarde é restabelecido o modelo participativo, em que a seleção dos candidatos a diretores, é da responsabilidade da própria comunidade escolar (um terço representantes do corpo docente, um terço Conselho Escolar e o outro terço, representantes da administração educativa). Os candidatos a diretores deverão apresentar, tal como acontece em Portugal com a aplicação do decreto-lei nº75/2008, o seu currículo e um

projeto de direção onde constem as suas propostas de objetivos e linhas de ação. Ao mesmo tempo é restabelecido o papel do conselho escolar

França

Em França pode igualmente ser detetado, no período em análise uma grande preocupação com a descentralização do sistema educativo. No entanto as dinâmicas participativas são diferentes e segue uma cultura em que o corpo docente vê a administração como um órgão que deve passar despercebido (Derouet, 1995). O sistema educativo francês caracteriza-se pela crescente autonomia dos estabelecimentos de ensino. Conforme Marieau (1998) frisa, a descentralização do sistema educativo trouxe benefícios territoriais, tendo sido concedidas competências no âmbito da planificação, construção, manutenção e funcionamento material dos estabelecimentos de ensino. Deste modo, estes passaram a beneficiar do estatuto de estabelecimento público local de ensino, dotado de um conselho de administração, sendo o diretor do estabelecimento “proviseur”¹ para o “lycée”² e “principal”³ para o “collège”⁴. De acordo com Dutercq (2006), as diferentes reformas e desenvolvimentos que acompanharam a descentralização transformaram a missão dos chefes de estabelecimento de ensino e também a dos diferentes inspetores responsáveis nos serviços académicos. É neste sentido que surge o conceito de diretor de estabelecimento conforme a atualidade: nomeado pelo Estado, o diretor é o presidente, representando o Estado e estando encarregue da execução do Conselho anteriormente referido.

Se no período ministerial de Alain Savary, de 1981 a 1984 por um lado, a lógica pedagógica assumia um papel de extrema relevância na gestão das escolas, por outro, surgia uma imensa vontade de criar, localmente, uma dinâmica coletiva que desse origem a um projeto “autogestionário”, onde a articulação da pedagogia e da gestão fosse pensada de uma forma muito flexível (Derouet, 1995).

Nessa dinâmica a gestão de recursos ocupa um papel muito relevante no plano teórico inclinando-se para uma problemática das ciências políticas a da mobilização de recursos. Refere Derouet (1995) que:

¹ “Proviseur”, responsável pela direção do “lycée”.

² “Lycée” corresponde, no sistema educativo português, a Escola Secundária.

³ “Principal” é o responsável pela direção de um “collège”.

⁴ “Collège” corresponde, no sistema educativo português, a Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos.

Se dois estabelecimentos de ensino que têm, grosso modo, características semelhantes – a mesma dimensão, o mesmo recrutamento de alunos, a mesma qualificação do corpo docente – apresentam resultados diferentes, é sem dúvida porque gerem de forma diferente os mesmos recursos. (p. 65)

Podemos, então, concluir que, se por um lado a descentralização implicou o aumento da autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão dos seus recursos, por outro trouxe uma nova e maior responsabilidade para o diretor.

Segundo Dutercq (2006, p.96) “compreende-se (...) que as pessoas responsáveis pela direcção dos estabelecimentos de ensino se encontram, pela sua posição estatutária, na primeira linha desse interface: elas estão na confluência dos diferentes grupos sociais relacionados com a educação”.

Daqui se depreende que o papel do diretor passa, também, pela ligação do “sistema” aos elementos da comunidade educativa, frisando o papel da descentralização, quer pela sua conexão à administração central quer pela sua relação com os restantes elementos da comunidade educativa.

Com efeito, Marieau (1998) explica que cabe também ao diretor, para além do Conselho de Administração, presidir às seguintes instâncias e comissões:

- A comissão permanente que vela para que se proceda a todas as consultas úteis antes das decisões do Conselho de Administração;
- As equipas pedagógicas convocadas para se reunir em conselho de grupo disciplinar ou em Conselho de professores por turma/nível;
- O Conselho de turma que acompanha a evolução da escolaridade de cada aluno;
- O Conselho disciplinar que pode ser chamado para decidir exclusões definitivas de alunos da escola devido a uma falta grave;
- O Conselho dos delegados que representa a totalidade dos alunos da escola (se aplicado);
- O Comité da higiene e de segurança que, após análise da situação, é chamado para promover ações de formação ou de intervenção;
- O Comité do meio social que estabelece laços úteis com o meio a que pertence a escola, tanto social como económico, no domínio da segurança;
- A Comissão do fundo social do “lycée” e do fundo social das cantinas, chamadas a decidir sobre as ajudas financeiras a conceder às famílias e aos alunos com necessidades.

Derouet (1995) refere ainda que, se por um lado, se considera a existência de uma lógica pedagógica que visa libertar a iniciativa para se poder “ir ao encontro dos alunos”, por outro lado, existe uma lógica de gestão que visa reforçar a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino quanto à utilização dos meios que lhe foram atribuídos. O mesmo autor sublinha ainda o facto de esta última questão se situar diretamente na linha das análises da sociologia das organizações.

Para além destas presidências e de outras, na qualidade de representante do Estado, o Diretor tem de executar as decisões do Conselho de Administração, nomeadamente, velar pelo cumprimento do regulamento interno e pela aplicação da dotação orçamental (embora a contabilidade pública do estabelecimento de ensino seja assegurada por um contabilista).

Assim, citando ainda Marieau (1998):

A nova situação (...) faz das escolas um lugar de síntese de acção escolar. Apresenta, no entanto, dificuldades em adaptar-se à cultura omnipresente que valoriza duas áreas hierarquicamente paralelas e separadas: uma área administrativa e pedagógica. Este sistema é cada vez menos pertinente, no dia-a-dia da escola, podendo mesmo ser fonte de ruptura dos consensos. (p. 55).

É importante referir que todas estas alterações ao sistema têm conduzido a constrangimentos organizacionais complexos, destacando-se a “uma crise de recrutamento”, conforme assume Dutercq (2006, p.101). É importante não desvalorizar o facto de todos os chefes de estabelecimentos do sistema educativo público francês serem professores. Se, por um lado a administração dos estabelecimentos públicos locais de ensino acabam por subvalorizar os saberes ensinados e a relação pedagógica, por outro lado a regulação reduz-se, na maior parte das vezes, a uma mera técnica administrativa centrada em avaliações de desempenho do estabelecimento no “mercado escolar”.

A este facto Dutercq (2006) acrescenta ainda a forte influência da cultura profissional dos chefes de estabelecimento, caracterizando-a entre dois modelos de gestão “(...) o modelo da gestão burocrática, assente na gestão administrativa regulamentar e numa cultura de autoridade com referência fortemente individualista, e o modelo do modernismo organizacional, a que pode associar-se a um projecto democratizante mais assumido e afirmado” (p.101).

A questão da liderança no sistema educativo francês assenta numa linha contínua entre responsabilidades administrativas, jurídicas e financeiras, marcada por uma cada vez maior implicação pedagógica. Todas estas questões afunilam na figura de um chefe de estabelecimento (diretor), que, para além de todas as questões anteriormente referidas, são levados a responder de maneira permanente aos problemas sociais, realçando cada vez mais o modo como os estabelecimentos de ensino se tornaram os primeiros lugares da sua sinalização.

Relativamente a Portugal poderemos referir que, quanto à autonomia, “muito se prometeu e pouco se fez neste domínio, ou por incapacidade de concretização, ou por efeito deliberado de retórica que visava, unicamente, legitimar, junto da opinião pública, novas formas de controlo.” (Barroso, 2011, p.39).

Cabe ao diretor de escola descodificar continuamente o conteúdo e os limites das expectativas expressas pelos meios políticos, social, económico, cultural e educativo, procurando exercer as suas competências em estreita ligação com as autoridades académicas e com a comunidade.

Conclusões de mudança na direção escolar entre Portugal, Espanha e França

Relativamente à liderança educacional em Portugal, Espanha e França, podemos verificar que existem alguns pontos de convergência (ver quadro 1). Em Portugal e Espanha tem existido uma grande preocupação com a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino. No sistema educativo francês o chefe de estabelecimento organiza-se em prol da comunidade, embora numa lógica de modernização organizacional. Enquanto núcleo representativo do “poder”, acaba por não poder evitar a tradição da direção burocrática, a qual se ajusta às necessidades administrativas que constantemente se fazem sentir na gestão dos estabelecimentos de ensino. Ambos os modelos de direção referidos acabam por se “contrabalançar” de acordo com as necessidades de cada escola ou comunidade, permitindo-nos afirmar que não existe uma tendência predominantemente no que diz respeito ao modelo de direção de cada chefe de estabelecimento.

Portugal	Espanha	França
Políticas educativas nacionais	Políticas educativas nacionais	Políticas educativas nacionais
Seleção através de concurso pela comunidade escolar	Seleção através de concurso pela comunidade escolar	Nomeação pela administração central
Professor qualificado pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar	Professor que tem de combinar a profissionalidade com a participação na comunidade educativa	É sempre professor
Elo de ligação do ministério aos restantes agentes da comunidade educativa	Representante da administração central na escola, bem como o representante da comunidade educativa	Elo de ligação do Conselho de Administração aos restantes agentes da comunidade educativa
Avaliação levada a cabo administração central	Avaliação realizada externamente	Avaliação é feita em termos nacionais (administração central)
Responsabilidade pedagógica, cultural, administrativa e financeira	Responsabilidade pela qualidade de ensino	Responsabilidade administrativa, jurídica e financeira com implicações pedagógicas
Gestão baseada em indicadores quantitativos e qualitativos	Gestão baseada em indicadores quantitativos	Gestão baseada em indicadores quantitativos
Regulações internas são de ordem normativa, com forte iniciativa da administração central, adaptadas à necessidade de cada estabelecimento	Autonomia para regular internamente	Regulações internas são de ordem normativa, com forte iniciativa da administração central, adaptadas à necessidade de cada estabelecimento

Quadro 1 – Características da figura do diretor em Portugal, Espanha e França

Em nenhum dos três casos existem modelos estanques. Se, por um lado, o sistema educativo a que cada país diz respeito é fortemente influenciado pelos próprios enquadramentos legislativos e normativos, por outro, é definido mediante cada comunidade local.

É com base na mesma que as lideranças se vão moldando e que os caracteres relacionais vão evoluindo de acordo com as vivências e predisposições de cada um.

2.2 - Gestão e autonomia das escolas públicas em Portugal

A educação pública em Portugal recebeu influências, direta ou indiretamente, das políticas educativas e dos processos de reforma e de mudança levados a cabo noutros países. Por esse mesmo motivo torna-se premente a necessidade de conhecer o que alterou nas dinâmicas da gestão e da autonomia das organizações escolares com a democratização da política impulsionada pela revolução do 25 de abril de 1974.

2.2.1 - O pós-25 de abril e a “autogestão” democrática das escolas

Falar-se em autonomia nas escolas portuguesas antes do período pós-25 de abril de 1974 é falar-se em modelos que, e tal como refere Lima & Afonso (2002, p.76), “assentavam sempre em órgãos para os quais eram nomeadas pessoas da confiança do regime político” e, por este mesmo motivo, a gestão dessas mesmas organizações era caracterizada pelo “caráter não democrático, autoritário e fortemente centralizador do regime que até aí vigorava, e a presença dos seus panópticos de controlo ideológico, de vigilância científica e curricular, de punição disciplinar e de coerção administrativa.” (p.76).

Com o governo instaurado pela revolução, o sistema de ensino sofreu grandes alterações quer ao nível da conceção do poder central quer ao nível legislativo. A conceção de estado democrático e descentralizado quis dar destaque, no sistema de ensino, a duas tendências: formar cidadãos nos valores da democracia, da liberdade e da solidariedade, bem como retirar à escola as influências de doutrinação. A mudança de regime político e a instauração da democracia não introduziu um novo modelo de administração do sistema escolar visto que, como refere Formosinho (2005, p.101), "Não foram dadas novas atribuições ou mais competências à escola ou aos seus órgãos eleitos e, após breve interrupção dos dois anos de democracia quase directa (1974-1976), o sistema de telecomando central continuou."

O decreto-lei nº 221/74, de 27 de maio faz emergir a “1ª edição da gestão democrática das escolas” (Lima, 2011, p.48) cujas características principais eram “a colegialidade”, “a democraticidade” e “a participação na gestão das escolas” por partes dos docentes, alunos do ensino secundário, funcionários, pais e encarregados de educação dos alunos e do poder local. Para além disso a alteração do regime político e o clima social que se

viveu modificaram as relações de poder entre as escolas e o poder central e esta agitação resulta numa tentativa de normalização democrática da vida das escolas através do decreto-lei nº735-A/74, de 21 de dezembro. Este decreto regula os órgãos de gestão, bem como os processos de eleição e constituição, com clara dissonância com as formas de democracia direta que faziam das assembleias e plenários deliberativos os órgãos soberanos das escolas.

A publicação de normativos continuou, quando se verificou, nesta altura, o crescimento da escola de massas. Concomitantemente sente-se o despoletar de movimentos de maior participação docente e discente que deram origem a formas de autonomia aproveitadas pelas escolas e que

foram sendo reconhecidas pela administração central e, em alguns casos, acabaram por ser normativamente reguladas pelo Ministério da Educação, abrindo assim caminho para o que veio a ser a consagração legal da chamada gestão democrática das escolas, isto é, a generalização a todos os estabelecimentos de ensino de um modelo uniforme que, embora herdando o espírito de participação e de democraticidade dos momentos anteriores – traduzido agora, sobretudo, na eleição de um órgão colegial de gestão (...) conselho directivo -, virá a ser um modelo esvaziado dos poderes de direcção que as escolas tinham conseguido na sequência das mudanças educacionais posteriores a Abril de 1974. (Lima & Afonso, 2002, p.77)

Esta fase "...motivou os serviços centrais para uma proliferação normativa que pudesse acompanhar e enquadrar os novos problemas a partir do topo." (Formosinho, 2005, p.101). Este aumento de legislação deveu-se, também, à instauração do modelo de gestão democrática, "...como a administração central deixou de poder exercer o poder, inerente à administração estatal directa, de nomear os responsáveis pelos serviços locais, incrementou o outro tipo de controlo inerente ao centralismo democrático - o controlo normativo." (Formosinho, 2005, p.103).

Apesar da dificuldade de implementação do decreto-lei nº735-A/74, de 21 de dezembro,

é a partir da sua publicação que aumenta significativamente o número de escolas preparatórias e secundárias (mais de 3/4) com conselhos directivos eleitos, segundo os processos de democracia representativa. É a partir do ano lectivo de 1975/76, sobretudo a partir da promulgação da Constituição da República Portuguesa e das eleições legislativas, que fica clarificado o modelo político de democracia representativa, permitindo, assim, à

burocracia centralizada sair da paralisia em que se encontra e proceder à sua reconstrução." (Formosinho, 2003, p.25).

Esta tentativa de normalização e reconstrução da centralização educativa (Formosinho, 2003) foi reforçada com o Decreto-lei nº 769-A/76, de 23 de outubro, a denominada “2ª edição da gestão democrática” das escolas (Lima, 2011, p.49), em que "...se mantêm como órgãos de topo da escola o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, mas definem-se mais pormenorizadamente as suas regras de constituição e os respetivos processos eleitorais." (Formosinho, 2003, p.25). Uma nova alteração surge na organização da escola em que os responsáveis pela gestão passaram a ser eleitos. A situação existente era regulada pelo decreto-lei mencionado e caracterizava-se por

(...) uma direção colegial e representativa; estruturas de participação só para professores, alunos e pessoal não docente; princípio de elegibilidade para os diferentes cargos, incluindo a gestão intermédia; divisão orgânica e funcional entre o exercício da autoridade administrativa (...) e a autoridade profissional e pedagógica (...); reconhecimento do poder do colectivo dos professores para assegurar a orientação e coordenação pedagógica da escola. (Barroso e Afonso, 2011, p.35)

A Constituição da República Portuguesa de 1976 veio institucionalizar o regime democrático proclamado pela revolução de 25 de abril de 1974 e que consagra a descentralização administrativa do poder. Porém, a “(...) a gestão democrática das escolas foi-se revelando *muita gestão*, enquanto execução local das políticas e das injunções administrativas centrais, para *pouca democracia*, se entendermos esta como a prática da participação no processo de decisão (...)” (Lima, 2011, p.49). Este período da chamada gestão democrática das escolas entra numa fase de normalização e vazio, seguida de “...uma desmobilização crescente dos atores escolares. Estes (...) vão aceitando (sem grandes resistências ou oposições) a despolitização da vida das escolas e a desvalorização da participação e da autonomia” (Lima & Afonso, 2002, p.77). Há claramente um momento de incapacidade deliberativa pelos órgãos diretivos das escolas, que, tal como refere Dias (2008, p.35), os transforma “...em meros executores de diretrizes e políticas alheias.”. Nesta fase Lima, Pacheco, Esteves e Canário (2006) salientam que

(...) a participação activa dos actores escolares foi obstaculizada, a integração comunitária das escolas foi muito dificultada; o normativismo continua a representar um pressuposto político-administrativo nuclear, a prática de «infidelidades normativas» (Lima, 1992) é elevada, embora silenciosa e difusa, o controlo dos aparelhos centrais e regionais é crescente e a incapacidade destes para corrigir de forma inteligente e célere os erros, inevitavelmente maiores e mais frequentes, que cometem é directamente proporcional ao grau de controlo burocrático que insistem em procurar a exercer.” (p.16)

No plano administrativo e de gestão realça-se o afastamento do ensino primário dos outros níveis educativos estabelecendo-se à margem, respeitando a cadeia hierárquica e transformando “...o plenário de professores, designado por *conselho escolar*, no principal agente interno de decisão técnica e pedagógica.” (Dias, 2008, p.35).

Contudo, os anos 80 afirmam-se, na educação, com uma vontade crescente de “inovação sobre o terreno e mobiliza discursivamente as noções do território escolar, espaços de formação, contrato, parceria e rede.” (Formosinho & Machado, 2005, p.117).

2.2.2 – A escola como unidade de gestão do sistema

O X Governo Constitucional, pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, dá início, em março de 1986, a “...um novo ciclo nas políticas educativas em Portugal no âmbito do qual irá ganhar grande visibilidade social e académica o projeto de alteração do modelo de administração e gestão das escolas” (Lima & Afonso, 2002, p.77).

Este projeto concretiza-se na Lei de Bases do Sistema Educativo, lei nº46/86, de 14 de outubro, que é

...entendida como reforço na distribuição dos recursos educativos (escolas, professores, dotações financeiras, cursos), na igualdade do acesso (gratuidade, apoios socioeconómicos, distribuição geográfica dos estabelecimentos de ensino) e na igualdade de sucesso (alterações curriculares, formação profissional de docentes e técnicos de educação, métodos pedagógicos e aplicação de novas tecnologias educativas). (Formosinho, 2005, p.115)

Com a aprovação desta lei vários são os significados das medidas de política de gestão escolar que começam a ser introduzidas. Tal como referem Barroso (2011):

São dois os domínios em que a mudança de paradigma é mais evidente: a) a escola (individualmente considerada) torna-se a unidade de gestão do sistema, e o “sistema escolar” torna-se um “sistema de escolas”; b) a “gestão corporativa” (vista como emanção da função docente) dá lugar a uma “gestão profissionalizada” (centrada nas técnicas de gestão empresarial) (p. 28).

Desta forma a Lei de Bases transfere para o sistema educativo, nomeadamente para os estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, uma administração e gestão que sejam asseguradas por órgãos próprios e que se orientem por princípios de democraticidade e representatividade, pela participação comunitária e que privilegie os critérios de natureza pedagógica e científica em detrimento dos critérios de natureza administrativa (artigo 45º). Para além disso definem-se como princípios organizativos para o sistema educativo a desconcentração, a descentralização e diversificação de estruturas e ações educativas para “proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio

comunitário e níveis de decisão eficientes” (artº 3º, al.g)) Estes princípios organizativos estão consignados na constituição política como princípios estruturantes do estado português. É sobretudo na descentralização que esta lei é inovadora pois introduz algo que sempre esteve ausente da administração educativa. Por descentralização entenda-se o reconhecimento de interesses comuns por um conjunto de pessoas envolvendo a gestão desses mesmos interesses por órgãos eleitos pelos membros que compõem essa estrutura, que não está subordinada a outro órgão e cujo controlo externo, nomeadamente do Estado, se limita à verificação da “legalidade dos actos praticados” (Fernandes, 2005, p.58).

Ainda na reorganização do sistema educativo introduz as bases para o reagrupamento flexível num mesmo estabelecimento de vários níveis de ensino, quebrando a distribuição rígida anterior de escolas por ciclos nos níveis iniciais. Abriu assim o caminho para as escolas básicas integradas surgidas em 1990 e para os agrupamentos verticais posteriores. Por outro lado, há a intenção expressa de flexibilizar os currículos do ensino básico com componentes locais e diversificar os currículos do ensino secundário com adição ao currículo nacional de disciplinas de âmbito local. A participação foi outro princípio consignado na Lei de Bases. Embora já tivesse tido aplicação nos chamados decretos de gestão democrática ela agora é alargada quanto às competências e quanto aos participantes. No primeiro caso, o aspeto mais relevante é a criação de um conselho de âmbito nacional, o conselho nacional de educação com funções consultivas na definição da política educativa e onde estão representados os setores mais relevantes da sociedade civil com interesses educativos.

No que se refere à participação, a Lei da Bases abre a participação nos órgãos escolares a representantes locais exteriores à escola que desta forma são também implicados e corresponsabilizados na educação escolar.

Ainda numa forma bastante mais discreta a Lei da Bases deixa também uma porta aberta para a participação municipal: uma participação mais ampla na educação pré-escolar e nas chamadas modalidades especiais onde o município intervém em pé de igualdade com as instituições privadas e cuja “...realidade tem mostrado que a influência dos órgãos dos municípios é, em muitos casos, marcante, tendo-se desenvolvido dinâmicas relevantes e relativamente consistentes, que se impuseram ao quadro normativo existente e que acabarão por provocar a sua evolução.” (Luís, Barroso & Pinhal, 1997, p.185).

Finalmente, acentua-se o princípio que a Lei de Bases estabelece na gestão e administração das escolas: os critérios de natureza pedagógica e científica devem prevalecer sobre os critérios de natureza administrativa. Tendo em conta que os critérios de natureza administrativa tendem a recorrer quase exclusivamente a instrumentos burocráticos, esta orientação tem como consequência a necessidade de desburocratizar a escola e de acentuar a sua autonomia pedagógica.

Segundo Barroso (2011) a Lei de Bases do Sistema Educativo representou o culminar de “um processo de normalização do sistema político, no domínio da educação” (p.29).

No que diz respeito à administração e gestão isto significou uma:

reafirmação dos princípios constitucionais da descentralização, democraticidade e participação, e por outro lado, numa definição ambígua sobre o modo de a concretizar, uma vez que: não era referido expressamente o direito da participação dos pais e do poder local na administração das escolas; omitia-se a prevalência da “gestão colegial” (um dos baluartes do modelo de gestão em vigor desde a revolução); e não se considerava o reconhecimento da autonomia das escolas do ensino não superior. (Afonso, 2011, p.30)

É neste contexto que as grandes propostas apresentadas pelo grupo de trabalho criado no campo de ação da Comissão da Reforma do Sistema Educativo se revestem de grande importância. Antes de mais este grupo não está comprometido com a ação governativa assumindo, tal como refere Barroso (2011), “o papel de mediadores entre diferentes grupos de interesse, a procura da solução que consideram mais adequada” (p.30). Barroso (2011), apresentam, sucintamente, as grandes orientações deste grupo de trabalho:

- a) separação conceptual e prática entre “direção” e “gestão”, fazendo da primeira a sede da participação dos diferentes parceiros educativos (incluindo os pais e os representantes locais) com funções políticas e estratégicas e a segunda, com funções técnicas e executivas, da responsabilidade de professores com perfil de gestores;
- b) necessidade de articular as alterações na gestão das escolas, com o reforço da sua autonomia, no quadro de descentralização para as autarquias e da reforma da administração e Ministério da Educação;
- c) diversidade de soluções possíveis tendo em conta a variedade de situações e contextos. (p.30)

A dinâmica da ação educativa caracteriza-se, na perspectiva da Comissão da Reforma do Sistema Educativo, por uma relação de poder entre professores e pais proporcional no conselho de escola, pela participação das autarquias na gestão interna das escolas, pela profissionalização da gestão, por uma direção colegial ou unipessoal, por processos de escolha do diretor (eleito ou selecionado por concurso), pela existência de um modelo uniforme de gestão ou a existência de várias opções a escolher pelas escolas, pelo grau de amplitude da autonomia das escolas, pela uniformidade ou diversidade de processos, pela contratualização da autonomia.

Barroso (2005) salienta que, do ponto de vista formal-legal,

(...) os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria (através dos seus órgãos representativos em função das suas competências), em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis da administração. (...) no quadro da administração da escola pública (...) a autonomia é sempre relativa e desenvolve-se num quadro de múltiplas dependências, de que se destacam: a tutela de diferentes serviços centrais e regionais do Ministério da Educação; as atribuições e competências das autarquias; os direitos dos cidadãos (em particular os alunos e suas famílias); os saberes, competências e direitos profissionais dos professores. (p.108)

A matéria sobre a autonomia foi introduzida pela Comissão da Reforma Educativa (1988) e ratificada formalmente no Decreto-lei nº43/89, de 3 de fevereiro com o reforço da autonomia da escola que decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta autonomia concretiza-se através da elaboração de um projeto educativo próprio, construído e executado de forma participada adequando-o à realidade da comunidade em que se insere.

Autonomia e projeto educativo representaram sempre os dois elementos-chave, numa relação de dependência para a questão da autonomia das escolas até ao ano 2008, ano em que se omite essa referência, dando mais ênfase à relação da autonomia com os procedimentos de autoavaliação e avaliação externa enquanto instrumentos de prestação de contas.

No que diz respeito à dimensão mais expressiva da autonomia da escola e ao “novo modelo de gestão” (Torres, 2005, p.109) poderá falar-se no decreto-lei nº172/91, de 10 de maio, que, embora a título experimental e aplicado a um número reduzido de escolas, foi a primeira alteração a pôr em prática no que se refere aos órgãos de governo da escola e é com ele que, pela primeira vez, a sociedade civil entra no interior da escola. Segundo Lima (2011) este decreto “(...) viria a revelar-se um poderoso instrumento de controlo sobre as escolas, num quadro mais geral de feição modernizadora e eficientista (...)” (p.51). Este normativo referia-se à criação de um conselho de área escolar e de escola, à substituição da gestão colegial por uma gestão unipessoal (o diretor executivo), à alteração do processo de designação do responsável pela gestão da escola e à redução dos poderes do conselho pedagógico. Desta forma a estabilidade e a eficiência da administração e gestão são garantidas por um órgão unipessoal, o diretor executivo, designado através de concurso pelo conselho de área escolar ou de escola - Conselho de Escola perante quem era responsável (Lima, 2011).

2.2.3 – O projeto de autonomia das escolas

Com a publicação do decreto-lei 115-A/98, de 4 de maio, procede-se ao reforço gradual da autonomia das escolas “(...)instituindo uma assembleia e um conselho executivo em substituição do conselho directivo (...) (Lima, 2011, p.51). A direção da escola passa a ser assegurada por um órgão colegial ou por um órgão unipessoal que, quer num caso ou no outro têm de ser professores, com experiência ou formação em gestão escolar. Com este órgão unipessoal ficava “(...) legalmente consagrada, embora em regime opcional, a figura de director, apoiado por dois adjuntos, para todas as escolas e agrupamentos de escolas(...) (Lima, 2011, p.51). A participação dos pais nos órgãos de gestão da escola estendeu-se a todas as escolas, participação essa que foi muito bem aceite pelos diferentes intervenientes, bem como pelas forças políticas. No entanto não estava garantida a sua eficácia, devido ao risco de fraca participação dos pais no dia-a-dia da escola. Este decreto previa também que existissem diferentes fases no processo de autonomia e se concretizasse através dos denominados “contratos de autonomia”. Contudo este decreto, que na sua essência queria pôr em prática o cariz autónomo das organizações escolares, não o conseguiu visto que a tutela continuou a exercer fortemente o seu controlo através das suas estruturas desconcentradas. Como refere Barroso (2005, p.115)

O balanço final que se pode tirar do conjunto dos estudos é que do ponto de vista formal o processo de de aplicação do decreto-lei 115-A/98, conseguiu realizar grande parte das mudanças de estrutura da gestão que estava previsto. Embora com atrasos e algumas situações de bloqueio (comissões provisórias, jardins de infância e escolas do 1.º ciclo ainda não integrados), o processo realizado, neste domínio (mudança formal da gestão) revela um relativo sucesso, tendo estes resultados sido alcançados, sem conflitos de maior e sem grandes sobressaltos no funcionamento das escolas e do serviço educativo. Contudo, para quem imaginava que o decreto-lei 115-A/98 era muito mais do que uma simples remodelação formal da gestão escolar, os resultados alcançados, no final de dois anos, são frustrantes. Mesmo sabendo que o processo era difícil e que contava com muitos obstáculos, era possível ter feito mais. (Barroso, 2001, p.21)

2.2.4 – A figura do diretor na liderança da escola

Com o decreto-lei nº75/2008 muitos dos pressupostos da “gestão democrática” das escolas foram revistos. O contributo desta diretiva prende-se com o facto de haver uma injunção exclusiva da direção unipessoal

(...)[uma]concentração de poderes no director e a prerrogativa que lhe foi concedida de escolher praticamente todos os detentores de cargos de gestão na organização, a que se deve juntar a possibilidade de, em certas circunstâncias, se poder vir a manter no cargo até ao limite de dezasseis anos(...) (Lima, 2011, p.52).

O processo de eleição do diretor assenta na apresentação de um “projecto de intervenção” para a escola em confronto direto com o projeto educativo que já existe e a sua eleição é realizada pelos membros do conselho geral, órgão com participação comunitária, “(...)não sendo o director eleito pela generalidade dos membros da escola, ou dos professores.” (Lima, 2011, p.58). A gestão da escola progride para uma maior profissionalização, numa aproximação ao modelo de gestão privada. Esta tendência é um claro reforço da liderança das escolas, procurando centrar-se todas as decisões na figura do diretor sobre o qual recaem “as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição” (preâmbulo do decreto-lei nº75/2008), definindo-lhe competências designadamente “nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (decreto-lei nº75/2008). O diretor congrega em si, como refere Lima (2011), “(...) vinte e cinco competências, preside aos conselho pedagógico por inerência, tudo parecendo girar em seu torno (...)” (p.58), desvalorizando-se, neste contexto, os órgãos colegiais de longa tradição nas escolas portuguesas e o modelo de gestão da escola aproxima-se de um modelo mais liberal, onde há “(...) um novo olhar sobre os agentes educativos que se corporiza na avaliação de desempenho, na clarificação das competências e responsabilidades, na avaliação externa e na prestação de contas.” (Barroso, 2011, p.24).

O director passa, agora, a nomear e a demitir livremente o subdirector, os assessores, os coordenadores dos departamentos, os coordenadores dos estabelecimentos agrupados, numa lógica gestonária de um perfil, um

projecto, uma equipa de gestão, remetendo para algo semelhante ao princípio da «unidade de comando» (...)” (Lima, 2011, p.54)

Para além disso estabeleceu-se para o Conselho Geral um número máximo de membros representativos, em que os representantes do pessoal docente e não docente não podiam ser, no seu conjunto, superiores a 50%. Contudo, a participação dos atores não professores pode ser praticamente presencial, permanecendo uma pseudo participação. A participação da autarquia não mudou substantivamente, mantendo-se, na generalidade, com o estatuto de uma parceira de financiamento, embora com influência reforçada. Verifica-se que, mesmo quando alguns pais e encarregados de educação têm sido aqueles que têm tentado perfurar o *status quo* do corporativismo docente, tentando constituírem-se como parceiros de conceção, isto é, co-construtores das políticas escolares, permanecem, em regra, como parceiros de realização ou colaboradores pontuais. Tal como Barroso e Afonso (2011) mencionam,

(...) são frequentes os testemunhos que apontam, por um lado, para um défice geral de participação e, por outro, para os constrangimentos formais e informais existentes. Estes constrangimentos decorrem da reduzida percentagem de representantes dos pais, do controlo que os professores exercem sobre as assembleias, da falta de condições (incentivos, regalias, etc.) que facilitem a intervenção dos pais nas escolas, bem como, das reduzidas competências que são atribuídas aos órgãos em que participam.
(p.33)

De facto verifica-se nas escolas uma constante adoção de estratégias que minimizam os objetivos e o impacto pretendido pela legislação. Entre as estratégias utilizadas podem ser referidas as seguintes: a existência de um elevado número de representantes de pais que são professores, a não cedência a uma maioria da representação na assembleia de escola a entidades externas (tal como explanado no decreto-lei nº115-A/98) e a dificuldade em “confiar a presidência do conselho geral a um representante de pais” (Barroso e Afonso, 2011, p.33) apesar de estar explanado no decreto-lei nº75/2008 a necessidade em “Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa” (artº 3º, al.d)).

No que diz respeito à participação da autarquia no conselho geral esta continua a ser muito contestada originando diversas limitações nessa mesma participação. Com esta falta de clareza em todo o processo, as autarquias desvalorizam a sua intervenção nas escolas escolhendo intervir nos espaços escolares com iniciativas próprias, nomeadamente através de projetos socioeducativos.

Para além disso mantém-se o carácter progressivo e diversificado da atribuição de novas competências e recursos à escola, no entanto não há referências a fases pré-estabelecidas:

Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas. (Barroso, 2011, p. 38)

Contudo, na grande maioria dos casos estes decretos são, infelizmente, “retórica oficial” (Barroso, 2005) desmentidos por normas regulamentadoras e por ações de outros participantes que representam a administração central ou regional e que têm poderes de decisão quanto ao funcionamento das escolas.

Desta forma e tal como Barroso (2005) destaca

(...) o desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas mais do que “regulamentar” o seu exercício, deve criar as condições para que ela seja “construída”, em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema público nacional de ensino. (p.109)

Muitas são as vezes que o conceito de autonomia se confunde com a palavra independência e está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, ou seja, capacidade que um grupo de indivíduos tem em exercer as funções necessárias do poder sem intervenção de qualquer autoridade externa. No entanto a autonomia é, tal como refere Barroso (2005), “um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações.” (p.108). Para além disso entende que “é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais,

ou menos, autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras.” (p.108). Significará que o conceito de autonomia ligado ao contexto da escola é uma maneira de gerir, orientar, as diferentes pertenças e dependências em que um grupo de pessoas se apresenta num determinado meio biológico e social, de acordo com as suas próprias leis.

A autonomia da escola deverá expressar os interesses dos vários agentes, visto que a autonomia não é só a autonomia dos professores, dos pais e dos gestores. Tal como Barroso (2005) salienta, a autonomia “é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local” (p.109). A autonomia não pré-existe à ação dos indivíduos, ela é o “o resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa.” (Barroso, 2005, p.110).

Aliada a esta autonomia a legislação aponta para uma liderança educacional forte e para uma participação alargada. Desta forma foi estabelecido um dos fundamentais princípios da educação “a participação de todos os parceiros na administração da escola: professores, pais, alunos, pessoal não docente, representantes das autarquias e peritos em diversos domínios” (Formosinho et al., 2004, p. 8-9).

Passando para o campo as indicações apresentadas no decreto-lei 75/2008 as escolas/agrupamentos de escolas são, atualmente em Portugal, administrados por um conjunto de quatro órgãos de governação eleitos por um período de quatro anos: o conselho geral é composto por não mais de vinte e um membros, representantes dos professores (não superior a 50%), pais, autarquia, alunos (nas escolas secundárias) e pessoal não docente (pelo menos 10%). Os membros são eleitos pelos respetivos pares (professores, alunos e pessoal não docente) ou designados por associações ou autarquia. O presidente é eleito de entre os presentes do conselho, mas não pode ser o diretor, que é um membro sem voto.

O conselho geral tem como principais responsabilidades a definição de estratégias e orientações para o desenvolvimento da escola competindo-lhe aprovar o projeto educativo de agrupamento, monitorizar a sua implementação, verificar a conformidade do plano anual de atividades, analisar o relatório anual de contas e aprovar o regulamento interno.

No entanto, isso pode não invalidar que o diretor seja, na realidade, quem dirige a escola do ponto de vista pedagógico, cultural, administrativo e financeiro, sendo também

responsável pela conceção do projeto educativo de agrupamento, submetido ao conselho geral. Na sua tarefa de dirigente, o diretor é apoiado por um vice-diretor e por uma equipa de um a três adjuntos (professores).

O conselho pedagógico tem como principais competências a definição e monitorização dos objetivos educativos, a monitorização desenvolvimento dos alunos a definição de estratégias e critérios para o desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente. É composto por um máximo de quinze membros, professores, pessoal não docente e representantes da comunidade, autarquias e pais, sendo coordenado por inerência pelo diretor.

O conselho administrativo tem como função os assuntos respeitantes ao funcionamento administrativo e financeiro do agrupamento. É composto pelo diretor, que, simultaneamente, preside, o vice-diretor e o chefe dos serviços administrativos.

À semelhança de outros países, em Portugal, a nomeação do diretor de escola/agrupamento tem por base um processo de seleção, os pares podem candidatar-se para dirigir a escola, desde que detenham as qualificações requeridas. Os professores de outras escolas, inclusive de escolas privadas, desde que detentores dos requisitos necessários por lei, podem igualmente candidatar-se ao lugar de diretor. Para formalizarem a candidatura, apresentam um *curriculum vitae* e um projeto de intervenção para o agrupamento de escolas ou escola não agrupada. As candidaturas são apreciadas pela comissão permanente do conselho geral ou por uma comissão especialmente designada para o efeito por aquele órgão que, com o seu voto, escolhe e aprova a pessoa e o projeto depois uma entrevista.

O cargo de diretor tem uma duração de quatro anos e a sua colocação será sempre na escola/agrupamento que o elegeu. O diretor (anteriormente presidente do conselho executivo) é responsável por representar publicamente a escola, coordenar todas as atividades e agir hierarquicamente perante o pessoal docente, não docente e alunos. A atividade está intimamente ligada às dos outros elementos da sua equipa de direção e visa preparar, e depois concretizar, o projeto votado, bem como as decisões tomadas pelo conselho geral e o conselho pedagógico (nos articulados legislativos em que este é vinculativo).

Para a prossecução do projeto apresentado pelo diretor, é necessária uma harmonia dinâmica entre os diversos órgãos. Tentaremos, ao longo do nosso trabalho, verificar se este objetivo é atingido.

3 - Metodologia

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, estabeleceu um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Entre as principais alterações introduzidas neste novo regime salienta-se a generalização do cargo unipessoal do diretor. O desafio que agora é colocado aos novos diretores das escolas, num cargo que ocuparão por quatro anos, é o de planear estrategicamente a melhoria sustentada da organização que irão liderar para que, ao longo desse período, possam angariar dados que validem e ajudem a dirigir essa melhoria, pois a qualidade dos serviços prestados à comunidade poderá constituir-se como um dos principais desafios à nova gestão.

É, por isso, função do diretor estimular a comunidade educativa para a realização de vários projetos de intervenção para que esta possa, a partir da tomada de consciência de algumas situações sentidas como problemas ambientais, patrimoniais, sociais e/ou culturais, esboçar projetos de transformação participando ela própria na mudança requerida. Estes projetos ajudam na construção da cidadania pela implicação ativa nas soluções e na mudança participada em democracia. Podemos por isso mesmo afirmar que o projeto de intervenção do diretor é um compromisso social para com a comunidade educativa.

Este trabalho tem como objeto de estudo os projetos de intervenção de três diretores de agrupamentos do ensino básico, sustentados pelos projetos educativos das organizações a que esses diretores ficaram afetos. Nesse sentido pretende dar-se a conhecer algumas dinâmicas suscitadas pela necessidade de elaboração dos projetos de intervenção assim como as motivações e objetivos subjacentes ao desenvolvimento dos mesmos. Tenciona também refletir sobre as principais ânsias e dificuldades que surgem na implementação de cada projeto de intervenção do diretor.

Assim, é importante clarificar a relação dos diretores com a comunidade educativa, a sua postura na resolução e gestão de conflitos, bem como verificar as principais dificuldades que o diretor enfrenta na orientação da aplicação do seu projeto de intervenção.

Este estudo segue uma linha de investigação qualitativa de natureza interpretativa, visto que é sempre uma análise de significados. O significado é de importância vital pois os investigadores qualitativos precisam de se assegurar que estão a apreender as diferentes

perspetivas adequadamente. Nesse sentido questionam os participantes da investigação com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentaram, o modo como eles interpretam as suas vivências/experiências e a maneira como eles estruturam o mundo social em que vivem.

Neste estudo, como já foi referido, procurou-se responder à seguinte questão de investigação «Que perspetivas estão presentes na elaboração de um projeto de intervenção para a candidatura ao cargo de diretor?»

Para além de contribuir para uma resposta a este problema, a dissertação procurará ainda responder às seguintes questões:

- 1 Que razões levaram a apresentar a candidatura ao lugar de diretor?
- 2 Qual a perspetiva do candidato sobre o novo modelo de gestão?
- 3 Como se processou a elaboração do seu projeto de intervenção?
- 4 Que bases estiveram na origem da implementação do seu projeto de intervenção?
- 5 Quais as características que se destacam no seu projeto de intervenção?
- 6 Quais as linhas de ação que se destacam no papel do diretor?

Para esse efeito, foram feitas três entrevistas semi-dirigidas a diretores de escola de um dado Concelho do Distrito de Lisboa, tendo em conta a classificação que as suas escolas obtiveram no ranking nacional de escolas do ensino básico no ano letivo de 2010/2011, a análise documental relativa aos seus projetos de ação e do projeto educativo de cada estabelecimento de ensino.

É claro que tais conceções e práticas poderão não ser explanadas com clareza, pelo que foi necessário recorrer a várias técnicas de recolha de dados para que a compreensão se torne mais facilitada e para que os dados recolhidos tenham maior consistência e validade.

No entanto, antes de referenciar as técnicas utilizadas neste estudo importa identificar as opções metodológicas que lhe estão subjacentes.

3.1. Opções metodológicas

Tal como Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005) referem, nós, docentes e investigadores, “interessamo-nos pelas questões metodológicas que a investigação levanta no campo da educação, tanto no plano conceptual como no prático” (p. 9).

A profissão docente poderá ser comparada à de um investigador, pois os professores, na sua grande maioria, são bons observadores do mundo que os rodeia, “ (...) procedem a formas sistemáticas de questionação e chegam a conclusões.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.64). No entanto, esta prática difere, em muitos aspetos, da de um investigador, pois este não tem de lecionar, podendo dedicar-se à investigação a tempo inteiro, procedendo com o maior rigor à recolha de dados e à conseqüente análise.

A natureza da investigação que o investigador pretende realizar, nomeadamente o facto de incidir sobre um tema de contornos pouco definidos e envolver uma grande complexidade de fatores, afasta o interesse por metodologias quantitativas que caracterizam o paradigma positivista.

No contexto do paradigma positivista o objeto geral da investigação é concebido em termos de comportamentos e objetivos que visam essencialmente a descoberta e a verificação de leis gerais, sendo que o individual é considerado sem interesse e não significativo em si mesmo. As investigações positivistas utilizam um modelo experimental, ou quase-experimental, cujo objetivo é o de avaliar os resultados de um tratamento em termos de eficácia.

No contexto do paradigma interpretativo, o objeto de análise é formulado em termos de ação, uma ação que abrange aspetos subjetivos e objetivos e ainda significados que lhe atribuem o ator (participante do estudo) e aqueles que interagem com ele. O objeto da investigação social interpretativa é a ação e não o comportamento. Face ao objeto ação-significado o investigador postula uma variabilidade das relações entre as formas de comportamento e os significados que os atores atribuem através das suas interações sociais.

Portanto, a investigação que se realizou enquadra-se no paradigma interpretativo/qualitativo, que contém cinco características fundamentais (Bogdan e Biklen, 1994):

- a fonte direta de dados é o ambiente natural, onde o investigador (o instrumento principal) se disponibiliza para passar grande parte do seu tempo em escolas, famílias e outros locais de estudo, pois preocupa-se com o contexto, entendendo que as ações

poderão ser melhor compreendidas e analisadas se ele estiver envolvido e puder realizar observação direta;

- a investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os dados recolhidos não são reduzidos a números, mas são palavras e/ou imagens que estão presentes nas transcrições de entrevistas, nas notas de campo, em vídeos e tantos outros instrumentos ou técnicas. Estes dados são recolhidos e analisados de forma minuciosa, tendo sempre presente a ideia de que nada é banal, tudo poderá constituir uma pista essencial que permitirá uma compreensão plena;

- os investigadores qualitativos interessam-se pelo processo investigativo e não, simplesmente, pelos resultados ou produtos;

- os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva, não recolhem dados com o objetivo de confirmar hipóteses anteriormente formuladas, pelo contrário, vão construindo as generalizações à medida que os dados vão sendo recolhidos;

- o significado assume papel fundamental na abordagem qualitativa, em que os investigadores estão interessados no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, estabelecendo com eles uma espécie de diálogo, abordando-os de uma forma neutra.

Esta preocupação que os investigadores qualitativos têm pelos significados, em conjunto com as características já referidas anteriormente, levou o investigador a optar por uma abordagem qualitativa neste estudo.

Tendo em conta as considerações referidas, o recurso ao estudo de caso de natureza qualitativa parece, deste modo, o mais indicado e adequado para a presente investigação. Esta modalidade é um sistema mais real, mais aberto e menos controlado (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005, p. 169).

Tal como Craveiro (2007) refere

A modalidade de estudo de caso possui uma dupla vertente: por um lado, é uma modalidade de investigação apropriada para estudos exploratórios e compreensivos e que tem, sobretudo, como objetivo a descrição de uma situação, a explicação de resultados a partir de uma teoria, a identificação das relações entre causas e efeitos ou a validação de teorias (Serrano, 2004). Mas, por outro lado permite ilustrar e analisar uma dada situação real e fomentar a discussão e a tomada decisões, convenientes, para os mudar ou melhorar, podendo servir, neste contexto, objetivos de aprendizagem e de formação (Serrano, 2004). (p.207)

Salienta ainda que “(...) produto final de um estudo de caso constitui uma descrição detalhada do objeto de estudo em que se utilizam técnicas narrativas para descrever, ilustrar e analisar as situações (Serrano, 2004; Gómez, Flores e Jiménez, 1999)” (Craveiro, 2007, p.207).

Sendo assim, e de acordo com os objetivos e a natureza das informações finais, Yin (como citado em Craveiro, 2007) classifica os estudos de caso como: exploratórios, descritivos, explicativos e avaliativos:

(...) um estudo de caso é exploratório quando se conhece muito pouco da realidade em estudo e os dados se dirigem ao esclarecimento e delimitação dos problemas ou fenómenos da realidade; um estudo de caso é descritivo quando há uma descrição densa e detalhada de um fenómeno no seu contexto natural; um estudo de caso é explicativo quando os dados tratam de determinar relações de causa e efeito em situações reais, ou seja de que forma os factos acontecem em função uns dos outros; um estudo de caso é avaliativo quando produz descrição densa, esclarece significados e produz juízos. A emissão de juízos é o ato essencial da avaliação. (p.208)

Gomes, Flores e Jiménez (como citado em Craveiro, 2007, p.208) “propõem um quarto elemento, pois os objetivos que orientam o estudo de caso podem ser coincidentes com os da investigação educativa (...) dependendo dos objetivos da investigação, o estudo de caso pode ser *exploratório, descritivo, explicativo, transformador e avaliativo.*”

No contexto de paradigma interpretativo pretendido com esta investigação o objeto de análise é a ação que abrange quer o comportamento quer os significados atribuídos a esses comportamentos. A investigação “incidirá, então, sobre o modo como se desenvolvem e mantêm estes sistemas de significados e não sobre os comportamentos observáveis” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005, p. 41).

Na abordagem da investigação qualitativa é exigido ao investigador que examine o mundo partindo do pressuposto que nada é trivial, que tudo tem um potencial para construir um sinal que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. Nada pode ser considerado como um dado adquirido e nada deve escapar à análise. Por isso é que a descrição funciona tão bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape aos olhares do investigador.

3.2. Estudo de caso

A metodologia estudo de caso é uma metodologia que consiste na observação pormenorizada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Este tipo de metodologia poderá ser utilizado tanto por investigadores principiantes como por investigadores experientes, apresentando-se como uma metodologia mais fácil de realizar, quando a área de trabalho é delimitada.

Os investigadores escolhem contextos e indivíduos “(...) que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.89)

Esta metodologia vem sendo cada vez mais utilizada no âmbito das ciências humanas e sociais como procedimento de análise da realidade. Serrano (como citado em Craveiro, 2007) constata “(...) que o estudo de caso oferece inúmeras possibilidades de estudo, compreensão e melhoria da realidade social e profissional, por isso no campo da investigação em educação o uso deste método é crescente.” (p.206).

Neste sentido o estudo de caso poderá permitir analisar a dimensão real e natural do fenómeno de forma intensa e profunda: o caso. Yin (como citado em Craveiro, 2007) expõe que o estudo de caso é “(...) *uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidente*” (p.206). No que ao plano geral do estudo de caso diz respeito Bogdan e Biklen (1994) referem que este pode ser representado como um funil:

O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar. Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar. Podem pôr de parte algumas ideias e planos iniciais e desenvolver outros novos. À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos

são modificados e as estratégias selecionadas. Com o tempo acabarão por tomar decisões no que diz respeito aos aspectos específicos do contexto, indivíduos ou fonte de dados que irão estudar. A área de trabalho é delimitada. (...) De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos. (pp.89-90)

3.3. Instrumentos de recolha de dados

Ao falar em técnicas utilizadas nas ciências humanas e na investigação qualitativa podemos abordar três grandes grupos de técnicas: o inquérito (que pode ser em suporte oral – entrevista, ou poderá apresentar-se em forma de escrita – o questionário), a observação e a análise documental. A recolha de dados e as atividades de pesquisa foram canalizadas para os sujeitos e o uso de múltiplas fontes na recolha de dados é uma característica da metodologia de estudo de caso para uma triangulação de dados que permitirá conferir uma maior legitimidade aos resultados obtidos. Tendo em conta a primeira técnica, o investigador optou por realizar uma entrevista centrada num tema específico, por outras palavras escolheu a entrevista semiestruturada, tendo como suporte um guião de entrevista. Esta entrevista permitiu ao investigador obter dados comparáveis entre os sujeitos intervenientes na investigação, ilustrando situações que são atravessadas por sentimentos, ideias, intenções, relações e ideologias, com uma carga de significados que vai muito além do contexto.

Para além de que a entrevista favorece a entrada no mundo íntimo (estrutura mental) dos sujeitos em questão e, desta forma perceber como se veem a si próprios e ao mundo. Permite também aceder ao conteúdo das experiências diárias que realizam nas suas funções enquanto diretores. A técnica da entrevista “(...) é não só útil (...) mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados.” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005, p. 160). Como conversa, visa a compreensão das perspetivas e significados do outro, revelando o que não é observável. Desenvolve-se num contexto mais formal que permite a recolha de dados. A entrevista qualitativa, mesmo quando se utiliza um guião, oferece “(...) ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.135). O entrevistador, com este tipo de entrevista, encoraja o sujeito a falar sobre uma determinada área de interesse, tendo, a oportunidade de aprofundar os tópicos e os temas iniciados pelo entrevistado. Neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel importante na definição dos conteúdos da entrevista e no desenvolvimento do estudo.

Na entrevista não estruturada o entrevistador propõe um tema que vai desenvolvendo com o fluir da conversa. As questões emergem do contexto imediato, onde apenas há

um guião escrito com o objetivo e as linhas orientadoras. O entrevistador promove, encoraja e orienta a participação do sujeito e existe uma tomada de consciência dos entrevistados. Este tipo de entrevista permite ao entrevistador ter uma boa perceção das diferenças individuais e mudanças e as questões podem ser individualizadas para melhor comunicação. No entanto requer muito tempo para obter informação sistemática e está inteiramente dependente das capacidades e treino do entrevistador.

Na entrevista semiestruturada é clara a otimização do tempo disponível bem como o tratamento mais sistemático dos dados. É especialmente aconselhada para entrevistas de grupos. Dois dos pontos fortes é o facto de permitir seleccionar temáticas para aprofundamento e introduzir novas questões. Contudo este tipo de entrevista tal como a entrevista não estruturada requer uma boa preparação por parte do entrevistador.

A entrevista estruturada revela-se uma técnica imprescindível quando é importante minimizar as categorias de resposta disponibilizadas ao entrevistado, sendo que essas respostas foram previamente definidas e a avaliação das respostas durante a entrevista é reduzida. Esta tipologia é composta por questões fechadas de modo a obter dados sobre a amostra, existindo maior uniformidade no tipo de informação recolhida e em que as questões colocadas são colocadas tal como foram previamente redigidas. Esta técnica de entrevista facilita a análise dos dados e permite a duplicação do estudo mas anula, quase na totalidade, a flexibilidade e a espontaneidade, restringindo o aprofundamento de algumas questões que não foram antecipadamente premeditadas. Aqui as circunstâncias e os elementos pessoais não são tomados em consideração.

Como forma de complementar a entrevista e sustentar as informações aí recolhidas pelo investigador procedeu-se também ao recurso de análise documental pois este apresenta-se como técnica complementar à entrevista. Os documentos analisados foram os planos de ação, bem como os projetos educativos implementados em cada escola.

Os sujeitos deste estudo são três diretores de agrupamentos de escola, um do sexo masculino e dois do sexo feminino e exerciam, até à altura das entrevistas, a função de diretores. De idades compreendidas entre os 49 e 56 anos, nem todos passaram pelo mesmo processo de crescimento no que toca ao cargo de diretor de um agrupamento. O sujeito do sexo masculino exerce funções de diretor há três anos no entanto tem experiência nos órgãos de gestão do agrupamento há pelo menos dez anos. Uma das diretoras exerce também funções de diretora há três anos, mas tem experiência nos órgãos de gestão do agrupamento há pelo menos dezassete anos. A mais nova deles iniciou as suas funções de diretora no ano letivo 2011/2012, não tendo experiência nos

órgãos de gestão desse mesmo agrupamento há pelo menos sete anos (três dos quais como adjunta do diretor e quatro enquanto vice-presidente). De todos eles, esta última participante é a que apresenta nas suas habilitações académicas inferiores, apenas com o grau de bacharelato.

A escolha dos participantes/sujeitos do estudo e a recolha do material empírico, pelo investigador, no local de trabalho dos participantes do estudo, foi relativamente fácil e possibilitou uma interação com cada um deles no seu ambiente profissional. Contudo a recolha de dados, bem como a consequente exploração não se revelaram tão fáceis de materializar, pois conciliar o horário de investigador com o horário da escola onde exerce funções de professor, não lhe permitiu tanto tempo disponível como gostaria, pelo menos para realizar as tarefas necessárias a este estudo com maior tranquilidade.

Recolhida toda a informação que o investigador considerou necessária, procedeu-se a uma exaustiva análise seguindo os seguintes passos:

- exploração de toda a informação recolhida;
- definição de categorias e classificação da informação;
- nova análise da informação incluída em cada categoria para detetar as suas orientações ou tendências.

As entrevistas apresentadas neste estudo foram gravadas em áudio e depois transcritas na sua totalidade, assegurando, desta forma, a veracidade dos discursos proferidos pelos intervenientes. Temos a entrevista 1 efetuada ao diretor da Escola A, a entrevista 2 efetuada ao diretor da Escola B e a entrevista 3 efetuada ao diretor da Escola C.

3.4. Processo de análise e interpretação dos dados

A metodologia de análise de conteúdo tornou-se um método científico capaz de oferecer inferências válidas a partir de dados essencialmente verbais, simbólicos ou comunicativos. Poderá encarar-se como outra forma legítima de fazer ciência e foi desde que se começou a trabalhar com comunicações, nomeadamente nos Estados Unidos com o crescente interesse em descobrir as tendências políticas dos países estrangeiros, que o recurso a esta metodologia se tornou necessário e útil na compreensão dos diferentes significados (Bardin, 2008). A análise de conteúdo, considerada como uma técnica especialmente útil nos estudos de propaganda política e comunicação social (Vala, 2005) envolve um particular interesse pelo significado atribuído às ações em que os atores se envolvem, cujo significado resulta de um processo de interpretações que derivam da vida social diária. Por vários motivos é uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada por diferentes ciências humanas e sociais (Vala, 2005).

Bardin (2008) considera que os métodos da análise de conteúdo têm dois objetivos fundamentais. Uma leitura mais cuidada e atenta contém efetivamente uma visão pessoal mas que poderá ser partilhada por outros e dessa forma torna-se válida - «o desejo de rigor». Poderá também proporcionar fecundidade no sentido em que se descobre nas palavras significados que levam à compreensão, algo que uma leitura imediata não produz - «necessidade de descobrir». Destes dois objetivos não podemos dissociar a função heurística da análise de conteúdo que enriquece a vontade de descobrir e explorar, nem a função de «administração da prova», em que podem formular-se hipóteses em forma de perguntas às quais se procuram respostas que confirmem ou invalidem as hipóteses apresentadas.

Estas duas funções poderão coexistir numa mesma investigação nomeadamente quando aquele que analisa explora uma mensagem ainda pouco trabalhada, onde são imprecisos a problemática de base e os objetivos a seguir. Servindo-se destas funções o analista terá oportunidade de aperfeiçoar a sua prática de análise, dando-se conta do surgimento de novas hipóteses. O caminho da análise de conteúdo é um caminho moroso e repleto de tentativas que certamente farão o analista progredir nas suas formulações. Entendamos este trajeto como o aperfeiçoamento de técnicas que poderão servir de base para os principiantes desta metodologia.

Certamente um investigador com a problemática definida à partida, terá maior facilidade em encontrar ou até “inventar” (Bardin, 2008) categorias que produzirão novas interpretações.

O uso da análise de conteúdo é um método, ou melhor, um conjunto de técnicas que tem por norma exclusivamente a prática, mas em que não é fácil definir o campo de aplicação.

É claro que existem modelos a partir dos quais o trabalho se poderá desenvolver, mas a questão que surge é: quais os domínios da aplicação das técnicas de análise de conteúdo?

Bardin (2008, p.35) aponta “a quantidade de pessoas implicadas na comunicação” e “a natureza do código e do suporte da mensagem” como dois possíveis critérios para determinar o conjunto dos tipos de comunicações que poderão ser sujeitas ao método de análise de conteúdo.

Esta investigação apresenta-se num suporte oral (a entrevista) realizado numa comunicação dual (ou seja, com um grupo bastante restrito) e onde a análise de conteúdo será utilizada como uma análise de “significados”. A perspetiva interpretativa, ou a análise de significados, utilizada em diferentes estudos evidencia duas hipóteses relacionadas com o comportamento humano: a influência do contexto no comportamento humano e os diferentes significados do comportamento humano, difícil de observar nas suas variadas manifestações (González, 2002). Assim, há a necessidade de compreender todo o fenómeno que rodeia a investigação e realizar um aprofundamento das relações estabelecidas pelos elementos que nela participam, tendo em conta os motivos, os interesses, os sentimentos, as crenças, as decisões e outros conhecimentos pessoais através da observação, interação e comunicação entre o investigador e o indivíduo ou grupo investigado.

Qual então a especificidade da análise de conteúdo? Qual a intenção desta metodologia?

O analista recorre às mensagens tendo como principal intenção a inferência ou inferências de conhecimento sobre aquele que transmite a mensagem ou até sobre o meio onde essa mesma mensagem foi transmitida (Bardin, 2008). Contudo a inferência é, por assim dizer, o procedimento intermédio numa análise de conteúdo, que permite que a descrição (primeira fase) e a interpretação (última fase) sejam explícitas e reguladas. A inferência possibilita a transição da primeira fase à segunda fase, dando um significado sentido às especificidades do material levantado.

Sendo assim, o analista tenta compreender o sentido das mensagens ou comunicações, mas também desviar o olhar para uma outra significação. A leitura do analista não é uma leitura simples, mas sim uma leitura para além do que nos é apresentado à primeira vista, realçando também o que está em segundo plano e confrontando os significados com outros significados de natureza política, sociológica, histórica e outras. Deste ponto de vista a “finalidade da análise de conteúdo será pois efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.” (Vala, 2005, p. 104).

3.5. Contexto do estudo

Os agrupamentos de escolas onde foi realizado o estudo situam-se num concelho situado na zona geográfica da Área Metropolitana de Lisboa, estão todos ligados ao ensino público, acolhendo alunos de meios socioeconómicos bastante diversificados. Em termos culturais verifica-se uma grande diversidade de culturas, fator que enriquece bastante todo o quotidiano escolar, podendo-se considerar espaços educativos em que o processo ensino-aprendizagem se desenvolve apostando em pedagogias ativas, formando assim cidadãos responsáveis, criativos e solidários, indo ao encontro das necessidades das crianças na sociedade atual.

O ambiente onde estão situadas as escolas é bastante diversificado. O facto de as escolas sede distarem alguns quilómetros dos jardim-de-infância e das escolas de 1.º ciclo que fazem parte do seu agrupamento de escolas, faz acentuar ainda mais esta circunstância.

Os alunos dos agrupamentos de escolas distribuem-se pelos seguintes níveis:

Níveis de ensino	Agrupamento A	Agrupamento B	Agrupamento C
Pré-escolar	115	50	140
1.º Ciclo	635	360	298
2.º Ciclo	448	215	132
3.º Ciclo	227	327	140
Total de alunos	1425	952	710

Quadro 2 – Distribuição da população escolar pelos diferentes níveis de ensino.
(Informação retirada dos Projetos Educativos de cada Agrupamento)

Com um corpo docente heterogéneo, as escolas englobam, como podemos observar, a formação de alunos dos 3 aos 15 anos de idade, o que só por si já é um projeto ambicioso. As aprendizagens, nestes diversificados contextos, tornam-se num trabalho realizado através de projetos internos de cada Agrupamento. Não quer isto dizer que todas as crianças atinjam o mesmo nível e que se potencie a competitividade e o individualismo eliminando diferenças individuais. Apenas todas procuram ser escolas participadas, úteis e abertas às suas comunidades, tendo em conta diferentes realidades e promovendo a participação e o sentimento democrático dos alunos. Os vários ambientes envolventes procuram basear-se no respeito mútuo, para que os alunos, os educadores,

os professores e famílias estabeleçam relações de cordialidade e compreensão, valorizando as trocas afetivas que o convívio entre gerações pode proporcionar.

Os temas apresentados nos Projetos Educativos de cada Agrupamento de Escolas pretendem ser uma continuidade da ação educativa iniciada com o anterior modelo de gestão. No entanto, para cumprirem os objetivos a que se propõem, os Agrupamentos de escolas necessitam de continuar a apostar numa intervenção virada para a comunidade e preocupada em contribuir para o sucesso dos seus alunos e bem-estar das famílias. A aposta na formação contínua do pessoal docente e não docente deve continuar a ser feita, pois contribui para uma atmosfera saudável e de sentimento de posse, fortalecendo os laços sociais. A realização de projetos com sentido/com significado e abertos às comunidades de cada Agrupamento, de certa maneira pretendem contribuir para o avanço de uma sociedade mais justa e democrática.

3.6. Os participantes no estudo

O número de participantes pretendido para este estudo foi de três diretores de agrupamentos de escola do ensino básico. Uma das exigências seria os resultados académicos atingidos e a respetiva classificação no ranking de escolas. Um dos agrupamentos teria que se situar no primeiro terço de resultados a nível nacional, outro no segundo terço de resultados a nível nacional e um terceiro agrupamento estaria situado no terceiro terço dos resultados do ranking nacional de escolas do ensino básico no ano letivo de 2010/2011. Desta forma o investigador pôde estabelecer algumas semelhanças e contrastes nas suas práticas e apontar um maior número de situações que podem ocorrer ao longo do desempenho das suas funções no cargo que ocupam.

O facto de o investigador já ter ocupado o cargo de vice-presidente do Conselho Executivo de um dado agrupamento de escolas da mesma área de que fazem parte estes atores, proporcionou anteriormente vários contatos com os entrevistados propiciando assim condições favoráveis para a realização deste trabalho, que aliado ao bom relacionamento que mantêm com o investigador, constituiu um contexto facilitador de troca de ideias e experiências, principalmente no acesso às perspetivas e significados dos diretores.

Os diretores entrevistados estão na instituição que dirigem há já algum tempo, o que levou a que as perspetivas apresentadas durante as entrevistas tivessem uma maior coerência e fundamentação.

O convite para esta tarefa apresentou-se formalmente através de carta dirigida a cada um dos diretores (anexo I), que não foi recusado por nenhum, demonstrando grande empenho e disponibilidade, não tendo evidenciado qualquer constrangimento nem qualquer forma de receio face ao que lhes foi solicitado.

No conjunto esta experiência de investigação constitui um desfecho bastante enriquecedor, na medida em que obrigou a articular dimensões de intervenção diferenciadas (teóricas, metodológicas, relacionais) e a desempenhar, de forma mais reflexiva técnicas de trabalho, indispensáveis à atividade de análise documental e entrevistas.

4 – Apresentação e discussão dos resultados

Este estudo assumiu-se como uma tentativa de compreensão do papel do diretor, das suas perspetivas e vivência escolar refletidos no projeto de intervenção e também no projeto educativo. De facto, devido à complexidade das funções que exerce, o diretor enfrenta pressão no seu quotidiano escolar, tanto do sistema de ensino como da própria sociedade. Independentemente das circunstâncias, o funcionamento das organizações escolares torna imprescindível a tomada de decisões. As mesmas devem estar fundamentadas na legislação, no equilíbrio, na coerência e numa reflexão estratégica e ponderada. O projeto de intervenção e o projeto educativo do diretor podem facultar uma base importante para essas mesmas decisões.

Nesta parte do estudo apresentam-se as linhas gerais dos projetos de intervenção, dos projetos educativos respeitantes aos agrupamentos sobre os quais os participantes são responsáveis e os resultados das entrevistas a eles dirigidas. Esses elementos permitem-nos dar resposta à questão de investigação anteriormente formulada: «Que perspetivas estão presentes na elaboração de um projeto de intervenção para a candidatura ao cargo de diretor?».

A apresentação e discussão dos dados pressupõem, sempre, uma organização, estruturação ou decomposição em fatores para depois se exibirem as relações daí resultantes. A organização que em seguida se apresenta, que aparece em forma de quadros simplificados ou matrizes, diz respeito a três suportes de recolha de dados: o projeto de intervenção, o projeto educativo e as entrevistas de cada um dos participantes. Esta organização permite ao investigador entrar numa nova fase da análise na medida em que ajuda a sistematização da informação recolhida.

4.1. – Análise dos Projetos de Intervenção

Qualquer candidato a diretor de agrupamento de escolas ou escola não agrupada tem que conceber e apresentar, no ato da sua candidatura, o seu projeto de intervenção. O projeto de intervenção equivale à projeção, no papel, das linhas orientadoras e estruturantes de um sonho proposto pelo líder à ação coletiva concedendo-lhes uma pluralidade de linhas que convergem para um mesmo objetivo, visto que a escola “...é composta por indivíduos (ou grupos) que desempenham diferentes papéis e cuja ação é orientada para determinada finalidade.” (Nunes, 2000, p.239). Nortear a ação do diretor de escola ou agrupamento para o futuro de quatro anos é a principal função de um projeto de intervenção, perseguindo o objetivo de constituir o seu estabelecimento de ensino num estabelecimento de referência. Como tal e para que a escola seja uma organização de interações que originem um desenvolvimento pleno “é necessário criar as condições necessárias para que o processo de mudança realmente ocorra” (Nunes, 2000, p.245), em que o candidato privilegie uma perspetiva estratégica, na certeza de que o futuro será diferente, o que obriga à previsão de cenários possíveis, a partir de forças de mudança já observáveis no presente.

Se a figura do gestor escolar for vista como um congregador de vontades que convergem para um objetivo comum, os agentes envolvidos e interessados na instituição – alunos, professores, assistentes técnicos e assistentes operacionais, pais e encarregados de educação, autarquias, forças vivas da sociedade – devem ser parceiros de uma causa que a todos envolve.

A gestão estratégica proposta no projeto de intervenção deve colher ensinamentos no passado, mas deve estar essencialmente voltada para o futuro. Antecipar cenários e caminhar no sentido dessa revisão obriga a pôr em prática a capacidade de agir proativamente: as estratégias, para garantirem efetividade, devem converter-se em ideias-força, com capacidade para estimular a ação produtiva e o diálogo dentro da instituição/organização. O planeamento estratégico recusa olhar a instituição escolar e a sua gestão como uma soma, mais ou menos aleatória, de respostas a problemas pontuais. Uma postura proativa, fundamentada num projeto de intervenção adequado, deverá implicar a possibilidade de agir a médio prazo, numa congregação de sinergias promotora da ação e da crítica construtiva num processo contínuo e continuado de reflexão.

No contexto do projeto educativo de escola, a gestão estratégica assume um papel específico de acordo com a natureza do contexto educacional, uma vez que a estratégia constitui uma componente chave da gestão das organizações e um pressuposto do seu desenvolvimento, permitindo maior eficácia e eficiência na obtenção de resultados. A gestão estratégica ajuda a lidar com ambientes que apresentam alguma complexidade mantendo dinâmicas funcionais que possam assegurar, num contexto de competitividade, a viabilidade e a realização das metas organizacionais.

O que se pretende é gerir a vida e a atividade da organização (a escola) conferindo um equilíbrio dinâmico que lhe permita avançar de forma ordenada rumo ao futuro.

Tema	Categorias	Subcategorias	Frequência de unidade de registo por indicador			Total
			Diretor Agrupamento A	Diretor Agrupamento B	Diretor Agrupamento C	
Projeto de intervenção	Ação estratégica	Caraterização do agrupamento	---	---	7	7
		Diagnóstico	---	---	5	5
		Fundamentação	---	---	3	3
		Objetivos	25	7	9	41
		Operacionalização	56	10	26	92
		Metas	---	1	4	5
		Prestação de contas	5	2	1	8

Quadro 3 – Projetos de intervenção, categorias e subcategorias

Da análise de conteúdo dos três projetos de intervenção dos participantes deste estudo destaca-se um elemento comum: a ação estratégica. A ação estratégica é um processo que envolve a caraterização do agrupamento, que obriga a estudar as situações e a identificar os problemas (o diagnóstico) e analisa essas mesmas situações (a fundamentação), a criação de estratégias para superar os problemas identificados (objetivos e metas), formação da missão (operacionalização) e a prestação de contas.

Pelos resultados presentes no quadro 3 realça-se a inexistente referência à caraterização do agrupamento, ao diagnóstico e fundamentação por dois dos participantes deste estudo. Estes três processos deveriam revelar-se de fundamental interesse na medida em que será através deles que o candidato ao cargo de diretor conhece o agrupamento e a realidade em que este está inserido. Baseado nesta reflexão é que o projeto de intervenção poderá fazer sentido.

Esta omissão poderá contudo decorrer do facto dos diretores entrevistados exercerem funções de direção há diversos anos nesses agrupamentos o que pode originar um

grande sentimento de familiaridade com os mesmos. Apesar disso, a nosso ver, não se devia ter descurado essas fases do processo de gestão estratégica, mesmo porque o envolvimento dos sujeitos na situação poderá não facilitar o diagnóstico, que deve basear-se em instrumentos e objetivos claramente definidos.

Em contraste, na elaboração do seu projeto de intervenção, os diretores dão grande ênfase a duas subcategorias: aos objetivos e à sua operacionalização, o que é consistente com os princípios de gestão estratégica. Contudo são escassas as referências às metas referenciadas (apenas dois dos participantes se referem a elas sendo que um deles apresenta uma única menção) o que pode dificultar a avaliação do processo. Em conjugação com a ausência de diagnóstico explícito, a importância concedida a aspectos operacionais, evoca modalidades gestonárias características de instituições com reduzida autonomia.

Em relação aos objetivos a qualidade destaca-se em todos os discursos dos diretores bem como a garantia do sucesso nos desempenhos de alunos:

“Melhorar as competências e a qualidade do desempenho” (projeto de intervenção do diretor do agrupamento A)

“Continuar a garantir, às crianças e jovens que frequentam as seis escolas do Agrupamento B, a qualidade das aprendizagens em ambiente seguro, saudável e inclusivo, onde se privilegia a igualdade de oportunidades e a equidade” (projeto de intervenção da diretora do agrupamento B)

“Contribuir para a melhoria da qualificação escolar e profissional da comunidade envolvente” (projeto de intervenção da diretora do agrupamento C)

Em relação à operacionalização o registo de continuidade permanece, embora associado à preocupação de melhoria e de avaliação sistemática das atividades desenvolvidas:

“Prosseguir com os processos de avaliação e monitorização que se têm continuado a implementar e a melhorar, de forma a que no que diz respeito aos resultados escolares e níveis de aprendizagens formais e informais, no final de cada período letivo e cada ano letivo, a análise de desempenho seja a linha mestra de orientação para o trabalho futuro de alunos e professores” (projeto de intervenção da diretora do agrupamento B)

“Criação de uma equipa alargada de avaliação interna tendo como principais objetivos assegurar o sucesso educativo, obter informações estruturadas sobre o funcionamento das escolas/agrupamento, sensibilizar os membros da comunidade educativa para a participação no processo educativo, promover a cultura de melhoria continuada da escola.” (projeto de intervenção da diretora do agrupamento C)

De salientar que todos os diretores abrangem a prestação de contas no seu projeto de intervenção, denotando ser esta uma componente importante na gestão de um agrupamento:

“Gerir com rigor o orçamento/ Angariar e gerar recursos financeiros” (projeto de intervenção da diretora do agrupamento A)

“Autonomia e Investimentos” (projeto de intervenção da diretora do agrupamento B)

“Otimização e aplicação dos recursos financeiros” (projeto de intervenção da diretora do agrupamento C)

O diretor do agrupamento A privilegia a dimensão pedagógica, o *ethos* escolar, a gestão dos recursos humanos e materiais, desenvolvimento curricular, a aprendizagem dos alunos, a avaliação das aprendizagens, a formação profissional, a articulação escola-família, parcerias e a avaliação interna e externa (anexo III).

A diretora do agrupamento B privilegia a equipa de trabalho, as taxas de sucesso e insucesso, a avaliação e monitorização das práticas pedagógicas, as parcerias, a formação e instalação de equipamentos (anexo IV). Estes elementos sugerem numa conceção mais instrumental da atividade de gestão e das funções do diretor.

A diretora do agrupamento C privilegia a dimensão ensino-aprendizagem, os recursos humanos, a comunidade e a relação com a mesma e a avaliação interna (anexo V). Constata-se, assim, que as diretrizes legislativas de matriz centralizada não impedem a existência de alguma apropriação individualizada do papel a desempenhar, por parte dos diretores.

Importa salientar que não se observaram nos planos de intervenção muitas referências à questão da participação dos diversos atores sociais na escola. Este parece-nos um aspeto importante dado que uma das funções do diretor é proporcionar uma gestão democrática, na medida em que impõe critérios de participação aos segmentos

organizados da comunidade escolar. A gestão democrática desencadeia uma participação social nas tomadas de decisões; na destinação e fiscalização dos recursos financeiros e nas necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; e nos processos de avaliação da escola. O diretor desempenha um papel fundamental na gestão democrática, pois ele pode dificultar ou facilitar a implantação de procedimentos participativos. Deve, contudo, ser reconhecido que nas entrevistas a problemática da participação dos atores tem uma expressão bastante significativa. Assim, consideramos significativo que nos seus planos estratégicos os diretores façam escassa referência à participação organizacional.

Em virtude da centralidade concedida na legislação atual ao papel de diretor achamos importante analisar se existe proximidade entre os planos de intervenção dos diretores entrevistados e os projetos educativos das instituições que dirigem.

4.2. – Análise dos Projetos Educativos

O termo projeto é um termo que congrega, em si, vários sentidos. Em situação de contexto da organização escolar ele assume várias vertentes: como instrumento de gestão de topo (projeto educativo), como instrumento de gestão ao nível das atividades da turma (projeto da turma) e como metodologia ou pedagogia de projeto, por exemplo ao nível da área não disciplinar do primeiro ciclo do ensino básico - área de projeto. Costa (2007) refere que

Falar de projectos significa também (...) falar de modos de operacionalização da acção educativa, de organização do trabalho nas escolas e de desenvolvimento organizacional das instituições educativas, quer o enfoque se situe mais numa perspectiva normativa e facilitadora da concretização dos interesses dos intervenientes nos contextos educativos, quer a análise se aproxime mais de uma leitura crítica da realidade vigente no campo educacional e nos discursos político-normativos do sector. (p.5)

A noção de projeto educativo de escola “(...) é caracterizado por um princípio de inacabamento, por uma certa flexibilidade, bem como pelo sentido de oportunidade e de aperfeiçoamento contínuo.” (Nunes, 2000, p.246) e foi introduzida no sistema educativo pelo primeiro diploma legal da autonomia das escolas com o decreto-lei n.º43/89, de 3 de fevereiro e continuada pelo decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio e pelo primeiro regime de autonomia das escolas estabelecido pelo decreto-lei n.º115-A/98, de 4 de maio, agora reforçado pelo decreto-lei n.º75/2008, de 22 de abril. Estes normativos consagram, como documento essencial da administração e gestão das escolas, o projeto educativo, operacionalizado num regulamento interno e num plano anual de atividades. Contudo projetar é um processo que ultrapassa a escrita de um documento pois implica uma dinâmica permanente da sua construção e reconstrução. Segundo Barroso:

Um “verdadeiro” projecto de escola não pode limitar-se a ser encontrado pelos processos da democracia representativa (por votação no conselho de escola e em função da regra da maioria), ou imposto pela força do poder do chefe do estabelecimento de ensino, na sua autoridade hierárquica funcional. O projecto é um processo de gestão de consensos. (2005, p.130)

Neste sentido a autonomia está diretamente ligada ao desenvolvimento de projetos próprios (projeto educativo, regulamento interno e plano anual de atividades) para cuja elaboração é essencial conhecer todo o contexto em que a escola se insere, e partir do princípio de que devem, também, ser fruto de uma negociação e participação de todos os atores educativos pois, tal como refere Barroso

(...) para que seja possível fazer um projecto de escola é preciso que os elementos que constituem a organização-escola se identifiquem com um conjunto de princípios, valores e políticas capazes de mobilizarem a ação da escola e orientarem a tomada de decisão para a resolução de problemas (2005, p.129)

Se a comunidade educativa é considerada parte integrante para a construção do projeto de escola ela terá de contribuir e participar na sua elaboração e todos os intervenientes devem ser responsabilizados atingindo a globalidade da organização e comprometendo todos os seus membros. Barroso (2005) acentua esta ideia referindo que:

(...) o projeto de escola corresponde ao tempo e às actividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de mobilizarem os diferentes membros da organização-escola. É um processo lento, interactivo, por vezes conflitual, de ajustamento de estratégias individuais e de grupos, em que se vai sedimentando o sentimento de pertença a uma mesma comunidade educativa e construindo os espaços de autonomia da própria escola. Por este motivo, este projecto de escola é sempre um processo “sui generis” cuja geometria e alcance decorre da especificidade dos elementos que nele participam e do seu sistema de relações. (p.126)

O sucesso do projeto educativo depende do estabelecimento de interações positivas entre os profissionais da educação, os pais e a comunidade ao lado de uma pluralidade de instituições que permitem a solução para os problemas da escola. Tendo em conta esta conceção o projeto educativo revela-se fundamental no processo de descentralização da administração e de participação da comunidade pois ajuda a mudar mentalidades e normas de conduta dos agentes educativos, influenciando as famílias dos alunos, perspetivando que a participação favoreça a socialização e permita que as populações façam aprendizagens cívicas.

Evidentemente é um processo diferente de escola para escola, sendo incitador na interiorização de valores que nem sempre estão presentes no quotidiano de alguns. Por este motivo o projeto educativo não se pode isolar dos projetos locais na medida em que é o principal objetivo da construção democrática da comunidade educativa:

“Concretizar e articular estratégias de prevenção e de intervenção em parceria com outras instituições comunitárias em várias vertentes educativas: saúde, problemas de aprendizagem, comportamentos de risco, integração social e profissional, ambiente e outras; ceder e partilhar espaços e equipamentos” (projeto educativo do agrupamento A)

“Promoção de relações de cooperação e criação de projetos que possam, de algum modo, aumentar a capacidade de ligação do Agrupamento com a Comunidade, cativando as Forças Vivas do Concelho e as Organizações/Empresas para a formação integral dos jovens!” (projeto educativo do agrupamento C)

Os docentes têm, neste cenário, o papel de mediadores entre a política educativa nacional e a ligação das práticas educativas com os recursos locais. Eles terão o papel de dinamizadores da real participação das entidades extraescolares para que estas não se transformem nem em simples representação nem excesso de poder na escola/agrupamento. A participação só é possível quando se alterar a conceção de escola como promotora de um serviço e se passar a entendê-la como comunidade educativa:

“Conceber um Plano de Formação para os professores, os funcionários, e pais e encarregados de educação que assumam a dupla dimensão de privilegiar as necessidades individuais (profissionais e pessoais) e as necessidades da organização escolar” (projeto educativo do agrupamento A)

Deste modo, a participação da comunidade educativa assume uma conceção do projeto educativo associada a um determinado conceito de educação e de democracia, num sistema descentralizado, visando a autonomia, e constituindo um processo integrante da organização da escola, da corresponsabilização de todos os intervenientes no processo educativo de crianças e jovens.

Tema	Categorias	Subcategorias	Frequência de unidade de registro por indicador			Total
			Agrupamento A	Agrupamento B	Agrupamento C	
Projeto Educativo	Ação estratégica	Caraterização do Agrupamento	6	8	6	20
		Diagnóstico	15	15	20	50
		Linhas de ação	67	---	94	161
		Metas	21	9	---	30
		Princípios orientadores	---	---	7	7
		Prestação de contas	1	---	---	1

Quadro 4 – Projetos educativos, categorias e subcategorias

Para que o projeto educativo se articule com o desenvolvimento local, exige-se a recolha de elementos que permitam fazer o diagnóstico da situação e esta permita, como consequência, novas dinâmicas na realidade escolar. Estes três projetos educativos, como a grande maioria dos projetos, identificam as escolas que constituem os agrupamentos, bem como as respetivas estruturas físicas. Para além disso enunciam-se em cada um deles a distribuição dos alunos pelos ciclos, por tipologia de estrutura curricular e ainda por país de origem ou da família. É de igual modo referida a caraterização do pessoal docente e não docente, as parcerias estabelecidas tendo em vista o desenvolvimento do projeto educativo. São contudo escassas as referências a outros recursos e estruturas locais que podem ter um papel significativo na definição de políticas educativas locais (ex. autarquias, outros agrupamentos da zona). Este aspeto confirma a matriz centralista do sistema educativo português e o caráter escolocêntrico de muitas das parcerias existentes. Aliás, como refere Ferreira (2005, p.269), “Difundiuse, assim, a ideia de que se passou de um tipo de reforma macro-sistémica para um tipo de reforma centrada na escola-estabelecimento de ensino e de que este se tornou na unidade básica da inovação e da mudança educativas.”. Contudo as estruturas locais deveriam ser mais levadas em conta pelos diretores de agrupamento, como que fazendo parte de todo o processo pedagógico, visto que a escola tem, como realça Formosinho (2005):

Uma missão tão global e holística, tão imbricada com a vida das famílias e das comunidades, não pode ser deixada apenas à lógica burocrática, ao zelo administrativo de professores, conceptualizados como meros funcionários públicos, cumpridores de normas centrais. Exige o empenhamento dos professores conceptualizados como profissionais do desenvolvimento

humano e como agentes comunitários; exige a participação da própria comunidade. (p.46)

Dos três projetos educativos analisados apenas dois exibiram indicadores dos resultados escolares, sabendo que é significativa a importância desta informação para a descodificação da realidade de cada agrupamento de escolas.

O quadro 4 permite-nos, também, constatar que o projeto educativo, apesar dos constrangimentos legais existentes, expressa, de algum modo a identidade e autonomia da escola, mostrando-se como um documento identificador de vivências e experiências. Para cada diretor a realidade do seu agrupamento é única e a escolha das subcategorias enfatiza o seu objetivo primordial. A caracterização do agrupamento integra um conjunto de referências que se agrupam em torno da história e geografia locais, e de indicadores de natureza diversa que permitem caracterizar a sociedade/comunidade em que o agrupamento se insere. À semelhança da caracterização do agrupamento outra subcategoria transversal aos três projetos educativos é o diagnóstico. O diagnóstico é o espaço onde se desenvolve o conhecimento da realidade e se define as intervenções que devem atingir as causas dos problemas e não as suas manifestações. No diagnóstico identificam-se não só os problemas e as vulnerabilidades bem como os recursos e as potencialidades do meio de intervenção permitindo a participação dos diferentes elementos que integram a comunidade educativa.

Para os diretores dos agrupamentos A e C revelou-se urgente identificar as linhas de ação como prioridade na sua missão enquanto para o diretor do agrupamento B essa dimensão não foi sequer tida em conta, focando-se mais nas metas a atingir. Estas linhas de ação exigem objetivos que sirvam de guia à ação, que permitam orientar o processo educativo.

As metas, ou princípios orientadores (nomenclatura escolhida pela diretora do agrupamento C) deveriam facultar uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que se concentre no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino de qualidade. Contudo a diretora do agrupamento C não apresenta qualquer referência a metas.

Além do mais, verifica-se que, cada vez mais, os responsáveis pelos agrupamentos preocupam-se muito com *uniformidade* (Ferreira, 2005) nas escolas que lhes estão afetas “É o caso da adoção dos mesmos manuais escolares para todo o agrupamento,

do mesmo projecto, das mesmas actividades, das mesmas planificações, etc. Ora, esta orientação para a uniformidade é um dos sinais do centralismo burocrático” (p.302).

Escassas são as referências apresentadas sobre os indicadores relacionados com a prestação de contas, a que apenas um diretor de agrupamento faz alusão no projeto educativo.

Aliás, a análise efetuada não revela grande proximidade entre os projetos de intervenção dos diretores e os projetos educativos dos agrupamentos o que sugere que estes documentos ainda não têm no quotidiano das escolas a importância que a legislação lhes confere.

Quer o projeto de intervenção ou o projeto educativo (ou qualquer outro projeto, na escola) deveriam ser utilizados para formalizar a identidade de um estabelecimento de ensino e não apenas para uniformizar procedimentos/rotinas

o que implica fomentar a diversidade e a multiplicação de projectos e fomentar as suas sinergias, quer ao nível do agrupamento e das escolas, quer ao nível das turmas e de pequenos grupos, encarando o trabalho em projecto como processo de participação e aprendizagem colectiva (de professores, alunos, pais, e outros intervenientes na vida escolar. (Ferreira, 2005, p.302)

Além disso, “ação estratégica” e “uniformização de procedimentos” não parecem formas emergentes de atuação. A análise das entrevistas realizadas permitir-nos-á refletir, com maior profundidade, sobre esta questão.

4.3. – Análise das Entrevistas

A entrevista é uma conversa com um objetivo, um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinados, implicando a presença de um profissional e de um leigo. Para além disso poder-se-á dizer que é intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por apenas uma delas com o objetivo de obter informações sobre a outra.

Na preparação de uma entrevista são várias as características sobre as quais não nos podemos desligar visto que é uma técnica que requer pessoal especializado, fica uma interação direta, uma reformulação constante e o papel de escrita ativa do entrevistador. Oportunidade para aprofundar a recolha oral da informação. Poderemos destacar três tipos de entrevista: a não estruturada, a semiestruturada e a estruturada.

A tipologia de entrevista escolhida para este projeto foi a entrevista semiestruturada, possibilitando a otimização do tempo e a facilidade no tratamento de dados.

A divisão das componentes aqui apresentadas afigurou-se importante para a análise de conteúdo e conseqüente categorização, ou seja, classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo temas, previamente estabelecidos.

Dados pessoais

A análise do quadro 5 permite constatar que foram entrevistados um diretor e duas diretoras com idades compreendidas entre os 49 anos e os 56 anos. Com a publicação do decreto-lei 75/2008 apenas um deles exerce funções de diretor há menos de um ano enquanto os outros dois estão nesse órgão de gestão há três anos.

Tema	Categorias	Subcategorias	Frequência de unidade de registo por indicador			Total	
			Diretor Agrupamento A	Diretor Agrupamento B	Diretor Agrupamento C		
Dados pessoais	Género	Masculino	1	---	---	1	
		Feminino	---	1	1	2	
	Idade	40 a 50 anos	---	---	1	1	
		50 a 60 anos	1	1	---	2	
	Antiguidade do(a) Diretor(a)	0 a 1 ano	---	---	1	1	
		1 a 2 anos	---	---	---	---	
		2 a 3 anos	1	1	---	2	
	Experiência do(a) Diretor(a) no Agrupamento que dirige	0 a 5 anos	---	---	---	---	
		5 a 10 anos	1	---	1	2	
		10 a 15 anos	---	---	---	---	
		15 a 20 anos	---	1	---	1	
	Habilitações académicas	Doutoramento	---	---	---	---	
		Mestrado	---	---	---	---	
		Pós-graduação	1	---	---	1	
		Licenciatura	1	1	---	2	
	Experiência na área da gestão escolar	Bacharelato	1	---	1	1	
		0 a 10 anos	---	---	---	---	
		10 a 20 anos	---	1	1	2	
			20 a 30 anos	1	---	---	1

Quadro 5 – Dados pessoais, categorias e subcategorias

No que respeita à experiência como diretores no agrupamento que atualmente dirigem, as diferenças são mais significativas, visto que um está no cargo há sete anos, outro há dez anos e o mais antigo há dezassete anos. A aposta na formação específica na área de gestão é valorizada por todos os participantes, no entanto um deles não frequentou nenhum curso para complemento da sua formação inicial como demonstrado pelo excerto de entrevista que se segue:

“Eu acho que a formação específica na área de gestão é fundamental, agora também não sei se até ao momento a oferta que há se será também a mais adequada (...) no meu caso tem mais a ver com a experiência profissional, porque eu não tenho formação complementar na área da gestão.” – diretora do agrupamento C

Para a diretora do agrupamento C é nas organizações que se pode desenvolver, de forma mais completa o ideal da «aprendizagem ao longo da vida»:

“(…) até ao momento a oferta que há se será também a mais adequada...
aaaa eu pude-me candidatar exatamente por já ter experiência como vice-presidente e como diretora de escolas. Portanto, acho que aí também já se tem alguma bagagem, embora nunca se saiba tudo não é, mas já se tem alguma experiência que se possa ajudar,(…) – diretora do agrupamento C

Considera-se, no entanto, pertinente ter ao comando das instituições pessoas com formação profissional especializada pois é esse o primado da competência e dessa forma ser-lhe-á atribuída particular eficácia.

Perspetiva do candidato sobre o novo modelo de gestão

O decreto-lei n.º75/2008 de 22 de abril implicou “(...) a introdução de alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar(...)”. De acordo com as necessidades encontradas e com os objetivos definidos pelo governo, esta nova lei debruça-se sobre três dimensões da vida escolar.

Tema	Categorias	Subcategorias	Frequência de unidade de registo por indicador			Total
			Diretor Agrupamento A	Diretor Agrupamento B	Diretor Agrupamento C	
Perspetiva do candidato sobre o novo modelo de gestão	Modelo legislativo	Positiva	1	---	1	2
		Negativa	---	1	1	2
		Anterior modelo	5	1	5	11
		Valorização dos outros órgãos e estruturas	1	---	---	1
		Aposta no modelo, com alguma ponderação (Avaliação)	2	---	---	2
		Orientações políticas	1	---	---	1
		Com base nas práticas	1	---	---	1
		Alteração da legislação	1	2	---	3
	Autonomia das escolas	Receio da autonomia	6	---	---	6
		Autonomia relativa	4	1	2	7
		Inexistente	---	1	1	2
		Facilitava a adaptação à realidade	---	2	2	4
	Funções do diretor	Lentidão na celebração de Contratos de Autonomia	---	2	---	2
		Rosto do Agrupamento	1	1	2	4
		Política educativa interna	1	---	1	2
		Gestão dos recursos humanos e materiais	1	---	---	1
		Comunidade educativa, com os pais e os alunos	1	---	---	1
		Estruturas intermédias	3	2	2	7
	Conceção de liderança	Sucesso	---	2	---	2
		Gestor	2	2	1	5
		Liderança	9	2	6	17
		Liderança pedagógica	8	3	2	13
		Relacionamento	7	1	9	17
		Liderança colegial	6	1	1	8
		Importância da formação	6	4	1	11
	Perspetiva do candidato sobre o Conselho Geral	Experiência	---	2	3	5
		Funcionamento	12	4	3	19
	Perspetiva do candidato sobre a Comunidade	Áreas de incidência do Conselho Geral	3	2	---	5
		Avaliação	2	2	3	7
			Orgânica em relação à comunidade	3	5	2

Quadro 6 – Perspetiva do candidato sobre o novo modelo de gestão, categorias e subcategorias

Em primeiro lugar no reforço da participação das famílias e comunidade. Em segundo lugar no fortalecimento das lideranças nas escolas, nomeadamente:

“(...) criar condições para se afirmarem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.”

O reforço da autonomia das escolas apresenta-se como o terceiro grande objetivo deste decreto-lei o que significará melhorar o serviço de educação. Para este último, e tal como é explicitado no decreto-lei n.º75/2008 de 22 de abril, é “ (...) necessário, por conseguinte, criar as condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o diretor, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas.” Desta forma a autonomia das escolas é sustentada por duas condições principais: a prestação de contas organizada pela participação dos interessados e da comunidade no órgão de direção e na escolha do diretor e também pelo desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e avaliação externa.

Na reflexão feita com os participantes deste estudo dois mostraram uma opinião positiva sobre este modelo no entanto a preferência pelo decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de maio é bastante notória nas suas declarações:

“O anterior modelo era mais justo por abranger um maior número de votantes da comunidade educativa, (...) porque a escola não são só os professores (...). Agora a representação da comunidade educativa é muito mais diminuta, este atual modelo de gestão é mais fechado e poderá ter alguma condicionante na decisão.” (diretora do agrupamento C)

“Eu entendo e percebo as razões deste outro modelo, mas defendo mais o modelo que tínhamos anteriormente em que as equipas se constituíam enquanto tais a partir da escola e onde até se pode admitir a possibilidade de haver um ...alguém, ou até uma equipa a candidatar-se, a ir fazer o mesmo em outra unidade...” (diretora do agrupamento B)

A posição do diretor assumida no decreto-lei n.º75/2008 chega a ser contestada por dois dos participantes/diretores defendendo a liderança colegial:

“Agora no que diz respeito à direção ela é substancialmente diferente e dá a quem é diretor ou diretora poderes que podem ser entendidos em demasia para quem depois não os saiba utilizar de forma correta, com bom senso, com

equilíbrio e numa linha de partilha e de cooperação entre equipas.” (diretora do agrupamento B)

O conselho geral, tal como expresso no decreto-lei n.º75/2008, “é um órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa (...)”. Neste sentido os participantes expressam, de uma maneira geral, reconhecimento seletivo sobre a importância deste mesmo órgão no contexto escolar. Apesar da função deste órgão estar a ser totalmente satisfeita um dos participantes questiona:

“(...) eu penso que os conselhos gerais não têm desempenhado as suas funções no sentido que eu penso que deveriam ser, que era ter a frontalidade de começarem a questionar, porque o questionar não significa que era negativo para o diretor, mas era ter sempre presente o projeto de intervenção dos diretores (...)” (diretor do agrupamento A)

Sobre a participação da escola na comunidade em que a escola está inserida todos tecem elogios ao papel ativo da mesma para com os pais, associações, juntas de freguesia e empresas:

“(...) penso que a escola está bem inserida na comunidade (...) procuremos que os pais estejam assentes nos conselhos pedagógicos, nos conselhos gerais (...) todos os representantes das associações de pais podem ter assento no conselho pedagógico e criámos também uma estrutura que funciona razoavelmente, que é o representante dos pais por turma, que reúnem uma vez por período ou duas ou três vezes por ano com o diretor e com outros elementos da direção onde abordamos as questões de funcionamento interno das escolas todas do agrupamento e isso é uma prática que leva-nos a perceber (...) como é que está inserida, qual é a visão que eles têm da escola na comunidade.” (diretor do agrupamento A)

“A participação da escola na comunidade em que está inserida (...) é uma participação de partilha, de colaboração, de iniciativas conjuntas, de haver imensas entidades, pequenas e grandes desta pequena comunidade, que estão presentes na vida da escola. (...) o impacto na comunidade é bastante positivo e tem ajudado a comunidade a melhorar socialmente e a melhorar em termos de competências básicas escolares (...) (diretora do agrupamento B)

“... a escola alargou mesmo muito o seu campo de ação à comunidade.”
(diretora do agrupamento C)

Como salienta Nóvoa (1992) “A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos actores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projecto comum.” (p.35). Há claramente uma vontade expressa nas palavras dos participantes de valorizar e dar maior visibilidade às estruturas intermédias e também deixar participar a comunidade nas decisões tomadas em contexto escolar:

“Eu penso que...e a ligação que deve ser permanente ao diretor com com a comunidade, com os pais e os alunos eu acho que neste momento das funções atribuídas acho que ...considero mais essenciais e a outra, a capacidade de conseguir partilhar com as restantes estruturas intermédias outras funções e valorizar os outros, os outros membros das equipas (...)” (diretor do agrupamento A)

“(...)a direção da escola que teve, nunca foi desse género de o diretor está com a porta fechada (...) aqui sempre se trabalhou em sistema colegial, não é, aberto a toda a gente poder participar.” (diretora do agrupamento C)

Referindo-se à inclusão das comunidades na organização escolar Nóvoa (1992) destaca que essa “(...) participação dos pais e das comunidades na vida escolar encontra toda a sua legitimidade numa dimensão social e política. A actividade dos professores e dos outros profissionais deve basear-se numa legitimidade técnica e científica.” (p.35).

Em relação à autonomia das escolas, aspeto central nos últimos modelos de gestão, a situação é bastante diferente daquela que a legislação faria antever. Com efeito a autonomia dos agrupamentos e escolas não agrupadas, tal como é referida no decreto-lei n.º75/2008, “é a faculdade reconhecida (...) pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira (...)”. Esta autonomia deveria ser desenvolvida e aprofundada nos agrupamentos de escolas e nas escolas não agrupadas “com base na sua iniciativa e segundo um processo ao longo do qual lhe podem ser reconhecidos

diferentes níveis de competência e de responsabilidade”. Sobre esta matéria as palavras dos participantes parecem ser contrárias à lei:

“Temos legislação que restringe e não permite grande flexibilidade nem grande autonomia. Autonomia das escolas vem com o 75 como sendo uma bandeira” (diretora do agrupamento B)

“Eu acho que isto da autonomia das escolas não existe...fala-se em autonomia, (...) autonomia era nós podermos ver a realidade que nós temos destes alunos, não é facilitar-lhes o percurso escolar, não, é ser exigente também, mas adaptar à realidade deles e nós, isso, nunca vamos poder fazer.” (diretora do agrupamento C)

A figura do diretor é, também, um aspeto que distingue o atual modelo de gestão daqueles que o antecederam.

Os níveis de competência e responsabilidade ditados pela autonomia são sempre objeto de negociação entre ministério, escola e câmara municipal, no entanto foi nesta área que alguns projetos ficaram por concretizar e acabaram por ser adiados:

Sabemos que há escolas neste país com contratos de autonomia, sabemos que há três anos a esta parte muitas outras escolas, nomeadamente esta unidade estava em condições após a avaliação externa de poder ter celebrado um contrato de autonomia. O mesmo não aconteceu porque por decisões políticas não avançaram e está prometido que no próximo ano letivo 12/13 haverá a oportunidade de se celebrarem mais contratos de autonomia.” (diretora do agrupamento B)

A figura do diretor é, também, um aspeto que distingue o atual modelo de gestão daqueles que o precederam. O diretor é um órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas nas áreas: pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. É do diretor a responsabilidade quanto à consecução eficaz da política educacional do ministério e desenvolvimento pleno dos objetivos educativos organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, e controlando todos os recursos para tal. Devido à sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência sobre todos os setores e pessoas da escola. É do seu desempenho e da sua habilidade a qualidade do ambiente e clima escolar, o desempenho do seu pessoal e a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

As novas funções atribuídas ao diretor pelo decreto-lei n.º75/2008 são valorizadas pelos três participantes do estudo, no entanto apenas um descarta a figura de destaque que é tão evidenciada por essas mesmas funções do diretor:

“Eu prefiro que os resultados académicos e sociais desta unidade sejam realmente o rosto da unidade, ou seja, que o trabalho que eu coordeno, das muitas equipas que tenho ao meu serviço...” (diretora do agrupamento B)

Já os restantes participantes reforçam a figura do diretor como o rosto da organização que é a escola:

“As mais importantes do diretor, portanto será o rosto do agrupamento, portanto no fundo a defesa da política educativa do do agrupamento” (diretor do agrupamento A)

“Eu acho que a existência da pessoa diretor, ou diretora é importante como referência (...) (diretora do agrupamento C)

Para além do mais reconhece-se que o trabalho que tem vindo a ser realizado nas escolas coincide com as indicações enunciadas no decreto em questão:

“(...) porque nós já vínhamos trabalhando um pouco nesta linha e não sentimos grandes mudanças, com a legislação a ser diferenciada(...)” (diretora do agrupamento C)

As escolas são diferentes de outras estruturas e as suas características tornam a sua administração difícil. Greenfield (2000) refere que:

(...)as escolas são diferentes doutros tipos de organizações por serem empresas singularmente morais. Visto que as escolas estão entre as organizações mais normativas, e dado que a liderança, em contraste com uma administração de rotina, é um esforço altamente moral e normativo, ela é particularmente assumida como importante para uma administração escolar eficaz. (p. 257)

Neste seguimento, a cultura da escola vista numa ótica de integração, de partilha, de comunhão dos objetivos e valores da organização assume uma relevância significativa,

na medida em que passa a ser vista como um mecanismo de estabilização social, fundamental para o alcance das metas desejadas:

“Eu penso que a escola, enquanto funcionar sem a presença física do diretor, portanto significa que existe liderança na escola e que as pessoas se identificam com o projeto da escola e com a orientação política na escola.”
(diretor do agrupamento A)

“A articulação que existe entre todos os membros da direção (...) o trabalho é colaborativo e na ausência de uma ou de duas há sempre quem esteja capaz de dar resposta a quem quer que solicite apoio, pedidos, etc.” (diretora do agrupamento B)

“Eu acho que o facto de de nós estarmos abertos a ouvir a opinião dos professores, as preocupações que eles têm, porque eles trabalham mais diretamente com os alunos, toda essa partilha é muito importante desde a direção, aos coordenadores, aos professores, aos funcionários, é o que eu digo, toda a gente...toda a opinião é válida e toda a crítica construtiva também é válida.” (diretora do agrupamento C)

Estas afirmações demonstram a forma como os participantes deste estudo concebem a liderança na escola. A reflexão sobre as mesmas levam-nos até ao conceito de liderança partilhada ou, tal como refere Afonso (2011) uma conceção de gestão “político-social” na medida em que,

o director é visto como um negociador, mediador entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc.), tendo em vista a obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do “bem-comum” educativo que a escola deve garantir aos seus alunos. (p.162)

O impacto dos métodos e dos contextos cooperativos tem demonstrado vantagens nomeadamente para a melhoria das aprendizagens dos alunos na medida em que todos os participantes revelam um mesmo objetivo que é o de proporcionar condições para alcançar o objetivo do sucesso.

Candidatura

A candidatura ao cargo de diretor de um agrupamento de escolas ou escola não agrupada é um ato de compromisso para com um espaço de elevadíssima exigência. A escola apresenta-se como um sistema aberto com três condições: o caráter moral da escola como instituição, a presença de mão-de-obra altamente qualificada, autónoma e praticamente permanente, e um ambiente escolar caracterizado por “ameaças” contínuas e imprevisíveis à sua estabilidade.

Tema	Categorias	Subcategorias	Frequência de unidade de registo por indicador			Total
			Diretor Agrupamento A	Diretor Agrupamento B	Diretor Agrupamento C	
Candidatura	Razões gerais da candidatura	Motivação pessoal	2	1	1	4
		Motivação profissional	1	2	2	5
		Experiência no órgão de gestão	1	---	1	2
		Incentivo de colegas	1	1	---	2
		Apoio do pessoal docente	1	---	1	2
		Apoio do pessoal não docente	1	---	---	1
		Apoio de pais	1	---	---	1
		Apoio da comunidade educativa	1	---	---	1

Quadro 7 – Candidatura, categorias e subcategorias

No entanto, mesmo perante estas premissas verificamos que os participantes do estudo candidataram-se ao cargo de diretor por motivações de ordem pessoal e profissional. No entanto, tal como podemos também observar pelo quadro 7, a decisão passou também pelo apoio e incentivo dos pares e pontualmente pela experiência em cargos semelhantes com reconhecimento dos pais e comunidade pelo trabalho até aí desenvolvido:

“...as principais razões porque me decidi candidatar tem a ver com também a motivação pessoal e profissional e a experiência que tive durante cerca de 20 anos como membro do órgão de gestão. (...) Em relação ao cargo de diretor portanto aí também foi mais uma decisão minha, mas também com base...e sentia que a comunidade, os docentes, não docentes e os pais, gostavam do nosso trabalho, portanto sentia que também tinha algum apoio daí...” (diretor do agrupamento A)

“...em termos profissionais foi ...e pessoais, foi a continuidade de um processo que tinha sido iniciado 4 anos antes enquanto, primeiro presidente de uma comissão provisória, aí sim um desafio dos colegas e por vazão de candidatos...” (diretora de agrupamento B)

“(...) nós somos um agrupamento TEIP, uma escola com as características, um agrupamento com características muito específicas com alguns alunos com muitas necessidades em várias áreas e chegamos ao ponto em que não tínhamos grandes possibilidades de candidatos a diretor e eu fiquei um bocadinho entre a espada e a parede (...)” (diretora do agrupamento C)

Cruzam-se por isso, nos diferentes participantes aqui entrevistados, concepções próximas da nova gestão pública (importância concedida aos desejos, interesses pessoais e profissionais) e de “ética de serviço público” (sensibilidade ao papel da escola e da liderança em zonas desfavorecidas).

Visão, missão e forma de atuar do diretor

Na sua aceção mais geral, a educação identifica-se com o processo de desenvolvimento, consciente e livre, das faculdades do homem, na sua plena integralidade física e espiritual. Neste processo de desenvolvimento não se pode renunciar à resposta ao problema do porquê da existência sem com isso renunciar à própria existência, visto que existir humanamente é viver significativamente.

Tema	Categorias	Subcategorias	Frequência de unidade de registo por indicador			Total
			Diretor Agrupamento A	Diretor Agrupamento B	Diretor Agrupamento C	
Visão, missão e forma de atuar do diretor	Valores e cultura de escola	Qualidade das aprendizagens dos alunos	4	1	---	5
		Participação na vida da escola	2	2	5	9
		Preparada para o futuro	1	---	---	1
		Profissionalismo	1	---	---	1
		Segurança	---	1	---	1
	Estratégias implementadas	Envolvência e participação dos diferentes intervenientes	4	1	3	8
		Criação de estruturas	2	---	---	2
		Contato com os diferentes intervenientes	2	---	---	2
	Impacto na eleição	Criação de projetos	---	3	---	3
		Projeto de intervenção importante para a eleição	3	1	1	5
		Conhecimento do trabalho já desenvolvido	2	---	2	4
		Decisão da escola	1	---	---	1
	Bases do projeto de intervenção adequados à especificidade da escola pública	Reconhecimento da estratégia a seguir	2	---	2	4
		Base do Projeto de ação	3	3	1	7
		Seleção	2	2	---	4
		Resposta à situação económica	1	---	---	1
		Indisciplina	1	---	---	1
		Sucesso e disciplina	2	1	2	5
		Competências	1	1	---	2
		TEIP	---	---	2	2
	Distinção face ao ensino privado	Recursos humanos	---	---	3	3
		Outros problemas	1	---	1	2
		Seleção	1	---	---	1
		Ausência de problemas económicos	1	2	---	3
		Indisciplina	1	---	---	1
		Sucesso	3	2	---	5
		Competências	1	---	1	2
		Alunos por turma	1	---	---	1
	Principais áreas de intervenção	Problemas sociais	---	---	4	4
		Recursos humanos	---	---	1	1
		Pedagógica	---	---	2	2
		Organizacional	5	12	4	21
		Sucesso educativo	2	1	6	9

Quadro 8 – Visão, missão e forma de atuar do diretor, categorias e subcategorias

Uma escola livre é um encontro livre entre os que exercem a sua liberdade de aprender e os que exercem a sua liberdade de ensinar. Um espaço onde livremente se exprime um projeto educativo, optado por educadores e educandos. E é um espaço indispensável na medida da indispensabilidade da escola. Claro que fora da escola livre, fora desta forma de encontro de liberdades, há ainda um significativo campo de relações livres ensino-aprendizagem. Neste sentido, um projeto educativo só o será plenamente se for um projeto livre, consciente e total de desenvolvimento pessoal. Retenham-se estas duas exigências: por um lado, livre e consciente; por outro lado, total, isto é, referido a toda a pessoa e à pessoa toda, na sua plenitude de indivíduo único e de membro irredutível de comunidades. Estas ideias, assim formuladas, não serão, em princípio, contestadas por ninguém. O problema começa com o entendimento que dessas formulações depois decorre, sobretudo para as opções de política legislativa e de política governativa.

A escola pública é um conceito demasiado amplo, quando o que se pretende é considerá-lo como instrumento das liberdades de aprender e de ensinar. Por outro lado, será pressuposta a escola pública segundo a conceção predominante que tem existido em Portugal desde há muitas décadas e que se mantém essencialmente hoje. Isto é, uma escola pública dominada pelo poder central, sem descentralização e com pouca autonomia. A escola pública ainda se apresenta como uma escola de projeto educativo de ministério, ou, se se preferir, de projeto educativo político, visto que é por via política, que se define o projeto educativo, seja ele qual for. O sentido geral que assumem novas medidas legislativas e de política vai no sentido de uma evolução favorável à liberdade de escola, como expressão genuína e fecunda do exercício das liberdades de aprender e de ensinar. Isto é, por definição, da liberdade de escola privada (particular e cooperativa), forma privada de exercício autêntico e irrecusável de direitos fundamentais, e ao mesmo tempo de prestação de serviços de interesse público. Sendo perfeitamente óbvio que o ensino particular e cooperativo significa a possibilidade por excelência de os cidadãos exercitarem a sua liberdade de ensinar e também a sua liberdade de aprender, e não só de exercitarem esta liberdade, como também a de exercitarem o direito à educação e à cultura.

No discurso dos participantes as diferenças entre escola pública e privada este último aspeto não é reconhecido e as opiniões contrárias acentuam-se. Os participantes focam-se numa minudência entre a escola pública e a escola privada que é a seleção de alunos no privado, como principal motivo de sucesso das aprendizagens dos mesmos:

“Eu penso que a grande diferença é que o ensino público integra todos os alunos dos diferentes estratos económicos e sociais, portanto é uma escola aberta a todos. O ensino privado, eu penso que é o ensino privado seleciona os alunos, claro que de certeza que se o ensino privado não tem alunos que não têm problemas económicos, pagam mensalidade, problemas de indisciplina também não e penso que logo aí há uma diferenciação entre o tempo que os docentes dedicam ao ensino (...) acho que o sucesso do privado deve ser pensado nessa perspetiva que é de que os alunos são capazes de ter o tempo útil de aulas para desenvolver os conteúdos de aprendizagem real, enquanto nós nas escolas públicas não conseguimos (...)” (diretor do agrupamento A)

“O poder económico das famílias é logo a primeira diferença (...)eu sou uma defensora da escola pública (...)que na escola privada se trabalhe mais e melhor, não acredito. Que na escola pública se trabalhe muitíssimo, isso sou testemunha e de noção de que as dificuldades são maiores, o desafio é muito maior porque temos que ter no sistema todo o tipo de alunos, de famílias também variadas e com quem nem sempre é fácil trabalhar (...)” (diretor do agrupamento B)

Obviamente este aspeto poderá ser demasiado redutor da essência do que é ensinar, ainda quando as dimensões do serviço público abrangem vários domínios - a garantia do acesso de todos os alunos à escola, o sucesso escolar dos alunos, os cuidados de apoio e guarda, a participação interna e externa dos atores sociais e educativos e a educação para a cidadania. Estas últimas dimensões têm alguma visibilidade:

“(...) eu acho que o fundamental, é criar, é dar oportunidade a estes jovens para terem uma vida em que se sintam bem, a sua autoestima esteja...e que sejam valorizados, porque não é por serem da comunidade onde estão inseridos, ou por serem africanos, ou por serem de etnia cigana que têm que ter menos oportunidades.” (diretora do agrupamento C)

“No projeto de intervenção prioritário, para mim continua a ser...portanto é envolver os docentes e os alunos e o pessoal não docente na na vida da escola (...) e esse projeto de intervenção para ser concretizado nós temos que definir prioridades (...) como é que eles vão intervir e com métodos portanto e criar sempre espaços de diálogo com todos de maneira a que o projeto de ação seja construído (...)” (diretor do agrupamento A)

Elaboração do projeto de intervenção

O projeto de intervenção surge em resposta a um concurso/uma candidatura para o cargo de diretor de um agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Pretende-se com o projeto de intervenção assumir um compromisso com todos os elementos da comunidade escolar, com os princípios e valores educativos. Este projeto deve traduzir-se não apenas pela melhoria dos resultados cognitivos, mas também pelo esforço, pelas atitudes face à escola e à aprendizagem, na sociabilidade e capacidade em trabalhar em grupo, no espírito de iniciativa, na capacidade de tomar decisões e na aquisição de valores relacionados com a cidadania, com a liberdade e com o respeito pela diferença.

Tema	Categorias	Subcategorias	Frequência de unidade de registo por indicador			Total	
			Diretor Agrupamento A	Diretor Agrupamento B	Diretor Agrupamento C		
Elaboração do projeto de intervenção	Processo de diagnóstico	Avaliação IGE	2	1	3	6	
		Diretor anterior	---	---	1	1	
		Docentes	---	1	1	2	
		Interno de escola	---	3	2	5	
		Formação	2	---	---	2	
		Preocupação com a ligação entre as áreas	2	---	---	2	
		Autoavaliação da escola	2	4	---	6	
		Conhecimento da cultura de escola	1	---	---	1	
		Equipa da direção	---	1	---	1	
		Pessoal não docente	---	1	---	1	
		Individualmente	---	1	---	1	
		Problemas identificados	Famílias	1	---	---	1
			Comunicação	1	---	---	1
	Prioridades	Estruturas	1	1	---	2	
		Alunos	4	4	13	21	
	Visão partilhada	Escola	6	5	2	13	
		Lema do agrupamento	3	---	---	3	
		Projeto de escola (sentido de pertença)	1	---	---	1	
		Agrupamento (sentido de pertença)	2	---	---	2	
		Missão educativa	---	1	---	1	
		Cultura colaborativa de escola	---	2	---	2	

Quadro 9 – Elaboração do projeto de intervenção, categorias e subcategorias

Em qualquer plano é necessário que seja explicitado com clareza o que se pretende mudar, que estratégias e metodologias serão implementadas, assim como as metas a atingir. Deste modo, Boutinet identifica quatro elementos essenciais e que devem constar na definição de um plano de intervenção:

- “a) a obrigatoriedade de o indivíduo saber o que quer e o modo como deseja alcançá-lo;
- b) o estabelecimento de uma antecipação da ação;
- c) o relevo dado ao ator (individual ou coletivo) com autor do seu próprio projeto;
- d) a exigência de criatividade e de inovação” (1997, p.23)

Deste modo, o candidato a diretor começará por explicitar, numa breve introdução, as razões que o levaram a candidatar-se bem como estabelecerá a missão do agrupamento. Conhecer o espaço geográfico, as pessoas, a sua cultura e as suas necessidades é essencial para demonstrar o verdadeiro interesse do candidato e o seu envolvimento na gestão e administração do agrupamento ao qual se candidata. Como tal o candidato faz a caracterização do agrupamento identificando os seus pontos fortes e fracos, as ameaças e as oportunidades, reconhecendo os primordiais problemas do agrupamento e as áreas de melhoria em que, do seu ponto de vista, é necessário intervir prioritariamente e apresentar os objetivos gerais que gostaria de ver atingidos.

Este processo de diagnóstico é mais visível nos diretores do agrupamento A e B, sendo que a diretora do agrupamento C restringe este processo de diagnóstico a apenas quatro aspetos: à avaliação, ao diretor anterior, aos docentes da escola e a documentos internos de escola.

No seguimento do processo de diagnóstico o diretor do agrupamento A identifica os principais problemas. Já os outros dois participantes não se referem a esse aspeto, desvalorizando o ponto de partida para a elaboração de objetivos concretos. Idêntico problema já tinha sido identificado quando analisamos os projetos de intervenção, onde constatamos a reduzida importância concedida ao diagnóstico da situação, ao contrário do que a gestão estratégica sugere.

No entanto todos apresentam objetivos estratégicos e o conseqüente plano operativo a adotar para a resolução dos problemas referenciados, identificando os constrangimentos e as mais-valias do agrupamento para a implementação desse plano e que devem ser potenciadas e reconhecer outras oportunidades que devem ser aproveitadas como fatores facilitadores da sua concretização. Estes objetivos são concretizados nas prioridades (alunos e escola), colocadas em destaque pela diretora do agrupamento C. Esta última centra muito o seu projeto de intervenção nos alunos.

Naturalmente, destes princípios genéricos irão decorrer objetivos mais concretos que se complementam num processo que serve de orientação ao trabalho de todos os intervenientes do processo educativo nomeadamente alunos, professores, encarregados de educação e restante pessoal que exerce funções no agrupamento.

O projeto de intervenção insere-se num contexto de uma educação personalizada, favorecendo uma formação completa, equitativa, eficaz e com qualidade mas também significa um contínuo esforço conjunto entre as famílias e o agrupamento na figura do diretor.

A preocupação prioritária expressa no quadro 9 é, sem dúvida, a questão da aprendizagem dos alunos e todos os que estão envolvidos no processo:

“Os alunos estão sempre em primeiro lugar para mim, por muito que às vezes custe e que a pessoa pense bem (...) eu acho que vale sempre a pena investir nos alunos, muitas vezes podemos não obter aqueles resultados (...) mas acho que temos de continuar. Os alunos para mim estão sempre em primeiro lugar. Os professores é lógico, não é, porque sem eles também não conseguimos.” (diretora do agrupamento C)

“Eu penso que todos em termos de importância acho que são todos importantes, portanto em termos de do envolvimento e dos alunos e dos professores e dos outros, portanto e dos outros elementos, se nós não conseguimos envolvê-los cada um com responsabilidades diferenciadas, em relação e partilhar com eles as decisões da escola em função das suas competências, eu penso que estamos condenados ao fracasso, portanto a importância foi dada a todos eles em relação à sua participação nos diferentes órgãos.” (diretor do agrupamento A)

De certa forma o projeto de intervenção substitui o que é implícito e dificilmente verificável, pelo explícito e controlável.

No projeto de intervenção é reforçada a ideia da valorização da imagem pública do agrupamento e à inerente necessidade de atuação com rigor, disciplina, ordem e civismo. É recordado o papel do gestor como planeador, decisor e facilitador das decisões. No projeto de intervenção dos diretores deste estudo não é apontado nenhum mecanismo de acompanhamento e/ou avaliação do mesmo, em contrapartida, a autoavaliação do agrupamento é vista como uma prioridade vinculada a uma equipa específica de trabalho, com uma identificação dos domínios a avaliar.

Processos e resultados da implementação do projeto de intervenção

Pretende-se com o projeto de intervenção que este não termine a sua função no momento em que o diretor ganha a candidatura ou até mesmo no momento da apresentação da candidatura, pois doutra forma não passaria de um mero cumprimento de um ritual técnico-burocrático. As áreas a intervir explanadas, nesse projeto, e direcionadas a uma determinada escola ou agrupamento bem como as estratégias e metodologias de intervenção propostas e os recursos que deverão ser disponibilizados.

Tema	Categorias	Subcategorias	Frequência de unidade de registo por indicador			Total	
			Diretor Agrupamento A	Diretor Agrupamento B	Diretor Agrupamento C		
Processos e resultados da implementação do projeto de intervenção	Áreas de intervenção	Recursos humanos	8	12	9	29	
		Recursos materiais	8	3	2	13	
	Estratégias	Envolvimento dos departamentos	2	---	---	2	
		Criação de grupos de trabalho pouco eficazes	4	---	---	4	
		Projeto educativo	2	---	---	2	
		Responsabilização coletiva pelo projeto de intervenção	2	---	---	2	
		Respeito pelos regulamentos e estatutos	2	---	---	2	
		Divulgação das linhas orientadoras	1	---	---	1	
		Estruturas intermédias	1	---	---	1	
		Planos de intervenção	4	---	---	4	
		Divulgação	7	6	4	17	
		Impacto	Melhorias	11	10	9	30
			Problemas que persistem	11	10	8	29
	Apoios	Corpo docente	4	1	1	6	
		Funcionários	---	---	1	1	
		Pais e família	3	---	1	4	
		Comunidade educativa	---	1	1	2	
		Apoios institucionais	2	---	---	2	
		Recursos	---	1	---	1	
	Processo de decisão	Participação dos pais na escola	---	---	9	9	
		Adesão livre	---	3	---	3	
			Impostas	---	3	---	3

Quadro 10 – Processos e resultados da implementação do projeto de intervenção, categorias e subcategorias

Ao nos debruçarmos no quadro 10 destacam-se as áreas de intervenção que, obviamente, resultaram de um diagnóstico prévio, mas o impacto do projeto de intervenção é destacado pelos participantes a jeito quase de avaliação. Nesta avaliação os recursos humanos e materiais parecem apresentar uma avaliação positiva exceto no agrupamento C, considerado TEIP (território educativo de intervenção prioritária) em

que a diretora expõe uma avaliação menos positiva para os recursos humanos, relacionada com a excessiva mobilidade dos mesmos:

“(…) eu penso que dos recursos humanos não há nada a dizer, portanto são os recursos suficientes, portanto só há uma área que eu considero deficitária, não por falta de recursos mas pela política que não está bem equacionada, que é parte do acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais e os alunos com situações de indisciplina, eu penso que se devia criar alguma estrutura (…) começar a agregar e se calhar alguns recursos humanos que existissem nas escolas próximas (…) centralizássemos nalguma escola (…) para dar resposta aos alunos com indisciplina e com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais (…)” (diretor do agrupamento A)

“Os recursos humanos são excelentes, temos qualquer coisa 70...quase 80% de professores de quadro, temos portanto um quadro muito estável (...). O setor do pessoal não docente também é relativamente estável, também é um quadro de há bastante tempo, é um setor que tem ainda uma taxa de falta de assiduidade significativa e onde há alguma irregularidade no cumprimento das suas obrigações, mas onde também há um grupo de pessoas que é daquelas que se diz que vestiu a camisola da casa (...). Ao nível administrativo é uma equipa muito jovem, mas que também tem sabido dar conta do recado. Em relação aos recursos materiais (...), sendo a escola sede um edifício com 10 anos, novo, bem equipado, com mobiliário e equipamento que poderemos dizer de excelência (...)” (diretora do agrupamento B)

“(…) nós temos aqui para mim um problema (...) é o facto de haver muita mobilidade, e nós desde que somos escola TEIP, a colocação dos professores é sempre por oferta de escola, fica sempre para o fim (...) agora limita é depois a continuidade (...) nós agora temos aqui uma falha muito grande de funcionários e temos que os ir buscar ao centro de emprego, mas do centro de emprego só podem estar um ano...(…) em termos de recursos materiais nós até não nos podemos queixar, nós temos uma biblioteca, nós temos umas boas salas de informática, nós agora temos quadros interativos (...)” (diretora do agrupamento C)

Já as estratégias a empregar para dar resposta aos problemas identificados, terão que ser colocadas em prática, procurando apoios de várias ordens e esperar que o resultado dos

seus impactos seja positivo. No entanto as estratégias parecem ter pouca relevância para a implementação dos projetos de intervenção de dois dos participantes, referindo-se apenas, nas suas intervenções, à divulgação do projeto de intervenção como única estratégia para a implementação desse mesmo projeto. O único participante a pronunciar-se sobre as várias estratégias aproveitadas na implementação do seu projeto de intervenção foi o diretor do agrupamento A:

“(…) e nós tentamos todos os anos fazer o balanço que irá traduzir-se em relação aos planos de ação que foram feitos...porque também, vinculei também não só os departamentos, nós chamamos os planos de intervenção, ao planos de intervenção, portanto a nível dos departamentos, do chefe dos assistentes operacionais, do chefe dos serviços de administração escolar, da coordenadora dos diretores de turma e da coordenadora de escola. Cada um tem as suas competências, os objetivos e como é que operacionaliza aquilo que nós pretendemos agora no final do ano letivo. (...) portanto foi com base no meu projeto de intervenção e no projeto educativo (...)” (diretor do agrupamento A)

Revemos, na afirmação anterior, o diretor do agrupamento A como o único a preocupar-se (entre os três participantes do estudo) com a transmissão e divulgação do seu projeto de intervenção para a comunidade escolar em geral. Quanto ao impacto do processo de implementação do projeto de intervenção e tendo como referência a questão colocada aos participantes “Quais os aspetos mais positivos e negativos que decorreram da implementação do mesmo?” as respostas são diferentes de participante para participante no entanto centram muito a sua apreciação no sucesso das aprendizagens, sejam elas positivas ou negativas:

“Nós aqui, lá está, em termos de resultados académicos não somos uma escola que esteja nos primeiros lugares, nem nada que se pareça e portanto nesse aspeto, nós não conseguimos acompanhar o ciclo (...) mas tanto no projeto anterior e como eu espero que se consiga neste, nós pretendemos melhorar (...)” (diretora do agrupamento C)

“Em relação a esta questão do projeto de intervenção e a ligação com outras estruturas intermédias o que é positivo (...) os professores acho que há mais organização (...) o negativo é ainda, uma, a ligação quando se faz esse planeamento essa avaliação no terreno dessas ações, a ligação que as pessoas

fazem sempre à avaliação de desempenho e entre pares é sempre complicado, problemático e acho que até negativo (...)" (diretor do agrupamento A)

"Positivo continua a ser o podermos verificar que os resultados de taxas de transição e de sucesso dos alunos continua numa linha de melhoria. (...) Isso são aspetos extremamente positivos, por outro lado o reconhecimento de estruturas externas quer por parte de resultados de autoavaliação, quer também de avaliação externa que tivemos de novo este ano (...) E menos bem é aquilo que no dia a dia e sobretudo por efeito do que as muitas mudanças de decisões políticas e de legislação e de alterações na vida, da organização das escolas, da gestão de organização têm impactos francamente negativos (...)" (diretora do agrupamento B)

Prestação de contas

Como já foi referido na análise do quadro 6 a autonomia das escolas está intimamente relacionada com a prestação de contas ou *accountability*. Os processos de prestação de contas são, tal como Barzanò (2009) salienta,

“(…) entendidos como uma combinação de políticas e práticas que fazem com que as escolas respondam, formal e informalmente, perante vários públicos e diversos focos de interesse, representam um dos maiores desafios que os directores de escola, por todo o mundo, têm de enfrentar.” (p.77)

Contudo e apesar da legislação mais recente sobre a autonomia das escolas, os níveis de autonomia das escolas portuguesas é bastante inferior ao de outros países europeus, muito particularmente no que concerne à nomeação de pessoal e aos recursos financeiros. A prestação externa de contas, de forma constante, no sistema educativo português é ainda praticamente inexistente, sendo sobretudo baseada no “controlo da conformidade e da iniciativa da própria administração” (Barzanò, 2009, p.136) que ao longo da história tem iniciativas experimentais que depois rapidamente abandonou.

Tema	Categorias	Subcategorias	Frequência de unidade de registo por indicador			Total
			Diretor Agrupamento A	Diretor Agrupamento B	Diretor Agrupamento C	
Prestação de contas	Prestação de contas	Burocracia	1	---	---	1
		Tipologia	1	1	---	2
		Formação específica para o desempenho do cargo	1	---	---	1
		Apoio	1	---	---	1
		Projetos	2	---	---	2
		Mostrar o que se faz na escola	3	---	---	3
		Responsabilidades com o dinheiro público	---	4	3	7

Quadro 11 – Prestação de contas, categorias e subcategorias

Daí podermos observar que pela análise do quadro 11 a prestação de contas, nos agrupamentos dos participantes deste estudo, seja pouco referenciada e até associada a processos de centralização

“Em relação à prestação de contas eu penso que ainda há muito excesso, portanto tem reduzido ultimamente e vontade política de reduzir a parte da burocracia. Eu acho que a prestação de contas deveria também ser pensado ou centralizado em termos do agrupamento, em termos de agregação de agrupamentos, em termos de concelho (...) eu estou a dizer mais nas questões mais administrativas, mais uma especialização de quem compõe esse órgão, mais uma formação de quem dirige os serviços de administração escolar, em termos de nós como diretores termos um apoio quer de assessoria que deveríamos ter em termos de área administrativo-financeira, que era importante para que nós pudéssemos prestar contas em termos legais do que é feito nas diferentes escolas em termos de administração central e também local.” (diretor do agrupamento A)

“(...) eu defendo e que, enquanto organização defendemos, porque tem que haver transparência, tem que haver prestação de contas, e de contas não é só dos dinheiros, é a apresentação (...) daquilo que é o nosso desempenho profissional em termos dos resultados(...)” (diretor do agrupamento B)

“(...)eu não vejo problema nenhum e acho muito bem que se tenha de prestar contas.” (diretora do agrupamento C)

Na realidade, e ao longo dos quadros apresentados e das observações feitas pudemos constatar sobre a necessidade, cada vez maior, de projetar. E este projetar obriga o indivíduo, neste caso, aquele que se candidata ao cargo de diretor ou o que assume esse cargo, a desenvolver um processo elaborado, criativo e exigente. Poder-se-á falar numa cultura de projeto emergente porque não há diagnóstico.

Pudemos verificar também que nas intervenções dos diretores existiu uma apropriação de liberdade individual por parte dele mesmo para perspetivar o futuro da sua instituição escolar à qual o seu projeto de intervenção se dirige e que se complementa com o projeto educativo.

Apropriando-se dessa capacidade o diretor usou-a para pensar e decidir sobre o ramo que gostaria que essa mesma instituição tomasse, criando instrumentos, mobilizando recursos materiais e humanos, definindo um conjunto de valores e políticas que chamassem a comunidade educativa a participar.

5 – Considerações finais

A qualidade da intervenção de um diretor não pode ser decretada pelas orientações administrativas promulgadas pelo governo central.

No entanto, o papel do diretor é muito importante na medida em que pode contribuir para a eficácia e melhoria da organização que dirige. Assim, Barroso (2005) numa análise relativa ao movimento das escolas eficazes, destaca

a influência que a acção do diretor exerce sobre o clima e a cultura da organização, nomeadamente através da capacidade que ele tem (nas “escolas eficazes”) para definir prioridades baseadas na missão central da escola e obter o apoio e comprometimento dos professores para a sua realização. (p.150).

No entanto, da mesma forma que o seu papel é importante, também a sua função está cada vez mais complexa. Quotidianamente, o diretor assume-se como um gestor especializado em diferentes áreas: do espaço físico, dos recursos financeiros, das questões legais, do planeamento, da interação com a comunidade, das relações interpessoais com funcionários, professores e famílias e do entendimento com os programas e metas curriculares que a administração central da educação despacha. Tudo isto para um objetivo maior, a aprendizagem dos alunos. Assim, é responsabilidade do diretor indicar caminhos, ser sensível às necessidades da comunidade, desenvolver talentos, facilitar o trabalho da equipa e, é claro, resolver problemas. Nestes termos existe uma convicção crescente de que o diretor de agrupamento de escolas ou escola deve possuir um conjunto de competências profissionais relacionadas com a gestão da escola e saber colocá-las a serviço da melhoria das condições de ensino e aprendizagem. A partir do compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, o diretor escolar deve valorizar o diagnóstico das potencialidades e eventuais limitações da escola para gerar uma visão compartilhada dos seus desafios e prioridades. Junto com a comunidade escolar, pode conseguir converter as prioridades da escola e do governo em metas e estratégias de ação e liderar os esforços de todos a favor da execução bem-sucedida do seu projeto de intervenção bem como o plano de desenvolvimento da escola.

Para exercer liderança no campo pedagógico o diretor de escola precisa acompanhar o desenvolvimento pedagógico e saber agir na superação coletiva das dificuldades,

construindo uma comunidade de aprendizagem que favoreça o sucesso escolar de todos os alunos. Isto implica que ele estimule uma cultura da participação e fomente a responsabilidade coletiva pelo sucesso da escola.

Além disso, o diretor deve construir uma gestão eficaz e melhoria dos procedimentos da organização escolar com base num processo interno de avaliação. Esta avaliação obriga a análise das responsabilidades e atividades daqueles que trabalham na escola, bem como o uso das suas instalações, para assegurar que os recursos humanos e materiais da escola estejam organizados de modo a criar um ambiente de aprendizagem eficiente, seguro e eficaz.

Pelo impacto do contexto social no funcionamento da escola, o diretor de escola deve tentar estabelecer relações de parceria entre os pais dos alunos, as organizações da comunidade e as instituições escolares, na busca do bem-estar e a aprendizagem dos alunos. Em virtude da relação de interdependência entre a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade, só assim, poderá exercer a sua ação educacional promovendo a participação da comunidade na escola e da escola na comunidade.

Este estudo demonstra que, apesar da complexidade das responsabilidades que lhe são cometidas, cada diretor elabora o seu projeto de intervenção um pouco à sua maneira.

De facto, a análise dos projetos de intervenção, dos projetos educativos e das entrevistas evidencia que o projeto de intervenção é, em certa medida, visto mais como um *pró form* que os candidatos têm de cumprir face à legislação em vigor e não algo a que se deve dar muita importância. O mesmo acontece com os projetos educativos, que abrangem áreas mais relacionadas com as necessidades a suprimir no próprio agrupamento, não existindo uma linha que defina a real missão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Existe, além disso, pouca proximidade entre projeto de intervenção e projeto educativo, inferindo-se a pouca importância dada a estes documentos estruturantes no quotidiano da escola ou agrupamento. Sendo assim quer o projeto de intervenção quer o projeto educativo têm quase como exclusiva função, para estes três diretores, o de cumprir procedimentos e rotinas, com escassa relevância para a definição das políticas educativas locais e para a estruturação da sua ação.

Estes aspetos são visíveis na débil preocupação pelo diagnóstico (apenas um diretor faz alusão a esta categoria) considerando que todos estão em contato direto e diário com a organização, fator facilitador para esse mesmo diagnóstico.

Outro aspeto a destacar prende-se com a prestação de contas, onde a ausência de dados apresentados por dois dos três diretores participantes do estudo revelam grande distanciamento entre o discurso político e a intervenção local.

Para o cargo que ocupam, os participantes valorizam muito a experiência profissional ao longo da vida, revelam, ainda, concepções próximas no que diz respeito à nova gestão pública e de ética do serviço público. Indicam que o “segredo” de uma gestão plena está numa liderança partilhada, em que o diretor/gestor delega funções nas estruturas intermédias. Apesar disso, para dois dos participantes no estudo o melhor rosto de uma organização é o diretor e apenas um refere que são os bons resultados académicos que reforçam a posição de destaque da organização numa comunidade.

No que respeita aos problemas na gestão da escola, consideram que parte deles está associado às constantes alterações das diretivas da administração central:

- dificuldades em motivar os docentes para as práticas educativas devido às constantes diretrizes legislativas e ao constante aumento da burocratização do trabalho do professor;
- a opção por uma política de contenção que resulta em cortes nos dinheiros para a educação, significando dificuldades nas concretizações mais básicas de projetos enriquecedores para novas aprendizagens;
- falta de uma autonomia pedagógica e administrativa que pudesse potenciar uma melhor adequação de recursos materiais e humanos;
- a problemática dos ranking de escolas que revela números, mas que não revela realidades. Esta forma de comparar resultados pode potenciar desmotivação e sentimentos de “dever não cumprido”.
- Segundo os participantes no estudo os rankings são injustos e não espelham a realidade que é vivida no quotidiano de cada agrupamento, pois cada um trabalha no seu dia-a-dia de acordo com as necessidades em relação à comunidade envolvente. Essas diferenças ficam patentes nos objetivos a que concedem prioridade: para o diretor do agrupamento A – sucesso educativo dos alunos; para a diretora do agrupamento B – parcial sucesso educativo dos alunos e oferta educativa à comunidade; diretora do agrupamento C – integração dos alunos na sociedade e consequentemente no mercado de trabalho.

A educação potencia o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é um requisito fundamental para a cidadania. Através dela, o indivíduo compreende até onde

pode ir a sua liberdade, a forma como exercita os seus direitos e também a importância dos seus deveres. Em essência, a educação é um pressuposto necessário à evolução de qualquer estado de direito. Nesse sentido verificamos que as escolas sofreram um processo evolutivo e se foram tornando organizações com caráter complexo, com a missão alargada de ensinar todos os jovens, por um período cada vez mais longo, e com crescentes e diversificadas atividades pedagógicas com elevado grau de complexidade técnica e organizacional. Os participantes deste estudo, mediante tais factos, consideram as constantes mudanças na legislação sem uma avaliação concreta das políticas aplicadas como uma “afrota” ao real propósito da educação, desviando intenções e alternando consecutivamente as linhas orientadoras para o seu processo educativo. Todos consideram o anterior modelo legislativo mais justo e menos politizado.

No entanto, confirmando as rápidas transformações de diretivas que os diretores criticam, foi definido um novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (decreto-lei n.º137/2012, de 2 de julho).

Com esta mudança legislativa, surgem também outras pistas de investigação, pois o candidato ao cargo de diretor passa a assumir novos desafios: “(...) identifica os problemas, define a missão, as metas e as grandes linhas de orientação da ação, bem como a explicitação do plano estratégico a realizar no mandato(...)”.

As novas diretrizes legislativas sugerem uma crescente mudança das novas formas de governação de educação nas escolas portuguesas e uma aposta na gestão estratégica das organizações. Este estudo demonstra, contudo, que essa cultura profissional e organizacional não se encontra, ainda, plenamente assumida pelos diretores portugueses.

Bibliografia

AFONSO, N. (1995). *Que fazer com esta reforma? Notas à margem de um relatório*. In *Inovação*, 8, (p. 105-122).

BARDIN, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, M. (2011). *As Concepções e as Práticas dos Gestores de Topo na Escola Pública e Privada. Convergências e Divergências*. Lisboa: Escola Superior de Educação. [Dissertação de mestrado em Administração Escolar].

BARROSO, J. & AFONSO, N. (2011) *Políticas Educativas: mobilização de conhecimentos e modos de regulação*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta.

BARROSO, J. (1991). *Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução*. In *Inovação*, 4, (p. 55-86).

BARZANÒ, G. (2009), *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade – As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

BARZANÒ, G.; Clímaco, M. C. & Jones, J. (Eds.) (2002), *Management e Leadership nella Scuola: Un Approccio comparativo in Italia, Catalogna, Inghilterra e Portogallo*. Roma: Edizioni Anicia.

BLANCHARD, Ken et al. (2007) *Liderança de Alto Nível: Como Criar e Liderar Organizações de Alto Desempenho*. Porto Alegre: Bookman, (p. 15).

BOGDAN, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, A. (2006). A Liderança Educacional da Direção Escolar em Espanha: entre a Necessidade e a (Im)possibilidade. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 6, (p. 77-94)

BOLÍVAR, A. (2000). O Lugar da Escola na política Curricular Actual. Para Além da Reestruturação e da Descentralização, in SARMENTO, M. J. (Org). *A Autonomia da escola: Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.(p. 157-190)

- COSTA, J. A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas”, in Costa, J. A.; Mendes, A. N. e Ventura, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares - Actas do 1.º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Edição: Universidade de Aveiro. (p.15-33)
- BUSH, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and evidence*.
- BOUTINET, J.P. (1997). *Antropologia do Projecto. Epistemologia e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BRUNET, L. (1992). “Clima de trabalho e eficácia da escola”, in *As organizações escolares em análise*. António Nóvoa (coord.), Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- CLÍMACO, M. C.; RANGEL, M. (1998). *Práticas de Gestão: ensino primário*. Gabinete de estudos e planeamento. Lisboa: Ministério da Educação.
- COSTA, J. A. (2007). *Projectos em educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas”, in Costa, J. A.; Mendes, A. N. e Ventura, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares - Actas do 1.º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Universidade de Aveiro. (p.15-33)
- CRAVEIRO, M.C.F.G.V. (2007). *Parte II - Metodologia de Investigação*. (p.202-249). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7085/7/Parte%20II%20-%20Metodologia%20da%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- CUBAN, L. (1988). *The managerial Imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, Nova Iorque: State University of New York Press.
- CUNHA, P. (1997). *O desenvolvimento do novo modelo de administração e gestão das escolas: desvios e aprofundamentos*. In Cunha, P.. *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, (p. 241-257)
- DEB (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo* (4ª edição). Ministério da Educação.

DEROUE, J. -L. (1995) O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto científico em redefinição, IN: BARROSO, J. (org.) *O estudo da escola*, Porto: Porto Editora, 1996, (p. 61-85)

DIAS, M. (2008). *Participação e poder na escola pública: 1986-2004* - 1ª ed. - Lisboa: Colibri.

DIAS, M. (2006). As Escolas Primárias Portuguesas na Viragem do Século: Actores e Processos de Mudança (1986-2003). *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 6, (p. 28-36).

DIAS, M. (1999). A autonomia da escola em Portugal: igualdade e diversidade. In: *Revista do Instituto de Inovação Educacional*. 12. (3). (p.105-120).

DRUCKER, P. F. (1996). *Administrando para o futuro: os anos 90 e a virada do século*. 5. ed. São Paulo: Pioneira.

DUTERCQ, Y. (2006). Os Chefes de Estabelecimento de Ensino em França: Entre a Racionalização Modernista, os Constrangimentos Culturais e o Desejo de Justiça. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 6, (p. 95-102).

ESTÊVÃO, C. A. V. (2000). “Liderança e Democracia: o Público e o Privado”, in Costa, J. A.; Mendes, A. N. e Ventura, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares - Actas do 1.º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Edição: Universidade de Aveiro. (p.15-33).

FERNANDES, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia, in FORMOSINHO, J., FERNANDES, A.S., MACHADO, J. e FERREIRA, F. I. (Org). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa. (p.53-89).

FERREIRA, F.I. (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação, in FORMOSINHO, J., FERNANDES, A.S., MACHADO, J. e FERREIRA, F. I. (Org). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa. (p.265-304).

FORMOSINHO, J. (2005). A evolução do modelo de administração da escola de interesse público em Portugal (1926-86), in FORMOSINHO, J., FERNANDES, A.S., MACHADO, J. e FERREIRA, F. I. (Org). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa. (p.91-114).

- FORMOSINHO, J. (2003). A governação das escolas em Portugal – da “gestão democrática” à governação participada, in VILELA, A. P. (Org). *Administração e Gestão das escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Centro de formação de Associação de escolas. Braga: Cadernos Escola e Formação. (23-35).
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes, in FORMOSINHO, J., FERNANDES, A.S., MACHADO, J. e FERREIRA, F. I. (Org). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa. (p.115-162)
- FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. (2000). *A administração das escolas no Portugal democrático*. In: FORMOSINHO, J.; FERREIRA & F.; MACHADO, J.. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: ASA Editores II, S.A..
- FORMOSINHO, J.; MACHADO, et al. (1988). *Modelos curriculares para a educação de infâncias*. Porto Editora (2.^a edição).
- FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A.; MACHADO, J. & FERREIRA, H. (2004). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Local: Fundação Manuel Leão.
- GÓMEZ, G. R., FLORES, J. G., JIMÉNEZ, E. G. (1999) *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- GONZÁLEZ, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- GREENFIELD, W. D. (2000). O Lugar da Escola na política Curricular Actual. Para Além da Reestruturação e da Descentralização, in SARMENTO, M. J. (Org). *A Autonomia da escola: Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.(p. 257-284)
- HARGREAVES, A. (2005). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- LAFOND, M. A. C. (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In Lafond, A.C., Ortega, E.M., Marieau, G., Skovsgaard, J., Formosinho, J. & Machado, J. (Eds.), *Autonomia, gestão e avaliação das escolas (pp. 9-24)*. Porto: Edições Asa.
- LE MOS, V. (1997). A Gestão Escolar. In Cunha, P.. *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, (p. 259-273).

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., & BOUTIN, G. (2005). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, L. C. (2011). “Diretor de Escola: subordinação e poder”, in Neto-Mendes, A., Costa, J.A. & Ventura, A. (Org.). *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais. Atas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Edição: Universidade de Aveiro. (p.47-63).

LIMA, L. C. (2006). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. C. Lima (Org.), *Compreender a escola. Perspectivas de análise organizacional* (pp. 18-69). Porto: Asa.

LIMA, L.C., PACHECO, J.A., ESTEVES, M. & CANÁRIO, R. (2006). *A educação em Portugal (1986 – 2006). Alguns contributos de investigação. Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. Disponível em <http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf>

LIMA, L.C. & AFONSO, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afontamento.

LUIS, A., BARROSO, J. & PINHAL, J. (Eds.). (1997). *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Actas do 1º Congresso do Forum Português de Administração Educacional, realizado em Vilamoura a 27, 28 de Fevereiro e 1 de Março de 1997. Lisboa: Forum Português de Administração Educacional

MARIEAU, G. (1998) *Dirigir e gerir as escolas: como obter a excelência?*, IN: *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*, Porto: ASA, 1999, (p. 47-67)

NÓVOA, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In *As organizações escolares em análise*. António Nóvoa (coord.), Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NUNES, A. (2000). “O Projecto Educativo de Escola no Projecto de uma Escola Aprendiz”. In Costa, J. A.; Mendes, A. N. e Ventura, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares - Actas do 1.º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Edição: Universidade de Aveiro. (p.239-247)

PONT, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership – Vol 1. Policy and Practice*.

SILVA, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.

SPILLANE, J. (2005), Distributed Leadership, The educational Forum.

TORRES, L.L. (2005). *Configurações culturais e o processo de construção da gestão democrática numa escola secundária*. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), pp.89-124. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v18n2/v18n2a04.pdf>

VALA, J. (2005). A Análise de conteúdo. In Silva, A.S. e Pinto, J. M. (Orgs.), *Metodologias das Ciências Sociais* (p. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Sites consultados:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/951/4/Cap%C3%ADtulo%20II.pdf>

www.oecd.org/edu/schoolleadership

www.ncsl.org.uk/literaturereviews

<http://course1.winona.edu/lgray/el756/Articles/Spillane.htm>

Referências Legislativas:

Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio

Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro

Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de Setembro

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

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de Outubro

Lei orgânica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.

Decreto-Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto

Despacho Conjunto n.º 13313/2003, de 8 de Julho

Outros Documentos

Projetos de Intervenção dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas que serviram de base ao estudo.

Projetos Educativos dos mesmos Agrupamentos.

Anexos

**Anexo I – Pedido de autorização para a realização de entrevistas e
consulta de documentação**

Exmo. Senhor

Diretor do Agrupamento de Escolas de Carnaxide-Valejas

Dr. António de Jesus Seixas

Rui Daniel Ribeiro Nobre, professor do 1.º ciclo, a frequentar o Mestrado em Administração Escolar, no Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre a temática **A visão e a voz do diretor: a construção do seu Projeto de Intervenção**, orientado pela Doutora Mariana Dias.

Face ao exposto e devido ao tema, solicito por este meio a sua contribuição para desenvolver a supracitada investigação através da realização de uma entrevista a V. Ex.^a enquanto Diretor, bem como conhecer o seu Projeto de Ação e o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas que dirige, a fim de enriquecer o trabalho de investigação.

Toda a informação facultada será considerada confidencial e o seu anonimato absolutamente assegurado. A informação recolhida não será utilizada para qualquer outra finalidade, exceto a acima referenciada

Agradeço desde já a atenção dispensada de V. Ex.^a para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Rui Daniel Ribeiro Nobre

Oeiras, 17 de maio de 2012

Exma. Senhora

Diretora do Agrupamento de Escolas de Carnaxide-Portela

Dr.^a Teresa Silva

Rui Daniel Ribeiro Nobre, professor do 1.º ciclo, a frequentar o Mestrado em Administração Escolar, no Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre a temática **A visão e a voz do diretor: a construção do seu Projeto de Intervenção**, orientado pela Doutora Mariana Dias.

Face ao exposto e devido ao tema, solicito por este meio a sua contribuição para desenvolver a supracitada investigação através da realização de uma entrevista a V. Ex.^a enquanto Diretor, bem como conhecer o seu Projeto de Ação e o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas que dirige, a fim de enriquecer o trabalho de investigação.

Toda a informação facultada será considerada confidencial e o seu anonimato absolutamente assegurado. A informação recolhida não será utilizada para qualquer outra finalidade, exceto a acima referenciada

Agradeço desde já a atenção dispensada de V. Ex.^a para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Rui Daniel Ribeiro Nobre

Oeiras, 17 de maio de 2012

Exma. Senhora

Diretora do Agrupamento de Escolas de São Bruno

Dr.^a Isabel Lourenço

Rui Daniel Ribeiro Nobre, professor do 1.º ciclo, a frequentar o Mestrado em Administração Escolar, no Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre a temática **A visão e a voz do diretor: a construção do seu Projeto de Intervenção**, orientado pela Doutora Mariana Dias.

Face ao exposto e devido ao tema, solicito por este meio a sua contribuição para desenvolver a supracitada investigação através da realização de uma entrevista a V. Ex.^a enquanto Diretora, bem como conhecer o seu Projeto de Ação e o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas que dirige, a fim de enriquecer o trabalho de investigação.

Toda a informação facultada será considerada confidencial e o seu anonimato absolutamente assegurado. A informação recolhida não será utilizada para qualquer outra finalidade, exceto a acima referenciada

Agradeço desde já a atenção dispensada de V. Ex.^a para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Rui Daniel Ribeiro Nobre

Oeiras, 1 de agosto de 2012

Anexo II – Plano das entrevistas

Plano das Entrevistas

Instituição	Entrevistado	Local	Data	Duração	Identificação da entrevista
Agrupamento	Diretor	Gabinete do diretor	22/06/2012	48:58 min	A
Agrupamento	Diretor	Sala de reuniões anexa ao gabinete da Diretora	28/06/2012	64:45 min	C
Agrupamento	Diretor	Gabinete da diretora	02/08/2012	65:58 min	B

**Anexo III – Síntese da análise de conteúdo Projeto de Intervenção
Agrupamento A**

Análise de conteúdo – Projeto de Intervenção

Tema: Projeto de Intervenção			
Categoria	Subcategorias	Indicadores	Ocorrências
Ação estratégica	Caraterização da escola		0
	Diagnóstico		0
	Fundamentação		0
	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Otimizar a ação educativa; - Otimizar o desempenho de funções de coordenação; - Proporcionar condições para uma vivência em segurança e disciplina na escola; - Gerir os recursos humanos; - Gerir e rentabilizar a utilização dos materiais didáticos; - Melhorar a qualidade dos espaços, humanizando-os; - Gerir racionalmente o tempo; - Valorizar a centralidade da escola e do modelo processual de desenvolvimento do currículo; - Construir um projeto curricular integrado e adequado às necessidades dos alunos; - Individualizar percursos de formação, diversificando as ofertas educativas; - Motivar os alunos; - Fomentar aprendizagens significativas; - Desenvolver e consolidar competências; - Promover uma avaliação adequada, rigorosa e ao serviço da aprendizagem; - Diversificar as modalidades e os instrumentos de avaliação; - Promover uma política de formação centrada no Agrupamento obedecendo a uma lógica contextual, adaptativa, organizacional e orientada para a mudança; - Melhorar as competências e a qualidade do desempenho; - Corresponsabilizar a família no percurso escolar dos alunos; - Melhorar a comunicação com as famílias; - Potenciar ações dirigidas aos pais, visando a sua intervenção no acompanhamento do percurso escolar dos alunos; - Potenciar uma política de negociação e concertação educativa com todos os atores sociais intervenientes no processo educativo; - Promover a melhoria da qualidade da escola enquanto prestadora de um serviço social público; - Potenciar uma cultura de avaliação; - Promover a qualidade da educação; - Promover autoconhecimento e desenvolvimento organizacional. 	25
Operacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Organização Pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar um Plano Anual de Atividades; - Garantir a avaliação diagnóstica a todos alunos no início do ano letivo e sempre que for pertinente; - Assegurar a definição do perfil de aluno no final de cada ciclo de escolaridade; - Aperfeiçoar a construção dos processos individuais dos alunos; - Privilegiar a sequência pedagógica e a manutenção do grupo/turma dentro de um ciclo de escolaridade; 	10

			<ul style="list-style-type: none"> - Aperfeiçoar a dinâmica dos departamentos curriculares; - Incentivar a criação de equipas de projetos, clubes e outras atividades de complemento curricular; - Reforçar a articulação entre ciclos, prioritariamente nas áreas disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática; - Reforçar a articulação interdisciplinar; - Implementar a articulação entre as Escolas do Agrupamento 	
		- Clima de segurança/Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar o cumprimento do Regulamento Interno de forma eficaz e adequada, fomentando a consciencialização / interiorização de deveres e direitos e a participação responsável de todos os atores da comunidade educativa; - Promover reuniões periódicas com o pessoal não docente, a fim de serem tomadas medidas de prevenção contra a indisciplina; - Responsabilizar o pessoal docente e não docente pela implementação dos mecanismos de atuação definidos para ocorrências disciplinares; - Fomentar o espírito de tolerância e a aceitação da diferença, no respeito pela pluralidade; - Implementar as assembleias de delegados de turma; - Recuperar rapidamente pequenas anomalias e danos nas instalações, evitando a sua degradação e minorando causas de possíveis acidentes; - Verificar regularmente a segurança dos equipamentos 	7
		Gestão dos recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Inventariar as necessidades dos Jardins de Infância e das Escolas do Agrupamento; - Afetar pessoal docente e não docente a tarefas e funções que melhor se adequam com o Projeto Educativo; - Solicitar autorização superior para a contratualização de técnicos especializados; - Contratualizar serviços educativos especializados a afetar a determinados projetos. 	4
		Gestão dos recursos matérias, dos espaços e do tempo	<ul style="list-style-type: none"> - Regularizar a requisição dos equipamentos fixos, dos espaços e do material didático; - Solicitar à Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo e à Câmara Municipal [REDACTED] a realização de obras de manutenção e conservação, assim como a aquisição de material didático; - Estabelecer protocolos ao abrigo do Mecenato; - Criar e manter espaços verdes, desenvolvendo atitudes ecológicas; - Gerir eficazmente o tempo destinado a sessões de trabalho e reuniões. 	5
		Desenvolvimento Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Definir e construir o Projeto Curricular de Turma, baseado nas características dos alunos que constituem as respetivas turmas; - Perspetivar o desenvolvimento curricular no âmbito dos ciclos de escolaridade; - Definir os tempos destinados às aprendizagens da Língua Portuguesa e da Matemática (1º Ciclo); - Valorizar o trabalho dos conselhos de turma; - Valorizar o trabalho dos conselhos de departamento curricular (decisão quanto às grandes opções curriculares); - Articular as atividades de complemento/enriquecimento curricular com o Projeto Curricular de Turma, competindo ao professor titular/ diretor de turma as competências de supervisão. 	6
		Aprendizagem dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a aquisição de saberes e competências; - Promover situações que demonstram atitudes de autonomia, responsabilidade, partilha e cidadania; - Implementar a diferenciação do ensino e das práticas pedagógicas; - Promover a individualização dos percursos de aprendizagem; - Aproveitar as potencialidades dos recursos tecnológicos disponíveis. 	5

		Avaliação das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> - Definir os critérios de avaliação; - Implementar modalidades e instrumentos de avaliação que permitam; - Construir instrumentos de avaliação adequados às estratégias de trabalho utilizadas e as competências visadas; - Elegger a avaliação diagnóstica como instrumento ao serviço do Projeto Curricular de Turma, sobretudo na sua elaboração. 	4	
		Formação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Conceber um Plano de Formação para os professores, os funcionários, e pais e encarregados de educação, que assumam a dupla dimensão de privilegiar as necessidades individuais (profissionais e pessoais) e as necessidades da organização escolar; - Articular o Projeto de Formação do Agrupamento com o Centro de Formação de Escolas do Concelho de [REDACTED] ([REDACTED]); - Dinamizar ações de informação sensibilização e formação sobre temáticas consideradas pertinentes; - Dar visibilidade e divulgar os projetos e as práticas educativas inovadoras na comunidade educativa. 	4	
		Articulação Escola - família	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o Projeto “Voluntariado”; - Estimular a participação dos pais em atividades de natureza educativa; - Estimular a comunicação formal e informal entre os pais e as estruturas de orientação educativa. 	3	
		Parcerias	<ul style="list-style-type: none"> - Definir os princípios enquadramentos para o estabelecimento de parcerias; - Estabelecer parcerias com empresas visando a sensibilização dos alunos ao mercado de trabalho; - Concretizar e articular estratégias de prevenção e de intervenção em parceria com outras instituições comunitárias em várias vertentes educativas: saúde, problemas de aprendizagem, comportamentos de risco, integração social e profissional, ambiente e outras; - Ceder e partilhar espaços e equipamentos. 	4	
		Avaliação Interna e Externa	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar a desenvolver o processo de autoavaliação, adequando os indicadores em função dos referentes definidos pela IGE (Site IGE - Avaliação Externa); - Conceber e concretizar instrumentos de autoavaliação; - Contratualizar com uma Instituição do Ensino Superior a avaliação externa; - Utilizar os dados da avaliação na tomada de decisões tendentes ao aperfeiçoamento e desenvolvimento do Agrupamento. 	4	
		Metas		0	
		Prestação de contas	<ul style="list-style-type: none"> - Gerir com rigor o orçamento; - Angariar e gerar recursos financeiros; 	<ul style="list-style-type: none"> - Concluir a inventariação dos recursos materiais; - Inventariar as necessidades dos Jardins de Infância e das Escolas do Agrupamento; - Privilegiar a implementação das normas legalmente estabelecidas para aquisição de materiais e equipamentos; - Gerar e gerir as receitas próprias; - Diversificar fontes de financiamento com apoio do Mecenato. 	5

**Anexo IV – Síntese da análise de conteúdo Projeto de Intervenção
Agrupamento B**

Análise de conteúdo – Projeto de Intervenção

Tema: Projeto de Intervenção				
Categoria	Subcategorias	Indicadores		Ocorrências
Ação estratégica	Caraterização da escola			0
	Diagnóstico			0
	Fundamentação			0
	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Exercer a liderança através da promoção da gestão de proximidade e constituição de equipas, incentivando-as a tomar decisões e a resolver problemas ou a encontrar soluções que contribuam para uma gestão coparticipada e numa linha de corresponsabilização; - Dar continuidade à mesma forma de atuação já conhecida e reconhecida, pelos vários membros da comunidade educativa; - Continuar a garantir, às crianças e jovens que frequentam as seis escolas do Agrupamento de ████████, a qualidade das aprendizagens em ambiente seguro, saudável e inclusivo, onde se privilegia a igualdade de oportunidades e a equidade; - Continuar a gerir, com o Corpo Docente, de acordo com as competências e capacidades, em plano de negociação e com total abertura à iniciativa e inovação pedagógica e científica; - Continuar a promover, para a equipa do Pessoal Não Docente, a valorização e o reconhecimento das respetivas missões e tarefas, através do diálogo e o estímulo à melhoria; - Continuar a oferecer, aos Pais e Encarregados de Educação, serviços educativos de qualidade, mantendo a plataforma de proximidade e diálogo já existente; - Continuar a promover, para os Membros e/ou Representantes da Comunidade mais alargada, nomeadamente das entidades e instituições a nível local, regional, nacional, europeu e internacional, as relações institucionais e interpessoais, alargando, na medida do possível, as sinergias já existentes. 		7
	Operacionalização	Equipa	Manter dentro do quadro legal do Regulamento Interno as equipas de chefia de topo e intermédias, podendo-se ter que recorrer a alterações ou mudanças, por força do resultado do Concurso de Professores, em curso, para o mesmo quadriénio ou ainda por força de opções pessoais ou de estratégia organizativa	
(In)Sucesso		<ul style="list-style-type: none"> -Manter as taxas de sucesso ou mesmo melhorá-las, continuando-se a providenciar a todos os que revelem dificuldades de aprendizagem ritmos diferenciados e/ou falta de pré-requisitos, os apoios e medidas educativas de recuperação e acompanhamento necessárias, dentro das disponibilidades de recursos humanos e materiais. -Analisar as causas, planear as medidas de apoio e promover as necessárias diligências, no sentido de garantir a todos, aprendizagens com qualidade e a orientação nos estudos a prosseguir, dentro e fora destes estabelecimentos de ensino 		2

		Avaliação/Monitorização	-Prosseguir com os processos de avaliação e monitorização que se têm continuado a implementar e a melhorar, de forma a que no que diz respeito aos resultados escolares e níveis de aprendizagens formais e informais, no final de cada período letivo e cada ano letivo, a análise de desempenho seja a linha mestra de orientação para o trabalho futuro de alunos e professores -Continuar a adotar os instrumentos de Autoavaliação ou Avaliação Interna com uma equipa já constituída para o efeito, com metodologias de trabalho de análise e de auscultação, através de questionários e inquéritos, de observação e de acompanhamento -Continuar com os processos de Avaliação de Desempenho dos membros do Pessoal Docente e Pessoal Não Docente de acordo com os dispositivos legais e seguindo as orientações superiores, de forma assertiva e transparente, valorizando o rigor científico pedagógico, a qualidade do empenho, profissionalismo e nível de responsabilidades	3
		Parcerias	Manter as parcerias e o estabelecimento de outras, a nível local, institucional ou empresarial.	1
		Formação	Manter a mesma postura de proporcionar a todos o acesso a Ações de Formação geral ou específica, Workshops, Palestras, Seminários, Conferências, Estudos de Investigação, etc. para além do carácter de obrigatoriedade estipulado e previsto para a progressão profissional de cada um	1
			Promover aos órgãos de gestão uma constante atualização na aquisição de mais instrumentos e métodos de trabalho	1
		Instalações e Equipamentos	Adaptar espaços com a imediata implementação do PTE (Plano Tecnológico da Educação) supervisionando e acompanhando as obras de melhoramento e instalação de novos equipamentos	1
		Metas	Servir esta grande comunidade, através do diálogo e da circulação da informação, para que o ambiente de confiança mútua se mantenha e se continue a promover a construção de uma organização educativa onde imperam objetivos de qualidade, respeito e tolerância	1
		Prestação de contas	Autonomia e Investimentos	- Os níveis de Autonomia na gestão são controlados pela tutela. No entanto, consideram-se já algumas possíveis melhorias de acordo com necessidades já identificadas e que para a sua viabilização carecem de apoios e autorizações, por parte da DRELVT/ME, da Divisão de Educação (██████) e Junta da Freguesia ████████, nomeadamente: a construção de telheiros de ligação entre o edifício central e as salas e EVT e também junto à Portaria, no lado exterior - Atualizar e melhorar a eficiência e potencialidades do site da escola com vista a agilização da circulação da informação e de divulgação de notícias, eventos, resultados, atividades, iniciativas, projetos, reportagens, etc

**Anexo V – Síntese da análise de conteúdo Projeto de Intervenção
Agrupamento C**

Análise de conteúdo – Projeto de Intervenção

Tema: Projeto de Intervenção			
Categoria	Subcategorias	Indicadores	Ocorrências
Ação estratégica	Caraterização da escola	<ul style="list-style-type: none"> - O Agrupamento de Escolas de [REDACTED] situa-se na freguesia de [REDACTED], concelho de [REDACTED] e é constituído por três estabelecimentos de ensino; - Acolhe fundamentalmente a população escolar residente nos lugares de [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED] oriunda dos bairros municipais do [REDACTED], Encosta da [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED] al; - Populações quase exclusivamente em regime de arrendamento, que manifestam um traço comum: terem sido objeto de realojamento em função das deficitárias condições sociais e habitacionais em que se encontravam; - Esta população está numa posição claramente inferior ao que são os valores médios concelhios nas áreas das qualificações escolares e profissionais; - População com proveniências heterogéneas que abrange grupos étnicos diferenciados, sobretudo de origem africana. Existe também uma representatividade significativa da etnia cigana nacional concentrada num dos bairros; - A pobreza afeta muitas famílias sendo muito elevado o número de famílias que beneficia de Rendimento Social de Inserção; - Além da pobreza e do desemprego, a violência, a insegurança, as dependências e os consumos abusivos de álcool e drogas, por outro lado, os maus tratos físicos e psicológicos, as negligências graves, as práticas ilícitas, o abuso sexual e a gravidez na adolescência são outros fatores que neste contexto estão significativamente presentes e com nítida visibilidade, independentemente da origem étnica; 	7
	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> -“A escola é um local de eclosão de conflitos projetados do exterior...absentismo e indisciplina em contexto escolar” - Insuficiência na prestação de cuidados primários por parte das famílias. - Insucesso escolar - Baixas qualificações escolares e profissionais na comunidade envolvente e participação na comunidade escolar - Insuficiência ao nível dos espaços, instalações e equipamentos escolares 	5
	Fundamentação	<ul style="list-style-type: none"> - Acredita que uma Escola de sucesso se constrói com a continuidade das dinâmicas já incutidas, com resultados positivos, reforçadas com outras iniciativas sempre com o intuito de melhorar as respostas educativas e uma permanente atualização; - Acredita que Educar não é só obter sucesso académico dos alunos mas também ajudar a criar cidadãos responsáveis empreendedores; - Acredita que as políticas educativas estão em constante evolução, tendo como objetivo acompanhar as mutações sociais. 	3
	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuir as taxas de insucesso escolar no âmbito da língua portuguesa e da matemática; - Reforçar as competências essenciais; - Combater o absentismo escolar e as saídas precoces do sistema educativo; - Promover a inserção escolar e social dos alunos, reforçando a articulação com as famílias; - Implementar novos projetos em articulação com a saúde Escolar e outros recursos na área da saúde; - Alargar o uso das tecnologias e recursos informáticos a toda a comunidade educativa; - Contribuir para a melhoria da qualificação escolar e profissional da comunidade envolvente; - Requalificar os espaços, instalações e equipamentos escolares; - Preparar os alunos para a vida ativa. 	9
	Operacionalização	<p>Dimensão ensino/aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela BE/CR possibilitando ainda a consulta e requisição de livros; - Dar continuidade a iniciativas culturais; - Criação de clubes/projetos de leitura e escrita; - Articulação/colaboração com as Bibliotecas da Câmara Municipal [REDACTED]; 	10

			<ul style="list-style-type: none"> - Criação de clubes/projetos de matemática; - Dar continuidade às tutorias no 2º e 3º ciclo – intervenção com os alunos considerados mais problemáticos com o desenvolvimento de atividades e programas de competências básicas de forma a valorizar a escolaridade e o interesse pelas aprendizagens; - Reforço alimentar às crianças e jovens com necessidades alimentares; - Criação de clubes e projetos de forma a ocupar os tempos dos alunos – Desporto escolar, Artes plásticas, Reciclagem, Informática, Horta comunitária, etc; - Coadjuvâncias às disciplinas língua portuguesa e matemática nos anos terminais dos três ciclos de ensino básico; - Articulação inter ciclos e inter departamentos curriculares. 	
	Pessoal docente		<ul style="list-style-type: none"> -Efetuar a distribuição do serviço aos docentes tendo em conta o seu conhecimento do meio escolar; - Fomentar e contribuir para o desenvolvimento da formação contínua; - Fomentar o armazenamento digital da informação de forma a libertar os professores para o exercício de outras funções. 	3
	Pessoal não docente		<ul style="list-style-type: none"> - Distribuir os recursos humanos do agrupamento de forma a assegurarem o apoio necessário; - Promover e contribuir para a formação todos os assistentes técnicos e operacionais. 	2
	Pessoal discente		<ul style="list-style-type: none"> - Definição dentro de conselho pedagógico dos critérios de constituição de turmas nos três níveis do ensino básico; - Criação de um gabinete “Espaço jovem” sob a orientação de enfermeira da Saúde Escolar, centrado na escuta ativa dos jovens num patamar de confidencialidade; - Dar continuidade ao trabalho desenvolvido com a equipa de acompanhamento disciplinar; - Dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela técnica de serviço social e pela psicóloga, colocadas ao abrigo do Programa TEIP II. 	4
	Pais e encarregados de educação		<ul style="list-style-type: none"> - Encorajar a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar, sem prejuízo das competências de cada uma das partes; - Realização de uma assembleia geral de pais e encarregados de educação por ano; - Participação nos arranjos e manutenção dos espaços; - Realização de atividades culturais abertas aos pais; - Promover ações de formação para pais e encarregados de educação, sempre que possível. 	5
	Relação com a comunidade		<ul style="list-style-type: none"> - Dar continuidade às parcerias/ protocolos com diversas entidades: Centro de saúde, CERCI oleiras, CPCJ de Oeiras, Programa Escolhas, Junta de Freguesia, Câmara Municipal ██████████, ██████████, ██████████, UNIVA, ACIDI, Solidariedade Emigrante assim como de empresas tal como a Sumol/Compal, Pingo Doce, Jumbo-Fundação Auchan. 	1
	Avaliação interna		<ul style="list-style-type: none"> - Criação de uma equipa alargada de avaliação interna tendo como principais objetivos assegurar o sucesso educativo, obter informações estruturadas sobre o funcionamento das escolas/agrupamento, sensibilizar os membros da comunidade educativa para a participação no processo educativo, promover a cultura de melhoria continuada da escola. 	1
	Metas		<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar as crianças/jovens na sua socialização, transmitindo-lhes valores universais; - Ajudar a formar crianças/jovens autónomos e responsáveis e para a aceitação das diferenças; - Formar cidadãos capazes de resolver problemas sociais, económicos e políticos da sua comunidade e do seu país; - Preparar as crianças/jovens para a vida ativa, transmitindo conhecimentos e regras de comportamento e de conduta com o intuito da sua integração plena na sociedade. 	4
	Prestação de contas	Otimização e aplicação dos recursos financeiros	<ul style="list-style-type: none"> - Sendo os recursos escassos, a sua otimização e a sua aplicação será feita com o máximo rigor de acordo com as prioridades e objetivos definidos no Projeto Educativo. 	1

**Anexo VI – Síntese da análise de conteúdo Projeto Educativo
Agrupamento A**

Análise de conteúdo – Projeto Educativo

Tema: Projeto Educativo					
Categoria	Subcategorias		Indicadores	Ocorrências	
Ação estratégica	Caraterização do Agrupamento	Pré- escolar	- Jardim de Infância - Jardim de Infância	2	
		Ensino Básico	- EB1 - EB1 - EB1 - EB 2,3	4	
	Diagnóstico	Pontos fortes	Bom clima de escola; - Estabelecimento de parcerias diversificadas; - Envolvimento dos membros da Comunidade Educativa na operacionalização do Projeto Educativo; - Resultados obtidos pelos alunos na disciplina de Língua Portuguesa nas provas de aferição e nos exames nacionais.	4	
		Pontos fracos	- Fraca utilização das TIC, como recurso de comunicação escola/família. - Frequência muito baixa de reuniões de assembleia de turma; - Pouca articulação entre as escolas do 1º ciclo que integram o Agrupamento.	3	
		Oportunidades	- Apontar caminhos alternativos aos currículos regulares para os alunos que evidenciem outros interesses e aptidões, assim como para os alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente.	1	
		Constrangimentos	- A necessidade de intervenção na EB 2,3 Na melhoria e conservação dos espaços envolventes; Na melhoria e modernização do mobiliário; Na melhoria das condições oferecidas aos alunos (cacifos, espaço exterior coberto...); Reparação dos telhados. - A reorganização da rede escolar do 1º. Ciclo: Escolas com horário normal; Atividades de Enriquecimento Curricular para todos os alunos. - Adequação dos diferentes espaços escolares e mobiliário ao nível etário dos alunos e à prática educativa.	7	
	Linhas de ação	Implementar a organização e o desenvolvimento curricular	Objetivos	- Otimizar a ação educativa; - Otimizar o desempenho de funções de coordenação; - Valorizar a centralidade da escola e do modelo processual de desenvolvimento do currículo; - Construir um projeto curricular integrado e adequado às necessidades dos alunos; - Individualizar percursos de formação, diversificando as ofertas educativas.	5
			Operacionalização	- Realizar avaliação diagnóstica a todos os alunos no início do ano letivo e sempre que for pertinente; - Elaborar o perfil do aluno no final de cada ciclo de escolaridade; - Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória nos estabelecimentos de ensino do Agrupamento; - Reforçar a articulação entre ciclos, prioritariamente nas áreas disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática; - Reforçar a articulação interdisciplinar; - Implementar a articulação entre as escolas do Agrupamento. - Definir e construir o Projeto Curricular de Turma, baseado nas características dos alunos que constituem as respetivas turmas; - Perspetivar o desenvolvimento curricular no âmbito dos ciclos de escolaridade; - Valorizar o trabalho dos conselhos de turma e de departamento curricular; - Articular as atividades de complemento/enriquecimento curricular com o Projeto Curricular de Turma, competindo ao	10

			professor titular/ diretor de turma as competências de supervisão.	
Promover a aprendizagem dos alunos	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar os alunos; - Fomentar aprendizagens significativas; - Desenvolver e consolidar competências, ao nível do saber e do ser; - Promover uma avaliação adequada, rigorosa ao serviço da aprendizagem; - Diversificar as modalidades e os instrumentos de avaliação. 	5	
	Operacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a aquisição de saberes e competências; - Promover situações que demonstram atitudes de autonomia, responsabilidade, partilha e cidadania; - Implementar a diferenciação do ensino e das práticas pedagógicas; - Promover a individualização dos percursos de aprendizagem; - Aproveitar as potencialidades dos recursos tecnológicos disponíveis; - Definir os critérios de avaliação; - Implementar modalidades e instrumentos de avaliação que permitam: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Diagnosticar as dificuldades experimentadas pelos alunos; <input type="checkbox"/> Identificar os progressos; - Construir instrumentos de avaliação adequados às estratégias de trabalho utilizadas e as competências visadas. 	8	
Desenvolver a articulação escola-família	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Corresponsabilizar a família no percurso escolar dos alunos; - Melhorar a comunicação com as famílias; - Potenciar ações dirigidas aos pais, visando a sua intervenção no acompanhamento do percurso escolar dos alunos. 	3	
	Operacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o Projeto “Voluntariado”; - Estimular a participação dos pais em atividades de natureza educativa; - Estimular a comunicação formal e informal entre os pais e as estruturas de orientação educativa. 	3	
Otimizar a gestão de recursos humanos, materiais e financeiros	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Gerir e rentabilizar os recursos humanos e materiais; - Melhorar a qualidade dos espaços escolares; - Gerir com rigor o orçamento; - Angariar e gerar recursos financeiros. 	4	
	Operacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Inventariar as necessidades dos Jardins de Infância e das escolas do Agrupamento; - Afetar pessoal docente e não docente a tarefas e funções que melhor se adequam no Projeto Educativo; - Solicitar autorização superior para a contratualização de técnicos especializados; - Contratualizar serviços educativos especializados a afetar a determinados projetos; - Solicitar à Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo e à Câmara Municipal [REDACTED] a realização de obras de manutenção e conservação, assim como a aquisição de material didático; - Estabelecer protocolos ao abrigo do Mecenato; - Criar e manter espaços verdes, desenvolvendo atitudes ecológicas; - Privilegiar a implementação das normas legalmente estabelecidas para aquisição de materiais e equipamentos; - Gerar e gerir receitas próprias; - Diversificar fontes de financiamento com apoio do Mecenato. 	10	
Desenvolver programas de parcerias	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar uma política de negociação e concertação educativa com todos os atores sociais intervenientes no processo educativo; 	2	

				- Promover a melhoria da qualidade da escola enquanto prestadora de um serviço social público.	
			Operacionalização	- Definir os princípios enquadramentos para o estabelecimento de parcerias; - Estabelecer parcerias com empresas visando a sensibilização dos alunos ao mercado de trabalho; - Concretizar e articular estratégias de prevenção e de intervenção em parceria com outras instituições comunitárias em várias vertentes educativas: saúde, problemas de aprendizagem, comportamentos de risco, integração social e profissional, ambiente e outras; - Ceder e partilhar espaços e equipamentos.	4
		Promover a formação e qualificação dos docentes e não docentes	Objetivos	- Promover uma política de formação centrada no Agrupamento obedecendo a uma lógica contextual, adaptativa, organizacional e orientada para a mudança; - Melhorar as competências e a qualidade do desempenho.	2
			Operacionalização	- Conceber um Plano de Formação para os professores, os funcionários, e pais e encarregados de educação que assumam a dupla dimensão de privilegiar as necessidades individuais (profissionais e pessoais) e as necessidades da organização escolar; - Articular o Projeto de Formação do Agrupamento com o Centro de Formação de Escolas do Concelho (██████ (██████)); - Dinamizar ações de informação sensibilização e formação sobre temáticas consideradas pertinentes; - Dar visibilidade e divulgar os projetos e as práticas educativas inovadoras na comunidade educativa.	4
		Implementar a avaliação e autoavaliação	Objetivos	- Potenciar uma cultura de avaliação; - Promover a qualidade da educação; - Promover autoconhecimento e desenvolvimento organizacional.	3
			Operacionalização	- Continuar a desenvolver o processo de autoavaliação, adequando os indicadores em função dos referentes definidos pela IGE (Sítio IGE - Avaliação Externa); - Conceber e concretizar instrumentos de autoavaliação; - Contratualizar com uma Instituição do Ensino Superior a autoavaliação; - Utilizar os dados da avaliação na tomada de decisões tendentes ao aperfeiçoamento e desenvolvimento do Agrupamento.	4
	Melhorar os resultados escolares nas disciplinas/áreas curriculares com taxa de aproveitamento inferior a 90%.	Melhorar a taxa de sucesso em 1%	- Níveis nas disciplinas/áreas curriculares no 3º período, nos 2º e 3º ciclos iguais ou superiores a 3, no 1º ciclo as menções iguais ou superiores a Satisfaz, respeitando os critérios de avaliação.	1	
		Melhorar as taxas de transição	- Avaliação final, respeitando os critérios de avaliação.	1	
		Melhorar os resultados escolares obtidos, pelos alunos, nos exames nacionais e provas de aferição do ensino básico.	Reduzir em 3% a percentagem de avaliações negativas no exame de Matemática (9º ano)	- Classificações dos alunos no exame nacional de Matemática, iguais ou superiores a 3.	1
			Reduzir em 3% a percentagem de avaliações negativas no exame de Língua Portuguesa (9º ano)	- Classificações dos alunos no exame nacional de Matemática, iguais ou superiores a 3.	1

Metas		Reduzir em 3% a percentagem de avaliações negativas nas provas de aferição.	- Classificações positivas, dos alunos, nas provas de aferição.	1
	Promover a manutenção / criação de percursos diversificados para os alunos com Necessidades Educativas Especiais	Desenvolvimento de currículos específicos individuais	- Sucesso do programa educativo.	1
		Projetos de parceria no âmbito de Instituições de Ensino especial		
	Implementar mecanismos de desenvolvimento / acompanhamento/ recuperação para o reforço do trabalho e do estudo dos alunos.	Implementar Tutorias	- Resultados escolares dos alunos com Tutoria	1
		Implementar Planos de Desenvolvimento	- Resultados escolares dos alunos com Planos de Desenvolvimento	1
		Implementar Planos de Acompanhamento	- Resultados escolares dos alunos com Planos de Acompanhamento	1
		Implementar Planos de Recuperação	- Resultados escolares dos alunos com Planos de Recuperação	1
	Diversificar a oferta educativa de carácter lúdico e artístico	Aumento do nº de alunos participantes nas atividades de carácter lúdico e artístico	- Número de clubes existentes, registos das inscrições dos alunos nos clubes e relatórios de avaliação	1
		Aumentar a oferta de horários dos clubes, de acordo com as necessidades dos alunos.	- Nº de alunos inscritos nos clubes.	1
	Melhorar o clima de convivência e confiança entre todos os elementos da comunidade escolar	Todas as ocorrências serem registadas e participadas	- Nº de participações de ocorrências: 1- Funcionamento Interno 2- Segurança 3- Disciplinares	1
		Diminuir em 50% a Frequência de ocorrências		
	Realizar uma gestão eficiente e eficaz	Gerir racionalmente o orçamento das atribuições de todos os serviços	- Conta de Gerência	1
		Angariar receitas próprias para suportar a implementação de projetos	- Conta de Gerência	1
		Rentabilizar espaços e equipamentos para	- Taxa de utilização de espaços e equipamentos educativos	1

			docentes, discentes e não docentes.		
		Melhorar a articulação entre órgãos e estruturas da Escola	Cumprir o referencial de articulação entre órgãos, definido no Projeto Curricular de Agrupamento Realizar 80% das iniciativas de articulação definidas	- Realização das iniciativas nos prazos definidos	1
		Melhorar a articulação e a sequencialidade entre os diversos níveis de aprendizagem	Definir um referencial de articulação entre os diversos níveis de ensino Realizar 80% das iniciativas de articulação definidas	- Realização das iniciativas nos prazos definidos	1
		Promover a formação contínua no Agrupamento	Aprovar, até ao final do 1º período, o plano de formação do pessoal docente e não docente. Conseguir uma articulação de 50% dos docentes e não docentes nas respetivas ações.	- Aprovação do plano; - Envio, ao Centro de Formação, das propostas de ações a serem financiadas e acreditadas; - Número de docentes e não docentes participantes nas ações.	3
		Prestação de contas		- “a perspetiva administrativo-financeira está inteiramente ao serviço da realização dos objetivos formativos e educativos”	1

**Anexo VII – Síntese da análise de conteúdo Projeto Educativo
Agrupamento B**

Análise de conteúdo – Projeto Educativo

Tema: Projeto Educativo									
Categoria	Subcategorias		Indicadores			Ocorrências			
Ação estratégica	Caraterização do Agrupamento	Pré- escolar	- Jardim de Infância [REDACTED]			1			
		Ensino Básico	- EB1 [REDACTED] - EB1 [REDACTED] - EB1 [REDACTED] - EB1 [REDACTED] - EB1 [REDACTED] - EB1 [REDACTED] - EB 2,3 [REDACTED]			7			
	Diagnóstico	Pontos fortes	- Bom clima e espírito de entreajuda no agrupamento; - Meio envolvente socialmente muito variado; - Quadro do pessoal docente muito estável (75 %); - Níveis de satisfação por parte dos vários utentes (Alunos – média global de 3.3 numa escala de 5; Pais/EE – média global de 3.5 em 5; PD – média global de 3.7 em 5 e PND – média global de 3.2 em 5) - Projetos envolvendo parcerias externas quer de apoio e interligação com a comunidade local, quer de cooperação com comunidades de âmbito nacional e europeu;			4			
		Pontos fracos	<u>Família:</u> - Dificuldades de estruturação familiar; - Recursos limitados (16,5% ASE A 15% ASE B) - Baixas expetativas face ao papel da escola que facilita a obtenção de formação/qualificação; <u>Alunos:</u> - Falta de hábitos de trabalho e métodos de estudo; - Reduzida motivação para algumas matérias curriculares; - Comportamentos desajustados; - Fraca noção de valores de cidadania; - Défice de atenção/concentração. <u>Escola:</u> - Poucas evidências de articulação curricular entre ciclos - Alguma dificuldade no relacionamento interpessoal entre o pessoal não docente			10			
		Oportunidades				0			
		Constrangimentos	- A necessidade de intervenção nos recursos escolares para adaptação de instalações e apetrechamento com equipamentos tecnológicos de informação e comunicação			1			
	Metas	Melhoria da qualidade das aprendizagens		Princípios subjacentes	Qualidade	Finalidades	Educar para a competência, qualidade e rigor	1	
							Promover o sucesso através da melhoria da qualidade das aprendizagens e mediante a aquisição de competências essenciais	1	
		Manutenção ou melhoria dos níveis de sucesso		Equidade				Promover as diferentes literacias	1
								Articular o currículo com os diferentes pares intervenientes	1
Promover o trabalho de grupo e colaborativo								1	
Promoção de iniciativas de melhoria dos níveis comportamentais						Desenvolver o domínio de técnicas de pesquisa, de organização	1		

					e de estudo		
		Envolvimento da comunidade no quotidiano da vida escolar		Rigor	Proporcionar oportunidades de formação ao longo da vida	1	
						Desenvolver estratégias/mecanismos de apoio e recuperação para combater dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento	1
						Diversificar atividades que estimulem o espírito de autonomia, de responsabilidade, de pertença, de empreendedorismo, crítico e criativo	1
Prestação de contas						0	

**Anexo VIII – Síntese da análise de conteúdo Projeto Educativo
Agrupamento C**

Análise de conteúdo – Projeto Educativo

Tema: Projeto Educativo					
Categoria	Subcategorias		Indicadores	Ocorrências	
Ação estratégica	Caraterização do Agrupamento	Pré- escolar	- Jardim de Infância - Jardim de Infância - Jardim de Infância	3	
		Ensino Básico	- EB1 - EB1 - EB 2,3	3	
	Diagnóstico	Pontos fortes	- Projetos envolvendo parcerias externas quer de apoio e interligação com a comunidade local, quer de cooperação com comunidades de âmbito nacional e europeu;	1	
		Pontos fracos	- População escolar oriunda, na sua maioria, de classes sociais desfavorecidas, de famílias deslocadas cuja raiz cultural é de origem africana, cigana e caucasiana. - Disparidades culturais que comprometem a dualidade dos códigos sociais a apreender pela população escolar – os da sua cultura e os da cultura onde estão integrados. - Obstáculos relacionados com a compreensão e interpretação das vias da língua, nos seus aspetos orais e escritos; - Nível de insucesso escolar relevante; - Pouco envolvimento da Comunidade Educativa (externa) nos projetos e atividades do Agrupamento; - Deficiente envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos; - Ausência de hábitos de trabalho; - Desinteresse dos alunos relativamente aos currículos escolares; - Absentismo ainda elevado; - Abandono escolar praticamente inexistente; - Indisciplina elevada; - Falta de respeito por toda e qualquer regra; - Falta de concentração nas atividades letivas; - Falta de autonomia; - Desinteresse pela aprendizagem, em geral; - Falta de estímulo por parte das famílias; - Níveis de autoestima e de autoconfiança muito baixos; - Falta de hábitos de cooperação.	18	
		Oportunidades		0	
		Constrangimentos	- A inexistência, na Escola Básica/Jardim de Infância Sophia de Mello Breyner, de um espaço (desportivo) polivalente, ao ar livre, com marcações, de modo a que os alunos o possam utilizar, quer nas aulas quer nos intervalos.	1	
	Linhas de ação	Dimensão Ensino/Aprendizagem	Objetivos	- Aumentar o sucesso escolar dos alunos em 3% em relação à evolução média dos resultados globais do triénio anterior, atendendo ao contexto socioeducativo das turmas e/ou anos. - Fomentar, promover e incentivar o uso da língua portuguesa na comunicação diária, na leitura e na escrita. - Promover a interdisciplinaridade e a inter-relação entre níveis de ensino e áreas de saber, incentivando uma maior interação entre professores e generalizando o recurso a metodologias ativas assentes na participação do aluno, a nível da construção do seu próprio saber. - Garantir a aquisição e estruturação de conhecimentos básicos sobre a Natureza, Sociedade e Cultura e desenvolver a interpretação e a análise crítica dos fenómenos naturais, sociais e culturais.	6

			<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar, em colaboração com os parceiros educativos, situações de ensino/aprendizagem formais e não formais que fomentem a expressão de interesses e aptidões nos diversos domínios da formação. - Estabelecer parcerias com instituições que viabilizem alternativas educativas. 	
		Operacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização do papel do Diretor de Turma e do Professor Titular de Turma, enquanto agentes de ligação escola/família/docentes. - Promoção da articulação (vertical) entre docentes dos diferentes Ciclos de escolaridade para um maior conhecimento dos currículos e uma mais eficaz adequação de estratégias de aprendizagem. - Promoção da articulação curricular dos diferentes níveis de ensino, assegurando uma coerência longitudinal e transversal dos conteúdos e garantindo uma continuidade pedagógica, quer a nível de conhecimentos e competências, quer a nível de métodos e práticas. - Promoção de uma articulação entre as áreas curriculares, as áreas não curriculares, as atividades de complemento curricular e as atividades a desenvolver no plano anual, dando-lhes um significado coerente na perceção do todo educativo, para que o aluno apreenda o sentido desse todo e se empenhe na sua própria aprendizagem. - Valorização transversal da Língua Portuguesa em todas as situações de interação escolar. - Promoção de estratégias e atividades de diferenciação pedagógica em função das necessidades específicas dos alunos. - Incentivo à criação de hábitos de leitura e escrita, através da promoção de concursos. - Fomento de hábitos e de métodos de estudo. - Incentivo à metodologia de trabalho de projeto. - Incentivo a estratégias de resolução de problemas. - Incentivo à frequência do Clube de Matemática. - Incentivo à frequência da Biblioteca. - Incentivo à aquisição de competências para selecionar, interpretar e organizar informação - Diversificação da oferta das atividades de enriquecimento curricular. - Fomento da participação nas atividades físicas/Desporto Escolar. - Promoção de visitas de estudo com objetivos definidos que ampliem os benefícios educativos e fomentem uma perspetiva interdisciplinar. - Incentivo ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação em todos os anos de escolaridade. - Fomento do desenvolvimento de aptidões técnicas e manuais na resolução de problemas - Incentivo à participação nos apoios educativos/reforço de aprendizagens, sempre que necessário. - Criação de atividades diversificadas que envolvam a interação entre Ciclos. - Informação e orientação escolar/profissional, em colaboração com as famílias e outras estruturas de apoio, nomeadamente os Serviços de Psicologia e Orientação - Encaminhamento para Cursos de Educação e Formação. - Apoio dos Serviços de Psicologia e Orientação. - Apoio do Núcleo de Apoios Educativos. - Incentivo ao envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação nas diferentes dimensões do percurso educativo dos seus filhos/educandos. - Recurso ao envolvimento das diferentes técnicas contratadas para apoio educativo/sociocultural, no âmbito do Projeto TEIP. - Recurso ao envolvimento dos técnicos do Projeto Escolhas. 	27
	Dimensão Relacional – Integração na vida escolar	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar as relações interpessoais e o espírito de convivência num quadro de Justiça, de Verdade, de Solidariedade, de Tolerância e de Respeito pela diversidade sociocultural e pelo ambiente. - Favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoconfiança e de autoestima; - Promover a compreensão e assimilação da “regra” como fator fundamental de sustentação das relações de convívio, trabalho e 	9

			<p>entretenimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho e promover o sentido de entreatajuda e cooperação - Contribuir para a construção da identidade e para o desenvolvimento da consciência cívica. - Reduzir os incidentes de indisciplina escolar em 1,5% em relação aos dados globais do triénio anterior. - Reduzir o absentismo - Fomentar o respeito pelos materiais e pela higiene dos espaços comunitários. - Implementar e melhorar canais facilitadores da comunicação entre os diversos órgãos, serviços e elementos da comunidade educativa que integram as escolas do Agrupamento e entre estas. 	
		Operacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e do outro - Incentivo à adequação de atitudes às regras sociais. - Incentivo ao cumprimento dos regulamentos do Agrupamento. - Desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo. - Desenvolvimento de uma consciência ecológica e do respeito pelo ambiente. - Responsabilização da comunidade escolar no processo de preservação dos espaços e dos equipamentos. - Incentivo à reflexão da comunidade escolar sobre o problema da indisciplina e bullying. - Criação de espaços e tempos de participação dos alunos em tomadas de decisão e na discussão coletiva de temas pertinentes. - Desenvolvimento da criatividade, do espírito de iniciativa e de entreatajuda dos jovens, através de trabalhos de cooperação. - Estimulo à coresponsabilização dos alunos mais velhos pelos mais novos. - Valorização, na avaliação dos alunos, das componentes ligadas ao domínio das atitudes e dos valores. - Promoção do envolvimento e da responsabilização dos alunos na dinamização da vida escolar através do desenvolvimento de projetos. - Integração das atividades de complemento e extensão curricular na avaliação do aluno através do Projeto Curricular de Turma. - Criação de projetos de acompanhamento de alunos sistematicamente envolvidos em problemas disciplinares. - Reforço da intervenção da Equipa de Acompanhamento Disciplinar. - Reforço da intervenção dos Professores Tutores: - Reforço das condições de segurança nas escolas do Agrupamento e nas áreas envolventes (com recurso à Escola Segura) através de ações de acompanhamento e vigilância, prevenindo a indisciplina e a violência. - Corresponsabilização dos Pais e Encarregados de Educação pelo cumprimento dos regulamentos e pela valorização do respeito pela norma. - Sinalização para a Proteção de Menores. - Apoio dos Mediadores Escolares. - Melhoria dos espaços de convívio e lazer dos alunos, criando condições propícias a um relacionamento mais agradável entre eles. - Incentivo à conservação dos materiais e à manutenção da higiene dos espaços comunitários. - Recurso ao envolvimento das diferentes técnicas, contratadas para apoio socioeducativo/sociocultural, no âmbito do Projeto TEIP. - Recurso ao envolvimento dos técnicos do Projeto Escolhas. - Melhoria dos circuitos de comunicação entre as diferentes estruturas de cada escola do Agrupamento e entre as suas escolas. 	25
	Relação com a comunidade	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar, incentivar e promover a participação dos Pais e Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos. - Promover e alargar as relações de cooperação com as Forças Vivas do Concelho e com as Organizações existentes na comunidade. - Solicitar o contributo das diversas entidades públicas e privadas, relacionadas com aspetos da Educação, para a implementação do Projeto Educativo. - Promover e incentivar a participação em concursos e projetos que, no âmbito pedagógico, relacional e/ou logístico acrescentem mais-valias para a comunidade escolar. 	4

		Operacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Corresponsabilização dos Pais e Encarregados de Educação pelo percurso escolar dos seus filhos, incentivando-os a perguntar diariamente pelo trabalho a fazer em casa e a verificar se preparam e transportam os materiais necessários à sua atividade diária na escola. - Promoção de reuniões periódicas com os Pais e Encarregados de Educação para reflexão sobre a evolução do processo de aprendizagem dos seus educandos. - Promoção de atividades culturais e extracurriculares que impliquem uma participação dos Encarregados de Educação e os “chame” à Escola. - Promoção de relações de cooperação e criação de projetos que possam, de algum modo, aumentar a capacidade de ligação do Agrupamento com a Comunidade, cativando as Forças Vivas do Concelho e as Organizações /Empresas para a formação integral dos jovens. 	4
Desenvolvimento de Clubes e Projetos	Objetivos		<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar, aos alunos, um espaço de atividades diversificadas que, de acordo com os objetivos enunciados no Projeto Educativo, lhes proporcione a plena integração na escola, a criação de hábitos de trabalho, de disciplina e de modos de vida saudáveis, a interiorização da regra e do respeito por si e pelo outro, contribuindo para o reforço da autoestima e para a promoção da valorização pessoal e de grupo, e conseqüentemente para a diminuição do insucesso escolar. - Contribuir para a dinâmica da escola, estabelecida no Projeto Educativo e no Plano Anual de Agrupamento. - Desenvolver projetos que de alguma forma criem mais-valias para o Agrupamento quer a nível do sucesso e bem-estar físico, social e cultural dos alunos, quer a nível material para o Agrupamento. - Cumprir os protocolos estabelecidos, implementando os projetos acordados. 	4
		Operacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgação dos projetos entre o pessoal docente e não docente tentando envolvê-los na sua implementação. - Dinamização dos projetos, entre os alunos, procurando incentivá-los a participar. - Incentivo à inscrição/participação nos diferentes clubes existentes. 	3
	Formação Contínua	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Colmatar as necessidades de formação do pessoal docente. - Colmatar as necessidades de formação do pessoal não docente. 	2
		Operacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário a docentes e não docentes sobre as necessidades de formação. - Informação ao centro de formação sobre as necessidades de formação detetadas. - Realização de ações de formação internas, recorrendo aos “saberes” específicos dos docentes e/ou não docentes. 	3
	Âmbito Administrativo-Financeiro	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover, como prioridades orçamentais, a manutenção e melhoria das condições de trabalho e a aquisição de materiais tecnológicos, didáticos e culturais de suporte às atividades curriculares, extracurriculares e de complemento curricular, nomeadamente, nos domínios tecnológico, audiovisual, bibliográfico laboratorial, e ginnodesportivo. 	2
		Operacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Otimizar a rentabilização dos recursos. - Implementar formas rápidas de informação de falhas e/ou desgaste de materiais para rápida substituição. - Promover a recolha das necessidades de cada área, para permitir uma gestão criteriosa das aquisições. - Exigir os orçamentos anuais, de gastos propostos em cada área disciplinar, para permitir uma gestão atempada e equitativa dos recursos. - Implementar, gradualmente, o alargamento da rede informática com internet a todos os edifícios das diferentes escolas do Agrupamento. 	5
Metas/ Princípios orientadores	<ul style="list-style-type: none"> - Definir-se, na continuidade do que tem sido desde o seu 1º dia, uma organização escolar inclusiva não olhando a credos, raças e/ou capacidades físicas/mentais, assegurando o direito à diferença, valorizando características individuais, criando condições para uma efetiva igualdade de oportunidades, para todos os alunos. 			1
	<ul style="list-style-type: none"> - Assumir-se numa ação orientada para a formação integral do aluno, enquanto futuro cidadão livre e interventor, numa sociedade em contínua mudança, capaz de se inserir nela de forma ativa, autónoma, responsável e solidária, intervindo na sua construção através do seu trabalho e da sua opinião crítica e dinamizadora. 			1
	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupar-se em transmitir conceitos de ética social e comunitária que desenvolvam competências de saber viver e trabalhar em conjunto, de interiorização da regra e do respeito por si e pelo outro, de participação na vida ativa da comunidade, de civismo e urbanidade. 			1
	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir aprendizagens curriculares e extracurriculares, apoiadas nos programas nacionais, mas trabalhadas a nível interno, de acordo com uma gestão flexível do currículo e uma articulação horizontal e vertical de conteúdos de forma adaptada às dificuldades e carências da população escolar que integra. 			1

		- Dar prioridade a critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.	1
		- Disponibilizar projetos e espaços diversificados de atividades que proporcionem aos alunos a plena integração na escola e a criação de hábitos de trabalho, de disciplina e de modos de vida saudáveis, contribuindo para o reforço da autoestima e para a promoção da valorização pessoal e de grupo, e conseqüentemente para a diminuição do insucesso escolar.	1
		- Valorizar o papel da comunidade educativa, no contexto da autonomia cultural, promovendo o desenvolvimento de projetos de parceria com entidades que acrescentem mais valias socioculturais, pedagógicas e materiais, contribuindo, desta forma, para um aumento da capacidade de resposta e organização, à evolução das necessidades dos alunos.	1
	Prestação de contas		0

Anexo IX – Guião das entrevistas exploratórias

Guião da entrevista

	Objetivos	Questões
Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar; • Solicitar a colaboração do diretor, assegurando o anonimato das informações/opiniões; • Requerer autorização para gravar a entrevista. 	
Perfil do entrevistado	<p>a) Género;</p> <p>b) Idade;</p> <p>c) Antiguidade do(a) Diretor(a);</p> <p>d) Experiência do(a) Diretor(a) no Agrupamento que dirige;</p> <p>e) Habilitações académicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as motivações que o levaram a candidatar-se ao lugar de Diretor. 	<p>1.1 - Quando decidiu candidatar-se ao cargo de Diretor quais foram as principais razões? Fê-lo por motivações de ordem profissional/ pessoal, ou foi desafiado por colegas ou entidades?</p> <p>1.2 - Que aspetos do seu perfil ou da sua experiência, considera relevantes para o cargo de Diretor?</p> <p>1.3 – Acha importante que, para o exercício do cargo de Diretor, a formação inicial deva ser complementada com formação específica na área da gestão?</p> <p>1.4 – Do seu trajeto profissional consta alguma experiência na área da gestão escolar?</p>
Perspetiva sobre o atual modelo de gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a perspetiva do candidato sobre o novo modelo de gestão 	<p>2.1 - Qual a sua opinião geral sobre o atual modelo de gestão escolar?</p> <p>2.2 - Enquanto Diretor como vê o fim da liderança colegial?</p> <p>2.3 - Qual a sua opinião sobre as funções desempenhadas pelo Conselho Geral? E sobre a participação da escola na comunidade em que está inserido?</p> <p>2.4 - O que pensa da autonomia das escolas?</p> <p>2.5 - Com este novo modelo de gestão, das novas funções atribuídas ao Diretor, quais lhe parecem ser as mais importantes?</p>
Projeto de Ação	<ul style="list-style-type: none"> • Saber como se processou a elaboração do seu Projeto de Ação. 	<p>3.1 – Como elaborou o seu Projeto de Ação? Beneficiou de algum tipo de ajuda?</p> <p>3.2 – Para a elaboração do mesmo baseou-se nalgum diagnóstico interno/externo, na autoavaliação da escola, na avaliação externa... Em quê, especificamente?</p> <p>3.3 – Que referência (s) tomou para a elaboração do mesmo?</p>

Visão e missão do diretor	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a visão e a missão do diretor no seu Projeto de Ação. 	<p>4.1 – Qual a visão que tem da escola?</p> <p>4.2 – Quais foram as prioridades que definiu para o seu Projeto de Ação?</p> <p>4.3 – Que valores teve em conta na elaboração do mesmo?</p> <p>4.4 – Que importância deu aos alunos, professores, gestão intermédia e restante comunidade educativa?</p> <p>4.5 - Acha que o seu Projeto de Intervenção foi decisivo para a sua eleição?</p> <p>4.6 - Qual a reação do Conselho Geral ao Plano Apresentado?</p> <p>4.7 - Que importância atribuiu, na definição do projeto, ao facto de estar a candidatar-se a uma escola pública?</p>
Estratégia da implementação do Projeto de Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> Analisar as bases que estiveram na origem da implementação do seu Projeto de Intervenção. Identificar a participação de outros atores. Identificar as interdependências competitivas locais. Desenvolvimento do Projeto de Intervenção . 	<p>5.1 – Qual a sua perspetiva em relação aos recursos humanos e materiais que possui?</p> <p>5.2 – A sua liderança é partilhada com os restantes membros da direção ou é estritamente profissional/pessoal?</p> <p>5.3 – Que estratégias pensou e usou para a implementação do seu Projeto de Intervenção?</p> <p>5.4 – Na implementação do seu Projeto de Intervenção fez com que os professores tomassem conhecimento do mesmo para que pudessem participar ativamente nele?</p> <p>5.5 – E como procedeu em relação à restante comunidade educativa?</p> <p>5.6 – Quais os aspetos mais positivos e negativos que decorreram da implementação do mesmo?</p> <p>5.7 – Que dificuldades sentiu na sua implementação?</p> <p>5.8 – Durante o tempo de implementação, contou com que apoios? Quem e como se concretizaram?</p> <p>5.9 – Com a implementação do seu Projeto de Intervenção, o que conseguiu e como o conseguiu?</p> <p>5.10 – Mostra-se preocupado com a posição que a sua escola ocupou no ranking de escolas do ensino básico de 2011?</p> <p>5.11 – Em sua opinião quais são as principais diferenças existentes em Portugal entre o ensino público e o ensino privado?</p>
Conceção de lideranças	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as perspetivas sobre o papel do Diretor. Verificar se prevalece a liderança profissional/pedagógica. Conhecer a relação com a administração e prestação de contas 	<p>6.1 – Enquanto Diretor, assume-se mais como um gestor ou como um líder? Porquê?</p> <p>6.2 – Enquanto Diretor, privilegia a liderança /direção pedagógica ou administrativa?</p> <p>6.3 – No exercício do seu cargo, revela-se formalmente um Diretor ou estimula outro tipo de relacionamento?</p> <p>6.4 – Como vê a prestação de contas em relação à administração, ao poder local e central?</p>

Anexo X – Protocolo da entrevista do Diretor do Agrupamento A

Protocolo da entrevista	Data	Duração	Código
Entrevista 1	22/06/2012	48:58 min	A

Legitimação da entrevista

I - DADOS PESSOAIS

- A) Género masculino;
- B) Idade: 52 anos;
- C) Antiguidade do(a) Diretor(a): 3 anos;
- D) Experiência do(a) Diretor(a) no Agrupamento que dirige: 10 anos;
- E) Habilitações académicas: Bacharelato e Pós-graduação em Gestão Escolar e Curso Superior Especializado em Administração Educacional que conferiu grau de Licenciatura).

II - ENTREVISTA

QUESTÕES E RESPOSTAS	INFERÊNCIAS
<p>1.1 - Quando decidiu candidatar-se ao cargo de Diretor quais foram as principais razões? Fê-lo por motivações de ordem profissional/ pessoal, ou foi desafiado por colegas ou entidades?</p> <p>Quando me decidi candidatar ao cargo de diretor, falando um bocadinho mais atrás em relação a presidente do conselho executivo ... as principais razões porque me decidi candidatar tem a ver com também a motivação pessoal e profissional e a experiência que tive durante cerca de 20 anos como membro do órgão de gestão. No primeiro mandato como presidente, portanto poderei encarar isto como talvez mais uma motivação por causa dos colegas que me incentivaram, portanto uma vez que trabalhei durante os tais 20 anos como presidente do conselho executivo... tava numa situação se devia apresentar candidatura, portanto a presidente ou não e daí foi importante o contributo portanto e o apoio do pessoal docente e não docente e de pais que me incentivaram a dizer que o que é que se vai apresentar, devem apresentar uma candidatura alternativa com uma lista e foi. Em relação ao cargo de diretor portanto aí também foi mais uma decisão minha, mas também com base... e sentia que a comunidade, os docentes, não docentes e os pais, gostavam do nosso trabalho, portanto sentia que também tinha algum apoio daí, também foi uma decisão mais e não empurrado para a candidatura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação pessoal; • Motivação profissional; • Experiência no órgão de gestão; • Incentivo de colegas; • Apoio do pessoal docente; • Apoio do pessoal não docente; • Apoio de pais; • Apoio da comunidade educativa; • Candidato ao cargo de diretor por decisão própria;

<p>1.2 - Que aspetos do seu perfil ou da sua experiência considera relevantes para o cargo de Diretor?</p> <p>Em relação à experiência na área da gestão escolar, portanto ao longo destes anos que fui fazendo com os colegas que trabalharam comigo na direção e também com a formação contínua que íamos fazendo, portanto acho que... em relação ao perfil e à experiência profissional, acho que também tem a ver com o gosto que nós temos pelo trabalho que realizamos, a ligação que temos com as famílias e com a comunidade também foi, acho que é um dos fatores que eu considero importante para desempenhar essas funções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A formação contínua; • O gosto pelo trabalho que realiza; • Ligação com as famílias • Ligação com a comunidade;
<p>1.3 – Acha importante que, para o exercício do cargo de Diretor, a formação inicial deva ser complementada com formação específica na área da gestão?</p> <p>Sim concordo, concordo com isto, cada vez mais se justifica de acordo com as orientações que vão saindo e as mudanças sucessivas na gestão escolar, é importante nós termos alguma formação contínua nesta área, portanto poderá ser creditada ou não, isso é muito discutível, mas acho que a formação era importante até mesmo de curta duração, alguns seminários é importante a nossa presença e a participação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Importância da formação específica na área da gestão
<p>1.4 – Do seu trajeto profissional consta alguma experiência na área da gestão escolar?</p> <p>Na escola vou fazer... eheh vou fazer 29 anos na escola, de gestão escolar tenho 27 anos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tem 27 anos de gestão escolar

<p>2.1 - Qual a sua opinião geral sobre o atual modelo de gestão escolar?</p> <p>A minha opinião é positiva em relação ao modelo de gestão, portanto escolar, portanto de várias fazes que passámos, desde o conselho diretivo a conselhos executivos, agora a função de diretor, eu penso que é positivo. Este atual modelo, porque também é valorizado os outros órgãos e estruturas, pelo menos em termos de teoria da leitura que faço, na prática se calhar na maioria das escolas não valorizam as estruturas intermédias, portanto eu aposto neste modelo com alguns aperfeiçoamentos em função também da avaliação que deve ser feita e como disseste à bocadinho, dever feita, deve haver um período mínimo da legislação estar em vigor, de ser aplicado e fazer o acompanhamento e depois dizer-se o que é que se pode mudar e nós temos verificado nos últimos anos, não dá para concluir qualquer mandato, a legislação é sempre alterada a meio de qualquer mandato, acho que não tem a ver com uma avaliação no terreno, portanto mais orientações políticas do que com base na... sustentado em termos de práticas nas escolas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opinião positiva; • Valorização dos outros órgãos e estruturas • Avaliação do modelo; • Alteração da legislação; • Avaliação no terreno; • Avaliação pelo poder político;
<p>2.2 - Enquanto Diretor como vê o fim da liderança colegial?</p> <p>Eu sinceramente é é, a transição entre presidente e diretor, não não não não não não senti essa diferença nas práticas, porque talvez assumi, senti mais responsabilidades de maneira uma vez que todas as estruturas e os órgãos, nós sentimos que são por nós indicados ou designados, portanto tem que haver uma maior responsabilidade do diretor, no presidente na altura sentíamos que tínhamos uma responsabilidade mais da direção em termos de todos os</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferença na transição; • Responsabilidade do diretor; • Anterior modelo; • Responsabilidade partilhada e descentralizada;

<p>departamentos, era mais uma questão que era da responsabilidade de terceiros, porque eram eles que eram eleitos pelos pares, eu acho, na na na na, no diretor acho que há mais responsabilidade, do diretor mas também a a a se for assumida como uma responsabilidade partilhada e descentralizada também, eu penso que não põe em causa o modelo atual em relação ao outro, portanto agora penso é que também não podemos pensar que que se deve ser o diretor a decidir todas as questões sem consultar as estruturas intermédias, se se caminhamos por isso, portanto acho errado porque é importante o papel da das estruturas da orientação educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturas intermédias;
<p>2.3 - Qual a sua opinião sobre as funções desempenhadas pelo Conselho Geral? E sobre a participação da escola na comunidade em que está inserido?</p> <p>Em relação às funções desempenhadas no conselho geral, eu penso que ainda ainda é muito cedo para fazermos uma avaliação, mas nos anos que temos, de 3 anos, a a a penso que, ou por influência do diretor em termos positivos ou negativos, eu penso que os conselhos gerias não têm desempenhado as suas funções no sentido que eu penso que deveriam ser, que era ter a frontalidade de começarem a questionar, porque o questiona não significa que era negativo para o diretor, mas era ter sempre presente o projeto de intervenção dos diretores e dizer em relação à área de intervenção que você, que vocês definiram, o que é que foi feito, haver essa prática nos conselhos gerias, eu penso que não que às vezes não são muito passivos e outras questões às vezes as outras questões que se colocam é sobre questões de funcionamento, questões mais de crítica, mais de visão pessoal do rumo que devia ser dado, e eu penso que o conselho geral deveria mais ir mais para as questões mais mais práticas e mais institucionais, que era ter presente o plano de intervenção do diretor e dizer, portanto no seu plano de intervenção era esta área, o que é que foi feito nesta área, que resultados é que já se teve, se vão envolver os pais, o que é que os pais já fizeram sobre a intervenção e acho que neste momento, nós em termos de escola funcionamos bem, em termos de conselho geral mas portanto às vezes sinto-me assim um bocadinho... como praticamente monopolizo o tempo de antena, faço a apresentação do orçamento, portanto o orçamento é aquilo que leva mais questões, o plano do orçamento, o relatório de contas, o plano anual de atividades, há uma intervenção e há intervenção às vezes mais dos pais e da comunidade, os docentes estão... participam pouco, são pouco ativos, até em relação às mudanças também, são pouco recetivos às mudanças de funcionamento interno, o conselho geral é mais aberto, pelos pelos não docentes não é, nessa prática. Em relação à participação da escola na comunidade, penso que a escola está bem inserida na comunidade e isso reflete-se também na, no envolvendo que procuremos que os pais estejam assentes nos conselhos pedagógicos, nos conselhos gerias, independentemente de haver limite aos pais, nós permitimos sempre que sem direito a voto, todos os representantes das associações de pais podem ter assento no conselho pedagógico e criámos também uma estrutura que funciona razoavelmente, que é o representante dos pais por turma, que reúnem uma vez por período ou duas ou três vezes por ano com o diretor e com outros elementos da direção onde abordamos as questões de funcionamento interno das escolas todas do agrupamento e isso é uma prática que leva-nos a perceber se a escola.... Como é que está inserida, qual é a visão que eles têm da</p>	<p style="text-align: center;"><u>Conselho Geral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do Conselho Geral; • Desempenho dos Conselhos Gerais; <p style="text-align: center;"><u>Comunidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da escola; • Orgânica em relação à comunidade

<p>escola na comunidade.</p>	
<p>2.4 - O que pensa da autonomia das escolas?</p> <p>Eu penso que neste momento a autonomia... tenho algum receio da autonomia como é defendida por alguns colegas, eu penso que em termos da autonomia que leve nós a termos linhas orientadoras que deviam ser comuns a todos a nível nacional e depois haver uma margem de autonomia concordo com isso, agora autonomia total na área da contratação de docentes, de alguns projetos e de intervenções de parte financeira, sou muito crítico, porque penso que nós não estamos preparados, apesar de muitos defenderem a contratação de docentes, eu acho que neste momento é mais seguro para nós, mais justo e cuidado ainda a lista graduada e os concursos pelo diário da república, porque eu acho que nós não estamos preparados como diretores para que nós assumíssemos essa autonomia da contratação de professores, acho que podíamos cair num erro total e grave, irreversível, que era começarmos a contratar docentes que não tivessem formação, docentes que tinham conhecimento de amizade, docentes que ganham menos para nós termos e depois margem de lucro para ter obras de conservação e depois podia pôr em causa todo o projeto da escola pública, eu até penso que... sou um bocado crítico e relação à autonomia nesse campo. Na outra em termos de... com linhas orientadoras, que a gente pudesse em termos da gestão de dar créditos horários de dar um limite, em termos de algumas aquisições de materiais, acho que era fundamental nós termos autonomia em termos financeira, claro que não podíamos ter défice no final de cada ano letivo, mas eu penso que nessas áreas, acho que devíamos caminhar mais em termos de autonomia, assim como também na gestão dos docentes e não docentes em questão de afetação a turmas, a horas de redução, a cargos, acho que devia haver mais autonomia nesse campo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Receio da autonomia; • Margem de autonomia;
<p>2.5 - Com este novo modelo de gestão, das novas funções atribuídas ao Diretor, quais lhe parecem ser as mais importantes?</p> <p>As mais importantes do diretor, portanto será o rosto do agrupamento, portanto no fundo a defesa da política educativa do do agrupamento, em termos de centralizar isso no diretor, portanto e depois a responsabilidade da gestão dos recursos humanos e materiais. Eu penso que... e a ligação que deve ser permanente ao diretor com com a comunidade, com os pais e os alunos eu acho que neste momento das funções atribuídas acho que... considero mais essenciais e a outra, a capacidade de conseguir partilhar com as restantes estruturas intermédias outras funções e valorizar os outros, os outros membros das equipas, portanto se o diretor, portanto não valoriza as estruturas intermédias, podemos cair no no erro de a escola funcionar só com uma pessoa e, ou tentar que essa imagem passe lá para fora, que isto só funciona se tiver uma pessoa, o que não corresponde às vezes à realidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rosto do Agrupamento; • Política educativa; • Gestão dos recursos humanos e materiais. • Comunidade educativa, com os pais e os alunos; • Estruturas intermédias;

<p>3.1 – Como elaborou o seu Projeto de Ação? Beneficiou de algum tipo de ajuda? (futura equipa de trabalho, outros diretores, familiares ou amigos...)</p> <p>Portanto a elaboração do projeto de ação, teve como base 3 ou 4 indicadores, portanto com base na avaliação externa que tivemos da IGE, onde apresentavam 3 áreas prioritárias que a escola devia melhorar, portanto o envolvimento das famílias na escola, os processos de comunicação e a participação das estruturas na vida da escola, nas decisões e nas propostas. Foi importante esse documento da IGE em termos de medir e elaborar o projeto de intervenção e caminhar no sentido de melhorar essas essas linhas de ação, a outra teve a ver também com o o curso de especialização que entretanto tinha feito, de partilhar com colegas a problemática dos planos de ação de áreas de intervenção, o modelo, como é que devíamos fazer, quais as áreas prioritárias, portanto e fazer uma ligação que achámos na altura correta e penso que é correto fazermos uma ligação do nosso projeto de ação com uma ligação às áreas de intervenção do projeto educativo, portanto haver sempre uma ligação entre as áreas de intervenção do projeto educativo e o nosso projeto de intervenção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação externa da IGE; • Formação; • Ligação entre as áreas;
<p>3.2 – Para a elaboração do mesmo baseou-se nalgum diagnóstico interno/externo, na autoavaliação da escola, na avaliação externa... Em quê, especificamente?</p> <p>Além disso portanto, como está a correto em relação à avaliação da inspeção e à autoavaliação da escola, portanto... tivemos... tive em conta os relatórios que são feitos trimestralmente e no anual pelas estruturas intermédias, nomeadamente os departamentos curriculares, portanto a nós... e a coordenação de escolas e de ciclo, em relação concretamente à participação dos pais, ao projeto curricular de turma e dos alunos portanto, tive em conta esses relatórios feitos anualmente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação externa da IGE; • Autoavaliação da escola; • Relatórios trimestrais feitos pelas estruturas intermédias;
<p>3.3 – Que referência (s) tomou para a elaboração do mesmo?</p> <p>Eu penso que, vendo vendo...eu acho que a prioridade portanto tem a ver com os alunos, portanto está um bocadinho mais centralizado nos alunos, no sucesso dessas aprendizagens, na integração dos alunos e é essencial portanto um projeto de intervenção de referência e depois há uma questão aberta à escola ao funcionamento interno da escola e das parcerias e da intervenção da comunidade, portanto abrange também os alunos, a escola e a comunidade, mas o projeto de intervenção irá... é mais centralizado na integração e no sucesso dos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos; • Funcionamento interno; • Parcerias; • Comunidade
<p>4.1 – Qual a visão que tem da escola?</p> <p>A visão que tenho da escola, é uma escola que que não se acomoda às situações, portanto é uma escola que está constantemente a tentar fazer produzir alterações no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, portanto isso para nós verificamos que é uma escola ativa, é uma escola dinâmica em que temos a sorte e concretamente eu portanto, de conseguirmos que a grande maioria dos docentes, dos não docentes e dos pais participam na vida da escola com as suas questões, portanto aí é essa a visão que tenho da escola, acho</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade;

<p>que preparada para o futuro, preparada para melhorar as aprendizagens dos alunos e acho que é o exemplo que tenho de escola, das escolas do agrupamento, que é uma escola que a gente possa dizer que exista a qualidade e bons profissionais.</p>	
<p>4.2 – Quais foram as prioridades que definiu para o seu Projeto de Ação?</p> <p>No projeto de intervenção prioritário, para mim continua a ser, portanto é envolver os docentes e os alunos e o pessoal não docente na na vida da escola, portanto e esse projeto de intervenção para ser concretizado nós temos que definir prioridades em termos, como é que eles vão intervir e com métodos portanto e criar sempre espaços de diálogo com todos de maneira a que o projeto de ação seja construído, portanto a nossa prioridade foi e vai continuar a ser porque se nós não tentarmos integrar todos estes elementos nas decisões e nos órgãos, nas estruturas intermédias, dificilmente temos êxito no projeto de intervenção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prioridades;
<p>4.3 – Que valores teve em conta na elaboração do mesmo?</p> <p>Portanto, os valores da escola nós costumamos sempre nos discursos de abertura e referir sempre o lema, que é “Viver bem na nossa escola” portanto esse lema, tentámos manter e trabalhar nele, que se estendesse às escolas todas e neste momento é assumido por nós como é o lema do agrupamento e futuramente... esse lema “viver bem” é isso mesmo, significa que trabalhamos no sentido que todos os que fazem parte do agrupamento sintam isto como uma família, sintam isso como a casa, entre aspas, portanto eu acho que o nosso trabalho é... o nosso objetivo é levar a que todos ou quase todos vistam a camisola do projeto de escola, sintam a escola como sua, portanto realmente sejam aqui integrados na escola, e não sou da escola A, B, C ou D, mas digam sou do agrupamento, portanto quando isso... chegámos ao ponto em que o número significativo de docentes e não docentes e alunos e pais fazerem a referência que pertencem ao agrupamento, eu penso que temos esse objetivo quase conseguido desses valores, portanto que é sentir o “Viver bem na nossa escola” em termos de todas as escolas e as unidades do agrupamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valores;
<p>4.4 – Que importância deu aos alunos, professores, gestão intermédia e restante comunidade educativa?</p> <p>Eu penso que todos em termos de importância acho que são todos importantes, portanto em termos de do envolvimento e dos alunos e dos professores e dos outros, portanto e dos outros elementos, se nós não conseguimos envolvê-los cada um com responsabilidades diferenciadas, em relação e partilhar com eles as decisões da escola em função das suas competências, eu penso que estamos condenados ao fracasso, portanto a importância foi dada a todos eles em relação à sua participação nos diferentes órgãos. Órgãos que estavam legalmente constituídos através da lei, ou ou estruturas que nós considerámos importantes em termos de intermédios, ou contatos informais, que também são muito importantes para para valorizar-se essa cultura de escola, porque se nós nos resignarmos a pôr só as estruturas só a funcionar e ficarmos nos gabinetes também não resulta, portanto essa importância é dada de maneira de como nós criamos algumas estruturas constituídas formais, os órgãos, os conselhos gerias de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura de escola;

<p>delegados de alunos, as reuniões com... mas acho que o passar diariamente nas escolas todas dentro do possível, o contato que é feito nos recreios com os alunos, nos corredores com os auxiliares com os professores dá-nos uma visão de satisfação das pessoas e do seu envolvimento, mais que às vezes com o resultado que se tira das reuniões com atas e tudo, acho que nós conseguimos tirar mais resultados e proveitos para melhorarmos nesses contatos que a gente faz diariamente nas diferentes escolas e com todos.</p>	
<p>4.5 - Acha que o seu Projeto de Intervenção foi decisivo para a sua eleição?</p> <p>Acho que foi importante, decisivo... eu penso que... mais decisivo para a minha eleição será se calhar o conhecimento com os membros do conselho geral, incluindo os pais e a autarquia, conheciam do trabalho que nós fazemos, portanto eu penso que o projeto de intervenção complementou isso em termos de escrito de formalização, portanto o que nós vamos fazer, mais sistematizado, mas em termos globais o que foi decisivo acho que era o trabalho que nós... eles vão vendo o trabalho que é feito no dia-a-dia, portanto e com a nossa disponibilidade para resolver as situações que vão aparecendo e fazendo um plano em que procure envolver todos na decisão da escola, portanto esse conhecimento é que acho que foi decisivo para a eleição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • projeto de intervenção
<p>4.6 - Qual a reação do Conselho Geral ao Plano Apresentado?</p> <p>Portanto foi positiva, houve uma primeira parte que foi, uma seção do conselho geral que analisou ponto a ponto do projeto de intervenção e todos os intervenientes fizeram um plano de perguntas sobre o que é que se pretendia, portanto coordenando-o o presidente do conselho geral. Foi positivo, portanto também foi a primeira vez deste processo de seleção e de eleição e por motivo em termos de plenário portanto foi aceite por todos, e fazendo referência realmente também que se identificavam com as linhas que nós, que eu apresentei no projeto de intervenção, que era... todos se integraram nesse projeto de intervenção que era o que eles defendiam também em termos do que é que era prioritário para para a direção desenvolver no agrupamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho geral;
<p>4.7 - Que importância atribuiu, na definição do projeto, ao facto de estar a candidatar-se a uma escola pública?</p> <p>Não tenho essa noção, porque também... eu penso é que este projeto foi... está mesmo adequado em relação ao que a gente conhecia da escola, à cultura de escola, às necessidades, aos problemas, portanto à caracterização da nossa escola e ao funcionamento das outras escolas, portanto procurei também que fizesse um plano de intervenção que valorizasse as entidades de cada escolas do agrupamento, portanto eu penso que se calhar numa escola privada em função também da dimensão e dos níveis de ensino se calhar podia ser adaptado, os problemas podiam ser outros, eu penso que esse projeto está só definido para um escola pública, neste caso mais concretamente para o nosso agrupamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de ação • Escola pública; • Cultura de escola • Escola privada

5.1 – Qual a sua perspetiva em relação aos recursos humanos e materiais que possui?

Em relação aos recursos materiais que possui... portanto eu recursos humanos, eu penso que dos recursos humanos não há nada a dizer, portanto são os recursos suficientes, portanto só há uma área que eu considero deficitária, não por falta de recursos mas pela política que não está bem equacionada, que é a parte do acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais e os alunos com situações de indisciplina, eu penso que se devia criar alguma estrutura, agora também tenho consciência que não é criando uma estrutura com técnicos em todas as escolas que... com a realidade atual económica não é viável, mas eu penso que devia haver um investimento em termos de... não como foi a agregação das escolas e dos agrupamentos, mas se calhar, começar a agregar e se calhar alguns recursos humanos que existissem nas escolas próximas de proximidade e que nós implementássemos, centralizássemos nalguma escola, uma ou duas, algumas unidades que dessem resposta a isso, mas unidades com recursos efetivos, porque fazendo unidades só tendo o espaço e um ou dois técnicos, ou sempre da mesma área penso que também não resulta, portanto a minha perspetiva é que em relação aos recursos humanos, para dar resposta aos alunos com indisciplina e com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais, eu penso que aí podíamos melhorar em termos de recursos humanos e isso também está complementado com materiais porque, há várias... portanto quer de necessidades educativas especiais, quer de dificuldades de aprendizagem, portanto presumindo que haja salas adequadas com materiais para suprimir essas dificuldades. A nível, do que se refere aos recursos humanos materiais, eu penso que em termos de funcionamento da pratica letiva da sala de aula, não tenho sentido falta de, nem de melhoramentos portanto o que há mais falta é sempre as intervenções que deviam ser feitas nas escolas, com mais regularidade em termos de conservação e manutenção dos espaços escolares e e das salas de aulas, portanto que acho que deve ser um espaço acolhedor, não queremos salas 5 estrelas, mas queríamos salas que tivessem material digno para os alunos, mesas cadeiras, quadros e condições de luz e enfim... frio, calor, portanto as condições climatéricas das salas de aulas tentarem... razoável que fossem para todos os alunos, isso é que devia haver uma política em termos de recursos materiais que contemplasse essa essa intervenção com critérios de prioridade em relação às escolas que vão estando mais anos, mais antigas, mais degradadas e houvesse um projeto de intervenção em todas as escolas e não como tem acontecido nos últimos anos em que as intervenções são pontuais e são às vezes porque há dinheiro, ou porque a gente consegue ter mais pressão em A, B, C ou D em termos de ministério ou autarquia em que há uma intervenção, portanto não é uma intervenção articulada para as escolas, portanto é nesse campo que eu acho que as perspetivas em termos de recursos materiais estão um bocadinho... há quem do desejado.

- Recursos humanos

- Recursos materiais

5.2 – A sua liderança é partilhada com os restantes membros da direção ou é estritamente profissional/pessoal?

É partilhada, portanto com... em termos de uma distribuição de funções que nós internamente, assumi na altura da minha candidatura, onde cada elemento da direção tem uma função específica em relação

<p>às funções que lhe são atribuídas, são funções transversais aos ciclos todos, não tenho, não tenho uma estrutura e uma visão de cada... um adjunto afeto a cada nível de ensino, ou cada grau de ensino, tenho afetos por áreas e funções, portanto privilegio portanto a questão do acompanhamento do pessoal não docente, a questão dos recursos materiais, a questão do plano anual de atividades, das modalidades de apoio, portanto... e da gestão dos alunos, portanto são ações que procuro partilhar e desresponsabilizar pelos elementos da direção, portanto claro que a relação, portanto é partilhada mas também há a relação, portanto ultrapassa também a maioria deles com todos mais o profissional, também é uma relação pessoal, de partilharmos e assumirmos a responsabilidade em conjunto, apesar de todos saberem que o responsável é sempre o diretor, mas sinto da parte deles também a responsabilidade de também partilharem comigo todas as situações boas e más que possam acontecer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança partilhada • Liderança profissional • Liderança pessoal;
<p>5.3 – Que estratégias pensou e usou para a implementação do seu Projeto de Intervenção?</p> <p>Em relação às estratégias, nós para a concretização foi tentar envolver os departamentos e dentro dos seus departamentos nós defendemos que os departamentos deviam fazer distribuição, fazer um planeamento e com distribuição de funções para todos, a cada um se responsabilizar por caminhar num sentido e termos de chegar ao nosso projeto de intervenção e às áreas prioritárias do projeto educativo. Agora as estratégias que nós implementámos, quer a criação de grupos de trabalho quer em termos de reuniões, não tem resultado, uma porque... as pessoas pensam que... às vezes entendem isto como deixar para o final do ano letivo, outros entendem que é um imperativo legal e outros entendem que às vezes... não há necessidade... não verbalizam isto como importância para a sua estrutura e para a escola. Parece que valorizam mais porque se tem que fazer, ou o António mandou, ou porque o António pediu... é isso... eu acho que tenho que arranjar outro tipo de estratégias para os motivar para o projeto de intervenção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Departamentos; • Grupos de trabalho; • Projeto educativo; • projeto de intervenção;
<p>5.4 – Na implementação do seu Projeto de Intervenção fez com que os professores tomassem conhecimento do mesmo para que pudessem participar ativamente nele?</p> <p>Sim, portanto em relação ao projeto de intervenção, portanto nós no início do ano apresentamos sempre as linhas de orientação e dizemos em relação a cada ações, ou linhas orientadoras do projeto de intervenção, o que é que é solicitado às estruturas intermédias, e a partir daí as estruturas intermédias o que é que devem fazer e também o que é que fizemos além disso, além da divulgação, colocamos na página, inserimos num documento que fizemos internamente, que é o guia de orientação estratégica, para todos os docentes que são colocados na escola no início do ano, onde definimos algumas sínteses dos três regulamentos, o projeto educativo, o regulamento interno, os planos de ação e tentamos que isso seja do conhecimento de todos os docentes para que eles durante o ano letivo tomem consciência dos nossos planos, tomem noção do que realmente lhes compete e de maneira a que no final do ano possam fazer um balanço, e nós tentamos todos os anos fazer o balanço que irá traduzir-se em relação aos planos de ação que foram feitos... porque também, vinculei também não só os departamentos, nós chamamos os planos de intervenção, os planos de ação de intervenção, portanto a nível dos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • projeto de intervenção; • Linhas orientadoras; • Estruturas intermédias; • Divulgação • Departamentos; • Planos de intervenção; • Avaliação;

<p>departamentos, do chefe dos assistentes operacionais, do chefe dos serviços de administração escolar, da coordenadora dos diretores de turma e da coordenadora de escola. Cada um tem, as competências, os objetivos e como é que operacionaliza aquilo que nós pretendemos agora no final do ano letivo. Antes de eles fazerem o planeamento da sua estrutura, isso deixamos liberdade total para fazer, eles devem dizer que em relação a cada ação quais foram as iniciativas que tomaram. É sempre difícil dizerem que todas fizeram, mas portanto não pressupõem que tenha que haver sempre reuniões de trabalho, portanto pode haver ações que sejam concretizadas através da elaboração de um documento, de reuniões informais, numa palestra, no contato, portanto há várias maneiras de de de dizermos que caminhámos nesse sentido e depois fazer a avaliação, portanto isso vai-se ser pedido a todos porque eles têm conhecimento dos planos de intervenção que lhes é afetos, portanto inclui também os serviços de psicologia, portanto nós temos planos de intervenção definidos por todos, aí aí daí que foi pouco participado, portanto foi com base no meu projeto de intervenção e no projeto educativo, que quando nomeei as pessoas para responsável da estrutura, portanto a nomeação foi essa, portanto irás desempenhar essas funções de acordo com o regulamento interno e o estatuto... mas e depois tens este projeto de intervenção para cumprir.</p>	
<p>5.5 – E como procedeu em relação à restante comunidade educativa?</p> <p>Nós portanto, fizemos chegar portanto, através só do conselho geral e e das reuniões do conselho pedagógico o nosso projeto de intervenção e fazendo a divulgação na integra na página da escola e depois pontualmente em cada ação que é feita, que tenha a ver com as linhas do nosso projeto educativo, nós apontamos portanto sempre algumas referências nas reuniões que são feitas com os pais em termos de final de período com os professores titulares de turma e com os diretores de turma, nos três períodos letivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade educativa; • Página do agrupamento; • Ações • Reuniões
<p>5.6 – Quais os aspetos mais positivos e negativos que decorreram da implementação do mesmo?</p> <p>Em relação a esta questão do projeto de intervenção e a ligação com outras estruturas intermédias o que é positivo, eu acho que cada vez os pais... os professores acho que há mais organização em termos de relatórios finais, está mais sistematizado, tomaram mais consciência que todos devem participar, tomaram consciência que devem fazer uma autoavaliação de cada atividade que realizam, tomaram consciência que também o coordenador de departamento ou grupo disciplinar, ou de conselho de docentes deve ter sempre uma opinião, deve acompanhar e fazer a avaliação dessas atividades, eu penso que isso levou a uma questão de procedimentos que poderemos melhorar e poderá facilitar em termos de funcionamento, desligando da avaliação de desempenho de docentes, poderá ser um contributo, mas eu penso que nesse campo... o negativo é ainda, uma, a ligação quando se faz esse planeamento essa avaliação no terreno dessas ações, a ligação que as pessoas fazem sempre à avaliação de desempenho e entre pares é sempre complicado, problemático e acho que até negativo e a outra é se calhar a que as pessoas não valorizam essa ação intermédia, porque significa que nós não temos noção, que não vamos, não vamos melhorar se todas as ações que a gente, que fizermos do plano se chegarmos ao final do ano e toda a gente chegar à conclusão que com</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Positivo; • Organização; <ul style="list-style-type: none"> • Negativo; • Avaliação interna

<p>muito gosto vamos fazer, portanto somos todos excelentes em todos os campos. Isto não nos leva a lado nenhum, ou com receio ou não, portanto há situações, em que fazemos sempre referência como negativo esse tipo de avaliação interna, porque achamos que há coisas em todas as ações que devem ser melhoradas, e às vezes não tem nada a ver com a dinamização das atividades, ou as condições do espaço que não foi adequado, ou a programação do tempo, eu acho... mas aí, o negativo é que nós... quando é a avaliar os pares e entre nós aquilo é tudo 5, ou tudo excelente, portanto o projeto de intervenção em termos da implementação, acho que o negativo ainda tem sido essa questão.</p>	
<p>5.7 – Que dificuldades sentiu na sua implementação?</p> <p>As dificuldades... o que enunciei nos pontos anteriores, neste momento eu penso que é é... a dificuldade é em todos assumirem em cada estrutura que devem respeitar o projeto de intervenção, isso é que é... independentemente do meu, mas que depois é desmembrado por todas as estruturas intermédias, é... se formos ver agora muitos docente das estruturas intermédias não valorizam a estrutura do departamento nem o projeto de intervenção, portanto aí acho que a dificuldade é essa, é é envolver todos os membros das estruturas intermédias na sua estrutura, com o seu coordenador a tentar cumprir o seu plano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito e cumprimento do projeto de intervenção; • Estruturas intermédias
<p>5.8 – Durante o tempo de implementação, contou com que apoios? Quem e como se concretizaram?</p> <p>O projeto de intervenção, na questão que tem a ver com as atividades e as ações e as iniciativas que foram tomadas para concretizar esse projeto de intervenção, foi fundamental o apoio dos professores, portanto muitas atividades foram dinamizadas pelos professores, algumas ações concretas que veem no plano, o contato com a família que é importante e que no projeto de intervenção, que é um aspeto que nós queremos melhorar sempre a ligação escola/família, portanto se não fosse o apoio dos professores titulares de turma, das educadoras, dos diretores de turma, o trabalho ia ser acrescido e não...e a implementação do nosso plano era difícil... porque a liderança como se costuma dizer começa logo na liderança de topo, nas lideranças intermédias e a da sala de aula é importante, portanto e isso foi importante para nós... o êxito ou algum sucesso desse plano, a intervenção dos docentes e também a participação dos pais, portanto se os pais também não participassem, portanto aderissem às atividades e iniciativas e os alunos, e depois em termos institucionais claro, os apoios que são feitos pela autarquia em termos de concretização do plano anual de atividades, que nos ajuda no fundo a desenvolver o plano d projeto de intervenção e ação e da da tutela da DREL, portanto pontualmente pela afetação quer de recursos da educação especial, quer noutros materiais, quer em termos do reforço do orçamento, portanto, portanto temos de conjugar, portanto também essas parcerias e estes apoios institucionais na concretização deste projeto de intervenção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo docente • Pais e família • Apoios institucionais;
<p>5.9 – Com a implementação do seu Projeto de Intervenção, o que conseguiu e como o conseguiu?</p> <p>Isto do que se conseguiu, em termos quantitativos, a gente se calhar consegue pouco, não é. Qualitativos, eu penso que qualitativos foi mais... eu acho que das pessoas sentirem mais a escola como sua, aí eu penso que o projeto de intervenção levou muito mais a isso, eu sinto que as pessoas estão mais identificadas com a escola, estão mais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitativamente pouco! • Ligação à escola • Postura

<p>identificadas que além de dar aulas também têm um objetivo que é contribuir para a melhoria além do sucesso dos seus alunos, para a imagem da escola e a imagem da escola só se constrói se nós conseguirmos condições para os alunos terem sucesso e portanto sentir que as famílias sentem-se felizes e satisfeitas com o nosso desempenho, portanto e esse projeto de intervenção pelo menos algumas posturas tem mudado nas pessoas de maneira a sentir que se sentem bem na escola e que contribuem e que o seu trabalho também é valorizado, portanto também é um aspeto que é importante, que nós também temos essa preocupação, e não devemos deixar de parte que é também não apontar sempre os fatores negativos, acho que é importante valorizar, portanto os docentes e os não docentes assim como os alunos quando é necessário, portanto porque sem eles também não conseguimos e aí tem que haver a nossa disponibilidade para valorizar a ação que eles fazem, quer através de ações, quer através de sucesso, quer através de iniciativas que envolvem os pais e chamem os pais à escola.</p>	
<p>5.10 – Mostra-se preocupado com a posição que a sua escola ocupou no ranking de escolas do ensino básico de 2011?</p> <p>Preocupado ultimamente, mais preocupado com os resultados da matemática do primeiro ciclo, estou muito mesmo preocupado... que eu acho que é um campo que a escola tem que investir mais, que é em relação ao aluno. Portanto a escola tem que investir mais em termos de partilha entre os colegas e na formação, portanto quer através do primeiro ciclo e do segundo ciclo, a gente apurar as causas e aí é que acho que é mais difícil conseguirmos... não sei... portanto eu também já estou afastado da sala de aulas há 8 anos ou 9, mas ainda há dias dizia ao meu colega que acho que é difícil nos tempos de hoje, não sei se é a ligação que a gente tem com a avaliação de desempenho dos docentes... eu lembro-me de às vezes nós estarmos ali a discutir como é que cada um avançava, portanto na questão da pintura de azulejo, qual é a técnica e não havia problemas de cada um expor ao outro qual era a técnica que desenvolvia e o outro dizia que se calhar que com essa técnica era melhor, penso é que agora nós... vai havendo pontualmente alguns docentes contratados vejo isso e tudo, mas não sei se há uma disposição em termos de um departamento ou de um grupo de ano, de todos partilharem, porque uns têm uma experiência de um lado, outros tiveram a formação noutra lado e acho que neste momento temos um bocadinho de centrar isso nas estruturas intermédias, verificar a questão pedagógica da relação com os alunos, a questão dos conteúdos, das aprendizagens numa perspetiva de partilhar uns com os outros, eu acho que... e nós não podemos estar satisfeitos, portanto em termos do ranking, portanto podemos se calhar aqui em termos da zona envolvente estar no topo, mas acho que não podemos ficar satisfeitos quando as margens de melhoria não não ficam no esperado, portanto tendo uma situação de uma população económica que se situa no nível 3, e a gente tem o nível 2 não podemos estar contentes, temos que ir sempre tentar superar esses objetivos e penso que em termos de resultados acho que temos que fazer um esforço em termos de envolver todos em melhorar resultados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ranking de escolas; • Resultados no 1.º ciclo

5.11 – Em sua opinião quais são as principais diferenças existentes em Portugal entre o ensino público e o ensino privado?

Eu penso que a grande diferença é que o ensino público integra todos os alunos dos diferentes estratos económicos e sociais, portanto é uma escola aberta a todos. O ensino privado, eu penso que é o ensino privado seleciona os alunos, claro que de certeza que se o ensino privado não tem alunos que não têm problemas económicos, pagam mensalidade, problemas de indisciplina também não e penso que logo aí há uma diferenciação entre o tempo que os docentes dedicam ao ensino, portanto é capaz de... e portanto quando se relaciona algum sucesso no privado, acho que o sucesso do privado deve ser pensado nessa perspectiva que é de que os alunos são capazes de ter o tempo útil de aulas para desenvolver os conteúdos de aprendizagens real, enquanto nós nas escolas públicas não conseguimos, não conseguimos, porquê... não é porque os nossos professores não sejam competentes ou não estejam habilitados para isso, eu penso é que com uma população escolar que nós vamos tendo, com as dificuldades que vamos tendo da integração de alguns alunos e há outras escolas com mais carências que a nossa em termos de indisciplina, em termos de carência económica que se calhar é complicado utilizar o tempo de aulas, quando alguns professores utilizem esse tempo pelo menos para tentar motivar os alunos e resolver as situações de carências económicas desses alunos, a questão da diferenciação... agora não podemos dizer que o ensino público é o lugar em que há mais sucesso e mais qualidade. Mas eu penso que, mas em termos de qualidade de aprendizagens não há diferença significativa, há bons alunos que seguem com boas competências e também como há no privado, portanto e acho que aí em termos de competências... o privado trabalha com número reduzido de alunos e com alunos que não têm essas problemáticas que potenciam a que tenham outras aquisições de competências.

- Seleção
- Situação económica
- Indisciplina
- Sucesso
- Competências
- Alunos por turma

6.1 – Enquanto Diretor, assume-se mais como um gestor ou como um líder? Porquê?

Eu penso que... assumo que tenho um bocadinho de cada. Há alturas em que me sinto mais como um gestor do que um líder. Entendo-me mais como um gestor, portanto em termos do planeamento e da organização interna da escola, que procuro gerir e fazer esse planeamento. Na questão de líder, eu penso que com a experiência que nós vamos adquirindo... outras maneiras de funcionamento de liderar com as instituições que leva-nos a sentir que existe liderança. Liderança que também, não entendo a liderança como um chefe máximo, mas entendo uma liderança que é uma pessoa que tenha ideias do que é que quer para a organização e que consegue passar essas informações para as estruturas intermédias e quando nós verificamos que essas estruturas intermédias estão a dar resposta ao que nós pretendemos, sejam as coordenações de escola sejam os departamentos, eu penso que aí poderei dizer que estou no caminho de líder, de um bom líder, porque como se costuma dizer, se nós saímos da organização e a escola não conseguir funcionar, não me venham dizer que somos bons líderes. Eu penso que a escola enquanto funcionar sem a presença física do diretor, portanto significa que existe

- Gestor
- Líder
- Estruturas intermédias
- Orientação política da escola

<p>liderança na escola e que as pessoas se identificam com o projeto da escola e a orientação política na escola.</p>	
<p>6.2 – Enquanto Diretor, privilegia a liderança /direção pedagógica ou administrativa?</p> <p>Portanto, em termos de liderança pedagógica, portanto esta liderança é muito partilhada. Administrativa, portanto é partilhada não ao grau da pedagógica, porque a administrativa envolve menos gente e nós procuramos também traçar as linhas orientadoras o que é que queremos em termos administrativos e de recursos humanos e materiais e seguir esse caminho em termos de liderança do órgão, portanto em termos da direção pedagógica, portanto é uma liderança como disse partilhada é uma liderança em que exige que as outras estruturas também tenham ação e responsabilidade e portanto aí que é um misto de privilegiar uma e outra, mas a direção pedagógica, privilegio também a direção pedagógica mas partilhada, portanto porque entendo que cada vez mais é exigido aos diferentes departamentos curriculares do pré-escolar ao secundário, e agora no secundário especificidades nos diferentes graus de ensino aos alunos que não podemos deixar de privilegiar essa liderança pedagógica com as estruturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança pedagógica; • Liderança administrativa
<p>6.3 – No exercício do seu cargo, revela-se formalmente um Diretor ou estimula outro tipo de relacionamento?</p> <p>Eu acho que também, aqui penso que deve ser um misto... é uma pergunta assim um bocadinho... que tipo de relacionamento, eu acho que... eu sou mais um na organização, portanto eu penso que neste momento é mais um na organização com a responsabilidade máxima pelo funcionamento da escola, portanto eu sou um entre pares... eu acho que as pessoas reconhecem isso, eu portanto quer dizer, eu a ideia não é estar presente, eu acho que a ideia que eu procuro é passar a informação que as coisas devem ser resolvidas e não estar a aparecer por aparecer, estar presente mas no sentido de ter um relacionamento com as pessoas e com a ação deles, e dar-lhe portanto o protagonismo que deve ser dado, portanto não defendo que que apareça como o diretor que tem sempre um protagonismo em todas as situações, acho que também aí é importante nós termos esse relacionamento, aparecermos como diretor, portanto um tipo de relacionamento de dar apoio às outras estruturas e também chamá-los a ter nesse caso também o relacionamento, uma visibilidade melhor da ação que eles fazem nas diferentes escolas e nas escolas sedes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diretor • Relacionamento proporcional;
<p>6.4 – Como vê a prestação de contas em relação à administração, ao poder local e central?</p> <p>Em relação à prestação de contas eu penso que ainda há muito excesso, portanto tem reduzido ultimamente e vontade política de reduzir a parte da burocracia, eu acho que a prestação de contas devia também ser pensado ou centralizado em termos do agrupamento, em termos de agregação de agrupamentos, em termos de concelho, porque a prestação de contas, isto também cada vez mais, neste caso concreto, eu estou a dizer mais nas questões mais administrativas, mais uma especialização de quem compõem esse órgão, mais uma formação de quem dirige os serviços de administração escolar, em termos de nós como diretores termos um apoio quer de assessoria que deveríamos ter em termos de área administrativo-financeira, que era importante para que nós pudéssemos prestar contas em termos legais do que é feito nas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Burocracia; • Centralizada; • Formação; • Apoio; • Participação em projetos • Ações junto da comunidade

diferentes escolas em termos de administração central e também local. Na outra, na prestação de contas, no outro campo mais pedagógico e de plano anual de atividades, da participação sem dúvida da comunidade, a nossa prestação de contas é uma prestação de contas mais ou menos de colaboração de adesão a projetos, portanto que são conhecidos pelo ministério e que nós também privilegiamos isso e também que valorizamos isso e também apostamos na saída da escola, portanto a nossa prestação de contas é entendida às vezes por mostrar o que se faz na escola e nisso sentimos algum orgulho bestial, portanto independentemente das tutelas e da autarquia, gostamos de estar presentes com os projetos, seja DREL, Ministério da Educação, isso fazemos, gostamos disso e sempre foi uma prática que o agrupamento veio a ter, e as pessoas que trabalharam comigo e nós entendemos isso a prestação de contas o que nós podemos fazer mais para a comunidade é divulgar as nossas, as nossas ações na comunidade, portanto e isso é um ponto que considero importante, não vamos prestar contas em termos de se temos lucros ou não, mas aqui eu entendo a prestação de contas em relação à divulgação dos projetos na comunidade com a participação dos alunos.

Entrevista Diretor do Agrupamento (transcrição)

- A) Género masculino;
- B) Idade: 52 anos;
- C) Antiguidade do(a) Diretor(a): 3 anos;
- D) Experiência do(a) Diretor(a) no Agrupamento que dirige: 10 anos;
- E) Habilitações académicas: Bacharelato e Pós-graduação em Gestão Escolar e Curso Superior Especializado em Administração Educacional que conferiu grau de Licenciatura).

- 1.1 – Motivação pessoal; Motivação profissional; Experiência no órgão de gestão; Incentivo de colegas; Apoio do pessoal docente; Apoio do pessoal não docente; Apoio de pais; Apoio da comunidade educativa; Candidato ao cargo de diretor por decisão própria;
- 1.2 – A formação contínua; O gosto pelo trabalho que realiza; Ligação com as famílias; Ligação com a comunidade;
- 1.3 – Importância da formação específica na área da gestão;
- 1.4 - Tem 27 anos de gestão escolar;
- 2.1 - Opinião positiva; Valorização dos outros órgãos e estruturas; Avaliação do modelo; Alteração da legislação; Avaliação no terreno; Avaliação pelo poder político;
- 2.2 - Diferença na transição; Responsabilidade do diretor; Anterior modelo; Responsabilidade partilhada e descentralizada; Estruturas intermédias;
- 2.3 - Conselho Geral: Avaliação do Conselho Geral; Desempenho dos Conselhos Gerais;
Comunidade: Avaliação da escola; Orgânica em relação à comunidade.
- 2.4 - Receio da autonomia; Margem de autonomia;
- 2.5 - Rosto do Agrupamento; Política educativa; Gestão dos recursos humanos e materiais; Comunidade educativa, com os pais e os alunos; Estruturas intermédias;
- 3.1 – Avaliação externa da IGE; Formação; Ligação entre as áreas;
- 3.2 – Alunos; Funcionamento interno; Parcerias; Comunidade;
- 3.3 – Alunos; Funcionamento interno; Parcerias; Comunidade;
- 4.1 – Qualidade;
- 4.2 – Prioridades;
- 4.3 – Valores;
- 4.4 – Cultura de escola;
- 4.5 – Projeto de Intervenção
- 4.6 – Conselho geral
- 4.7 - Projeto de ação; Escola pública; Cultura de escola; Escola privada
- 5.1 – Recursos humanos; Recursos materiais;
- 5.2 – Liderança partilhada; Liderança profissional; Liderança pessoal;
- 5.3 – Departamentos; Grupos de trabalho; Projeto educativo; Projeto de Intervenção;
- 5.4 – Projeto de Intervenção; Linhas orientadoras; Estruturas intermédias; Divulgação; Departamentos; Planos de intervenção; Avaliação;

- 5.5 – Comunidade educativa; Página do agrupamento; Ações; Reuniões
- 5.6 – Positivo: organização
 - Negativo: avaliação interna
- 5.7 – Respeito e cumprimento do Projeto de Intervenção; Estruturas intermédias;
- 5.8 – Corpo docente; Pais e família; Apoios institucionais;
- 5.9 – Quantitativamente pouco!; Ligação à escola; Postura
- 5.10 – Ranking de escolas; Resultados no 1.º ciclo
- 5.11 – Seleção; Situação económica; Indisciplina; Sucesso; Competências; Alunos por turma
- 6.1 – Gestor; Líder; Estruturas intermédias; Orientação política da escola
- 6.2 – Liderança pedagógica; Liderança administrativa
- 6.3 – Diretor; Relacionamento proporcional;
- 6.4 – Burocracia; Centralizada; Formação; Apoio; Participação em projetos; Ações junto da comunidade

Anexo XI – Protocolo da entrevista do Diretor do Agrupamento B

Protocolo da entrevista	Data	Duração	Código
Entrevista 3	02/08/2012	65:58 min	B

Legitimação da entrevista

I - DADOS PESSOAIS

- A) Género: Feminino;
- B) Idade: 56 anos;
- C) Antiguidade do(a) Diretor(a): 3 anos;
- D) Experiência do(a) Diretor(a) no Agrupamento que dirige: 17 anos;
- E) Habilitações académicas: Licenciatura.

II - ENTREVISTA

QUESTÕES E RESPOSTAS	INFERÊNCIAS
<p>1.1 - Quando decidiu candidatar-se ao cargo de Diretor quais foram as principais razões? Fê-lo por motivações de ordem profissional/ pessoal, ou foi desafiado por colegas ou entidades?</p> <p>E se a resposta for que foi um pouco de tudo?!... em termos profissionais foi... e pessoais foi a continuidade de um processo que tinha sido iniciado 4 anos antes enquanto, primeiro presidente de uma comissão provisória, aí sim um desafio dos colegas e por vazio de candidatos, de listas e... pós 4 anos... um primeiro dessa modalidade e depois já de um mandato completo de conselho executivo, numa linha de continuidade da parte então já profissional, foram esses os motivos que me levaram à apresentação da candidatura não obstante ser exatamente para dar uma linha de continuidade a um trabalho que já tinha sido iniciado em equipa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação pessoal; • Motivação profissional; • Incentivo de colegas;
<p>1.2 - Que aspetos do seu perfil ou da sua experiência considera relevantes para o cargo de Diretor?</p> <p>É importante privilegiar o diálogo, a diplomacia, o saber ouvir, o ser capaz de gerir diversas situações em simultâneo, o estar aberta a desafios, lançar novos objetivos, novas metas a pensar em termos globais do que é que é bom para a unidade, não no imediato, mas a médio e a longo prazo e penso que com isto depois vai já cobrir algumas de outras questões que veem aí mais à frente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptações às circunstâncias; • Desafios;
<p>1.3 – Acha importante que, para o exercício do cargo de Diretor, a formação inicial deva ser complementada com formação específica na área da gestão?</p> <p>Concordo. Eu não tenho... e tenho tido alguma formação mais reduzida, mas concordo que... e nomeadamente este ano, a dos líderes inovadores, promovida pela DGRHE e pela Microsoft, que encontrei</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Importância da formação específica na área da gestão;

<p>num curso com bastante qualidade em módulos, nas áreas da gestão, da liderança, da área administrativa, financeira, portanto cobrindo muitas áreas do que é as múltiplas responsabilidades e as muitas funções, mas concordo que a formação específica e especializada dá uma maior profissionalização a quem sobretudo nas novas gerações de gestores de diretores, considero importante e desejável.</p>	
<p>1.1 – Do seu trajeto profissional consta alguma experiência na área da gestão escolar?</p> <p>Sim, eu em paralelo com o meu trabalho de professora, durante algum tempo colaborei com o centro de formação, onde desempenhei funções de coordenação pedagógica em projetos de formação para adultos em Portugal e em países africanos de língua portuguesa, o que me deu experiência. A tal falta por parte do profissionalismo ou pela formação específica de certa forma ganhei-a em experiência na condução desses projetos de formação para adultos. Foi na década de... entre finais de 80 e inícios de 90, por um período de 10 anos. No global entre o projeto e a gestão no agrupamento já vai a caminho dos 20 anos. Porque também em outro contexto e em simultâneo com o meu trabalho de professora, também colaborei com uma agência de... comunicação e onde também conduzi projetos ligados à promoção de produtos de outros países, ou de outros continentes para serem introduzidos no nosso país e aí a minha colaboração era por um lado ao nível da facilidade de falar inglês, mas também com experiência já adquirida de candidaturas a projetos e na gestão de projetos. Por vezes projetos financiados, o que também nas escolas é uma parte importante, perceber-se de como fazer candidaturas, de como conduzir projetos, de como apresentar contas e fazer todo um desempenho, toda uma performance desses projetos e isso foram sendo experiências adquiridas e que conduziram à possibilidade de poder encarar este outro desafio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cerca de 20 anos na área da gestão escolar;

<p>2.1 - Qual a sua opinião geral sobre o atual modelo de gestão escolar?</p> <p>Eu entendo e percebo as razões deste outro modelo, mas defendo mais o modelo que tínhamos anteriormente em que as equipas se constituíam enquanto tais a partir da escola e onde até se pode admitir a possibilidade de haver um... alguém, ou até uma equipa a candidatar-se, a ir fazer o mesmo em outra unidade... mas não obstante as regras estão como estão e portanto digamos que tivemos que nos adaptar ao novo modelo. As minhas críticas a esse modelo, não tanto quanto à alteração... de ter mudado de Assembleia para Conselho Geral, algumas coisas acaba por se mudar praticamente a denominação e não tanto a forma de constituição. Agora no que diz respeito à direção ela é substancialmente diferente e dá a quem é diretor ou diretora poderes que podem ser entendidos em demasia para quem depois não os saiba utilizar de forma correta, com bom senso, com equilíbrio e numa linha de partilha e de cooperação entre equipas. Eu defendo uma gestão de múltiplas equipas e a vários níveis, partilhada e de cooperação e portanto não vejo o cargo de um diretor no topo de uma pirâmide e com todos os outros por aí abaixo. Portanto serão essas as minhas críticas a esse modelo, mas o modelo tal qual existe temos que o assumir, se estamos no desempenho do</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anterior modelo; • Perspetiva pessoal; • Adaptação ao novo modelo • Modelo atual mais autoritário;
--	---

<p>cargo e tentar implementar a partilha e a cooperação e a colaboração ao nível da gestão do dia-a-dia, dos muitos, muitos problemas, dos pequenos e dos grandes problemas, das múltiplas funções para que se consiga dar satisfação a todas as necessidades, porque um diretor ou uma diretora sozinho não consegue levar a unidade a bom porto. Esta é a minha opinião.</p>	
<p>2.2 - Enquanto Diretor como vê o fim da liderança colegial?</p> <p>Eu penso que o que já disse anteriormente já responde, nem quero alongar-me mais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança colegial mais rica;
<p>2.3 - Qual a sua opinião sobre as funções desempenhadas pelo Conselho Geral? E sobre a participação da escola na comunidade em que está inserido?</p> <p>Eu tenho que dizer, que tenho a satisfação de poder reconhecer que temos um Conselho Geral em que a sua presidente é uma professora de quadro desta escola, em que todos os seus membros são muito participativos, muito presentes, muito conscientes das suas competências e das suas responsabilidades. Todos aqueles que não são professores, tiveram logo uma posição que achei bastante correta de dizer que entendiam que devia ser eleito alguém para a presidência que fosse da casa, porque está cá dentro no dia-a-dia a sentir o pulsar da vida da escola ou do conjunto de escolas. Nunca houve nenhuma reunião que não se realizasse por falta de quórum, elas têm sempre acontecido dentro do que está previsto na lei, ou quando necessário e já aconteceu, se por iniciativa da sua presidente de convocar extraordinária e as pessoas sempre presentes e disponíveis a colaborar e a estarem do lado da escola no sentido de apoiarem as decisões que são tomadas e a ajudarem a escola a ultrapassar dificuldades ou obstáculos. Eu quando digo escola refiro-me ao conjunto ao agrupamento das escolas.</p> <p>A participação da escola na comunidade em que está inserida é algo que há 20 anos atrás... ainda há poucos dias mencionei isso em conversa com colegas, há 20 anos atrás quando se começou a ouvir falar de que a comunidade deveria participar na vida da escola era entendido por muitos como agentes estranhos que iam entrar pela escola e que iam... e que iriam eventualmente pôr e dispor e decidir e gerir, o que na... Efetivamente a prática vem-nos dizer que não é nada disso. É uma participação desejada, é uma participação de partilha de colaboração, de iniciativas conjuntas, de haver imensas entidades, pequenas e grandes desta pequena comunidade, que estão presentes na vida da escola. Associações, instituições diversas, juntas de freguesia. Nós estamos numa pequena localidade que tem a particularidade de juntar duas juntas de freguesia, que geograficamente até são um pouco distantes e os seus, os seus representantes fazem questão de estar presentes na escola. Propõem... portanto a escola está disponível tanto a aceitar propostas que veem de foram e a colaborar, como a comunidade, os representantes da comunidade também normalmente aceitam aquilo que são convites, propostas da escola e as dinâmicas são extremamente positivas. Aliás temos a noção de que volvidos 10 anos, no novo edifício construído de raiz com tudo aquilo que uma escola deve ter, veio transformar esta comunidade e uma comunidade que é muito heterogénea, de bairros sociais, de muita gente com taxa de desemprego elevada, famílias numerosas, famílias desestruturadas, mas também o oposto de famílias tradicionais, de famílias numerosas</p>	<p style="text-align: center;"><u>Conselho Geral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desempenho do conselho geral; <p style="text-align: center;"><u>Comunidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Orgânica em relação à comunidade;

<p>muito arreigadas nas tradições, rendimentos e meios socioeconómicos médio e médio alto, portanto há um largo espectro e todos os representantes dessa comunidade convivem na escola, entre alunos, funcionários, professores e famílias. Tem havido uma alteração evidente ao longo dos anos, sobretudo nos últimos 10 anos de que a população escolar não é a mesma, ou seja, alargou-se a outros estratos socioeconómicos com um grau de satisfação por parte dos utentes bastante elevado, o que nos permite dizer que o impacto na comunidade é bastante positivo e tem ajudado a comunidade a melhorar socialmente e a melhorar em termos de competências básicas escolares, porque também temos dinamizado projetos até para adultos e ao nível do acompanhamento de alguns jovens que ameaçam abandonar a escola e que acabam por conseguir entrar em cursos CEF'S, em EFA'S, em cursos profissionais e hoje já estarem colocados no mercado de trabalho que é tão difícil e portanto temos sentido que esta... o impacto do nosso trabalho é francamente positivo na comunidade. Portanto vai para lá do trabalho do dia-a-dia, dentro... dos portões para dentro.</p>	
<p>2.4 - O que pensa da autonomia das escolas?</p> <p>É um pouco quase como o de diretor, ou seja, que autonomia? Temos legislação que restringe e não permite grande flexibilidade nem grande autonomia. A autonomia das escolas vem com o 75 como sendo uma bandeira. Sabemos que há escolas neste país com contratos de autonomia, sabemos que há 3 anos a esta parte muitas outras escolas, nomeadamente esta unidade estava em condições após a avaliação externa de poder ter celebrado um contrato de autonomia. O mesmo não aconteceu porque por decisões políticas não avançaram e está prometido que no próximo ano letivo 12/13 haverá a oportunidade de se celebrarem mais contratos de autonomia. No entanto sinto que a legislação que é igual para todos, orientações que são iguais para todos,... com bom senso, com inteligência, com sentido de oportunidade e de acordo com as necessidades locais, é de todo vantajoso que haja autonomia ao nível administrativo-financeiro e ao nível da gestão pedagógica para que se consiga prestar serviços diferenciados porque os alunos não são iguais nem nas suas capacidades, nem nas suas competências, nem no seu... nem na sua educação, nem no seu meio sociofamiliar, logo têm que ter acompanhamento e um ensino diferenciado. E para que isso se possa de facto fazer é conveniente que haja alguma autonomia. Estamos na expectativa poder de ter um contrato de autonomia, que talvez daqui a um ano eu já possa dizer algo mais sobre esta matéria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contrato de autonomia • Autonomia relativa; • Maior margem de autonomia administrativo-financeira e pedagógica;
<p>2.5 - Com este novo modelo de gestão, das novas funções atribuídas ao Diretor, quais lhe parecem ser as mais importantes?</p> <p>Bom, tal como está determinado no decreto, que o diretor é o rosto da organização. Eu prefiro que os resultados académicos e sociais desta unidade sejam realmente o rosto da unidade, ou seja, que o trabalho que eu coordeno, das muitas equipas que tenho ao meu serviço... tenho resultados que se transformem num rosto de qualidade, de sucesso e é sobretudo esse o meu entendimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rosto do agrupamento; • Resultados;

<p>3.1 – Como elaborou o seu Projeto de Ação? Beneficiou de algum tipo de ajuda? (futura equipa de trabalho, outros diretores, familiares ou amigos...)</p> <p>Foi mais individualmente, olhando para os resultados dos anos anteriores, para os resultados da avaliação externa que tínhamos tido e para... mas também obviamente em conversa com os elementos da equipa da direção que na altura terminava funções... e daí eu não ter objetivos, metas, finalidades muito específicos, muito determinados, mas sim uma linha de continuidade de um projeto que já estava lançado e iniciado e que tinha sustentabilidade de funcionamento e que estava apoiado em trabalho e em resultados que permitiam ter a noção de que havia condições para continuar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Individualmente; • Avaliação externa; • Resultados dos anos anteriores; • Equipa de direção;
<p>3.2 – Para a elaboração do mesmo baseou-se nalgum diagnóstico interno/externo, na autoavaliação da escola, na avaliação externa... Em quê, especificamente?</p> <p>A autoavaliação é um processo que se realiza cada 2 anos, e obviamente que também foi um elemento que tem dados que dão informação bastante sustentada e rigorosa de um nível de satisfação dos utentes e dos serviços prestados e portanto que serviu também como base para a elaboração do plano e é também um regulador da nossa prática e que nos serve de documento de análise sempre que ele é implementado. Os questionários, os inquéritos, o tratamento, os resultados as conclusões. Tudo é analisado nos diversos órgãos e serve de elemento regulador para no futuro as decisões que são tomadas e as iniciativas de melhoria que são promovidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação externa; • Autoavaliação;
<p>3.3 – Que referência (s) tomou para a elaboração do mesmo?</p> <p>A escola, a escola e quando digo escola é o seu todo. Os alunos como principais, como principais destinatários do trabalho, a missão dos... a missão educativa, a missão de formar, portanto nesse sentido também o conjunto colegial do pessoal docente e todas as outras equipas, o pessoal não docente, pessoal administrativo, ou seja, porque no fim é como uma máquina, que se uma peça dessa máquina não estiver a funcionar bem, tudo o resto é afetado e portanto... mas obviamente que em primeiro lugar são os alunos, são os resultados, são a parte do sucesso das aprendizagens, da qualidade das aprendizagens, as taxas de sucesso ou de insucesso e... Portanto também as de insucesso enquanto objeto de análise para se encontrarem medidas para a melhoria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escola; • Alunos; • Missão educativa; • Pessoal docente; • Pessoal não docente; • Taxas de sucesso e insucesso;

<p>4.1 – Qual a visão que tem da escola?</p> <p>De uma escola que em primeiro lugar tem que dar segurança às crianças e aos jovens e a todos os que aqui trabalham, que tem que ser um local de trabalho e um local de aprendizagem, de vivências agradável e saudável e que onde o respeito pela tolerância, a promoção da igualdade, do voluntariado, de tudo isso esteja em complemento da formação dos jovens. Porque não chega transmitir conhecimentos, não chega aprender a calcular, a falar inglês, a aprender história... isso qualquer escola pode fazer, a nossa... o nosso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Segurança; • Qualidade; • Projetos; • Respeito; • Articulação entre os vários ciclos; • Resultados;
--	--

<p>entendimento é de que a escola tem que ter muito mais do que isso. E nessa linha temos privilegiado o lado artístico. Muito do que está ligado à parte... à arte, seja à música, seja à expressão plástica, seja à pintura, seja enfim... uma série de... à expressão dramática também, ou o conjunto de tudo isso em construção de projetos que os miúdos participam na montagem desses espetáculos, na montagem das exposições, tudo isso os leva a aprender a construir, a aprender a respeitar o outro, a trabalhar em equipa e tem sido um dos pontos fortes desta unidade. Nos anos mais recentes também insistimos bastante numa ligação entre o 3.º ciclo e o 1.º ciclo naquilo que são as ciências experimentais, ou seja, professores de físico-química e de ciências que promovem aulas com meninos de 1.º ciclo em laboratório para despertar neles o gosto pela descoberta, o gosto pela ciência. Isso tem também trazido resultados bastante bons e que têm sido vistos como uma marca de diferença, mas sobretudo a parte artística e a da música está num patamar bastante elevado, tendo em conta que é uma escola pública com um contexto como já disse, muito muito heterogéneo.</p>	
<p>4.2 – Quais foram as prioridades que definiu para o seu Projeto de Ação?</p> <p>Uma delas é a parte artística, mas não é só em exclusivo. Aquilo que é o principal, em inglês chama-se o <i>call business</i> destas coisas é obviamente que os alunos tenham bons resultados, sucesso, que as taxas de transição e as taxas de abandono sejam perfeitamente residuais e temos noção de que isso tem acontecido ao longo dos tempos e tem melhorado muito, mas também que para além disso a qualidade dessas aprendizagens sejam bastante sustentáveis e não só com o objetivo de transitar de ano e depois como complemento a formação global e então a formação global tem todas essas outras vertentes que já fui enunciando.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos; • Resultados; • Qualidade das aprendizagens; • Formação global
<p>4.3 – Que valores teve em conta na elaboração do mesmo?</p> <p>Sem dúvida foi mais uma cultura colaborativa de escola. Aliás tenho um capítulo sobre as equipas, da qual... como já disse antes, não vejo qualquer diretor ou diretora sozinho a conseguir concretizar um projeto de intervenção seja ele qual for, um plano de melhoria, a definir muitos objetivos e muitas metas quantificáveis e verificáveis se não trabalhar com colaboradores, se não tiver várias equipas e portanto nem consigo conceber a possibilidade de se trabalhar de outra forma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura colaborativa de escola;
<p>4.4 – Que importância deu aos alunos, professores, gestão intermédia e restante comunidade educativa?</p> <p>Existe um elo de ligação entre todos eles, embora cada um esteja em diferentes patamares, é primordial todos trabalharem em consonância entre si, em relação aos professores, em relação aos alunos e restante comunidade educativa. Embora cada um seja diferenciado na sua função todos assumiram uma parte importante na elaboração do meu projeto de intervenção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura de escola;
<p>4.5 - Acha que o seu Projeto de Intervenção foi decisivo para a sua eleição?</p> <p>Sim, acho que foi importante porque ia de encontro às necessidades da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de intervenção

<p>4.6 - Qual a reação do Conselho Geral ao Plano Apresentado?</p> <p>De acordo como está nos procedimentos, para além da apresentação do plano, um grupo de membros do conselho geral que estava constituído especificamente para a análise das propostas de candidatura fez a entrevista e nessa entrevista foram-me colocadas algumas questões mais concretas do que aquilo que está apresentado no plano e que... sobretudo se ligavam com questões das escolas do 1.º ciclo e que basicamente são da responsabilidade da autarquia e não tanto de quem esteja na direção, mas obviamente que compete a quem está na direção tomar todas as diligências necessárias para que tenha a colaboração da autarquia para obter as melhorias necessárias nos equipamentos, quer seja nos edifícios, quer seja nos seus próprios equipamentos materiais etc. E não houve qualquer questão que tenha sido colocada, de porem em dúvida que não fosse capaz de avançar com o projeto, ou que houvesse qualquer reserva a esse nível. Portanto a reação, parto do princípio de que foi de aceitação e de compreensão como... e de entendimento da linha que estava definida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Geral
<p>4.7 - Que importância atribuiu, na definição do projeto, ao facto de estar a candidatar-se a uma escola pública?</p> <p>Isso não é questão que me preocupe. Primeiro porque defendo a escola pública sempre, e segundo porque eu não estaria disponível para ir candidatar-me a uma qualquer escola para o cargo de diretora não conhecendo essa realidade, portanto é esta escola, esta unidade enquanto unidade onde trabalho há quase 20 anos e onde conheço o seu funcionamento, as suas pessoas e esta comunidade e portanto isso não se punha sequer em questão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escola pública;

<p>5.1 – Qual a sua perspetiva em relação aos recursos humanos e materiais que possui?</p> <p>Os recursos humanos são excelentes, temos qualquer coisa 70... quase 80% de professores de quadro, temos portanto um quadro muito estável, tem havido algumas aposentações das quais uma ou outra cedo demais por força de circunstâncias que não têm propriamente a ver com a escola, com esta escola, mas sim a ver com a realidade do país, para outros é o final de uma carreira e portanto percebem que chega a altura de passar o testemunho a outros. O setor do pessoal não docente também é relativamente estável, também é um quadro de há bastante tempo, é um setor que tem ainda uma taxa de falta de assiduidade significativa e onde há alguma irregularidade no cumprimento das suas obrigações, mas onde também há um grupo de pessoas que é daquelas que se diz que vestiu a camisola da casa e que portanto não estão todos metidos no mesmo saco como se costuma dizer. Há ainda a participação anual de algumas pessoas que têm que ser recrutadas através do centro de emprego ou em contratações por horas para as limpezas, que também já... também com bastante facilidade e sobretudo porque o trabalho de entrada no serviço por parte da subdiretora é feito com bastante cuidado e portanto as pessoas adaptam-se rapidamente à escola e aos locais onde têm que desempenhar as suas funções. Ao nível administrativo é uma equipa muito jovem, mas que também tem sabido dar conta do recado, fazem autoformação, mais do que formação a que teriam direito porque</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos humanos
---	--

<p>também não tem havido quase nenhuma. Há já alguns anos deixámos de ter chefe de carreira por aposentação e depois foi uma substituição por parte da tesoureira que também não tinha formação mas que lá foi conseguindo dar conta do recado e agora temos um rapaz mais jovem que também em regime de substituição desempenha as funções de coordenador técnico e tem sido capaz de dar resposta às múltiplas necessidades. Há a necessidade de todos estarem atualizados seja de que sector for, tem-se promovido o mais possível o acesso à formação contínua quando o centro de formação a que pertencemos tem capacidade para promover, ou oferecer, ou a custo mais reduzido e estamos sempre atentas a tentar encontrar possibilidades, também por parte de professores e sobretudo no 1.º ciclo, tivemos muita gente que aderiu a formação contínua através das ESE'S em formação contínua dos novos programas de Português e Matemática, o que se tem traduzido numa melhoria, quer do seu desempenho, quer dos resultados dos alunos e portanto é nesse sentido que quando olhamos para os recursos que temos, temos que pensar naquilo que temos como ponto de partida e também tentar trazer ao de cima, potenciar as capacidades de todos e de cada um.</p> <p>Em relação aos recursos materiais, como há bocado já disse, sendo a escola sede um edifício com 10 anos, novo, bem equipado, com mobiliário e equipamentos que poderemos dizer de excelência, comparativamente com 25 anos que a mesma escola funcionou dentro de edifício degradado, antigo e que não tinha condições para se poder dizer que era escola, mas que funcionou como tal, é só dizer que uma das grandes preocupações é também manter que este material, que estes equipamentos estejam bem conservados e de que pequenas coisas que se estragam, sobretudo a senhora subdiretora está sempre atenta a que seja arranjado, seja substituído e para que não haja estragos grandes e também consciencializar as crianças e os jovens de que o que aqui está é deles, para eles e também para os outros que virão a seguir e portanto quando necessário punir aqueles que estragam, aqueles que de forma gratuita destroem e portanto essa também uma das nossas linhas é o rigor e a responsabilização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos materiais
<p>5.2 – A sua liderança é partilhada com os restantes membros da direção ou é estritamente profissional/pessoal?</p> <p>Parece do que já foi dito anteriormente que a resposta já está dada. A articulação que existe entre todos os membros da direção. A direção somos 4, cada uma tem as suas funções específicas, tem as suas áreas e níveis de responsabilização bem definidos, mas o trabalho é colaborativo e na ausência de uma ou de duas há sempre quem esteja capaz de dar resposta a quem quer que solicite apoio, pedidos, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança partilhada;
<p>5.3 – Que estratégias pensou e usou para a implementação do seu Projeto de Intervenção?</p> <p>O meu plano não está nem ideias de grandes mudanças, mas eu defendo a mudança, ou seja, tudo aquilo que seja oportunidade para melhores serviços, para permitir aos jovens, às crianças, projetos, atividades, o que quer que seja que tenha mais valia, eu estou e sempre assim tenho sido e falo mais as nível pessoal, de muito aberta à mudança, às iniciativas, ao sair da escola no sentido de mesmo dentro da escola fazer coisas que sejam em parceira com outros, com outras escolas, com escolas de outros países e portanto essa tem sido também uma linha orientadora do nosso trabalho e penso que será</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aderia a mudanças; • Mudanças impostas;

<p>nesse sentido, ou seja, aberta à mudança desde que haja uma mais valia, um interesse em termos educativo de informação, acadêmico para um grupo de jovens, para a escola como um todo, para quem quer que seja. Não tantas mudanças que nos são impostas, mas que obviamente às quais também temos que as olhar no sentido de tirar delas a parte mais positiva e tentar também levar todos a perceber que não vamos a lado nenhum se estivermos constantemente a resistir e a contrariar as mudanças que nos são impostas e portanto uma parte também do meu papel é exatamente tentar logo perceber dessas mudanças que nos são impostas, o que é que podemos retirar de como de positivo, para pegando nessa parte tentar levar a maioria, porque também não se consegue todos, mas sim a maioria, a alinharem nessas mudanças, porque nos últimos 10 anos, 7 anos e aqui falo mais 7 porque são os 7 anos que estou à frente da escola, nenhum ano letivo tem sido igual ao outro, isso é algo que as escolas não se podem queixar e de quem trabalha nas escolas é de que não sofremos de monotonia nunca, ao longo do ano cada dia é diferente e todos os anos têm grandes desafios, grandes mudanças, grandes obstáculos e temos sido capazes de ir implementando, de dar resposta, de assimilando tudo aquilo que as várias tendências vão impondo.</p>	
<p>5.4 – Na implementação do seu Projeto de Intervenção fez com que os professores tomassem conhecimento do mesmo para que pudessem participar ativamente nele?</p> <p>Sim, ele não foi publicado no site da escola porque na altura obviamente admitindo que pudesse haver outros candidatos e outros planos, entendi não o fazer porque poderia de alguma forma estar até a ser considerada pretensiosa em fazê-lo, mas após a tomada de decisão por parte do Conselho Geral ele foi tornado público, esteve alguns dias na sala de professores para quem quis consultar e está sempre disponível para tal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgação;
<p>5.5 – E como procedeu em relação à restante comunidade educativa?</p> <p>Digamos que num passa palavra e não eu própria, mas sim através de terceiros que tomaram... de colegas que ao poderem vê-lo, quer membros do Conselho Geral, quer todos aqueles que posteriormente puderam ter acesso ao mesmo e foi sobretudo assim através das estruturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes; • Conselho Geral; • Estruturas;
<p>5.6 – Quais os aspetos mais positivos e negativos que decorreram da implementação do mesmo?</p> <p>Positivo continua a ser o podermos verificar que os resultados de taxas de transição e de sucesso dos alunos continua numa linha de melhoria. A taxa de abandono está quase nos 0% numa unidade que tem cerca de 1000 alunos, portanto em idades entre os 6 e os 16. Portanto nos mais velhos poderia de repente este número ser diferente e sobretudo num contexto que é muito muito muito variado. Isso são aspetos extremamente positivos, por outro lado o reconhecimento de estruturas externas quer por parte de resultados de autoavaliação, quer também de avaliação externas que tivemos de novo este ano, portanto volvidos 3 anos ou quase 4, que reconhecem que os resultados do nosso trabalho e é um trabalho conjunto mais uma vez, não é meu em exclusivo, tem desempenhos perfeitamente acima da média e portanto o nível de satisfação pessoal é bastante grande como é óbvio. Mas de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Positivo;

<p>reconhecimento pelo aquilo que é um trabalho, o conjunto de todos. Também depois em coisas mais particulares e específicas, aquilo que me propunha em termos mais ao nível da parte informática que está específica no plano, tem sido ao longo destes 3 anos já implementado, ou seja, o site da escola foi alterado e melhorado e está mais fácil e com mais potencialidades e ainda em vias... em processo de melhorias. Para este próximo ano letivo e último do mandato vamos alargar potencialidades também do cartão que todos os utentes, alunos, professores, funcionários têm dentro da escola sede e portanto essa parte mais concreta está já atingida ou em fase de conclusão em simultâneo com o final do mandato de mais 1 ano.</p> <p>E menos bem, é aquilo que no dia-a-dia e sobretudo por efeito do que as muitas mudanças de decisões políticas e de legislação e de alterações na vida, da organização das escolas, da gestão de organização têm impactos francamente negativos e que há que ter a capacidade de o gerir e usar do diálogo e da diplomacia para conseguir cativar todos e conseguir que todos estejam disponíveis para se manterem nos seus postos de trabalho com equilíbrio, com vontade de encarar os alunos todos os dias. Portanto isso não é diferente de outros tempos e é também uma consequência de quem está neste lugar. Há coisas por vezes difíceis, decisões difíceis de tomar, como ser por exemplo, concluir que algum colega professor não esteja física e ou psicologicamente a 100% e tomar-se decisão de pedir que seja observado por uma junta médica, não é fácil tomar uma decisão dessas, como não é fácil tomar a decisão de abrir um processo disciplinar, seja a um aluno, seja a um funcionário, seja a um colega. Portanto essa é a parte desagradável, difícil, mas que vem no pacote completo de quem assume este tipo de responsabilidades claro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Negativo;
<p>5.7 – Que dificuldades sentiu na sua implementação?</p> <p>Para além das constantes alterações à legislação eu por vezes oiço colegas queixarem-se de dificuldades também de ordem financeira, mas temos tido um cuidado muito grande em assegurar naquilo que é chamado o orçamento privativo, tenha sempre um fundo bastante sólido e sustentável para não haver surpresas, porque o orçamento de estado tem sido cortado. Está menor o duodécimo de cada mês, é menor do que era há 3 ou 4 anos atrás e quando sabemos que só por exemplo, isto é um pequeno exemplo, o IVA da eletricidade aumentou tanto, que a conta da eletricidade disparou, ou as comunicações também dispararam e tudo o resto... e das pequenas coisas vão-se juntando várias e vamos percebendo que o mesmo duodécimo de há 3 ou 4 anos atrás não chegaria para as despesas que são hoje e muitas das vezes temos que utilizar uma parte das outras nossas receitas para fazer face às despesas necessárias, mas também com a tranquilidade de sabermos que não temos contas por pagar, não temos dívidas acumuladas e que no dia e no momento em que eu enquanto diretora termine o meu mandato e a minha equipa e neste caso o conselho administrativo em que estou eu e a subdiretora, portanto ambas com essas responsabilidades estejamos tranquilas na entrega a quem nos suceder porque não temos situações complicadas dessa área financeira que é também uma área que exige formação específica e especializada e uma atenção redobrada todos os dias e que também se tem complicado nos últimos tempos com os sistemas de aquisição. As plataformas e as centrais de compras, tudo isso precisa quase de um curso superior para se saber como utilizar, como potenciar, como</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alterações à legislação; • Orçamento privativo; • Burocracias;

<p>efetivamente ter o produto na escola no dia e na hora em que ele é preciso e também exige um trabalho de planificação a médio e longo prazo que se calhar em anos mais para trás não era tão frequente e uma prática instalada. Era mais no mandar comprar quando determinado produto já estava com o stock em baixo, ou à beira de rutura e portanto tudo isso também exige atualização, formação e muita atenção de como é que se procede e de como é que se consegue atingir, como disse para que os produtos estejam disponíveis quando eles são necessários.</p>	
<p>5.8 – Durante o tempo de implementação, contou com que apoios? Quem e como se concretizaram?</p> <p>Penso que mais ou menos já foi dito. Das pessoas, das equipas, dos recursos que estão à disposição porque eu também não me pus numa posição nem de partir do 0 ou de fazer grandes alterações e grandes mudanças, muito menos obras e coisas assim complicadas. Porque também não são necessárias, se calhar num edifício antigo e degradado haveria outro tipo de desafios, de encontrar soluções para melhorar. Não é o caso é mais numa linha de manutenção e de garantia de que as coisas continuam a estar limpas, com qualidade e ao serviço de todos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade educativa; • Corpo docente; • Recursos
<p>5.9 – Com a implementação do seu Projeto de Intervenção, o que conseguiu e como o conseguiu?</p> <p>Eu não estou muito agarrada ao plano, ao projeto e eu estou sim agarrada no dia-a-dia em garantir que faço um trabalho, que seja de acordo com as necessidades e que corresponda às expectativas daqueles que acreditaram em mim para dirigir esta unidade e não tanto aquilo que está por mim elencado nos vários capítulos do plano. Porque nenhum plano é de sucesso se a ação desse plano não se traduzir em resultados que aqueles que estão envolvidos nesse plano não sintam que algo de positivo e de mais-valia e de qualidade foi trazido para a organização. Portanto ponho-me mais nessa posição e se lhe disser que em 4 anos voltei a olhar para o plano 2 ou 3 vezes é muito. Não sei se há quem o tenha na mesa-de-cabeceira ou se há quem lei todas as semanas, ou todos os meses para se inspirar e se recordar, mas não tenho sentido essa necessidade e não estou presa a ele. Estou presa sim, ou sinto-me presa e não atada ao compromisso que tenho com esta comunidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ligação à escola;
<p>5.10 – Mostra-se preocupada com a posição que a sua escola ocupou no ranking de escolas do ensino básico de 2011?</p> <p>Preocupada sim, mas não... também como há pouco, não atada a essa classificação. Primeiro, porque sinto que os resultados não podem ser postos numa lista numerada sem se olhar aos múltiplos fatores que estão à volta e portanto são números e valem o que valem e preocupo-me sim, quando no final de cada etapa olho para os resultados, e cada etapa é o final de cada período, não é só de anos letivos e vejo em pormenor o que é que se passa com cada turma, com cada ano, com cada nível de ensino e tento em sede de conselho pedagógico como é óbvio e portanto enquanto responsável pela área... pela gestão pedagógica, de tentar encontrar formas, meios, estratégias, metodologias de melhoria de combate àquilo que seja o previsível insucesso. Têm-se introduzido muitas modalidades, umas que resultam e as mesmas por vezes resultam numa determinada disciplina</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ranking de escolas;

<p>que pode ser o português e não resultam na Matemática, ou vice-versa e portanto também a vida dentro de uma escola é quase como um laboratório de experiências, para... porque nem todas as ideias, nem todas as medidas, nem todas as estratégias resultam com todos os alunos. Podem resultar com alguns dentro de uma turma, ou com uma turma em particular e depois não resultam com outros. Portanto, essa é que é a minha grande preocupação. Temos a sorte de pertencer dentro deste concelho, a uma rede que junto com outros concelhos fazem uma análise exaustiva de resultados comparativos e que leva vários professores de áreas diferentes a analisar e a refletir para daí poderem tirar sugestões, ideias e ainda a participação em seminários que são organizados no âmbito dessa rede, permite uma constante troca de experiências e de boas práticas e até de aproximar as escolas e de aproximar os profissionais da educação que muitas vezes estão dentro da suas escolas, nos seus grupos de trabalho, mas a partilha, a troca com outros também é benéfica. De tudo isso, é que conduz e contribui para os resultados dos alunos. Mas os resultados dos alunos são aquilo que eles têm como desempenho último nas provas de exame naquilo que é as avaliações externas, as provas de aferição e as provas de exame. E portanto o contributo dos professores está lá, mas são eles que fazem essas provas, são eles que fazem os exames e são eles que se posicionam nessa tal tabela dos rankings... que é questionável porque não tem a tal análise, nem a diferenciação dos diferentes contextos e das diferenças enormes que há, até de escola para escola e dentro de um mesmo concelho e dentro de uma mesma área geográfica e portanto nós estamos naquilo que é o meio, parece que no meio é que está a virtude, pronto estamos aí. Mas se pudermos passar do meio para o superior ficaremos mais satisfeitos ainda como é óbvio.</p>	
<p>5.11 – Em sua opinião quais são as principais diferenças existentes em Portugal entre o ensino público e o ensino privado?</p> <p>O poder económico das famílias é logo a primeira diferença, mas também há muita família com possibilidades para ter os filhos no privado, que optam por tê-los no público... eu sou uma defensora da escola pública e... mas também aceito que haja outro tipo de oferta religiosa, católica... variada e... há lugar para todos. Que... que na escola privada se trabalhe mais e melhor, não acredito. Que na escola pública se trabalha muitíssimo, isso sou testemunha e de noção de que as dificuldades são maiores, o desafio é muito maior porque temos que ter no sistema todo o tipo de alunos, de famílias também muito variadas e com quem nem sempre é fácil trabalhar e portanto... mas ao nível dos resultados, se as condições são as mais favoráveis para aqueles que estão no privado, quer o apoio familiar, quer o nível social e económico das famílias, quer os próprios recursos que essas escolas têm, pois obviamente... para já o trabalho dos professores tá mais facilitado e os resultados dos alunos, não é tão difícil terem bons resultados, mas com isto, não quer dizer que não haja bons resultados em alunos que venham de meios desfavorecidos, como também... e que aprendam com facilidade e que gostem de aprender e que também tenham futuro garantido com aquilo que são as aprendizagens obtidas na escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poder económico; • Sucesso;

<p>6.1 – Enquanto Diretor, assume-se mais como um gestor ou como um líder? Porquê?</p> <p>Eu acho que é mais como líder e gestora é a subdiretora, portanto fazemos uma dupla ahahahah... já no curso de formação a propósito da Avaliação de desempenho de pessoal docente... passámos por um teste em que depois chegou-se à conclusão que é assim mesmo, portanto as nossas características de personalidade estão mais patentes, uma como líder e a subdiretora como gestora, o que é bom porque assim é uma dupla que... trabalha bem nas duas áreas e fazemos a concretização de uma área para a outra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Líder;
<p>6.2 – Enquanto Diretor, privilegia a liderança /direção pedagógica ou administrativa?</p> <p>Pedagógica em primeiro lugar, porque é a missão da escola e a administrativa faz parte da organização, mas não é... isto não é uma fábrica, não é uma empresa e portanto tem que ser a pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança pedagógica; • Liderança administrativa;
<p>6.3 – No exercício do seu cargo, revela-se formalmente um Diretor ou estimula outro tipo de relacionamento?</p> <p>Penso que de tudo o que já foi dito e já falei muito, que já se percebeu que é a segunda parte da pergunta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcional;
<p>6.4 – Como vê a prestação de contas em relação à administração, ao poder local e central?</p> <p>Bom é necessária... é aquilo que também em linguagem internacional é chamada <i>accountability</i> e que não era algo assumido na sociedade portuguesa, mas que eu defendo e que enquanto organização defendemos, porque tem que haver transparência, tem que haver apresentação de contas, e de contas não é só dos dinheiros, é a apresentação de contas daquilo que é o nosso desempenho profissional em termos dos resultados que se obtêm. Rigor nas contas, naquilo que é a aplicação dos dinheiros públicos, mas também rigor na utilização dos recursos, dos recursos humanos, dos recursos materiais e portanto ter a capacidade de nos momentos em que a administração central, por parte da Inspeção Geral de Educação, nos momentos de avaliação diversos, em áreas muito diferenciadas, sempre que solicitado haver a capacidade de apresentar, demonstrar e fazê-lo com toda a transparência e o rigor. E também a nível local, porque uma parte das unidades são da responsabilidade da autarquia e onde estão envolvidas a Câmara Municipal e as duas juntas de freguesia como já disse e portanto... concordo e defendo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fiscalização;

Entrevista Diretora do Agrupamento (transcrição)

- A) Género: Feminino;
 - B) Idade: 56 anos;
 - C) Antiguidade do(a) Diretor(a): 3 anos;
 - D) Experiência do(a) Diretor(a) no Agrupamento que dirige: 17 anos;
 - E) Habilitações académicas: Licenciatura.
-
- 1.1 – Motivação pessoal; Motivação profissional; Incentivo de colegas;
 - 1.2 – Adaptações às circunstâncias; Desafios;
 - 1.3 – Importância da formação específica na área da gestão;
 - 1.4 – Cerca de 20 anos na área da gestão escolar;
 - 2.1 - Anterior modelo; Perspetiva pessoal; Adaptação ao novo modelo; Modelo atual mais autoritário;
 - 2.2 - Liderança colegial mais rica;
 - 2.3 - Conselho Geral: Desempenho do conselho geral;
Comunidade: orgânica em relação à comunidade
 - 2.4 - Contrato de autonomia; Autonomia relativa; Maior margem de autonomia administrativo-financeira e pedagógica;
 - 2.5 - Rosto do agrupamento; Resultados;
 - 3.1 – Individualmente; Avaliação externa; Resultados dos anos anteriores; Equipa de direção;
 - 3.2 – Avaliação externa; Autoavaliação;
 - 3.3 – Escola; Alunos; Missão educativa; Pessoal docente; Pessoal não docente; Taxas de sucesso e insucesso;
 - 4.1 – Segurança; Qualidade; Projetos; Respeito; Articulação entre os vários ciclos; Resultados;
 - 4.2 – Projetos; Resultados; Qualidade das aprendizagens; Formação global;
 - 4.3 – Cultura colaborativa de escola;
 - 4.3 – Cultura de escola;
 - 4.5 – Projeto de Intervenção;
 - 4.6 – Conselho Geral;
 - 4.7 - Escola pública;
 - 5.1 – Recursos humanos; Recursos materiais
 - 5.2 – Liderança partilhada;
 - 5.3 – Aderia a mudanças; Mudanças impostas;
 - 5.4 – Divulgação;
 - 5.5 – Docentes; Conselho Geral; Estruturas;
 - 5.6 – Positivo; Negativo;
 - 5.7 – Alterações à legislação; Orçamento privativo; Burocracias;
 - 5.8 – Comunidade educativa; Corpo docente; Recursos;
 - 5.9 – Ligação à escola;
 - 5.10 – Ranking de escolas;

5.6 – Poder económico; Sucesso;

6.1 – Líder;

6.2 – Liderança pedagógica; Liderança administrativa;

6.3 – Proporcional;

6.4 – Fiscalização;

Anexo XII – Protocolo da entrevista do Diretor do Agrupamento C

Protocolo da entrevista	Data	Duração	Código
Entrevista 2	28/06/2012	64:45 min	C

Legitimação da entrevista

I - DADOS PESSOAIS

- A) Género: Feminino;
- B) Idade: 49 anos;
- C) Antiguidade do(a) Diretor(a): 1 mês;
- D) Experiência do(a) Diretor(a) no Agrupamento que dirige: 7 anos dos quais 3 como Adjunta do Diretor e 4 enquanto Vice-presidente;
- E) Habilitações académicas: Bacharelato.

II - ENTREVISTA

QUESTÕES E RESPOSTAS	INFERÊNCIAS
<p>1.1 - Quando decidiu candidatar-se ao cargo de Diretor quais foram as principais razões? Fê-lo por motivações de ordem profissional/ pessoal, ou foi desafiado por colegas ou entidades?</p> <p>Eu comecei a fazer a minha candidatura em fevereiro e tive de a entregar até final de março, isto porquê, porque não era minha intenção candidatar-me, eu gosto de trabalhar na escola, gosto de trabalhar com alunos e portanto eu vivo é para a escola e para os alunos em primeiro lugar. Só que por diversas circunstâncias, nós somos um agrupamento TEIP, uma escola com umas características, um agrupamento com características muito específicas com alguns alunos com muitas necessidades em várias áreas e chegámos ao ponto em que não tínhamos grandes possibilidades de candidatos a diretor e eu fiquei um bocadinho entre a espada e a parede, por uma lado porque também já aqui estou à 8 anos, lecionei um ano e tive 7 anos na direção, porque também tive, como eu também já tenho dito muitas vezes, trabalhei com o professor Borges e vi o investimento que ele fez, por isso é que eu também o acompanhei estes anos todos, porque achei que tinha um projeto interessante e bom para os alunos e chegámos a um ponto que será que agora vamos entregar todo o trabalho que tivemos a uma pessoa que venha de fora, que não conhece tão bem a realidade... e eu avancei com um bocadinho de medo, mas não foi por uma questão de carreira, não foi por nada disso, porque eu ainda sou Bacharelato, porque eu quando quis ser foi professora, na altura primária, e portanto nunca quis... que é isso que eu gosto mesmo é de trabalhar com os mais pequenos e portanto não é por ambições nem nada profissionais... claro não foi de ânimo leve, nem foi assim, ah isto é canja, vai ser feito tudo à vontade, mas sei</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação profissional • Investimento na escola • Decisão própria • Apoio da equipa de trabalho • Apoio dos docentes

<p>que isto é muito trabalho, mas penso que todos juntos, a equipa e o resto dos professores vamos conseguir levar isto a bom porto.</p>	
<p>1.2 - Que aspetos do seu perfil ou da sua experiência considera relevantes para o cargo de Diretor?</p> <p>Eu antes de vir para esta escola, já fui diretora de escola, de duas escolas, que dantes era só as escolas de primeiro ciclo, tive numa com jardim-de-infância fui diretora da escola. Portanto já tinha alguma experiência desta parte mais burocrática digamos, não é, e sempre foi... e o que me motivou também a vir para um cargo destes, poder ajudar noutra vertente, não é, porque muitas vezes o estar só de um lado não se percebe muito bem as condicionantes, o que é que se pode fazer, porque é muito fácil dizer, ah a escola não fez nada por isto... não é bem assim, quando se está no lado de cá é que percebemos também muito bem os problemas reais não é, e portanto acho que também é um papel embora não seja de ensino direto, embora eu mesmo estando aqui no conselho executivo antes e na direção, quando é preciso vou dar aulas, porque não tenho problema nenhum e vou e substituo professores e faço tudo o que for preciso, mas acho que também é importante este lado do ensino, penso que também consigo ajudar a resolver muitas situações para bem dos nossos alunos e muitas vezes das famílias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência; • Poder ajudar; • Ligação com as famílias;
<p>1.3 – Acha importante que, para o exercício do cargo de Diretor, a formação inicial deva ser complementada com formação específica na área da gestão?</p> <p>Eu acho que a formação específica na área de gestão é fundamental, agora também não sei se até ao momento a oferta que há se será também a mais adequada... aaaa eu pude-me candidatar exatamente por já ter experiência como vice-presidente e como diretora de escolas. Portanto, acho que aí também já se tem alguma bagagem, embora nunca se saiba tudo não é, mas já se tem alguma experiência que se possa ajudar, no meu caso tem mais a ver com a experiência profissional, porque eu não tenho formação complementar na área da gestão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação específica; • Experiência profissional
<p>1.5 – Do seu trajeto profissional consta alguma experiência na área da gestão escolar?</p> <p>A minha experiência como diretora de escola foi... tinha seis meses de trabalho e fui para uma escola em Belém que infelizmente fechou, que quando cheguei lá não havia diretora de escola. Houve uma reunião com a inspeção, com a delegada escolar e toda a gente se virou e ninguém quer ser diretora, ninguém quer ser diretora e o inspetor disse, está a qui professora Teresa que acabou de chegar, é a pessoa indicada. Eu tinha 24 anos e a colega mais nova a seguir a mim tinha 49! E eu fiquei a olhar para elas e disse - mas eu não tenho experiência nenhuma. Vocês já trabalham à 20 e tal anos, seria melhor! Ai não não, e o inspetor disse – não sabe, mas está cá para aprender. E foi também graças a este empurrão que eu também fui tendo que aprender alguma coisa. Claro que não se pode comparar a direção de uma escola de primeiro ciclo com a do agrupamento, embora na parte administrativa dantes nas escolas de primeiro ciclo, nós é que fazíamos tudo, a parte do serviço de secretaria digamos, aqui tá facilitado mas é lógico que é muito diferente e foi também por esse motivo eu nunca pensaria avançar tendo outras pessoas que</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 15 anos;

<p>pudessem, porque tem o 2.º ciclo, o 3.º ciclo, tem especificidades, que eu já fui aprendendo nestes 7 anos, mas pronto acho que ainda preciso de mais bagagem para isto não é. Tive 6 anos enquanto diretora da escola de primeiro ciclo, no ano letivo de 2002/2003 para trás tive 6 anos, depois ainda estive noutra escola ainda há mais anos, já não sei muito bem e também tive dois anos como diretora de outra escola, ou seja, somo cerca de 15 anos em cargos de gestão até iniciar esta nova etapa.</p>	
--	--

<p>2.1 - Qual a sua opinião geral sobre o atual modelo de gestão escolar?</p> <p>Eu por acaso considero que seria mais justo, se se pode dizer a eleição entre os pares, porque aí sim tens uma opinião de toda a gente de toda a comunidade, não é. Esta eleição através de um projeto, são só 3 ou 4 pessoas que analisam o projeto, que fazem a entrevista, claro que entretanto num modelo e no outro há muita perspetiva pessoal, não é, a opinião da pessoa se gosta mais desta, se gosta mais daquela. O anterior modelo era mais justo por abranger um maior número de votantes da comunidade educativa, portanto porque a escola não são só os professores não é. Agora a representação da comunidade educativa é muito mais diminuta, este atual modelo de gestão é mais fechado e poderá ter alguma condicionante na decisão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anterior modelo; • Eleição entre os pares; • Perspetiva pessoal; • Modelo atual mais fechado
<p>2.2 - Enquanto Diretor como vê o fim da liderança colegial?</p> <p>Eu acho que uma liderança colegial é muito mais rica, porque tem muito mais participação de outras pessoas, embora aqui nesta escola, já desde que eu vim para cá que o presidente do conselho pedagógico era o presidente do conselho executivo, o modelo aplicado já era semelhante ao 75/2008 e não vi grande desvantagem nisso, mas mesmo em termos da gestão digamos eu acho que funciona sempre muito melhor um sistema colegial porque toda a gente colabora e toda a gente se empenha no trabalho, não é. Pelo facto ser a mesma pessoa o presidente do conselho pedagógico não vi grandes... nem vi que pudesse limitar nalguma coisa, fosse no que fosse algumas decisões. De alguma forma nós já trabalhávamos com este modelo, porque a legislação em vigor já o permitia e até funcionava bem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança colegial mais rica; • Funcionamento já sem liderança colegial;
<p>2.3 - Qual a sua opinião sobre as funções desempenhadas pelo Conselho Geral? E sobre a participação da escola na comunidade em que está inserido?</p> <p>O conselho geral, lá está, é eleito pelos seus pares não é, e portanto acho que os elementos que o constituem terão algum peso neste aspeto de terem sido eleitos pelos pares, como eu tava a dizer que com o diretor também seria mais justo... eu penso que o conselho geral as funções que desempenha acho que são importantes, porque aí sim também estão todos representados, temos os professores, o pessoal não docente, os pais, a autarquia, as forças vivas da comunidade, portanto penso que também é importante que haja um elo de ligação entre todos estes intervenientes, que são fundamentais para que as coisas possam funcionar enquanto agrupamento.</p> <p>Esta comunidade é muito sugeneris, a escola... e é isso também que eu vou tentar acabar com isto... nós neste momento a nossa escola, para alguns pais, não digo para todos, mas para 20% é uma fonte de</p>	<p style="text-align: center;"><u>Conselho Geral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desempenho do Conselho Geral; <p style="text-align: center;"><u>Comunidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Orgânica em relação à comunidade;

<p>rendimento, porque os filhos veem para a escola obrigados para que não lhes cortem o rendimento social de inserção, não é... há 2 anos nós tivemos aqui cursos EFA'S, cursos para a adultos e foi engraçado porque mudou um bocadinho a mentalidade, porque o facto de os pais estarem a vir à escola a aprender, perceberam um bocadinho melhor qual é a utilidade da escola e também melhorou um bocadinho a situação em relação aos filhos, mas há muito para fazer. Nós aqui a nossa escola faz... é o que eu digo a nós só já nos falta ter aqui uma sucursal do centro de saúde, da segurança social porque nós somos o elo de ligação entre as famílias e essas entidades todas que as rodeiam. Nós chegamos a acompanhar alunos a consultas, a ajudar os pais a irem à segurança social, a ajudar a fazer um mail para resolver situações, portanto eu acho que nós aqui... a escola alargou mesmo muito o seu campo de ação à comunidade.</p>	
<p>2.4 - O que pensa da autonomia das escolas?</p> <p>Eu acho que isto da autonomia das escolas não existe... fala-se em autonomia, a escola agora vai ter autonomia para escolher se os tempos são de 45' ou de 50', mas depois há uma data de entraves e depois temos que dar estas horas xxx minutos a português, xxx minutos a matemática, portanto uma autonomia um bocadinho relativa e no papel, porque autonomia era nós podermos ver a realidade que nós temos destes alunos, não é facilitar-lhes o percurso escolar, não, é ser exigente também, mas adaptar à realidade deles e nós isso nunca vamos poder fazer. Nós temos aqui alunos que sinceramente há conteúdos de matérias que não lhes dizem nada e que depois também os desinteressa por todo o percurso escolar. Se nós pudéssemos fazer algumas alterações se calhar conseguiríamos mais coisas, por exemplo estou a falar neste aspeto. Portanto esta autonomia ainda está muito... porque falam nisso mas depois quando nós queremos dar um passo um bocadinho fora das orientações não conseguimos e não é virar as coisas ao contrário, é tentar chegar à meta, mas por um caminho um bocadinho diferente e isso é sempre muito complicado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia relativa; • Maior margem de autonomia pedagógica;
<p>2.5 - Com este novo modelo de gestão, das novas funções atribuídas ao Diretor, quais lhe parecem ser as mais importantes?</p> <p>Eu acho que a existência da pessoa diretor, ou diretora é importante como referência, não é, agora também não faço intenções... nem tem muito a ver assim muito com o meu feitio, claro que tenho as minhas responsabilidades e tenho que assumir algumas situações, mas acho que deve ser um trabalho mais de consulta de apoio das outras pessoas. É claro que o diretor aqui tem que ter... lá está é aquela imagem que tem que existir, a autoridade... eu penso que em termos de funções também não é tão fechado e só o diretor é que manda e só o diretor é que faz, porque nós já vínhamos trabalhando um pouco nesta linha e não sentimos grandes mudanças, com a legislação a ser diferenciada, ou seja todo o percurso que a escola já teve, ou seja a direção da escola que teve, nunca foi desse género de o diretor está com a porta fechada, ai se vais ao diretor já sabes o que é que te acontece, aquela imagem de poder excessivo e autoritário, não aqui sempre se trabalhou em sistema colegial, não é, aberto a toda a gente poder participar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Imagem do diretor; • Responsabilidades do diretor; • Funções desempenhadas

<p>3.1 – Como elaborou o seu Projeto de Ação? Beneficiou de algum tipo de ajuda? (futura equipa de trabalho, outros diretores, familiares ou amigos...)</p> <p>Como eu disse, eu não tinha pretensões de inventar nada, nem de descobrir a pólvora, nem petróleo, nem ouro não é, portanto, este projeto de ação foi muito no seguimento do conhecimento que eu tive do projeto de ação do diretor anterior. Para além disso, claro que tive ajuda de alguns... para dados mais específicos, por exemplo, uma professora que está aqui a trabalhar que fez uma tese de doutoramento sobre a zona onde está a escola inserida, claro que também me ajudou, permitiu que eu lesse o trabalho e perceber também alguns campos de ação que seriam agora mais importantes não é, onde teria que agir mais. Portanto, em termos de projeto de ação, pequenas alterações que eu fiz em relação ao projeto de ação na escola, que também... lá está, tem um objetivo muito específico... foi realmente tentar, é isso que vamos fazer, tentar abrir a escola ainda mais à comunidade e as pessoas perceberem a importância da escola. Também não quero chegar ao ponto como era dantes, que ai ai ai, que quem falasse mais alto ao professor, era pecado, ou era logo muito castigado, mas que as pessoas percebam efetivamente que quando aqui estamos a escola é mais uma oportunidade e uma ajuda para a vida futura e porque não até para ajudar os pais, que também já temos feito isso, portanto o projeto de ação é mais isso, é um trabalho de interajuda com pais, alunos, professores, funcionários, porque eu acho que a escola é isto tudo. Uma escola não existe se falhar um destes elementos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diretor anterior; • Docente da escola;
<p>3.2 – Para a elaboração do mesmo baseou-se nalgum diagnóstico interno/externo, na autoavaliação da escola, na avaliação externa... Em quê, especificamente?</p> <p>Na avaliação externa também que já tivemos há uns anos, mas que focava alguns pontos fracos e fortes, não é, e principalmente nos pontos a melhorar já houve alguma evolução, mas ainda é preciso fazer, continuar a batalhar não é, portanto também foi baseado nessa nessa avaliação externa e também no diagnóstico que nós fazemos todos os anos do que se passa na escola, do sucesso, do insucesso, do absentismo, da fome, dos maus tratos, tudo isso, todo esse diagnóstico e todo esse acompanhamento que nós fizemos, ahhhh fazemos normalmente todos os anos, também foi baseado nesses dados todos que foi construído esse projeto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação externa; • Diagnóstico interno;
<p>3.3 – Que referência (s) tomou para a elaboração do mesmo?</p> <p>Foi a escola, foi portanto dados recolhido na escola, foi o meio envolvente e principalmente isso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico interno;

<p>4.1 – Qual a visão que tem da escola?</p> <p>Eu acho que a escola, eu tenho assim... eu era aqui chamada como segurança social aqui na escola... porque eu acho que a nossa relação... eu pelo menos vejo assim, eu como professora não venho aqui só debitar matéria, despejar conteúdos, ou impingir seja o que for aos alunos. Eu acho que o nosso papel para além de educar é também formar e se pudermos... e se for preciso até intervir com os encarregados de educação. Não como querer ensinar nada aos pais,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educar e formar; • Formação educativa para o mercado de trabalho;
--	--

<p>mas em diálogo percebemos o que é que se pode melhorar e por isso para mim a escola é muito isso, não é só vir aqui, pronto já aprendeste a somar ou a subtrair, podes ir para casa. Não, acho que o nosso papel é cada vez mais, é formação cívica, é preparar os nossos jovens para a vida, para o dia-a-dia do amanhã, tanto a nível pessoal como profissional e por isso a nossa intenção é também sempre que possível ter mais cursos de formação para os nossos alunos, porque verifica-se que os nossos alunos infelizmente, assim que chegam aos 18 anos, a necessidade de a família pô-los a trabalhar, para ajudarem em casa e portanto se nós lhes pudermos dar uma formação já mais virada para o mercado de trabalho melhor para eles porque senão nunca vão... e cada vez pior, conseguir seja o que for... senão vão ter sempre estes trabalhos precários, que depois também não é justo para eles não é, portanto um dos aspetos do projeto é isso mesmo, é ver o que é que é melhor para os nossos alunos, que tipo de formação e tentar levá-los para lá.</p>	
<p>4.2 – Quais foram as prioridades que definiu para o seu Projeto de Ação?</p> <p>Será sempre tendo em conta um diagnóstico para o desenvolvimento não só escolar dos alunos em causa, mas também da vertente profissional... para um dia mais tarde haver o encaminhamento profissional... A vida futura destes miúdos, porque nós aí casos, nestes 7 anos que aqui estou, vejo miúdos e miúdas que já foram nossos alunos, que vão trabalhar 3 meses para o McDonald's, depois vão 3 meses para o pingo doce, depois vão 3 meses para a telepizza e acabam por não ter nenhuma formação específica e acabam por ter um trabalho precário, que são depois muitas vezes explorados não é, e depois nem eles próprios valorizam o seu trabalho nem sequer se sentem realizados não é, eu penso que assim ninguém consegue ser feliz nem produzir, nem ser útil para a sociedade não é, mais facilmente têm desvios que não interessam e portanto eu acho que o fundamental, é criar, é dar oportunidade a estes jovens para terem uma vida em que se sintam bem, a sua autoestima esteja... e que sejam valorizados, porque não é por serem da comunidade onde estão inseridos, ou por serem africanos, ou por serem de etnia cigana que têm que ter menos oportunidades. Nos temos os nossos alunos este ano, que participaram em várias atividades fora e quando eles dizem "Ah conseguimos", pois claro que conseguem. Só que a autoestima deles é tão baixa que eles acham que por viver neste bairro não vão ter oportunidades como os outros. Mas conseguem, agora precisam é realmente de perceber que têm gente que os apoia e que os incentiva e muitas vezes os pais não podem porque também não têm vida pra isso, ou também não têm conhecimentos para não é, a sua formação académica é muito limitada e portanto eu acho que nos cabe a nós escola também abrir esses horizontes e mostrar-lhes que eles são capazes e levá-los nos caminho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento escolar e profissional;

<p>4.3 – Que valores teve em conta na elaboração do mesmo?</p> <p>Nós temos sempre em vista não tanto o sucesso pedagógico, mas também a parte da vertente profissional, porque são alunos com carências socioeconómicas e portanto a escola aqui desempenha mais um papel para a vida ativados alunos... a percentagem dos nossos alunos que segue uma via educacional, para estudos muito superiores é muito baixa, porque lá está também a família não consegue suportar isso e porque precisa também de ajuda não é, pronto e por isso eu acho que também nos cabe a nós, não é pôr no mercado de trabalho estes miúdos com 16, 17 anos, mas é exatamente dar-lhes as bases para eles virem mais tarde... nós temos alunos que começam como CEF's e entretanto já são formadores, já são profissionalizados, já são tudo não é... portanto é ajudá-los a lançá-los nessa via.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Profissionalização dos alunos;
<p>4.4 – Que importância deu aos alunos, professores, gestão intermédia e restante comunidade educativa?</p> <p>Os alunos estão sempre em primeiro lugar para mim, por muito que às vezes custe e que a pessoa pense bem, será que... eu acho que vale sempre a pena investir nos alunos, muitas vezes podemos não obter aqueles resultados... ai pensava que... mas acho que temos de continuar. Os alunos para mim estão sempre em primeiro lugar. Os professores é logico, não é, porque sem eles também não conseguimos. A gestão intermédia também acho que é fundamental, porque se não tivermos pessoas que estejam a puxar para o mesmo lado, a remar para o mesmo lado não conseguimos nada não é, portanto eu acho que... lá está, isto tem que ser um trabalho de muita interação entre todos. Todos colaborarem, todos perceberem que é que se pretende com a escola, digamos, porque se não conseguimos, se houver uns a puxar para um lado, outros para o outro, a corda rebenta não é, portanto... eu dou a importância a toda a restante comunidade educativa, nós temos a sorte de ter aqui funcionários que são impecáveis e que muitas vezes também que por alguns viverem aqui no bairro ou já terem vivido, também nos alertam para algumas situações, o que é muito importante para nós depois percebermos alguns comportamentos, atitudes e podermos intervir, portanto eu acho que somos todos importantes. Agora os alunos em primeiro lugar porque é a nossa razão de ser.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura de escola;
<p>4.5 - Acha que o seu Projeto de Intervenção foi decisivo para a sua eleição?</p> <p>Acho que sim porque... é lógico que eu não iria apresentar um projeto de intervenção que fosse surreal, ou que não tivesse de acordo com a realidade em que estamos, não é, eu penso que os professores que me conhecem aqui, perceberam, estão de acordo e seriam e são capazes de fazer a mesma coisa não é, e portanto acho que como houve uma continuidade da linha de ação, houve o abranger das condições específicas das avaliações atrás já referidas... os assuntos são debatidos, são analisados entre todos e portanto todos já percebemos qual é a linha a seguir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de intervenção;
<p>4.6 - Qual a reação do Conselho Geral ao Plano Apresentado?</p> <p>Eu acho que foi uma reação positiva, porque a votação foi unânime.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Geral;

<p>4.7 - Que importância atribuiu, na definição do projeto, ao facto de estar a candidatar-se a uma escola pública?</p> <p>Claro que tive que dar algum ênfase ao facto de me estar a candidatar a uma escola pública e por ser este tipo de escola, não é... ah e por isso baseou-se muito o projeto de Intervenção nesta realidade, nunca iria tentar voar muito alto sabendo a realidade que temos... e pronto foi como disse “a escola tem que adaptar-se à realidade que tem”... eu com isto às vezes tenho medo que as pessoas pensem... “ai são miúdos assim coitadinhos, aquilo é os mínimos”, não, nós adaptamos a saber, temos que saber lidar com esta realidade para os levar ao topo como aos outros, pronto pode-se demorar um bocadinho de mais tempo, mas a intenção é essa não é.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Pública (TEIP);
---	--

<p>5.1 – Qual a sua perspetiva em relação aos recursos humanos e materiais que possui?</p> <p>Olhe, nós temos aqui pra mim um problema... que nós temos aqui nesta escola, em relação aos recursos humanos, não é não serem bons, ou não serem... é o facto de haver muita mobilidade, e nós desde que somos escola TEIP, a colocação dos professores é sempre por oferta de escola, fica sempre para o fim, e o que é que acontece... são colocados professores contratados, e eu não tenho nada contra os professores contratados, nós temos aqui professores contratados excecionais, não tem nada a ver... agora limita é depois a continuidade, não é, porque nós temos aqui professores contratados em que a colocação deles era de uma maneira e agora temos outras regras, não é, e muitas vezes a nossa vontade é continuar... ou de professores e também estou a falar de funcionários, por exemplo nós agora temos aqui uma falha muito grande de funcionários e temos que os ir buscar ao centro de emprego, mas do centro de emprego só podem estar um ano... ou seja há um dificultar na permanência no trabalho desenvolvido e eu acho que isso também é importante porque se nós conseguirmos e nós virmos os resultados... se numa turma o corpo docente conseguir ser mais estável, se calhar será mais fácil também gerir, não é tudo o resto... agora nós temos muito isto de entrada e saída de professores, não é o facto de serem melhores ou piores, não tem nada a ver, tem a ver com a instabilidade que também se causa. Seria muito melhor nós termos mais alguma autonomia na gestão dos recursos humanos.</p> <p>Eu acho que em termos de recursos materiais nós até não nos podemos queixar, nós temos uma boa biblioteca, nós temos umas boas salas de informática, nós agora temos quadros interativos, temos material, acho que não será o problema maior.</p> <p>O problema maior é a mobilidade dos recursos humanos, com os recursos materiais estamos devidamente apetrechados e conseguimos funcionar devidamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos Humanos; • Recursos Materiais;
<p>5.2 – A sua liderança é partilhada com os restantes membros da direção ou é estritamente profissional/pessoal?</p> <p>Não, de outra maneira não entendia uma direção não é, para isso não era preciso ter subdiretor, nem adjuntos, nem nada, então para isso era só eu que mandava e acabou... eheh eu eu acho que a partilha e a troca de ideias é fundamental e toda a gente saber o que se passa e</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança partilhada;

<p>toda a gente participar e toda a gente colaborar e porque não?... eu posso ter uma ideia e outra pessoa dizer-me “olha lá já pensaste bem e se tentássemos assim...” portanto eu acho que esta troca de ideias é que leva a algum lado também não é, porque como eu disse, eu não tenho pretensões de saber tudo, tenho muito que aprender, embora já tenha 24 anos de ensino acho que ainda não sei nada... eh eh a aprendizagem é uma constante evolução, nós estamos sempre a aprender, é o que eu digo às vezes ao meu filho, quando o meu filho às vezes diz “mas tu não sabes isto?” principalmente de futebol, que eu às vezes... “mas tu não sabes nada disto!” - “pois não, por isso é que ainda estou na escola” porque eu acho que estamos sempre a aprender não é, e por isso eu acho que com este trabalho de equipa... e também não é só com os elementos da direção, eu acho que o facto de nós estarmos abertos a ouvir a opinião dos professores, a preocupações que eles têm, porque eles trabalham ainda mais diretamente com os alunos, toda essa partilha é muito importante desde a direção, aos coordenadores, aos professores, aos funcionários, é o que eu digo toda a gente... toda a opinião é válida e toda a crítica construtiva também é válida.</p>	
<p>5.3 – Que estratégias pensou e usou para a implementação do seu Projeto de Intervenção?</p> <p>As estratégias que eu pensei para... como eu disse é... nós temos a preocupação e felizmente tem estado a melhorar a participação dos pais na escola e uma coisa que nós queremos é isso mesmo... nós vamos tentar fazer... já começámos... agora para o final do ano, fazer pequenas conversas com os pais, perguntar aos pais, sondar os pais, quais são os problemas que eles sentem tanto no acompanhamento escolar dos seus filhos, tanto no acompanhamento diário... na relação que eles têm, qualquer assunto em que nós todos juntos possamos conversar e chegar a melhorar as condições. Também estamos a pensar fazer de vez em quando atividades na biblioteca... são aqui duas professoras, ainda no outro dia estávamos a falar, ainda não pensámos bem no nome, mas será qualquer coisa como saber falar, saber escrever, porque muitas vezes os pais dos nossos alunos não conseguem, têm vergonha de vir à escola falar e têm alguma dificuldade em comunicar e nós queremos fazer isto, ajudá-los até mesmos para ajudar os filhos em casa... lá está... não temos pretensão de agora ir ensinar e como é que se fala corretamente, não ajudar na comunicação e na ajuda que passa a haver... fizemos a experiência, mas para o ano queremos arrancar com uma horta a sério, com uma horta comunitária, infelizmente não temos a ajuda que pedimos e que nos foi prometida também por parte da câmara para arranjar o terreno, mas nós pretendemos que os pais venham cá e percebam... colaborem connosco... a estratégia passa por envolver muito a comunidade educativa junto da escola, ou seja chamá-los à escola para participarem em várias atividades e oferecer-lhes aquilo que eles sentem que necessitam e que a escola os pode ajudar. Não é eles voltarem para uma secretária, para uma sala não é, é ajudá-los naquilo que eles acham que é necessário, se for preciso fazer aqui uma conversa de como lidar com os adolescentes, pois nós temos, felizmente a colaboração do centro de saúde do hospital São Francisco Xavier... ainda agora fizemos uma uma... para desmitificar um bocadinho os alunos com NEE, porque às vezes são mal vistos entre aspas pelos colegas e os pais “ai o meu filho... não lhe fazem bem...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação dos pais na escola;

<p>ele é maluco, ou não sei o quê” não, nós queremos que os pais percebam e melhorem a relação com os filhos e que depois também nos ajuda a nós à escola, portanto a escola vai estar aberta, às necessidades, assim eles nos queiram ajudar também não é não é. E nós temos, existe associação de pais, mas que está desativada à uma data de anos e nós queremos que os pais participem mesmo.</p>	
<p>5.4 – Na implementação do seu Projeto de Intervenção fez com que os professores tomassem conhecimento do mesmo para que pudessem participar ativamente nele?</p> <p>Sim, alguns aspetos sim. Pronto o que lhes foi dito, foi o que eu já disse aqui, vamos dar continuidade ao que já estava, com pequenas alterações que eles já têm conhecimento de algumas delas não é, também neste sentido existe a partilha da informação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgação;
<p>5.5 – E como procedeu em relação à restante comunidade educativa?</p> <p>Eu penso que... no conselho geral nós temos representantes... 4 representantes dos encarregados de educação. Eles próprios já tomaram conhecimento disso... ahhhh poderão passar a palavra, infelizmente por não haver uma associação de pais vai ser mais difícil não é, mas é nossa intenção e minha no início do ano fazer uma reunião geral de pais e explicar-lhes ou expor-lhes ainda mais o que é que nós pretendemos deles e o que é que eles podem contar connosco não é e portanto será nesse sentido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade Educativa; • Reuniões;
<p>5.6 – Quais os aspetos mais positivos e negativos que decorreram da implementação do mesmo?</p> <p>Os aspetos negativos, como em qualquer projeto eu acho que qualquer pessoa que queira assumir a liderança entre aspas de uma escola, é ter melhores resultados. Nós aqui, lá está em termos de resultados académicos não somos uma escola que esteja nos primeiros lugares, nem nada que se pareça e portanto nesse aspeto, nós não conseguimos acompanhar o ciclo, por assim dizer pronto, mas tanto no projeto anterior e como eu espero que se consiga neste, nós pretendemos melhorar, agora é o que eu digo, nós não conseguimos fazer milagres e ninguém sozinho faz nada e é isso que eu digo aos alunos quando o aluno às vezes diz “ah esta escola...” eu digo, ouve a escola é o que tu fizeres dela não é e a escola pode ser tudo o que tu quiseres, agora não é só vir cá e exigir isto, aquilo e o outro, em contrapartida tens que dar alguma coisa, portanto isto é tudo um trabalho de conjunto, a escola é o que nós fazemos dela e a escola dá-nos aquilo que nós quisermos não é.</p> <p>Nos aspetos mais positivos, eu acho que nós já conseguimos que os pais realmente encarassem a escola, não como um local onde veem despejar os filhos e agora estás ali umas horas e deixa-te estar, mas já começam a perceber a importância e a ajuda que a escola pode dar não é, porque eu acho que isto é fundamental que os pais percebam isso, a escola não é... nós não vimos aqui para tramar a vida a ninguém, como se costuma dizer... e isso foi uma coisa que também já falei com alguns professores, chamar os pais para virem à escola para também participarem e para receberem boas notícias. No âmbito de um workshop eu fiz uma pergunta numa reunião só com professores do 1.º ciclo e educadoras e eu perguntei “- sinceramente quantos de nós já chamaram os pais à escola para dizer que o filho se portou</p>	<p><u>Aspetos negativos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Resultados académicos; <p><u>Aspetos positivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação pais/escola;

<p>lindamente e que está a melhorar?” não é, nós geralmente chamamos os pais para dizer, o seu filho portou-se mal, o seu filho faltou, baixou as notas... só os aspetos negativos, e eu acho que isso nós temos que mudar isso não é. Tivemos aqui um caso de um miúdo que a mãe foi chamada à escola, por acaso era exatamente para lhe dizer que o filho estava a começar a entrar no bom caminho... a senhora cruzou-se com o miúdo e mandou-lhe duas chapadas enormes... ela veio à escola e quando se cruzou com o miúdo no corredor mandou-lhe duas chapadas, mas umas chapadas enormes. O professor ouviu o barulho e chegou à porta, porque a senhora ia à sala e perguntou-lhe, - mas o que é que aconteceu?; - ah porque eu fui aqui chamada à escola, ele já levou!”; ela disse: - mas não era... mas olhe eu não a chamei para lhe dizer que ele se anda a portar mal, é exatamente o contrário!; - deixe lá que já ficam para a próxima!... portanto os pais cada vez que são chamados à escola, só veem o virem à escola elos aspetos negativos e nós já conseguimos mudar um pouco essa mentalidade, pronto mas lá está, isto também tem de ser com a ajuda dos professores, não mandar só recados para casa a dizer que se portou mal, também é importante o reforço positivo não é, tanto para os alunos como para os pais.</p>	
<p>5.7 – Que dificuldades sentiu na sua implementação?</p> <p>Eu acho que se calhar o que vai demorar um bocadinho de mais tempo é trazer os pais à escola, será se calhar o que nos vai custar um bocadinho mais e por isso quando eu digo, o fazermos estas conversas, estas atividades, se calhar vamos começar por aí, a atrair os pais, não vamos começar... venha cá que queremos fazer uma sessão sobre isto e aquilo, não atraí-los no bom sentido primeiro para atividades mais práticas e depois então é que também os ajudaremos, se eles assim o quiserem e permitirem para outra vertente não é, nós não queremos que os pais fiquem a pensar, “ai quem eles julgam que são, são superiores e agora veem-me ensinar a educar o meu filho, ou veem , me ensinar...” não não é... o eles virem cá... ou também conversando nós percebermos como é que podemos chegar a eles e a outros esses aspetos não é. Aí talvez possamos ter algumas dificuldades, porque nós temos aqui pais, por exemplo, as senhoras então, as mães dos nossos alunos muitas delas trabalham em empresas de limpeza e começam a trabalhar às 5:00 da manhã, saem às 9:00... portanto têm um horário, que às vezes não lhes permite tanto vir à escola e por isso também uma das intenções é abrir a escola fora de horas digamos, das horas normais de funcionamento da escola... porque nós dizermos a um pai, “Ah, venha cá às 3 da tarde”... é muito limitativo não é, e portanto estas ações mais diretas com os pais... no atendimento do diretor de turma estamos condicionados a um horário não é, mas nestas tentativas de trazer os pais à escola e perceberem como é que a escola funciona... eu até sugeri às professoras do pré-escolar e... começar assim... mais pequena... porque não fazer um peddy paper na escola aos pais para eles conhecerem os espaços que a escola tem, para eles verem os recursos que a escola tem e porque não eles às vezes até eles sugerirem uma atividade num desses espaços que nós temos não é... a participação direta da comunidade é a parte mais difícil da implementação do projeto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação dos pais e da Comunidade;

<p>5.8 – Durante o tempo de implementação, contou com que apoios? Quem e como se concretizaram?</p> <p>Eu acho que tenho o apoio de pelo menos dos professores, dos funcionários porque também já nos conhecemos à muito tempo não é, também já não é uma surpresa muito grande, nós já lidamos à muito tempo conversamos resolvemos situações e portanto... também tenho tido algum apoio por parte da comunidade educativa porque também tem um pouco com a minha maneira de ser não é, eu tanto falo e tanto... se vier aqui um pai, até para desabafar, como já tive aí uma mãe, coitada com uma situação económica gravíssima e que veio falar comigo... ela sabe que eu não a posso ajudar em termos económicos não é, mas... sentir o apoio no sentido de explicar, ela sentiu a necessidade de explicar a situação em que está e o que é que poderá acontecer daqui para o futuro e eu acho que isto também é muito importante não é, nós não estamos aqui só para falar da educação dos filhos, a senhora sabe à partida que eu não lhe vou resolver a situação grave em que ela está económica, porque não tenho meios nem poder para isso não é, mas o facto de ela sentir que a escola a pode ajudar nem que seja num bocadinho de apoio não é, eu acho que é fundamental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo docente; • Funcionários; • Comunidade educativa;
<p>5.9 – Com a implementação do seu Projeto de Intervenção, o que conseguiu e como o conseguiu?</p> <p>Nós há dois anos, há 3 já, já começámos a criar mais cursos de educação e formação e eu acho que estamos a ter algum sucesso, inclusivamente temos um aluno que acabou agora, está a fazer um estágio um curso, um CEF de pastelaria e panificação, que nós pensámos assim...ele é um terrorista zinho, era malandro, não era mau, era malandreco e... será que ele vai... e há uma surpresa agradabilíssima, quer dizer... eu acho que é um sucesso máximo e mesmo no estágio está a ter... os nossos alunos estão-se a portar-se lindamente, recebemos várias vezes comunicação dos locais onde eles estão a dizer que eles portam-se lindamente, são responsáveis, são profissionais e portanto eu acho que isto... estamos a conseguir e por isso é que eu disse há bocado que é uma das apostas que nós queremos concretizar mais, porque nós temos aqui alunos com 14 anos e já têm 6, 7 retenções, quer dizer... o que é que um percurso normal vai fazer a estes miúdos?... nada, cria o desinteresse total da escola, porque o miúdo reprova 1 ano, reprova 2 já está farto de ouvir a mesma coisa, portanto nós temos que arranjar uma alternativa, mas que seja útil não é, que tenha valor para a vida dele e eu acho que nós estamos a ter sucesso nisso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos EFA;
<p>5.10 – Mostra-se preocupado com a posição que a sua escola ocupou no ranking de escolas do ensino básico de 2011?</p> <p>Eu acho que me preocupo mais com o resultado dos nossos alunos, dos nossos, se nós estamos a conseguir ou não fazer alguma coisa com eles. Sinceramente, comparativamente eu acho que não é justo comparar esta escola com um colégio... acho que não é justo, não é justo, não é justo comparar uma criança que eu tenho aqui que passa fome, que se não for a escola a dar-lhe o pequeno-almoço, o almoço e o lanche, ela não come, não tem luz em casa para estudar, nem tem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ranking de escolas; • Trabalho individualizado;

<p>computador, com... até vou comparar com um dos meus filhos, não interessa, que felizmente não passa fome, que até tem acesso ao computador, que até tem enciclopédias em casa e que tem o pai e a mãe que o possam ajudar nalgumas dificuldades, eu acho que não é justo comparar isso. Portanto, sinceramente... claro que... não é de todo agradável ver que somos da cauda, mas quer dizer, o sucesso que nós temos tido com os nossos alunos, para mim dá-me muito mais... as variáveis existentes são muitas, são injustas e não são tidas em conta... neste caso nós preocupamo-nos mais com o trabalho individualizado, aquelas pequenas coisas que vamos conseguindo e com os resultados internos, são sobretudo os resultados pessoais que nos interessam e não tanto os gerais. Nós temos conseguido ir diminuindo o insucesso, devagarinho, mas estamos a conseguir e eu acho que isso também é importante e valorizar isso dos nossos alunos e depois não é dizer nós melhorámos 2%, mas no ranking estamos no fim, não interessa ou não interessa tanto, o que interessa é que eles percebam que estão a conseguir e não os vou comparar com crianças que tenham o mínimo de condições que eles não têm. Como é que uma criança que não dorme ou é posta na rua, ou que não come, pode dar o mesmo rendimento na escola que uma criança que tenha uma cama para dormir, tome o pequeno-almoço antes de vir para a escola? Não posso, nem acho que seja justo.</p>	
<p>5.11 – Em sua opinião quais são as principais diferenças existentes em Portugal entre o ensino público e o ensino privado?</p> <p>Eu não quero generalizar, mas eu quando acabei o curso fui a uma entrevista num colégio, não vou mencionar qual, e quando eu cheguei lá o diretor da escola, do colégio disse-me: - olha, tens de apresentar as planificações... eu pronto, tudo bem. E depois disse-me assim: - olha, quando fizerem testes, antes de entregarem aos pais passam por mim tá bem!... não estou a generalizar... aquele especificamente, eu acho que pode ser um bocadinho subvertido. Não estou a generalizar, há colégios particulares que têm um grau de exigência ótimo, têm belíssimos professores e formam muito bem os alunos, só que por o outro lado também acho que muitas vezes, esses... alguns colégios que, se calhar também quem os dirige não está tão virado para a educação... neste caso o senhor não tinha nada a ver com a educação, era advogado, o dono do colégio, portanto acho que não terá... estava apenas preocupado com o sucesso escolar... na minha perspectiva se os nossos recursos humanos, devido à legislação em vigor não fossem tão instáveis e como no ensino privado são mais regulares é claro uma das vantagens que eles têm sobre nós. Eu acho que também, às vezes as pessoas dizem, ah trabalhar muitos anos no mesmo sítio pode ser... já a pessoa... criam-se alguns hábitos menos bons, mas eu acho que tem que haver alguma estabilidade, principalmente com estes nossos alunos porque uma turma, por exemplo o 1.º C, que os alunos estão no 3.º ano e já tivera 6 professores, esqueça. A estabilidade do corpo docente é para mim é importante... porque não exageremos, mas em três anos já têm 6 professores, é impensável não é. O sistema de colocação até agora ainda por cima permitia que o professor está um mês e a seguir desistia e vai-se embora, depois estamos mais 15 dias à espera de outro professor, quer dizer e esta instabilidade e a mudança constante, porque nós... queiramos ou não cada um de nós tem a sua maneira de trabalhar, de ser aceite e de lidar com as pessoas, se há uma constante adaptação é complicado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sucesso escolar; • Recursos humanos;

<p>6.1 – Enquanto Diretor, assume-se mais como um gestor ou como um líder? Porquê?</p> <p>Um líder não, de todo, eu acho... no sentido de líder ser o único que manda o que dá as ordens todas, não, eu acho que é exatamente uma gestora de recursos humanos, de recursos físicos, de relações, de tudo deve ser isso... pela necessidade que há de haver a intervenção e o ajustamento entre todas as partes participantes, como líder não me vejo de maneira nenhuma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestora;
<p>6.2 – Enquanto Diretor, privilegia a liderança /direção pedagógica ou administrativa?</p> <p>Para mim a mais importante é a pedagógica, embora a administrativa também não se possa descorar de todo não é.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança pedagógica; • Liderança administrativa;
<p>6.3 – No exercício do seu cargo, revela-se formalmente um Diretor ou estimula outro tipo de relacionamento?</p> <p>Nem pensar ser formalmente uma diretora, pronto claro que o cargo exige alguma, digamos postura e algumas tomadas de atitudes não é, mas acho que mesmo aquelas tomadas de atitude ou decisão que tenham que ser um bocadinho mais drásticas, têm que ser conversadas não é, porque não é só dizer, não, não gosto e não concordo. Acho que é importante fundamentar e que se perceba porque é que não se pode fazer assim e porque é que é melhor ou se não há outra hipótese de se seguir outro caminho. Lá está a questão a autonomia não é, nós muitas vezes... as educadoras às vezes queixam-se “Ah... por causa do nosso... porque o nosso ano letivo termina mais tarde...” e eu digo: “-oiçam eu concordo, porque aqui nós não temos...” lá está, porque como os miúdos veem com os irmãos, os irmãos acabam a escola e os pequeninos não veem, nós temos o jardim-de-infância aberto há duas semanas com duas crianças por dia, não se justifica não é, mas tem que estar aberto. Agora, eu não posso alterar o calendário escolar, foi isso que eu lhes disse, têm de compreender que eu não tenho poder nem autonomia para agora dizer para o Ministério da Educação, “-olhe, o nosso calendário vai acabar porque aqui não se justifica...” isto é um exemplo de que nós estamos limitados, assim como outras às vezes atitudes não é... e aí a pessoa tem que dizer, olhem desculpem, mas não se pode fazer isto, mas depois também explicar e discutir. “Não se pode fazer, ouve lá já viste a que é que isto pode levar...” portanto aqui o papel de diretora eu vejo muito como isto, um diálogo, uma troca de... ou seja ser formal quando tem que ser, mas maioritariamente aberta à conversa. É lógico que te que haver aqui algumas decisões que provavelmente não vão ser agradáveis a algumas pessoas e que se calhar também me vão custar a tomar não é, mas tem que ser. Isso é como nós com os filhos, às vezes ficamos muito mais magoados do que eles quando nos zangamos ou os pomos de castigo, mas tem que ser.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diretora; • Relacionamento proporcional;
<p>6.4 – Como vê a prestação de contas em relação à administração, ao poder local e central?</p> <p>Não vejo grande problema neste aspeto, eu acho que se a escola tem fundos para investir, tem que provar onde é que os investe, onde é que os gasta e a utilidade que lhe dá, porque eu acho que isto de brincar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fiscalização;

com o dinheiro do estado já chega e por isso eu não vejo problema nenhum e acho muito bem que se tenha de prestar contas. Antes nas escolas de 1.º ciclo, nós até há muitos anos atrás não havia esse controle não é. Havia dinheiro na escola e podia-se gerir, mas eu não concordo. Na última escola onde estive, até como diretora havia uma caixa escolar, em que os alunos pagariam se pudessem e nós fazíamos um relatório mensal para os pais, para se justificar onde é que se gasta o dinheiro não é. Não é dizerem, “- eu dei não sei quanto para a escola, onde é que se...” Nós fazíamos, tínhamos um placardzinho e os pais sabiam. Fazíamos uma festa para angariar dinheiro, quanto dinheiro fizemos, e onde é que era gasto, em visitas de estudo, no passeio, em transporte. Eu acho que não temos nada a esconder e tem que haver este controle. E quem não tem nada a esconder, não tem nada a temer.

Entrevista Diretora do Agrupamento (transcrição)

- A) Género: Feminino;
- B) Idade: 49 anos;
- C) Antiguidade do(a) Diretor(a): 1 mês;
- D) Experiência do(a) Diretor(a) no Agrupamento que dirige: 7 anos dos quais 3 como Adjunta do Diretor e 4 enquanto Vice-presidente;
- E) Habilitações académicas: Bacharelato.

- 1.2 – Motivação profissional; Investimento na escola; Decisão própria; Apoio da equipa de trabalho; Apoio dos docentes;
- 1.3 – Experiência; Poder ajudar; Ligação com as famílias;
- 1.4 - Formação específica; Experiência profissional;
- 1.4 – 15 anos;
- 2.1 - Anterior modelo; Eleição entre os pares; Perspetiva pessoal; Modelo atual mais fechado;
- 2.2 - Liderança colegial mais rica; Funcionamento já sem liderança colegial;
- 2.3 - Conselho Geral; Desempenho do Conselho Geral;
Comunidade: Orgânica em relação à comunidade;
- 2.4 - Autonomia relativa; Maior margem de autonomia pedagógica;
- 2.5 - Imagem do diretor; Responsabilidades do diretor; Funções desempenhadas;
- 3.1 – Diretor anterior; Docente da escola;
- 3.2 – Avaliação externa; Diagnóstico interno;
- 3.3 – Diagnóstico interno;
- 4.1 – Educar e formar; Formação educativa para o mercado de trabalho;
- 4.2 – Desenvolvimento escolar e profissional;
- 4.3 – Profissionalização dos alunos;
- 4.4 – Cultura de escola;
- 4.5 – Projeto de Intervenção;
- 4.6 – Conselho geral;
- 4.7 -Escola Pública (TEIP);
- 5.1 – Recursos Humanos; Recursos Materiais;
- 5.2 – Liderança partilhada;
- 5.3 – Participação dos pais na escola;
- 5.4 – Divulgação
- 5.5 – Comunidade Educativa; Reuniões;
- 5.7 – Aspetos negativos: Resultados académicos;
Aspetos positivos: Relação pais/escola;
- 5.8 – Participação dos pais e da Comunidade;
- 5.9 – Corpo docente; Funcionários; Comunidade educativa;
- 5.10– Cursos EFA;

- 5.11– Ranking de escolas; Trabalho individualizado;
- 5.12– Sucesso escolar; Recursos humanos;
- 6.1 – Gestora;
- 6.2 – Liderança pedagógica; Liderança administrativa;
- 6.3 – Diretora; Relacionamento proporcional;
- 6.4 – Fiscalização.

Anexo XIII – Síntese da análise de conteúdo das entrevistas

Análise de conteúdo - entrevistas

TEMA: DADOS PESSOAIS					T O T A L	
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Ocorrências			
			A	B		C
Género	Masculino	Masculino	1			1
	Feminino	Feminino		1	1	2
Idade	40 a 50 anos	49			1	1
	50 a 60 anos	52 anos; 56 anos	1	1		2
Antiguidade do(a) Diretor(a)	0 a 1 ano	1 mês			1	1
	1 a 2 anos					---
	2 a 3 anos	3 anos	1	1		2
Experiência do(a) Diretor(a) no Agrupamento que dirige	0 a 5 anos					---
	5 a 10 anos	10 anos; 7 anos	1		1	2
	10 a 15 anos					---
	15 a 20 anos	17 anos		1		1
Habilitações académicas	Doutoramento					---
	Mestrado					---
	Pós-graduação	Gestão Escolar	1			1
	Licenciatura	Curso Superior Especializado em Administração Educacional que conferiu grau de Licenciatura	1	1		2
Experiência na área da gestão escolar	Bacharelato	Bacharelato;	1		1	2
	0 a 10 anos					---
	10 a 20 anos	“somo cerca de 15 anos em cargos de gestão até iniciar esta nova etapa”		1	1	2
	20 a 30 anos	“de gestão escolar tenho 27 anos”	1			1

TEMA: PERSPETIVA DO CANDIDATO SOBRE O NOVO MODELO DE GESTÃO

Categorias	Subcategorias		Indicadores	Ocorrências			TOTAL
				A	B	C	
Modelo legislativo	Positiva		“A minha opinião é positiva”	1		1	2
	Negativa		“este atual modelo de gestão é mais fechado e poderá ter alguma condicionante na decisão.”		1	1	2
	Anterior modelo		“anterior modelo era mais justo por abranger um maior número de votantes da comunidade educativa”	5	1	5	11
	Valorização dos outros órgãos e estruturas		“porque também é valorizado os outros órgãos e estruturas.”	1			1
	Aposta no modelo, com alguma ponderação (Avaliação)		“portanto eu aposto neste modelo com alguns aperfeiçoamentos em função também da avaliação que deve ser feita”	2			2
	Orientações políticas		“mais orientações políticas”	1			1
	Com base nas práticas		“do que com base na... sustentado em termos de práticas nas escolas”	1			1
	Alteração da legislação		“a legislação é sempre alterada a meio de qualquer mandato, acho que não tem a ver com uma avaliação no terreno”	1	2		3
Autonomia das escolas	Receio da autonomia	Entendimento de alguns colegas	“algum receio da autonomia como é defendida por alguns colegas”	1			1
		Domínio da Contratação de docentes	“não estamos preparados como diretores para que nós assumíssemos essa autonomia da contratação de professores, acho que podíamos cair num erro total e grave, irreversível”	5			5
	Autonomia relativa	Diretrizes	“linhas orientadoras, que a gente pudesse em termos da gestão de dar créditos horários de dar um limite”	2	1	2	5
		Gestão de Recursos humanos	“acho que devíamos caminhar mais em termos de autonomia, assim como também na gestão dos docentes e não docentes em questão de afetação a turmas, a horas de redução, a cargos, acho que devia haver mais autonomia nesse campo”	1			1
		Gestão financeira	“em termos de algumas aquisições de materiais, acho que era fundamental nós termos autonomia em termos financeira”	1			1
	Inexistente		“Eu acho que isto da autonomia das escolas não existe”		1	1	2
	Facilitava a adaptação à realidade		“autonomia era nós podermos ver a realidade que nós temos destes alunos, não é facilitar-lhes o percurso escolar, não, é ser exigente também, mas adaptar à realidade deles e nós isso nunca vamos poder fazer”		2	2	4
	Lentidão na celebração de Contratos de Autonomia		“há escolas neste país com contratos de autonomia, sabemos que há 3 anos a esta parte muitas outras escolas, nomeadamente esta unidade estava em condições após a avaliação externa de poder ter celebrado um contrato de autonomia. O mesmo não aconteceu porque por decisões políticas não avançaram e está prometido que no próximo ano letivo 12/13 haverá a oportunidade de se celebrarem mais contratos de autonomia”		2		2
Funções do diretor	Rosto do Agrupamento		“será o rosto do agrupamento,”	1	1	2	4
	Política educativa interna		“a defesa da política educativa do do agrupamento”	1		1	2
	Gestão dos recursos humanos e materiais		“depois a responsabilidade da gestão dos recursos humanos e materiais”	1			1
	Comunidade educativa, com os pais e os alunos		“ligação que deve ser permanente ao diretor com com a comunidade, com os pais e os alunos”	1			1
	Estruturas intermédias	Partilha de funções	“capacidade de conseguir partilhar com as restantes estruturas intermédias outras funções”	1	2	2	5
		Valorizar as estruturas	“se o diretor, portanto não valoriza as estruturas intermédias, podemos cair no no erro de a escola funcionar só com uma pessoa e”	2			2
	Sucesso		“que o trabalho que eu coordeno, das muitas equipas que tenho ao meu serviço... tenho resultados que se transformem num rosto de qualidade, de sucesso”		2		2
Gestor	Gestor		“um gestor, portanto em termos do planeamento e da organização interna da escola, que procuro gerir e fazer esse planeamento”	2	2	1	5
	Liderança	Negação de perfil Autoritário	“Um líder não, de todo, eu acho... no sentido de líder ser o único que manda o que dá as ordens todas, não” “como líder não me vejo de maneira nenhuma.”			1	1
		Relação com as instituições	“outras maneiras de funcionamento de liderar com as instituições que leva-nos a sentir que existe liderança”	1			1
		Capacidade de mobilização das estruturas intermédias	“estruturas intermédias estão a dar resposta ao que nós pretendemos, sejam as coordenações de escola sejam os departamentos, eu penso que aí poderei dizer que estou no caminho de líder”	4	2		6

Conceção de liderança	Funcionamento da escola	Funcionamento da escola		“penso que a escola enquanto funcionar sem a presença física do diretor, portanto significa que existe liderança na escola e que as pessoas se identificam com o projeto da escola e a orientação política na escola.”	2			2	
		Profissional		“também há a relação, portanto ultrapassa também a maioria deles com todos mais o profissional,”	1		2	3	
		Pessoal		“também é uma relação pessoal, de partilharmos e assumirmos a responsabilidade em conjunto”	1		3	4	
	Liderança pedagógica	Pedagógica		“Para mim a mais importante é a pedagógica”		2	1	3	
		Partilhada		“mas a direção pedagógica, privilegio também a direção pedagógica mas partilhada”	3			3	
		Estruturas		“especificidades nos diferentes graus de ensino aos alunos que não podemos deixar de privilegiar essa liderança pedagógica com as estruturas.”	2			2	
		Partilhada		“portanto é partilhada não ao grau da pedagógica, porque a administrativa envolve menos gente”	1	1	1	3	
		Linhas orientadoras		“procuramos também traçar as linhas orientadoras o que é que queremos em termos administrativos e de recursos humanos e materiais”	1			1	
		Liderança do órgão		“e seguir esse caminho em termos de liderança do órgão”	1			1	
	Relacionamento	Apoio		“aparecermos como diretor, portanto um tipo de relacionamento de dar apoio às outras estruturas”	2		5	7	
		Dar visibilidade a outros quando se mostra adequado Proporcional		“estar presente mas no sentido de ter um relacionamento com as pessoas e com a ação deles, e dar-lhe portanto o protagonismo que deve ser dado, portanto não defendo que que apareça como o diretor que tem sempre um protagonismo em todas as situações”	3	1	3	7	
		Comunidade Educativa		“também consigo ajudar a resolver muitas situações para bem dos nossos alunos e muitas vezes das famílias.”	2		1	3	
	Liderança colegial	Responsabilidade partilhada e descentralizada	Independentemente do modelo	“for assumida como uma responsabilidade partilhada e descentralizada também, eu penso que não põe em causa o modelo atual em relação ao outro”	4		1	5	
			Delegação de funções transversais	“onde cada elemento da direção tem uma função específica em relação às funções que lhe são atribuídas, são funções transversais aos ciclos”	1			1	
			Delegação de funções por áreas	“tenho afetos por áreas e funções, portanto privilegio portanto a questão do acompanhamento do pessoal não docente, a questão dos recursos materiais, a questão do plano anual de atividades, das modalidades de apoio, portanto... e da gestão dos alunos, “	1	1		2	
	Importância da formação	Formação contínua		“é importante nós termos alguma formação contínua nesta área”	2			2	
		Adaptações às mudanças		“e as mudanças sucessivas na gestão escolar”	1	1	1	3	
		Formação creditada ou não		“poderá ser creditada ou não,”	1	1		2	
		Formação de curta duração		“acho que a formação era importante até mesmo de curta duração”	1	2		3	
		Seminários		“alguns seminários é importante a nossa presença e a participação”	1			1	
Experiência	Profissional		“no meu caso tem mais a ver com a experiência profissional”			3	3		
	Desafios		“o estar aberta a desafios, lançar novos objetivos, novas metas a pensar em termos globais do que é que é bom para a unidade”		2		2		
Perspetiva do candidato sobre o Conselho Geral	Funcionamento	Fase embrionária		“ainda é muito cedo para fazermos uma avaliação”	1			1	
		Positiva	Relevância de funções		“eu penso que o conselho geral as funções que desempenha acho que são importantes”		3	3	6
			Docentes						---
			Não docentes		“é mais aberto, pelos pelos não docentes”	1	1		2
		Participação dos pais e da comunidade		“há intervenção às vezes mais dos pais e da comunidade”	1			1	
		Negativa	Desempenho de funções		“penso que os conselhos gerias não têm desempenhado as suas funções no sentido que eu penso que deveriam ser”	4			4
Críticas ao funcionamento da escola			“questões mais de crítica, mais de visão pessoal do rumo que devia ser dado”	2			2		

		Monopólio forçado do diretor	“às vezes sinto-me assim um bocadinho... como praticamente monopolizo o tempo de antena”	1			1	
		Docentes	Participação	“docentes estão... participam pouco, são pouco ativos,”	1			1
			Pouca abertura a mudanças	“até em relação às mudanças também, são pouco recetivos às mudanças de funcionamento interno”	1			1
	Áreas de incidência do Conselho Geral	Orçamento	“orçamento, portanto o orçamento é aquilo que leva mais questões, o plano do orçamento, “	1			1	
		Relatório de contas	“o relatório de contas,”	1			1	
		Plano anual de atividades	“o plano anual de atividades,”	1			1	
Projeto de Intervenção		“não houve qualquer questão que tenha sido colocada, de porem em dúvida que não fosse capaz de avançar com o projeto, ou que houvesse qualquer reserva a esse nível”		2		2		
Perspetiva do candidato sobre a Comunidade	Avaliação	Boa integração	“penso que a escola está bem inserida na comunidade e isso reflete-se também na, no envolvendo que procuremos que os pais estejam assentes nos conselhos pedagógicos, nos conselhos gerias”	1	2	2	5	
		Existência de limites aos pais	“independentemente de haver limite aos pais”	1			1	
		Escola como fonte de rendimento	“mas para 20% é uma fonte de rendimento, porque os filhos veem para a escola obrigados para que não lhes cortem o rendimento social de inserção”			1	1	
	Orgânica em relação à comunidade	Facilitar a participação formal	“nós permitimos sempre que sem direito a voto, todos os representantes das associações de pais podem ter assento no conselho pedagógico”	1	2		3	
		Facilitar o envolvimento (participação informal)	“criámos também uma estrutura que funciona razoavelmente, que é o representante dos pais por turma, que reúnem uma vez por período ou duas ou três vezes por ano com o diretor e com outros elementos da direção”	1	1	1	3	
		Sensibilidade à diversidade de contextos	“abordamos as questões de funcionamento interno das escolas todas do agrupamento e isso é uma prática que leva-nos a perceber se a escola... Como é que está inserida, qual é a visão que eles têm da escola na comunidade.”	1	2	1	4	

EMA: CANDIDATURA							T O T A L
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Ocorrências				
			A	B	C		
Razões gerais da candidatura	Motivação pessoal	“motivação pessoal”	2	1	1	2	
	Motivação profissional	“e profissional”	1	2	2	5	
	Experiência no órgão de gestão	“e a experiência que tive durante cerca de 20 anos como membro do órgão de gestão”	1		1	2	
	Incentivo de colegas	“uma motivação por causa dos colegas que me incentivaram”	1	1		2	
	Apoio do pessoal docente	“apoio do pessoal docente”	1		1	2	
	Apoio do pessoal não docente	“e não docente”	1			1	
	Apoio de pais	“e de pais”	1			1	
	Apoio da comunidade educativa	“sentia que a comunidade”	1			1	

TEMA: VISÃO, MISSÃO E FORMA DE ATUAR DO DIRETOR

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Ocorrências			TOTAL
			A	B	C	
Valores e cultura de escola	Qualidade das aprendizagens dos alunos	“que está constantemente a tentar fazer produzir alterações no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos”	4	1		5
	Participação na vida da escola	“a grande maioria dos docentes, dos não docentes e dos pais participam na vida da escola com as suas questões”	2	2	5	9
	Preparada para o futuro	“preparada para o futuro”	1			1
	Profissionalismo	“que é uma escola que a gente possa dizer que exista a qualidade e bons profissionais.”	1			1
	Segurança	“uma escola que em primeiro lugar tem que dar segurança às crianças e aos jovens e a todos os que aqui trabalham”		1		1
	Envolvência e participação dos diferentes intervenientes	“se nós não conseguimos envolvê-los cada um com responsabilidades diferenciadas, em relação e partilhar com eles as decisões da escola em função das suas competências, eu penso que estamos condenados ao fracasso”	4	1	3	8
Estratégias implementadas	Criação de estruturas	“nós criamos algumas estruturas constituídas formais, os órgãos, os conselhos gerias de delegados de alunos”	2			2
	Contato com os diferentes intervenientes	“conseguimos tirar mais resultados e proveitos para melhorarmos nesses contatos que a gente faz diariamente nas diferentes escolas e com todos.”	2			2
	Criação de projetos	“temos privilegiado o lado artístico”		3		3
Impacto na eleição	Plano Ação importante para a eleição	“Acho que foi importante.”	3	1	1	5
	Conhecimento do trabalho já desenvolvido	“decisivo para a minha eleição será se calhar o conhecimento com os membros do conselho geral, incluindo os pais e a autarquia, conheçiam do trabalho que nós fazemos,”	2		2	4
	Decisão da escola	“fazendo um plano em que procure envolver todos na decisão da escola, portanto esse conhecimento é que acho que foi decisivo para a eleição.”	1			1
	Reconhecimento da estratégia a seguir	“todos se integraram nesse projeto de intervenção que era o que eles defendiam também em termos do que é que era prioritário para para a direção desenvolver no agrupamento.”	2		2	4
Bases do Projeto de Intervenção adequados à especificidade da escola pública	Base do Projeto de ação	“penso que esse projeto está só definido para um escola pública, neste caso mais concretamente para o nosso agrupamento.”	3	3	1	7
	Seleção	“o ensino público integra todos os alunos dos diferentes estratos económicos e sociais, portanto é uma escola aberta a todos”	2	2		4
	Resposta à situação económica	“termos de carência económica que se calhar é complicado utilizar o tempo de aulas, quando alguns professores utilizem esse tempo pelo menos para tentar motivar os alunos e resolver as situações de carências económicas desses alunos, a questão da diferenciação”	1			1
	Indisciplina	“outras escolas com mais carências que a nossa em termos de indisciplina”	1			1
	Sucesso e disciplina	“enquanto nós nas escolas públicas não conseguimos, não conseguimos”	2	1	2	5
	Competências	“em termos de qualidade de aprendizagens não há diferença significativa, há bons alunos que seguem com boas competências”	1	1		2
	TEIP	“por ser este tipo de escola, não é... ah e por isso baseou-se muito o projeto de Intervenção nesta realidade”			2	2
Distinção face ao ensino privado	Recursos humanos	“eu acho que tem que haver alguma estabilidade, principalmente com estes nossos alunos porque uma turma, por exemplo o 1.º C, que os alunos estão no 3.º ano e já tivera 6 professores, esqueça. A estabilidade do corpo docente é para mim é importante”			3	3
	Outros problemas	“penso que se calhar numa escola privada em função também da dimensão e dos níveis de ensino se calhar podia ser adaptado, os problemas podiam ser outros”	1		1	2
	Seleção	“O ensino privado, eu penso que é o ensino privado seleciona os alunos”	1			1
	Ausência de problemas económicos	“o ensino privado não tem alunos que não têm problemas económicos, pagam mensalidade”	1	2		3
	Indisciplina	“problemas de indisciplina também não”	1			1
	Sucesso	“portanto quando se relaciona algum sucesso no privado, acho que o sucesso do privado deve ser pensado nessa perspetiva que é de que os alunos são capazes de ter o tempo útil de aulas para desenvolver os conteúdos de aprendizagens real”	3	2		5
	Competências	“logo aí há uma diferenciação entre o tempo que os docentes dedicam ao ensino”	1		1	2
	Alunos por turma	“privado trabalha com número reduzido de alunos”	1			1
Problemas sociais	“uma criança que não dorme ou é posta na rua, ou que não come, pode dar o mesmo rendimento na escola que uma criança que tenha uma cama			4	4	

		para dormir, tome o pequeno-almoço antes de vir para a escola? Não posso, nem acho que seja justo.”					
	Recursos humanos	“no ensino privado são mais regulares é claro uma das vantagens que eles têm sobre nós”			1	1	
Principais áreas de intervenção	Pedagógica	Formação educativa para o mercado de trabalho “se nós lhes pudermos dar uma formação já mais virada para o mercado de trabalho melhor para eles”			2	2	
	Organizacional	Melhorar resultados	“tentar superar esses objetivos e penso que em termos de resultados acho que temos que fazer um esforço em termos de envolver todos em melhorar resultados.”	1	4	5	
		Investir na partilha e formação	“a escola tem que investir mais em termos de partilha entre os colegas e na formação, portanto quer através do primeiro ciclo e do segundo ciclo, “	2	3	5	
		Causas do insucesso	“a gente apurar as causas e aí é que acho que é mais difícil conseguirmos...”	1	4	4	9
	Sucesso educativo	Envolvimento da gestão intermédia	“neste momento temos um bocadinho de centrar isso nas estruturas intermédias, verificar a questão pedagógica da relação com os alunos, a questão dos conteúdos.”	1	1		2
		Trabalho individualizado	“nós preocupamo-nos mais com o trabalho individualizado, aquelas pequenas coisas que vamos conseguindo e com os resultados internos, são sobretudo os resultados pessoais que nos interessam e não tanto os gerais”			3	3
		Ranking de escolas	“não podemos estar satisfeitos, portanto em termos do ranking, portanto podemos se calhar aqui em termos da zona envolvente estar no topo, mas acho que não podemos ficar satisfeitos quando as margens de melhoria não não ficam no esperado, portanto tendo uma situação de uma população económica que se situa no nível 3, e a gente tem o nível 2 não podemos estar contentes”	1	1	1	3
	Resultados no 1.º ciclo	“mais preocupado com os resultados da matemática do primeiro ciclo, estou muito mesmo preocupado”	1		2	3	

TEMA: ELABORAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Ocorrências			TOTAL	
			A	B	C		
Processo de diagnóstico	Avaliação IGE	“teve como base 3 ou 4 indicadores, portanto com base na avaliação externa que tivemos da IGE”	2	1	3	6	
	Diretor anterior	“este projeto de ação foi muito no seguimento do conhecimento que eu tive do projeto de ação do diretor anterior”			1	1	
	Docentes	“uma professora que está aqui a trabalhar que fez uma tese de doutoramento sobre a zona onde está a escola inserida, claro que também me ajudou, permitiu que eu lesse o trabalho e perceber também alguns campos de ação que seriam agora mais importantes não é, onde teria que agir mais”		1	1	2	
	Interno de escola	“diagnóstico que nós fazemos todos os anos do que se passa na escola, do sucesso, do insucesso, do absentismo, da fome, dos maus tratos, tudo isso”		3	2	5	
	Formação	“curso de especialização que entretanto tinha feito”	2			2	
	Preocupação com a ligação entre as áreas	“haver sempre uma ligação entre as áreas de intervenção do projeto educativo e o nosso projeto de intervenção”	2			2	
	Autoavaliação da escola	“relatórios que são feitos trimestralmente e no anual pelas estruturas intermédias”	2	4		6	
	Conhecimento da cultura de escola	“está mesmo adequado em relação ao que a gente conhecia da escola, à cultura de escola, às necessidades, aos problemas, portanto à caracterização da nossa escola e ao funcionamento das outras escolas.”	1			1	
	Equipa da direção	“em conversa com os elementos da equipa da direção que na altura terminava funções...”		1		1	
	Pessoal não docente	“pessoal não docente, pessoal administrativo, ou seja, porque no fim é como uma máquina, que se uma peça dessa máquina não estiver a funcionar bem, tudo o resto é afetado”		1		1	
Individualmente	“Foi mais individualmente”		1		1		
Problemas identificados	Famílias	“portanto o envolvimento das famílias na escola”	1			1	
	Comunicação	“os processos de comunicação”	1			1	
	Estruturas	“a participação das estruturas na na vida da escola, nas decisões e nas propostas”	1	1		2	
Prioridades	Alunos	Sucesso	“prioridade portanto tem a ver com os alunos, portanto está um bocadinho mais centralizado nos alunos, no sucesso dessas aprendizagens, na integração dos alunos”	2	2	5	9
		Insucesso	“as de insucesso enquanto objeto de análise para se encontrarem medidas para a melhoria”		2		2
		Integração	“é mais centralizado na integração e no sucesso dos alunos”	2		2	4
		Encaminhamento profissional	“um dia mais tarde haver o encaminhamento profissional...”			2	2
		Formação específica	“nestes 7 anos que aqui estou, vejo miúdos e miúdas que já foram nossos alunos, que vão trabalhar 3 meses para o McDonald’s, depois vão 3 meses para o pingo doce, depois vão 3 meses para a telepizza e acabam por não ter nenhuma formação específica e acabam por ter um trabalho precário, que são depois muitas vezes explorados”			1	1
		Integração no mercado de trabalho	“nós temos alunos que começam como CEF’s e entretanto já são formadores, já são profissionalizados, já são tudo não é... portanto é ajudá-los a lançá-los nessa via.”			3	3
	Escola	Funcionamento interno	“há uma questão aberta à escola ao funcionamento interno da escola”	3			3
		Envolvimento na vida escolar	“se nós não tentarmos integrar todos estes elementos nas decisões e nos órgãos, nas estruturas intermédias, dificilmente temos êxito no projeto de intervenção.”	2		1	3
		Intervenção na escola	“definir prioridades em termos, como é que eles vão intervir e com métodos portanto e criar sempre espaços de diálogo com todos de maneira a que o projeto de ação seja construído.”	1		1	2
		Projetos	“Uma delas é a parte artística”		1		1

	Resultados	“que os alunos tenham bons resultados, sucesso, que as taxas de transição e as taxas de abandono sejam perfeitamente residuais”		2		2
	Qualidade das aprendizagens	“a qualidade dessas aprendizagens sejam bastante sustentáveis e não só com o objetivo de transitar de ano”		1		1
	Formação global	“depois como complemento a formação global e então a formação global tem todas essas outras vertentes que já fui enunciando.”		1		1
Visão partilhada	Lema do agrupamento	“referir sempre o lema, que é “Viver bem na nossa escola” portanto esse lema”	3			3
	Projeto de escola (sentido de pertença)	“levar a que todos ou quase todos vistam a camisola do projeto de escola, sintam a escola como sua,”	1			1
	Agrupamento (sentido de pertença)	“chegámos ao ponto em que o número significativo de docentes e não docentes e alunos e pais fazerem a referência que pertencem ao agrupamento”	2			2
	Missão educativa	“a missão educativa”		1		1
	Cultura colaborativa de escola	“não vejo qualquer diretor ou diretora sozinho a conseguir concretizar um projeto de intervenção seja ele qual for, um plano de melhoria, a definir muitos objetivos e muitas metas quantificáveis e verificáveis se não trabalhar com colaboradores, se não tiver várias equipas”		2		2

TEMA: PROCESSOS E RESULTADOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO							Ocorrências			TOTAL
Categorias	Subcategorias	Indicadores				A	B	C		
						Áreas de intervenção	Recursos humanos	Positivo		
Negativo	Política mal equacionada	Alunos NEE	“alguns recursos humanos que existissem nas escolas próximas de proximidade e que nós implementássemos, centralizássemos nalguma escola, uma ou duas, algumas unidades que dessem resposta a isso, mas unidades com recursos efetivos”	3					3	
		Gestão das situações com indisciplina	“e os alunos com situações de indisciplina”	2				1	3	
		Gestão das dificuldades de aprendizagem	“portanto a minha perspetiva é que em relação aos recursos humanos, para dar resposta aos alunos com indisciplina e com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais, eu penso que aí podíamos melhorar em termos de recursos humanos”	1					1	
		Mobilidade	“O problema maior é a mobilidade dos recursos humanos”					8	8	
Assiduidade	Pessoal não docente	“é um setor que tem ainda uma taxa de falta de assiduidade significativa e onde há alguma irregularidade no cumprimento das suas obrigações”		1			1			
Recursos Materiais	Positivo			“em termos de funcionamento da pratica letiva da sala de aula, não tenho sentido falta de, nem de melhoramentos”	1		1	2	4	
	Negativo	Equipamentos	Alunos NEE	“isso também está complementado com materiais”	2				2	
			Alunos com dificuldades de aprendizagem	“portanto quer de necessidades educativas especiais, quer de dificuldades de aprendizagem, portanto presumindo que haja salas adequadas com materiais para suprimir essas dificuldades”	1				1	
		Manutenção do espaço escolar		“portanto o que há mais falta é sempre as intervenções que deviam ser feitas nas escolas, com mais regularidade em termos de conservação e manutenção dos espaços escolares e e das salas de aulas”	3		2		5	
		Recursos materiais		“as perspetivas em termos de recursos materiais estão um bocadinho... há quem do desejado”	1			1		
Estratégias	Envolvimento dos departamentos			“envolver os departamentos e dentro dos seus departamentos nós defendemos que os departamentos deviam fazer distribuição, fazer um planeamento e com distribuição de funções para todos,”	2			2		
	Criação de grupos de trabalho pouco eficazes	Avaliação negativa		“criação de grupos de trabalho quer em termos de reuniões, não tem resultado, uma porque... as pessoas pensam que... às vezes entendem isto como deixar para o final do ano letivo, outros entendem que é um imperativo legal e outros entendem que às vezes...”	4			4		
	Projeto educativo			“a cada um se responsabilizar por caminhar num sentido e termos de chegar ... e às áreas prioritárias do projeto educativo”	2			2		
	Responsabilização coletiva pelo Projeto de Intervenção			“a cada um se responsabilizar por caminhar num sentido e termos de chegar ao nosso projeto de intervenção”	2			2		
	Respeito pelos regulamentos e estatutos			“quando nomeei as pessoas para responsável da estrutura, portanto a nomeação foi essa, portanto irás desempenhar essas funções de acordo com o regulamento interno e o estatuto”	2			2		
	Divulgação das linhas orientadoras			“no início do ano apresentamos sempre as linhas de orientação e dizemos em relação a cada ações, ou linhas orientadoras do projeto de intervenção,”	1			1		
	Estruturas intermédias			“o que é que é solicitado às estruturas intermédias, e a partir daí as estruturas intermédias o que é que devem fazer e também o que é que fizemos além disso”	1			1		
	Planos de intervenção			“nós chamamos os planos de intervenção, os planos de ação de intervenção, portanto a nível dos departamentos, do chefe dos assistentes operacionais, do chefe dos serviços de administração escolar, da coordenadora dos diretores de turma e da coordenadora de escola”	4			4		
	Comunidade educativa			“através só do conselho geral e e das reuniões do conselho pedagógico”	1	3	1	5		

	Divulgação	Página do agrupamento	“além da divulgação, colocamos na página” “fazendo a divulgação na íntegra na página da escola”	2			2	
		Documentos internos	“inserimos num documento que fizemos internamente, que é o guia de orientação estratégica, para todos os docentes que são colocados na escola no início do ano”	2			2	
		Ações	“em cada ação que é feita, que tenha a ver com as linhas do nosso projeto educativo”	1			1	
		Reuniões	“apontamos portanto sempre algumas referências nas reuniões que são feitas com os pais em termos de final de período com os professores titulares de turma e com os diretores de turma, nos três períodos letivos.”	1	1	2	4	
		Associações de pais	“infelizmente por não haver uma associação de pais vai ser mais difícil”			1	1	
		Sala de professores	“após a tomada de decisão por parte do Conselho Geral ele foi tornado público, esteve alguns dias na sala de professores para quem quis consultar e está sempre disponível para tal”		2		2	
Impacto	Melhorias	Balço dos planos de intervenção	“depois fazer a avaliação, portanto isso vai-se ser pedido a todos porque eles têm conhecimento dos planos de intervenção que lhes é afetos, portanto inclui também os serviços de psicologia, portanto nós temos planos de intervenção definidos por todos”	3			3	
		Organização	“acho que há mais organização em termos de relatórios finais, está mais sistematizado, tomaram mais consciência que todos devem participar, tomaram consciência que devem fazer uma autoavaliação de cada atividade que realizam”	3			3	
		Sentir mais a escola	“pelo menos algumas posturas tem mudado nas pessoas de maneira a sentir que se sentem bem na escola e que contribuem e que o seu trabalho também é valorizado”	2			2	
		Imagem da escola	“as pessoas estão mais identificadas com a escola, estão mais identificadas que além de dar aulas também têm um objetivo que é contribuir para a melhoria além do sucesso dos seus alunos, para a imagem da escola e a imagem da escola só se constrói se nós conseguirmos condições para os alunos terem sucesso e portanto sentir que as famílias sentem-se felizes e satisfeitas com o nosso desempenho”	1			1	
		Valorização dos vários intervenientes	“disponibilidade para valorizar a ação que eles fazem, quer através de ações, quer através de sucesso, quer através de iniciativas que envolvem os pais e chamem os pais à escola.”	2		5	7	
		Criação cursos EFA	“criar mais cursos de educação e formação e eu acho que estamos a ter algum sucesso.”			4	4	
		Taxas	Transição e sucesso dos alunos	“podemos verificar que os resultados de taxas de transição e de sucesso dos alunos continua numa linha de melhoria”		1		1
			Abandono	“A taxa de abandono está quase nos 0% numa unidade que tem cerca de 1000 alunos”		1		1
		Estruturas externas	“reconhecimento de estruturas externas quer por parte de resultados de autoavaliação, quer também de avaliação externas que tivemos de novo este ano, portanto volvidos 3 anos ou quase 4, que reconhecem que os resultados do nosso trabalho e é um trabalho conjunto mais uma vez, não é meu em exclusivo, tem desempenhos perfeitamente acima da média”		1		1	
		Satisfação pessoal	“portanto o nível de satisfação pessoal é bastante grande como é óbvio”		2		2	
		Intervenções	“aquilo que me propunha em termos mais ao nível da parte informática que está específica no plano, tem sido ao longo destes 3 anos já implementado, ou seja, o site da escola foi alterado e melhorado e está mais fácil e com mais potencialidades e ainda em vias... em processo de melhorias”		2		2	
		Ligação à escola	“estou sim agarrada no dia-a-dia em garantir que faço um trabalho, que seja de acordo com as necessidades e que corresponda às expectativas daqueles que acreditaram em mim para dirigir esta unidade”		3		3	
		Problemas que persistem	Avaliação das ações	“essa avaliação no terreno dessas ações, a ligação que as pessoas fazem sempre à avaliação de desempenho e entre pares é sempre complicado, problemático e acho que até negativo e a outra é se calhar a que as pessoas não valorizam essa ação intermédia.”	6	2		8
			Respeitar o projeto de intervenção	“dificuldade é em todos assumirem em cada estrutura que devem respeitar o projeto de intervenção”	2			2
Estruturas intermédias	“acho que a dificuldade é essa, é é envolver todos os membros das estruturas intermédias na sua estrutura, com o seu coordenador a tentar cumprir o seu plano.”		2			2		
Quantitativamente	“em termos quantitativos, a gente se calhar consegue pouco”		1			1		

	Resultados escolares	“em termos de resultados académicos não somos uma escola que esteja nos primeiros lugares, nem nada que se pareça e portanto nesse aspeto, nós não conseguimos acompanhar o ciclo”			1	1
	Participação dos pais e da comunidade	“tentativas de trazer os pais à escola e perceberem como é que a escola funciona”			7	7
	Decisões políticas	“menos bem, é aquilo que no dia-a-dia e sobretudo por efeito do que as muitas mudanças de decisões políticas e de legislação e de alterações na vida, da organização das escolas, da gestão de organização têm impactos francamente negativos”		3		3
	Orçamento privativo	“temos tido um cuidado muito grande em assegurar naquilo que é chamado o orçamento privativo, tenha sempre um fundo bastante sólido e sustentável para não haver surpresas, porque o orçamento de estado tem sido cortado. Está menor o duodécimo de cada mês, é menor do que era há 3 ou 4 anos atrás”		2		2
	Burocracia	“As plataformas e as centrais de compras, tudo isso precisa quase de um curso superior para se saber como utilizar, como potenciar, como efetivamente ter o produto na escola no dia e na hora em que ele é preciso e também exige um trabalho de planificação a médio e longo prazo que se calhar em anos mais para trás não era tão frequente e uma prática instalada”		3		3
Apoios	Corpo docente	“liderança como se costuma dizer começa logo na liderança de topo, nas lideranças intermédias e a da sala de aula é importante”	4	1	1	6
	Funcionários	“dos funcionários porque também já nos conhecemos à muito tempo”			1	1
	Pais e família	“que é um aspeto que nós queremos melhorar sempre a ligação escola/família”	3		1	4
	Comunidade educativa	“tenho tido algum apoio por parte da comunidade educativa”		1	1	2
	Apoios institucionais	“termos institucionais claro, os apoios que são feitos pela autarquia em termos de concretização do plano anual de atividades, que nos ajuda no fundo a desenvolver o projeto de intervenção e da da tutela da DREL”	2			2
	Recursos	“dos recursos que estão à disposição”		1		1
	Participação dos pais na escola	“a melhorar a participação dos pais na escola e uma coisa que nós queremos é isso mesmo...”			9	9
Processo de decisão	Adesão livre	“eu defendo a mudança, ou seja, tudo aquilo que seja oportunidade para melhores serviços, para permitir aos jovens, às crianças, projetos, atividades, o que quer que seja que tenha mais valia”		3		3
	Impostas	“mudanças que nos são impostas, mas que obviamente às quais também temos que olhar no sentido de tirar delas a parte mais positiva e tentar também levar todos a perceber que não vamos a lado nenhum se estivermos constantemente a resistir e a contrariar as mudanças que nos são impostas”		3		3

TEMA: PRESTAÇÃO DE CONTAS

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Ocorrências			TOTAL
			A	B	C	
Prestação de contas	Burocracia	“há muito excesso, portanto tem reduzido ultimamente e vontade política de reduzir a parte da burocracia”	1			1
	Tipologia	“acho que a prestação de contas devia também ser pensado ou centralizado em termos do agrupamento, em termos de agregação de agrupamentos, em termos de concelho”	1	1		2
	Formação específica para o desempenho do cargo	“mais uma especialização de quem compõem esse órgão, mais uma formação de quem dirige os serviços de administração escolar”	1			1
	Apoio	“um apoio quer de assessoria que deveríamos ter em termos de área administrativo-financeira, que era importante para que nós pudessemos prestar contas em termos legais do que é feito nas diferentes escolas em termos de administração central e também local”	1			1
	Projetos	“mais pedagógico e e de plano anual de atividades, da participação sem dúvida da comunidade, a nossa prestação de contas é uma prestação de contas mais ou menos de colaboração de adesão a projetos”	2			2
	Mostrar o que se faz na escola	“a nossa prestação de contas é entendida às vezes por mostrar o que se faz na escola e nisso sentimos algum orgulho bestial”	3			3
	Responsabilidades com o dinheiro público	“acho que isto de brincar com o dinheiro do estado já chega e por isso eu não vejo problema nenhum e acho muito bem que se tenha de prestar contas.”		4	3	7