



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
LISBOA

*O papel e as áreas de intervenção do Diretor:
influências dos novos regimes de administração
escolar*

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Administração Escolar**

Marina Isabel Torres Veiga Azevedo

dezembro 2013



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
LISBOA

*O papel e as áreas de intervenção do Diretor:
influências dos novos regimes de administração
escolar*

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Administração Escolar**

Marina Isabel Torres Veiga Azevedo

Professoras orientadoras:

Professora Doutora Manuela Prata

Professora Doutora Mariana Dias

dezembro 2013

AGRADECIMENTOS

O percurso realizado entre o início da parte curricular e a finalização desta dissertação de Mestrado revelou-se um desafio constante e uma longa caminhada. O trilho percorrido foi árduo, exigente e na fase final surgiram momentos de elevada instabilidade emocional, mas tudo foi ultrapassado graças à persistência, à fé, ao estímulo e à disponibilidade de pessoas a quem quero manifestar imensa gratidão.

À Professora Doutora Manuela Prata e à Professora Doutora Mariana Dias, minhas orientadoras, pelas preciosas indicações, conselhos oportunos e reorientação dos nossos conhecimentos científicos de jovem aprendiz em investigação.

A todos os Docentes do Mestrado, pelos conhecimentos que nos proporcionaram ao longo desta etapa.

Aos Diretores das Escolas/Agrupamentos que participaram no nosso estudo e às Professoras que nos permitiram a realização das entrevistas exploratórias, pela sua disponibilidade e amabilidade.

Aos Colegas do Mestrado, pelo companheirismo e união revelados durante a parte curricular. Um agradecimento especial às Colegas Sílvia Vinha, Cristina Rodrigues, Ana Vitorino, Jorge Soares e José Alberto pela força, amizade e encorajamento dados durante a última fase de realização desta dissertação.

Aos meus pais e irmãos dos quais tenho muito orgulho, ao meu namorado, e a todas as amigas e amigos que me ajudaram neste percurso e sempre acreditaram na minha vitória, um muito obrigada muito especial por todo o vosso amor, carinho e compreensão.

A Deus por me guiar “por sendas direitas” e dar força para chegar ao final desta etapa, com determinação.

RESUMO

Como profissional de educação, em início de carreira, mas atenta às políticas educativas que contribuem para uma dada cultura organizacional, surgiu o interesse de investigar as mudanças que têm ocorrido nos modos de governação da escola pública.

O presente estudo centra-se na figura do Diretor escolar, tal como é preconizada pelo Decreto-Lei (DL) nº 75/2008, de 22 de abril, entretanto alterado pelo DL nº137/2012, de 2 de julho. Com este estudo visa-se compreender as transformações que o papel do Diretor sofreu na organização escolar, com a passagem de uma “direção” colegial (tradição desde a instauração da democracia nos finais dos anos 70), para a atual gestão unipessoal. Procura-se, igualmente, analisar o impacto que a publicação do DL nº75/2008 teve nas dinâmicas de gestão.

A nível metodológico, é um estudo qualitativo, com características descritivas e exploratórias. O instrumento de recolha de dados utilizado é a entrevista semiestruturada, pretendendo-se, através da mesma, recolher informação sobre a perspetiva de seis Diretores escolares, sobre os desafios que lhe são colocados no atual regime de administração e gestão escolar.

Com esta investigação tornou-se possível concluir que as ideologias que marcaram a evolução do sistema educativo em Portugal, decorrentes das várias reformas educativas, foram potenciadoras de algumas mudanças importantes na estrutura educativa, e que a publicação do DL nº75/2008 vem reforçar um modelo com características cada vez mais próximas da “Nova Gestão Pública”- NGP. Entre os sinais dessa aproximação podemos enunciar, os seguintes aspetos: centralidade na figura do Diretor, tornando-o o “rosto” da escola; a necessidade de prestação de contas não só à tutela, mas também à comunidade; o papel que o plano de ação do Diretor desempenha na elaboração do projeto de escola; as formas como são escolhidas as coordenações das estruturas de gestão intermédia, bem como a existência no DL de uma definição mais clara de competências dos papéis dos agentes educativos dentro da escola.

Palavras-chave: Diretor, “Nova Gestão Pública”, Melhoria da Escola

ABSTRACT

At the beginning of my career, as an education professional, I was always aware of the educational policies that contribute to a given organizational culture, therefore has emerged an interest to investigate the changes occurred in the governance of public schools.

The present study case focuses on the main figure of the school Director, as advocated by Decree-Law no. 75/2008, of 22 April, as modified by Decree-Law no. 137/2012. With this study we aim to understand the transformations that the role of Director conceded in school organization, with the passage of a collegial “direction” (tradition since the establishment of democracy in the late '70s), to the current sole management. This document seeks also the examination of the impact that the publication of Decree-Law no 75/2008 had on the management dynamics.

Methodologically, is a qualitative study with descriptive and exploratory characteristics. The data collection instrument used is a semi-structured interview, intending, through the same, to collect information on prospective of six school directors about the challenges they face in the current system of school administration and management.

This investigation has become possible to conclude that the ideologies that marked the evolution of the education system in Portugal, resulting from various educational reforms, were enhancer of some major changes in the educational structure, and that the publication of Decree-Law 75/2008 reinforces a model with features ever closer to the "New Public Management". Among the signs of this approximation we can enunciate the following aspects: the central figure of the director, making it the "face" of the school, the need for accountability not only for protection but also to the community, the role that the action plan of the Director plays in the school project, the way how the coordination structures for middle management are chosen, and the existence on the Decree- Law for a clearer definition of the roles of the educators' skills within the school.

Keywords: Director, "New Public Management", School Improvement

INDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
INDÍCE	vi
INDICE DE QUADROS	viii
SIGLAS E ABREVIATURAS	viii
INDICE DE ANEXOS	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – Enquadramento teórico e legislativo	5
1- A administração e gestão educacional em Portugal- breve retrospectivas	5
1.1.A Transição Democrática e o pós 25 de abril	5
1.2.A Lei de Bases do Sistema Educativo e o início do debate sobre a autonomia da Escola	7
1.3.A ambiguidade no programa de reforço da autonomia das escolas: Do DL nº172/91 ao Pacto Educativo para o Futuro	11
1.4. Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação (DL nº115- A/ 98, de 4 de maio)	14
1.5.O DL nº 75/2008, de 22 de Abril – viragem efetiva de um modelo ou mera retórica?	17
CAPÍTULO II- Enquadramento metodológico	24
1.Problemática e questões orientadoras do estudo	24
1.1.Definição do problema	24
1.2. Objetivos e natureza do estudo	25
1.3. Fases do estudo	27
2. Caracterização dos participantes e do contexto em que se encontram inseridos	29

2.1.Caracterização dos sujeitos participantes no estudo	29
2.2.Caracterização sumária das unidades organizacionais	30
3.Técnicas e Instrumentos de recolha e análise de dados	31
3.1. Entrevista semiestruturada	31
3.1.1. Análise de dados	33
CAPÍTULO III- Apresentação e discussão dos resultados	35
1-Perfil e motivações do gestor escolar	36
2- Elaboração dos Projetos de Intervenção e estratégias de atuação do Diretor	40
3-Perspetivas sobre a participação dos atores “internos” e locais	43
4-Margem de autonomia em relação à Administração Central	52
5-Balanço sobre o cargo	55
6-Perspetivas em relação ao cargo, que futuro?	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	82
ANEXOS	84

INDICE DE QUADROS

Quadro 1: Dados pessoais e profissionais dos sujeitos participantes e características das organizações escolares.

Quadro nº 2: Categorias e subcategorias emergentes.

Quadro nº3: Perfil e motivações dos gestores escolares participantes.

Quadro nº 4: Considerações na elaboração dos Projetos de Intervenção e estratégias de atuação definidas pelo Diretor.

Quadro nº5: Concepções dos Diretores sobre a participação dos atores “internos” e locais.

Quadro nº6: Margens de autonomia dos Diretores em relação à Administração Central.

Quadro nº7: Balanço efetuado pelos Diretores do seu atual cargo como gestores educativos.

Quadro nº8: Perspetivas em relação ao cargo, que futuro preveem os Diretores atuais?

SIGLAS E ABREVIATURAS

AE – Assembleia de Escola

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAA – Conselho de Acompanhamento e Avaliação

CG – Conselho Geral

CP – Conselho Pedagógico

CRSE- Comissão de Reforma do Sistema Educativo

D- Diretor

DL – Decreto-Lei

DRE's – Departamentos Regionais de Educação

EE - Pais/Encarregados de Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NGP – Nova Gestão Pública

PE - Projeto Educativo

TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária

INDICE DE ANEXOS

ANEXO I- Análise de uma entrevista exploratória

ANEXO II- Guião das entrevistas aos sujeitos participantes

ANEXO III- Excerto de análise inferencial de entrevista a Diretor participante

ANEXO IV – Categorias, subcategorias, indicadores e recorte de cada entrevista em unidades de registo de acordo com as mesmas, através do programa informático QRS-NVivo8.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, realizada no âmbito do Mestrado em Administração Escolar, visa uma reflexão sobre os novos modos de governação da Escola Pública Portuguesa, tal como são perspetivados por atuais Diretores de escolas públicas.

O dirigente educativo tem adquirido interesse na área da Administração Educacional desde a década dos anos 80, mas é sobretudo com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, entretanto republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, que surgem mudanças de maior relevo no que concerne aos modos de governação das escolas, conferindo ao diretor mais poder e responsabilização. Este é hoje o “rosto” da Escola, e por esse motivo importa, no nosso entender, encarar o Diretor atual como objeto de estudo e investigar o impacto que os recentes normativos exercem nas dinâmicas de direção escolar.

Para que a investigação se tornasse mais enriquecedora, pretendeu-se analisar algumas diferenças entre o passado e o presente da gestão escolar pública através da exploração de normativos e da interligação do legislado com discurso de Diretores em exercício de funções. Visou-se, sobretudo, compreender como se (re)constroem dinâmicas organizacionais perante os novos modos de regulação das escolas.

Dentro deste amplo domínio focamos a nossa atenção na passagem de um órgão colegial, para um órgão unipessoal, por ter sido a grande “marca” nos documentos legislativos e nas práticas governativas da escola pública a partir do ano de 2008.

Conscientes da importância que tem o testemunho de alguém com crescentes responsabilidades para a melhoria da qualidade de gestão escolar em Portugal, elegemos como atores fundamentais do nosso estudo os próprios diretores escolares. Pretendemos essencialmente, como o título do nosso estudo indica, contribuir para a análise da influência da mudança nos regimes de administração escolar no papel e nas áreas de intervenção dos Diretores.

De facto, nas últimas décadas, Portugal tem vindo a sofrer alterações, tornando-se as escolas públicas realidades cada vez mais complexas, resultante de diversos fatores,

designadamente da criação dos Agrupamentos de Escolas, a reformulação do currículo com nova oferta educativa, da avaliação do desempenho docente e não docente, das novas regras do concurso docente, de progressão na carreira e da reorganização da rede escolar, entre muitas outras.

Perante as mudanças verificadas vários autores têm assinalado que estamos perante uma crescente influência de novas perspetivas gestionárias (Barroso- 2003,2005,2011, Dias 2003,2008, Lima- 2003, 2009, 2011, Torres e Palhares - 2009...). Aos poucos a gestão escolar, foi sendo encarada numa perspetiva significativamente diferente da praticada nas últimas três décadas, ou seja, a “direção” colegial das escolas - uma das heranças da Revolução de abril de 1974- é substituída pela gestão unipessoal de um Diretor. Mas será esta uma transformação relevante e significativa no quotidiano das escolas e nas conceções das direções escolares?

É com o objetivo de procurar respostas a esta e outras questões que a investigação sobre a temática da administração e gestão escolar adquire uma atualidade efetiva. Nesta perspetiva definimos como questão principal deste estudo: *Qual a influência das novas exigências normativas, nomeadamente o DL nº 75/2008, no papel e nas áreas de intervenção do gestor escolar, designadamente na passagem de um órgão colegial para um órgão unipessoal?*

Para responder a esta questão estabelecemos alguns objetivos de cariz mais específico: identificar as principais orientações legislativas, definidas nas últimas décadas, relativas à direção e gestão das escolas públicas nacionais; caracterizar a perspetiva dos Diretores relativas às mesmas e às novas formas de trabalho e de responsabilização que lhe são exigidas.

De facto, o DL nº 75/2008, de 22 de abril, que aprovou “o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário”, veio colocar as escolas às exigências de uma proposta reguladora que, valorizando a autonomia e a necessidade de adoção de novas práticas de avaliação, atribuem novo peso, novas competências e maior responsabilidade ao Diretor. Compreende-se assim, a progressiva atenção que tem sido dada, a nível teórico, à problemática da liderança das escolas, bem como às alterações verificadas nos regimes jurídicos de administração e gestão escolar.

Perante este contexto pretendemos aprofundar o nosso conhecimento sobre o papel dos Diretores escolares e sobre a influência da mudança das políticas e modelos de administração pública em Portugal. Pretendemos em especial, saber se na perspetiva dos Diretores os novos normativos têm contribuído para afirmação de “boas lideranças” tal como aponta a legislação ou se ainda se verifica a manutenção de imposições por parte da Administração Central. Pretendemos, ainda, conhecer como analisam os Diretores as novas formas de responsabilização que lhe são exigidas, quais as estratégias que utilizam para apresentar resultados e “prestar contas” e que perspetiva têm sobre o futuro da gestão da Escola pública no nosso país.

Tendo por base a problemática apresentada e os objetivos definidos, enquadrámos este estudo numa perspetiva qualitativa. Recorremos sobretudo à realização de entrevistas semiestruturadas a seis Diretores que se encontrassem em fases diferentes do seu percurso profissional e que exercem a sua atividade em diferentes contextos educativos. O estudo encontra-se organizado em quatro capítulos, que se interligam e complementam: enquadramento teórico, enquadramento metodológico, apresentação e análise dos resultados e considerações finais.

No enquadramento teórico e conceptual começámos por efetuar uma breve retrospectiva das reformas educativas e modelos de administração e gestão em Portugal, do período pós 25 de abril de 1974 até ao DL nº 115-A/98. Segue-se, a análise do DL nº 75/2008, nomeadamente no que concerne às exigências do cargo do Diretor, na medida em que este decreto, apesar de ter sido entretanto alterado pelo DL nº137/2012, incorpora aspetos centrais para a problemática do nosso estudo.

Neste ponto do trabalho iremos verificar que desde 1986, com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), os normativos relativos à administração e gestão escolar parecem ir ao encontro de um reforço de competências da escola e de uma gestão contextualizada ao nível local, designadamente nos fundamentos e preâmbulos dos normativos. Na prática, porém, denota-se a tradição de um enquadramento legal apertado, que se traduz numa lentidão no processo de devolução de poderes à escola e consecutivamente ao gestor escolar. Autores como Licínio Lima (2011a) consideram mesmo que o dirigente de escola detém hoje maior responsabilidade, mas permanece executor de políticas definidas externamente à comunidade escolar. Torres e Palhares (2009) caracterizam o perfil do atual Diretor como uma “liderança” de tipo gestor, reverencial

e recetivo, orientado mais por uma lógica de prestação de contas (ao estado e ao mercado) do que por princípios de desenvolvimento da cidadania democrática. Uma imagem herdeira do *movimento das escolas eficazes*, que privilegia a relação entre liderança, resultados e eficácia organizacional, no seguimento de lógicas da NGP (p.131)

Na segunda parte do trabalho, apresentamos o enquadramento metodológico: a problemática e as questões orientadoras do estudo, os objetivos e a natureza do estudo. Explicamos que a investigação segue uma metodologia qualitativa, com características descritivas e exploratórias, na medida em que é aconselhada para estudos de caso, cujo objeto de estudo é compreender comportamentos a partir dos sujeitos de investigação (Bodgan e Biklen, 1994). Seguidamente, apresentamos as fases do estudo, caracterizamos os sujeitos participantes no estudo e, sumariamente, o contexto no qual se encontram inseridos. Posteriormente apresentamos ainda as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

Na terceira parte, procedemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos em todo o processo de recolha e análise de dados, organizada tendo como base e referência as categorias emergentes: o perfil e motivações dos gestores escolares; áreas e estratégias de atuação definidas nos Projetos de Intervenção; perspetivas sobre a participação de atores “internos” e locais, margem de autonomia em relação à Administração Central e ao balanço da experiência no cargo.

Por último, mencionamos as considerações finais, nas quais procedemos à síntese dos principais resultados apurados face aos objetivos e às questões orientadoras formuladas.

Estes revelam que as mudanças em curso no âmbito da administração e gestão escolar reforçam sobretudo o cargo e o desempenho da função do gestor escolar/Diretor. Efetuando o cruzamento do enquadramento teórico com a interpretação dos dados recolhidos junto dos Diretores participantes neste estudo, poderemos verificar que no momento atual, pretende-se um reforço da autoridade formal do Diretor que tem, como contrapartida, o reforço da cultura de prestação de contas não só à administração central, mas também à comunidade. Parece-nos, assim, que predomina uma política mais centrada na modernização e racionalização da administração pública, do que numa mudança de gestão das escolas numa perspetiva de inovação educacional.

CAPÍTULO I – Enquadramento teórico e legislativo

1- A administração e gestão educacional em Portugal- breve retrospectivas

A administração e gestão dos estabelecimentos de ensino em Portugal têm sofrido transformações profundas e ganho maior importância na agenda das políticas educativas, nomeadamente ao nível legislativo. Um primeiro conjunto de mudanças foi suscitado pela queda da ditadura e a instauração do regime democrático, em 1974.

Apresentaremos, por isso, uma sucinta resenha histórica que abrangerá o período transitório entre 1974 e 1976, a fase de “normalização”, que ocorreu após a Revolução de abril, e as formas de gestão que derivam da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986. Em seguida, centraremos a nossa atenção numa fase mais atual, nomeadamente no DL 115-A/98 de 4 de maio e no DL n.º 75/2008 de 22 de abril.

1.1. A Transição Democrática e o pós 25 de abril

A evolução recente do sistema educativo português está associada à Revolução de 25 de abril de 1974, que instaurou o regime democrático em Portugal. “É a partir desta data que a participação dos professores e estudantes no processo educativo ultrapassa a mera funcionalidade que o regime anterior tolerava e se alarga às estruturas escolares” (Formosinho e Machado, 2000a, p. 33). Os Diretores das escolas que eram até à data nomeados pela administração central são substituídos por comissões de gestão, que possuem as mesmas funções, mas são eleitas democraticamente, iniciando-se aquilo que Lima (1992) chama de “primeira edição de gestão democrática” de cariz autogestionária.

O período autogestionário (1974-1976) foi, no entanto, curto, na medida em que o Ministério da Educação (ME) foi criando processos de “normalização” numa tendência de regresso ao controlo de poder sobre as Escolas.

“A ‘normalização’ da educação em Portugal, após o período revolucionário, foi principalmente um processo pelo qual o Estado reconquistou e reassumiu

o controlo da educação, definindo e limitando aquilo que poderia considerar-se como educação. Todo o sistema de ensino foi atingido por esse processo de definição e limitação que foi impulsionada pelo desejo de substituir a política pelo planeamento” (Stoer, 1986, p. 64).

Por sua vez, o clima antiautoritário que se fez sentir durante a Revolução e que poderia ter proporcionado a emergência de lideranças fortes na gestão escolar acabou por não ter os resultados esperados, transformando-se os dirigentes de escola em professores com funções especificamente organizacionais e administrativas.

“ A estratégia de recentralização política acabou por transformar o ensaio autogestionário numa conceção de gestão “coletiva” desprovida de poderes. Os Diretores de Escola, transformaram-se assim, em “professores entre professores” (Dias, 2008, p. 194)

Neste sentido foi publicado, em 1976, o DL nº 769- A/76. Este normativo procura introduzir mudanças estruturais no sistema educativo português justificando essas mudanças com a necessidade de “separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, *exige* a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar.” (Preâmbulo DL 769-A/76, de 23 de outubro)

O DL 769- A/76 estabeleceu os seguintes órgãos de administração e gestão da escola: o Conselho Diretivo (órgão deliberativo e executivo, porém, ainda com poder limitado aos órgãos de tutela), o Conselho Pedagógico (órgão colegial presidido pelo Presidente do Conselho Diretivo) e o Conselho Administrativo (órgão colegial também presidido pelo Presidente do Conselho Diretivo). Definiram-se, ainda, nesta época, pormenorizadamente as regras dos diferentes órgãos e processos eleitorais.

Barroso (2011) apresenta a gestão dos estabelecimentos de ensino derivada do DL 769- A/76 como:

“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 (a cargo do “conselho diretivo”) e a autoridade profissional e pedagógica (a cargo do “conselho

pedagógico”); reconhecimento do poder coletivo dos professores para assegurar a orientação e coordenação pedagógica da escola” (p. 35)

Apesar deste diploma sublinhar a participação, denota-se, por parte da administração central, pouco interesse em descentralizar, pois a “gestão democrática” (apoiada verbalmente pelas autoridades educacionais) continua a ser vista como um obstáculo às políticas do Ministério. O Estado vai assim recuperando progressivamente o seu papel na educação, sendo que a autonomia das escolas é mínima. Aumenta o poder dos serviços centrais e diminui o poder de decisão dos Conselhos Diretivos (gestores com funções pedagógicas, sociais e administrativas, mas com pouco poder de decisão).

Pode inferir-se, desta forma, que o sistema educativo português, revelando uma forte hierarquização, encontra-se na linha de um modelo de gestão de tipo burocrático, que apesar de não ser “puro”, devido à presença de órgãos colegiais e à concessão de alguma autonomia no plano pedagógico, segue as linhas gerais do modelo defendido por Max Weber (1922), que preconiza que a organização concentre o poder no topo, de modo a proporcionar o domínio da informação e da direção, assegurando, desta forma, uma organização mais eficiente. Neste caso, o “topo” situa-se fora da escola, na própria administração central. De qualquer forma, dificilmente estaríamos perante um modelo burocrático “puro”, devido à influência dos profissionais da educação, que leva muitos autores a considerar que as escolas se caracterizaram durante muito tempo por um modelo burocrático- profissional.

Importará, por isso, saber se a legislação que consagra as principais mudanças decorrentes do regime burocrático, a LBSE (em 1986), dará continuidade à centralização ou se pelo contrário criará condições para modelos mais participativos ou eventualmente dos novos processos de gestão pública que começavam a ser implementados em muitos países desenvolvidos.

1.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo e o início do debate sobre a autonomia da Escola

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86, de 14 de outubro, foi promulgada com a intenção de garantir em sistema coerente, que dessa forma constituísse, um documento norteador para o futuro.

Entre as mudanças introduzidas pela LBSE, podemos realçar a preocupação em definir princípios orientadores da política educativa portuguesa, que promovessem a participação da comunidade na vida da escola e da sociedade na administração do sistema.

Pretendeu ainda gerar estabilidade na educação e esclarecer alguns critérios de democraticidade, com a participação dos diversos elementos implicados no processo educativo. Estabeleceu os parâmetros orientadores quanto à estrutura e funcionamento do sistema educativo, bem como os princípios de administração e gestão a nível central, regional autónomo, regional e local. Determinou a adoção de normas e meios de descentralização e de desconcentração de serviços e viabilizou a criação de departamentos regionais de educação (DRE's) com o intuito de integrar, coordenar e acompanhar a ação educativa (Capítulo VI, art.º n.º 43 a 46).

De acordo Barroso (2011) a aprovação LBSE em outubro de 1986,

“correspondeu ao culminar de um processo de tentativa de normalização do sistema político, no domínio da educação, que, no dizer dos seus promotores, visava pôr termo às “sequelas” do período revolucionário e criar condições para a sua “modernização”. (p.29-30)

De entre os vários artigos desta Lei, é de destacar o art.º43 ponto 1, do referido diploma, ao referir que:

A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objetivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica. (Lei 46/86, de 14 de Outubro)

E, o artigo 44º, nº 1, do VI capítulo, que define as competências entre os diferentes níveis de administração, registando que compete ao Estado a “conceção, planeamento e definição normativa do sistema educativo, (...) coordenação global e avaliação da execução das medidas da política educativa de forma descentralizada e desconcentrada, (...) inspeção e tutela em geral”.

Considerando estes artigos e efetuando uma pequena síntese da LBSE nos aspetos mais relevantes para este estudo, sugere salientarmos os seguintes:

- a abertura à definição de dois patamares de administração (central e regional), para além da gestão dos estabelecimentos, subordinada aos dois outros patamares. A cargo da autoridade central encontram-se as tarefas de conceção, planeamento e definição de normas e inspeção. Sob o papel de intermediários com cargos de administração regional ficam as DRE's responsáveis por integrar, coordenar e acompanhar as atividades educativas;

- o apelo deste normativo à criação de uma relação entre os princípios de democraticidade e da participação na administração e gestão por parte de todos os sujeitos afetos ao processo educativo, sendo a gestão das escolas efetuada através de órgãos eleitos democraticamente.

Verifica-se ainda uma alusão à mudança na função reguladora do Estado, visível no recurso a conceitos como a “desconcentração”, “descentralização” de serviços, a “autonomia” e a “participação”, marcando a distinção entre o passado e o futuro da gestão escolar.

No entanto, apesar do forte incentivo à democraticidade e participação, a discussão que acompanhou a “reforma educadora” ainda não fez denotar uma *nítida* perspetiva gerencialista. Tratou-se, de facto, mais de um processo de desconcentração do que de descentralização ou de nova gestão pública. É nesta ótica que Lima (2003) considera que “no essencial (a LBSE), apenas produziu mudanças de carácter morfológico, alterando as designações e a composição de diversos órgãos escolares, mas deixando incólume as prerrogativas do poder central ou, nalguns casos, permitindo mesmo a sua recentralização”. (p. 21)

Numa linha próxima, embora com algumas diferenças, Barroso (2011), refere que as mudanças ocorridas nesta época relativas à administração e gestão, traduziram-se, por um lado, na 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 de todos os níveis de ensino” (p.29-30).

É neste contexto, que adquire importância o desenvolvimento de um debate público, centrado na desburocratização da administração pública, aproximando os serviços da população e a participação de todos os interessados na sua gestão, bem como a elaboração de estudos sobre a educação, através de uma equipa composta, também no ano de 1986, por João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima, catedráticos da Universidade do Minho, no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). Estes estudos tinham em vista uma reforma global e coerente de estruturas, métodos e conteúdos do sistema, com base em novos conceitos e referências:

“Tradicionalmente caracterizados pelo predomínio das abordagens jurídicas e normativas, que em grande parte, encontraram justificação na tradição de centralização política e administrativa e no correlativo controlo da escola como serviço local do Estado, os estudos organizacionais e administrativos da educação passam a incidir no conhecimento da legislação aplicável, na interpretação jurídica e no modo da organização pedagógica, mais com a função de suscitar uma atuação em conformidade com a lei que de transformar a Escola.” (Formosinho e Machado, 1999, p. 106)

A questão da autonomia na gestão escolar surge pela primeira vez, em 1988, igualmente com a CRSE, como contraponto à “regulação burocrática” do ME, que reduzia às questões pedagógicas, e “às competências para a organização da socialização na escola, para a ocupação de tempos livres, para o acompanhamento dos alunos, pois não são áreas muito susceptíveis de controlo burocrático para atingirem os seus objetivos” (Formosinho, Fernandes, Lima, 1988, p.156)

De entre as orientações referidas pelo grupo de trabalho da CRSE, destacamos ainda, por considerarmos pertinente para o nosso estudo, as questões referidas por Barroso (2011), relativas ao futuro de “uma direcção colegial ou unipessoal; ao processo de escolha do Diretor (eleito ou seleccionado); a existência de um modelo uniforme de gestão ou a existência de várias opções a escolher pelas escolas; e a contratualização da autonomia”. (p.31)

1.3. A ambiguidade no programa de reforço da autonomia das escolas: Do DL nº172/91 ao Pacto Educativo para o Futuro

A introdução de uma “nova” política de gestão escolar, em oposição à legislada em 1976, começa a delinear-se mais claramente com o DL nº 172/91, de 10 de maio.

Apesar de este diploma ser aplicado apenas em regime de experiência a 49 escolas de 5 áreas escolares, surge como instrumento inovador no sentido de “alargar o ordenamento do novo modelo de administração, direção e gestão das escolas a todas as escolas dos vários níveis de educação e ensino” (Formosinho e Machado, 1999, p.111).

Este DL define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação, indicando que:

“a gestão democrática dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário (deveria constituir) uma referência importante na evolução da escola portuguesa.” (DL n.º 172/91, de 10 de maio)

Com este diploma, a estrutura dos órgãos de direção origina novas relações de poder, passando-se de uma dependência vertical em relação à Administração Central, para formas mais complexas no interior da própria escola. Os órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares passam a ser: o Conselho de Escola ou o Conselho de Área Escolar, o Diretor Executivo, o Conselho Administrativo, o Conselho Pedagógico e o Conselho de Núcleo.

O Conselho de Escola (órgão de participação comunitária de direção política estratégica da escola) constitui o órgão com mais peso na definição da política da escola. Este órgão tem na sua composição diversos elementos da comunidade educativa com direito a diferentes níveis de representatividade (os professores ocupam 50% do total dos elementos). De acordo com o art.º8, do decreto, podem diferenciar-se várias competências das quais se destacam a designação do Diretor Executivo e a supervisão da orientação educativa do Conselho Pedagógico.

O Diretor Executivo, passou a ser unipessoal e escolhido pelo Conselho de Escola. A sua área de gestão foi amplificada, abrangendo desde a vertente cultural à administrativa.

Das suas funções destacam-se a coordenação pedagógica da comunidade escolar, numa perspetiva constante de interação com as outras vertentes relacionadas com os assuntos administrativos e financeiros. No entanto, o Diretor depende de dois órgãos distintos: a nível geral, das principais medidas políticas da administração educacional por parte do governo e, a nível local, do parecer do Conselho de Escola.

Importa também referir que só pode ter o cargo de Diretor Executivo, quem possui formação específica. Porém, este requisito profissional nem sempre correspondeu, no quotidiano, a lideranças eficazes. Estas lideranças não se impõem por decreto e alterações legislativas suscitaram resistências de alguns atores da comunidade educativa local, na medida em que este era visto como a pessoa que representava a força política do poder central.

A importância deste normativo é acrescida pelo facto de preconizar a participação da comunidade local na vida da escola, baseada nos princípios de democracia, participação e da autonomia da escola refletida no seu projeto educativo. No entanto, este é um DL controverso. Por um lado, com a constituição do Conselho de Escola, uma vez que contempla elementos representantes de interesses que não apenas educativos. Por outro lado, o Diretor Executivo, sendo unipessoal, ocupa uma posição central na escola: representado nos principais órgãos e constituindo a ponte entre as orientações do Conselho de Escola e as medidas políticas do Ministério da Educação a nível da gestão escolar. Paralelamente a estas questões encontram-se os docentes, que nem sempre concordam com o Diretor Executivo, na medida em que, apesar do princípio da democraticidade ser defendido como fator de base da gestão escolar, o consenso entre os docentes e o Diretor Executivo nem sempre existe. Além disso, o reforço do poder deste contraria a tradição de “gestão colegial”.

Segundo a análise efetuada por Afonso (2002), relativamente a este normativo,

“ É possível detetar marcas contraditórias que sinalizam quer a vontade (...) inicial de imprimir maior dinamismo, participação e democratização à vida das escolas, quer marcas posteriores que indiciam uma fragilização da direção democrática em favor de um órgão de gestão (Diretor Executivo), a quem se atribuem responsabilidades e competências que podem inverter aqueles valores (substituindo-os por outros como a eficiência, a eficácia e o controlo),

e levar a uma mudança importante na natureza das relações entre gestores e geridos” (Afonso, 2002, p. 56).

No mesmo sentido, Dias (2003) considera que começaram a delinear-se formas de neogerencialismo mitigado.

Para avaliar este novo regime de administração escolar o Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA) desenvolve um trabalho que vem identificar os pontos fortes e fracos deste regime e apontar um conjunto de recomendações para a reforma da política de administração, direção e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino não superior. No entanto, estas recomendações não chegam a ser implementadas e a questão da autonomia e da descentralização só serão retomadas em 1996, após a tomada de posse do XIII Governo Constitucional. Nessa altura o Ministério da Educação, tendo em consideração o lema “Modernizar, regionalizar e descentralizar a administração do sistema educativo”, apresenta o Pacto Educativo para o Futuro.

Este Pacto visa a execução de um programa de reforço da autonomia das escolas, explicitando orientações, objetivos estratégicos e compromissos. Propõe-se constituir uma carta de referência para todos os parceiros educativos e procuram-se acordos, parcerias e coordenação de esforços para o desenvolvimento educativo, uma vez que o ME impõe “a necessidade de elaboração de um diploma que, dando cumprimento às exigências da LBSE, consagra-se um modelo que garantisse a democraticidade dos órgãos e equilíbrio na representatividade entre os setores da comunidade educativa” (Formosinho e Machado, 1999, p.114)

Confirma-se deste modo a tendência, por parte do poder central, para o envolvimento de múltiplos atores nos processos de decisão.

No entanto, este envolvimento parece traduzir-se de forma restritiva, limitando-se aos atores escolares, dado que em 1997, entra em vigor o Despacho Normativo nº 27/97, de 2 junho, que definiu a estratégia de agrupamentos de estabelecimentos do pré-escolar e do 1º ciclo, dando o impulso para “a construção de «escolas» entendidas como unidades organizacionais com uma dimensão humana razoável e dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão” (Formosinho e Machado, 1999, p.115). Não existem referências fortes à participação das autarquias ou de outros atores nestes novos agrupamentos.

Apesar disso, criam-se condições para introduzir mudanças importantes de organização e gestão das escolas públicas portuguesas, que virão a ser consignadas no DL n.º 115-A/ 98, designadamente através da criação de novos modelos de direção e que sejam publicados normativos relativos à gestão da escola.

1.4. Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação (DL n.º115- A/ 98, de 4 de maio)

O DL n.º 115-A, surge a 4 de maio de 1998, para proporcionar uma nova organização da educação que permita implementar a autonomia no processo de gestão das escolas e promover a qualidade da educação. Segundo este decreto, permitir a autonomia da escola implicava uma mudança significativa no modo de atuação por parte das autoridades, governo e poder local. Implicava olhar para a Escola a partir dos problemas concretos que envolvessem o seu meio e simultaneamente potenciassesem uma configuração específica:

“A Escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança (...) o presente diploma, incorporando a experiência dos anos de democracia, afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adota uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia (...) Preconiza-se, assim, a realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado”. (Preâmbulo do DL n.º115-A/98)

Este normativo define como órgãos de gestão: a Assembleia de Escola (AE), o Conselho Executivo ou Diretor, o Conselho Pedagógico (CP) e o Conselho Administrativo.

A AE é, segundo a legislação, o órgão de topo da organização. Possui competências importantes de intervenção na Escola, designadamente na definição da política geral da

mesma e de aprovação, acompanhamento e avaliação de propostas emanadas de outros órgãos.

A administração e gestão da escola é assegurada por um Conselho Executivo ou por um Diretor, que de acordo com o artigo 15.º do DL, é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. A opção por qualquer das formas referidas é da competência da própria escola, de acordo com respetivo regulamento interno da mesma.

O Conselho Executivo caracteriza-se como órgão colegial, sendo composto por um presidente e dois vice-presidentes, mas pode ter mais membros. De acordo com o diploma em análise, o órgão incorpora professores da escola eleitos por um conselho eleitoral da escola composto na sua maioria por professores, num quadro de gestão democrática e docente. Prevendo a escolha por parte da escola de um órgão colegial ou unipessoal, o DL. 115-A, permite a manutenção política da colegialidade na gestão escolar.

De acordo com a legislação, o Presidente do Conselho Executivo é um professor do quadro definitivo da escola, em exercício de função, com pelo menos cinco anos de experiência de ensino e com formação especializada em gestão escolar ou com experiência na gestão escolar. Desta forma, segundo Costa (2004), o DL 115-A, no que concerne à formação do gestor educativo, adotou uma certa conceção empirista.

As principais funções deste Presidente passam por representar a escola, coordenar as atividades do Conselho Executivo, exercer o poder hierárquico e participar na avaliação do pessoal docente e não-docente. Os vice-presidentes devem ser também professores do quadro definitivo da escola, em exercício de funções da escola, com pelo menos três anos de experiência de ensino e com formação específica ou com experiência na gestão escolar. O mandato do Conselho Executivo é de três anos, sendo que no final os membros que o compõe podem voltar à sala de aula, a não ser que se candidatem de novo e sejam reeleitos.

Algumas das principais competências do Conselho Executivo, tais como a elaboração do regulamento interno e a celebração de contratos de autonomia, exercem-se no quadro de dependência hierárquica face à AE, na medida em que é a este órgão que compete a aprovação destes documentos estruturantes da dinâmica organizacional.

O DL em análise contempla os princípios da participação geral dos intervenientes no processo educativo; o primado dos critérios pedagógicos e científicos sobre os critérios administrativos. No entanto, a aplicação do “decreto da autonomia” não foi suficiente para que a tutela deixasse de exercer um forte controlo diário sobre as escolas a partir das suas estruturas desconcentradas:

“O reforço da autonomia (...) é muito condicionado pelo exercício do poder das estruturas desconcentradas do Ministério da Educação (...), pela produção de inúmeras normas regulamentadoras por parte dos diversos serviços da administração, pelas práticas burocráticas ainda existentes e por uma cultura de dependência que marca ainda muitas escolas. (...) até ao momento (...), a autonomia limita-se aos aspetos organizativos, faltando uma definição clara das competências e dos recursos que serão transferidos para os órgãos de governo das escolas.” (Barroso, 2003, p. 79-80).

O carácter desconcentrado das novas estruturas é visível na diversidade de diplomas e leis que regulamentavam a constituição de turmas, horários, avaliação dos alunos e da escola.

Os gestores escolares continuaram, por isso, em grande medida, executores de medidas e políticas definidas externamente à comunidade escolar. “A inspeção obrigatória e a avaliação aferida nas escolas contribuem para a pressão sobre a gestão das escolas, em termos de execução em conformidade, de certa forma despolitizando as decisões e naturalizando-as, uma manifestação do “novo gerencialismo” na organização escolar” (Lima, 2009, p. 76).

Este autor defende ainda que que contrariamente ao que se esperava nos discursos jurídicos após publicação dos diversos diplomas sobre autonomia, assistimos a um “controlo centralizado-desconcentrado”, na medida “o governo definia (...) um quadro político-institucional que se revelava incompatível com uma política de descentralização da administração e de autonomia dos estabelecimentos, antes optando por uma reorganização do centro e de sua estruturas pericentrais, com vista a manutenção e ao reforço da sua capacidade de controlo sobre as escolas”, (Lima, 2006, p. 27).

Na mesma linha de pensamento encontra-se Dias (2008) referindo que o regime de gestão e administração das escolas portuguesas que deriva do DL 115-A/2008 combina processos de (re)centralização com a “institucionalização de diretivas, mecanismos e formas

de regulação congruentes com os novos paradigmas gerencialistas (projetos de escola, avaliação interna, diferenciação de funções e estatuto entre gestores e professores, captação política” (Dias, 2008, p.166-167). O adiamento da transferência de competências para as escolas através da celebração dos contratos de autonomia criou um contexto pouco favorável a uma efetiva afirmação dos princípios de devolução de poderes aos atores locais.

De acordo com a mesma autora, estas medidas parecem indicar que o Estado estava a preparar discretamente um novo caráter regulador da escola e do sistema educativo, sem perder as antigas ambições de Estado-Educador. Esta situação ocorreu também noutros países, mas em Portugal a diferença prendeu-se, sobretudo, com um enquadramento legal mais apertado e com a lentidão no processo de devolução de poderes à escola.

Uma perspetiva similar é defendida por Flores (2005), quando afirma que “assistimos (com o DL 115- A/98) a uma tentativa de mudança na organização e administração das escolas [...] porém, essa mudança ocorreu mais ao nível das alterações estruturais e morfológicas dos modelos de administração e gestão das escolas do que do ponto de vista político no sentido de marcar uma rutura com a tradição centralizadora da administração” (p.58).

Barroso (2005a) conclui, igualmente, que “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, (...) são frustrantes. Mesmo sabendo que o processo era difícil e que contava com muitos obstáculos, era possível ter feito mais.” (p.115)

Esta tendência parece, contudo, alterar-se com a publicação uma década mais tarde de um novo regime de autonomia das escolas, sobre o qual iremos debruçar-nos seguidamente.

1.5. O DL nº 75/2008, de 22 de Abril – viragem efetiva de um modelo ou mera retórica?

A introdução do DL nº 75/2008, a 22 de abril, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e pretende ser o culminar de diversas perspetivas anteriores que remetem à própria LBSE.

Os grandes objetivos referenciados no DL n.º 75/2008 prendem-se com o reforço da participação das famílias e comunidades locais no órgão de direção estratégica da escola; o reforço das lideranças nas escolas, através da figura de um Diretor, com mais poderes, relativamente ao anterior Presidente do Conselho Executivo. Conferindo-se maior poder e responsabilização ao Diretor, tal como preconiza a perspetiva gerencialista, associa-se essa mudança com a eficácia das escolas e com a necessidade de prestação de contas:

“Convém considerar que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação. 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. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade. (...) Essa autonomia exprime-se, em primeiro lugar, na faculdade de auto-organização da escola.”(Preâmbulo D.L. 75/2008, de 22 de abril)

Os objetivos gerais e a estratégia deste decreto no sentido de um reforço da autonomia, interligada com a capacidade de intervenção dos órgãos de direção, não esquecendo a abertura da escola à comunidade implicam, assim, uma alteração ao nível dos órgãos de direção, administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas (art.º 10.º, n.º 2), nomeadamente no que diz respeito ao organigrama dos órgãos de administração e gestão e ao seu grau de representatividade. (DL n.º75/2008, de 22 de abril)

Passa desta forma a existir um Conselho Geral (CG), em substituição da Assembleia de Escola (AE), como órgão máximo da escola, e um Diretor, obrigatoriamente órgão unipessoal, eleito pelo CG, em substituição do órgão colegial Conselho Executivo, que geria a escola de acordo com o regime de administração e gestão escolar anterior.

O CG é definido como órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa. A sua composição, além do pessoal docente e não docente (não podendo ser superior a 50% do total de efetivos), são pais e encarregados de educação, alunos (no caso do ensino secundário), comunidade local, e justificando a abertura dos

estabelecimentos ao exterior, também se faz representar o município e diversas organizações com atividades de carácter económico e cultural.

A grande alteração do CG face à AE passa pela atribuição da competência de eleger o Diretor. As restantes competências permanecem quase inalteradas. O mandato dos membros do CG é de quatro anos, ou seja mais um que os representantes da AE.

A criação de um Diretor unipessoal, órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (art.18º), é o ponto de mudança mais substantiva do DL nº 75/2008.

Comparativamente ao Presidente do Conselho Executivo do DL 115- A/98, que era eleito em assembleia eleitoral constituída pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação e alunos (no caso do secundário), o Diretor passa agora a ter de apresentar o seu curriculum vitae, um Projeto de Intervenção (art, 22º, ponto 3, DL 75/2008) e a ser submetido a um procedimento concursal.

Aposta-se, assim, numa linha mais “técnica”, podendo ser opositores ao concurso “docentes dos quadros de nomeação definitiva do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar” (artigo 21º), sendo a análise da candidatura e escolha do candidato da exclusiva responsabilidade do CG.

Apesar de unipessoal, o Diretor será, tal como previsto no anterior modelo, coadjuvado por um subdirector e entre dois a quatro adjuntos escolhidos pelo próprio.

Uma outra alteração relativamente ao DL de 1998, prende-se com a duração do mandato do Diretor que passa para quatro anos, em vez dos três anos de permanência do presidente do Conselho Executivo, sendo este facto justificado na medida em que os concursos de docentes são também por quatro anos.

No que diz respeito às competências do gestor educativo, as alterações face ao passado fazem sentir-se ao nível da aprovação do plano de formação dos docentes e não docentes, função essa que pertencia anteriormente ao CP. Importa, ainda, salientar a tarefa

de o Diretor passar a designar três coordenadores de estruturas intermédias, que costumavam ser eleitos pelos seus pares. Atualmente o Diretor designa três coordenadores e os pares elegem de entre esses três. As restantes competências são idênticas às que já estavam legisladas para os Conselhos Executivos.

Desta forma, podemos assim dizer que o DL n.º 75/2008, de 22 de abril, reforça a participação dos vários elementos da comunidade educativa “exteriores” à escola, retoma a problemática da autonomia das escolas, mas mediante um processo de prestação de contas, fundamentando estas decisões com a necessidade de otimização da prestação do serviço público de educação. Este decreto proclama que a uma maior autonomia corresponde também uma maior responsabilidade e necessidade de avaliação e prestação de contas. O figurino organizacional estabelecido com este novo ordenamento jurídico reforça, claramente, tendências anteriores.

Por outras palavras, denotamos que a agenda política e governativa portuguesa inscreveu a liderança unipessoal como variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares, colocando os gestores escolares perante novas configurações do seu papel, e novos parâmetros para organizar as relações que estabelecem com os seus pares, com os outros atores no terreno e com as autoridades governamentais.

Tal como refere Barroso (2011), “esta legislação consagra (quase dezassete anos depois) uma definição de Diretor de escola muito próxima da proposta em 1991, pondo termo à gestão colegial” (p. 36) Na ótica deste autor (2011), este decreto evidencia ainda a mudança de paradigma de noutros domínios:

“ 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 emanação da função docente) dá lugar a uma “gestão profissionalizada” (centrada nas técnicas de gestão empresarial). No primeiro caso, a escola é vista como o espaço privilegiado da coordenação e da regulação dos sistema de ensino e como lugar estratégico para introduzir a sua mudança. No segundo caso, o “novo paradigma” da gestão escolar rompe com a “tradição” herdada da “Revolução de 1974”, baseada no reforço do poder dos professores, no primado do “pedagógico sobre o administrativo” e na “gestão democrática” (entendida como a gestão exercida por órgãos colegiais eleitos).” (Barroso, 2011, p. 28)

Pretendendo reforçar as lideranças e autonomia, este regime cria as condições, tal como está patente no preâmbulo do decreto, 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”. Esta perspetiva encontra acolhimento nalguns atores, designadamente, Afonso (2009), que na emissão do seu parecer sobre autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos, considera pertinente a “criação da figura do Diretor com efetiva capacidade de decisão, com os recursos adequados e com a necessária autoridade institucional e autonomia de gestão para liderar com firmeza e eficácia o desenvolvimento de um projeto educativo consistente para o estabelecimento que dirige”.

Em contrapartida, segundo a perspetiva de Torres e Palhares (2009) a aposta na unipessoalidade visa criar condições para a concretização de metas, para a afirmação de princípios de mercado (angariação de verbas, projetos e parcerias), para a gestão da imagem da Escola (oferta educativa), e para uma nova forma de ação governamental baseada nos princípios da eficiência dos processos e eficácia dos resultados.

De qualquer forma, é inegável que uma das novidades emanadas do DL de 2008, passa pelo facto de o Diretor ter de prestar contas não só à Administração e à Inspeção Geral da Educação, mas também aos encarregados de educação (que podem hoje escolher a escola que pretendem para o seu educando) e à restante comunidade educativa.

A tendência para a aplicação de novos modelos de regulação e prestação de contas, a nível internacional, é retratado também num trabalho de investigação realizado por Barzanó (2009), “Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade”, envolvendo três países (Inglaterra, Itália e Portugal). Segundo as conclusões deste estudo no qual a autora evidencia a “viagem” das lógicas de “accountability” e faz referência à vontade política de “internacionalizar” o papel dos líderes das escolas, apesar de, na sua generalidade, os gestores escolares portugueses admitirem “não estarem prontos para partilhar, de forma incondicional, os valores e as prioridades do governo” (p. 308).

Na nossa perspetiva a profissionalização e o protagonismo do gestor escolar, vai ao encontro de uma liderança pública que subtilmente se aproxima da liderança privada, tal como preconizado pela NGP.

Relembremos que NGP visou que novos atores fizessem parte ativa de um Estado que se pretendia menos intervencionista, mas capaz de regular as funções importantes da vida social e económica. Através da adoção de modelos pós-burocráticos ou neo-burocráticos, próximos da gestão privada, como alternativa ao «centralismo» e «burocracia» dos modelos «tradicionais» de gestão pública e estatal pretendeu-se introduzir processos «racionais» de gestão com a formulação explícita de metas, elaboração de planos estratégicos para identificar prioridades de desenvolvimento, avaliação de resultados, «controlo de qualidade»,etc. (Rodrigues, 2006)

No entanto, torna-se necessário verificar em que medida este modelo profissional contribui para a melhoria da escola. De facto, como ressalva Barroso (2005), “não basta ter em conta só os eventuais efeitos que a chamada profissionalização da gestão pode ter em termos de produtividade e eficácia da gestão de recursos, mas também os efeitos que produz no domínio da justiça e da equidade do serviço educativo, da promoção da cidadania, da coesão social e da democracia nas escolas” (p.167).

Importa, por isso, ter em atenção que as teorias da NGP, que tal como referido anteriormente, visam a alternativa ao «centralismo» e «burocracia» dos modelos «tradicionais» de gestão pública são também criticadas, por diversos autores tais como: Barroso- 2003,2005,2011, Esteves- 2005, Dias- 2003,2008, Lima- 2003,2009,2011, Torres e Palhares- 2009)

Segundo Barroso (2005), é imprescindível que este “modelo” que se “constitui particularmente apropriado para aumentar a eficiência, a eficácia, a flexibilidade, e a inovação do Estado, mas preservando o serviço público não se reduza a aplicar no setor público técnicas de gestão do setor privado”. (p.94)

Em suma, apesar do nosso estudo visar um objetivo aparentemente restrito, torna-se relevante ter em atenção que conduz, inevitavelmente, a questões de natureza mais lata, dada a crescente complexidade do papel do gestor escolar: a autonomia e autoavaliação das escolas, planeamento estratégico, envolvimento da sociedade civil, “rankings”, e progressão “meritocrática” na carreira. Na medida em que o papel do Diretor tem adquirido maiores responsabilidades, o rumo e o ritmo da organização educativa está cada vez mais centrado nele e na forma como interage em rede não só com a Administração Central e Inspeção Geral da Educação, mas também com toda a comunidade educativa.

Sintetizando as análises efetuadas ao longo do capítulo parece-nos, deste modo, que estamos perante uma política mais ampla centrada na modernização e racionalização da administração pública, do que numa mudança de gestão das escolas numa perspectiva de inovação educacional. Esta tendência já tinha sido enunciada por Bárrios (1999, citado por Dias 2008) no sentido em “as perspectivas neoliberais em educação têm defendido, seguindo as lições das empresas internacionais de sucesso, a necessidade de distinguir dois domínios de ação organizacional: «o primeiro consiste em assumir responsabilidades, realizar e executar, mandar; o segundo em orientar, exercer influência, centrar a atenção nos objetivos fundamentais e na estratégia global, ter visão.” (1999, citado por Dias 2008, p.100)

Deveremos, no entanto, ter em consideração a especificidade da sociedade Portuguesa e dos países do sul da Europa, que nem sempre se mostraram facilmente permeáveis à adoção de modelos de liderança há muito estabelecidos noutros contextos (Derouet 2001b, Bolivar 2003).

É neste contexto que o nosso estudo ganha sentido, na medida em que poderá contribuir para clarificar alguns aspetos da controvérsia que tem acompanhado a reestruturação da escola pública em Portugal e noutros contextos. Temos, contudo, consciência do carácter restrito desse eventual contributo, na medida em que as opções metodológicas efetuadas não permitem gerar conclusões generalizáveis e as nossas questões de investigação abrangem apenas algumas das múltiplas problemáticas que podem ser estabelecidas neste domínio.

CAPÍTULO II- Enquadramento metodológico

1. Problemática e questões orientadoras do estudo

1.1. Definição do problema

Atualmente as questões de gestão escolar não dizem respeito apenas à organização ou administração do sistema escolar, mas encontram-se interligadas com dimensões de decisão política, de investigação, de mudança e inovação do processo educativo, de desenvolvimento curricular, de transformação de papéis dos vários atores, de novos desenhos organizacionais. Nas últimas décadas, os modelos, conceitos e paradigmas da gestão escolar, evoluíram rapidamente, quer no campo legal, quer no campo prático.

Verificou-se, assim, uma profunda mudança na maneira de encarar as questões da organização e administração dos estabelecimentos de ensino. As transformações em curso, assinalam a passagem de uma escola como serviço local do Estado para um espaço mais lato, e exigem novas competências, na medida em que a Escola passa a ter de ser vista como uma organização moderna, flexível, capaz de dar respostas tão diversificadas quanto são diferentes os contextos sociais.

Nesta perspetiva, a figura do gestor escolar exige a reunião de características específicas adequadas ao meio e ajustadas ao contexto organizacional em que se insere, assumindo um papel de importante relevo, não podendo basear a sua atuação apenas em normativos legais regras de disciplina, mas enfrentar as mudanças, a ambiguidade, as contradições existentes, descobrir a dinâmica da organização e potenciar a comunicação e a criatividade (Glatter, 1995)

A revisão que efetuámos e a análise normativa em vigor sugere a existência de transformações ocorridas no quotidiano da escola. A abordagem de novas responsabilidades, de prestação de contas e o reforço da retórica da eficácia e eficiência na ação das escolas públicas, torna cada vez mais evidente a forte pressão exercida sobre o Diretor, para que este desempenhe a sua função implementando no contexto escolar as medidas que tendem para uma gestão com as características do modelo gerencialista (Gerwitz, 2002).

Tendo em consideração este conjunto de desafios surge, como profissional e investigadora, uma **questão de partida**, que segundo Quivy e Campenhout (2003), deve consistir o fio condutor de um projeto de investigação, a saber:

Qual a perspetiva dos Diretores de Agrupamentos de Escola sobre as mudanças no seu papel e áreas de intervenção, em especial a passagem de órgão colegial a unipessoal, associadas com as recentes alterações nos modos de governação da escola pública?

Depois de definida a questão de partida, surgiu um conjunto de questões de investigação mais específicas e orientadoras que desdobram a problemática:

- Quais as motivações dos Diretores para a candidatura ao cargo? Que perfil profissional e académico apresentam os Diretores atuais?
- Que importância assume o Projeto de Intervenção na ação do Diretor e quais as áreas e estratégias que privilegiam?
- Que conceções revelam sobre a participação dos docentes e das estruturas de gestão intermédia, bem como das famílias e dos parceiros locais?
- Que margens de autonomia possuem em relação à Administração Central?
- Que balanço fazem sobre o exercício do cargo de Diretor?
- Como interpretam e gerem a passagem de um órgão colegial para um unipessoal?
- Que perspetiva têm sobre o futuro da gestão da Escola pública no nosso país?

1.2. Objetivos e natureza do estudo

Tendo por base o tema central do estudo e a partir das questões anteriores, definiram-se os seguintes **objetivos específicos**:

- identificar as principais orientações legislativas, definidas nas últimas décadas, relativas à direção e gestão das escolas públicas nacionais;
- compreender as perspetivas dos Diretores face às circunstâncias e os processos que demarcam a trajetória das políticas da administração da educação de Portugal;

- analisar as motivações para dos Diretores para a candidatura ao cargo, as concepções sobre papel que desempenham e sobre as principais mudanças introduzidas pelo DL nº 75/2008;

- identificar as perspectivas dos Diretores relativas às novas formas de responsabilização que lhe são exigidas, as estratégias que utilizam no desempenho do seu papel e a visão que têm sobre o futuro da gestão da Escola pública no nosso país.

Para atingir estes objetivos equacionaram-se aspetos metodológicos, de modo a definir a orientação do estudo. Do ponto de vista metodológico, este estudo segue um modelo interpretativo, recorrendo a uma abordagem qualitativa, na medida em que visa conhecer a perspectiva dos Diretores e o significado que atribuem às mudanças em curso na gestão das escolas públicas. Bogdan e Bilken (1994) enunciam cinco particularidades da investigação qualitativa, presentes em estudos que têm por base esta abordagem: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador, o instrumento principal; os dados recolhidos são na sua essência descritiva; deve conceder-se atenção ao processo de investigação e não, simplesmente, o resultado ou os produtos; os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; é dada especial importância ao ponto de vista dos participantes.

Segundo Flick (2005), a metodologia qualitativa tem ganho relevância nas Ciências Sociais, na medida em que é uma metodologia vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, englobando “ (...) os procedimentos fundamentais da colheita e interpretação de dados e de estabelecimento e apresentação de resultados”. (p. 13)

Assim, tendo por base a problemática apresentada e os objetivos definidos, este estudo enquadra-se numa perspectiva *qualitativa, exploratória* e com características descritivas, na medida em que descrevendo a percepção dos vários intervenientes no estudo, analisa e tenta compreender um fenómeno inerente a um cargo/realidade.

Aliás, a escolha do método de pesquisa a ser utilizado nas investigações depende do que queremos conhecer. O investigador quando utiliza o método qualitativo constitui-se como um instrumento da pesquisa. No decurso da recolha de dados, tenta revelar uma preocupação constante de não generalizar os resultados obtidos, mas tendo plena consciência de que outras situações se podem rever na nossa investigação (Bogdan &

Biklen, 1994). Esta abordagem possibilita ao investigador um “plano de investigação flexível”, que distinguindo-se através da descrição que, por sua vez, deverá ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos.

Tendo em consideração as especificidades do objeto de estudo e do contexto empírico do mesmo, optámos como estratégia de investigação, por um estudo de caso qualitativo, na medida em que o estudo de caso tem sido difundido nas investigações no âmbito das Ciências Sociais, como forma de resposta a questões de “como” e “porquê” (Yin, 2009).

No caso específico da nossa investigação trata-se de um estudo de caso múltiplo, porque se pretende analisar perspectivas de diversos gestores, em diferentes fases do seu percurso profissional, não pretendo generalizações, mas antes a singularidade a que só se pode ter acesso pela via da escuta ativa dos sujeitos. Neste âmbito, um estudo de caso é particularmente adequado para lidar com problemas da prática e alargar o conhecimento sobre vários aspetos da educação. Estamos, contudo, conscientes que se trata de estudo de caso exploratório que privilegia a voz dos Diretores não existindo contraponto com a de outros atores. Para ultrapassar esta limitação, decorrente do horizonte previsto para a realização da dissertação, efetuámos uma seleção cuidada de sujeitos da investigação.

Segundo Coutinho e Chaves (2002), que se apoiam numa vasta revisão de literatura, o facto de o investigador estar pessoalmente implicado na investigação, confere aos planos qualitativos um forte cariz descritivo, daí que a grande maioria dos investigadores considere o estudo de caso como uma modalidade de plano qualitativo. Temos, contudo, consciência do carácter exploratório do trabalho realizado: um estudo de caso, na plena aceção do termo, requer uma abordagem mais aprofundada do que a que conseguimos realizar.

1.3. Fases do estudo

A fase inicial do nosso percurso investigativo teve por base a realização de entrevistas exploratórias. Sem grandes receitas, pois tal como salienta Guerra (2007) “é importante referir que não existem receitas para a escolha dos métodos e das técnicas a utilizar na fase de diagnóstico” (p.145) e guiados por leituras de autores, navegámos, tal como referem, Quivy & Campenhoudt (2003), rumo ao desconhecido, tentando que este

processo decorresse de uma forma flexível, sem questões muito delimitadas, mas que permitissem reflexões para a definição de uma problematização.

Efetuamos duas entrevistas exploratórias no ano letivo 2011/2012, a docentes de escolas de formação de professores. A primeira pessoa entrevistada possui experiência no cargo de gestão escolar e experiência como formadora de docentes. A segunda pessoa é Coordenadora e Presidente do Conselho Pedagógico de uma Escola Superior de Educação, desenvolvendo atividade letiva em Administração Educativa e em Sociologia da Educação. É Doutorada em Administração Educativa, é autora de diversos livros e artigos, publicados em Portugal e no estrangeiro. Coordena projetos de investigação e outros estudos, financiados por diversas instituições, no domínio das políticas educativas. Participa, como perita externa, na Avaliação Externa das Escolas (IGE) e no Programa TEIP- Territórios Educativos de Educação Prioritária (DGIDC).

A realização destas entrevistas tinha como objetivos definir a constituição da amostra, o âmbito do estudo e as dimensões analíticas do estudo, para que fosse possível afinar o guião das entrevistas a utilizar no estudo.

As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente com a concordância dos participantes. Posteriormente procedemos a uma análise inferencial, que nos permitiu constatar que se verificaram, em Portugal, grandes mudanças nas funções de gestão escolar e que atualmente assistimos a um período muito rico para exploração. Por outro lado, facultou-nos informação muito relevante que nos ajudou a redefinir o objeto de estudo inicial e centrar o estudo na análise das principais mudanças no papel e áreas de intervenção do Diretor, em especial a passagem de órgão colegial a unipessoal, associada às recentes alterações nos modos de governação da Escola pública.

Conscientes da importância das mudanças verificadas no papel de gestor escolar em Portugal considerámos pertinente escolher Diretores que se encontrassem em fases diferentes do seu percurso profissional e que possuíssem diferentes realidades educativas, na medida em que isso facilitaria a existência de diferentes perspetivas sobre o nosso objeto de estudo.

2- Caracterização dos participantes e do contexto em que se encontram inseridos

Este ponto do trabalho enquadra e caracteriza, inicialmente, os sujeitos participantes neste estudo e, seguidamente, de uma forma muito sucinta o contexto em que os mesmos se inserem, ou seja, a instituição organizativa que gerem.

2.1. Caracterização dos sujeitos participantes no estudo

Tendo em consideração, que num estudo de caso, tal como refere Bravo (1998) a escolha da amostra é fundamental, pois constitui o cerne da investigação e dada a condicionante do estudo (pequena extensão), recorreu-se a uma *amostragem não-probabilística* que nos permitisse organizar mais facilmente os dados recolhidos de acordo com o que poderíamos esperar a partir das características dos sujeitos selecionados (Flick, 2005, p.66). Decidimos, deste modo, escolher para o nosso estudo seis sujeitos participantes Diretores de Escolas e Agrupamentos da zona Ocidental de Lisboa, com contextos que variam entre Agrupamentos Verticais, Agrupamentos Horizontais (alguns sendo TEIP) e uma Escola Secundária. No quadro seguinte apresentamos uma breve caracterização dos sujeitos participantes e o tipo de unidade organizativa.

Quadro 1: Dados pessoais e profissionais dos sujeitos participantes e características das organizações escolares.

Codificação / Entrevistas	Género	Idade	Formação Académica em Administração Escolar	Tempo de serviço	Anos de serviço na gestão	Tipo de Escola
DA	Masculino	60	Parte curricular de Mestrado	37	20	Agrupamento Vertical (TEIP)
DB	Feminino	61	Pós Graduação	39	Cerca de 20	Escola Secundária
DC	Masculino	41	Mestrado	16	7	Agrupamento Vertical (TEIP)
DD	Masculino	56	Pós Graduação	31	7	Agrupamento Vertical

DE	Masculino	53	A concluir Mestrado	30	10	Agrupamento Horizontal
DF	Masculino	53	A concluir Mestrado	26	12	Agrupamento Horizontal

Tal como poderemos verificar no quadro 1, escolhemos Diretores de diferentes realidades educativas, e dentro de cada realidade tentámos que a experiência a nível de tempo na gestão fosse igualmente distinta. Cinco entrevistados pertencem ao sexo masculino e um ao sexo feminino, situam-se numa faixa etária entre os 40 e os 60 anos. Todos os Diretores possuem formação especializada na área da Gestão Escolar e a sua experiência em cargos de direção varia entre os sete e os vinte anos. Todos revelam estabilidade na escola que gerem, o que para o nosso estudo pode significar um conhecimento satisfatório de cada contexto.

2.2. Caracterização sumária das unidades organizacionais

Todos os dados explicitados na caracterização das Escolas foram obtidos no período correspondente ao ano 2011/2012, junto dos próprios Diretores, bem como de Projetos de Intervenção e instrumentos de autonomia, nomeadamente o Projeto Educativo (PE), através dos respetivos endereços das páginas eletrónicas de cada Escola/Agrupamento. Não fomos exaustivos na caracterização de cada Organização Escolar, na medida em que a o nosso objeto de estudo não se relacionava diretamente com a mesma, contudo, importa ressaltar alguns aspetos que poderão interessar ao nosso estudo de forma a contextualizar algumas respostas fornecidas pelos Diretores de Escola no momento da entrevista.

Tanto a Escola Secundária, como os Agrupamentos de Escola, participantes no nosso estudo encontram-se situados no distrito de Lisboa, apresentando, com exceção de uma, contextos com características urbanas. Todos os estabelecimentos de educação e ensino distam à sede do Agrupamento entre dois e dez quilómetros. Os núcleos habitacionais que constituem qualquer uma dos Agrupamentos de Escola revelam construções adaptadas a um crescimento demográfico intensivo nos últimos anos. Estes núcleos são maioritariamente constituídos por famílias de nível social médio e médio-baixo. Em comum verifica-se também uma elevada percentagem de alunos que beneficiam da ação social escolar e uma

significativa diversidade cultural com predominância de culturas dos países africanos de língua oficial portuguesa.

Todas as unidades orgânicas, com exceção da que se encontra localizada numa zona rural, apresentam um número total de alunos superior a 1100, sendo que a escala varia entre os 1100 e os 1665.

Relativamente aos Encarregados de Educação verificámos que as suas ocupações profissionais predominam no sector secundário e terciário e o ensino secundário é a habilitação escolar predominante.

Segundo dados recolhidos nas entrevistas, a faixa etária mais representativa de docentes situa-se em todos os casos entre os 30 e os 50 anos. O corpo docente das escolas é maioritariamente do Quadro de Agrupamento, no entanto, todos os Diretores, nomeadamente os Diretores das Escolas TEIP, manifestaram preocupação com o aumento, nos últimos anos, do número de professores contratados, que tendem a permanecer na escola apenas um ano letivo devido às regras da contratação atual de docentes.

Após a triangulação dos dados recolhidos nas entrevistas com a leitura do PE de cada Escola/Agrupamento e de dois Projetos de Intervenção, verificámos que as prioridades educativas da maioria das unidades organizacionais do nosso estudo prendem-se com a aposta no sucesso educativo; na melhoria das condições de trabalho dos docentes e não docentes; e na abertura/contactos da Escola à/com comunidade envolvente.

3- Técnicas e Instrumentos de recolha e análise de dados

Com o intuito de concretizar os objetivos da investigação recorreremos à entrevista semiestruturada como forma de recolher dados pertinentes e significativos que respondessem às interrogações orientadoras. Para tratarmos a informação recolhida, usámos a técnica de análise de conteúdo.

3.1. Entrevista semiestruturada

Ferreira (2008), refere que o método da entrevista não diretiva é o único método que permite a exploração de um campo de estudo novo e torna-se um processo indispensável quando o investigador se encontra perante uma situação a “desbravar”. Segundo o autor, este

tipo de entrevista permite referenciar e classificar vários aspetos, tais como: os problemas, os sistemas de valores, os comportamentos, os estados emocionais das pessoas, e possibilita a elaboração das primeiras questões de trabalho e das hipóteses que um processo mais sistemático necessita numa fase posterior.

Tendo em consideração a nossa problemática escolhemos como instrumento de recolha de dados entrevistas semiestruturadas, uma metodologia de índole qualitativa ou investigação descritiva, tal como é habitualmente caracterizada na literatura (Bogdan e Biklen, 1994, p.69-70). A entrevista semiestruturada baseada num guião (espécie de itinerário) com a tentativa de criar uma conversa fluida e aberta foi o instrumento escolhido, sobretudo, na medida que, tal como defendem Bogdan e Biklen (1994):

“Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses”. (p 16),

Torna-se, assim, pertinente utilizar a entrevista semiestruturadas em situações nas quais o investigador pretenda recorrer a informadores qualificados, como especialistas no campo da sua investigação ou líderes da população – alvo que pretende conhecer.

No nosso caso, os procedimentos adotados foram os seguintes:

- 1º) Análise inferencial das entrevistas exploratórias (ver exemplo em anexo I);
- 2º) Elaboração do guião das entrevistas (tendo por base a análise inferencial das entrevistas exploratórias) organizado segundo blocos temáticos, com os respetivos objetivos específicos e o formulário de questões (ver exemplo em anexo II).

Ao estruturarmos as entrevistas tentámos que as questões fossem curtas, formuladas de modo a serem perceptíveis e a permitirem alguma abertura ao entrevistado.

Como blocos centrais definimos:

- Da colegialidade à unipessoalidade: O Decreto-lei nº 75/2008;
- Balanço da atividade na gestão e perspetiva de modelos futuros.

3) Os contactos prévios com os Diretores envolvidos foram realizados por telefone e/ou por correio eletrónico. Num primeiro momento, para verificar a sua disponibilidade em participar na investigação e informámos dos objetivos do projeto de investigação. Após

terem aceite participar no estudo, os Diretores, voltaram a ser contactados para determinar qual o melhor dia e hora, para a concretização da entrevista.

4) Na fase de concretização da entrevista, foi utilizada o termo “conversa” para lhe dar um sentido menos formal e torná-la mais natural e espontânea. Procedemos novamente a um breve enquadramento do tema da investigação e a criámos um clima agradável, tendo sido a nossa postura de integridade e cortesia.

Na fase da legitimação da entrevista foi garantida a confidencialidade e o anonimato de todos os dados, informações e opiniões e feito o pedido de autorização para gravar a mesma. Todas as entrevistas foram registadas em formato áudio e depois transcritas na íntegra, incluindo a paralinguística, com o consentimento prévio e explícito dos sujeitos participantes. A cada uma das entrevistas foi atribuído um código, conforme consta no quadro 1, que resultou da ordem da realização (DA, DB...) Foram solicitados os dados socioprofissionais para podermos caracterizar todos os sujeitos participantes.

Devemos salientar, que todas as entrevistas foram individuais, com a duração de sensivelmente uma hora, e foram efetuadas no gabinete do Diretor ou salas pertencentes à antiga direção, com alguma tranquilidade.

No final de cada entrevista, procurámos recorrer a processos de validação da mesma. Nesta fase, a maioria dos participantes referiu que a estrutura da entrevista tinha sido interessante e alguns salientaram que tinham sido colocadas questões pertinentes para refletirem sobre a sua atuação diária.

3.1.1. Análise de dados

Para procedermos à análise e interpretação dos dados provenientes das entrevistas efetuadas, utilizámos ao método de Análise de Conteúdo, na medida em que, segundo Vela (1987), revela-se de grande utilidade no tratamento de respostas a questões abertas de questionário e de entrevistas, permitindo apreender o seu significado.

A Análise de Conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes Ciências Humanas e Sociais. Trata-se de um método de

análise textual, que se utiliza em questões abertas de questionários e (sempre) no caso de entrevistas.

Concordamos com Coutinho, quando refere que é “uma técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação, tendo por objetivo a sua interpretação”(2008, p.160).

Seguindo as fases que esta técnica abrange, iniciámos o nosso estudo com uma pré-análise do material empírico recolhido, para que a partir de uma primeira leitura identificássemos alguns temas e problemáticas centrais e organizássemos um plano de trabalho. De seguida, partimos para a exploração do material, efetuando os processos de codificação e categorização. Usámos um processo de categorização de acordo com um modelo misto, ou seja, as categorias foram delimitadas, com base nas questões de investigação e guião da entrevista, e foram transformadas, inseridas ou suprimidas em função da análise.

Sintetizando, efetuámos os seguintes passos:

- a) Realização de entrevistas exploratórias a docentes de escolas de formação de professores e respetiva análise inferencial. (Pré-análise) – (ver exemplo em anexo III).
- b) Tendo por base as categorias (criadas mediante o processo já descrito), elaboraram-se subcategorias e efetuou-se o recorte de cada entrevista em unidades de registo, através do programa informático QRS-NVivo8.- (ver exemplo em anexo IV)
- c) A cada subcategoria associámos um indicador, um segmento de texto que considerámos particularmente ilustrativo, dos aspetos contemplados.
- d) A criação do quadro de análise de conteúdo para a primeira entrevista foi progressivamente reformulado com a introdução de novos indicadores provenientes das restantes entrevistas (num processo de analogia/diferenciação), até se encontrar um quadro estável.

Após todo o processo de análise e triangulação dos dados emergiram as categorias e subcategorias que sintetizamos no quadro nº 2, e que vão servir de base e orientar a apresentação e análise no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III- Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo procedemos à apresentação e discussão dos resultados baseada em todo o processo de recolha e análise de dados efetuada, tendo em vista responder aos objetivos traçados. Tal como referimos anteriormente, com este estudo pretendemos analisar a perspetiva dos Diretores dos Agrupamentos de Escola sobre as mudanças no seu papel e áreas de intervenção, em especial a passagem de órgão colegial a unipessoal, associadas às recentes alterações nos modos de governação da escola pública. No quadro seguinte apresentamos de forma sintética as categorias e subcategorias emergentes:

Quadro nº 2: Categorias e subcategorias emergentes

Categorias	Subcategoria
1. Perfil e motivações dos gestores escolares	Cargos e formação exercida
	Formação especializada
	Motivação para o cargo
2. Elaboração dos Projetos de Intervenção e que estratégias de atuação	Áreas e estratégias do projeto de intervenção
3. Perspetivas sobre a participação dos atores “internos” e locais	Pais e comunidade
	Gestão de topo e intermédia
	Articulação entre ciclos
	Participação dos docentes
	Relação com pessoal não docente
4. Margem de autonomia em relação à Administração Central	Regulação Burocrática
	Novas formas de controlo “remoto”
	Relação com Administração Central
5. Balanço da experiência no cargo	Cargo unipessoal
	Importância da formação
	Emergência/Características do Conselho Geral
	Vivências e motivações
	Fragilidades
6. Perspetivas futuras em relação ao cargo	Autonomia
	Escola como empresa
	Mudanças sem avaliações

1- Perfil e motivações do gestor escolar

Refletir sobre a função exercida pelo gestor escolar é olhar a liderança como uma atividade que exige perfil, motivação e conhecimentos cada vez mais tecnicistas na área da administração escolar. Tal como defende Pires (2003) a propósito dos requisitos para o exercício do cargo, “levantam-se questões relacionadas com as competências e qualidades, com a formação e com a experiência profissional dos indivíduos”(p. 91).

A gestão escolar tem objetivos definidos em documentos que vão desde os compromissos assumidos pela Escola, como o PE, até a concepções mais detalhadas das suas funções, sendo que é geralmente nos detalhes que se percebe as lógicas de ação para a realização de tarefas e processos, de tal maneira que venha a atingir, com eficiência, os seus objetivos.

Tendo como referência esta problemática, apresentamos os resultados obtidos junto dos Diretores envolvidos no estudo relativos ao perfil e às motivações para o exercício do cargo.

Quadro n°3: Perfil e motivações dos gestores escolares participantes

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Total de UR
Perfil e motivações dos gestores escolares	Cargos e formação exercida	Experiência na Administração Central	1
		Experiência em órgãos de gestão	6
		Desempenho de cargo de coordenador	3
		Desempenho de cargo na gestão de topo	6
	Formação especializada	Administração	6
		Supervisão pedagógica	2
		Educação especial	1
		Anterior ao cargo	6
		Simultâneo	2
	Motivação para o cargo	Boa relação com a direção	1
		Boa relação na escola (com outros atores)	2
		Cansaço do cargo de docente	1
		Conhecimento da escola	3
		Gosto por desafios e aceitação de convites	4
		Gosto pela parte política da organização escolar	3
Gosto por administrar, coordenar		9	

Analisando o quadro nº 3, podemos verificar que relativamente à subcategoria *cargos e formação exercida*, os seis Diretores entrevistados possuem experiência em cargos na gestão, sendo que antes do cargo de Diretor, de acordo com o DL nº75, todos integraram órgãos de gestão de topo. É ainda de referir que três passaram também por cargos de gestão intermédia e existe a referência por parte de um Diretor de experiência em cargos na Administração Central. Os excertos que se seguem ilustram bem a experiência destes em órgãos de gestão:

“Comecei em 88. Assim entrando e saindo do estado, perto de 20 anos. Já sou muito velho nestas coisas... Conselho Executivo e Diretivo, agora Diretor.”
(DA)

“Fui presidente da Assembleia de Escola durante 6 anos, fiz 2 mandatos completos. Depois fiz um transitório e depois vim para Diretora da escola”.
(DB)

“Comecei logo por vice-presidente quando estava a terminar a tese, em 2005.”
(DC)

“Como Diretor e como presidente de comissões instaladoras porque houve aqui fases de comissão instaladora, no total são 7 anos”. (DD)

“Estive um ano destacado no antigo centro de área educativa da grande Lisboa e foi aí que se despertou, digamos, a curiosidade para a gestão”. (DE)

“Estou desde que se começaram a construir os Agrupamentos em 2000. Sempre como presidente do Conselho Executivo e agora no âmbito do 75 como Diretor”.
(DF)

No que diz respeito à *formação especializada* verifica-se que os seis Diretores possuem cursos nas áreas da Administração Escolar, sendo de destacar que um Diretor já possui mestrado em Administração Escolar e outros dois encontram-se a completar também mestrado nesta área. No discurso dos entrevistados, é perceptível a preocupação dos Diretores na sua formação, na atualização de competências e na melhoria de desempenho do cargo a que se candidataram face à exigência de novas adaptações.

“Fiz o curso de valorização técnica orientado para a administração escolar no Instituto Nacional de Administração, fiz também outro curso nesta área de administração na Escola Superior de João de Deus. E agora estou também aqui nesta área do mestrado.” (DE)

“Foi sobretudo atualização, não ficar fechado na escola e haver um contacto com outras pessoas e obviamente também adquirir novos conhecimentos (...) não deixar de alguma forma utilizar aquilo que são, o que deve ser a renovação constante da atualidade e dos conhecimentos”. (DD)

Verifica-se, deste modo, tal como defendera João Barroso (1996), a formação dos responsáveis de gestão como um instrumento essencial ao exercício de funções. Uma formação que, segundo o autor, começou por ser centrada na escola, “sob as modalidades de «formação-ação» ou «formação por projeto» direcionando-se, posteriormente, para a aquisição de competências diretamente relacionadas com planeamento, gestão do currículo e animação das equipas” num caminho para um “programa nacional específico para a formação na área da Administração Educacional” (Barroso, 1996, cit. in Pires, 2003, p.92).

No que se refere à *motivações para o cargo*, é dada prioridade ao gosto por administrar e coordenar (9 UR) e o desafio constante aliado a aceitação de convites (4 UR). Todos os entrevistados referiram predisposição para liderar projetos ao longo da sua vida, quer fosse em movimentos associativos em tempo estudantil, quer em coordenações a vários níveis, que se constituíram fonte de inspiração para o cargo. Através dos excertos seguintes podemos verificar o sentimento de poderem participar mais ativamente em processos de inovação e de renovação da escola e de conhecer a sua estrutura organizacional em maior profundidade:

“Ao longo da minha vida, desde o estudantil até desportivo, eu tive sempre ligada a parte das direções. Entretanto fui para a universidade e fiz o meu currículo académico tendo cargos universitários e mais tarde quando comecei a trabalhar como professor, em 2000 fiz logo a minha primeira formação na área da gestão”. (DC)

“Estive um ano destacado no antigo centro de área educativa da grande Lisboa e foi aí que se despertou, digamos, a curiosidade para a gestão e daí fui logo na altura procurar alguma coisa que me desse alguma base.” (DE)

“A educação tem um lado político, um lado interventivo, ou seja, tem um lado de intervenção de políticas educativas, como tem a parte pedagógica diretamente ligada aos alunos. Mas tem um lado organizacional e que tem uma dimensão de opção política de decisão política, esse lado sempre me fascinou e captou. Portanto, achei que havia capacidade de se fazer melhor, de se fazer bem, de se organizar as pessoas e as energias das pessoas para lados que fossem mais produtivos e que lhes desse maior conforto e bem-estar.” (DF)

Apesar de serem referidas com menor relevo, foram também apresentadas outras motivações, designadamente: a continuação no cargo, sobretudo por conhecimento da realidade da organização que dirigem e pelas relações humanas positivas que foram estabelecendo.

“Eu estou nesta escola desde 1974, portanto conheço muito bem a escola, conheço muito bem os meus colegas como eles me conhecem a mim.” (DB)

“Na altura não havia pessoas interessadas no cargo, eu tinha alguma interesse, porque, pronto, achava que podia ser uma mais - valia, sobretudo porque tinha uma boa relação com todos os meus colegas e também tinha uma visão de escola e de ensino adicionais que poderia ser uma mais-valia para o agrupamento.” (DD)

“Aí foi quase, digamos, uma continuação, já havia uma sequência de um conjunto de trabalho como o presidente do Conselho Executivo.” (DE)

E num caso particular, um dos Diretores refere que “Já estava um bocado cansado de dar aulas. (DA)

Podemos, assim, dizer que o discurso dos nossos entrevistados sobre o perfil pessoal e profissional do Diretor, apresenta a visão mecanicista da escola, referida por Torres e Palhares (2009), cujo sistema educativo responsabiliza a produção de competências por parte do gestor educativo que se devem adaptar a uma lógica de mercado económico, na qual “para além de nato, o líder deverá ser treinado (e.g. pós-graduado em administração educacional) e ajustável aos múltiplos contextos em que está inserido” (p. 126).

Relativamente às motivações a análise das respostas dos Diretores entrevistados aproxima-se da teoria da “motivação-higiene” de Herzberg (1959), sobre a motivação para o trabalho, de acordo com uma natureza altruísta, na qual se destacam “a possibilidade de participar na governação da escola, a vontade de participar em processos de inovação no sentido da renovação da escola e de conhecer a sua estrutura organizacional em maior profundidade” (Pires, 2003, p.103)

De seguida iremos debruçar-nos sobre os aspetos relativos às áreas e estratégias de atuação que os Diretores definiram no momento de elaboração dos seus Projetos de Intervenção.

2- Elaboração dos Projetos de Intervenção e estratégias de atuação do Diretor

O DL n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho, estipula que qualquer candidato a Diretor de agrupamento de escolas ou escola não agrupada tem que conceber e apresentar no ato da sua candidatura um Projeto de Intervenção.

Tendo como base este pressuposto e as conceções e práticas dos participantes no nosso estudo no que se refere à elaboração dos Projetos de Intervenção e estratégias de atuação do Diretor, apurámos uma diversidade de respostas que apresentamos no quadro seguinte.

Quadro n.º 4: Considerações na elaboração dos Projetos de Intervenção e estratégias de atuação definidas pelo Diretor.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Total de UR
Elaboração dos Projetos de Intervenção e estratégias de atuação	Aposta em áreas nucleares no interior da escola	Criar boas condições de trabalho para todos, apostando nos Recursos Humanos, nos equipamentos e nos espaços	5
		Combater o abandono escolar e problemas correlacionais	2
		Melhorar articulações pedagógicas e diversificar a oferta formativa	4
	Filosofia de avaliação	Promover uma auto avaliação e auto regulação do governmentamento da escola.	1
		Adotar o CAF para auto avaliação da Escola.	1
	Motivação de comunidade	Implicar a comunidade na vida da escola	2

De acordo com os dados recolhidos, que constam no quadro apresentado, poderemos verificar que a maior preocupação dos Diretores entrevistados, no que diz respeito a

estratégias do Projeto de Intervenção, reside na promoção de boas condições de trabalho para todos os agentes, quer a nível de relações humanas favoráveis, cultivando valores de partilha e responsabilidade, quer a nível de disponibilização de recursos materiais (5 UR).

Os Diretores consideram de extrema importância a criação de condições de trabalho favoráveis, na medida em que é algo indispensável para que exista um clima de escola motivador e para que, sobretudo, os profissionais se sintam apoiados e gostem do trabalho que desenvolvem. Os excertos que se seguem ilustram bem este aspeto:

“Eu defendo integralmente e até a exaustão os meus colegas e os funcionários todos desta casa (docente e não docente) e quero obviamente proporcionar-lhes as melhores condições de trabalho, esse é sempre um dos meus grandes objectivos”. (DA)

“Prefiro o lado humano das coisas do que o lado pragmático das coisas, porque às vezes corremos o risco de ser muito eficientes, mas não termos alma e eu acho que a atividade docente precisa de ser feita com alma, com vontade, porque se for vista só de um ponto de vista da operacionalidade, de eficácia e eficiência sem trazer os atores para as decisões – e para trazê-los é preciso dar-lhes poder ou pelo menos é preciso negociar com eles as atitudes.”(DF)

Melhorar articulações pedagógicas e diversificar a oferta formativa constitui também uma das principais preocupações dos Diretores. Dos seis Diretores, quatro dirigem o seu discurso no sentido de que cabe ao Diretor potencializar a articulação entre ciclos e a procura de estratégias de melhorias e respostas formativas. São exemplo destas preocupações os seguintes testemunhos:

“mostrar-lhes claramente que estamos todos no mesmo barco e esqueçam-se lá estes movimentos corporativistas de uns são do 1º ciclo e outro são não sei quê...”(DF)

“é um agrupamento com pré-escolar e 1º ciclo, onde sentíamos que havia que investir fortemente nestas duas áreas (Língua Portuguesa e Matemática). Eram duas áreas estruturantes e portanto criámos estratégias para as melhorar”(DF)

“ao nível da diversificação da oferta formativa, sobretudo dar uma grande ênfase àquilo que são os projetos nacionais(...), fiz uma aposta estratégica muito forte nas TIC e (...) na progressão das atividades extra curriculares,

procurando alargar a base de formação do aluno, enriquecendo-o, porque estamos numa zona deprimida em termos socioeconómicos”.(DD)

As duas referências registadas quanto à estratégia de implicar a comunidade educativa na vida da escola surgem também no sentido de que a chave do sucesso numa organização escolar está em fazer com que cada um se sinta participante ativo e corresponsável na concretização das metas traçadas. O trabalho em equipa é mais do que o somatório de contributos individuais, exige o esforço singular de cada um, mas segundo um padrão de desempenho convergente, articulado e orientado para objetivos concretos, sobretudo no que concerne às questões pedagógicas.

Através do quadro em análise podemos ainda verificar que existem preocupações como o combate ao insucesso escolar e problemas correlacionados (abandono, saída precoce, indisciplina). Criando estratégias para superar essa fragilidade procura-se, tal como referem alguns Diretores, a prática de reflexão sobre o aproveitamento escolar através de comparações sistemáticas de resultados, de forma a promover o sucesso com qualidade.

“ procura fazer-se a comparação sistemática de resultados internos com os obtidos pelos alunos nas provas e nos exames, com o objetivo de adotar as estratégias de melhoria e remediação que se consideram adequadas a cada situação tendo em vista que não está apenas em causa conseguir sucesso, mas também a qualidade do sucesso”(DC)

A importância da avaliação interna e externa, como nova forma de regulamentação, bem como a adoção do modelo de autoavaliação CAF Educação é outro aspeto mencionado por um Diretor entrevistado quando se refere ao projeto de intervenção. Esta fornece referenciais de desempenho que, conjugados podem permitir redefinir os objetivos e afinar o planeamento estratégico, na medida em que não pode ficar esquecido que compete ao Diretor promover as medidas necessárias a um funcionamento eficaz da escola em todos os seus aspetos: pedagógicos, administrativos, financeiros e logísticos. A avaliação e a inovação apresentam-se, tal como referem Diretores, como suporte de mudanças sustentadas nas escolas que têm gerido.

“autoavaliação e auto regulação do Governo, foi uma das questões que eu também fui buscar para o meu projeto” (DC)

Neste ponto do trabalho, podemos assim referir que, relativamente à importância do Projeto de Intervenção na ação do Diretor e às áreas e estratégias que privilegiam, destacam-

se aspetos como o bem-estar dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, a preocupação em criar estratégias para melhorar articulações pedagógicas e diversificar a oferta formativa, e a corresponsabilização de toda a comunidade educativa na concretização das metas traçadas.

Segundo os Diretores deste estudo, é essencial que o Diretor assuma a postura de um gestor capaz de promover as mudanças necessárias a partir do envolvimento de todos, aspeto que necessita ser planeado e revelado logo no Projeto de Intervenção, aquando da candidatura ao cargo. Por sua vez, consideram também que esse Projeto de Intervenção só contém nele estratégias eficazes se o Diretor, que se candidata, for conhecedor da realidade da escola: precisa conhecer não apenas a escola internamente, mas a comunidade envolvente. Deve entender o contexto da sociedade em que a escola está inserida, conhecer o meio onde os alunos vivem, entender as famílias, descobrir as suas fragilidades e também os pontos positivos existente envolta da mesma, pois o que acontece fora da escola acaba por exercer influência dentro dela.

Neste sentido, importa aprofundar a análise sobre as perspetivas que os Diretores manifestam relativamente à participação dos atores internos e locais.

3 - Perspetivas sobre a participação dos atores “internos” e locais

O preâmbulo do DL nº 75/2008, indica que as novas formas de governação das escolas assentam em três pilares: o reforço da participação das famílias e das comunidades, o reforço das lideranças das escolas e o reforço da autonomia. Ou seja, esta legislação confere às Escolas a importância da prestação de um serviço público, com uma determinada missão. Segundo o decreto “para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, (...) deve organizar-se a governação das Escolas”, sendo reforçada “a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, e no favorecimento de lideranças fortes”, bem como a “autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção”. (DL nº75/2008).

Parece-nos, por isso, pertinente analisar a perspetiva dos nossos entrevistados sobre os aspetos relacionados com a participação que se efetua na Escola e a forma como a mesma interfere na atuação do Diretor, questão que é apresentada no quadro síntese nº 5.

Quadro nº5: Perspetivas dos Diretores sobre a participação dos atores “internos” e locais.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Total UR
Perspetiva sobre a participação dos atores “internos” e locais	Pais e comunidade	Boa relação com os pais, mas algumas oscilações dependendo da atitude dos mesmos	15
		Reconhecer a palavra do Diretor com mais peso	10
		Boa relação com a autarquia	10
		Relação com entidades favorece benefícios mútuos	5
	Gestão de topo e intermédia	Transmite informação fundamental	3
		Estabelecer relações humanas de confiança e delegar ou não competências	15
		Ter a pessoa certa no lugar certo	6
		Fundamental na tentativa de homogeneizar e articular estratégias entre departamentos	5
	Articulação entre ciclos	Dificuldade na articulação devido a lógicas de funcionamento diferentes	7
		Avanços através de reuniões periódicas e projetos comuns	8
	Participação dos docentes	É fundamental existir relação de confiança entre o Diretor e os docentes	2
		Os poderes associados ao cargo unipessoal do gestor levam a constrangimentos nas relações	12
		A participação é limitada nos departamentos, mas decorre nos pequenos grupos	2
	Relação com pessoal não docente	Nem sempre existe compreensão pela falta de Recursos Humanos	2

No que respeita à *participação dos pais e da comunidade* poderemos verificar, através do quadro 5, que ressalta a importância concedida às famílias (15 unidades de registo no conjunto). Segundo os Diretores, apresentam-se como potencialidades a participação dos pais nas Associações de Pais, sobretudo no que diz respeito às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC’s); e dos membros que constituem o CG, sendo que os Diretores consideram notórios os efeitos dessa participação na melhoria do funcionamento da escola. No entanto, consideram que continua a ser um processo lento e são também frisados os constrangimentos existentes de acordo com as características do meio no qual a escola se encontra inserida, bem como a diversidade de lógicas em confronto.

Na perspetiva dos Diretores, o trabalho com os pais tem de ser visto com abertura, mas estes têm de entender as regras da Escola e intervir num sentido produtivo. Os excertos que se seguem ilustram bem esta questão:

“Eles têm um olhar sobre a educação diferente, por isso têm de entender. Como que se fez isto? Com muita reunião! Nunca os empurrando para fora, mas captando-os, mostrando as insuficiências do sistema, e qual o lugar deles na educação, o que têm de fazer. Balizando-lhes a sua ação, ou seja, aquilo que querem fazer está nesta área e naquela. (...) Têm de entender quais as insuficiências do sistema e o que podem fazer (...) Eu atendi muito mais pais do que anteriormente.”(DF)

“Nós aqui temos grande colaboração com a Associação de Pais, na nossa escola de 1º ciclo, quer no apoio às famílias, quer nas AEC’s, e noutras também estamos a tentar ajudar a criar as suas próprias associações e temos tido boas relações, as coisas vão surgindo e avançando.” (DC)

“O facto de também termos vários Encarregados de Educação no Conselho Geral também desenvolve mais. Estão mais por dentro das questões, das dificuldades, constrangimentos que vamos tendo e, pronto, assim são aspetos positivos porque vivem mais aquilo que são as nossas dificuldades. Portanto, há um trabalho e uma visão de conjunto e interagida.” (DD)

No que se refere à autarquia e restante comunidade local, as perspetivas dos Diretores vão na linha de pensamento de Lima (2005) ao referir que aquilo que o DL n°75/2008 trouxe de novo prende-se com um maior protagonismo no que diz respeito à intervenção autárquica.

Através do número significativo de unidades de registo que constam no quadro (10 UR) verificamos, que na sua maioria, os Diretores entrevistados estabelecem uma boa relação com a autarquia e com as entidades locais. Verificou-se que, tal como afirmara Pinhal (2004) “apesar de possuírem poucos recursos e de, por vezes, se sentirem impotentes para auxiliar, as autarquias adquiriram uma maior consciência do seu possível papel na vida escolar, a nível dos serviços educativos, numa tentativa não só de cumprimento da legislação, mas também de focalização de políticas no ensino” (p.58). Nota-se que os Diretores destas Escolas/Agrupamentos tentam maximizar a sua relação com a autarquia e com entidades locais para diversificar o número de parceiros e aumentar as suas redes. O pensamento de que há sempre novos caminhos para trilhar, que se devem aproveitar recursos e promover benefícios mútuos (5 UR) levam a que os Diretores façam questão de estabelecer estas relações. No que respeita à participação de outros atores importa, assim, ter presente que este modelo trouxe, tal como já foi referido, uma maior participação da comunidade. Segundo a generalidade dos Diretores deste estudo, denota-se um alargamento

e um reconhecimento do trabalho efetuado entre as escolas e os diferentes parceiros da comunidade, tal como podemos constatar nas afirmações que se seguem:

“ Continuo a trabalhar muito bem com a autarquia. E quando falo em autarquia falo concretamente com a Câmara, Juntas de Freguesia...”(DA)

“ Temos vindo a fazer um trabalho de promoção da imagem do Agrupamento, procurando diversificar o número de parcerias, alargar a nossa rede de ação, o nosso tentáculo de ação. Nós temos uma imensidão de parcerias com múltiplos organismos aqui na nossa área, quer Juntas de Freguesia, quer associações culturais e desportivas.” (DC)

“ (...) e agora começa também a escola Superior de Música, há uma colaboração muito estreita, eles precisam de nós em determinados aspetos, nós beneficiamos também da sua proximidade noutros e, portanto, são aspetos positivos. “ (DD)

Dez referências no total, constata-se que a “palavra” Diretor transmite maior confiança aos Encarregados de Educação e à comunidade em geral, havendo uma expectativa de soluções mais imediatas. Os Diretores consideram que este regime, que aposta numa gestão unipessoal, reforça a centralização e uma maior pressão sobre o Diretor, aspetos que se fazem notar, por exemplo, no facto de necessitarem de atender um maior número de Encarregados de Educação e elementos da comunidade. Os excertos que se seguem ilustram bem esta perspetiva:

“Eu penso que na cabeça das pessoas, a palavra Diretor tem mais peso do que o Presidente do Conselho. Por tradição, por cultura, é a palavra em si que contém essa conotação.”(DB)

“Antigamente as pessoas ficavam contentes por falarem com o Conselho Executivo, hoje em dia não querem os do gabinete do Diretor, querem o Diretor.”(DC)

“A comunidade tem essa expectativa de soluções mais imediatistas, ou seja, temos um Diretor, a comunidade manda mais, tem uma projeção nos órgãos de decisão estratégica da escola como o Conselho Geral, e depois qualquer comunidade está à espera que haja respostas imediatas e concretas. E, portanto, dirige-se...já não quer, por norma, ser atendida por outra pessoa que não seja o Diretor.”(DF)

A constatação da centralidade no Diretor, sob a perspetiva da participação das famílias e restante comunidade local, leva-nos a considerar pertinente analisar as *relações humanas*

estabelecidas dentro das escolas, no sentido de perceber se as mesmas também sofreram alterações com a introdução da unipessoalidade.

Tal como referido anteriormente, o regime que deriva do DL n.º 75/2008 pretende também reforçar a liderança das escolas. Para que tal aconteça, reforça-se o poder do Diretor sobre a organização, tornando-o um cargo unipessoal, de modo a que “em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (Preâmbulo do DL n.º 75/2008). Esta “imagem” confirma a tese de Dias (2008) apontando a mudança professor-gestor, que tradicionalmente era um *primus inter pares*.

Agora o gestor parece usufruir de um poder mais amplo, para os quais Lima (2004) chama a atenção em dois aspetos relativos à formação de equipas de trabalho: “Em primeiro lugar, o Diretor passa a nomear e a demitir livremente os responsáveis dos departamentos curriculares¹, de acordo com o seu próprio critério, o que representa uma mudança profunda em relação aos processos de democracia e de colegialidade das estruturas ligadas ao CP e às estruturas de representação e coordenação dos professores nos seus departamentos. Por outro lado, no caso das escolas agrupadas, poderá existir um coordenador de estabelecimento – mas que em caso algum será um representante desse estabelecimento junto do Diretor e da escola-sede; pelo contrário, será um representante do Diretor do Agrupamento junto ao seu próprio estabelecimento de ensino” (Lima, 2004,p.21).

Os elementos recolhidos no que respeita às *relações com a gestão de topo e intermédia*, confirmam esta ideia. Assim, num total de vinte e uma unidades de registo, que contam no quadro 5, verifica-se que o Diretor sente necessidade de ter ao seu lado as “pessoas certas” (15 UR) e de delegar funções na sua equipa (6 UR), tendo sempre a consciência das responsabilidades que um órgão unipessoal requer. A escolha dos seus adjuntos e coordenadores tende a ser realizada de acordo com as relações de confiança e reconhecimento do trabalho efetuado anteriormente. No discurso dos Diretores entrevistados é mencionada a ideia de um reforço das lideranças intermédias, por forma a aumentar os níveis de motivação, de responsabilização e de articulação entre departamentos e entre ciclos

¹ À data de realização do estudo o processo efetuada era de acordo com a citação de Lima, mas atualmente segue o art.º43, do DL n.º 137/2012, de 2 de Julho.

(5 UR). Sem abandonar o carácter personalizado da liderança de topo é, segundo o parecer de alguns Diretores, indispensável que a gestão intermédia ajude a assegurar o rumo definido pelo coletivo.

“se a Gestão Intermédia conseguir motivar os colegas, motivar a comunidade, então tem um papel fundamental” (DE).

“se não tiver as estruturas intermédias afinadas, montadas ou organizadas, então perco a organização. Eu tenho muito cuidado com isso” (DF)

“Cada vez mais as estruturas intermédias são mais fundamentais, porque as direcções vão estar numa gestão de topo clara. E cada vez vou ter menos tempo de cair à terra, e preocupar-me com o problema do Zé Francisco ou do Rodrigo ou da Maria ou do Manel. Claro que me vou ter de preocupar, mas cada vez vou ter menos tempo de ser eu próprio a resolver o problema”(DC)

De acordo com os participantes deste estudo, as reuniões são necessárias e ajudam a *articulação entre departamentos* (8 UR), mas não são as excessivas reuniões o caminho para o sucesso, pois continua a ser nos pequenos grupos que o trabalho efetivo é colocado em prática, daí que o papel do coordenador seja fundamental na continuidade de transmissão do pretendido pela direcção.

“a ideia é começar a desmultiplicar esta articulação que começa a ser feita de cima para baixo.” (DC)

“fazem-se reuniões, até porque têm de se fazer, mas são reuniões plenárias em que há uma determinada estrutura e uma determinada linha de orientação para a reunião. Mas é evidente que é depois, em pequeno grupo, que se resolvem as questões e que as pessoas trabalham.” (DB)

Quando se considera que o desempenho não corresponde ao expectável deve assumir-se frontalmente a situação e procurar-se corrigir o comportamento, dialogando, prática comum para adjuntos, coordenadores, docentes e não docentes. Os excertos que se seguem ilustram bem esta preocupação:

(aos docentes e coordenadores) “Eu acho que temos é de saber falar com as pessoas e independentemente de todas os problemas, desde que as coisas funcionem e nós tenhamos a tal equipa coesa que nos permite perceber como é que vamos resolver determinada coisa que não correu bem” (DB)

(aos não docentes) “que às vezes não compreendem porque é que é exigido mais ao pessoal não docente, porque é que eles cada vez são menos, e porque é que as direções não pedem mais recursos humanos, que não ligam, não querem saber. Com eles, temos às vezes, de apoiar o trabalho deles, reforçar, dialogar e procurar dar-lhes formação.” (DC)

Segundo os entrevistados, o papel da gestão intermédia é fundamental como apoio e prolongamento da ação do Diretor. Os Diretores referem que o Diretor é decisivo, mas o diálogo com a equipa é fundamental. Um Diretor não age sozinho, existe sempre integrado numa estrutura e essa dimensão coletiva é importante.

Deste modo, importa igualmente analisar se a *relação do Diretor com os restantes docentes* acompanha a construção de uma identidade organizacional.

O Diretor de uma escola exerce um papel relevante na adesão a determinadas inovações e influi nas expectativas e compromissos que os membros da comunidade escolar, nomeadamente os docentes, têm acerca das finalidades da organização. Como tal, segundo os entrevistados, motivar os professores constitui um fator chave do processo da mudança. Contudo não é tarefa fácil, pois os professores de hoje veem-se a braços com dilemas profissionais, entre as crianças e o seu papel social e o conceito de clientes e mercado.

De acordo com o testemunho dos Diretores deste estudo, a ação do professor não se encontra atualmente interligada apenas ao trabalho diretamente relacionado com as crianças, mas também ao trabalho que os professores desenvolvem dentro da dinâmica organizacional da escola e de que forma contribuem para o sucesso e boa imagem da mesma.

“Os professores vestem hoje muitas camisolas e fazem múltiplas funções e o facto de as coisas estarem a alterar constantemente não é nada motivador, além dos aspetos, dos congelamentos, as remunerações e as perdas que hoje atinge todos os portugueses, mas que os professores têm sido mais penalizados nos últimos tempos, não vou discutir se é justo ou não, mas o que é facto é que isso é uma realidade.” (DD)

Segundo Dias (2008), o processo de autonomia das escolas alterou profundamente a forma como as escolas e os professores trabalham. A consagração da autonomia das escolas trouxe consigo o conceito de “prestação de contas” associado ao desempenho e aos

resultados que eram de certa forma regulados pela Administração Central através dos exames nacionais e da inspeção obrigatória. Neste processo, os professores perderam algumas das conquistas pós revolução de abril no que se refere à sua autonomia efetiva, ainda que não formal, enquanto profissionais. Este processo está longe de ser pacífico, uma vez que os professores defrontam-se com escolas cujos contextos são cada vez mais complexos. Perante esta realidade parece ser perceptível que, tal como indicam as 12 UR, “os poderes associados ao cargo unipessoal do gestor levem a constrangimentos nas relações com os docentes e que os mesmos não sejam ultrapassados se não houver um diálogo constante entre colegas”. De entre os vários discursos, seleccionámos as palavras de um Diretor parecendo-nos que ilustra bem este aspeto:

“Não foi muito visível numa primeira fase mas houve, houve alguma alteração. Alteração das pessoas sentirem que efetivamente aquela pessoa era, alguns com aquele sentimento de pertença, “É o meu Diretor em quem eu confio”; outros, noutro sentido, dizem talvez assim: “Não, agora ele é o Diretor, ele agora faz tudo o que quer sozinho, decide tudo sozinho”. No meu caso, tentei sempre ser dialogante com toda a gente e perceber exatamente as sensibilidades mas há este perigo.” (DE)

Segundo os entrevistados deste estudo, é fundamental ao Diretor estabelecer relações que gerem confiança e permitam aos docentes perceber, que a ação do Diretor é ambígua e complexa, na medida em que resulta do nível político e das pressões externas à escola.

Tal como refere um entrevistado “ era preciso fazer ver que a tutela tinha decidido e, portanto, tínhamos que começar todos a remar no mesmo sentido” (DD), expressão que nos parece ir ao encontro do papel do gestor mencionado por Lima (1992) enquanto interface entre a lógica administrativa/burocrática e a lógica pedagógica/profissional. Deste modo, verifica-se a necessidade de o Diretor usar estratégias de diálogo contante nas relações com a sua equipa e com os docentes, para uma melhor compreensão do papel do Diretor.

Nem sempre os professores compreendem efetivamente o papel do Diretor e, por vezes, consideram que muitas decisões são tomadas de cima para baixo, dando pouco espaço de decisão a quem está no terreno.

Nós somos professores, mas os nossos colegas não nos olham como professores, olham-nos como os maus da fita, somos os bandidos que só querem fazer mal aos professores.” (DC)

Os professores criticam a perda de poder de decisão e também a formalização obrigatória e intensiva das reuniões e projetos, burocratizando em demasia as escolas e o trabalho docente. No entanto, nota-se que apesar das relações estabelecidas tenderem a ser “difíceis e complicadas” (DC), verifica-se uma crescente colaboração entre professores e entre estes e o Diretor, possibilitando a aquisição de alguma margem de autonomia, nomeadamente no que diz respeito a metodologias pedagógicas de articulação.

“agora estamos a fazer um trabalho muito mais sério a esse nível, no sentido de pôr a articulação a funcionar de forma mais consistente.” (DC)

Com todos estes aspetos poderemos dizer que os testemunhos deste estudo evidenciam que as atitudes dos professores face ao Diretor continuam a refletir a história conflitual da escola, sobretudo no que diz respeito à imagem que detém do poder do gestor escolar. Porém, tal como referem os Diretores deste estudo, os Diretores de hoje manifestam sensibilidade com os dilemas dos docentes e tendem a querer mostrar aos colegas que o sucesso da organização está numa liderança partilhada.

Como suma de todos os aspetos considerados neste ponto do trabalho relativo às *perspetivas dos Diretores sobre a participação dos atores “internos” e locais*, importa considerar que, segundo a perspetiva dos participantes, compete ao Diretor de hoje a iniciativa de conseguir projetar a escola na comunidade, para que a participação de todos os atores se verifique concretamente.

Segundo os dados recolhidos, espera-se hoje do Diretor a capacidade de estabelecer com a toda a comunidade um diálogo empático, que contribua positivamente para potenciar metas estabelecidas. Dos chamados interesses da comunidade, das associações, empresas, serviços públicos, começa a notar-se uma colaboração mais ativa e, por vezes generosa em atividades pedagógicas, lúdicas e culturais, mas cabe ao Diretor incentivar o papel desses parceiros em órgãos próprios, para que contribuam, cada vez mais, para alargar a reflexão da escola através do seu olhar exterior.

A gestão dos recursos humanos dentro da escola é uma área reconhecidamente difícil pelos Diretores e que necessita também de melhorias, para se conseguir que exista convergência de esforços em torno de objetivos comuns. Os testemunhos do nosso estudo revelam que, um dos aspetos que exige precaução prende-se com os cuidados no recrutamento de pessoas para os diferentes a cargos, nomeadamente os cargos de gestão intermédia, pois são fundamentais como prolongamento da ação do Diretor. Estes não devem ser atribuídos, por isso, como meros complementos de horário, mas tendo em conta o perfil apropriado de cada indivíduo. Deve conseguir-se continuidade nos desempenhos quando isso se mostra adequado, mas é sempre importante ter em atenção o perfil da pessoa e uma oscultação dos grupos de docentes, antes da decisão final do Diretor.

Neste sentido, importa ressaltar que a relação com toda a equipa, que vai desde os órgãos de gestão, até à restante comunidade educativa, através de um Diretor capaz de motivar, surge como elemento essencial para o sucesso.

Importa, de seguida, analisar qual a margem de autonomia que o Diretor de hoje considera possuir relativamente aos serviços da Administração Central.

4- Margem de autonomia em relação à Administração Central

A tentativa de modificação das formas de organização do trabalho nas escolas atuais apoiou-se nas dinâmicas empresariais dos anos 80, no entanto, a centralização do poder no concerne à educação dificulta a emergência de lideranças fortes, na medida em que os Diretores continuam a ter de cumprir regras impostas pela Administração Central.

No quadro nº 6 apresentamos os resultados obtidos no que concerne às margens de autonomia dos Diretores em relação à Administração Central.

Quadro nº6: Margens de autonomia dos Diretores em relação à Administração Central

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Total de UR
	Relação com a Administração Central	Centralidade no diretor, pedindo para falarem apenas com o diretor	2
		Alguma flexibilidade de organização	2

Margem de autonomia em relação à Administração Central		pedagógica nas TEIP	
		Maior instabilidade nos últimos anos e falta de apoio jurídico	5
		Melhor atendimento por parte da inspeção do que da direção regional	2
	Novas formas de regulação	Controlo crescente e remoto pelas plataformas (invisível)	5
		Crescente pressão para a prestação de contas	6
	Regulação burocrática	Continuidade da burocracia	2
		Continuidade da dependência	8

Segundo os dados apresentados no quadro, pode verificar-se que alguns Diretores (2 UR) consideram que a publicação do DL nº 75/2008 proporcionou alguns avanços no que toca ao processo de autonomia das escolas, relativamente à Administração Central, nomeadamente no que diz respeito à existência de uma flexibilidade de organização pedagógica nas escolas TEIP.

Contudo, ressalta a ideia de continuarem a persistir certas dependências administrativas do poder central (8 UR), bem como o sentimento de elevada instabilidade dentro da tutela e falta de apoio jurídico em momentos de tensão (5 UR). A prática discursiva dos participantes no nosso estudo ilustra bem esta dependência:

“(…) nem sempre nós conseguimos utilizar ou maximizar toda a autonomia que o 75 prevê. Em muitos aspetos continuamos a ser dependentes do apoio do Estado e, sobretudo, da estrutura intermédia que é a direção geral regional de educação que está a sofrer uma grande alteração.” (DD)

“As escolas deveriam ter um apoio jurídico mais eficaz, mais presente. Quando nós precisamos a DREL vai sempre dizendo que os serviços jurídicos não são deles e que eles também precisam e que estão cheios de trabalho e, portanto, só em situações piores é que nos prestam algum apoio, mas o que é um facto é que nós precisamos aqui, precisávamos de alguém que nos apoiasse juridicamente.” (DD)

Num total de oito registos, os Diretores entrevistados mencionam que existe um cada vez maior controlo remoto invisível (sobretudo através de plataformas em rede) e uma continuidade burocrática, deixando permanecer a ideia defendida por Dias (2008) relativamente a Portugal possuir um carácter regulador da escola e do sistema educativo, facto que os preocupa.

“Há muita burocracia ainda e a nível de autonomia, estamos cada vez mais limitados, fruto dessa evolução.” (DB)

“Acho que neste momento estamos a ficar um bocadinho reféns da parte informática e todos os meses fazemos reporting de ordenados, de alunos, de emails de contratações. Nós estamos a ser controladíssimos, as horas extraordinárias, os índices de eficácia, está tudo a ser controlado e isso preocupa-me porque ninguém gosta de ser controlado a este ponto.” (DC)

Se por um lado, o Diretor é visto como alguém investido de poder e reconhecido pelos serviços centrais, uma vez que, tal como referem os Diretores, os mesmos só querem dialogar exclusivamente com os Diretores:

“Do ponto de vista de contatos telefónicos, os órgãos de administração central, sempre que ligam para a escola não querem falar a não ser com o Diretor porque é o modelo personalizado, é a figura. E aqui também se alterou nesse processo porque antes recebíamos chamadas por áreas, por exemplo alunos... Sobre a questão das competências do Diretor, este agora tem uma capacidade extraordinária e que é muito maior do que no outro modelo que é a de centralização de competências.” (DF)

Por outro lado, “esquecem” que ao Diretor cabe também estar atento às questões pedagógicas, questões que são colocadas, por vezes em segundo plano, devido à enorme burocracia quotidiana. O excerto que se segue ilustra bem esta questão:

“A prática mostra que as direções foram completamente burocratizadas, ou seja, ou através das plataformas administrativas...completamente absorvidas para prestar contas a toda a hora, ou seja, foram tornadas peças administrativas...portanto não deixa espaço para que os Diretores tenham outra função que para mim é mais nobre e importante que é a função do Diretor ser um líder pedagógico, porque essa na escola é a coisa mais importante, deveria ser. Fazem-se um conjunto de solicitações enormes porque as tecnologias em vez de virem libertar as pessoas para outras funções vieram aprisioná-las à Administração Central e portanto, nesse sentido, há aqui uma perda. Eu achava que os Diretores deviam estar muito mais relacionadas com a questão pedagógica.” (DF)

Podemos assim dizer que a opinião dos Diretores do nosso estudo vai no sentido de que o enquadramento legal da autonomia estabelece possibilidades para o exercício da

mesma, mas esta continua a não se verificar nas ações quotidianas do Diretor relativamente à Administração Central. Os Diretores consideram que as nossas escolas continuam a afirmar-se no burocratismo, na rigidez da atividade educativa e das tarefas e os Diretores em vez de líderes, continuam executores de medidas e a terem de posicionar-se demasiado dependentes da administração educativa central. Esta perspetiva está presente no excerto que se segue:

“As pessoas falam muito da autonomia, mas autonomia em que eu estou um dia inteiro ao telefone a falar com a Direção Regional não é autonomia nenhuma. Autonomia essa tem um quadro legislativo de enquadramento, que de quando em vez tenho de consultar a tutela, neste caso a Direção Regional para esclarecer-nos, mas evito perguntar coisas porque se é para interpretar, então eu também sei interpretar e posso justificar porque é que tomei determinada decisão, de determinada forma. Nós estamos muito limitados, temos regras, temos leis, que temos de seguir. (...) temos de fazer tudo o que a lei diz:ok! Mas depois entramos naquele espaço difícil em que estamos dentro ou fora da norma, que é:cumpro ou não cumpro as ordens quando vêm as auditorias do ministério, que vem e que às vezes coloca-nos em situações difíceis, os tais limites que às vezes os nossos colegas pensam que nós temos, que é decidir que quero mais aquelas horas, menos aquelas horas, tem condicionamentos muito graves para nós (DC).

Em suma, a perspetiva dos participantes deste estudo parece ir ao encontro do defendido por Dias (2008), na medida em que o novo modelo de autonomia das escolas pretende dar mais força às escolas, modernizá-las e incentivar à inovação e mudança, sem no entanto, perder o controlo sobre elas.

Para concluir a nossa análise, iremos de seguida analisar as perspetivas que o Diretor apresenta em relação ao cargo que exerce e que futuro prevêem para a gestão escolar.

5- Balanço sobre o cargo

Através da criação de um órgão unipessoal em substituição de um órgão colegial de direção, o DL 75/2008, alterado pelo DL nº 137/2102, de 2 de julho, visa criar as condições para, tal como está expresso no preâmbulo do documento, o aparecimento de “boas lideranças e lideranças fortes”. No entanto, tal como afirmara Barroso (2003), a sucessão das reformas, incluindo os regimes de autonomia e gestão das escolas, contribuem para uma

mistura de sentimentos que marcam o cotidiano dos docentes, dentro dos quais estão integrados os gestores escolares.

Neste ponto faremos a análise do balanço que os participantes no estudo fazem da experiência no cargo de Diretor, cujos resultados sintetizamos no quadro nº 7.

Quadro nº 7: Balanço efetuado pelos Diretores do seu atual cargo como gestores educativos.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Total UR	
Balanço da experiência no cargo	Cargo unipessoal	Cargo colegial permitia mais diálogo e mais defesa	9	
		Diretor, pessoa que identifica a escola	2	
		Maiores responsabilidades gerais (aliado a mais sobrecarga com o CP) e mais administrador e menos pedagogo	26	
		Continuação da necessidade de ouvir os outros docentes e delegar competências	9	
		Relações humanas idênticas ao cargo colegial, com exceção dos docentes mais novos que vêm o diretor com grande poder	13	
		Continuação de alguma autonomia fictícia	14	
	Importância da formação	Complemento de conhecimentos	8	
		Novas formas de pensar através do contacto com pessoas da área	4	
		A formação é importante, mas a experiência e o bom senso são principais	1	
	Emergência/ Características do Conselho Geral	Não se denotam grandes alterações significativas em relação AE, com exceção da representatividade	9	
		CG necessita de uma ação mais estratégica	9	
		Necessidade de prudência por parte do diretor	3	
		Papel do Diretor é informativo, mas importante na prestação de contas	12	
	Experiência global	Muito positiva:	Vivência da escola e estabelecer metas	2
			Escola de afetos	2
			Gosto pelo cargo	6
		Com fragilidades	Boa relação com todos os parceiros	1
			Momentos de tensão e responsabilidade	5
			Frustração	3

			Sentimento de Projetos inacabados	7
--	--	--	--------------------------------------	---

Tal como é visível no quadro, na subcategoria *cargo unipessoal* deparamo-nos com uma elevadíssima referência (26 UR) no que diz respeito ao aumento das responsabilidades do Diretor relativamente ao passado.

De entre as responsabilidades acrescidas referenciadas pelos Diretores, existe um reconhecimento por parte dos mesmos que o acréscimo prende-se, sobretudo, com questões administrativas. Segundo, os Diretores denota-se uma certa tendência para se ocuparem demasiado com as questões administrativas e burocráticas, o que tem reflexos na sua prestação no plano pedagógico. Hoje as responsabilidades administrativas são cada vez maiores e, fazem deixar para segundo plano e para outros protagonistas as questões pedagógicas. Os Diretores considerem que a existir maior responsabilidade esta deveria ser partilhada em preocupações com ambas até porque a administrativa é instrumental e deve estar ao serviço da pedagógica.

“O unipessoal tem a ver com a responsabilidade. Todas as competências são do Diretor, em última instância o Diretor é o responsável. (...) Mais de 80% do meu trabalho diário é burocrático, 20 % talvez seja pedagógico e já estou a ser muito simpático, porque desses 20% ainda partilho a parte da gestão disciplinar e de apoio aos miúdos. (DC)

“Eu acho que do ponto de vista legal é-lhe dado muitos mais poderes para que ele possa fazer uma liderança pedagógica. Depois a prática mostra que as direções foram completamente burocratizadas.” (DF)

Interligado com as responsabilidades administrativas e pedagógicas e com a capacidade de gerir democraticamente encontra-se a questão da autonomia. Tal como se pode verificar nas seguintes palavras:

“Mais decisão? Aí entramos na autonomia, capacidade efetiva. Tem muito a ver com as lógicas de poder e da autoridade dentro da organização.” (DC)

Segundo a Lei em vigor, o reforço da autonomia das escolas através da possibilidade da celebração de contratos de autonomia, procura a melhoria do serviço público de educação no pressuposto de que as escolas possam gerir melhor os recursos educativos, de forma

consistente com o seu projeto educativo do que em relação à Administração Educativa. A autonomia deve ser considerada como um investimento nas escolas e na qualidade da educação visando a melhoria das aprendizagens e o sucesso educativo. No entanto, os Diretores entrevistados consideram que esta não é equitativa em relação à responsabilidade que o cargo pressupõe e que continua muitas vezes a ser fictícia (14 UR).

“Há mais responsabilidade e mais tarefas, porque há aqui uma parte que estava mais na responsabilidade da DREL e passou para as escolas, se isso se chama autonomia ?! “ (DA)

“Parece-me que retrocedemos um pouquinho, ainda quero acreditar que os contratos de autonomia virão, não só em termos daquilo que podemos fazer legalmente, mas aquilo que podemos negociar e que tem a ver com a autonomia financeira em algumas situações; a contratação de recursos humanos ser feita de outra forma.” (DC)

Dentro da subcategoria relativa ao órgão unipessoal existe também, tal como já foi referido noutros pontos do trabalho, a questão da importância nas relações humanas que se estabelecem dentro da organização.

Numa outra perspetiva, dois Diretores reforçam a ideia de que o Diretor é o rosto da escola e dela depende a construção de uma imagem de credibilidade nos resultados.

Treze unidades de registo apontam para o facto de, com o cargo unipessoal, as responsabilidades do Diretor aumentaram, mas as relações estabelecidas com a equipa tenderam a ser idênticas, pois para promoverem uma gestão participativa e agirem com mais segurança torna-se necessário, tal como referido anteriormente, estabelecer relações positivas, continuar a auscultar as sensibilidades dos atores internos e delegar competências (9 UR).

Os Diretores consideram importante sublinhar que a gestão escolar tem de contar com a participação empenhada do coletivo. Esta perspetiva está bem presente nos excertos que se seguem:

“É óbvio que um bom desempenho de um órgão unipessoal naturalmente ele deve ouvir os outros, quem tem à volta dele porque ele sozinho não faz

tudo, obviamente, e se ele delega funções que estão previstas na lei, ele tem que obrigatoriamente ouvir essas pessoas se quer decidir bem. (DC)

“sendo ele alguém que decide sozinho, ele deverá perceber como é, quais são os sentimentos e as sensibilidades à volta e para isso obrigatoriamente deverá haver diálogo, deverá sentir o que as pessoas têm, deverá também ter umas boas lideranças intermédias que é fundamental. Se ele achar que não, que não é próprio, que não quer ouvir deverá ter esse perigo de decidir sozinho.” (DE)

Podemos inferir que neste ponto está presente o dilema do Diretor que Dinis (2000) entende como necessidade de domínio vs participação. “ Por um lado o chefe de estabelecimento terá de resolver questões relativas ao controlo, de forma a viabilizar a existência da organização”. Por outro lado, não pode descuidar a sua função de facilitador e mobilizador das vontades e dos atores educativos se deseja a dinamização e a realização participada dos projetos e atividades na organização que dirige” (p. 128).

Um outro aspeto que se interrelaciona com o aumento de responsabilidades associados ao cargo unipessoal, e com a necessidade de um trabalho em equipa, diz respeito ao papel atual do Diretor no CP. O DL nº75/2008, reforçou o poder do Diretor, tornando-o também Presidente do CP. No entanto, segundo os Diretores presentes neste estudo, se o mesmo não conseguir trabalhar verdadeiramente em equipa, sentirá que, mais do que uma medida produtiva, esta responsabilidade é também uma sobrecarga e tensão a resolver:

“Por exemplo a nível do CP. Neste momento, o Diretor tem de ser obrigatoriamente o presidente do CP e não era. É uma sobrecarga (...) é óbvio que sou eu que tenho de preparar o pedagógico, sou eu que tenho de orientar, sou eu que tenho de tomar todas as decisões de fundo, mas como digo tenho a sorte de podermos trabalhar claramente em equipa.” (DB)

No que se refere ainda à passagem de um órgão colegial para um órgão unipessoal, os Diretores considerarem que o cargo colegial permitia mais diálogo e mais defesa (9 UR). No entanto, afirmam que a unipessoalidade confere mais estatuto ao cargo de Diretor e facilita e legitima a tomada de decisão, agilizando os processos e aumentando a eficiência.

“O modelo 75 tem como potencialidade maior eficiência nos processos, para além de ser capaz de ter poder para, do ponto de vista operacional, ter posto as

coisas a funcionar. Posso nomear e eu tenho capacidade de reformular ou mudar. Pode assim trazer maior eficácia, maior eficiência nos processos.” (DF)

Um Diretor sugere mesmo que o DL nº75/2008 veio legitimar e enquadrar o que se passava na realidade das escolas, ou seja, o papel de destaque, a responsabilidade que o Diretor já assumia, tanto no CP, como noutras áreas de intervenção:

“(…)passar para um órgão unipessoal talvez em termos de estatuto tenha ficado muito mais definida. Na verdade, a acumulação de cargos só veio pôr as coisas no seu devido lugar, porque na verdade o Diretor é também o presidente do Conselho Administrativo que já era, o Diretor é também o presidente do CP, não era mas na prática, muitas vezes, era ele que punha e dispunha do CP. Atualmente as coisas já se puseram no seu devido lugar. Bem, nunca conseguirá chegar a todas ao mesmo tempo. Agora nalguns destes casos foi pôr as coisas no seu devido lugar. É discutível, é claro que isto é discutível.” (DE)

Nesta perspetiva, podemos questionar até que ponto a unipessoalidade e os “poderes” que estão associados internamente ao cargo de Diretor se reflectem também na relação com a tutela, pois como afirma Lima (2004), um órgão unipessoal permite maiores poderes no interior da escola, mas num contexto político centralizado pode tornar mais frágil o diálogo com o ME.

Segundo os Diretores participantes neste estudo, um órgão colegial permitia partilha de responsabilidades, que centradas numa só pessoa são de difícil gestão. Tentam, por isso, transferir as práticas de trabalho em equipa para o atual figurino, o que nos leva a pensar que a confiança e competência técnica da equipa são fundamentais. No entanto, todos fazem questão de colocar em evidência que a responsabilidade na prestação de contas junto da tutela é apenas do Diretor. A maioria dos Diretores defende a colegialidade, na medida em que esta servia de proteção, defesa e partilha de responsabilidades. Esta perspetiva está presente nos excertos que se seguem:

“Eu defendo mais um órgão colegial, por causa da responsabilidade deste. Não quer dizer que se for um órgão unipessoal, que os meus colegas e adjuntos não tenham responsabilidades. Para mim em termos pessoais dada a equipa que tenho, é-me indiferente se é unipessoal ou colegial, a grande diferença é esta, se houver uma responsabilidade de responder para o ministério, sou eu e não o órgão.” (DA)

“Eu acho que o órgão colegial defendia-nos melhor uns aos outros.” (DB)

“Eu continuo a achar que o modelo que está subjacente ao 115, centrado numa equipa e não no modelo unipessoal não tinha razões para que não fosse eficiente. O que eu vejo é que este modelo unipessoal é construído para que se debite mais poder ao Diretor para que se possa decidir pessoalmente.”(DF)

Um outro aspeto referido pelos Diretores como relevante na prestação do seu atual cargo relaciona-se com o facto de terem também de responder perante o CG.

- ***Características do Conselho Geral***

O DL nº 75/2008, de 22 de abril, definiu um órgão de representação, o CG, com poderes reforçados relativamente às anteriores AE. O CG surge como um órgão que tem como objetivo reforçar a participação das famílias e das comunidades e que tem competências para aprovar as regras fundamentais de funcionamento da escola, as decisões e as estratégias de planeamento expressas no Regulamento Interno, no Projeto Educativo, no Plano Anual de Atividades, assim como o acompanhamento e fiscalização da sua concretização. Também dispõe de competências para eleger e destituir o Diretor.

Segundo a perspetiva dos Diretores participantes neste estudo, o CG é um órgão que apresenta uma representação mais justa relativamente à AE, sendo por isso legítimo ter a competência para eleger e destituir o Diretor, bem como a responsabilidade e um papel fundamental de supervisão e de fiscalização da atividade do Diretor.

“não tenho nada contra porque o diretor não tem de ser só eleito pelos professores, tem de ser eleito pela comunidade. A comunidade que há-de ter vários intervenientes, vários agentes e isso ate me parece que é mais rico porque leva a abrir a escola a comunidade.”(DA)

“A maior vantagem penso que está na composição do CG e o facto do CG ter uma função de supervisão e de fiscalização daquilo que é a atividade do Diretor e da direção. De alguma forma descansa quem está no cargo por que se as coisas não correm bem os CG, que são efetivamente órgãos ativos, presentes e vigilantes têm a prerrogativa de em qualquer altura dizer isso às direções. E, portanto, quem está aqui com o intuito de desempenhar uma função pública só pode estar descansado quando sabe que tem um órgão acima que fiscaliza e que vigia aquilo que é feito e digamos que é uma outra

consciência, uma outra parte do nosso eu que nos chama a atenção que as coisas não estão bem se assim for. “(DD)

Todos os Diretores entrevistados são unânimes em considerar que o enquadramento legal em vigor é satisfatório, pois para além dos Diretores, indiscutivelmente reconhecidos como líderes, os restantes membros da comunidade, os membros do CG, devem participar da liderança e serem corresponsáveis no seu exercício sob formas diversas, com importância significativa.

No entanto, alguns referem que, apesar das vantagens apontadas face ao papel do CG, o CG ainda não se tornou o órgão estratégico de coadjuvação, supervisão e fiscalização ao Diretor que a lei prevê (9UR). Referem que os elementos da comunidade que o integram são mais participativos, mas ainda se encontram pouco esclarecidos sobre a sua efetiva função. Esta perspectiva está bem presente nos discursos que se seguem:

“Acho que infelizmente o CG está a ir no mesmo caminho que a Assembleia de Escola. Mas acho que é pena, porque era um órgão fundamental para coadjuvar o Diretor e até proteger o Diretor em determinadas situações.” (DC)

“Gostava que a comunidade fosse mais exigente, ela pouco mudou (...) é mais participativa, já não falta, está lá, mas ainda pouco esclarecida. Ou seja, relativamente a assuntos, a própria comunidade podia estudar o assunto e trazer propostas na sessão seguinte, ou fazer uma crítica esclarecida, pode até ser para dizer mal mas é esclarecida. Não há tanto ainda esse esclarecimento, às vezes ainda aparecem muitos elementos na assembleia do CG, quase que por ser um status social e o que a escola precisava era um espírito crítico mais esclarecido.” (DF)

Os Diretores deste estudo, sugerem também uma reflexão na forma como é composto um órgão estratégico como CG. Consideram que o presidente deste órgão deverá reunir determinados requisitos na área da educação, de forma a vislumbrar a escola como organização rumo à eficiência.

“Acaba por ser um órgão que precisava ser repensado e executado de outra forma, tem muito a ver com a posição que cada um tem e não tanto o que a legislação permite ou não fazer. Tem a ver com a formação das pessoas.(...) o Presidente do Conselho Geral seja uma pessoa que esteja efetivamente por

dentro, que se preocupe com o que é educação e com a forma que podemos fazer para chegar a um objetivo final.” (DC)

Segundo os participantes neste estudo, o CG tem uma importante função na prestação de contas, prestação que se interliga com a autonomia da organização. Por vezes acontece que os membros do CG não compreendem a relevância do seu papel em detrimento da função do Diretor nesse órgão que, apesar de importante (12 UR), serve apenas para legitimar as decisões do Diretor nas diferentes áreas de intervenção. Os excertos que se seguem ilustram este aspeto:

“O 75 define o que é prestar contas. Apesar do âmbito estar muito aberto e muito fechado ao mesmo tempo o que permite várias interpretações. Há interpretações que têm de ser feitas. Na parte administrativa, na parte pedagógica, na parte da avaliação dos recursos humanos e todas essas coisas têm de passar pelo CG, porque é o órgão estratégico.” (DC)

“(…) nós em termos da escola, no final do ano apresentamos contas a quem de direito, ao tribunal de contas e enviamos... nós prestamos contas dos vários projetos seja à camara municipal, seja à junta de freguesia, apresentamos sempre esse tipo de relatórios. Agora, é importante que o CG enquanto inserido na comunidade também aprove e tenha consciência de tudo que se faz na escola.” (DE)

Existem também três referências que salientam o facto de ter de existir prudência por parte do Diretor, nomeadamente na forma como se expressa no órgão, para que os membros do CG percebam a função pública que o Diretor representa, pois caso contrário podem surgir interpretações incorretas sobre a posição que este ocupa.

“um Diretor no CG precisa de alguma prudência, portanto, eu percebo que se der algumas sugestões e propostas que, maioritariamente elas porventura são capazes de ser aceites. Não sei se isso é influência se não é, pode ser visto por várias maneiras.” (DA)

“O tipo de linguagem, como nós transmitimos estas informações quer à comunidade educativa, quer a esses outros agentes, eu acho que temos de ter algum cuidado, porque uma coisa é uma linguagem em termos de administração entre nós, outra coisa, é como é que fazemos muitas vezes chegar esse tipo de informação, por exemplo aos pais, portanto, temos também a obrigação legal de perceber que somos Estado e que temos de defender, perceber e fazer entender que as decisões da administração são, de certo modo, as nossas decisões e esse é o nosso caminho.” (DE)

Quando questionados sobre o *balanço* que fazem sobre a sua *experiência no cargo*, os Diretores salientam que o Diretor de hoje vive momentos de elevada responsabilidade, de grande tensão e, por vezes, frustração (8 UR), o que requer uma atenção e reflexão constante nas tomadas de decisão.

“Quem está nestes cargos tem de pensar todos os dias com prejuízo para as outras vertentes. Todos os dias e a toda a hora a pessoa tem de pensar a escola, nas suas diversas vertentes, desde as pessoas que tem para desempenhar as melhores funções, o que é que se podia fazer mais numa determinada área para melhorar... Toda esta dinâmica e vida da escola e do Agrupamento é pensada todos os dias e, às vezes, é com grande angústia e algum sofrimento que pensamos, pensamos e não vemos soluções.” (DD)

“A grande angústia do Diretor é decidir, ou seja, quando nós decidimos nunca sabemos se vai ser bem decidido. Quando se decide, estamos a antecipar-nos ao tempo, nós nunca sabemos como é que todos os fenómenos, quase como um microssistema, o conjunto de outras valências vão interatuar e se da decisão vão resultar coisas produtivas ou não. Mas depois também devemos refletir sobre as decisões que estiverem mal tomadas para se refazerem.” (DF)

Existem Diretores que consideram que seria importante alguns colegas docentes adquirirem a experiência no cargo. Perspetivam que “nem todos se iam aguentar, mas era interessante para perceberem determinadas coisas.” (DC), para perceberem que “Só não erra quem não tenta” (DE) e que o Diretor vive ainda constantemente o dilema “Igualdade vs Hierarquia” pois tal como refere Dinis (2000), “um dos dilemas mais complexos que o chefe de estabelecimento tem de enfrentar, é em face da duplicidade de estatuto perante os seus pares: a igualdade entre colegas (*primus inter pares*) e a relação hierárquica e a relação entre os estatutos de chefe e subordinado” (p. 130).

Contudo, são também apontadas opiniões positivas sobre o exercício do cargo, nomeadamente por se gostar de liderar (6 UR), vivenciar a escola e estabelecer metas constantes, bem como ver a escola como local de afetos. (4 UR).

“É uma escola de afetos, que para mim tem um significado muito especial e, se calhar, por isso eu também aceitei ao longo da minha vida profissional tantos desafios.” (DB)

A capacidade para inovar é a concretização de um risco assumido, é a prova do esforço para ir mais além, para conseguir responder aos problemas com novas soluções, e todos os entrevistados (7 UR) manifestam, por isso, o sentimento de que o seu projeto ainda se encontra inacabado.

“é sempre um balanço de que as coisas nunca estão todas feitas e que há sempre coisas e projetos a avançar, que ainda há um caminho a percorrer nas escolas que em termos de motivação pedagógica ainda há muitas coisas a fazer, de abertura do Agrupamento...(DA)”

“ Um balanço positivo apesar de tudo. Eu sei em que estado estava a escola e o agrupamento quando cheguei, sei o trabalho que temos feito e continuamos a fazer para que os resultados comecem a aparecer. Tem sido um processo muito difícil porque apanhámos tempos muito difíceis, muitas mudanças, e os próximos tempos também não se averiguam fáceis, mas é a tal questão: vamos também ganhando experiência e vamos empurrando a coisa no bom sentido, um projeto que não acaba.” (DC)

Tal como podemos observar, as mudanças legislativas que têm ocorrido no Sistema Educativo, constituem um dos constrangimentos apontados pelos Diretores, para o exercício da sua função.

Relativamente à *formação*, todos os entrevistados consideram que esta deve constituir uma rotina permanente nas organizações, quer para os Diretores, quer para todos os elementos que trabalham na organização como complemento de conhecimentos (8 UR). Tal como podemos constatar na caracterização dos participantes, todos possuem formação na área da administração e gestão escolar.

De entre os Diretores entrevistados, surge a ideia de que no futuro, quando a gestão intermédia se encontrar mais especializada, haverá um novo olhar para a gestão de topo.

“Eu acho que daqui a uns anos quando houver pessoas com maior formação em termos da gestão intermédia, quer a nível da supervisão, quer a nível da gestão escolar é muito importante, porque tem-se outra perspetiva nos cargos de topo.” (DC)

“A especialização nessas áreas é muito importante.” (DA)

A Escola de hoje enfrenta desafios face às medidas da NGP, que passam, segundo os participantes neste estudo, sem dúvida, por um investimento na formação profissionalizada em diversas áreas, de forma a aumentar a qualidade do serviço público da educação, e assim atrair alunos para a Escola pública. Facto bem explícito no discurso de um Diretor:

“Claramente que a solução passa pela formação para todos e estou a dizer para o diretor, para a equipa do Diretor, para os coordenadores, para os professores, todos nós temos de fazer formação independente de ela ser creditada, paga ou não, o quer que seja, porque se não fizermos a escola pública está condenada e está condenada a ficar sem alunos e sem financiamentos, porque claramente já percebemos que os financiamentos vão estar associados ao número de alunos e que ou a escola pública consegue dar a volta e começa a ajustar-se a essa lógica de pensamento e está disponível para ir à luta criando organismos de avaliação certificados, forçando a formação dos seus professores para se tornarem mais competentes e especialistas em determinadas áreas, porque só assim é que avança.” (DC)

É também referido que o urge a necessidade do Estado estabelecer planos de formação adequados às necessidades e aos interesses das escolas, na perspetiva da melhoria das metodologias de ensino, da gestão e da eficácia dos serviços.

“Penso que aí a administração educativa tem uma grande falha porque é assim: nós nas escolas não temos meios nem temos a obrigação de ter formação em determinadas áreas, a área jurídica, a área administrativa, por exemplo... Uns terão, outros não terão e eu penso que deveria a Administração Educativa ter muito mais cuidado na formação que faz nestas áreas. Ou criando guiões, ou criando formação muito própria ou dando(...)Hoje as regras existem mas muitas vezes não há formação para elas. Temos novas situações que nos aparecem hoje: a questão das compras públicas, a formação muitas vezes deixa muito a desejar nestas áreas e devia haver uma maior formação. Não significa que a pessoa não tenha a obrigação de a procurar, claro que tem, mas havia de haver muitas vezes da parte da Administração uma maior preocupação.” (DC)

Concluindo este ponto do trabalho, importa referir que ao fazerem o balanço sobre o cargo que desempenham os Diretores consideram existir relativamente ao passado um aumento substancial das suas responsabilidades. Consideram que as novas exigências encontram-se, sobretudo, no âmbito das questões administrativas, o que os afasta do plano

pedagógico, facto que os desagrada. É mencionado pelos Diretores a necessidade de existir, por isso, uma autonomia das Escolas equitativa com as responsabilidades que o cargo exige, situação que ainda necessita de melhorias.

Segundo os dados recolhidos junto dos participantes neste estudo, apesar do cargo ter passado a unipessoal, conferindo maior estatuto ao Diretor e legitimando a tomada de decisões e agilizando processos, persiste a necessidade de manter relações idênticas ao passado com a equipa, no sentido de facilitarem uma gestão participativa, continuando a oscultar as sensibilidades dos atores internos e a delegar competências. No entanto, todos colocam em evidência o facto da responsabilidade na prestação de contas junto da tutela ser apenas do Diretor.

De acordo com os Diretores deste estudo, o CG, órgão máximo da escola, adquiriu também em 2008 novas características, apresentando uma representação mais justa. Porém, ainda não se tornou o órgão estratégico de coadjuvação, supervisão e fiscalização ao Diretor que a lei prevê, na medida em que os elementos da comunidade que o integram necessitam estar mais esclarecido sobre a sua função. Referem ainda que presidente do CG deve possuir requisitos na área de educação, que lhe permitam conduzir a organização rumo à eficiência.

Perante este contexto, sugeriu-nos identificar, por último, quais as perspectivas futuras dos entrevistados relativamente ao cargo que exercem, é a este assunto que nos dedicaremos no ponto seguinte.

6- Perspetivas em relação ao cargo, que futuro?

Os desafios colocados aos Diretores atuais da escola pública são cada vez mais complexos, na medida em que, tal como afirmara Barroso (2004), “ a preservação da escola pública passa pela sua capacidade de se atualizar face às mudanças que ocorreram ao longo do tempo, nos vários domínios da vida social” (p.7). Neste sentido, importa refletir sobre a perspectiva que os próprios diretores, preveem em relação ao cargo face aos novos desafios da Escola Pública, assunto que é apresentado no quadro síntese nº 8.

Quadro nº8: Perspetivas em relação ao cargo, que futuro preveem os Diretores atuais?

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Total de UR
Perspetivas futuras em relação ao cargo	Escola como unidade empresarial	Perda de qualidade pedagógica e dificuldades nas articulações entre escolas- Escola como empresa	8
		Desvalorização do cargo, simultaneamente maiores responsabilidades	6
	Autonomia	Acreditar que haverá mais autonomia	2
		Deveria existir um processo eleitoral diferente	1
		No imediato formar CAP's e de seguida caminhar para uma separação de poderes	4
	Mudanças sem avaliações	Poderá não haver coragem política para fazer mudanças necessárias e continuar-se com mudanças sem avaliações	3

As *perspetivas futuras* dos entrevistados seguem a linha de pensamento de que o Diretor terá cada vez maior responsabilidade (6 UR), mas que haverá uma tendência para uma maior autonomia por parte das escolas (2 UR).

Na perspetiva de uma maior autonomia, os participantes do nosso estudo consideram importante mais flexibilização no regime de alterações orçamentais, que deixem de ser cativadas receitas próprias e que haja autonomia para as gerir.

“Este ministro (Dr.Nuno Crato) tem falado frequentemente, ainda não se vê na prática, mas tem falado frequentemente na passagem de uma maior autonomia para as escolas. Agora espero, porque aí nós estamos um pouco escaldados, quando há passagem de autonomia para as escolas, são dores de cabeça, não é o melhor e, portanto, espero que se houver passagem de mais autonomia para as escolas que seja uma autonomia real e com uma maior amplitude e, pronto, eu sei que nesta fase é difícil dar autonomia às escolas em matéria financeira, mas deveria haver alguma cota financeira para que as escolas pudessem realizar projetos educativos diferenciados e não tão limitados.” (DD)

Em relação ao processo concursal do Diretor a maioria dos entrevistados concorda com o processo atual, mas consideram que este ainda apresenta perigos, sobretudo pelo facto de um candidato poder concorrer a uma realidade escolar que não conhece. Um dos nossos entrevistados sugere por um lado, um concurso nacional específico para gestores, no qual os gestores apresentam a sua candidatura e depois sejam escolhidos pela escola de acordo com

um determinado perfil que fosse ao encontro do projeto da própria organização. Ou em alternativa um concurso proposto pela escola, na qual a escola decida os objetivos a atingir e, posteriormente, o Diretor candidata-se a atingir esses objetivos.

“ (...)um concurso nacional de Diretores para pessoas com uma carreira mesmo à parte, que era intermudável, entre ser professor e ser diretor, e ao fim ao cabo tinha um determinado perfil, que é um bocado aquilo que a legislação diz, mas que permitia que as pessoas se candidatassem com um projeto à escola. Duas ou três pessoas candidatavam-se à escola e depois a escola decidia na base daqueles candidatos que estavam efetivamente acreditados, a escolha do projeto que estaria mais adaptada à sua escola. Ou então invertíamos completamente o modelo, a escola decide o que é que quer no caderno de encargos e as pessoas quando se candidatam apresentam medidas para ir ao encontro daquele projeto educativo que a escola quer.”
(DC)

Existe entre os participantes neste estudo, a preocupação de não existir “coragem política” para tomar as decisões imprescindíveis em termos de gestão de escola, continuando a existir pouca reflexão sobre as mudanças efetuadas (3 UR) que desvirtuam a lógica da organização escolar, sobretudo ao “esquecer” a necessidade de respostas imediatas e adequadas à comunidade e, deste modo, existir a emergência de aspetos, tais como:

- A desvalorização do cargo de Diretor e simultaneamente mais responsabilidade e menor apoio da tutela (6 UR);

“Eu perspetivo que vão surgir tempos difíceis, acho que há uma grande desvalorização do papel do diretor. Costumo dizer que em 2009 quando me candidatei tinha um enquadramento diferente do que tenho hoje, em termos financeiros, em termos de perspetiva de carreira, hoje em dia isso foi à vida!”(DC)

“Com a reorganização que está em marcha no ministério, mais responsabilidades, não tenho dúvida! Com a extinção das direções regionais de educação desaparece a estrutura intermédia de apoio às escolas e portanto passa a haver só estruturas de âmbito nacional deixando de haver as estruturas de âmbito regional e isso só pode significar uma coisa: maior distância em relação à tutela, e significa obviamente, obrigatoriamente uma maior responsabilização por parte dos Diretores com mais autonomia, penso eu, mas sobretudo com maiores atribuições e responsabilidades.” (DD)

- Comparar a escola com uma empresa, desvalorizando a questão humana e possibilitando a candidatura a pessoas que não estejam ligadas à educação, podendo desvirtuar sobretudo a questão pedagógica (8 UR).

“Comparar a escola como uma empresa, como uma empresa mega, em que uma pessoa entra e passa, aqui estamos a falar de empresas humanas, são pessoas. Por exemplo um Diretor de jornal não conhece este Agrupamento, pode dar muitas ideias mas depois não conhece. Até pode dar ideias, mas não as dará de uma forma concreta para uma realidade destas e não há nada como levar propostas e sugestões próprias específicas. Deixa de ser ingovernável fundamentalmente na parte pedagógica” (DA)

“Estamos a cometer alguns erros de administração e de gestão de empresas de outros âmbitos e trazê-los para a educação, porque a educação tem uma dimensão humana que não podemos esquecer e tem esta valência que é a versão humana, estamos a formar pessoas não estamos a construir um par de sapatos, nem brinquedos, nem carnes” (DF)

- Separar poderes por parte do gestor escolar, numa lógica de especializações no âmbito pedagógico, administrativo, cultural, etc.

“Teremos que pensar se calhar numa nova forma de organizar a gestão, sem esquecer o papel do Diretor, mas se calhar, com as lideranças intermédias a funcionar. Talvez ao nível do conselho de administração, talvez em separar a parte pedagógica da parte administrativa, fazer apelo a uma maior separação. Há muitas coisas que se podem fazer nesta área. Um conselho de administração que seja presidido por um diretor que tratará das grandes linhas da gestão de topo das escolas, e depois, esse conselho de administração terá de certeza algo parecido com diretores gerais: Diretor pedagógico, Diretor financeiro, Diretor... Penso que é o passo que vai ter de ser dado um dia destes”. (DE)

Concluindo a abordagem deste tema sugere-nos dizer, tal como refere Afonso (2009), que o DL. nº 75/2008 não representou uma mudança integral no modo como as escolas públicas são governadas pelos seus Diretores, mas pode ser visto como uma “janela de oportunidade” para o desenvolvimento de novas identidades para os diretores, percebendo-se que numa organização escolar o sucesso, a eficácia organizativa e a construção de uma imagem positiva da escola são metas indiscutíveis e têm de constituir preocupações permanentes de um gestor. Como tal, o Diretor de hoje tem de possuir uma

visão global da organização escolar, compreender os interesses nem sempre coincidentes em jogo e definir o seu Projeto de Intervenção no sentido em que os resultados da sua ação correspondam ao que é exigível.

Segundo os Diretores participantes, as escolas são organizações que prestam um serviço social, onde se cruzam interesses diversos, que centram as suas atividades num currículo estabelecido pelas autoridades escolares, desenvolvido com mais ou menos liberdade, onde professores e funcionários, alunos, famílias e comunidade interagem visando a consecução de determinados resultados que se assume corresponderem aos interesses dos alunos e às necessidades da sociedade. Como tal, para o futuro do seu cargo e para o desenvolvimento da Escola pública, os Diretores consideram essenciais palavras de ordem, tais como: “formação especializada”, “reflexão”, “autonomia”, “descentralização”, “desburocratização”, “valorização”, “qualidade pedagógica” e “flexibilização orçamental”, bem como ideias já defendidas anteriormente por investigadores, como Afonso (2002), que vão no sentido de uma das grandes finalidades da territorialização das políticas educativas: “passar de uma relação de autoridade baseada no controlo “vertical”, monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação” dos controlos (centrais e locais)” (p.141). Aspetos que na perspetiva dos Diretores que participam neste estudo têm ainda um longo caminho a percorrer e que não terão sucesso se Portugal continuar a colocar em prática sucessivas reformas sem avaliações exigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A publicação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, pretendeu introduzir mudanças significativas nas práticas estabelecidas nas escolas públicas portuguesas pelos modelos anteriores, em grande medida ancorados nos princípios pós Revolução de abril de 1974. O regime de gestão instituído no ano 2008, procurou reforçar a lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das grandes mudanças formais no regime de administração escolar.

Assim, nestas considerações finais, e tendo como base os resultados apurados na investigação, faremos uma síntese dos aspetos mais relevantes, na perspetiva dos Diretores participantes no estudo, sobre as mudanças no seu papel e áreas de intervenção, em especial a passagem de órgão colegial a unipessoal, associadas com as recentes alterações nos modos de governação da Escola Pública.

Começamos por mencionar que relativamente ao perfil profissional e académico dos Diretores participantes neste estudo, verificámos que cinco dos participantes já tinham desempenhado, durante cerca de dez anos, cargos ligados à gestão de topo, ou como presidentes ou vice-presidentes, e três desempenharam cargos de gestão intermédia, tais como coordenadores de departamento. Havia também quem tivesse desempenhado cargos na administração.

Estes dados conduzem-nos a um questionamento acerca das relações entre as mudanças na administração e gestão das Escolas e o exercício efetivo de funções e cargos. Pelos dados que recolhemos verificámos que todos os participantes neste estudo, atuais Diretores, mantêm-se em funções de gestão independentemente do modelo de gestão vigente, o que parece tornar pouco pertinente a preocupação com as “lideranças fortes” nas escolas, tal com equacionadas na nova legislação. As funções de direção parecem ter-se demarcado há muito do exercício da função docente, tal como outros estudos já tinham apontado (Barroso, 2003, Dias, 2008).

As motivações para exercer atualmente o cargo encontram-se interligadas, sobretudo, ao “gosto por administrar e coordenar” e ao “desafio constante”, com o sentimento de poderem participar mais ativamente em processos de inovação e de renovação da escola.

Estes aspetos sugerem um afastamento face à “ética de serviço público” e uma crescente proximidade com as novas concepções de gestão pública.

Esta análise é reforçada pela importância que os Diretores concedem à sua formação profissional no domínio da gestão. Segundo os dados recolhidos, poderemos constatar que todos os Diretores possuem ou encontram-se a frequentar formação especializada na área da Administração Escolar, e que esta aparece como requisito para a atualização de competências, com o objetivo de aumentar as competências e conhecimentos para a melhoria do desempenho do cargo.

Poderemos desta forma inferir que as considerações dos Diretores deste estudo relativamente ao perfil pessoal e profissional do Diretor, seguem tendências próximas da NGP, igualmente referidas por Torres e Palhares (2009). O discurso político acentua estas tendências e responsabiliza o gestor por novas competências e funções, considerando que além de nato, o líder deverá ser treinado (e.g. pós-graduado em administração educacional) e ajustável aos múltiplos contextos em que está inserido. De acordo com os Diretores participantes neste estudo, o gosto por administrar e gerir depende do perfil e motivação da pessoa, mas, posteriormente, é necessária uma preocupação constante na formação, na atualização de competências, para a melhoria de desempenho na profissão, nomeadamente no que se refere a cargos de direção, face as novas exigências para a governação das escolas.

O facto de os Diretores terem de apresentar hoje um Projeto de Intervenção e serem eleitos pelo CG, órgão máximo da Escola, constituem também aspetos que julgamos evidenciar a mudança face à tradição de “gestão democrática das escolas”.

Os Diretores deste estudo consideram que a elaboração de um Projeto de Intervenção, por parte da pessoa que se candidata à direção de uma Escola, torna-se um elemento importante, para um planeamento que aponte linhas de atuação concretas, face à realidade escolar atual cada vez mais competitiva. Segundo estes, as áreas e estratégias de intervenção mais privilegiadas na elaboração do Projeto de Intervenção tendem a prender-se com o bem-estar dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e a preocupação em criar estratégias para melhorar articulações pedagógicas e diversificar a oferta formativa. São escassas as referências ao carácter coletivo que o Projeto Educativo deveria revestir.

Apesar disso, referem que esse Projeto de Intervenção só contém nele estratégias eficazes se o Diretor, que se candidata, for conhecedor da realidade da Escola/Agrupamento, e que, por vezes, nem sempre é possível privilegiar essas mesmas áreas e estratégias definidas, pois, na prática, continua a verificar-se por parte dos Diretores, uma grande preocupação no cumprimento das funções técnico-administrativas exigidas diariamente pela Administração Central. É igualmente de referir que a perspetiva sobre o candidato ser conhecedor da realidade da Escola/Agrupamento coloca em desvantagem a candidatura a elementos externos à mesma.

A prestação de contas não só à Administração Central, mas também ao CG é outro aspeto referenciado pelos Diretores deste estudo, e que se relaciona com as perspetivas dos Diretores sobre a participação na Escola de atores “internos” e locais, assinalando a consolidação de novas formas de regulação da Escola pública.

Segundo os participantes neste estudo, o CG desempenha uma importante função de regulação a nível da Escola. Dentro das funções de regulação que lhe estão atribuídas na Lei, uma competência essencial para a concretização da regulação local nas escolas, inovadora no atual modelo, prende-se com a capacidade para aprovar as regras fundamentais de funcionamento da escola, as decisões e as estratégias de planeamento expressas no Regulamento Interno, no Projeto Educativo, no Plano Anual de Atividades, assim como o acompanhamento e fiscalização da sua concretização. Embora a AE já desempenhasse formalmente algumas destas funções, esta leitura dos Diretores sugere uma maior afirmação do CG, face à estrutura que o precedeu.

Além disso, de acordo com os dados recolhidos junto dos Diretores, o CG é hoje um órgão que apresenta uma representação mais justa relativamente à AE, sendo por isso também legítimo ter a competência para eleger e destituir o Diretor. Contudo, alguns Diretores referem que, apesar da crescente importância do papel do CG, este ainda não se tornou o órgão estratégico de coadjuvação da instituição e de supervisão e fiscalização da atividade da escola e do Diretor que os normativos preveem.

Segundo os dados recolhidos junto dos Diretores, de entre os elementos pertencentes ao CG é de salientar a evolução participativa das famílias, da autarquia e das entidades locais, na medida em que esta tende a ser mais ativa e produtiva. Verifica-se uma melhoria

na participação da sociedade civil na vida da Escola. No entanto, continua a ser necessário criar condições que provoquem uma mudança efetiva, quer das mentalidades, quer das atitudes e comportamentos dos indivíduos que desempenham novos papéis. É necessário um maior investimento em estratégias que permitam uma participação onde exista partilha de responsabilidades e cooperação na procura de soluções relativamente ao funcionamento global da Escola.

As perspetivas dos Diretores deste estudo no que diz respeito à participação dos atores “internos” na vida Escola evidenciam uma grande preocupação com as relações e com a gestão de recursos humanos. Segundo os Diretores, as relações com toda a equipa, que vai desde os órgãos de gestão, sejam de topo ou intermédia, até aos docentes e não docentes merece uma reflexão profunda, pois estas relações surgem como elemento fundamental para a eficácia do Projeto de Intervenção do Diretor, para uma imagem positiva da unidade orgânica na comunidade e uma “luta” pela autonomia da escola.

A preocupação com os recursos humanos faz redobrar os cuidados no recrutamento de pessoas a cargos intermédios. Segundo os Diretores, os cargos de gestão intermédia não devem ser atribuídos como meros complementos de horário, mas tendo em conta o perfil apropriado e a predisposição dos indivíduos, e, por isso, concordam com a Lei relativamente à designação dos coordenadores.

A reivindicação dos Diretores em possuir maiores poderes na seleção de pessoal docente e não docente, defendendo que este recrutamento deve ir ao encontro das necessidades de cada escola é outra questão mencionada. Segundo este estudo, o que verdadeiramente está em causa é desenvolver formas de gestão do sistema educativo, que tornem a administração das escolas mais simplificada, nomeadamente na redução da burocracia nos processos; mais eficiente na contratação e gestão de recursos humanos; mais eficaz, no cumprimento no objetivo da Escola em valorização de todos os atores internos, pois só dessa forma haverá maior empenho e uma participação mais produtiva. Trata-se, como é óbvio, de objetivos bastante ambiciosos e nem sempre fáceis de conjugar.

A perspetiva dos participantes deste estudo indica que existe ainda uma discrepância entre o ordenamento jurídico e a prática, pois se por um lado o DL nº 75/2008, de 22 de abril, aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação e o novo modelo de autonomia das escolas pretende dar mais força às escolas, modernizá-las e incentivar à inovação e mudança, por outro lado, parecem persistir rotinas

burocráticas de controlo e obediência hierárquica. A autonomia deve ser considerada como um investimento nas escolas e na qualidade da educação visando a melhoria das aprendizagens e o sucesso educativo. No entanto, os Diretores entrevistados consideram que esta não é equitativa em relação à responsabilidade que o cargo pressupõe e que continua por vezes a ser fictícia. Consideram mesmo, tal como defende Lima (2011), que “o conceito de autonomia tem sido desprovido de sentido político substantivo e não significa mais autogoverno, soberania, capacidade de se dirigir segundo regras próprias e em graus variados; significa ao invés, algum grau de liberdade de execução, adaptação local e operacionalização contextualizada das orientações produzidas de forma tutelada e fortemente regulamentada” (p.15).

De acordo com os participantes neste estudo, tende a ser “esquecido” que ao Diretor cabe não só a parte técnico-administrativa, mas também outras áreas como a gestão de relações humanas e questões pedagógicas, questões que são colocadas, por vezes em segundo plano. Existe um cada vez maior controlo remoto invisível (sobretudo através de plataformas em rede) e uma continuidade burocrática, deixando também permanecer a ideia defendida por Dias (2008) relativamente a Portugal possuir características complexas de regulação da escola e do sistema educativo.

Ao realizarem um balanço do exercício no cargo, todos os Diretores referem que um órgão colegial permitiria mais diálogo e partilha de responsabilidades, que centradas numa só pessoa são de difícil gestão. No entanto, afirmam que a unipessoalidade confere mais estatuto ao cargo de Diretor e facilita e legitima a tomada de decisão, agilizando os processos e aumentando a eficiência. Um Diretor refere mesmo que o DL n.º75/2008 veio legitimar e enquadrar o que se passava na realidade das Escolas, ou seja, o papel de destaque, a responsabilidade que o Diretor já assumia, tanto no CP, como noutras áreas de intervenção.

No geral, os Diretores concordam que o reforço da liderança unipessoal surge como uma experiência positiva no que diz respeito a uma nova cultura de exigência na organização e funcionamento das escolas, com maior atenção a questões como o planeamento, à definição clara de competências, à criação de sinergias positivas com as comunidades. Torna-se é necessário ter cada vez mais presente que o Diretor continua a precisar de trabalhar em colaboração com todos os seus colegas, ajudando-os a identificar as

suas fragilidades, para que possam adquirir as habilidades fundamentais para a uma formação de qualidade. O Diretor surge, assim, como uma das figuras centrais do processo educacional dentro da organização que dirige e, por isso, deve ter uma atitude reflexiva constante (o que de acordo com os nossos testemunhos nem sempre é possível, dadas as responsabilidades e o ritmo estonteante a que está exposto diariamente). Deve comunicar com eficiência, ter coragem de arriscar e sensibilidade nas tomadas de decisão. Apesar de unipessoal, o Diretor tem de ser capaz de ouvir o que os outros têm a dizer e delegar competências, para que possa chegar às várias dimensões da gestão que lhe são consignadas.

Em síntese, de acordo com os dados recolhidos juntos Diretores deste estudo e da análise teórica e legislativa que efetuámos, podemos concluir que as mudanças no papel e áreas de intervenção do Diretor, em especial com a passagem de órgão colegial a unipessoal, com a implementação do DL nº 75/2008, sugerem a implementação de um modelo com características próximas da NGP, em aspetos como: a centralidade de responsabilização no Diretor e a necessidade de prestação de contas à tutela e à comunidade; a necessidade de demonstração de competências técnicas na gestão para o exercício do cargo (plano de ação/experiência/formação especializada); a definição precisa das competências de cada agente educativo; a designação das estruturas intermédias da organização educativa por parte do Diretor (ainda que suavizada em legislação mais recente) e a necessidade de avaliação interna e externa das escolas. Não é, contudo, esquecido que a gestão escolar atual implica uma participação social nas tomadas de decisões, na fiscalização dos recursos financeiros e nas necessidades de investimento; e nos processos de avaliação da escola e na execução das deliberações coletivas; entre muitos outros aspetos. E o Diretor enquanto órgão unipessoal desempenha um papel cada vez mais fundamental.

Podemos concluir que o DL nº 75/2008, de 22 de abril, constituiu um passo na mudança de rumo da administração escolar em Portugal, mas parece não se ter revelado a “revolução” anunciada. Apesar do surgimento de novos modelos de gestão focalizados na responsabilização e na prestação de contas, ao mesmo tempo que novas políticas são lançadas, envolvidas numa retórica de flexibilidade, e inovação, com promessas de maior eficácia e eficiência dos serviços públicos, os Diretores perspetivam que a Escola pública só terá efetivamente uma melhor imagem da sua administração e gestão, quando for verdadeiramente alargada a autonomia das escolas e existir uma maior profissionalização das estruturas intermédias e dos gestores escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2002). *O Neoliberalismo educacional mitigado. Numa década de governação Social-democrata*. Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A. (2009). *Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate Iberoamericano*. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 09, 57-70.
- Almeida, M. (2006). *O futuro da liderança de topo na Administração Pública Portuguesa. Forças motrizes e Cenários possíveis*.- Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Escola de Economia e Gestão, Braga.
- Barroso, J. (2003). *Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução*. Educação e Sociedade, Vol. 24, nº82, pp. 63-92.
- Barroso, J. (2004). *A Autonomia das escolas: Uma ficção necessária*. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.17, nº 2, 49-83.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2005a) *A Administração Educacional e a Abordagem Sociologia das Organizações Educativas*. In J. Barroso. *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J.; Afonso, N. (org.) (2011). *Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação: autonomia e gestão escolar, educação sexual em meio escolar, avaliação externa das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, M. (2011). *As Concepções e as Práticas dos Gestores de Topo na Escola Pública e Privada Convergências e Divergências*. Dissertação de Mestrado em Administração Escolar. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa - IPL.
- Barzanó, G. (2009). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A (2003) *Como Melhorar as Escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas de melhoria*. Porto: Edições Asa
- Bravo, M. P. C; Eisman, L. B. (1998). *Investigación Educativa 3ªed*. Sevilla: Ediciones Alfaro
- Carvalho, M. (2007). *Gestão e administração escolar: do modelo liceal à atualidade*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P. (2008). Estudos correlacionais em educação: potencialidades e limitações. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, Vol XII, nº 1, pp. 143-169.
- Coutinho, C.; Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. [Versão eletrónica] *Revista Portuguesa de Educação*. 15 (1). Cied: Universidade do Minho. Acedido em Setembro de 2011, em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/492>
- Costa, Jorge Adelino (2004). *Construção de Projectos Educativos nas Escolas: Traços de um Percurso Debilmente Articulado*. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga vol. 17, n.º 002, pp. 85-114.
- CRSE (1986). *Projeto Global de Atividades*. Lisboa: Ministério da Educação: Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma, Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação: Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- Derouet, J.-L. (2001b), *Gouvernance et évaluation dans le système éducatif français: vers une évaluation dans plusieurs mondes?*, em A. Van Haecht (org.), *Évaluation et Comparaison des Politiques et des Systèmes de Formation Professionnelle Continue en Europe*, número especial da Revue de l'Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles

- Dias, N. (2003). *Políticas educativas e dispositivos de territorialização: Da escola aberta à comunidade à escola em parceria* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Dias, M. (2008). *Participação e Poder na Escola Pública – (1986-2004)*. Edições Colibri.Lisboa: Instituto Politécnico.
- Dinis, Luís Leandro Vasques (2000) *As escolas como organizações profissionais*. In *Administração Educacional*. Revista do Fórum Português da Administração Educacional, nº3,pp.60-79)
- Ferreira, M (2008). *Ciclo de Vida, Desenvolvimento Profissional e Gestão Escolar - uma Abordagem Biográfica*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional Lisboa: Universidade Aberta
- Flick, W. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor
- Flores, M. (2005). *Agrupamentos de Escolas. Indução Política e Participação*. Coimbra: Almedina.
- Formosinho, João; Fernandes, António Sousa; Lima, Licínio (1988) – *Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas*, in Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *Documentos Preparatórios-II*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, 139-170.
- Formosinho, J. & Machado, J. (1999). *A Administração das Escolas no Portugal Democrático* in Lafond M. A. C. *et al.*, *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Edições Asa, pp. 99-124.
- Formosinho, J., Ferreira, F. e Machado, J. (2000a). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Gewirtz, S. (2002). *The Managerial school. Post-welfarism and Social Justice in Education*. London: Routledge Lipsky.
- Glatter, R. (1995). *A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas*. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, pp.143- 159.
- Guerra, I. C. (2007). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção-O Planeamento em Ciências Sociais*. Estoril: Príncipeia.

Lima, L. (1992). *Organizações Educativas e Administração Educação em Editorial*. Revista Portuguesa de Educação, 5(3), pp.1-8.

Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação.

Lima, L. C. (2003) – *A reorganização do centro para a recentralização(I)*, in *jornal A Página da Educação*, nº 127, Outubro 2003 (pp.21). Disponível em www.apagina.pt/arquivo

Lima, L. C. (2004) – “A reorganização do centro para a recentralização (IV)”, in *jornal A Página da Educação*, nº 139, Novembro 2004 (pp.21). Disponível em www.apagina.pt/arquivo

Lima, L. (2005). *Uma administração escolar duplamente atópica*. Revista Portuguesa de Educação, nº 14, p.17

Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M., & Canário, R. (2006). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Departamento de Sociologia. *Revista Sociologia*, 19, 227-253.

Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

Pinhal, J. (2004). *Os municípios e a provisão pública de educação*. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura, Políticas e gestão local da educação

Pires, C. (2003). *A administração e gestão da escola do 1.º ciclo – O órgão executivo como objeto de estudo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências de Educação*. Lisboa : Gradiva.

Rodrigues, J. (2006). *Gestão intermedia e lideranças escolares*. Dissertação de Mestrado. Viseu: Universidade Católica Portuguesa – Instituto Universitário de Desenvolvimento e Promoção Social.

Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.

Torres, L.; Palhares, J. (2009). *Estilos de liderança e a escola democrática*. In P. Abrantes e outros (Orgs.) *Atas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, Vol. I (pp. 123-143). Lisboa: ISCTE.

Vala, Jorge. (1987). *A análise de conteúdo*. In A. S. Pinto, *Metodologia das ciências sociais*. Lisboa: Afrontamento.

Weber, M. (1922). *Économie et Société*. Paris:Plon (tradução francesa de 1971).

Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n° 769-A/76, de 23 de outubro - Órgãos de gestão democrática.

Despacho Normativo n° 27/97, de 2 junho- Regulamentação da participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão das escolas.

Lei n° 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n° 43/89, de 3 de fevereiro - Regime jurídico de Autonomia dos Estabelecimentos.

Decreto-Lei n° 172/91, de 10 de maio - Regime jurídico de direção, administração e gestão de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – Regime de autonomia, administração e gestão das Escolas.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho - Segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

ANEXOS

ANEXO I

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

Entrevista exploratória 1

DATA DURAÇÃO

07/07/2011 57MIN

<p>E - Começo por agradecer.....</p>	
<p>R – É um prazer. Diga lá.</p>	
<p>P-Já exerceu algum cargo de gestão?</p>	<p><i>Professora de 1ºCEB</i></p> <p><i>14 anos de serviço, 13 anos diretora</i></p>
<p>R- Sim, sim. Fui muitos anos diretora da escola. Em todos os anos que estive no 1º ciclo, fui professora de 1º ciclo durante 14 anos, fui para aí 13 anos, só no primeiro é que não fui, Diretora na escola.</p>	
<p>P – Conte-me então um bocadinho do seu percurso?</p>	<p><i>Profissão de base-Professora do 1ºCEB</i></p> <p><i>Diretora de Escola num período extremamente complicado /período revolucionário</i></p> <p><i>Massificação do ensino/ Espaços, número de alunos (competências do diretor nesta altura)</i></p> <p><i>Diretora/sindicalista</i></p> <p><i>obra com a comunidade-construção de escolas aos fins</i></p>
<p>R- Então, eu sou professora do 1ºciclo, essa é a minha profissão de base, é essa que eu digo que sou. Sou professora do 1º ciclo ainda do tempo do Estado. Iniciei as minhas funções e em 1967 e depois só estive em três escolas no concelho de Sintra: Almoçageme, Lameiras (onde estive 6 anos) e depois 7 anos em A-da- Beja, primeiro concelho de Sintra e agora concelho da Amadora. Depois de chegar a A-da-Beja, onde fui diretora de Escola num período extremamente complicado, porque é já um período de revolução, em 1975, quando se dá a massificação do ensino, portanto todos vão para a escola, e nós tínhamos duas salas de aula para receber não seis quantas crianças. E eu era Diretora, sei que nesse ano, finais de 74 e inícios de 75, nesse ano funcionávamos em regime triplo, era assim das 9 ao meio dia, do meio dia às três e das três às seis e eram sempre turnos de miúdos, ou seja, eram seis turnos, pronto. Como era Diretora de escola, fui eleita Diretora e era simultaneamente delegada sindical, coube enfim e estávamos num período revolucionário, era de facto tempo de pormos mãos à obra e consegui com a comunidade encontrar mais duas salas que uma instituição nos disponibilizou, uma instituição que pertencia nessa altura ao ministério dos assuntos sociais e depois num outro bairro, conseguimos também quase que construir uma escola. Aos sábados e aos domingos aquilo era ...íamos construir uma escola, duas salas. Tudo em regime</p>	

<p>provisório, mas foi a forma que tivemos de dar alguma dignidade ao ensino e portanto esse regime triplo que eu falava só durou para aí uns seis meses, não chegou a durar um ano. E depois nessa escola, digamos que eu assumi um papel de liderança quer administrativa, quer pedagógica, quer junto da comunidade, enfim provavelmente tornei-me notada, não só pela população, comunidade local, como do ponto de vista pedagógico, quer com as crianças, quer com os meus colegas nas áreas de formação. Tive alguma notoriedade que junto da administração escolar captou algum interesse e portanto para além de ter participado em programas de organização e formação. Fizemos um filme da minha sala de aula, o filme foi divulgado. Ganhei alguma consideração, não só das famílias, dos pais dos alunos, mas também junto dos meus colegas e da administração. E em 1981/82 convidaram-me a então administração central do ensino básico para um programa de formação contínua de professores e, portanto, eu fui participar nesse programa que tinha uma base distrital, eu neste caso integrei-me no distrito de Lisboa e tínhamos a responsabilidade de montar sempre apoio pedagógico que respondessem a necessidades de formação dos professores. Portanto, no início a minha atividade enquanto formadora de professores a nível institucional, porque antes já tinha funções de animadora, que era aquilo que havia entretanto. E portanto é nessa altura que saio da escola e estive 5 anos nesse projeto. Primeiro a nível distrital e depois a nível regional, em que coordenava uma série de ações no distrito de Lisboa, Leiria, Setúbal e Santarém. E foi a partir daí, estive aí até 86, que nessa altura que abre um concurso para a ESELX. Portanto as ESE são criadas em 1985 e 1986 ainda não havia alunos, mas abrem concursos para animadores pedagógicos no âmbito das Escolas Superiores de Educação e eu concorro e fui selecionada e vim para a ESE. Eu e os colegas que fomos selecionados, aquilo que fizemos foi simultaneamente num plano de formação contínua de professores de 1º ciclo e na concepção dos planos de estudo dos bacharelatos em ensino primário, nessa altura era ensino primário. E desde então que estou aqui.</p>	<p><i>de semana</i></p> <p><i>Dignificação do ensino</i></p> <p><i>Liderança administrativa e pedagógica junto da comunidade</i></p> <p><i>Notoriedade que junto da administração escolar, dos colegas e dos pais</i></p> <p><i>programas de organização e formação</i></p> <p><i>Anos 80- necessidade de apoio formativo para professores</i></p> <p><i>as ESE são criadas em 1985 e 1986</i></p>
<p>P – Passando agora para aquilo que conhece com os professores e toda aquela que foi a sua história enquanto diretora. Quais é que acha que são as motivações, os fatores que levam os professores a iniciar funções nos cargos de gestão?</p>	<p><i>Antes do 25 de abril:</i></p>

<p>R- Naquela altura, houve uma determinada altura, antes do 25 de abril, em pleno Estado Novo que nem nos perguntava se era ou não era, se queríamos ou não queríamos, era “Têm de ser!” e normalmente se fosse escola de lugar único. Naquela altura havia a escola feminina e masculina. Se fosse escola de lugar único era imediatamente Diretor. Portanto assegurava as atividades com as crianças e também toda a burocracia que tínhamos. Quando havia mais de um professor, mas era a professora mais antiga ou efetiva, quando cheguei às Lameiras, eu era a professora mais antiga, a precisão era entre efetivos e agregados, era obrigatoriamente eu tinha de assumir o cargo de Diretora da escola e ser diretor de escola naquela altura era simplesmente cumprir uma série de ordens burocráticas, de funcionamento, de manter os livros e tal, enfim... era funções meramente administrativas. Pós 25 de Abril a direção da escola, os diretores passam a ser eleitos e a forma de eleição não é porque, eu já não me lembro muito bem se me candidatei, mas bastava que algum professor tivesse uma intervenção ou tivesse um papel mais ativo, era logo forma dos colegas votarem nele. Eu não me lembro bem, mas até é provável que tenha dito que não me importava de ser Diretora da escola. Mas basta a pessoa não estar num papel passivo, que é sempre isso que caracterizou e caracteriza os professores do 1ºCiclo para imediatamente ser o escolhido. E naquela escola se lá estivesse hoje provavelmente ainda era Diretora. Eu ainda era muito nova, mas a partir de um determinado momento pessoal e profissional eu passei a perceber que isto do ensino não é só instrução. Quer dizer eu durante os meus primeiros anos de trabalho, sobretudo no fascismo e a minha passagem pelo Ministério primário aquilo que me deu é “Ser professor é instruir crianças! Instruir!” E portanto, ensinar a ler, escrever e contar e pouco mais. A partir de um determinado momento, com o acesso enfim a outro tipo de informação e cultura, porque entretanto continuei a estudar e naturalmente que as minhas opções passaram a ser mais do que instruir, educar. E na educação é um problema, é uma área de intervenção social que não se reduz, nem de perto, nem de longe ao ensino na sala de aula e portanto essa percepção tive-a imediata. E a escola extravasa a sala de aula e vem para o meio social em que está inserido. E essa percepção eu tive e quando a tive os professores tinham de mudar e por isso é que me recandidatei na direção da</p>	<p><i>-não era uma escolha ser diretor</i></p> <p><i>-escola de lugar único era imediatamente diretor</i></p> <p><i>- era professor e burocrata</i></p> <p><i>- o professor mais antigo ou efetivo e agregados</i></p> <p><i>-funções meramente administrativas</i></p> <p><i>Pós 25 de abril (Anos 80):</i></p> <p><i>-Diretores passam a ser eleitos</i></p> <p><i>-eram escolhidos/votados os que tinham um papel mais ativo (os professores do 1ºciclo geralmente eram passivos)</i></p> <p><i>O professor servia para instruir crianças, esquecendo o educar (ensino muito fechado) e isso levou a procurar novas opções profissionais</i></p> <p><i>a escola extravasa a sala de aula e vem para o meio social em que está inserido</i></p> <p><i>Começa a existir novos interesses na educação, abertura para o meio social e isso leva a recandidatura a nível da direção</i></p> <p><i>Período político facilitador à</i></p>
--	---

<p>escola e também o período político em que isto se passa é também facilitador para esta intervenção. Portanto, abrir os muros da escola e têm de ser lideradas. Portanto isto não é um processo ao acaso, mas que tem de ser guiado e quem guia, quem orienta a abertura da escola à comunidade e da comunidade à escola, porque não é só a escola que se abre à comunidade. Esta relação biunívoca tem de ser liderada por alguém que tem um pensamento, mesmo que incompleto, que tem uma perspetiva crítica e simultaneamente que tem competência profissional. E por isso eu investi nestas dimensões. Investi por um lado na minha competência profissional ao nível da escola, da sala de aula e do ensino, que tem de ser muito boa. E tenho de mudar radicalmente a minha relação professor-aluno e os meus métodos de trabalho e tenho que me afirmar na minha sala de aula para poder afirmar-me dos meus colegas e da comunidade. Eu tenho de mostrar a esta comunidade que podem confiar em mim. Eu tenho de mostrar aos meus colegas que ser professor é mais do que irmos ali, sentarmos à secretária e pormos os meninos a fazer cópias e ditados. E foi essa perceção que eu tive e que não há um espaço para se ser diretor e para se ser professor. Ser diretor integra, do meu ponto de vista, a dimensão pedagógica da relação professor-aluno na sala de aula e simultaneamente o papel de animador do meu grupo de trabalho, de uma equipa. Portanto, para mim a escola é uma grande equipa de trabalho e foi isso que eu procurei construir. Com todos os erros enfim, mas uma bela equipa de trabalho, e naquela altura era propício. Eu lembro-me das reuniões do conselho escolar, que era as reuniões que nós tínhamos, que era uma semanal. Nas reuniões de conselho escolar que a maior parte dos colegas iam para lá fazer renda e não sei quê ou ler circulares, eu alterei isso e de facto discutíamos, líamos livros, construíamos materiais, preparávamos exposições, formas de enfim. Aquilo não se aguentava por mais tempo. Aquela era uma altura propícia, eu naquela altura tinha crescido muito socialmente, pessoalmente e portanto tinha uma perceção da escola muito para além de algumas minhas colegas e tinha outra coisa, o poder político, a administração, ajudava a estes propósitos e essa questão de liderar uma equipa digamos que por um lado foram motivações pessoais de transformar a escola social a educação no sentido mais amplo, de abrir a escola. De fazer uma outra escola, de preparar crianças numa outra</p>	<p><i>inovação</i></p> <p><i>Abertura da escola à comunidade e da comunidade à escola-relação biunívoca</i></p> <p><i>O diretor tem de possuir competência profissional e espírito crítico</i></p> <p><i>O diretor que também é professor tem de ser bom naquilo que faz para se afirmar perante os colegas e a comunidade</i></p> <p><i>Diretor como animador de uma equipa- A Escola como uma grande equipa de trabalho</i></p> <p><i>As reuniões passam a ser dinâmicas e inovadoras</i></p> <p><i>Motivações para o cargo próprias de uma época reivindicativa</i></p> <p><i>Vontade pessoal de mudar e preparar as crianças para dimensões de cidadania e dirigir uma equipa</i></p>
--	---

<p>dimensão de cidadania e, por outro lado motivações de dirigir uma equipa.</p>	
<p>P – Acha que hoje em dia os casos que conhece de outros diretores vão por aí?</p> <p>R- Não, não vão por aí. Quer dizer, na generalidade das pessoas não vão por aí. Na generalidade, os tempos mudaram. Aquilo que contei é próprio de uma determinada época, em oitentas nós íamos para a Câmara pedir e reivindicar, íamos para a administração e isto tinha de ser assim e assim e portanto essa é uma coisa que é natural, esses momentos de transformação. Agora, a partir do momento em que a atividade politicamente estabilizou, em que as instituições ganham maior poder, depois vêm outras reivindicações e por exemplo vem uma coisa, pelo menos é a minha perceção, no papel depois não está lá isso, mas na prática é isso que as pessoas fazem, agora estou-me a lembrar de outra escola aqui da zona que eu conheci, onde fiz a minha tese de mestrado e onde estive anos a fio estagiários, é assim, ser Diretor de escola é um lugar de topo, onde eu posso mandar em alguém, por outro lado afasta-me das crianças. As crianças são chatas e muito cansativas e portanto se eu for diretor eu fico logo sem dar aulas e portanto vou para ali e é muito mais fácil, é o dizer como deve ser feito, do que eu fazer. Eu nos meus tempos de Diretora só queria ser boa pedagogicamente e assim se eu faço os outros podem fazer. Essa era a minha prática. Portanto eu só fui Diretora nestas circunstâncias. Pós esta fase, pós oitenta, começo a ver a corrida aos diretores de escola e as zangas e tal e começo a ver, e alguns conheci nessas situações, a criarem grupos de pressão, grupos lobby, elegem para não sei o quê e depois e tal, isto é aquilo que move algumas pessoas é de facto aceder a lugares a que eu tenha poderes sobre os outros e por outro lado libertar-me das tarefas chatas do ensino de contar, ler e não só e com públicos cada vez mais diferenciados e mais difíceis. Portanto, claro que alguns são eficazes e alguns dos diretores que eu conheço, estou agora a lembrar-me de alguns casos onde tenho estagiários, alguns de facto têm como motivações iniciais estas, sair da sala de aula, mas alguns tornaram-se em bons gestores, vão aprendendo a liderar e a construir projetos com alguma consistência, viabilidade, e a ser de facto líderes de equipas</p>	<p><i>Atualidade:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>atividade politica estabilizou</i> - <i>as instituições ganham maior poder</i> - <i>outras reivindicações</i> <p><i>ser Diretor de escola é um lugar de topo, onde eu posso mandar em alguém, por outro lado afasta-me das crianças chatas e cansativas em meios cada vez mais diferenciados</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>o Diretor manda fazer, é mais fácil!</i> <p><i>Depois dos anos 80 há a “corrida aos Diretores”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Criação de grupos de pressão</i> - <i>Eleições</i> - <i>Alguns bons gestores, mas não líderes pedagógicos e sem autonomia</i>

pedagógicos, não tanto assim. E muito que me estou a lembrar que fui conhecendo na qualidade de supervisora, os diretores são sempre a nossa porta de entrada e não os podemos ignorar e alguns são **meramente burocratas** no sentido mais negativo que a palavra burocracia tem na leitura de circulares, falando de autonomia, mas sem ter qualquer tipo de autonomia, **autocráticos** : “**Eu quero, eu posso, eu mando!**” e portanto, com alguns contornos de perseguição enfim, e simultaneamente de **muita permeabilidade ao charme, à sedução**, porque é óbvio que numa equipa pedagógica com 10/12 professores há sempre e alguns não são a isenção, a autonomia, o que cria um bom mau estar terrível em algumas escolas. E eu acredito que apesar de algumas pessoas que eu conheço que agora até já são diretores de agrupamento e não de escola, com formação na área da gestão, **alguns já são mestres da área da administração e gestão escolar. Uns com formação posterior, outros anteriormente, não é isso que melhora.** No meu ponto de vista e cito uma autora que eu gosto muito e que o professor NÓVOA reproduz “O professor é a pessoa e só uma parte é que é professor” e **de facto o Diretor é gestor e só uma parte da pessoa é que é gestor e portanto muitas das características pessoais, de má formação pessoal e de lidar** com pessoas, e os professores são pessoas, mesmo que eu tenha formação ao nível da gestão, da eficácia, dos processos, **muitas vezes características pessoais sobrepõem-se a características de formação profissional e essas é que marcam a função.** Isto é, eu conheço alguns bons líderes, bons diretores, conheço diretores que a nível pessoal são pessoas execráveis, **podem ser muito bons técnicos, muito bons executores, de pedagogia não sabem nada e armam-se em nome do poder que têm, porque ser hoje Diretor é ter muitíssimo poder**, armam-se em conselheiros, em orientadores, em interpretes da lei e nomeadamente ao **nível do 1º ciclo que é a zona mais frágil.** Estou agora a pensar em agrupamentos concretos. Por exemplo em relação à avaliação, está muito claro que todas as indicações dos normativos apontam para que a avaliação no 1º ciclo seja descritiva e não seja, a exemplo do 2º e 3º ciclo, traduzida numa classificação de bom, satisfaz ou não sei o quê ou de 2,5 ou 8, está muito claro. Contudo, alguns Diretores exatamente porque não conhecem a nível pedagógico o 1º ciclo, porque não conhecem ou **não querem interpretar a lei**, exportaram para o 1º ciclo características do modelo disciplinar, extremamente fechado,

-Diretores meramente burocratas e autocráticos

- Escolha da equipa em função do charme

- Começa a existir gestores com formação específica, mas nem sempre melhora a qualidade

- As características pessoais sobrepõem-se às profissionais

- Maus gestores

- Bons técnicos, mas péssimos pedagogos e usam mal o poder que têm

- atualmente o Diretor tem muito poder

nível do 1º ciclo é a zona mais frágil

<p>que é o 2º e o 3º ciclo, e portanto, isto é uma interpretação abusiva dos Diretores de escola que não conhecendo o que é a monodocência e o 1º ciclo se permitem interpretar os normativos e atribuírem ao 1º ciclo, das nove às dez português, das às onze matemática...que é a estrutura de outras coisas. Isto é abusivo e só é possível, porque o 1º ciclo num agrupamento tem efetivamente um poder reduzido comparado com os outros. Portanto isto é para mim, como professora do 1º ciclo, altamente preocupante, porque está em risco a monodocência no 1º ciclo e querem transportar isto para a educação de infância.</p>	<p><i>-Diretores não conhecem a realidade de todos os ciclos (sobretudo a monodocência) e interpretam mal a lei, mas isto acontece mais quando a equipa não tem praticamente poder- é preocupante!</i></p>
<p>P – Mas acha que quando o Diretor é do 1º ciclo as coisas são diferentes?</p> <p>R- Não, também não é por aí, porque conheço pessoas e isto são forças de poder e desconhecimento. Contudo e é este exemplo a que eu queria chegar, a um agrupamento bem próximo da nossa zona onde quando os professores do 1º ciclo são liderados ou têm no seu interior, professores que sabem o que estão a fazer, com formação, pós graduação ou não, contudo isto não é possível. E eu conheço um agrupamento que aborda três escolas do primeiro ciclo, não quatro, portanto já não é nada pequenino e porque está lá uma pessoa, que por acaso é coordenadora do 1º ciclo, podia não ser, mas que é uma pessoa informada e pedagogicamente que merece respeito pela comunidade de pais, isto não é possível. Portanto, não foi possível passar aquela avaliação no 1º ciclo segundo os modelos do 2º e 3º e a avaliação é descritiva, efetivamente aquela estrutura, por exemplo aquela abolição do livro de sumários, portanto os sumários vêm para o 1º ciclo como uma estrutura importado do 2º e tal. E portanto, em que os professores do 1º ciclo aquilo que fazem é enviar para o Diretor de escola efetivamente um plano semanal ou uma agenda semanal com as atividades. Ora isto só é possível quando o diretor pode ser prepotente, neste caso particular o diretor é um diretor que vem do secundário, nem sequer vem do 3º ciclo, que foi eleito, mas porque tem ali professores que sabem do que estão a falar, que conhecem muito bem a legislação, muito bem os normativos, que argumentam muito bem na perspetiva pedagógica e científica,</p>	<p><i>Ter formação específica em Administração não é tudo,</i></p> <p><i>Os professores precisam estar bem informados para se fazerem ouvir</i></p> <p><i>Nem sempre existe uma articulação correta dentro do agrupamento vertical</i></p>

<p>de facto isto não se passa. Mas por exemplo, em contraponto, conheço uma diretora de escola, de agrupamento, também aqui de Lisboa, uma pessoa do ponto de vista humano extremamente impecável, mas efetivamente aquilo que ela faz, aqui está o exemplo de uma pessoa que lidera processo, tem de ser um líder, um líder seguro e assertivo e para isso ele tem de estudar, não pode ser uma pessoa insegura, vulnerável, não pode ser uma pessoa que nem todas as pessoas têm. Eu efetivamente se hoje estivesse numa escola se calhar tinha chegado à conclusão que aquilo que eu tinha liderado não tinha características de líder e não queria, porque efetivamente tem de se saber ouvir, tem de saber ler, estar seguro, tem de se estar atualizado, não se pode agir numa escola porque no outro agrupamento faz-se, no outro telefone para a administração e pergunto “Olhe faço assim ou faço assado?”. Por isso é que eu digo que muita da autonomia da escola é uma autonomia dependente, isto é, as escolas continuam a não ter autonomia, porque a autonomia é uma autonomia dependente, ao mínimo problema “Olhe faço assim ou faço assado? Sigo isto ou aquilo’ O professor faz isto ou aquilo?” e portanto refugiam-se as pessoas inseguras, que não sabem ouvir, as pessoas que não têm formação pedagógica e científica atualizadas, refugiam-se no poder “É assim porque eu mando, eu quero!”.</p>	<p><i>- o Diretor é eleito</i></p> <p><i>-tem de ser um líder seguro, assertivo e atualizado-tem de se saber ouvir, tem de saber ler, estar seguro, tem de se estar atualizado, não se pode agir numa escola porque no outro agrupamento faz-se</i></p> <p><i>Muita da autonomia da escola é uma autonomia dependente</i></p> <p><i>Os Diretores que não estão atualizados refugiam-se no poder que têm para decidir</i></p>
<p>P – Falando dos decretos-lei que têm surgido ...</p> <p>O Investigador explica quais são e pergunta se da perceção da entrevistada alguma coisa mudou.</p> <p>R- Eu acho que não, não sei se mudaram. O 75/08 conheço assim na diagonal, houve um tempo que eu estudei com alguma atenção porque tive aqui uns complementos de formação em que eu dava uma disciplina que estava direcionada para projetos educativos, enfim já não me lembro e eu por força da circunstância... Mas uma coisa é o que diz o decreto e outra é a prática. E de facto, o decreto tem princípios como o despacho da avaliação, o decreto 6 de 2001, como tantos outros decretos. E os princípios que estão escritos no decreto remete-nos para conceções de escola, científicas, por tanto as palavras que la estão liderança, autonomia, ... remete-nos para uma certa conceção. Os decretos são então importações de investigações científicas</p>	<p><i>A legislação é diferente da prática</i></p> <p><i>As leis atuais são ambíguas e pouco claras</i></p> <p><i>O Diretor faz uma leitura literal e interpreta de acordo com o que pensa</i></p>

<p>nas várias áreas. Um diretor que lê aquilo, lê desarmado e à letra, faz uma leitura literal e interpreta aquilo que ele pensa que é, e não de acordo com a conceção científica que a lista apresenta ou que originou aquilo, ou seja portanto os decretos remetem-nos para determinado modelos de gestão, modelos educativos, pedagógicos, profissionais. E a interpretação que as pessoas fazem é uma interpretação literal e efetivamente as leis são ambíguas e permitem várias leituras e interpretações. Está é a minha interpretação, nem nunca estudei nada, nem fiz nenhuma investigação, esta é uma mera interpretação dos diálogos que vou tendo quer com diretores, com professores que estão no quadro e com os utilizadores que no fundo são os objetos, são os professores normais. E portanto não porque eu tenha feito algum estudo, nem quero fazer porque não é exatamente as áreas que mais me interessa.</p>	
<p>P – Considera que a eleição de um Diretor através de concurso por uma assembleia representativa, trouxe algumas alterações a nível das relações?</p> <p>R- Não sou capaz de responder, porque é como lhe digo este processo é mais recente, desde 2008, conheço muito mal.</p>	
<p>P – Sendo o Diretor um órgão unipessoal acha que tem maior capacidade de liderança, ou acha que essa questão não se alterou muito?</p> <p>R- Eu acho q não se alterou muito, eu acho e que tem uma capacidade de poder maior e usa esse poder enfim daquilo que ele for. A liderança.... Pois não sei, acho que algumas pessoas confundem liderança com poder, e liderança não é isso. Nunca estudei muito sobre o assunto, o que é um líder? Ou que capacidades deve ter? Mas na minha perceção e aquilo que eu julgo que é liderar equipas a um conjunto de características e atributos que se aprendem e técnicas e muitos atributos pessoais e por tanto algumas pessoas tendem a confundir o poder com liderança. O que acho que tem poder e não são líderes e há diretores que tem poder e são líderes. Mas alguns não sabem ser líderes e por isso usam o</p>	<p><i>Confusão entre liderar e ter poder</i></p> <p><i>Passagem para órgão unipessoal não trouxe grandes alterações</i></p> <p><i>Para liderar temos de possuir técnicas e atributos pessoais</i></p> <p><i>Uso excessivo do poder</i></p>

<p>poder para se poder afirmar.</p>	
<p>P – Considera que os factos de coordenação são do interesse por parte dos docentes?</p> <p>R- Também não tenho assim uma opinião muito consistente em relação a isso, julgo que alguns são e outros por imposição, porque “um não pode ser, o outro não pode, o outro não pode por não sei quê..... és tu” e quando é”és tu” os lugares de coordenação, essas estruturas intermédias, tem de ser por pessoas que sejam competentes, tem de ser profissionais. Porque uma estrutura de coordenação, mesmo as intermédias, é difícil. Por exemplo a coordenação de área no 1º ciclo, numa escola que tem muitos 3º anos de escolaridade e há um professor que é a coordenação de cada ano!! Quer dizer esta coordenação não pode ser quando nós escolhermos, porque é outra coisa, porque se me dizem nesta semana tens de dar a água na outra o vinho, na outra tens de dar o azeite, quer dizer isto não é coordenação nenhuma, isto é imposição, é alguém que está ali e vamos cumprir. Isto é um incumprimento burocrático de uma função q não se questionou, não sistematizou e por tanto estão ali a exercer porque alguém tem de exercer! Portanto é a mesma história, dos Diretores, todos os lugares todas as funções que impliquem direção, estruturas intermédias, essas funções têm de ser lidas e interpretadas e discutidas e as pessoas apropriarem-se delas para as fazerem cumprir, dialogando , estudando as coisas, não pode ser uma função só de “vamos despachar um relatoriosinho” depois é relatório em cima de relatório... e isto burocratiza as situações e a maior parte dos professores não as quer, porque de facto o que parece ser importante para a administração é o conjunto de relatórios que um faz que por sua vez e integrado no do outro que por sua vez..... Quer dizer era a 31 de Julho e a pessoa foi de férias em Agosto e perguntam o q ainda vais fazer a escola? E respondem, foi fazer um relatório do relatório, do outro relatório.... Isto para mim é desvirtualização esta função de coordenação, porque a função de coordenação é para as coisas funcionarem melhor e o objeto de uma escola é a formação dos alunos, é fazer que os alunos aprendam mais, o sucesso educativo tem. E o que eu vejo nas pessoas ao lado é nisso que investem menos, investem nesse tipo de coisas, uns porque querem,</p>	<p><i>Coordenação/ Liderança intermédia:</i></p> <p>- <i>alguns são por imposição</i></p> <p>- <i>é também um trabalho difícil e exige profissionalismo</i></p> <p>- <i>exige atualização de conhecimentos, porque caso não exista leva novamente apenas ao cumprimento burocrático</i></p> <p>-<i>muitos professores não querem devido à excessiva burocracia exigida</i></p> <p>- <i>o coordenador devia ser um elo de ligação ao topo para as coisas funcionarem melhor</i></p> <p>-<i>hoje existe uma maior preocupação com a burocracia e menor pelo sucesso educativo (uns porque</i></p>

<p>outros porque são obrigados, outros para ficar bem na fotografia.</p>	<p><i>querem ficar bem na fotografia, outros porque são obrigados)</i></p>
<p>P – Sente que a administração central regional e local, reconhece mais poderes ao Diretor?</p> <p>R-Não sabe responder.</p>	
<p>P – E as famílias, a comunidade noutros tempos..</p> <p>R- Eu acho que a comunidade, vou colocar dois exemplos de 2 agrupamentos que eu conheço relativamente bem, conheço do ponto vista do utilizador. Depende em termos públicos e do senso comum, até por força da lei, das pressões da comunicação social, etc, as escolas estão mais abertas a comunidade, por força da lei, é que se alguma coisa não funcionar bem com o menino que lhe aconteceu o braa.aahh, no outro dia tenho os pais lá na escola e tenho a tvi ou a sic, portanto por força dessas pressões que as escolas estão muito mais abertas à comunidade. O que eu acho que falha é o diálogo com as famílias e falta definir muito bem qual é o papel das famílias e qual é o papel dos professores, de facto a relação escola família é um princípio do qual não se pode recuar nem um milímetro. Agora a família tem uma função e os professores têm outra. Agora a família meter-se no papel dos professores “porque q não faz o manual, porque não faz testes agora ou n sei que ...” Isto não faz sentido nenhum, para mim não faz sentido que colegas minhas, professoras do 1º ciclo me digam assim: “Eu não queria utilizar manuais escolares mas temos de comprar porque os pais querem”, mas quem q define que os pais não sei quê? Quer dizer eu faço coisas na minha sala de aula porque os pais querem, ou ponho o menino a frente ou atrás . porque o pai quer, isto não faz sentido, da mesma maneira que eu não vou aos pais e digo: “olhe tem de ir carro para o seu emprego ou de bicicleta ou no seu emprego tem de usar papel A5 ou A4”.</p>	<p><i>As escolas estão mais abertas à comunidade, mas por forças da lei e pressões sociais</i></p> <p><i>Falta o diálogo com as famílias e a definição dos papéis de cada elemento educativo (família e professor)</i></p>
<p>P – E o Diretor no meio disso tudo??...</p>	<p><i>As escolas</i></p>

<p>R- Eu julgo que a escola têm todos um grande medo, porque as escolas têm uma grande vivibilidade, são umas grandes armas de arremesso ao poder político, as escolas q funcionam bem ou mal. E o Diretor quer estar bem com deus e com o diabo. E portanto alguns Diretores têm aquela relação com a comunidade para manter as aparências e não haja graves perturbações. E muitas vezes abdicam e mal, porque às vezes é preciso confrontar-se, é preciso falar e dialogar, por vezes os representantes por vias de associações de pais e etc, eles próprios também representam-se a si próprios, os pais já estão muito longe... Eu lembro-me do meu filho quando eu fui representante na comissão de pais e de facto nós dávamos por nós, associação de pais, a falar em nome dos pais, pais esses que estavam longínquos, a gente já não os via e portanto também acho que o Diretor devia promover algum diálogo para a interpelação das coisas. O que estou a defender é que as escolas a todos os níveis em todas as funções da escola a autoformação e formação ou reflexão tem de ser uma coisa que atravessa todos os órgãos, não só para os professores ... muito do trabalho burocrático, de preencher relatórios e “isto e aquilo”, podia ser aproveitado em trabalho pedagógico de reflexão de diálogo que podia sob formulas multiplicas, cruzar funções, cruzar intervenientes e aí é que eu acho que era a capacidade de liderança dos diretores. E às vezes quando eu vejo os projetos educativos no capítulo da formação, vejo lá umas coisas para cumprir calendário, para se dizer que faz formação, mas vejo formação muito débil, muito desarticulado, vejo conferências, de convidar A B ou C para falar disto ou aquilo.</p>	<p><i>São grandes armas de arremesso ao poder político, portanto alguns diretores têm aquela relação com a comunidade para manter as aparências e não haja graves perturbações.</i></p> <p><i>Os pais que estão nas associações de pais representam cada vez mais pais e pais que estão longínquos</i></p> <p><i>Dada esta realidade o diretor devia promover algum diálogo para a interpelação das coisas</i></p> <p><i>As escolas necessitam de uma reflexão em todos os níveis, em todas as funções de autoformação e formação, não são só os professores. E o papel do Diretor é facilitar esse diálogo/reflexão</i></p> <p><i>Podia ser aproveitado em trabalho pedagógico de reflexão de diálogo que podia sob formulas multiplicas, cruzar funções, cruzar intervenientes e aí é que eu acho que era a capacidade de liderança dos Diretores.</i></p>
<p>P – No fundo o que acha que a formação de agrupamentos foi uma boa aposta?</p> <p>R- Eu a formação dos agrupamentos não tenho nenhuma opinião muito consistente, naturalmente na base deste modelo</p>	<p><i>A formação de agrupamentos foi uma boa aposta para</i></p>

<p>escolar, esta questões de reestruturação da rede escolar, como questões económicas, de poupança de recursos, financeiros, humanos, etc. de facto comparando no tempo (30 anos) de facto aquilo que se passava no 1º ciclo, 3º ciclo eram ilhas muito isoladas umas das outras e não havia interferências. De um determinado ponto vista, a questão de concentrar todos os princípios escolares no mesmo sítio, acho que foi uma boa medida. Não sei se a constituição de novos agrupamentos... foi uma boa medida pelo conhecimento interciclo, para que não haja professores de 1º 2º ou 3º, para a função do professor seja em que nível educativo for é ela e pronto. E isso é uma boa medida, no sentido de rentabilizar recursos. Não sei se todos os agrupamentos foram organizados com alguns critérios, de proximidade... alguns a forma como agruparam era como lhes dava mais jeito. Ponho algumas duvidas de critérios de proximidade, comunidade.. Constroem-se processos educativos que são desajustados. Eu acho que é uma medida para o sec XXI, os megaagrupamentos já não considero, de todo, só pensar que é uma grande quantidade, só para reduzir em não sei que, para as escolas mais pequenas se diluem rapidamente, nunca terão representantes de qualidade nenhuma, as escolas mais pequenas são os jardins de infância e 1º ciclo, acho isso uma medida complicada.</p>	<p><i>rentabilizar recursos e desfazer “ilhas”</i></p> <p><i>Os critérios de formação provavelmente não foram iguais a nível nacional</i></p> <p><i>Constroem-se processos educativos que são desajustados</i></p> <p><i>Os megaagrupamentos não são viáveis, pois nunca terão representantes de qualidade</i></p>
<p>P – Em relação ao facto da prestação de contas da atividade de um diretor realiza e os próprios professores realizam, acha importante essa prestação de contas (avaliação de professores)?</p> <p>R- Tinha de haver um sistema de avaliação muito bem montado, não há nenhum dispositivo que funcione, senão tiver nenhum dispositivo de avaliação que seja rigoroso e efetivamente de avaliação, que contemple a auto avaliação e a avaliação estudante. No outro dia fui participar naquele quadro de avaliação externa de uma escola que se estava a processar e eu nem sei bem em que estatuto que lá fui, num painel, enfim não conheço bem o processo de avaliação externa, por princípio acho que avaliação externa tem de facto de estar montado. É não só para a organização/instituição como devia ser também para os</p>	<p><i>É importante um sistema de avaliação, mas tem de ser bem montado</i></p> <p><i>Contemplan a auto avaliação, a avaliação estudante, a avaliação de professores e de toda a organização, incluindo o diretor</i></p> <p><i>Um sistema de avaliação só com base na auto avaliação faz-me muita confusão, só fazer do sistema de avaliação de professores, só centrada pela escola e pelos pares faz-</i></p>

<p>professores. Isto é centrar um sistema de avaliação só com base na autoavaliação faz-me muita confusão, só fazer do sistema de avaliação de professores, só centrada pela escola e pelos pares faz-me igualmente muita confusão. Fazer da avaliação um processo para as pessoas progredirem na carreira faz-me também muita confusão.</p> <p>Para mim a avaliação é da qualidade do trabalho, não é uma aula que eu vou preparar porque vem cá o avaliador dar aquela aula, portanto faço uma planificação e depois tenho.. se há uns que têm excelente e progridem na carreira devem passar “não sei quantos” a outros que deviam ser irradiados do ensino, faziam outra coisa. A avaliação devia dizer este sr não tem capacidade para ser diretor ou se não sei que.. isto nas varias funções e nunca vi isso, nunca vi discutido pelos sindicatos. Aquilo que vejo é eu passo daqui para ali e daqui para ali...</p>	<p><i>me igualmente muita confusão. Fazer da avaliação um processo para as pessoas progredirem na carreira faz-me também muita confusão.</i></p>
<p>P – Como perspectiva o futuro destas funções, nomeadamente do Diretor?</p> <p>R- Eu acho que só tende a piorar e a concentrar cada vez mais poder e cada vez o espaço de aula se vai reduzir, vamos ver.... Porque isso também corresponde a evolução política deste país, por tanto cada vez mais as escolas vão competir entre si, na eficácia, qualidade e rankings. E o ranking conquista-se em mais do mesmo e repetição de antigas formas, e portanto o lugar à inovação, à autonomia de professores, à inovação pedagógica, cada vez se vai apertando mais. Mas eu também sou pessimista por natureza, tenho tendência para estes quadros negros, mas pode ser que isto dê.</p>	<p><i>As funções do diretor serão cada vez mais -cada vez mais poder e cada vez o espaço de aula se vai reduzir</i></p> <p><i>A evolução estará de acordo com a evolução política</i></p> <p><i>Haverá cada vez mais uma maior competição entre escolas na eficácia, na qualidade e nos rankings e uma menor aposta na inovação pedagógica</i></p>
<p>Muito obrigada por toda a colaboração.</p>	

ANEXO II

GUIÃO DE ENTREVISTA A DIRETORES

Propósito: Conhecer o impacto do DL nº 75/2008 no papel e nas áreas de intervenção do gestor escolar

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
Legitimação da entrevista	Informar o entrevistado sobre o tema e os objetivos do trabalho; Pedir a colaboração, garantindo a confidencialidade, o anonimato; Evidenciar a importância do seu contributo; Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista; Garantir a devolução do texto após transcrição, para confirmação e validação	
Caracterização do entrevistado	Conhecer os dados pessoais Conhecer os dados sobre formação académica e profissional	- Idade - Estado civil - Habilitações académicas (nível educativo/ciclo) - Anos de serviço - Tempo na gestão. Que cargos já desempenhou? - Número de anos que exerce/exerceu funções de Diretor?
Da colegialidade à unipessoalidade O Decreto-lei nº 75/2008	Identificar o processo de formação para a gestão (ações pontuais, cursos...) Identificar as razões que o levaram a candidatar-se a Diretor Captar a perspetiva sobre unipessoalidade do cargo e o modelo de recrutamento	Quando iniciou funções de gestão tinha alguma formação nas áreas da administração e/ou gestão. Se sim, qual? Se não, sentiu necessidade de a fazer? Porquê? O que o levou a candidatar-se ao Cargo de Diretor? Que razões, motivações, expectativas, ... Que importância teve o seu projeto de intervenção? Quais foram os seus principais vetores/estratégias e áreas de intervenção? Manteve os anteriores elementos como adjuntos? Se sim, e se não porque razões? O que pensa sobre a existência de um concurso para o eleger, seguido de uma eleição do Conselho Geral?

	<p>Assinalar as principais áreas de mudança introduzidas pelo novo modelo</p> <p>Assinalar novas responsabilidades/capacidades de decisão</p> <p>Captar a perspetiva sobre evolução e graus de participação</p> <p>Identificar a importância da prestação de contas</p> <p>Caraterizar as dinâmicas de gestão</p> <p>Captar a perspetiva sobre dinâmicas de participação dos docentes</p> <p>Identificar as alterações nos modos de relação interna e externa</p>	<p>Qual a sua opinião sobre os órgãos unipessoais?</p> <p>Quais considera ser as principais alterações no exercício do cargo?</p> <p>O que pensa do processo de candidatura para o cargo de diretor e da eleição feita pelo Conselho Geral?</p> <p>Concorda com este modelo de recrutamento? Porquê?</p> <p>Considera que o diretor tem mais poderes que o Presidente do Conselho Executivo? Em que aspetos? E responsabilidades? Em que áreas?</p> <p>Considera que houve alterações na relação com os docentes? E com os pais, a comunidade e autarquia?</p> <p>A acumulação de cargos por parte do Diretor levou a novas responsabilidades e capacidades de decisão? Se sim, quais?</p> <p>Que novas responsabilidades lhe parecem surgir com o novo modelo? E como caracteriza a capacidade de decisão do Diretor?</p> <p>Quais as principais diferenças entre a Assembleia de Escola e o Conselho Geral? Houve novos interesses por parte da CG ?Há maior participação e mais conhecimentos?</p> <p>Considera que este modelo trouxe alterações relativamente à forma de prestação de contas? Julga importante prestar contas da atividade realizada? Porquê e a quem?</p> <p>Qual o papel efetivo do Conselho Geral no que respeita à prestação de contas do Diretor?</p> <p>Como organizou a sua equipa de gestão. Que</p>
--	---	---

	<p>Relação com a Administração Central e comunidade</p> <p>Manutenção ou alteração de estatuto?</p> <p>Vantagens/desvantagens relativamente ao modelo anterior</p> <p>Identificar os processos de formação para a gestão na atualidade</p>	<p>“princípios” teve em conta para escolher novamente a sua equipa, quer a nível de topo, quer a nível das coordenações? Como delegou as competências de cada um?</p> <p>Que importância atribui à gestão intermédia? Existe atualmente maior participação e empenho dos docentes?...</p> <p>Como organizou a articulação entre ciclos? Que papéis tiveram as coordenações a nível de liderança?</p> <p>Como caracteriza a sua relação com a equipa de trabalho e com os seus pares?</p> <p>O novo modelo teve novos impactos na relação com os docentes e com a comunidade educativa? Qual a sua perspetiva sobre a participação de outros parceiros, tais como os pais, as autarquias e a restante comunidade educativa no que se refere às decisões estratégicas a tomar?</p> <p>Relação/Comunicação/Dependência</p> <p>As relações com administração regional e central mudaram? Em que sentido? Há uma maior ou menor dependência, autonomia, reconhecimento, responsabilização, ...</p> <p>Que influência julga ter junto do Conselho Geral? E dos Pais?</p> <p>Como se relaciona com estes elementos?</p> <p>Que importância atribui às relações que estabelece com a comunidade?</p> <p>Na sua opinião houve alteração no estatuto do cargo? Atribui-lhe um Estatuto mais elevado? E em relação ao poder, houve muitas alterações?</p>
--	--	--

		<p>E qual julga ser a perspectiva dos outros atores e parceiros relativamente a este aspeto?</p> <p>Na sua opinião, quais as principais vantagens e desvantagens em relação aos modelos anteriores?</p> <p>Que importância atribui à formação no exercício do cargo? Considera que quem possui formação tem mais vantagens no exercício do cargo/maior capacidade?</p>
<p>Balanco dos modelos/evolução do papel dos modelos e das funções de gestor</p>	<p>Captar os momentos e fatores mais decisivos na carreira de gestor e das alterações dos modelos</p> <p>Identificar a importância da formação face à alteração dos modelos</p> <p>Futuro das funções no cargo de gestor</p>	<p>Que balanço faz destes anos de atividade na gestão?</p> <p>Com que modelo de identifica mais, ou que partes/áreas dos diferentes modelos?</p> <p>Como perspectiva as funções que um Diretor terá no futuro?</p> <p>Qual o caminho que perspectiva para a gestão escolar?</p>

ANEXO III

EXCERTO DE ANÁLISE INFERENCIAL DE ENTREVISTA A SUJEITO PARTICIPANTE

PROTOCOLO DA ENTREVISTA	DATA	DURAÇÃO	CÓDIGO
	04/05/12	1H05MIN	DB

P: Gostaria de saber a sua idade

R:61

P: O seu estado civil

R:Casada

P: as suas habilitações académicas e grupo de recrutamento

R: Sou licenciada em filosofia e portanto sou do grupo 320, e do atual 300.

P: E anos de serviço?

R: 38 , não sei muito bem ao certo. 39 se calhar

<p>P - Tempo na gestão? Que cargos já desempenhou?</p> <p>R: Tempo na gestão, comecei por estar no Conselho diretivo como vogal durante 2 anos e depois fui Presidente da Assembleia de Escola durante, salvo erro, durante 6 anos, fiz 2 mandatos completos. Depois fiz um transitório e depois vim para diretora da escola.</p>	<p><i>Presidente da AE</i></p> <p><i>Transitório</i></p> <p><i>Diretora de Escola</i></p>
<p>P- Há quanto tempo mais ou menos?</p> <p>R: É o meu 3º ano. Como Diretora é o meu 3º ano de mandato.</p>	<p><i>3 anos como Diretora</i></p>

<p>P – Que formação tem na área de Administração/Gestão?</p> <p>R: Tenho uma pós graduação em Gestão e Administração Escolar</p>	<p><i>Pós graduação em Gestão e Administração Escolar</i></p>
<p>P – Essa formação foi anterior ou posterior?</p> <p>R: Enquanto Presidente da Assembleia de Escola.</p>	<p><i>Formação na gestão posterior</i></p>
<p>P – Que razões e motivos a levaram a isso?</p> <p>R: Foi uma situação perfeitamente inesperada. Uma colega minha aqui da escola falou comigo e desafiou-me e fomos as 2. Foi tudo muito inesperado e casual.</p>	<p><i>Motivos: desafio casual</i></p>
<p>P – Quando iniciou os seus cargos já tinha algum tipo de formação?</p> <p>R: Tinha uma formação de há muitos anos que se relacionava mais com cargos pedagógicos. Fui portanto orientadora de estágio, coordenadora de departamento fui coordenadora dos Diretores de turma. Foi praticamente tudo relacionado com órgãos do Departamento Pedagógico. Há muitos anos apareceram umas <i>formações de docente de 50 horas, que eram compactadas para cargos de coordenação pedagógica</i>. Obviamente que a gestão tem de tudo um pouco.</p>	<p><i>Antes de ser Diretora tinha formação em coordenação pedagógica</i></p>
<p>P – O que a levou a querer exercer esses cargos? A nível de coordenação...</p> <p>R: Sabe que agora o cargo de candidatura é mesmo por concurso. É muito específico e muito concreto. Trabalhava muitíssimo bem com, na altura, a presidente do Conselho Diretivo e depois continuei a trabalhar muitíssimo bem com o Presidente do Conselho Executivo, e portanto eram desafios. Tenho alguma facilidade de relacionamento com pessoas, acho que isso também é importante e depois para além de tudo mais eu estou nesta escola desde 1974 portanto conheço muito bem a escola, conheço muito bem os meus colegas como eles me conhecem a mim. E entretanto fiz outra formação quando apareceu a área Escola eu mergulhei um bocado e acreditei nesse projeto e fiz uma formação que me deu o estatuto de formadora e na sequencia disso sou formadora na área de Direção Pedagógica. As coisas vão surgindo. Gosto muito daquilo que faço e nunca me recusei de assumir fosse o que fosse.</p>	<p><i>O concurso atual é específico e concreto, mas até aqui as coisas foram surgindo por facilidade de relacionamentos com os órgãos de gestão e aceitando desafios</i></p>

<p>P – Enquanto candidata ao cargo de Diretora que importância teve o seu Projeto de Intervenção. Quais foram as suas principais estratégias e áreas de intervenção?</p> <p>R: concretamente a componente pedagógica ou didática, mas associada a todo um conjunto de estratégias que garantam a racionalização e a defesa dos Recursos Humanos desta casa em concretamente. Eu defendo integralmente e até a exaustão os meus colegas e os funcionários todos desta casa (docente e não docente) e quero obviamente proporcionar lhes as melhores condições de trabalho e esse é sempre um dos meus grandes objetivos. Eu podia ir buscar o meu projeto e em pormenor dar lhe indicações , mas não é esse o objetivo...mas se quiser posso ir busca-lo depois. Mas é esse o cruzamento, é essa a garantia de promover e dar continuidade a uma gestão que tem sido uma gestão de rigor, e portanto tenho de defender os princípios que me permitem essa gestão de rigor.</p>	<p><i>Áreas de intervenção contempladas no projeto de intervenção:</i></p> <p><i>-componente pedagógica associada à rentabilização e defesa da Escola.</i></p> <p><i>- defesa dos docentes e não docente (boas condições de trabalho)</i></p> <p><i>- garantir uma gestão de rigor</i></p>
<p>P – Manteve os anteriores elementos? Como adjuntos? Como é que geriu?</p> <p>R: Não totalmente. Mantive a vice presidente na altura (os nomes mudaram) que no nome atual é subdiretora. Trouxe comigo um colega que é meu adjunto, colega da casa e entretanto uma colega que também já era assessora e que se manteve e tornou adjunta. E este adjunto eu também já tinha tido uma outra experiência de direção com o antigo presidente do conselho executivo.</p>	<p><i>Manteve a subdiretora (antiga vice presidente); um adjunto (antigo presidente do conselho executivo) e uma adjunta antiga assessora)</i></p>
<p>P – Quais foram os parâmetros que teve em consideração para os escolher?</p> <p>R: Para já a competência e a experiência. E também o relacionamento pessoal porque todas as equipas têm de partir dessa base e como felizmente todos os Diretores se conciliavam foi muito fácil encontrar equipa.</p>	<p><i>Os parâmetros foram:</i></p> <p><i>-competência</i></p> <p><i>-experiência</i></p> <p><i>- bom relacionamento anterior</i></p>
<p>P – O que pensa da existência de um concurso para a eleger seguida de uma eleição do Conselho Geral? Concorda com este modelo de</p>	<p><i>O concurso é uma forma mais imparcial e o</i></p>

<p>Recrutamento?</p> <p>E: Eu penso que o concurso oferece mais imparcialidade digamos assim. Depois ao ser o conselho geral a eleger...é um órgão que está no topo da hierarquia que tem representados os diferentes agentes da comunidade educativa e escolar mais alargado. Agora que é evidente que pode haver muitos riscos e pode haver uma componente muito negativa. Isso aí fica aberto e fica ao critério de quem se candidata porque é um concurso público e o candidato pode candidatar-se a todas as escolas do país não há limites. Ou pode candidatar-se a 3 ou 4 e eu penso que isso pode ser complicado mas isso fica na consciência do candidato mas eu acho que alguém que se candidata a um lugar destes deve conhecer muito bem a escola a que se candidata. É um risco porque podem aparecer muitos candidatos.</p>	<p><i>conselho geral abrange um conjunto de diferentes agentes da comunidade educativa</i></p> <p><i>Pode levar a riscos porque é um concurso público:</i></p> <p><i>- o candidato pode concorrer a escolas que não conhece bem</i></p> <p><i>-podem aparecer muitos candidatos</i></p>
<p>P – Qual é a sua opinião sobre os <i>órgãos unipessoais</i>? Quais é que considera serem as principais alterações no exercício do cargo de Diretor?</p> <p>R: É uma responsabilidade acrescida porque obviamente que temos de ter delegações para existir uma equipa. É completamente impossível gerir uma escola por muito pequena que seja. Agora a responsabilidade é acrescida porque ela não é partilhada, ela é na prática partilhada mas na teoria se houver algum problema a responsabilidade é sempre unipessoal. É sempre complicado mas pronto, neste momento é o que temos e desde que a equipa seja sólida...nós assumimos por inteiro.</p>	<p><i>É impossível gerir sozinho e por isso têm de existir delegações.</i></p> <p><i>A responsabilidade é acrescida porque é única (não é partilhada).É essencial que a equipa seja sólida</i></p>
<p>P – Considera que o diretor tem mais poderes que o presidente do conselho executivo? Em que aspetos, em que responsabilidades, em que áreas?</p> <p>E: Ultimamente tem saído legislação... até um dia destes saiu mais um documento que aponta nesse sentido que delega mais uma série de decisões do Diretor que não são subdelegadas. O normativo é muito explícito nesse sentido e eu penso que a tendência é essa, caminhar nesse sentido. Cada vez mais essa responsabilidade acrescida.</p>	<p><i>Cada vez mais a legislação aponta mais decisões e responsabilidades acrescidas para o Diretor</i></p>
<p>P – Mas sente que existem diferenças..?</p>	

<p>R: Sim. Vamos lá ver, eu nunca fui presidente de um Conselho Executivo/Diretivo, estive só como vogal durante 2 anos mas efetivamente sente-se que se caminha nesse sentido e que hierarquicamente o peso cai sobre nós e sente-se porque deixou de ser um órgão colegial e passou a ser um órgão unipessoal.</p> <p>...</p>	<p><i>O peso do poder é cada vez maior por ser um órgão unipessoal</i></p>
---	--

ANEXO IV

Categorias, subcategorias, indicadores e recorte de cada entrevista em unidades de registo de acordo com as mesmas, através do programa informático QRS-NVivo8.

Categoria 2 – Elaboração dos Projetos de Intervenção e estratégias de atuação definidas

Subcategoria: Áreas e estratégias do projeto de intervenção

Indicador	Nº entrevistas em que existem referências	Total UR
Criar boas condições de trabalho para todos, apostando nos Recursos Humanos, nos equipamentos e nos espaços	DA (2) DB(1) DC(1) DD (1)	5

[<Elementos internos\entrevista DA](#) - § 1 referencia codificada

Depois a outra foi em termos de equipamento e de condições para trabalhar deixa muito a desejar, uma sala de aula

[<Elementos internos\entrevista DA >](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,35%]

Referencia 1 - Cobertura 0,35%

Depois a outra foi em termos de equipamento e de condições para trabalhar deixa muito a desejar, uma sala de aula

[<Elementos internos\Entrevista DB->](#) - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,32%]

Referencia 1 - Cobertura 0,56%

R: Concretamente a componente pedagógica ou didática, mas associada a todo um conjunto de estratégias que garantam a racionalização e a defesa dos Recursos Humanos desta casa em concretamente. Eu defendo integralmente e até a exaustão os meus colegas e os funcionários todos desta casa(docente e não docente) e quero obviamente proporcionar lhes as melhores condições de trabalho e esse é sempre um dos meus grandes objetivos.

[<Elementos internos\Entrevista DC - >](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,26%]

Referencia 1 - Cobertura 0,26%

Outro problema é o problema das estruturas todas que existem que é a questão da comunicação e da circulação da informação dentro das organizações.

[<Elementos internos\entrevista DD>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,08%]

Referencia 1 - Cobertura 2,08%

Também, por outro lado, aquilo que eu achava que as direções anteriores não faziam era dar asas a quem tinha ideias. Cheguei aqui a fazer algumas propostas e havia sempre alguns “Ses” e alguns “Mas” e, sobretudo “Ponha por escrito” e eu penso que a pior coisa que se pode fazer é não possibilitar, não dar os meios para as pessoas porem as suas ideias em marcha. Dar a possibilidade das pessoas se realizarem e de porem as suas ideias em marcha e os seus projetos e isso acho que das coisas mais importantes em gestão porque a organização beneficia e as pessoas andam mais contentes porque se sentem mais realizadas.

	Nº entrevistas em que existem referências	TOTAL UR
Promover uma auto avaliação e auto regulação do governmentamento da escola	DC (1)	1

[<Elementos internos\Entrevista DC - -](#) § 1 referencia codificada

Outra questão fundamental que já vinha da avaliação externa de 2008, uma das situações em que tivemos pior nota foi na questão de auto-avaliação e auto regulação do Governmentamento, portanto foi uma das questões que eu também fui buscar para o meu projeto- inexistência de um processo estruturado de auto-avaliação-

	Nº entrevistas em que existem referências	Total UR
Apostar em áreas nucleares e combater o abandono escolar e problemas correlacionais	DC (1) DF (1)	2

[<Elementos internos\Entrevista DC>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,33%]

Referencia 1 - Cobertura 0,33%

Eu defini quatro áreas fundamentais na altura, quatro problemas fundamentais, um tinha a ver com o insucesso escolar e problemas correlacionados (abandono, saída precoce, indisciplina),

[<Elementos internos\Entrevista DF>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,15%]

Referencia 1 - Cobertura 1,15%

...era uma área muito de humanização do ambiente mas assentava basicamente no sucesso que eu traduzia num reforço de mais e melhor aprendizagem na área da LP e na Matemática. O agrupamento que eu liderei é um agrupamento com pré-escolar e 1º ciclo, onde sentíamos que havia que investir fortemente nestas duas áreas. Eram duas áreas estruturantes e portanto criámos estratégias mas melhorar e que as nossas metas fossem de elevar o sucesso e estávamos com muito bons educadores a esse nível.

	Nº entrevistas em que existem referências	Total UR
Melhorar articulações pedagógicas e diversificar a oferta educativa	DA (1) DC (1) DD (1) DF (1)	4

[<Elementos internos\entrevista DA >](#) - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,42%]

Referencia 1 - Cobertura 0,57%

eu acho que nas escolas tudo quanto é pedagógico é prioritário e a articulação em termos pedagógicos é essencial, aliás não tem sentido numa escola não haver esse tipo de articulações

[<Elementos internos\DC >](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,37%]

Referencia 1 - Cobertura 0,37%

(...) procurando alargar a base de formação do aluno, enriquecendo porque estamos numa zona deprimida em termos socioeconómicos, tendo essa consciência de reforçar isso.

[<Elementos internos\entrevista DD>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,88%]

Referencia 1 - Cobertura 2,88%

Ao diversificar, também gostarem mais de estar na escola e também obviamente ter novas ferramentas para desenvolver o seu conhecimento. Depois também na área do plano de ação da matemática, alias, penso que temos equipas fortes em esses projetos nacionais, o plano de educação para a saúde ou o projeto de educação para a saúde também

[<Elementos internos\Entrevista DF>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,40%]

Referencia 1 - Cobertura 0,40%

um reforço de mais e melhor aprendizagem na área do Português e na Matemática.

	Nº entrevistas em que existem referências	Total UR
Implicar a comunidade na vida da escola	DC(1) DE (1)	2

[<Elementos internos\entrevista DE>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,52%]

Referencia 1 - Cobertura 1,52%

Eu na altura tinha definido como uma escola de qualidade para todos. Quando digo para todos, digo para pais, alunos, professores, comunidade educativa envolvente toda e penso que essa foi uma das grandes intervenções que eu tive aqui na comunidade, trazer a comunidade de volta à escola

[<Elementos internos\DC](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,68%]

Referencia 1 - Cobertura 0,68%

Outra questão fundamental tinha a ver com o envolvimento fundamental dos pais na vida da escola dos alunos, que é uma das coisas em que continuamos a ter mais dificuldades, melhoramos um pouco a nível da envolvimento nas escolas do Agrupamento porque temos algumas associações de pais que estão a funcionar e que estão com grande força mas é desproporcional em todo o agrupamento.

	Nº entrevistas em que existem referências	Total UR
Adotar o CAF para auto avaliação da Escola	DC (1)	1

[<Elementos internos\Entrevista DC>](#) - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,32%]

Referencia 1 - Cobertura 0,57%

Inexistência de um processo estruturado de auto-avaliação. Neste momento temos o processo a funcionar, adotamos a CAF e estamos a funcionar, e em termos do segundo ciclo já esta bem lançado, portanto, as coisas estão a evoluir.