

A LIDERANÇA DO DIRETOR DE
ESCOLA/AGRUPAMENTO EM TEMPO DE
PANDEMIA E OS MODOS DE REGULAÇÃO
SUBJACENTES

Isabel Maria Antunes Vinhas Pires Jorge Cunha

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

2020-2021



A LIDERANÇA DO DIRETOR DE ESCOLA/AGRUPAMENTO EM TEMPO DE PANDEMIA E OS MODOS DE REGULAÇÃO SUBJACENTES

Isabel Maria Antunes Vinhas Pires Jorge Cunha

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

Orientador: Professor Doutor Carlos Pires

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Carlos Pires por ter orientado o meu caminho e por me ter motivado a fazer sempre mais e melhor.

Aos meus professores da Escola Superior de Educação pelos seus ensinamentos e por nos permitir sermos uma família dentro e fora da instituição.

À minha família por me possibilitado desligar, tantas e tantas vezes, das minhas obrigações domésticas e profissionais para me dedicar exclusivamente a este trabalho.

Às minhas colegas de mestrado pela partilha de experiências, pela troca de opiniões e pela boa camaradagem do grupo-turma.

À Paula Catalão pelas horas perdidas a me ensinar a trabalhar com o software NVivo.

A todos aqueles que de uma maneira ou de outra permitiram que este trabalho chegasse ao fim.

Aos meus alunos: os de ontem, os de hoje e os de amanhã.

RESUMO

Neste trabalho, abordamos a liderança do diretor de escola/agrupamento num tempo de pandemia e de mudanças significativas na área da educação, procurando conhecer os modos de regulação subjacentes a esse período, tendo em conta as diretivas emanadas pelo Ministério da Educação (ME).

Foi nossa preocupação compreender, de que forma, os diretores exerceram a liderança e desenvolveram processos de regulação nos respetivos agrupamentos em contexto de crise pandémica e condicionados pelo “modelo de gestão decretado” em vigor (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril), que impõe a unipessoalidade deste órgão de gestão.

A pesquisa desenvolvida neste trabalho enquadra-se num estudo naturalista de teor descritivo e interpretativo centrado numa abordagem qualitativa, em que os dados foram recolhidos em seis agrupamentos de escolas públicas de um concelho da área metropolitana de Lisboa, através de entrevistas semiestruturadas aos respetivos diretores e tratadas através da análise de conteúdo.

Os resultados do estudo permitem concluir que os diretores, em tempo de pandemia, no sentido de reforçar as suas lideranças, assim como de conferir maior eficácia ao seu desempenho, se empenharam em ações que lhes exigiu maior responsabilidade e capacidade de tomar decisões rápidas, numa lógica de regulação local (situacional, ativa e autónoma), mas também reguladas pelo próprio ME (regulação institucional, normativa ou de controlo).

Num processo de regulação que se quer, cada vez mais, descentralizado, evidencia-se por um lado uma regulação exercida pelo ME e por outro uma regulação local associada à gestão escolar e em particular ao diretor. Contudo, verificamos que os diretores ainda se encontram sob um forte controlo do ME, concluindo existir, por vezes, uma regulação híbrida, mas que acarreta sempre um desequilíbrio visível para o lado dos diretores, cuja ação é fortemente condicionada pelas orientações normativas de carácter uniformizador e coercivo da administração central.

Palavras-chave: Diretor; Regulação; Liderança; Modelo gestão

ABSTRACT

In this work, we approach the leadership of the school/group principal during a pandemic with significant changes in the field of education trying to discover the regulation measures taken under this period, taking into account the directives issued by the Ministry of Education (ME).

Our concern was to understand how the principals performed their leadership and how they developed the regulatory processes in their schools in the context of a pandemic crisis, conditioned by the “decreed management model” in force (Decree-Law no. 75/2008 of 22 April), which imposes the sole responsibility of this management body.

The research developed in this work is part of a naturalistic study of descriptive and interpretive content centered on a qualitative approach. Data were collected in six groups of state schools in the metropolitan area of Lisbon through semi-structured interviews with each principal and through content analysis.

The study results allow us to conclude that in a time of pandemic in order to strengthen their leadership, as well as to give greater effectiveness to their performance the principals engaged in actions that required greater responsibility and the ability to make quick decisions, in a logic of local regulation (situational, active and autonomous), but also regulated by the ME itself (institutional, normative or control regulation).

In a process of regulation that needs to be more and more decentralized, on one hand there is evidence of the regulation performed by the ME and on the other hand of the local regulation associated with school management and in particular with the principal. However, we found that the principals are still under strong control of the ME, concluding that there is, at times, a hybrid regulation, but that always entails a visible imbalance on the side of the principals, whose action is strongly conditioned by standardized and coercive normative guidelines of the central administration.

Keywords : Director; Regulation; Leadership; Management Model

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

1. INTRODUÇÃO	1
2. O DIRETOR DE ESCOLA PÚBLICA	6
2.1 Escola pública e a figura do “diretor” nos “modelos de gestão decretados”	7
2.1.1 Período revolucionário	11
2.1.2 Período da gestão democrática	11
2.1.3 Período do modelo experimental	12
2.1.4 Período dos contratos de autonomia	12
2.1.5 Período de emergência do órgão unipessoal	13
2.2 A emergência da figura do diretor de escola.....	15
2.2.1 A figura do diretor na liderança das escolas	16
2.2.2 Concepções de diretor de escola.....	19
2.2.3 Liderança <i>versus</i> gestão	21
3. A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS.....	24
3.1 Conceito de liderança	26
3.2 Perspetivas de liderança	28
3.2.1 Liderança transformadora (transformacional)	28
3.2.2 Liderança Instrucional.....	31
3.2.3 Liderança distribuída.....	33
3.3 As diferentes concepções de liderança.....	35
3.3.1 Visão mecanicista da liderança.....	36
3.3.2 Visão cultural da liderança	37
3.3.3 Visão ambígua da liderança	38
3.4 Os estilos de liderança.....	41
3.4.1 Estilo Autocrático	41
3.4.2 Estilo Democrático.....	41
3.4.3 Estilo Liberal ou Laissez-Faire	42

4. MODOS DE REGULAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO	45
4.1 Regulação e reconfiguração do papel do estado	46
4.2 Modos de regulação	50
4.2.1 Regulação coerciva	54
4.2.2 Regulação partilhada	54
4.2.3 Regulação induzida	55
4.2.4 Regulação voluntária e redes colaborativas de escolas	56
5. METODOLOGIA	60
5.1 As opções metodológicas	61
5.2 A seleção da amostra	62
5.3 A recolha de dados	65
5.4 O Tratamento e a análise dos dados	65
6. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	67
6.1 Representações dos diretores sobre o novo modelo de gestão	70
6.2 Representações dos diretores sobre a liderança praticada	79
6.3 Representações dos diretores sobre os modos de regulação	87
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111
LEGISLAÇÃO	115
ANEXOS	116
ANEXO A. Autorização para as entrevistas	117
ANEXO B. Guião das Entrevistas	118
ANEXO C. Transcrição das Entrevistas	1
ANEXO D. Transcrição das Entrevistas	27
ANEXO E. Transcrição das Entrevistas	50
ANEXO F. Transcrição das Entrevistas	69
ANEXO G. Transcrição das Entrevistas	85
ANEXO H. Transcrição das Entrevistas	103

ANEXO I. Indicadores por dimensão	118
ANEXO J. Unidades de registo por categoria	122

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	20
Diferentes conceções sobre o referencial de funções e de estatuto do diretor.....	20
Figura 2	28
As várias aceções da palavra liderança	28
Figura 3	35
Diferentes perspetivas de liderança	35
Figura 4	40
Visão da liderança no âmbito das organizações escolares.....	40
Figura 5	44
Vários estilos de liderança	44
Figura 6	49
Convergências detetadas e que vão no sentido da construção de um modelo pós-burocrático de regulação.....	49
Figura 7	49
Divergências detetadas e que vão no sentido da construção de um modelo pós-burocrático de regulação.....	50
Figura 8	57
Alguns tipos de regulação.....	57
Figura 9	59
As três grandes categorias de intervenientes e de intervenções na gestão de mediação e regulação de espaços escolares	59
Figura 10	66
Categorias emergentes da análise de conteúdo. Dados recolhidos da análise de conteúdo resultante das entrevistas aplicadas aos diretores de um concelho da área metropolitana de Lisboa, 2021-2021.....	66
Figura 11	68
Dimensões emergentes da análise de conteúdo. Dados recolhidos da análise de conteúdo resultante das entrevistas aplicadas aos diretores de um concelho da área metropolitana de Lisboa, 2021-2021.....	68
Figura 12	70

Categorias emergentes da dimensão 1. Dados recolhidos da análise de conteúdo resultante das entrevistas aplicadas aos diretores de um concelho da área metropolitana de Lisboa, 2021-2021	70
Figura 13	79
Categorias emergentes da dimensão 2. Curso frequentado no ensino superior. Dados recolhidos da análise de conteúdo resultante das entrevistas aplicadas aos diretores de um concelho da área metropolitana de Lisboa, 2021-2021.....	79
Figura 14	87
Categorias emergentes da dimensão 3. Dados recolhidos da análise de conteúdo resultante das entrevistas aplicadas aos diretores de um concelho da área metropolitana de Lisboa, 2021-2021	87
Figura 15	95
Distribuição das PI por áreas de incidência nas escolas	95

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Modelos de gestão legislados e praticados (antes de 1974 até 2010)</i>	10
Tabela 2 <i>Diferenças entre liderança e gestão</i>	22
Tabela 3 <i>Perfil dos seis entrevistados. Dados recolhidos em entrevistas aplicadas aos diretores de um concelho da área metropolitana de Lisboa, 2021-2021</i>	63

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

CRSE - Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DGAE – Direção Geral de Administração Escolar

DGEstE – Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

DGS – Direção Geral de Saúde

DREL – Direção Regional de Educação de Lisboa

EE – Encarregados de Educação

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EPI – Equipamento de Proteção Individual

IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social

ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

ME – Ministério da Educação

MISI – Management Information Services, Inc - (Sistema de Informação do MEC)

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OGMA - Oficinas Gerais de Material Aeronáutico

PAA – Plano Anual de Atividades

RI – Regulamento Interno

SIGRHE - Sistema Interativo de Gestão de Recursos Humanos da Educação

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

SWOT - Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças)

TAP - Transportes Aéreos Portugueses

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

Esta dissertação foi concebida no âmbito do mestrado em Administração Educacional da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Neste trabalho, abordamos a liderança do diretor de escola/agrupamento, num contexto conturbado para os mesmos, o que originou mudanças significativas, nomeadamente nos modos de regulação subjacentes a esse período de tempo.

Para a análise anteriormente referida, tivemos em conta as entrevistas efetuadas, de modo a descrever e analisar as lideranças e os modos de regulação exercidos pelos diretores de agrupamentos de escolas em tempo de crise pandémica.

Nesse seguimento, foi importante compreender a atuação dos diretores neste tempo de pandemia. Neste estudo, importou-nos conhecer os desafios que foram colocados aos diretores e como estes os ultrapassaram tendo em conta a política educativa organizacional que cada escola apresentou, nomeadamente no que se refere à forma como lidaram com essas adversidades e os modos de regulação presentes nesta crise pandémica.

No seguimento do que foi anteriormente referido, Martins (2020, p. 38) referiu-se aos primeiros meses de período pandémico da seguinte forma:

os meses de março e abril de 2020 foram marcados pelo fecho total ou parcial das escolas um pouco por todo o mundo. No início desse mês de abril, cerca de 91% dos estudantes, em termos mundiais, foram afetados pelo encerramento, pelo menos em parte, das escolas, com efeitos relativamente generalizados em 193 países (segundo dados compilados pela UNESCO). Esta foi mesmo a consequência mais drástica e direta da pandemia nos sistemas educativos (Nações Unidas, 2020)¹.

A mesma autora prosseguiu dizendo que em Portugal, dada a situação pandémica, o fecho das escolas tornou-se inevitável. Assim, depois desse fecho, um dos princípios

¹ Dados recolhidos pelo Observatório do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE)

implicados nas medidas políticas adotadas foi o da continuidade do ano letivo. A mesma autora esclareceu que:

As soluções para que essa continuidade marcasse esta experiência é que foram muito diferenciadas e muito dependentes de desiguais recursos e infraestruturas para o efeito. A lógica que imperou nos discursos políticos foi a de criar no sistema a menor disrupção possível num cenário já de si de grande disrupção (...) Esta lógica da continuidade (possível) do ano letivo, mesmo que realizada à distância, vem plasmada no Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril, em que se estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença Covid-19 (Martins, 2020, p.44).

Segundo a mesma, muitas das medidas, tornadas conhecidas em abril de 2020, transportaram consigo o mérito de constituírem um relativo consenso entre os atores fundamentais e intervenientes. Em Portugal, o dia 9 de abril de 2020 trouxe o anúncio desse conjunto de medidas, pelo primeiro-ministro, e vertidas para o mesmo Decreto-Lei, que orientam de forma mais concreta o modo como o sistema educativo deveria reagir a esta pandemia. Para o seu debate e definição foram convocadas as associações e organizações representantes dos dirigentes escolares, dos pais e encarregados de educação e dos professores. (Martins, 2020, p.45).

Na mesma análise, a autora reportou que “o retorno às aulas, para um novo ano letivo, foi marcado pela necessidade da escola voltar ao seu modelo presencial e poder funcionar como tal – uma escola”. No entanto, procurou-se a sustentabilidade do ensino presencial articulando com a segurança, traduzida em medidas de saúde e proteção de todos os atores em ambiente escolar. Tal obrigou ao reforço das lideranças e direções escolares em torno de instrumentos de planeamento e monitorização. (Martins, 2020, p.45).

Nesse seguimento, Filinto Lima, presidente da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas, referiu que:

cada escola terá a sua organização. Este é um grande desafio para a escola pública, que vive diariamente vários constrangimentos - não tão grandes como

aquele que está a acontecer - mas é um desafio que a escola vai abraçar. A escola vai reorganizar-se para responder com os seus profissionais.

Nesse contexto, e partindo deste repto, tentamos compreender como organizaram os diretores as suas escolas e como abraçaram esse grande desafio que foi o de se adaptarem, sem que nada o tivesse previsto, à nova realidade do ensino a distância.

Segundo Nóvoa (1992, citado por Castanheira e Costa, 2015, p.35), “o quadro político da progressiva autonomia e responsabilização dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade”.

Partindo desse pressuposto foi necessário definir os objetivos deste trabalho. Assim, elencaram-se os seguintes objetivos gerais:

- Conhecer as representações que os diretores têm sobre o atual modelo de gestão e perceber se este lhes permite uma maior autonomia fazendo que cada escola/agrupamento tenha o seu modo de gestão diferenciando-se do agrupamento vizinho ou se pelo contrário temos réplicas de agrupamentos;
- Caracterizar as práticas de liderança dos diretores de agrupamentos num concelho da área metropolitana de Lisboa;
- Conhecer os modos de regulação exercidos pelo diretor perante as orientações do ME.

Assim, este trabalho estrutura-se em sete pontos fundamentais que passamos a enunciar. O ponto um é, necessariamente, a introdução ao trabalho, que sendo ela obrigatória elenca os vários pontos que se seguem.

O ponto seguinte, ponto dois do trabalho, aborda de forma sucinta a escola pública e a figura do diretor perspetivada pelos “modelos de gestão decretados”. Aqui, é feita uma súmula de, aproximadamente, 50 anos aludindo ao órgão de gestão quer como órgão colegial quer como órgão unipessoal, dependendo do período de tempo referido.

No terceiro ponto desta dissertação, dá-se ênfase à liderança nas organizações escolares. Assim, o conceito, as perspectivas, as diferentes concepções e os estilos de liderança são temas focados neste ponto.

O quarto ponto aborda os modos de regulação do sistema educativo. Desse modo, é feita uma abordagem à regulação e reconfiguração do papel do Estado, prosseguindo com os modos de regulação que subsistem no nosso sistema educativo.

A metodologia do trabalho ocupa o nosso quinto ponto. No mesmo, abordamos as opções metodológicas, a seleção da amostra, a recolha, a análise e o tratamento dos dados.

O sexto ponto alude à apresentação e interpretação dos resultados. Esta abordagem resulta das dimensões emergentes da análise de conteúdo, nomeadamente no que diz respeito às representações que os diretores fazem do atual modelo de gestão, das suas práticas de liderança e dos modos de regulação subjacentes a este tempo de calamidade.

O último ponto, remete para as considerações finais que encerram este trabalho de investigação. Neste ponto, são referidas as principais conclusões deste estudo, a execução ou não de se terem alcançado os objetivos propostos, assim como a verificação das limitações impostas à boa resolução e conclusão do trabalho. Por último, são visíveis as referências e os anexos. Segue-se o elencar dos anexos que fazem parte integrante deste estudo: - Anexo A – autorização para as entrevistas; - Anexo B – Guião das entrevistas; - Anexos C, D, E, F, G e H – Transcrição das entrevistas; - Anexo I - Indicadores por dimensão; - Anexo J – Unidades de registo por categoria.

2. O DIRETOR DE ESCOLA PÚBLICA

| ' ' | | ' ' |

2.1 Escola pública e a figura do “diretor” nos “modelos de gestão decretados”

A escola atual “resulta de um processo histórico e social alicerçado na crença de que um povo instruído é um povo mais livre, mais hábil, mais virtuoso, mais feliz e mais próspero” (Machado, 2017, p.25).

Alves (2017, pp. 8-9), citando outros autores, acrescenta que

a escola é a herdeira de uma gramática que tem início na revolução industrial e que sumariamente se caracteriza pela separação e hierarquização dos conhecimentos, pela divisão dos espaços, pela segmentação do tempo, pela separação dos alunos e das turmas, pela separação dos professores e níveis de especialidades, pela alocação rígida de professores a alunos, por uma pedagogia coletiva e uniforme, por dar o mesmo a todos no mesmo espaço e no mesmo tempo (Barroso, 2001; Formosinho, 1999; Cabral, 2014; Alves e Cabral, 2017).

Por sua vez, Hopkins (2007, citado por Cabral, Alves & Cunha, 2020) atesta que são necessários quatro elementos-chave com potencial para fazer de cada escola, uma boa escola: aprendizagem personalizada, ensino profissionalizado, redes e colaboração e prestação de contas inteligente.

Na opinião de Lourenço-Gil, Machado, Cabral e Alves (2020), as escolas são “organizações burocraticamente estabelecidas por normativos que subordinam os seus atores, os quais, nas suas margens de liberdade, avulsamente exercem discricionariedade como manifestação de poder pessoal, contrapoder ou esgrima política com os órgãos dirigentes e a tutela ministerial”.

A escola é, também, entendida como “uma organização complexa na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação que influenciam os processos e os resultados escolares (Cabral, 2014) e que possui características específicas que a distinguem de outras organizações” (Cabral et al., 2020, p.11).

No seguimento do que foi apresentado anteriormente, Lima (2011, citado por Lourenço-Gil et al., 2020, p.44), afirma que:

se a dimensão formal da escola faz dela, enquanto unidade social intencionalmente construída, uma organização complexa com especificidades próprias e requerendo regime específico de governação, as dificuldades da sua análise organizacional não residem tanto na identificação das orientações normativas, que nos dizem o que é ou deve ser a escola, mas principalmente na atualização, e até recriação daquelas, no plano da ação organizacional que nos dirá o modo específico de cada escola ser e fazer escola.

Para Lourenço-Gil et al. (2020, p.33), a escola, também, é:

um sistema social cujos membros assumem diferentes tipos de tarefas com vista ao desenvolvimento do ensino e das aprendizagens curriculares e à prossecução das finalidades estabelecidas para a educação escolar, nomeadamente: a transmissão do *thesaurus* cultural – os conhecimentos, as técnicas e as crenças civilizacionais; a integração na sociedade no que concerne à linguagem, aos valores e aos comportamentos comuns; o desenvolvimento integral nos domínios psicomotor, intelectual, afetivo, social, moral e espiritual; e o fornecimento de recursos humanos qualificados ao sistema económico e aos demais sistemas sociais.

Os mesmos autores explicam que a análise da escola como organização formal “desvela uma morfologia organizacional com órgãos, estruturas e serviços, em que se destaca a ação do diretor, mas também de gestores intermédios cuja ação influencia a eficácia da escola” (p. 33). A autonomia que é facultada à escola, que por sua vez implica vários atores educativos, pressupõe uma responsabilização, por parte do diretor, pela concretização na escola das políticas definidas pela administração central (Lourenço-Gil et al., 2020).

Em Portugal, o modelo de gestão das escolas “assentava, desde a revolução de 1974, em órgãos colegiais democraticamente eleitos, pelo que a mudança verificada, após essa data, representa a rutura com uma longa tradição de colegialidade” (Ferreira & Torres, 2012, p.87). De acordo com os mesmos autores (2012), os órgãos de

governança das escolas foram alvo de várias reestruturações, nas últimas décadas, e constituem um eixo estruturante das reformas educativas em Portugal. Assim, após o “25 de abril de 74”, restabelece-se a democracia, em Portugal, e os responsáveis pela gestão escolar passam a ser eleitos.

Nessa perspetiva, depois do 25 de abril de 74, procede-se à “substituição de reitores e diretores por órgãos colegiais eleitos, sucessivamente designados como comissões de gestão, conselhos diretivos, conselhos executivos”. Com o decreto-lei n.º 115-A/98, confirma-se a possibilidade de as escolas optarem por um diretor ou um conselho executivo, verificando-se, contudo, uma escolha acentuada pelos conselhos executivos, aparecendo a figura de diretor “órgão unipessoal”, somente, com o decreto-lei n.º 75/2008.

Torres, Sá e Lima (2020a, p.19) corroboram, esta opinião, salientando que o cargo de diretor surge com o decreto-lei n.º 75/2008. A descontinuidade do modelo colegial irrompe no momento em que “se expande o movimento de racionalização da rede escolar, com a constituição dos agrupamentos de escolas e dos mega agrupamentos, já previstos no artigo 7.º do referido decreto” (2020b, p. 286).

Este duplo movimento de alteração do modelo de gestão (diretor) e da configuração organizacional da escola (agrupamento) desencadeou, na última década, uma profunda transformação do sistema público de ensino.

A figura do diretor acabaria por ser juridicamente imposta, de forma universal - sem as escolas terem qualquer voto na matéria, apregoando-se, no entanto, um reforço da sua autonomia – e com poderes reforçados pelo facto de ser um órgão unipessoal entendido como “o rosto da escola”, associado a uma liderança “forte” e “boa” (Lima, Sá & Torres 2020).

Lima (2017) utiliza a denominação de “Modelos decretados ou de reprodução” para se referir aos modelos teóricos que encerram orientações concretas e específicas para a ação organizacional e administrativa das escolas:

Os «modelos decretados» são geralmente os modelos mais visíveis e mais facilmente (re)conhecidos dado que se encontram formalizados, descritos e

explicitados em suportes oficiais (legislação e outros documentos de orientação normativa) e são aqueles que, do ponto de vista jurídico-normativo, regulam a organização e o funcionamento das escolas (p.9).

Vejamos, através de uma breve análise à tabela 1, a quem foi atribuído a gestão da escola ao longo do tempo. Para essa percepção, faremos uma breve análise, segundo Afonso (2010) a seis períodos que, na nossa opinião, dão algum relevo ao que nos propusemos analisar.

Tabela 1

Modelos de gestão legislados e praticados (antes de 1974 até 2010)

Modelos de gestão legislados e praticados (antes de 1974 até 2010)

Período	Órgão de Direção	Órgão de Gestão
Anterior a 1974	Ministério da Educação	Reitor ou Diretor
“Período revolucionário” 1974-1976	Assembleia (democracia direta nas escolas)	Comissão de Gestão
Autogestão 1976-1991	Ministério da Educação	Conselho Diretivo
“Gestão Democrática” 1991-1998 (modelo experimental)	Ministério da Educação e Conselho de Escola	Diretor Executivo
1998-2008 “	Ministério da Educação e Assembleia	Conselho Executivo ou Diretor
Contratos de Autonomia” 2008 até ao presente	Ministério da Educação e Conselho Geral	Diretor

Nota. Adaptado de Afonso ((2010, p.15).

Segundo o autor acima referido, temos um período de tempo anterior a 1974 em que o órgão da direção era o ME e o órgão de gestão era atribuído a um reitor ou diretor. O segundo período é denominado por período revolucionário e vai de 1974 a 1976. Esse período é caracterizado como um período de autogestão em que o órgão de direção é a assembleia (eleita democraticamente nas escolas) e o órgão de gestão é assegurado por uma comissão de gestão. Relativamente ao terceiro período, que se situa entre 1976

e 1991, o mesmo recebe o nome de gestão democrática. O órgão de direção volta a ser o ME e o órgão de gestão é confiado ao conselho diretivo. Num quarto período, período experimental que se situa entre 1991 e 1998, temos como órgão de direção o ME e o conselho de escola e no órgão de gestão um diretor executivo. No período seguinte, entre 1998 e 2008, temos como órgão de direção o ME e a assembleia e como órgão de gestão um conselho executivo ou um diretor. O último período que vai de 2008 até à atualidade define que o órgão de direção é da responsabilidade do ME e do conselho geral e cabe ao diretor o órgão de gestão.

2.1.1 Período revolucionário

Com a revolução de abril, também o setor da educação vai transitar para um regime democrático. Assim, neste período importa referir o decreto-lei n.º 221/74, de 27 de maio, que possibilitou a criação, logo após o Movimento do 25 de Abril, de estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário. Constituíram tais estruturas uma primeira experiência da maior importância no processo de democratização do sistema escolar português.

Seguidamente, o decreto-lei nº 735-A/74 de 21 de dezembro, no seguimento do anterior, visa a criação das referidas estruturas democráticas em todos os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, segundo moldes que, assegurando a adequada representação dos docentes, discentes e funcionários administrativos e auxiliares, salvaguardem a seriedade do próprio processo democrático e garantam as indispensáveis condições de eficácia no funcionamento das escolas.

Neste diploma, no respeitante à intervenção dos alunos, há que ter em conta a ação de grande relevo que, coube às respetivas associações. Consagra-se, ainda, o importante papel das associações de pais e encarregados de educação dos alunos (EE), cuja criação foi apoiada pelo ME, e que preconizava um estreito contacto de cooperação com os conselhos diretivos dos estabelecimentos, em assuntos de interesse comum.

2.1.2 Período da gestão democrática

Passados 2 anos, é emitido o decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, que cria estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos pré-

-escolar, primário, preparatório e secundário com o intuito de normalizar a vida nas escolas. Assim, este decreto-lei, também conhecido como “decreto da gestão democrática” (Lima, 2017), comporta as seguintes características:- direção colegial e representativa (aparece com este decreto o conceito de órgão colegial aplicado ao conselho diretivo); - estruturas de participação só para professores, alunos e pessoal não docente; - princípio da 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) e o reconhecimento do poder do coletivo dos professores para assegurar a orientação e coordenação pedagógica da escola.

2.1.3 Período do modelo experimental

Na década de 90, na sequência dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) é promulgado o decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio. Este decreto (aplicado a título experimental num número reduzido de escolas) vem alterar os órgãos de governo da escola. Efetivamente, o preâmbulo do mesmo, refere que a estabilidade e a eficiência da administração e gestão são garantidas por um órgão unipessoal, o diretor executivo, designado através de concurso pelo conselho de área escolar ou de escola, perante quem é responsável. Este diploma, referido por Lima (2017) como o “novo modelo de gestão” relativamente ao anterior, introduz as seguintes mudanças formais: - criação de um conselho de escola (órgão de participação comunitária de direção política estratégica da escola); - substituição da gestão colegial (conselho diretivo) por uma gestão unipessoal (diretor executivo); - o processo de designação do responsável pela gestão da escola deixa de ser eleito pelos seus pares e passa a ser selecionado pelo conselho geral da escola e a redução dos poderes do conselho pedagógico com funções, essencialmente, de assessoria técnica e de consulta. Lima (2017) revela que este modelo foi alvo de duras críticas por parte dos vários quadrantes da sociedade devido à sua política e administração centralizada.

2.1.4 Período dos contratos de autonomia

Este período é conhecido como aquele que alterou a legislação no que se refere à gestão e administração das escolas, nomeadamente através do decreto-lei n.º 115-

A/98, de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. De acordo com este diploma, a direção da escola passa a ser assegurada por um órgão colegial (o conselho executivo) ou por um órgão unipessoal (o diretor executivo) consoante o entendimento e a vontade expressa pela assembleia (órgão máximo) encarregada de fazer o Regulamento Interno (RI). Este decreto insiste no reforço da autonomia das escolas lançando os contratos (celebrados entre as escolas e o ME) como modalidades de autonomia. Este modelo vem possibilitar uma maior participação dos pais e EE, assim como das autarquias e de outros atores locais. Para além do que foi referido, este normativo apresenta como principais linhas orientadoras as seguintes: - os professores teriam de ter experiência ou formação em gestão escolar; - os membros do conselho executivo ou o diretor eram eleitos em assembleia eleitoral, constituída para o efeito e onde participavam todos os docentes e não docentes em exercício efetivo de funções na escola, assim como os representantes dos alunos no ensino secundário e representantes dos pais.

Relativamente a este decreto, é importante realçar que, pela primeira vez, no preâmbulo do mesmo, há uma referência ao vocábulo “liderança”, que surge no seguinte contexto:

Consagra-se, assim, um processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a **liderança** das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

Não obstante este conceito de “liderança” ainda não seja aquele que mais se adequa ao nosso estudo, o mesmo deixa antever que esse vocábulo poderá ganhar “força” nos anos posteriores à aprovação e promulgação deste decreto e até mesmo tornar-se uma referência na gestão escolar.

2.1.5 Período de emergência do órgão unipessoal

Neste período, importa aludir ao decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que cria o cargo de diretor, coadjuvado por um subdiretor e adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial.

Por sua vez, no seguimento da análise realizada ao aparecimento da palavra “liderança”, este vocábulo aparece sete vezes referenciado neste decreto. Assim no seu preâmbulo, a mesma aparece no seguinte contexto:

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

Ainda no preâmbulo, o decreto faz referências à mesma palavra por diversas vezes:

este decreto-lei procura reforçar as **lideranças** das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas **lideranças** e até **lideranças fortes** e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos. Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas **lideranças e lideranças** eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.

Finalmente, num outro parágrafo do mesmo preâmbulo, aparece mais uma vez o vocábulo “liderança”:

No sentido de reforçar a **liderança** da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao diretor, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Prosseguindo, a análise deste decreto, verificamos que deixa de existir a possibilidade, por parte da assembleia de escolher um órgão colegial ou unipessoal, pois esta extingue-se, passando a ser o órgão máximo o conselho geral, assim como é imposta uma direção unipessoal. Assim sendo: - o diretor é eleito pelo conselho geral (órgão de

participação comunitária), após um processo de concurso onde são apresentadas e apreciadas várias candidaturas; - o diretor tem de ser obrigatoriamente um professor (do público ou privado) com experiência ou formação em gestão escolar; - é-lhe confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico.

O presente diploma preconiza o reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e constituição de lideranças fortes. Pode ler-se no preâmbulo deste decreto que se procede ao reajustamento do processo eleitoral do diretor, conferindo-lhe maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função e, por outro lado, consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia.

Assim, este decreto prevê que:

- o diretor seja o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial;
- cumpra e faça cumprir as orientações da administração educativa;
- mantenha permanentemente informada a administração educativa, através da via hierárquica competente, sobre todas as questões relevantes referentes aos serviços;
- assegure a conformidade dos atos praticados pelo pessoal com o estatuído na lei e com os legítimos interesses da comunidade educativa.

A breve abordagem efetuada a estes períodos, permite-nos compreender quais foram os órgãos de direção e quais os órgãos de gestão que predominaram, ao longo dos últimos 50 anos, como também, nos permite perceber que a palavra liderança só aparece muito mais tarde e nem sempre a mesma aparece associada à liderança do diretor. Vejamos no ponto seguinte quando aparece e como é definida a liderança nas organizações educativas.

2.2 A emergência da figura do diretor de escola

Em 2008, o XVII Governo Constitucional decreta, de forma generalizada, uma transição que passa da colegialidade para a unipessoalidade. Efetivamente, a distinção concetual

emerge logo no preâmbulo do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril entre “órgão colegial de direção” e “órgão unipessoal e não colegial”, remetendo, de imediato, para uma nítida redundância nos termos “unipessoal” e “não colegial”.

Lima, Sá e Torres (2020, p.7) afirmam que o legislador quer a todo o custo que se verifique esse fosso entre o antes e o depois, contudo, os mesmos elucidam que no essencial “ficou quase tudo na mesma, só mudou o nome”. Os mesmos autores continuam referindo que, por um lado, temos uma continuidade da pessoa e do seu estilo de exercício de poder com raiz nos anteriores presidentes de conselhos diretivos e conselhos executivos, por outro lado temos um modelo de governo e de modelo de gestão que a tutela quer a todo o custo que rompa com os órgãos colegiais, substituídos por diretores assumidamente definidos como órgãos unipessoais de administração e gestão. Em qualquer caso não se encontra uma perceção generalizada:

sobre a ocorrência de ruturas significativas e parece, igualmente, não existir uma resistência visível e significativa quanto à centralidade de um órgão unipessoal de administração e gestão, mas antes uma certa despolitização das mudanças, pretensamente menores e em continuidade. Pelo contrário, existem indícios de que o diretor ocupará uma posição de grande protagonismo no contexto escolar podendo, eventualmente, vir a disputar com o conselho geral funções que são representadas como de direção.

Nessa questão, os autores acima referidos (p.9) ironizam afirmando “Como se, aparentemente, o conselho geral fosse um órgão de verdadeira direção, no contexto de agrupamentos de escolas dotados de ampla autonomia, cenário que a maioria dos atores considera uma falácia”. Vejamos o que referem outros autores sobre a figura do diretor na liderança das escolas.

2.2.1 A figura do diretor na liderança das escolas

A figura do diretor foi imposta, de forma universal, sem ter sido discutida ou ouvida pelas escolas/agrupamentos. O diretor é apresentado como um “pivot” da administração e gestão escolares, com potencialidades reforçadas pelo facto de ser um órgão

unipessoal, considerado pelo legislador como o rosto da escola, associado a uma liderança “forte” e “boa”.

Torres e Rocha (2020, p. 72) referem que estudos² sobre o governo das escolas públicas, em Portugal, têm permitido mostrar como:

num quadro de (re)centralização do sistema educativo e, simultaneamente, de expansão da nova gestão pública, se delineiam novas e antigas configurações de poder na direção e gestão das escolas em virtude da condição e da ação do diretor, bem como do contexto em que a mesma ocorre (Torres & Palhares, 2009; Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2011; Lima 2011; Torres, 2011; Rocha & Silva, 2011; Ferreira & Torres, 2011; Rocha & Fernandes, 2014, entre outros).

O decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, revela uma alteração formal nas relações de poder no interior da escola, dando ao diretor mais poder, mas também maior responsabilidade. Com a figura do diretor de escola/agrupamento pretende-se reforçar a liderança da escola e conferir-lhe maior eficácia.

Relativamente a esta questão Lima et al. (2020, p. 16) referem que do ponto de vista institucional, o diretor surge “bastante reforçado” no interior da sua escola/ agrupamento, mas também, “fragilizado” perante o poder central, ou seja, com poderes reforçados para dentro, mas com acentuada dependência face à administração central.

Os autores referidos no parágrafo anterior (2020) consideram, particularmente, interessante “os efeitos da concentração de poderes do diretor”. Assim, na opinião dos mesmos, o diretor é “cada vez mais um gestor” e “cada vez menos um professor”, levando ao desenvolvimento de “uma nova identidade profissional” no sistema educativo em que se insere.

Lima et al. (2020) destacam o “distanciamento simbólico” do diretor em relação ao corpo docente, antes reconhecido como um “*primus inter pares*” (Normand, 2010, Dutercq,

² Foi realizada uma investigação iniciada, em 2013, por uma equipa de 9 pessoas, no Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho, desenvolvida no âmbito de um grupo de investigação sobre políticas, governação e administração da educação. Uma das dimensões consideradas, nesse estudo, foi a dos *Diretores em Ação*.

2015; Afonso 2018), mas, futuramente, cada vez mais incumbido em “funções executivas e de controle” da prática docente.

Para Torres e Palhares (2009, p. 132), os atuais gestores e líderes escolares:

encontram-se no centro de uma verdadeira encruzilhada: por um lado, cabe-lhes preservar os princípios democratizadores inerentes à sua condição de gestores democraticamente eleitos; por outro lado, são coagidos externamente a incorporar um perfil de gestão progressivamente mais tecnocrático ao serviço dos valores da competitividade, da performance, dos resultados.

Nesse seguimento, Roegman, Hatch e Riehl (2012, p.45) referem que os diretores têm de fazer face a paradoxos persistentes e a múltiplas exigências que os obriga a desempenharem papéis contraditórios. Os autores referem que devem ser líderes que conduzem à mudança, devem ser capazes de criar laços fortes que permitam aos agrupamentos avanços significativos, mas devem também praticar uma liderança distribuída e partilhar as suas responsabilidades com os colegas. Os autores acrescentam que, também, devem demonstrar eficiência e ser capazes de dominar todas as operações fundamentais permitindo conceber e sustentar organizações complexas, ao mesmo tempo que são líderes educacionais capazes de garantir que todos possam se concentrar no "coração da profissão": ensinar e aprender. Ao mesmo tempo, os dirigentes escolares devem garantir um alto nível de desempenho e justiça social, a fim de melhorar os resultados de todos os alunos, reduzir as lacunas de desempenho entre os diferentes grupos de alunos e reduzir o fosso das condições económicas, políticas e sociais que contribuem para a criação de desigualdades entre alunos de diferentes origens, sejam elas étnicas, culturais ou económicas.

De acordo com Sergiovanni, (2004, citado por Bento e Ribeiro, 2013, p. 21), o diretor de escola deve liderar promovendo uma cultura de escola assente em valores e convicções de modo a produzir o “cimento” cultural que una toda as partes e as faça funcionar em harmonia. Par tal, deverá desenvolver “um clima de bom relacionamento com toda a comunidade educativa, assim como envolvê-la nas atividades, nas decisões e na orgânica da vida da escola, criando-se um sentimento de pertença entre todos”.

Tendo em conta que a escola é um lugar onde a democracia deve ser praticada diariamente, quer dentro, quer fora da sala de aula, é importante que o líder pratique a colegialidade nas tomadas de decisões e que fomente a liderança, devendo ser para todos um exemplo (Bento & Ribeiro, 2013, p.21).

Os autores prosseguem afirmando que “um líder escolar deverá ter a capacidade de definir uma visão pessoal para a escola, saber comunicá-la a todos os elementos da comunidade educativa e conseguir que todos se mobilizem para a concretizar. Contudo, essa visão não deve ser imposta, mas antes trabalhada em equipa para definir o rumo da escola e para que todos se sintam implicados no sucesso”.

Fullan (2003, citado por Bento e Ribeiro, 2013, p. 24) considera que perante a complexidade e o caos que caracterizam a nossa sociedade, os líderes devem possuir cinco características para alcançarem o sucesso nas suas organizações, são elas: - objetivo moral, compreensão do processo de mudança, capacidade de relacionamento e criação e partilha de conhecimento e coerência.

2.2.2 Concepções de diretor de escola

A figura do diretor, na opinião de Barroso (citado por Lopes & Ferreira 2013, p.139), é vulgarmente vista como “uma espécie de super-herói que, estribado nas ‘boas práticas’, garante, só por si, a melhoria do funcionamento das escolas”. Contudo, o mesmo explica que essa visão mítica exclui “toda a complexidade e todos os dilemas e contradições em que o diretor vive e exerce as suas funções, “no quadro de uma multirregulação contraditória a que está permanentemente sujeito” e que o tornam refém da burocracia”.

Segundo Barroso (2011, p. 44), existem concepções diferentes sobre o referencial de funções e de estatuto do diretor (Figura 1), o que tem consequências sobre o modo como é encarada a sua atividade.

Figura 1

Diferentes concepções sobre o referencial de funções e de estatuto do diretor



Nota. Adaptado de Barroso (2011, p.44).

Nesse seguimento, destacam-se as seguintes concepções:

- uma concepção burocrática, estatal e administrativa, em que o diretor é entendido como um representante do estado na escola, executante e vigilante do cumprimento das normas emanadas do centro e um elo de ligação/controlado entre o ME e a administração central ou regional e o conjunto de professores e alunos que frequentam a escola;
- uma concepção corporativa, profissional e pedagógica em que o diretor é visto como um *primus inter pares*, intermediário entre a escola e os serviços centrais ou regionais do ME, garantindo a defesa dos interesses pedagógicos e profissionais impostos pela administração;
- uma concepção gerencialista, em que o diretor é entendido como se fosse o gestor de uma empresa, que tem como preocupação a administração dos recursos, com formação e competências técnicas específicas, com o objetivo de garantir a eficiência e a eficácia dos resultados alcançados;
- uma concepção político-social, em que o diretor é entendido como um negociador, um mediador entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, entre outros), tendo em vista a obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e

organização do “bem comum” educativo que a escola deve garantir aos seus alunos.

2.2.3 Liderança *versus* gestão

A liderança e a gestão são dois conceitos que têm gerado variadas perspectivas entre os diferentes autores que se debruçaram sobre a temática (Bento & Ribeiro, 2013, p.19). Os mesmos questionam se um gestor não deverá ser um líder para melhor desempenhar as suas funções? E um líder não terá que desempenhar as funções de gestor? Esta é a dicotomia que existe entre os dois conceitos e que gera confusão entre quem estuda a temática.

Vejamos então o que nos dizem alguns autores sobre estes conceitos.

O campo da gestão e da liderança destacou-se:

como um dos mais dilemáticos e controversos no atual contexto das políticas educativas, justamente por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores do gerencialismo e da eficácia técnica” (Torres & Palhares 2009, p. 124).

Ainda segundo Bento e Ribeiro (2013, p.19), a liderança e a gestão são “dois conceitos que têm gerado variadas perspectivas entre os diferentes autores que se debruçam sobre esta temática”. Desse modo, citando alguns autores de referência na temática, surgem as seguintes definições:

Para Mintzberg (2003), a liderança é “um caso particular de gestão”. Para outros, tal como Kotter (1997), a gestão “é uma das funções da liderança”. Carapeto e Fonseca, 2006, p.81, citam Kotter referindo que a gestão é “[...] um processo cuja finalidade é produzir resultados relevantes, mantendo o sistema existente, a liderança é sobretudo um processo cuja função é mudar as coisas, isto é, os sistemas, as estruturas e os métodos de trabalho”. Ainda Kotter (1997) defende que a gestão “tem a ver com a complexidade da organização e a liderança tem a ver com as mudanças que lá podem ser operadas”.

Para Bento e Ribeiro (2013), o gestor é “aquele que desenvolve os planos estratégicos e operacionais que julga serem os mais eficazes para atingir os objetivos e implementa e coordena a execução desses planos” (p. 19). Para os mesmos, ao líder cabe “a função de incentivar as pessoas da organização a se identificarem e elaborarem esses planos pondo-os em prática para o melhor da organização que também é a sua” (pp.19-20). Costa (1994) preconiza que ambos os conceitos podem ser utilizados e caminhar a par dentro das organizações. Costa (2000, p.30) esclarece que:

se do ponto de vista das expectativas (prescritivo) somos tentados a identificar o gestor com o líder (...) não estamos, todavia, perante uma situação de causalidade linear, nem perante conceitos sinónimos; vários são os líderes (efetivos) em contexto escolar que não exercem funções de gestão organizacional, bem como inúmeros serão os gestores escolares (absorvidos e dependentes das tarefas administrativas e técnicas) que “não fazem ideia” do que significa liderar.

Bento e Ribeiro (2013, p.19) corroboram esta perspectiva assegurando que “nem todos os gestores são líderes e nem todos os líderes são gestores”. Continuam afirmando que um gestor não é líder apenas porque lhe foi atribuído um “cargo”, assim como, por vezes, encontram-se nas organizações indivíduos que não ocupam lugar de chefia e, no entanto, são líderes por excelência sem qualquer esforço ou cargo. Assim, estes autores concluem que os líderes podem “surgir nas organizações de uma maneira formal, através de nomeação para o cargo, ou de uma maneira informal, através da espontaneidade da pessoa” (p. 19).

Bento e Ribeiro (2013, p.20), recorrendo a vários autores, apresentam uma síntese das diferenças entre liderança e gestão como se pode perceber na figura abaixo apresentada (tabela 2.)

Tabela 2

Diferenças entre liderança e gestão

Liderança	Gestão
Inovação e desenvolvimento	Administração
Original	Reprodução
Foco nas pessoas	Foco nos sistemas e estruturas

Confiança	Controlo
Visão a longo prazo	Visão a curto prazo
Orienta para os fins	Orienta para os resultados
Perguntam: o quê e porquê	Perguntam: como e quando
Futuro	Presente
Faz as coisas certas	Faz as coisas bem
Transformacional	Transacional

Nota. Adaptado de Bento e Ribeiro (2013, p.20).

Os autores prosseguem referindo que estes dois conceitos estão presentes em todas as organizações educativas. Contudo, dão primazia à importância da liderança efetiva em detrimento da gestão pura.

Não obstante, para que a liderança, segundo os mesmos autores (2013, p.20), possa ser assumida dentro das escolas é fundamental que:

se concebam estruturas que permitam o exercício da liderança, para que todos os elementos da comunidade educativa possam participar nas tomadas de decisão, assumam a responsabilidade por projetos, se sintam identificados e motivados, ou seja, se tornem elementos integradores da mudança e da inovação (p. 20)

Os mesmos concluem que para tal “deverá passar-se da gestão escolar para a liderança escolar. De uma postura vertical para uma postura horizontal onde todos se sintam no mesmo patamar de responsabilidade para que o envolvimento e a colaboração sejam cada vez maiores” (p. 21).

Em suma, tendo em conta o que foi referido por alguns autores que se debruçaram sobre esta dicotomia “liderança versus gestão”, tentaremos, no final do trabalho, perceber se os diretores dos agrupamentos entrevistados se definem, principalmente, como líderes ou, pelo contrário, se assumem como gestores! Ou serão esses termos incompreensíveis no seu modo de atuação, fazendo que não se distingam ou que se misturem as funções de cada um?!

3. A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

| ' ' | | ' ' |

No mundo contemporâneo, as organizações estão presentes diariamente na vida das pessoas, necessitando das mesmas para viver. Ferreira, Neves e Caetano (2001, citados por Costa & Trigo, 2008, p. 563) referem que “Somos, quer queiramos quer não, seres que vivem e trabalham nas organizações, inseridos em unidades organizacionais, intencionalmente construídas e reconstruídas, em permanente evolução e mudança.”. Acrescentam que não é fácil apresentar uma definição de organização visto tratar-se de um conceito complexo com possíveis abordagens e concepções. Contudo, Etzioni (1984, citado pelos mesmos autores, 2008, p. 563) alude às organizações como sendo unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos”. Não obstante as inúmeras definições, segundo os autores referidos “é possível encontrar alguns elementos comuns à maior parte das abordagens.” Muñoz Sedano e Roman Perez (1989, citados por Costa & Trigo, 2008 p. 563) apontam cinco elementos fundamentais do conceito de organização: composição (indivíduos e grupos interrelacionados); orientação para objetivos e fins; diferenciação de funções; coordenação racional intencional e continuidade através do tempo.

Costa e Trigo (2008, p. 564) informam que as variáveis organizacionais da educação:

só ganharam relevo entre os estudiosos das ciências da educação nas últimas duas décadas, sendo fundamentalmente dois os fatores que, a partir de meados dos anos setenta, contribuíram nesse sentido: o “movimento das escolas eficazes”, iniciado nos Estados Unidos como reação ao Relatório Coleman (Coleman et al., 1966), e o surgimento de forma consistente e autónoma das “teorias de organização e administração escolar”, que vários autores atribuem a uma comunicação de Thomas Greenfield intitulada “Theory About Organization: a new perspective and its implications for schools”, numa conferência que decorreu em Inglaterra, em 1974 (Costa, 1996).

Nesse seguimento, os autores aludem a Lima (2008, p.264) para realçar a importância que a organização educativa apresenta enquanto objeto de estudo da sociologia nas organizações:

A revalorização da escola como objeto de estudo sociológico organizacional tem-se revelado um dos mais interessantes e fecundos desenvolvimentos da pesquisa em educação, ao longo dos últimos anos. Apoiado pela emergência de uma sociologia das organizações educativas e procurando estabelecer pontes com a análise das políticas educacionais, com modelos, imagens e metáforas para a interpretação das organizações sociais formais, e com a crítica às ideologias organizacionais e administrativas, tradicionalmente de extração empresarial, o estudo da escola vem ganhando centralidade. Trata-se de um processo complexo, mas também muito estimulante, de construção de um objeto de estudo que, no passado, foi frequentemente apagado, ou colocado entre a “espada e a parede”, isto é, entre olhares macro analíticos que desprezaram as dimensões organizacionais dos fenómenos educativos e pedagógicos, e olhares micro analíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico-didáticas.

Posta esta introdução às organizações educativas, tentaremos agora abordar a liderança como elemento central e verdadeiramente capaz de marcar a diferença nas organizações educativas.

3.1 Conceito de liderança

O conceito de liderança não é estático, pelo contrário sofreu, ao longo do tempo, uma evolução significativa. Bento e Ribeiro, (2013, p.13) citando outros autores, referem que:

A liderança foi entendida, durante décadas, como sinónimo de planeamento, organização, coordenação, e controlo derivado dos princípios taylorianos definidos nos primórdios do século XX. Nos anos 70 do século passado, surge outra abordagem centrada na capacidade do líder em influenciar os seus subordinados. A partir dos anos 80, do século XX, aparece um movimento centrado no carisma e na capacidade transformacional do líder, procurando-se integrar os aspetos da personalidade, os comportamentos e as interações que se estabelecem entre todos os elementos do grupo (Costa, 2000; Carapeto & Fonseca, 2006; Bilhim, 2006).

A citação desses autores ancora, desde logo, essa multiplicidade de definições. Efetivamente, os mesmos (2013, p. 11) revelam que foram compiladas duzentas e vinte e uma definições surgidas entre a década de 20 e a década de 90 do século passado.

A este respeito, Ciulla (2003, citado por Bento e Ribeiro, 2013) refere que as definições mais antigas realçam, principalmente, a capacidade do líder “impor a sua vontade” e as mais recentes enfatizam uma “maior reciprocidade às relações entre líderes e seguidores”.

De acordo com Jesuíno, 2005, (citado pelos mesmos autores 2013, p.11), “líder” e “liderança” são palavras introduzidos no léxico português em resultado das ciências sociais as abordarem como tema de estudo. No entanto, na língua inglesa, o aparecimento da palavra “leader”, segundo a *Oxford English Dictionary*, remonta ao século XIII, enquanto a palavra “leadership” apareceu na primeira metade do século XIX, em manuscritos referentes ao parlamento britânico e à influência política.

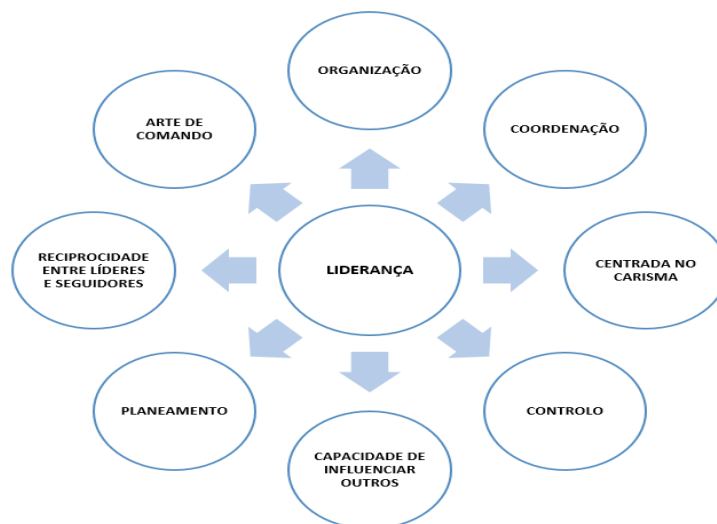
Também para Costa e Castanheira (2015, p.14), a liderança “tem constituído um dos objetos de estudo privilegiados de várias ciências sociais e humanas, ocupando um lugar de destaque na investigação e na reflexão sobre as organizações, com destaque para as questões da sua gestão”.

Segundo Bento e Ribeiro (2013), existem inúmeros investigadores debruçados sobre a temática da liderança com o objetivo de a definir. Os autores prosseguem afirmando que uma análise realizada aos estudos que a abordam confirmam que a maioria das definições estão ligadas à área da gestão e que, há pouco tempo, se legitimou a influência e o impacto da liderança nos contextos organizacionais educativos.

Na língua portuguesa, o conceito de liderança “tem como antecedente a definição de “arte de comando”, onde o comando ou o ato de comandar estão subjacentes a uma arte e a uma ciência, que enfatiza mais as qualidades de quem comanda do que propriamente todo o processo de comando” (Bento & Ribeiro, 2013). Assim sendo, podemos verificar pela figura 2. as várias aceções atribuídas à palavra liderança.

Figura 2

As várias aceções da palavra liderança



Nota. Adaptado de Bento e Ribeiro (2013, p.11-13).

Como se pode verificar, o conceito de liderança, tal como o da organização é complexo e polissémico e nem sempre consensual. Vejamos, no ponto seguinte, algumas perspetivas de liderança.

3.2 Perspetivas de liderança

3.2.1 Liderança transformadora (transformacional)

Neste ponto, abordamos algumas perspetivas de liderança e tentamos, de alguma forma, categorizá-las segundo alguns autores, tais como Lourenço-Gil et al. (2020). A liderança transformadora é introduzida por James Downton, em 1968, através dos seus trabalhos sobre carisma sob o título de “liderança rebelde” (p.61). Mais tarde Burns (1978, citado por Lourenço-Gil et al., 2020, p.61) refere que esse tipo de liderança também designada de *transforming leadership*:

contrapõe de modo exclusivo ao de liderança transaccional, este operante pelo binómio dos poderes remuneratório e coercivo –, pelo qual, segundo ele, se estabelece uma dinâmica entre líderes e liderados na qual a necessidade destes

leva a liderança respondente daqueles, empoderando os liderados num processo de liderança libertador de círculos viciosos.

Posteriormente, Bernard Bass (1985) formulou a teoria da liderança transformadora (transformational leadership), propondo com Bruce Avolio (Bass & Avolio, 1990) o questionário multifatorial de liderança para medir o estilo pessoal” (Lourenço-Gil et al., 2020).

Os mesmos autores referem que, no âmbito desta teoria, a liderança transformadora exerce-se através de um trabalho do líder com as equipas que visa identificar necessidades de mudança para as executar de forma comprometida em conjunto com elas, operacionalizando-se em quatro dimensões (2020, p.62):

- na influência idealizada, apelando para os ideais dos colaboradores, partilhando uma visão sobre realizações futuras de grande significado coletivo, com metas desafiadoras a alcançar numa perspectiva de longo prazo;
- na influência inspiradora promovida pelo líder se dar como modelo aos colaboradores, com autenticidade e recursos persuasivos baseados na razão, com senso de identidade coletiva da organização, criando um clima ético e promovendo maior maturidade moral nos colaboradores, levando-os a ambicionar o bem comum e a transcender os interesses próprios;
- na consideração individualizada, tratando e conhecendo os colaboradores de modo personalizado, compreendendo os seus pontos fracos e fortes, capacitando-os e facultando *coaching* individual e orientação;
- na estimulação intelectual, mantendo expectativas positivas sobre os colaboradores, acreditando que eles irão dar o seu melhor, estimulando-os a exceder níveis normais de desempenho, desafiando-os a assumirem maior responsabilidade, incentivando-os a encontrarem formas novas e exclusivas de fazer, a alterarem o contexto de ação para facilitar e apoiar o sucesso, aumentando-lhes o interesse e comprometimento em projetos com elevação ética, e empoderando-os simbólica e efetivamente, permitindo-lhes margens de liberdade decisória.

Antonakis, Avolio, Sivasubramanian, 2003; Avolio et al., 2004; Bass et al., 2003 (citados por Costa & Castanheira, 2015, p. 329) mencionam que a liderança transformacional comporta quatro componentes essenciais:

- a componente carismática, de desenvolvimento de uma visão e de indução do orgulho, do respeito e da confiança;
- a componente inspiracional, de motivação, de estabelecimento de objetivos e metas elevadas, de modelagem de comportamentos no sentido de atingir as metas estabelecidas;
- a componente de respeito pelos subordinados no sentido de lhes prestar toda a atenção;
- a componente de estimulação intelectual, de desafio, de “espicaçar” os subordinados com novas metas e com novos métodos para as atingir.

Nesse seguimento, Lourenço-Gil et al (2020) acrescentam que os líderes transformadores:

se distinguem pela sua capacidade para demonstrar comportamentos que levam a mudanças positivas, pela valorização de ideias e valores comuns ao grupo, pela estimulação intelectual das pessoas para adotarem novas perspectivas de trabalho, no envolvimento de todos os elementos na missão e visão da organização, na criação de um clima de otimismo e de sentimentos de autoeficácia individual e de eficácia coletiva que se reflitam na maior disponibilidade para sacrificar interesses pessoais em nome dos propósitos perseguidos pela ação coletiva (Gomes & Cruz, 2007; Yukl 1999) refere-os como “comportamentos orientados para a mudança” (p. 63).

A liderança transformacional, para Ferreira e Torres (2012, p.91), é “aquela que enfatiza a confiança nos atores organizacionais e a sensibilidade às suas necessidades, promovendo e defendendo os valores da justiça e da equidade em todos os níveis da vida institucional e social, descentralizando o poder e estando disposto a aprender com as experiências”.

3.2.2 Liderança Instrucional

Esta liderança apresenta-nos, segundo Lourenço-Gil et al. (2020), uma mudança significativa:

o diretor que era perspetivado como o único líder instrucional, o portador nominal da responsabilidade sobre os objetivos da escola, a supervisão pedagógica e o desenvolvimento da instrução para melhorar o desempenho escolar (Hallinger & Murphy, 1987), cede lugar a outra abordagem, à liderança instrucional compartilhada, ou inclusiva, que torna o conceito extensivo para a liderança na escola envolver os diretores e outros atores escolares na responsabilidade sobre dos objetivos da escola, a supervisão pedagógica e o desenvolvimento da instrução, bem como a colaboração entre diretores e professores para, em torno das matérias letivas, desenvolverem o currículo no propósito de melhorarem a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos (Marks & Printy, 2003).

Nesse seguimento, para os mesmos autores (2020), o modelo concetual de Hallinger, amplamente utilizado em estudos empíricos, estrutura o papel dos líderes instrucionais em três dimensões que cobrem dez funções (Hallinger, Murphy & Mitman, 1983; Hallinger & Murphy, 1987), nomeadamente:

- definir a missão da escola: (i) estruturar objetivos claros para a escola; e (ii) comunicar com clareza os objetivos escolares;
- gerir o programa de instrução: (iii) supervisionar e avaliar a instrução; (iv) coordenar o currículo; e (v) monitorar o progresso do aluno;
- promover um clima positivo de aprendizagem escolar: (vi) proteger o tempo de instrução; (vii) promover o desenvolvimento profissional; (viii) manter alta visibilidade; (ix) fornecer incentivos aos professores; e (x) fornecer incentivos para a aprendizagem.

Posteriormente, Murphy (1988, citado por Lourenço-Gil et al., 2020, p.66) revendo a produção científica sobre liderança instrucional, sugere “um modelo que considera uma quarta dimensão: desenvolver um ambiente de trabalho de apoio.

Os autores referidos anteriormente (2020) preconizam que, no início da década de 90, Andrew, Bascom e Bascom (1991), no entendimento de que “o ato de supervisão é o

somatório das interações pessoais entre dois ou mais professores e o diretor que conduz à melhoria da instrução” (p. 66) acrescentam contributo à liderança instrucional ao identificarem quatro papéis para melhorar o desempenho escolar dos alunos:

- provedor de recursos – prover recursos para atingir metas de aprendizagem;
- promotor de instrução – promover estratégias e competências para melhorar a prática de ensino, as oportunidades de desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho escolar relacionado com a instrução;
- promotor de debate – promover a discussão entre os membros da escola sobre a visão, os objetivos e a cultura de escola considerando o seu contributo para o sucesso da aprendizagem;
- assegurar presença – tornar-se visível pela interação face a face e através de intercâmbios informais nas atividades quotidianas (p.66).

Os mesmos autores (2020) concluem que, no início do novo milénio, Spillane, Halverson e Diamond (2004), já numa perspetiva orientada para a liderança distributiva, contribuem com um quadro teórico que identifica seis macrofunções dos líderes instrucionais:

- construir e difundir uma visão sobre a instrução;
- fomentar uma cultura de escola reflexiva sobre a tecnologia básica de instrução, estabelecendo normas de confiança, de colaboração e de imprensa académica entre o pessoal escolar;
- obter e distribuir recursos, incluindo materiais, tempo, apoio e compensações;
- apoiar o crescimento e o desenvolvimento dos professores individual e coletivamente;
- facultar monitoria e avaliação sumativa e formativa da instrução e da inovação;
- fomentar um clima social na escola em que as questões disciplinares não prevaleçam sobre as de instrução.

3.2.3 Liderança distribuída

Esta liderança distribuída é definida por Harris (2004, citado por Costa & Castanheira, 2015, p.30) como “uma forma de liderança coletiva na qual os professores desenvolvem a sua sabedoria ao trabalhar em conjunto”.

Na opinião de Lourenço-Gil et al. (2020, p.67) com início no dealbar do século XXI, desenvolvida no setor escolar e nele particularmente usado, com base nas teorias da atividade e da cognição distribuída, e sob a influência das comunidades de prática de Wenger (2001), a liderança distribuída é:

na sua origem uma abordagem analítica abrangente, em rede e multinível, para compreender o comportamento humano contextualizado numa situação, que expande a unidade de análise do líder para o coletivo, orientada para o estudo da relação entre as ações, decompondo o agir operacional quando necessário em unidades geríveis.

A este respeito, Costa e Castanheira, (2015) fazendo referência a Gronn (2002), referem que os líderes, nesta perspetiva, “estão dependentes de outros membros da organização para desempenhar as suas funções, ou porque as suas funções se sobrepõem ou porque as suas responsabilidades se complementam” (p.30). Por outro lado, a liderança distribuída “implica coordenação, quer implícita, quer explícita para o planeamento e organização do tempo e dos recursos, para a padronização dos meios e para a gestão da informação e comunicação” (p. 30). Terminam referindo que para a liderança distribuída o gestor “é apenas um membro da organização a quem foi atribuído o estatuto de líder através de um contrato legal, embora a liderança em si não possa ser atribuída desta forma e dependa da vontade dos seguidores” (p. 30).

A liderança distribuída, na opinião de Lourenço-Gil et al. (2020), pode ocorrer em várias configurações de atividade:

- distribuição colaborativa – quando dois ou mais líderes desempenham ações de liderança de modo síncrono e colocado;
- distribuição coletiva – quando as ações de liderança são interdependentes e assincronamente desempenhadas;

- distribuição coordenada – quando as ações de liderança são desempenhadas em sequência pré-estabelecida.

House e Adyba (1997, citados por Lourenço-Gil et al., 2020), também, referem outras três formas de liderança partilhada:

- a liderança delegada pelo líder hierárquico em várias pessoas que passam a ser responsabilizadas por matérias específicas;
- a coliderança que deriva da divisão de papéis (e.g., um indivíduo fica com a liderança instrumental – orientação para as tarefas –, e o outro com a liderança motivacional/ social – orientação para as pessoas);
- a liderança distribuída pelos pares em que as funções são divididas pelos vários membros do grupo/ unidade funcional.

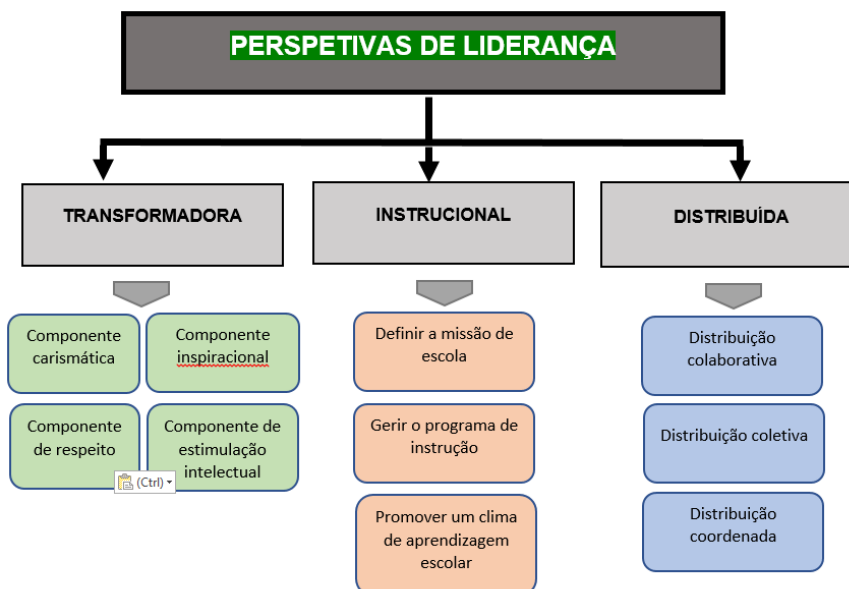
Estes autores (2020, p. 68) concluem que a liderança distribuída é entendida como:

um processo multiagente e multidirecional, socialmente compartilhado, situado na interseção entre os líderes, os colaboradores e a sua situação, pondo em destaque todos os indivíduos que contribuem e não apenas, ou necessariamente, os líderes designados. Nesta abordagem, a prática é o produto das interações entre os líderes, os colaboradores e a situação ao longo do tempo, sendo esta constitutiva do processo, dado simultaneamente influenciar (capacitando ou limitando a liderança) e ser influenciada pelas ações dos intervenientes.

Deste modo, tendo em conta os vários autores referidos anteriormente, é possível agruparmos a liderança segundo 3 perspetivas diferentes como nos mostra a figura 3.

Figura 3

Diferentes perspectivas de liderança



. Nota. Adaptado de Lourenço-Gil, Machado, Cabral e Alves (2020, pp. 61-69)

As 3 perspetivas de liderança mostram uma abordagem da liderança, em contexto escolar, que não se circunscreve ao diretor, enquanto gestor máximo, pois “abrange uma variedade de atores escolares que, nos distintos níveis de ação organizacional, são capazes de práticas de gestão e de liderança que desejavelmente influenciem positivamente os processos e os resultados educativos” (p.93).

3.3 As diferentes conceções de liderança

Neste ponto, apresentamos as conceções de liderança, entendidas por Costa (2000) e Bento e Ribeiro (2013), no âmbito das organizações escolares: a visão mecanicista da liderança, a visão cultural da liderança e a visão ambígua da liderança.

3.3.1 Visão mecanicista da liderança

Segundo Bryman (1996, citado por Costa, 2000, p.16), a liderança “foi concebida como o ato de influenciar um grupo para atingir determinados objetivos”. O mesmo autor refere que se trata de “uma visão hierárquica, unidirecional e sequencial da liderança”.

Costa (2000) subdivide esta teoria da liderança em três tipos de líderes: nato, treinado e ajustável. Também Bento e Ribeiro (2013) fazem a mesma subdivisão, mas acrescentam-lhe os líderes: carismático e o transformacional.

Face ao exposto, Bento e Ribeiro (2013, pp. 14-15), referem que, nos anos 30/40 do século passado, a liderança era considerada uma característica inata do indivíduo. Aludindo a Bilhim (2006), os autores revelam que um líder “já nascia líder, na medida em que possuía atributos e qualidades que o distinguiam das demais pessoas” (p.14). Eram-lhe atribuídas qualidades especiais, tais como, “carisma, inteligência, entusiasmo, capacidade de persuasão”, entre outras, sendo que, também, para Costa (2000), o líder era considerado “um líder nato”.

Nas décadas de 40/60 do século passado, os autores referem (2013) que se assiste a uma evolução desse pensamento, pois passou a acreditar-se que o líder se faz, não nasce líder e que pode ser treinado para tal. Para Costa (2000), estamos assim perante um “líder treinado”. Os autores esclarecem que, desse modo, a liderança também se aprende, tornando-se necessário identificar os estilos de liderança. Os mesmos prosseguem que se realizaram várias investigações nessa época. As mais conhecidas foram a de White e Lippitt (1943 e 1960) que sugerem três estilos de liderança: o *autocrático*, o *democrático* e o *liberal* e a de Blake e Mouton (1964) conhecida pela designação de *Grelha Gerencial*.

Posteriormente, nas décadas de 60/80, a teoria do líder treinado é posta em causa e “passa-se a dar mais importância ao contexto, à diversidade, às motivações e às capacidades dos liderados”. Sob essa perspetiva, cada contexto “é específico e diferente um do outro, não podendo haver modelos rígidos” (Bento & Ribeiro, 2013). Para Costa (2000), estamos perante um líder ajustável.

A partir dos anos 80 do século passado, é-nos apresentada uma liderança baseada no carisma, o líder carismático. Para Ferreira et al., (2003, citados por Bento & Ribeiro, 2013, p.15) existe:

um conjunto de traços de personalidade que estão presentes em todas as situações de liderança, tais como, fluidez verbal, sociabilidade, ascendência, motivação pelo sucesso, iniciativa, responsabilidade, autoafirmação, energia, entre outras.

Deste modo, para os autores, o líder carismático é “aquele que consegue ter influência sobre um grupo sem que consiga explicar bem por que razão”.

No seguimento dessa análise, surge uma última teoria caracterizada por “uma forte componente pessoal uma vez que o líder motiva os seus colaboradores, fazendo com que se operem mudanças nas suas atitudes e valores de modo a conseguir inspirá-los na realização dos seus objetivos” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 16). Os autores concluem referindo que:

o líder transformacional é pró-ativo e motivador, presta atenção às necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos seus seguidores aumentando o grau de compromisso das pessoas para a visão, a missão e os valores da organização de modo a alcançar as metas e objetivos organizacionais (p 16)

3.3.2 Visão cultural da liderança

Na década de 80, segundo Bryman (1996, citado por Costa 2000, p. 22), o líder deixa de ser “encarado como aquele que conduz de forma mecânica, hierárquica e prescritiva o processo de influenciar os outros a atingir os seus objetivos pré-definidos para começar a ser percecionado como um gestor de sentido, isto é, alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (que é reflexo da maneira como ele define a missão da organização) e os valores que lhe servem de suporte”.

Esta visão da liderança encontra o seu referencial teórico, em termos de análise organizacional, na perspetiva da cultura organizacional (Costa, 2000, p. 22).

Edgar Schein (citado por Costa, 2000, p. 23), articulando a questão da cultura com a da liderança menciona que “a única e essencial função da liderança é a manipulação da cultura”.

Também Reto e Lopes, (citados por Costa 2000, p. 23), identificam liderança com influência e apresentam três dimensões essenciais do papel e das funções dos líderes enquanto gestores da cultura e do simbólico organizacional: - a criação de uma visão que dote uma empresa de uma identidade; - a ancoragem desta visão no sistema de normas e valores maioritariamente partilhados na organização: - a personificação da identidade do grupo e da própria visão.

Deal, (1992, citado por Costa, 2000, p. 23), designa os líderes como sendo “atores cimeiros” da vida das organizações e apelida-os de “profetas”, “poetas”, “negociadores” e “encenadores”. Desse modo, o líder cultural surge como aquele que centra a sua ação na criação e na gestão da cultura da organização (manipulando valores, rituais, cerimónias, histórias, heróis, mitos e artefactos simbólicos) de forma a criar nos membros da organização um sentido para a realidade, uma identidade e uma mobilização coletiva para a ação sustentados por determinada visão organizacional (Costa, 2000, p. 23).

Martim (1992, citada por Costa 2000, p. 24), propõe mais duas perspetivas enquadradoras da temática: a diferenciadora (que faz apelo à existência de diversas subculturas, à falta de consenso geral e à presença dos conflitos no interior das organizações) e a fragmentadora (que alerta para os níveis de ambiguidade e de confusão existentes quer na chamada cultura da organização quer nas suas subculturas).

Costa refere que “estas duas últimas dimensões de análise da cultura apontam para uma outra visão da liderança – “a ambígua”” (p.25)

3.3.3 Visão ambígua da liderança

Costa (2000) alude a um conjunto de novos desenvolvimentos sobre o entendimento da liderança nas organizações e que Bryman (1996, citado por Costa, 2000), traduziu através do conceito de “liderança dispersa”. Nesta perspetiva, a liderança passa a ser equacionada como uma atividade dispersa que percorre a organização na sua totalidade

e não propriamente como um atributo dos líderes formais, nomeadamente do líder heroico. Como aspetos mais significativos para a justificação desta dispersão da liderança nas organizações, segundo Costa (2000, pp. 25-26) evocam-se os seguintes:

- o princípio apresentado por diversas propostas teóricas situados no campo da liderança participativa que apontam no sentido de que a tarefa básica da liderança consiste em levar os outros a serem também eles próprios líderes (auto-liderança);
- a ênfase colocada nas equipas, na valorização e num certo culto do grupo, nomeadamente a constituição de equipas de projeto e de equipas autogeridas encontrando-se, assim, o fenómeno da liderança disperso pela organização, mas centrado no espaço específico da equipa;
- o papel decisivo que se atribui e se reconhece às lideranças intermédias nas organizações e às manifestações daí decorrentes, como sejam os seus territórios mais ou menos bem demarcados, as suas estratégias próprias, os seus espaços de poder e as suas esferas de influência faz com que, por vezes, os líderes intermédios que se constituem como efetivos centros de contrapoder relativamente ao líder formal;
- a visibilidade que os diversos estudos sobre as práticas de liderança trouxeram aos chamados líderes informais, reconhecendo-se a proliferação de práticas efetivas de liderança dissipadas pelos vários setores da organização, apontando-se para a existência da função de liderança sem a existência de líderes formais;
- a constatação de que os líderes não são grandes heróis, de que a liderança é diferente da gestão, de que a autoridade é diferente da liderança, de que a liderança não se situa exclusivamente nas posições elevadas da organização (Bolman & Deal, 1991 citados por Costa).

Costa (2000, p. 26), situando-se na perspetiva de análise organizacional conclui ser pertinente falar-se em lideranças em vez de liderança, líderes em vez de líder. Assim, na opinião do autor, a visão ambígua da liderança:

dá-nos conta de um fenómeno disperso, de contornos pouco definidos, presente nos mais diversos níveis e atores da vida organizacional e cuja identificação está marcada e dependente de graus elevados de incerteza, de instabilidade e de irracionalidade que caracterizam as organizações dos nossos dias, quer ao nível global das suas práticas quer nos seus processos de direção e gestão.

Assim, recorrendo ao que anteriormente foi referenciado, poderemos agrupar as várias visões de liderança, como nos mostra a figura 4.

Figura 1

Visão da liderança no âmbito das organizações escolares



Nota. Adaptado de Costa (2000, pp. 16-26) e Bento e Ribeiro (2013, pp. 14-16).

Após esta análise efetuada às conceções de liderança apresentadas por Costa (2000) e Bento e Ribeiro (2013), iremos, de seguida, debruçarmo-nos sobre os estilos de liderança.

3.4 Os estilos de liderança

Atualmente, segundo Bento e Ribeiro (2013, p.16), existe “um consenso entre os investigadores quando se afirma que o sucesso do líder não depende, unicamente, de uma única característica pessoal ou de um determinado estilo de ação”. Contudo, ao longo dos tempos, foram apresentados por vários autores variados estilos de liderança. De entre os vários, a teoria de Kurt Lewin, que foi testada por Lippitt e White em 1943, remete para três estilos de liderança: autocrático (ênfase no líder); democrático (ênfase no líder e nos subordinados) e liberal ou *laissez-faire* (ênfase nos subordinados).

Nesta abordagem dos estilos de liderança, seguiremos o estudo de Bento e Ribeiro (2013, pp.17-18-19).

3.4.1 Estilo Autocrático

Os autores referem que dentro de uma organização, o líder autocrático é “aquele que fixa as diretrizes e determina os métodos para a realização das tarefas sem recorrer à participação do grupo”. Os autores chamam-lhe “líder dominador e castrador” podendo causar “tensão, mal-estar e frustração no seio do grupo”. Desse modo, uma das mais graves consequências desse estilo de liderança é a falta de identificação com a organização e consequente desmotivação e falta de produtividade (Carapeto & Fonseca, 2006; Neves, 2001; Costa, 2001, citados por Bento & Ribeiro, 2013, p. 17).

3.4.2 Estilo Democrático

Segundo os autores, este caracteriza-se pela participação dos liderados em cada etapa do processo de funcionamento da organização. Assim, segundo Bento e Ribeiro:

a iniciativa, a criatividade e a opinião de cada liderado são respeitadas e tidas em conta nas tomadas de decisão. Este líder fomenta a partilha e o trabalho em equipa. De uma forma discreta, este líder conduz a organização pelos seus objetivos sem permitir que se gere um ambiente de desorientação e desorganização.

É um estilo de liderança que promove o bom relacionamento e a amizade entre todos os membros do grupo, tendo como consequência um clima em que todos se identificam

e se sentem estimulados para que a organização produza mais e melhor (Carapeto & Fonseca, 2006; Neves, 2001; Costa, 2001, citados por Bento & Ribeiro, 2013, p. 17).

3.4.3 Estilo Liberal ou Laissez-Faire

Segundo os autores, neste estilo não há regras.

Os mesmos mencionam que:

os liderados têm liberdade para tomar decisões, distribuir tarefas, quase sem consultarem o líder. A participação do líder é muito reduzida. É um estilo de liderança desmotivador e gerador de desapego à organização. Os liderados sentem que a organização não tem rumo, avança ao sabor das vontades de cada um.

Este estilo é, frequentemente, considerado *o pior* na medida em que pode provocar a desorganização, a confusão e o desrespeito (Carapeto & Fonseca, 2006; Neves, 2001; Costa, 2001, citados por Bento & Ribeiro, 2013, p. 17).

Segundo Bento e Ribeiro, para se verificarem as conclusões de Kurt Lewin e perceber a sua pertinência à aplicação das organizações, Likert (1967) fez um novo estudo, tendo chegado à conclusão de que “quanto maior for a mudança do estilo autocrático para o estilo democrático, maior é a eficácia, maior é a produtividade e maior é a satisfação” (Ferreira et al., 2003, citados por Bento & Ribeiro, 2013, pp.17-18).

Os autores prosseguem referindo que, durante a primeira metade da década de 60 do século passado, Blake e Mouton (1964) reconheceram cinco estilos de liderança conforme a relação entre a ênfase nas pessoas ou a ênfase nas tarefas:

- o estilo liberal (traduz um comportamento de chefia que se traduz pelo mínimo esforço em realizar a tarefa e motivar o grupo); o estilo democrático (traduz uma preocupação com comportamentos muito rígidos ao alcance dos resultados, ainda que tal seja conseguido com um menos adequado tratamento das pessoas); o estilo intermédio (traduz um comportamento equilibrado entre a

necessidade de obtenção dos resultados e a manutenção a um nível aceitável do moral das pessoas) ; o estilo diretivo/autocrático (traduz grande preocupação e atenção às pessoas, procurando conseguir boas relações e um clima de trabalho agradável, secundarizando as preocupações com o trabalho) e o estilo integrador (traduz elevado comportamento em ambas as dimensões sendo por isso considerado o estilo ideal a atingir por quem exerce funções de liderança, mas que é muito difícil de realizar na prática) (Ferreira et al., 2003, citados por Bento & Ribeiro, 2013, p. 18).

Posteriormente, no final da década de 70 do século XX, Owens (1976) acrescentou mais dois estilos de liderança: o burocrático “só se preocupa com a parte da burocracia, com o cumprir a lei descurando as necessidades da organização e da sua equipa” e o carismático “possui uma grande afinidade com a sua equipa, para além dos bons conhecimentos técnicos e profissionais que possui, sendo admirado pelo grupo”. (Bento & Ribeiro, 2013, p. 18).

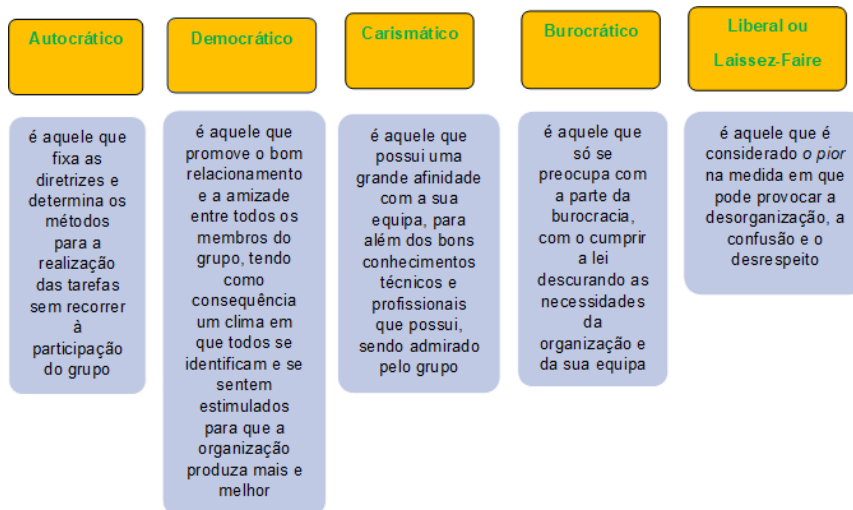
Em conclusão, estes autores explicam que cabe a cada líder escolher o seu tipo de liderança, tendo em conta as suas próprias características, os seus objetivos e os ideais da organização onde está inserido. Os mesmos referem que não existe um tipo de liderança único, mas sim uma simbiose entre todos. Prosseguem dizendo que os estilos de liderança podem “ser modificados conforme vários fatores, tais como a motivação da equipa, o tamanho e a idade do grupo, o momento ou a fase em que se encontra, entre outros fatores” (Bento & Ribeiro, 2013, p.18).

Esses autores finalizam afirmando que para que a liderança seja eficaz e com ela se obtenham os melhores resultados é necessário ter em conta três fatores: i) o líder - os seus valores e as suas convicções, a sua disponibilidade para o grupo, a sua maneira de comunicar e de dar o exemplo, entre outras; ii) os liderados - o empenho que colocam no trabalho, nas expectativas em relação ao líder, o sentimento de poderem participar nas decisões, a experiência, entre outros fatores; iii) o contexto – o ambiente de trabalho; o espírito de equipa, o tipo de organização, os objetivos, entre outros fatores.

Em suma, é importante reter que, segundo os autores acima referidos, podemos observar vários estilos de liderança como sugere a figura 5.

Figura 2

Vários estilos de liderança



Nota. Adaptado de Bento e Ribeiro (2013, pp. 16-19).

Neste enquadramento, cabe a cada diretor escolher o tipo de liderança que mais se adequa às suas próprias características e aos objetivos e ideais da organização onde está inserido. Assim, não se deve afirmar que existe um tipo de liderança perfeito, mas sim uma conjunção entre todos. Um líder que adote um determinado estilo poderá alterá-lo a qualquer momento adotando outro estilo que para uma determinada situação se mostre mais adequado (p.18)

4. MODOS DE REGULAÇÃO DO SISTEMA
EDUCATIVO
| ' ' | | ' |

4.1 Regulação e reconfiguração do papel do estado

Nas últimas duas décadas, em conformidade com o que aconteceu noutros países do centro da Europa, de entre as diversas medidas de política educativa, “a reconfiguração do governo das escolas portuguesas constituiu uma das mudanças mais reveladoras da afirmação crescente do controlo, da racionalização e da recentralização política e administrativa” (Torres & Rocha, 2020, p. 71).

Justino e Batista (2013, p.42) referenciam que:

a maior parte da literatura científica no domínio dos estudos de educação tem centrado a sua análise sobre as alterações dos modos e mecanismos de regulação, especialmente os decorrentes da maior abertura ao exterior, geralmente identificados com o processo de globalização, e os da descentração das políticas educativas muito conotados com a ideia de territorialização (Charlot, 1994; Afonso, 2003). A este duplo movimento de reconfiguração, essa mesma literatura tem associado a profunda alteração na natureza da relação do Estado com os sistemas nacionais de ensino, falando-se mesmo de uma transição do tradicional Estado Educador para um emergente Estado Regulador (Charlot, 2007).

Segundo Barroso (2013, pp.14-15), a criação da escola pública tornou-se “um imperativo para a consolidação do estado nação, e mais tarde, (...) um elemento essencial do desenvolvimento económico”. O mesmo refere que é nesse contexto que surge a expressão “Estado Educador” para aludir ao papel que o Estado tem na educação, permitindo a sua provisão e o controlo sobre o seu funcionamento.

De seguida, Barroso (2013) menciona a síntese que Andy Green (2008) preconizou desse processo de escolarização e afirma que a escola pública se desenvolveu com base num voluntarismo público, fortemente centralizador, que previa um forte consenso social no valor da educação e nas modalidades da sua organização.

É com base neste voluntarismo político que, segundo o mesmo autor, se vai consolidando a própria existência de um “sistema nacional de ensino” hierarquizado por idades e níveis de escolaridade, com programas próprios e

complementares, com regras pré-definidas de entrada, de frequência e de saída, com sistemas universais de avaliação. Tudo isto sob o controlo do Estado, particularmente, através do financiamento e atribuição de recursos, pela autorização de abertura de escolas e sua inspeção, pelo recrutamento, formação e certificação dos professores, e (na maioria dos países europeus, como aconteceu em Portugal) pela imposição de programas curriculares estandardizados e pela certificação nacional dos diplomas (p. 15).

Nesse seguimento, Barroso (2013) refere, ainda, que segundo Green (2008) existem finalidades que permitem “construir a subjetividade da própria cidadania justificando o Estado junto dos indivíduos e os deveres dos indivíduos face ao Estado” (p. 15).

Barroso partilha da opinião de Clarke e Newman (1997), segundo os quais:

a institucionalização do serviço público, enquanto conjunto de valores, código de comportamentos e práticas, bem como a própria estruturação do Estado Providência, fizeram-se através de um compromisso entre dois modos de coordenação: a administração burocrática (pelo Estado) e o profissionalismo (dos professores). São estas duas formas de coordenação que permitem, segundo Clarke e Newman (1997), que o Estado Providência se organize em torno do “interesse público” (em nome do qual atua a burocracia) e o “bem público” (ao serviço do qual está o profissionalismo) (Barroso, 2013, p. 15)

O mesmo autor (2013, p. 15) prossegue dizendo que durante grande parte do século XX (pelo menos até finais dos anos 80) “coexistiram, em Portugal, dois tipos de regulação: uma “regulação estatal, burocrática e administrativa” e uma “regulação profissional, corporativa e pedagógica” (Barroso, 1999 e 2000).

O autor continua afirmando que, atualmente, está em causa o próprio conceito de “Estado Nação”, assim como vivenciamos uma crise dos fundamentos do “Estado Providência” e uma quebra visível do consenso social em que se baseava o “Estado Educador”.

Barroso refere ainda que:

o crescimento extraordinário dos sistemas educativos e a complexificação da sua organização tornaram difícil a sua renovação e adaptação às necessidades do mundo atual. Os resultados alcançados ficam sistematicamente aquém das expectativas e a confiança na capacidade dos poderes públicos resolverem os seus problemas vem-se reduzindo de maneira notória. Ao mesmo tempo, a mundialização da economia e a influência crescente das instâncias políticas supranacionais têm vindo a descaracterizar os modelos políticos que estão na origem do Estado moderno, com consequências, naturalmente, na conceção, organização e funcionamento dos sistemas educativos. É neste contexto que se assiste ao colapso do regime burocrático-profissional (não só devido a fatores externos de natureza económica e política), mas também internos (como a perda de confiança na sua neutralidade, imagem de ineficiência e efeitos perversos da impessoalidade). Este colapso está na origem de políticas de reestruturação do serviço público, com o desenvolvimento de processos de descentralização e o surgimento de novos modos de regulação que se podem designar genericamente de pós-burocráticos (p.16).

Para Barroso (2013), estes novos modos de regulação que o mesmo caracteriza de pós-burocráticos caracterizam-se “sobretudo pelo facto de não se basearem, como no modelo burocrático, na legitimidade da racionalidade e da lei, consideradas simultaneamente como formas de coordenação e fonte de valores”.

Para Maroy (2006, citado por Barroso, 2013, p.17),

a valorização dos resultados, a busca da eficácia são privilegiadas por comparação com as regras do direito. «A racionalidade continua a ser valorizada, mas ela é reduzida, sobretudo, à racionalidade instrumental”. Segundo o mesmo, “entramos num regime de “performatividade” (Ball) onde o que importa são os resultados tangíveis, mensuráveis, justificáveis (...).» O controlo *a priori*, pelas normas, é substituído pelo controlo *a posteriori*, pelos resultados. Assiste-se

igualmente ao desenvolvimento da “regulação pelos instrumentos” (boas práticas, contratos, avaliação, etc.) (Barroso, 2013, p.18).

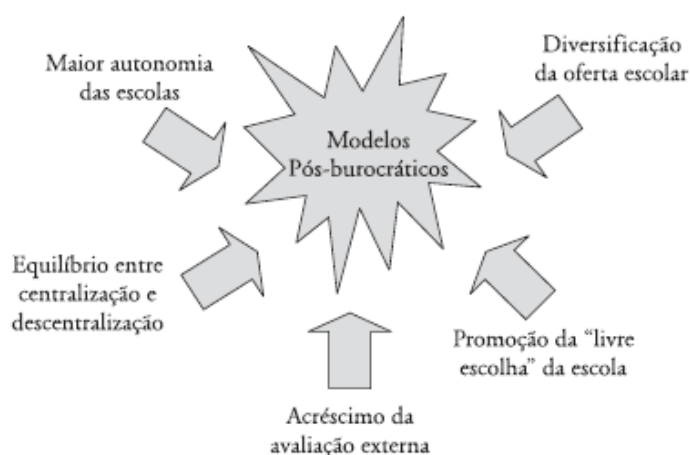
A regulação pós-burocrática é, por isso, uma “narrativa” (Mahon, 2008, citado por Barroso, 2013, p.18) que:

incorpora elementos normalmente conotados com o “New Public Management” (nova gestão pública) como, por exemplo: “o trabalho por projetos”, “a contratualização”, “a criação de agências independentes (ou quase independentes)”; “benchmarking”; “descentralização de competências e responsabilidades” para o nível local da administração (incluindo conselhos locais e estabelecimentos de ensino); “utilização de novos instrumentos de gestão”; “gestão pelos números” (indicadores quantitativos).

As figuras seguintes (6 e 7) mostram as convergências e as divergências que vão no sentido da construção de um modelo pós-burocrático de regulação.

Figura 6

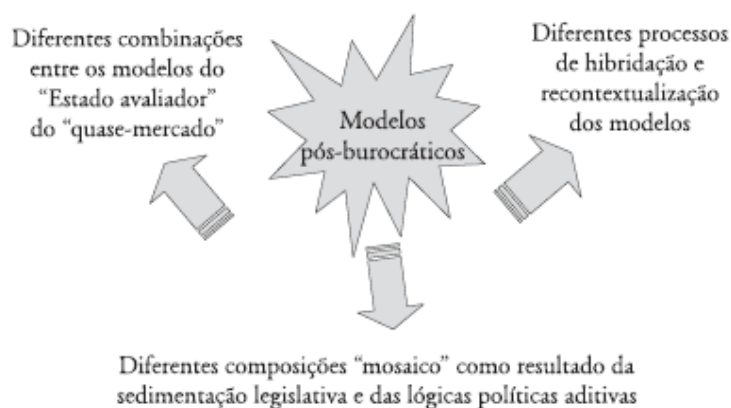
Convergências detetadas e que vão no sentido da construção de um modelo pós-burocrático de regulação



Nota. Adaptado de Afonso e Barroso (2003).

Figura 7

Divergências detetadas e que vão no sentido da construção de um modelo pós-burocrático de regulação.



Nota. Adaptado de Afonso e Barroso (2003).

Assim, Barroso (2013, p.18) refere que “burocracia” e “pós-burocracia” coexistem na definição e aplicação das políticas públicas de educação, como é o caso da descentralização e da contratualização da autonomia das escolas.

Lascoumes e Le Galès (2004, citados por Barroso, 2013, p.18) acentuam que “dois traços do Estado em reestruturação resultam dos nossos trabalhos sobre os instrumentos [da ação pública]: o Estado mobilizador da “governança” negociada e o Estado regulador, vigilante e controlador. O Estado ainda não disse a última palavra (...).”.

4.2 Modos de regulação

Para iniciarmos este ponto, é importante percebermos o que se entende por “regulação”. Relativamente a este conceito, Barroso refere que o mesmo permite “descrever dois tipos de fenómenos diferenciados, mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam (2006, p.12).

No primeiro caso, trata-se de uma regulação institucional, normativa e de controlo que pode ser entendida como “o conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para

orientar as ações e as interações dos atores sobre os quais detém uma certa autoridade” (Maroy & Dupriez, 2000). No segundo caso, falamos de uma regulação situacional, ativa e autónoma entendida como um processo ativo de produção de “regras de jogo” (Reynaud, 1997 e 2003), isto é, “existe uma pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos atores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias”. (Barroso, 1999 e 2005)

Barroso³ (2011, p.43) fala em “polissemia” de conceitos, ou seja, em modelos de organização e de gestão construídos com finalidades opostas: regulação burocrática e regulação pós-burocrática (conceitos já referidos neste estudo). No primeiro caso, a mudança das formas de governo das escolas e da sua autonomia são orientadas para melhorarem o funcionamento burocrático, perante o aumento e a complexidade e diversidade do sistema educativo. No segundo caso, as medidas implementadas inserem-se nas estratégias que visam criar condições para uma “recomposição do papel do Estado” e novos modos de regulação.

Na perspetiva de Maroy (2006, citado por Gama, 2017, p.83), a regulação é, antes de mais, “institucional e política”. A regulação institucional diz respeito aos “modos de orientação, de coordenação e de controle dos atores, que são objetivados e institucionalizados em dispositivos materiais, legais, técnicos, que derivam de uma ação pública”. Estas formas de coordenação e controlo - “as boas práticas”, a contratualização, a avaliação, o quase-mercado, a convocação de “especialistas” e peritos, a prestação de contas, entre outras - são utilizadas pela autoridade política na ação pública (Gama, 2017).

³ Barroso, juntamente com uma equipa portuguesa de cinco pessoas, coordenou o projeto designado pela União Europeia (EU) “The role of knowledge in the construction and regulation of health and education policy in Europe: convergences and specificities among nations and sectors” (cujo acrónimo é KNOWandPOL) que iniciou no dia 1 de outubro de 2006 e finalizou em 30 de setembro de 2011, que integrou 12 equipas de investigação de 8 países distribuídas pela saúde e educação. O objetivo desse estudo incidiu na articulação entre conhecimento e ação pública e desenvolveu-se através das seguintes dimensões analíticas: os atores, as ideias e a sua evolução e a estruturação do campo político pelo conhecimento. A equipa portuguesa produziu 8 relatórios que se encontram disponíveis no sítio www.knowandpol.eu, assim como relatórios das outras equipas.

Barroso (2019, p.7) refere que “os diretores escolares são confrontados hoje com um conjunto de alterações, a montante e a jusante do contexto em que exercem a sua ação, que condicionam claramente a sua missão e funções, as competências mobilizadas, os procedimentos utilizados e os resultados obtidos.” O mesmo refere que essas alterações incidem sobre os modos de regulação das políticas públicas de educação, as práticas de gestão e os processos pedagógicos. No primeiro caso, o autor explica que estamos perante a emergência de novos modos de regulação com um estado avaliador que substitui o controlo *a priori* através das normas, por um controlo *a posteriori* através dos resultados. No segundo caso, assistimos à mudança de paradigma na forma como são compreendidas a organização e a gestão, com a substituição do “modelo burocrático” por formas alternativas de tipo pós-burocrático. No terceiro caso, dá-se um aumento da flexibilidade do currículo e da diversificação das estratégias pedagógicas, tendo em conta a heterogeneidade dos diferentes atores e a promoção da adequação dos percursos escolares às características dos alunos (Barroso, 2019).

Neste seguimento, segundo o mesmo, a ação do diretor da escola combinou desde sempre uma dupla racionalidade (burocrática e profissional):

- uma racionalidade estatal do tipo burocrático e administrativo, em que a escola é vista como “um serviço do Estado” dependente de normativos que reforçam a intervenção da administração central direta (através dos seus funcionários e inspetores) ou mediatizada através do diretor da escola, cuja função essencial é fiscalizar o cumprimento das normas e regulamentos;
- uma racionalidade corporativa de tipo profissional e pedagógico, em que a escola é vista como “uma organização profissional”, com uma gestão de tipo colegial, gozando de uma relativa autonomia pedagógica e didática, onde o diretor exerce as suas funções mais como um líder pedagógico do que como um administrador-delegado do poder central.

A esta regulação “burocrático-profissional” tem-se vindo a sobrepor, desde os finais do século passado, um outro tipo de regulação, a “pós-burocrática”, que não tem a sua legitimidade na racionalidade e na lei. Essa coexistência de diferentes modelos de regulação agrava a complexidade da gestão escolar, produzindo efeitos contraditórios e tensões no trabalho do diretor. Barroso (2019) refere, ainda, que é necessário ter em

atenção o facto da chamada “modernização da gestão” ser utilizada, frequentemente, como pretexto para reduzir o funcionamento democrático das instituições educativas. Assim sendo, o autor explica que o problema atual da gestão escolar é o de saber como é possível dispor de boas formas de coordenação da ação pública sem que isso ponha em causa o funcionamento democrático das organizações. O mesmo prossegue dizendo que:

no caso do diretor, esse deve ser capaz de garantir uma “regulação de proximidade” sobre a escola, salvaguardando a realização dos fins do serviço público de educação. Por outro lado, deve ser capaz de exercer uma liderança a todos os níveis que permita reforçar as lideranças individuais dos diversos membros e dar-lhes um sentido coletivo em função de uma missão bem definida. Isto só pode acontecer com o reforço da dimensão político-social do trabalho do diretor (com o fim de assegurar o compromisso necessário à construção de um bem comum local) e com a prática de uma liderança transformacional, distributiva e pedagógica, que mobilize os membros da organização escolar para a melhoria dos processos e dos resultados das aprendizagens dos alunos (Barroso, 2019).

De acordo com Batista (2015, p.114), o conceito de regulação é entendido de um ponto de vista construtivista, sendo baseado em processos múltiplos e, por vezes, contraditórios, que englobam tanto regulações normativas, expressas em orientações e modelos cognitivos, regulações institucionais, geralmente em forma de legislação ou normas, como regulações locais, resultado de ações individuais e coletivas em situação.

Da mesma forma para Justino e Batista (2013), a regulação é sempre uma correção complementar dos mecanismos de autorregulação visando o seu reforço e não se restringe à ação exclusiva do Estado ou de qualquer “autoridade legítima”

ou seja, os mecanismos de regulação tanto podem decorrer da ação coerciva, geralmente através da lei ou, de uma forma mais geral, da regulamentação de carácter compulsório, quanto poderá surgir da consensualização colaborativa dos atores e organizações por iniciativa própria ou por indução. A natureza da regulação distingue os seus mecanismos: ora coerciva, ora induzida, quando tem origem em

instâncias exteriores ao objeto de regulação, ora colaborativa ou cooperativa, ora partilhada, quando envolve os atores e as organizações que se pretende regular. Em tese, as ações de regulação não se confundem nem com as ideologias, enquanto matrizes culturais ou visões do mundo que não deixam de ter efeitos autorreguladores, nem com as crenças, as normas e os valores sociais que tendem a sustentar a autorregulação subjacente aos mecanismos de controlo social (p.43)

Nesse âmbito, segundo os autores, poderemos considerar variados tipos de regulação. Vejamos, de seguida, alguns desses tipos de regulação.

4.2.1 Regulação coerciva

Segundo Justino e Batista, (2013, p. 49), este tipo de regulação preconiza “um domínio privilegiado e tradicional da ação do Estado”, afirmado através “da sua autoridade legítima e concretizado através de leis, normas e regulamentos, de acordo com padrões pré-definidos ou propósitos” que se querem idênticos a toda a sociedade, ou seja, é “a ação orientada para o exercício da autoridade visando uma determinada ordem, assente numa norma imaginada a que se deverão submeter os cidadãos e organizações civis”.

Poderemos dizer que a regulação coerciva tende a completar, reforçar ou dissuadir a chamada regulação voluntária e a autorregulação, mas a sua natureza afirma-se pelo carácter compulsório das orientações, pela universalidade dos objetos regulados e pela consequência sancionatória do seu não acatamento. A natureza da regulação coerciva tem, entretanto, mudado com o desenvolvimento e valorização dos chamados mecanismos de regulação negociada, em que a adoção da norma é precedida por um processo de audição e concertação com os atores e organizações envolvidos no objeto de regulação. Todavia, na sua natureza e na sua concretização, não deixam de ser uma regulação coerciva.

4.2.2 Regulação partilhada

Relativamente a este tipo de regulação, Justino e Batista (2013) esclarecem que o mesmo ocorre quando nos encontramos:

na presença de um processo de delegação de poderes e competências e de descentralização de funções até então detidas e exercidas por um organismo

integrante do Estado central, nomeadamente em organizações e atores cuja atividade se desenvolve no âmbito infranacional.

Os mesmos autores (2013) defendem, por um lado, que essa regulação decorre de “uma contratualização”, por tempo definido e sob certas condições, de um “poder” que até então era da inteira responsabilidade do Estado. Por outro lado, porque não isenta a “norma coerciva” que valida essa partilha. Por último, porque o Estado continua a deter os poderes necessários para fazer cessar essa delegação.

Os autores acima referidos referem que, neste caso, no domínio das políticas educativas, verifica-se um processo de delegação de poderes do Estado Central nas autarquias, concedendo-lhe “competências na gestão da infraestrutura escolar ou no planeamento da oferta” (2013, p.50).

4.2.3 Regulação induzida

Este tipo de regulação poderá ser entendido, na opinião de Justino e Batista, (2013), como “uma pressão social que é induzida pelo conhecimento resultante de um exercício de análise e de comparação internacionais, potenciando uma atitude reativa e competitiva e promovendo o mimetismo e a eventual convergência das políticas públicas” (p. 51).

Efetivamente, segundo os mesmos autores, os efeitos da regulação de carácter transnacional, no caso particular de Portugal e dos países europeus integrantes da União Europeia, concretizam-se a dois níveis: os das políticas europeias e os das organizações internacionais.

No caso das políticas europeias, há uma “cooperação entre Estados-membros e do eventual apoio às suas políticas”, mas ressalvando sempre que o fará, “respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística” (p.50). Os mesmos autores referem que:

No domínio da formação profissional o enunciado do tratado fundador já admite a existência de “uma política de formação profissional” da Comunidade que

“apoie e complete as ações do estados-membros”, mantendo-se o respeito pleno pela “responsabilidade dos estados-membros pelo conteúdo e pela organização da formação profissional”. Neste caso estamos perante uma clara situação de regulação induzida, claramente diferente da regulação partilhada, dado que não há cedência de soberania e do poder de conceção e organização dos sistemas de ensino e de formação por parte de cada estado-membro (p. 50)

Nesse seguimento, resultam orientações mais ou menos vinculativas para a adoção de determinadas medidas, ainda que não revistam a forma de diretivas, regulamentos ou decisões das instâncias comunitárias. Na opinião de Justino e Batista (2013), o papel das organizações internacionais extracomunitárias, como é o caso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) ou da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) atesta “um dos propósitos do método aberto de coordenação que é o da comparação sistemática do desempenho educativo através da produção de estudos, indicadores estatísticos, avaliações comparáveis, bem como a definição de objetivos comuns respeitantes à erradicação do analfabetismo, à escolarização ou ao abandono” (p.50).

Os autores terminam referindo que cada Estado poderá não seguir essas orientações. Contudo, a sua divulgação “condiciona a ação dos respetivos governos, especialmente quando a mediatização desses relatórios potencia a pressão das instituições, dos grupos sociais e dos indivíduos nacionais sobre a necessidade de se conceberem ou reverem políticas públicas adequadas à resolução dos problemas identificados”.

4.2.4 Regulação voluntária e redes colaborativas de escolas

Para Lima (2007, citado por Justino e Batista 2013, p. 52), a forma de organização em rede difere “dos tipos de regulação em controlo hierárquico” (típica da regulação coerciva e burocrática) e “da regulação competitiva” (de mercado) pelo tipo de relações entre atores – pluricêntricas e interdependentes -, a negociação na tomada de decisão e os meios que asseguram essa forma de organização, baseados “na confiança e reciprocidade”.

Também para Dupriez e Maroy (2000, citados pelos mesmos autores, 2013), as redes constituem:

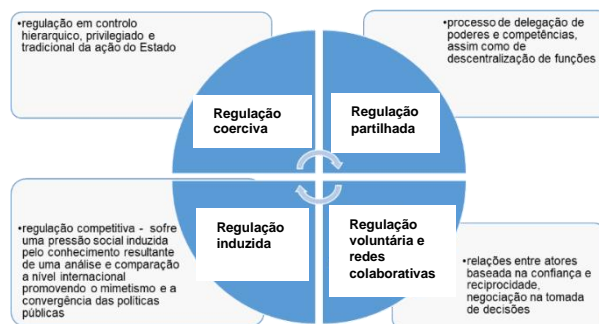
uma das formas de coordenação da tipologia originalmente desenvolvida no mundo económico mobilizada para estudar os diferentes arranjos possíveis nos sistemas de ensino, situadas numa posição intermédia entre as duas dimensões que a configuram: o motivo da ação (de instrumental a obrigatória) e distribuição de poder (de horizontal a vertical) (p. 52).

Assim, as redes colaborativas de escolas aproximam-se assim das características da “regulação voluntária, de carácter cooperativo e horizontal, resultante da associação, formal ou informal, de organizações e atores” que, por sua iniciativa, assumem e desenvolvem práticas que “orientam, condicionam ou influenciam a afetação e gestão de recursos, os propósitos e os resultados da ação educativa” (Justino & Batista, 2013).

Verificamos, desse modo, que há variados tipos de regulação como nos mostra a figura 8.

Figura 8

Alguns tipos de regulação



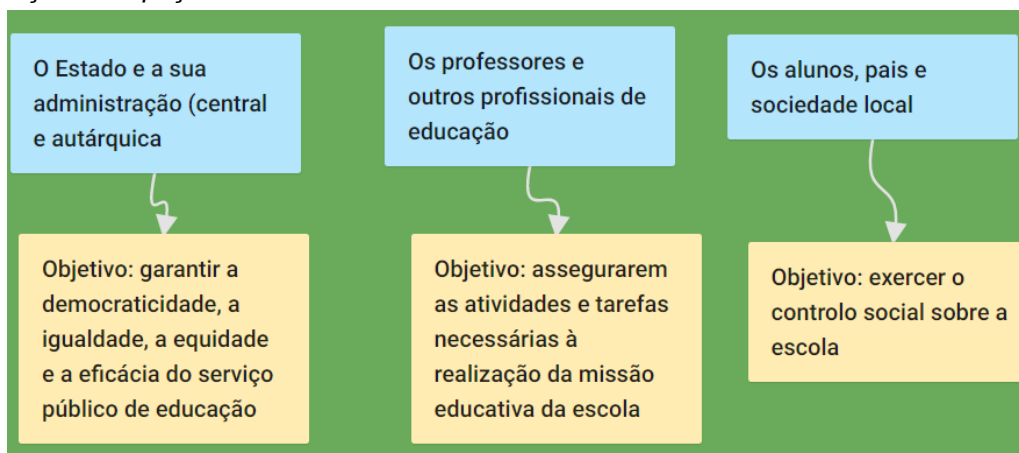
Nota. Adaptado de Justino e Batista (2013, pp.49-52).

Nesse seguimento, Barroso (2019) adverte que a gestão se torna num espaço de mediação e de regulação dos diferentes interesses e expressão de diferentes legitimidades que se podem juntar em três grandes categorias de intervenientes e intervenções (Barroso, 2001):

- O Estado e a sua administração (central e autárquica) que têm como objetivo garantir a democraticidade, a igualdade, a equidade e a eficácia do serviço público de educação através das seguintes funções: definição, execução e controlo de políticas nacionais e locais; afetação global de recursos; regulação de processos; estímulos ao desenvolvimento e mudança; avaliação de resultados; compensação das desigualdades;
- Os alunos, pais e sociedade local que têm como objetivo exercer o controlo social sobre a escola, no sentido de assegurarem a sua democraticidade, igualdade, equidade e eficácia através de mecanismos de prestação de contas por parte dos diferentes níveis da administração, mas também, através da responsabilização e participação direta, dos alunos e das suas famílias nos debates, acordos, compromissos e decisões, necessários à definição, construção, execução e avaliação de um projeto educativo comum de escola;
- Os professores e outros profissionais de educação que têm como objetivo assegurarem as atividades e tarefas necessárias à realização da missão educativa da escola, no quadro das suas atribuições próprias, quer em contextos pedagógicos, mas também, em contextos de intervenções de carácter social, cultural e cívico, quer com os alunos e as suas famílias, quer com a comunidade local no seu conjunto. Assim, a figura 9 mostra-nos 3 categorias de intervenções e intervenientes.

Figura 9

As três grandes categorias de intervenientes e de intervenções na gestão de mediação e regulação de espaços escolares



Nota. Adaptado de Barroso (2019).

Em suma, segundo Barroso (2006), a análise das políticas públicas tem vindo a destacar a importância da regulação “nos processos de recomposição do papel do Estado e na alteração dos seus modos de intervenção governativa (p.11)”. Por um lado, pretende-se que o Estado continue com o seu papel na definição, pilotagem e execução das políticas e da ação públicas, mas por outro deseja-se que esse papel seja partilhado com outros atores e entidades, que dizem respeito a referenciais, lugares e processos de decisão diferenciados.

5. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

5.1 As opções metodológicas

Uma pesquisa científica em educação implica, segundo Afonso (2005, p.9), “a escolha de uma opção sobre o modo de abordar um campo tão vasto e polifacetado, atravessado por correntes, tradições e comunidades científicas muito diversificadas e em conflito aberto nos planos epistemológico e metodológico”.

Nesse âmbito, esta pesquisa focar-se-á num estudo naturalista de teor descritivo e interpretativo centrado numa abordagem qualitativa. Afonso (2005, p. 43) refere que os estudos descritivos procedem “a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido diretamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante”.

O mesmo autor defende, ainda, que a natureza de um problema de investigação consiste “na produção do conhecimento da realidade social, de um determinado contexto ou processo, e que é expresso na questão “O que é que não sabemos e queremos saber?” (Afonso 2005, p.53). Neste seguimento, importou-nos conhecer os desafios que foram colocados aos diretores e como estes os ultrapassaram tendo em conta a política educativa organizacional que cada escola apresentou, nomeadamente no que se refere à forma como lidaram com essas adversidades e os modos de regulação presentes nesta crise pandémica. Para se proceder a essa análise, operacionalizamos o nosso estudo em três eixos de análise (ao qual chamamos dimensões) a partir do conceito operativo de “representações” o que nos permitiu estruturar um conjunto de questões de natureza interpretativa que procurasse penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, de modo a percebermos como os mesmos perspetivavam as diferentes situações e que significados as mesmas tinham para os sujeitos. Assim, recorreu-se ao estudo de caso por nos parecer o mais adequado para a presente investigação. No estudo de caso, “examina-se o caso em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem apropriados” (Gómez, Flores & Jimenez, 1996; Punch, 1998; Yin, 1994, citados por Coutinho, 2016, p.335). Neste contexto, utilizamos o estudo de caso múltiplos também proposto por Bogdan e Bliklen (1994); Gómez et al. (1996); Coutinho (2016) ou caso coletivo proposto por Stake, 1995, citado

por Coutinho 2016, em que o caso “se estende a vários casos, para possibilitar, pela comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenómeno, população ou condição.

5.2 A seleção da amostra

Para Bravo (1992, citada por Coutinho, 2016, p. 339), a seleção da amostra num estudo de caso adquire um sentido muito particular. Contudo, Stake (1995, citada por Coutinho, 2016, pp. 339-340) adverte que “o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso”. A constituição da amostra é sempre intencional e, no nosso caso, recaiu em seis diretores de agrupamentos de um concelho da área metropolitana de Lisboa. A escolha desse concelho teve a ver com o facto da autora desta dissertação trabalhar num dos agrupamentos do concelho em estudo. Era importante para a mesma perceber se num tempo de pandemia, os diretores dos agrupamentos do concelho tinham tido os mesmos problemas, as mesmas inquietações, de que forma os resolveram, se tinham implementado ações de atuação semelhantes, de que forma tinham liderado os seus agrupamentos, se tinham ou não sido orientados da mesma forma pelo ME e como tinham recebido e implementado as orientações recebidas. Assim, era importante perceber como é que cada diretor liderou o seu agrupamento numa situação de pandemia e os modos de regulação subjacentes aos mesmos, podendo identificar, dessa forma, uma maioria significativa ou não de convergências ou de divergências.

De seguida, a figura abaixo apresentada (tabela 3) comporta as habilitações académicas e profissionais dos seis entrevistados, assim como as representações de cada um sobre a temática da gestão na atividade profissional.

Tabela 3

Perfil dos seis entrevistados. Dados recolhidos em entrevistas aplicadas aos diretores de um concelho da área metropolitana de Lisboa, 2021-2021

PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Diretores	Tempo como diretor do agrupamento	Motivações para a gestão	Experiência anterior em gestão	Representações sobre o perfil necessário para diretor	Representações sobre a necessidade de formação especializada na gestão	Representações sobre a necessidade de formação especializada na formação inicial de professores
D1	4	Por trabalhar no agrupamento desde 2002 e por acompanhar de perto aas vivências do mesmo	Não	Gostar muito do ensino	Ajuda	Seria importante
D2	8	Razões pessoais e acharmos que temos sempre uma ideia para a escola e que a queremos concretizar	Sim	Ouvir tudo e ser-se seletivo naquilo que se ouve	É mais fácil chegar a um excelente diretor com formação do que sem ela	Na verdade, o que eu acho é que a carreira não deveria ser tão uniforme e tão básica como ela é, deveria haver oportunidades...oportunidades de carreira

D3	12	A ambição de gerir a escola, tentar contribuir para o bom funcionamento da escola e para a melhoria dos resultados escolares dos alunos	Sim	Ser-se uma pessoa de diálogo, ter uma gestão democrática	Deve haver	Não sei se haverá grande interesse
D4	10	Pelo facto de haver como que uma onda de fundo para que eu assumisse o cargo do primeiro diretor do agrupamento	Não(!) (A)apenas a experiênci a empírica adquirida	Digamos que é um perfil multifacetado, ser-se isento, ser-se humano, tem que ser correto e ter muito conhecimento da realidade do agrupamento	Sim	Dos professores que pretendem este tipo de cargo, de atividades, de funções
D5	16	Desafio pessoal propiciado pelo clima de escola, pelo desafio da escola em termo metodológicos e que iam ao encontro da visão sobre a educação	Não	Tem a ver com características pessoais, mas também com uma questão do exercício, do treino, do exercício dessas capacidades	Sim	É importante ter-se uns anos como professor e depois haver uma abordagem nessa área, na área da gestão
D6	2	Foi algo que já tinha pensado há algum tempo e surgiu a vontade de fazer um mestrado na área	Sim	Tem a ver com a forma como a pessoa encara o próprio cargo e a própria função e também do tipo de liderança que tem a ver com o perfil de cada pessoa	Sim	Não, ser professor é diferente de ter funções de gestão

5.3 A recolha de dados

No processo de recolha de dados, segundo Coutinho (2016, p.340), o estudo de caso “recorre a várias técnicas próprias da investigação qualitativa”, nomeadamente à entrevista, como é o caso do presente estudo. Para a autora (2016, p. 341), a entrevista “adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências”. Para Afonso (2005, p.97), a entrevista “constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por telefone”. No nosso caso, e em parte devido à situação de pandemia que estávamos a viver, as entrevistas foram realizadas via zoom, gravadas com a autorização dos entrevistados e, posteriormente transcritas. Acresce-se que as entrevistas foram conduzidas a partir de um guião que constituiu o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada. O guião, por sua vez, foi construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto em estudo.

5.4 O Tratamento e a análise dos dados

Segundo Afonso (2005) a recolha de dados “constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico”. A sua efetiva concretização revela-se com a organização e tratamento desses dados. Desse modo, concluída a recolha de dados, foi necessário realizar o tratamento dos mesmos. Para tal, recorreu-se à análise de conteúdo apoiada em *software* de análise de dados qualitativos (NVivo 12 Pro). Para Coutinho (2016, p. 222), a existência de programas de computador para a análise de conteúdo (Nudist, NVivo, por exemplo), veio facilitar a complicada tarefa que constitui esta técnica de análise na medida em que possibilitou o cruzamento de categorias e novas formas de o investigador “questionar” os dados e conseguir uma análise mais profunda e profícua”.

A autora refere que existem dois tipos de análise de conteúdo: as que fazem intervir categorias pré-definidas, anteriores à análise e associadas a um quadro teórico que as sustentem, e aquelas que são exploratórias e que são posteriores à análise, emergem da mesma e são isentas de quadro teórico. Neste trabalho, optamos por um sistema de categorização mista em virtude de termos usado os dois tipos de análise. Da análise de

conteúdo realizada ao corpo documental da pesquisa, resultou um conjunto de categorias que se agruparam em três dimensões de análise (Figura 10).

Figura 10

Categorias emergentes da análise de conteúdo. Dados recolhidos da análise de conteúdo resultante das entrevistas aplicadas aos diretores de um concelho da área metropolitana de Lisboa, 2020-2021



Da análise de conteúdo resultaram, como foi referido no parágrafo anterior, 3 dimensões: - Da 1ª dimensão resultaram 4 categorias: o atual modelo de gestão; a liderança; a autonomia e a prestação de contas. – Da 2ª dimensão resultaram outras 4 categorias: a comunicação, a motivação, a autoridade e os parceiros. - Da 3ª e última categoria resultaram mais 4 categorias: a relação Escola ME - Me Escola, a regulação do ME, a regulação do diretor e a regulação da organização escolar em tempo de pandemia. As dimensões e subseqüentes categorias vão agora ser objeto de interpretação no ponto seguinte deste trabalho.

6. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

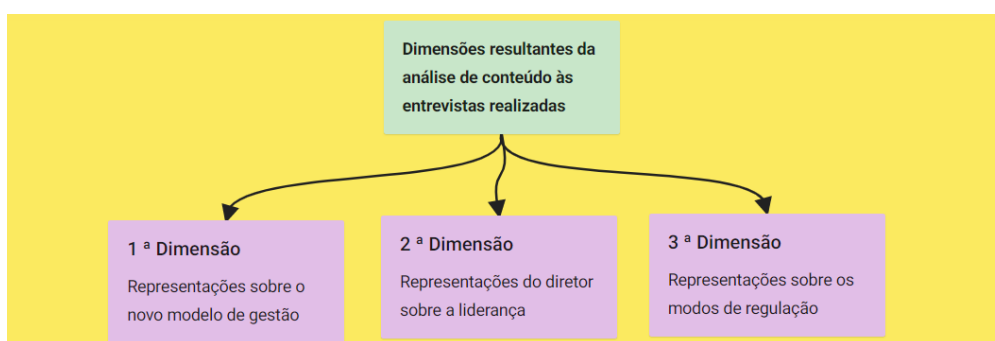
| ' ' | | ' ' |

O presente trabalho teve como finalidade conhecer a liderança exercida pelos diretores de escola/agrupamento tendo em conta a legitimidade que lhes foi conferida pelo normativo 75/2008, nomeadamente se esse modelo lhes trouxe mais autonomia. Pretendeu-se, também, perceber se essa liderança é partilhada com outros ou se, pelo contrário, essa liderança é assumida apenas pelo diretor, assim como quisemos perceber que tipos de liderança se visualizam nos agrupamentos em estudo. Uma outra aprendizagem que quisemos ver esclarecida foi a forma como os diretores receberam as orientações por parte do ME e como as implementaram nas suas escolas/agrupamentos, pois essa perspetiva permitiu-nos aferir que tipo de regulação esteve presente quer nas orientações emanadas pelo ME para os agrupamentos quer nas orientações emanadas pelos diretores para toda a comunidade, em tempo de pandemia.

Nesse seguimento, procedeu-se à análise de seis entrevistas realizadas a seis diretores do mesmo concelho, recorrendo à análise de conteúdo da informação que destaca a subjetividade de cada um, através da utilização de um *software* de análise de dados qualitativos. Dessa análise emergiu, uma categorização (através da combinação das entrevistas com os dados criados tendo como suporte o quadro teórico-conceptual) cujo resultado foi o surgimento de três dimensões que nos permitiu conhecer, neste tempo de pandemia, as representações dos diretores sobre o novo modelo de gestão, as representações dos diretores sobre a liderança praticada e as representações dos diretores sobre os modos de regulação (Figura 11).

Figura 11

Dimensões emergentes da análise de conteúdo. Dados recolhidos da análise de conteúdo resultante das entrevistas aplicadas aos diretores de um concelho da área metropolitana de Lisboa, 2020-2021



A dimensão “Representações dos diretores sobre o novo modelo de gestão” dá-nos informações que nos permitem perceber quais são as opiniões que os diretores têm do atual modelo de gestão unipessoal. Modelo esse que surgiu com o decreto-lei n.º 75/2008. Essa dimensão permite-nos, também, perceber se os mesmos consideram que eles e as suas escolas têm mais ou menos autonomia. Tentamos, ainda, perceber como é que os diretores entendem a liderança que praticam, além de compreender se é uma liderança partilhada com outros ou se, pelo contrário, é uma liderança centralizada apenas na pessoa do diretor. Finalmente, abordamos a temática da prestação de contas à comunidade interna e externa revelando o que os mesmos pensam da temática em questão.

A segunda dimensão “Representações do diretor sobre a liderança praticada”, agrupa conhecimentos sobre a liderança associada a uma comunicação frequente com os outros agentes educativos, a uma autoridade que se pretende partilhada quando associada à liderança, à temática da motivação como estratégia de uma boa liderança, assim como também foca as boas relações com os parceiros como uma boa prática de liderança.

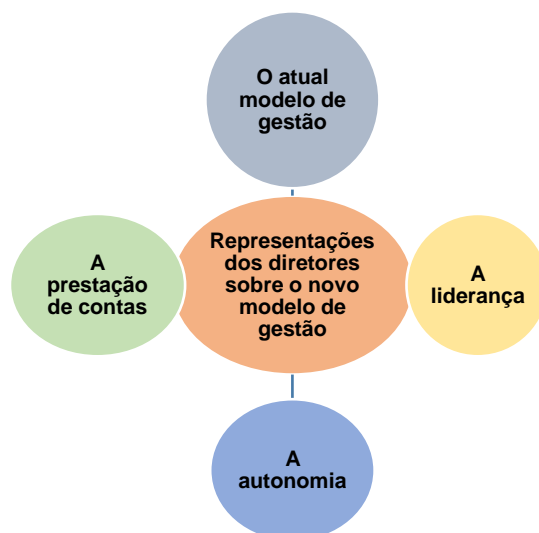
No que concerne à terceira dimensão “Representações dos diretores sobre os modos de regulação”, são-nos apresentadas categorias que revelam a relação que existe entre a Escola e o ME e vice-versa, assim como as formas de regulação que o ME exerce sobre as suas escolas e, conseqüentemente, a forma como os diretores interpretam essas relações e as diretivas emanadas superiormente e a forma como eles as implementam, por sua vez, nas suas escolas, ou seja, perceber que tipo de regulação exercem. A análise a esta dimensão mostrar-nos-á como é “regulada” a organização escolar de cada agrupamento, em tempo de pandemia.

6.1 Representações dos diretores sobre o novo modelo de gestão

Esta dimensão permite-nos conhecer as perceções que os inquiridos têm do atual modelo de gestão unipessoal. Assim, a partir da análise de conteúdo emergiram as categorias apresentadas na figura 12.

Figura 12

Categorias emergentes da dimensão 1. Dados recolhidos da análise de conteúdo resultante das entrevistas aplicadas aos diretores de um concelho da área metropolitana de Lisboa, 2020-2021



Tendo em conta a análise das respostas obtidas para esta dimensão, nomeadamente no que diz respeito à categoria que apresenta as representações dos diretores sobre o atual modelo de gestão, teremos de recordar que na década de 1990, principalmente nos finais da década, foi aprovado um diploma que alterou a legislação relativamente à gestão e administração das escolas e aprovou um regime de autonomia, passando a ser possível celebrar contratos entre as escolas e o ME. O decreto de 98, permitiu que a direção da escola fosse assegurada por um órgão colegial, o conselho executivo ou por um órgão unipessoal, o diretor executivo. Posteriormente, o diploma 75/2008 instituiu o cargo de diretor como órgão de gestão unipessoal. Assim, a análise de conteúdo efetuada a esta dimensão revela que os inquiridos manifestam uma proximidade, quase

que uma continuação, a um trabalho de equipa que já existia no modelo anterior embora com a figura do diretor reforçada pelo decreto n-º 75/ 2008.

Assim, 2 diretores referem que este modelo assemelha-se ao outro não encontrando grandes diferenças entre ambos:

o que existe na escola continua a ser absolutamente colegial (D2)

eu aprendi a gerir equipas no conselho executivo e continuei a geri-las como diretor (D5)

e pensando bem em termos até de responsabilidade no cargo de presidente do conselho executivo a responsabilidade era a mesma (D5)

eu não vejo grande diferença (D5)

Por sua vez, outros 2 diretores preconizam que este é um modelo que não serve:

Eu não vejo grande vantagem em ser diretor (D3)

Em termos políticos e democráticos o que vigorava antes do 75, para mim, era mais lícito (D4)

Seguidamente, temos 1 diretor que considera o modelo centralizador:

É evidente que este modelo permite...centraliza muito mais numa pessoa só (D6)

Este modelo vai colocar uma responsabilidade acrescida sobre a pessoa que desempenha essa função (D6)

E por último, 1 diretor engloba 2 subcategorias numa só:

não concordo muito com ele, acho que a visão que havia antigamente de haver um conselho executivo que tivesse que tomar as decisões e que fosse, ainda que houvesse um presidente, mas que fosse um conjunto, não é, acho que era mais justo, porque quer o bom quer o mau acaba por se centrar muito na figura do diretor (D1)

Verificamos, efetivamente, que embora o diploma de 2008 crie um rosto, um primeiro responsável, os diretores inquiridos identificam-se pouco com o mesmo. Concluímos, desse modo, que apesar do legislador pretender que se verifique uma alteração entre o “antes” e o “depois” na verdade, só mudou o nome, pois o essencial mantém-se (os

inquiridos referem praticar uma gestão conjunta, democrática e partilhada, ou seja, colegial). Em suma, por um lado, temos um modelo de governo e de modelo de gestão que o ME quer a todo o custo que rompa com os órgãos colegiais, substituídos por diretores assumidamente definidos como órgãos unipessoais de administração e gestão, mas por outro temos diretores que assumem uma continuidade da pessoa e do estilo de exercício de poder com raiz nos anteriores presidentes de conselhos diretivos e conselhos executivos, o que revela algum desacordo com o que o modelo preconiza.

Relativamente à perceção que os diretores têm da forma como lideram as suas organizações escolares, nomeadamente pela legitimidade que o novo modelo de gestão lhes confere, percebemos que os mesmos referem, como foi dito anteriormente, praticar uma liderança partilhada que poderemos incluir num estilo democrático. Efetivamente, denota-se uma participação dos liderados nas etapas do processo de funcionamento da organização. As unidades de registo da subcategoria da “liderança partilhada” mostram-nos, precisamente, essa situação ao se destacar das outras pelo número elevado de unidades comparadas com as outras unidades de registo das outras subcategorias:

Eu acho que a partilha é sempre importante (D1)

a tal liderança partilhada (D1)

aquilo que eu faço muito é delegar competências (D3)

é democrática, é ouvir as pessoas, e partilhar com as pessoas, todas as ideias são bem-vindas (D3)

prezo-me de ser uma pessoa que perfilha muito os ideais democráticos, a partilha, para mim, é fundamental (D4)

Essa liderança tem que ser partilhada (D5)

se eu não partilhar isso eu não sou um verdadeiro líder...líder na aceção atual que nós temos de liderança (D5)

nós podemos tentar partilhar essa responsabilidade com os outros (D6)

esta ideia da liderança partilhada é algo que eu tenho tentado desenvolver e que os próprios normativos também o permitem (D6)

Verificamos que este estilo de liderança fomenta a partilha e o trabalho em equipa, permitindo que os outros se identifiquem e se sintam estimulados:

Eu privilegio muito, muito as lideranças intermédias...muito...eu dou-lhes liberdade de ação, liberdade de ação, autonomia, mas também responsabilidades e eles sentem-se bem com esta liberdade de ação porque quanto mais fortes forem as lideranças, mais forte é a direção, mais forte é o diretor (D4)

A liderança inata e a treinada são visões de liderança que também se verificam nas respostas dos nossos inquiridos. De facto, segundo um dos inquiridos, o indivíduo já nasce líder, na medida em que possui atributos e qualidades que o distinguem dos demais:

“quem não for um líder à nascença, por mais que queira, que pretenda, que se esforce...o ser líder tem que ser líder natural, é inato e numa situação de que as pessoas se esforçam no sentido de liderar, falham” (D4)

“quando se é líder, é-se líder naturalmente em toda e qualquer situação tem que denotar liderança, não tem que se demonstrar, tem que se evidenciar naturalmente” (D4)

“para demonstrar que é líder, é-o naturalmente...e quem está no exterior apercebe-se se há uma liderança forte ou não e essa liderança tem de ser alicerçada não só na personalidade da própria pessoa, do próprio líder, mas também saber escolher uma boa equipa e saber escolher as lideranças intermédias...é a tal pirâmide em que quantifica um diretor se, efetivamente, tiver a capacidade não só de liderar, mas também de arranjar uma equipa forte que o sustente nessa liderança tem certamente êxito, se vem por exemplo para um cargo como este a procurar ser líder, não” (D4)

Enquanto num outro caso, refere-se que o líder se faz, não nasce líder, é, sim, treinado para tal. Apercebemo-nos que esse é o pensamento do D2 ao afirmar que a liderança não se ensina, pelo contrário treina-se:

“a liderança não se ensina, ela treina-se”

Pelo exposto, verificamos que existem diferentes conceções de liderança nas organizações escolares em estudo. Assim, depreende-se uma visão mecanicista de liderança onde os inquiridos se assumem quer como líderes natos, treinados ou

transformacionais. Numa segunda análise, verificamos que existe uma visão cultural da liderança na medida em que o diretor é percebido como um gestor de sentido, isto é, alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (que é reflexo da maneira como ele define a missão da organização) e os valores que lhe servem de suporte. Num terceiro momento, reflete-se na análise às entrevistas uma visão ambígua da liderança na medida em que perspectivamos uma auto-liderança que aponta em levar os outros a serem também eles próprios líderes, assim como ao papel decisivo que alguns inquiridos referem inculcar à gestão intermédia.

Ainda nesta dimensão, tentamos perceber se o novo modelo de gestão trouxe mais autonomia às escolas e aos seus diretores. Recordemos, no entanto, que existiu nos finais da década de 90, mais precisamente, com o decreto de 98, um período que ficou mais conhecido como o período dos contratos de autonomia. Esse diploma insistiu num reforço da autonomia através de contratos entre a escola e o ME como modalidades de autonomia. O diploma de 2008, na mesma linha, reformula o anterior e apresenta num terceiro objetivo: o reforço da autonomia das escolas. Contudo, para que esse objetivo seja cumprido impõe-se que se institua um regime de avaliação e de prestação de contas. Quando questionados se o atual diploma lhes trouxe uma maior autonomia, dois diretores afirmaram que o novo modelo trouxe mais autonomia às escolas, enquanto os restantes não consideram que este diploma lhes tenha trazido maior autonomia, 1 diretor refere até que a autonomia não tem a ver com o modelo:

sim nós temos mais autonomia (D1)

Embora o D1 afirme que tem mais autonomia, acabou continuando por dizer que na realidade

quando esprememos a autonomia, é uma pseudoautonomia, nós temos a capacidade de gerir algumas coisas, mas também, no fundo, acabam por ser as coisas que nos dizem respeito porque somos professores, não é, porque depois em termos financeiros, não é, porque é sempre a nossa luta, não é, depois queremos fazer coisas muito giras, mas que envolvem dinheiro, não há (D1)

As escolas têm muita mais autonomia do que aquela que exercem (D2)

este modelo trouxe, apesar de tudo, mais autonomia ou mais execução dessa autonomia porque trouxe a necessidade do diretor ter um projeto e se tem um

projeto tem que o cumprir ou tem pelo menos que fazer que o cumpram e, portanto, desse ponto de vista tem mais autonomia (D2)

A autonomia, para mim, é letra morta...quando dizem que as escolas têm autonomia, não é verdade...porque é cerceada e limitada pelos despachos superiores, pela tutela, pelos normativos, pelas leis, pelos decretos-leis e uma pessoa sente-se aqui como que espartilhado (D4)

Sinceramente, a autonomia não tem a ver com o modelo (D3)

Eu tenho impressão se dessem mais autonomia às escolas e aos diretores, ver-se-ia, efetivamente, quem é que pugnava ou tinha boas ideias em que vinham, por exemplo, ao de cima em atividades, em inovações (D4)

o facto de se ter mudado de conselho executivo para diretor não trouxe mais autonomia às escolas (D5)

não me parece que tenha trazido mais autonomia às escolas porque depois as limitações em termos legislativos são tão grandes que têm dependido das políticas governamentais independentemente dos cargos da tipologia de cargos de gestão (D5)

Há ainda 1 diretor que considera que não pode ser feita uma comparação relativa à autonomia, pois esta apenas pode ser entendida como autonomia pedagógica que está diretamente associada ao projeto de intervenção do diretor ou aos documentos estruturantes da mesma:

eu acho que nós temos uma autonomia pedagógica, ou seja, a partir do momento em que existe um projeto educativo que é a escola que escolhe que é o diretor que apresenta um projeto de intervenção, dentro dos limites legais a escola pode, de facto, ir por um caminho ou por outro e ter estes ou aqueles objetivos daí não há uma imposição por parte da tutela daquilo que a escola e o diretor deve desenvolver (D6)

a autonomia no fundo acaba por não ser muito mais do que isso (D6)

Se este modelo veio trazer mais autonomia às escolas, eu penso que terá trazido mais a nível dos instrumentos e dos documentos orientadores, dos documentos fundamentais para a escola, como é o caso do regulamento interno, do projeto educativo e do plano anual de atividades, portanto, que são documentos

estruturantes e que através deles a escola pode desenvolver a sua autonomia (D6)

Nesta temática, foi importante perceber através de uma resposta dada por um dos inquiridos que a autonomia já vigora, há muito tempo. A autonomia surge associada a questões relacionadas com os estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e escolas do primeiro ciclo do ensino básico que nos levam a acreditar que já praticavam nas suas escolas a autonomia que lhes foi conferida pelo decreto-lei n.º 115-A/98. Decreto esse que veio aprovar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos “já era assim nas escolas de 1º ciclo, nós é que só iniciamos agora” (D 2).

O reforço da autonomia das escolas está associado a uma melhoria do serviço público de educação, conferindo maior responsabilidade e maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o diretor, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. Desse modo, concluímos que a figura do diretor acabou por ser juridicamente imposta, de forma universal sem as escolas nem os diretores terem tido qualquer voto na matéria, apregoando-se, no entanto, um reforço da sua autonomia e com poderes reforçados pelo facto de ser um órgão unipessoal entendido como o rosto da escola, associado a uma liderança forte e boa. Não obstante, alguns inquiridos considerarem terem mais autonomia do que a praticada, parece-nos tratar-se, tão somente, de uma autonomia pedagógica e didática.

Assim sendo, a prestação de contas é o nosso último tema de análise nesta dimensão. Embora no nosso guião, “a prestação de contas” esteja incluída nos modos de regulação, pois entendemo-la como sendo uma forma de controlo utilizada pela autoridade política na ação pública (necessária ou não), na nossa análise de conteúdo ela surge na dimensão que perspetiva a liderança como um ato de autonomia e de responsabilidade, que culmina na apresentação dos resultados do que é decretado à comunidade educativa, na medida em que os alunos, os pais e a sociedade em geral têm como objetivo exercer o controlo social sobre a escola, no sentido de assegurarem a sua democraticidade, igualdade, equidade e eficácia.

Os inquiridos são unânimes em afirmar que devem prestar contas, pois estão a realizar um serviço público remunerado e, como tal, entendem que o devem fazer quer ao conselho geral quer a toda a comunidade educativa:

Nós fazemos isso todos os anos, no conselho geral (D3)

A prestação de contas é muito importante, faz parte do ser funcionário...acho que devo prestar contas ao conselho geral (D5)

Claramente, digo que sim. Aliás faz parte desta...podemos dizer desta política de autonomia e de responsabilidade dos agrupamentos e de quem os dirige, nomeadamente dos diretores que é desses que estamos a falar e, portanto, a autonomia, o querer ser autónomo implica necessariamente uma responsabilidade sobre aquilo que se faz e essa responsabilidade e a prestação de contas, digamos assim, no nosso caso acontece em sede do conselho geral (D6)

acaba por ser também uma prestação externa porque no conselho geral estão membros da comunidade...eles têm acesso àquilo que nós fazemos quer do ponto de vista pedagógico, da organização, com a aprovação do PAA, com a aprovação das matrizes curriculares ou pelo menos com a discussão e conhecimento, com algumas questões que possam também ser discutidas ao nível do conselho geral que surjam no momento, mas para além disso também têm acesso ao relatório de contas, à parte financeira e acaba por ser aqui uma prestação de contas (D6)

A prestação de contas é também prestada a toda a comunidade educativa, se bem que no conselho geral já está representada a comunidade educativa:

Acho que faz sentido, não é, porque a pessoa...o cargo é de muita responsabilidade e acho que as pessoas têm que confiar naquilo que os diretores têm que fazer, mas os diretores também têm que perceber que estão ao serviço da comunidade e, portanto, como qualquer pessoa que está ao serviço de alguma coisa tem que prestar contas daquilo que está a fazer (D1)

exerço um cargo de responsabilidade, e, portanto, tenho o dever de transmitir às pessoas que me rodeiam, à minha comunidade educativa (D1)

Acho fundamental que as organizações portuguesas em geral...acho que nós todos...e quando dizemos que prestamos contas, nós prestamos contas, nós prestamos muitas contas (D2)

exige-se que haja, de facto, uma prestação...um compromisso perante a comunidade externa (D4)

portanto, todos os diretores, todas as direções deveriam estar sob um escrutínio...sim, sim...concordo perfeitamente (D4)

mas o ideal para mim, seria não prestar contas só ao conselho geral, mas prestar contas a toda a comunidade...quer dizer a comunidade delega a sua representação no conselho geral, mas em prestação de contas eu acho que ela deveria ser feita a toda a comunidade e não só ao conselho geral (D5)

Pelo exposto, podemos concluir que o atual modelo de gestão é perspectivado pelos inquiridos como uma continuação do antigo conselho executivo. Alguns dos entrevistados não se reveem na definição do diploma, demasiadamente centrado na figura do diretor, e preconizam que continuam a instituir uma gestão colegial, perspectivada numa liderança do tipo democrático, que se reflete numa partilha de ideias e de decisões como anteriormente. Na verdade, os diretores entrevistados reconhecem que uma maior responsabilidade lhes é inculcada, que o diploma pretende uma liderança forte e uma maior eficácia na liderança que os mesmos têm de exercer e fazem-no. Contudo, manifestam que essa liderança é partilhada com outros, nomeadamente com a equipa que com eles trabalha na direção, mas também com as lideranças intermédias, chegando a afirmarem que quanto mais fortes forem as lideranças intermédias mais forte será a direção. Relativamente à autonomia que o diploma terá trazido, os mesmos afirmam ser uma autonomia relativa, pois por um lado o diploma pode ter trazido mais alguma autonomia, mas quando eles querem fazer uso dessa autonomia a mesma é limitada. No entanto, alguns diretores afirmam ter mais autonomia do que aquela que usam e admitem que a mesma é uma “autonomia decretada”, ou seja, dependente dos normativos em vigor na altura dos mandatos. No entanto, não poderemos esquecer, tal como refere o D6, que o decreto de 2008 admite a diversidade de soluções organizativas a adotar pelos agrupamentos no exercício da sua autonomia organizacional, em particular no que concerne à organização pedagógica. Assim, parece-nos, pelo que foi referido, que existe, de facto, uma maior autonomia, quer para as escolas quer para os diretores que a aplicam, contudo é uma autonomia pedagógica e decretada, que quando passa a incluir a necessidade de verbas para a concretização de ações previamente planeadas, esbarra numa série de obstáculos administrativos/burocráticos que acaba

por não permitir que essas ações se concretizem, assim a autonomia decretada passa a ser relativa e pouco funcional.

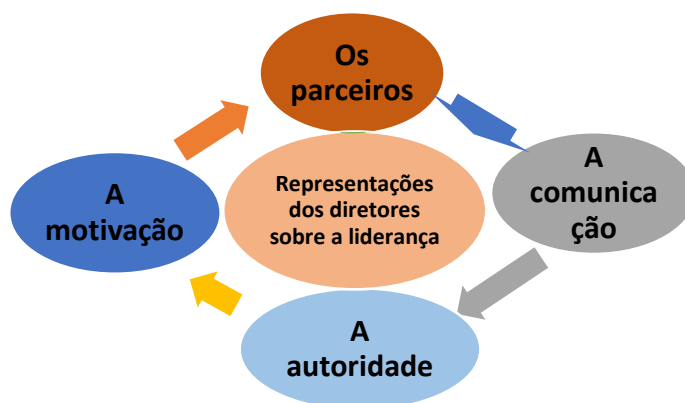
Relativamente à prestação de contas como garantia da sustentabilidade da autonomia, verificamos pelas respostas dos inquiridos que todos eles concordam que devem prestar contas a toda a comunidade educativa e quando o fazem ao conselho geral estão já a prestar contas à comunidade, na medida em que esse órgão é representativo de toda a comunidade pela sua própria constituição.

6.2 Representações dos diretores sobre a liderança praticada

Esta dimensão, tal como foi referida na nossa introdução, aborda as representações que os diretores dos agrupamentos em estudo têm da liderança que os próprios exercem. Da análise de conteúdo emergiram as seguintes categorias como mostra a figura 13.

Figura 13

Categorias emergentes da dimensão 2. Curso frequentado no ensino superior. Dados recolhidos da análise de conteúdo resultante das entrevistas aplicadas aos diretores de um concelho da área metropolitana de Lisboa, 2020-2021



Nesta dimensão, foi-nos possível compreender que se misturam várias perspetivas de liderança. Efetivamente, existe uma perspetiva transformacional em que percebemos que os inquiridos realizam um trabalho de liderança com as suas equipas, tendo como objetivo identificar necessidades de mudança. Para que a execução dessas medidas sejam conseguidas, de forma comprometida e, em conjunto, os inquiridos têm com os

outros agentes educativos (onde se incluem também os parceiros) uma relação de proximidade onde são inculcados comportamentos que levem a mudanças positivas, pela valorização de ideias e valores comuns a todos, pela componente inspiracional, de motivação, pelo respeito pelos subordinados no sentido de lhes prestar a atenção devida, assim como pelas boas relações existentes entre os inquiridos e os parceiros.

A primeira abordagem que resulta dessa análise é unânime em demonstrar que uma boa liderança tem a si associada o diálogo com os outros, assim como uma partilha de opiniões:

A comunicação é muito importante, ou seja, dentro da direção, nós sermos unidos uns com os outros e percebermos que as decisões quando saem, saem da direção, apesar de ser a diretora a decidir, mas que eles conhecem, participam, colaboraram e deram as suas opiniões e saiu de lá e pronto com os outros todos também, não é, com o conselho pedagógico, com o conselho geral (D1)

é um trabalho muito colaborativo, muito de equipa(D2)

Por sua vez, segundo 3 inquiridos, uma boa comunicação gera boas relações:

eu tenho uma relação tão boa com o conselho pedagógico que às vezes até me preocupo (D2)

eu vou falando muito com as pessoas, com os responsáveis, mas também com outras pessoas dentro dos grupos, mas é muito informal, há toda uma ligação...,mas é muito informal, qualquer coisa vêm falar comigo...e damos-nos lindamente, eu até acho que nos damos até bem demais (D2)

também no estabelecimento um bom relacionamento pessoal (D5)

eu parto sempre do princípio fundamental que é o da cordialidade com as diferentes pessoas...com os diferentes órgãos (D6)

Segundo outros inquiridos também as reuniões resultam de uma boa comunicação:

Eu acho que a comunicação é essencial (D1)

Eu gosto de reunir com frequência (D1)

normalmente conversamos todos, gosto muito de ouvir a opinião dos outros e valorizo muito a opinião dos outros, porque se é uma coisa positiva aquilo faz

todo o sentido, muitas vezes dou eu uma opinião e dizem-me “olha isso não é bem assim”, gosto muito de ouvir a opinião das pessoas, no sentido de que se não concordam e apresento uma ideia “olha, mas isto não é muito bem assim”, muito bem, portanto para mim como é uma gestão desse género (D3)

gosto de trocar ideias porque ao trocar ideias uma pessoa aprende (D4)

numa permanente comunicação, numa permanente informação sobre aquilo que é essencial e cabe a cada um dos cargos de gestão intermédia e numa proximidade, numa gestão de proximidade (D5)

A comunicação é feita de uma forma sincera, simples, com o objetivo de passar a mensagem no seu todo e é uma comunicação, também não é uma comunicação unilateral, é uma comunicação bilateral (D6)

Percebemos que uma boa comunicação é meio caminho andado para os inquiridos ganharem a confiança dos outros agentes educativos, estabelecendo-se entre líder e liderados dinâmicas positivas que os leva a ambicionar o bem comum e a transcender interesses próprios.

Outro fator, segundo os inquiridos, revelador de uma boa liderança é a motivação. A motivação pode ser inculcada nos subordinados através do respeito pelos mesmos, assim como através de um feedback positivo ou até mesmo da comunicação e partilha de decisões. Todos estes aspetos podem ser entendidos como estratégias motivacionais que permitam alcançar os objetivos traçados pelos inquiridos e que para os mesmos se tornam importantes para ganharem a confiança dos seus pares:

o passar pelas...pelas pessoas, pelas funcionárias, às vezes, sinto que uma está um bocadinho mais...um bocadinho com um ar mais triste, um bocadinho mais desmotivado e converso com elas e digo “há algum problema, passou-se alguma coisa ou posso ajudar de alguma forma”, com os colegas a mesma coisa, com os alunos (D1)

Há, de facto, este trabalho de motivação dos externos, procuramos sempre que possível fazer algumas atividades de maior visibilidade...convidamos os pais para virem participar (D2)

eu acho que as pessoas gostam muito disso sentirem que são respeitadas, nas suas funções, no tratamento que lhes é dado, embora às vezes a gente diz uma coisa ou outra menos simpática, mas por norma... eu acho que esse é o principal fator motivacional (D3)

que as pessoas do conselho pedagógico...acabamos por reunir muitas vezes, muito mais do que aquilo que era normal o conselho pedagógico reunir..., mas fizemos...trabalha-se bem no conselho pedagógico, as pessoas discutem, conversa-se e, portanto, a motivação é essa, é saber que temos de fazer alguma coisa, essa coisa é para melhorar o funcionamento da escola e chegar melhor aos alunos e aos funcionários e trabalhar em equipa com eles (D3)

ainda ontem, enviei um textozinho para os elementos do conselho pedagógico para os motivar, para lhes dizer que nós direção estamos presentes, nós comungamos dos problemas deles, nós estamos cá para os ajudar, dentro dos possíveis, nós temos tido uma política interna muitíssima boa que faz com que eles se sintam motivados (D4)

a motivação tem passado muito por estas características que eu referi anteriormente...a partilha de decisões (D5)

Se alguém me faz chegar uma opinião, essa opinião é posta à consideração de todos e isso penso que é a melhor forma de motivar as pessoas (D5)

é da motivação, tento fazê-lo através das formas que temos agora do e-mail que é uma forma de comunicação muito usada (D6)

Outra forma de liderança está associada à autoridade dos inquiridos. É curioso ou não verificarmos que quando os inquiridos são questionados sobre a forma como exercem a sua autoridade, as respostas são díspares, para uns a autoridade é indissociável da liderança:

A autoridade tem a ver com liderança (D1)

A minha autoridade manifesto-a na sequência da liderança (D1)

Para outros a autoridade é uma autoridade democrática que só pode ser entendida como algo que foi delegado pelo conselho geral e que é do serviço público:

eu tenho autoridade delegada por quem me elegeu...que foi o conselho geral, mas o conselho geral é representativo da comunidade, não é, portanto, é a

autoridade delegada pela comunidade e, portanto, é para ser exercida em termo de serviço público, é exercida como serviço público (D5)

Na resposta deste inquirido, percebemos que o mesmo remete para o novo modelo de gestão em que é necessário “(...) criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”. Contudo, essa autoridade tem de ser exercida de forma democrática (pela partilha de opiniões e pela conversa e nunca imposta pela força ou com medidas disciplinares):

se não conseguirmos ir lá com uma conversa honesta e correta com as pessoas dificilmente vamos lá com uma ação disciplinar (D2)

Para um outro inquirido, a autoridade constrói-se e não se impõe:

A autoridade vai-se construindo, não se impõe...constrói-se (D3)

Pensamos, deste modo, que a autoridade do diretor se relaciona com a forma como o mesmo gere a sua escola/agrupamento conferindo-lhe maior ou menor eficácia.

No que diz respeito ao modo como os inquiridos se relacionam com a comunidade educativa, no geral, foi importante verificar que as respostas se norteiam, principalmente, na boa relação e na comunicação que os inquiridos mantêm com os parceiros, levando a que haja, de parte a parte, uma comunicação profícua e que sejam considerados um complemento da escola:

por exemplo nós temos a IPSS que trabalha connosco, que fornece os almoços, que dá os professores das AEC's, a câmara paga a essa instituição e as AEC's são eles que contratam os professores para fazer. Tenho uma relação ótima com eles, telefono, falo com eles, e eles estão sempre disponíveis para ver e para agilizar as coisas connosco (D1)

as pessoas acho que vão, a pouco e pouco, vão confiando também no trabalho que esta direção vai tendo e que nós estamos aqui como parceiros, e eu acho que só assim é que pode haver sucesso na gestão de uma escola, é nós entendermos todas as pessoas que nos rodeiam e que também têm um poder decisor, não é, a autarquia, os pais, as IPSS que trabalham com os nossos

alunos, o Ministério da Educação, só havendo comunicação, uma comunicação sincera, uma comunicação honesta entre as pessoas (D1)

isso faz com que as pessoas sintam que a escola é uma parte da sua comunidade e querem fazer parte dela (D2)

Eu considero-os parceiros, claramente (D3)

há aqui, de facto, uma ligação muito boa que nós sentimos com a câmara e não é só com a câmara, também com algumas empresas e também com associações (D3)

eu falando da associação de pais excelente, pontualmente há situações que uma pessoa tem que saber dominar, tem que ter capacidade de argumentação para fazer demonstrar que o corpo docente tem que ser muito respeitado nesta sociedade e ao contrário de que alguns pais eles pensam que nós somos os guardiões dos armazéns dos filhos deles e eu não admito isso, pontualmente...globalmente muito bem (D4)

Tenho uma relação de excelência com eles, com toda a gente (D4)

eu considero-os parceiros (D5)

As parcerias têm que ser também trabalhadas numa perspetiva de perceberem o ponto de vista da escola (D5)

é importante que essas parcerias entendendo o seu papel...,mas, por um lado, a escola mostrando sempre abertura para trabalhar em conjunto com as mesmas parecem-me muito importantes e parecem-me, efetivamente, que têm auxiliado a escola (D5)

Dois exemplos, a associação de pais tem promovido ações de formação porque está muito ligada até pela formação de pessoas que a constituem às áreas da psicologia, portanto, tem disponibilizado alguma formação aos professores no âmbito até da gestão emocional, dos alunos, nomeadamente neste âmbito da pandemia e temos disponibilizado essa condição para que a formação possa decorrer (D5)

todos os *stakeholders*, digamos assim, com quem temos que nos relacionar acabam por ser, efetivamente, parceiros (D6)

outro parceiro importante é a associação de pais com quem temos feito também algumas parcerias, sobretudo para as escolas do 1º ciclo na compra de alguns equipamentos e a participação dos pais nos órgãos de...num dos órgãos importantes...o órgão máximo, digamos assim, do agrupamento que é o conselho geral e, portanto, tem sido sempre pautado por esta linha da parceria e da cordialidade, da boa relação com os outros parceiros (D6)

Outro aspeto interessante é, de facto, a relevância que a autarquia tem vindo a ganhar no seio escolar. A proximidade resultante da delegação de competências do governo para os municípios gerou alguma polémica no início deste processo, além de que a sua implementação foi muito contestada nas escolas, mesmo sabendo que a parte pedagógica e de recrutamento de docentes se mantinha no seio da mesma. Efetivamente, as câmaras passaram a ser responsáveis: pelo equipamento e manutenção das escolas do ensino básico e secundário; pelo recrutamento, seleção e gestão do pessoal não docente e pelos transportes escolares e fornecimento de refeições, o que numa fase inicial não foi bem visto quer pelos professores quer pelos assistentes operacionais. Contudo, atualmente, podemos concluir que se verifica uma mudança nas relações estabelecidas:

a nossa câmara tem tido vontade de fazer o melhor e ajudar as escolas, tem-se preocupado em ser um parceiro (D1)

eu na minha escola já noto evidências dessa parceria, evidências positivas dessa parceria porque eles efetivamente...eu quando preciso de alguma coisa, quando há alguma coisa mais urgente, quando há alguma situação que eu quero pressionar, eu sei a quem é que vou telefonar, e tenho o telefone dessa pessoa e vou chatear essa pessoa até ela me ouvir e geralmente eles estão na disponibilidade de me ouvir (D1)

Para nós é muito bom o relacionamento com a câmara, acho que esta câmara tem muita preocupação (não sei as outras) com a educação do concelho, ajuda muito as escolas, tem-nos ajudado muito até em termos de verbas e podermos adquirir alguns equipamentos que ainda por cima nesta fase em que nem temos receitas praticamente nenhuma (D3)

Por outro lado, a autarquia também tem auxiliado de várias formas em termo de equipamento, de disponibilização de recursos financeiros, tem auxiliado a escola

e tem interagido com a escola, enfim, progressivamente, cada vez melhor e a transferência de competências da educação para a câmara inicialmente não foi fácil, mas...porque a legislação era muito vaga, mas basicamente acho que tem progredido positivamente (D5)

A câmara municipal tem sido fundamental ou um parceiro fundamental (D6)

Em suma, esta segunda dimensão que comporta as representações que os inquiridos têm sobre a suas práticas de liderança define como características principais que um líder tem de ser um bom comunicador, tem de estabelecer com toda a comunidade educativa uma relação positiva que favoreça um bom clima de camaradagem entre todos os envolvidos, motivando-os e encontrando para tal estratégias eficazes que lhes permita alcançar os objetivos aos quais se propuseram.

Assim, por um lado, encontramos nas respostas dos inquiridos perspetivas de liderança que passam pela transformacional onde podemos verificar as componentes carismática, inspiracional, de respeito e de estimulação intelectual. Por outro lado, verificamos que há uma liderança instrucional que torna o conceito extensivo para a liderança na escola envolver os diretores e outros atores escolares na responsabilidade sobre os objetivos da escola, bem como a colaboração entre diretores e professores para, em torno das dificuldades evidenciadas pela pandemia, desenvolverem estratégias por forma a não deixar nenhum dos alunos de fora, assim como minimizar desempenhos menos bons que possam ter resultado do ensino a distância. Por último temos uma liderança distribuída onde são delegadas competências à equipa com a qual os inquiridos trabalham.

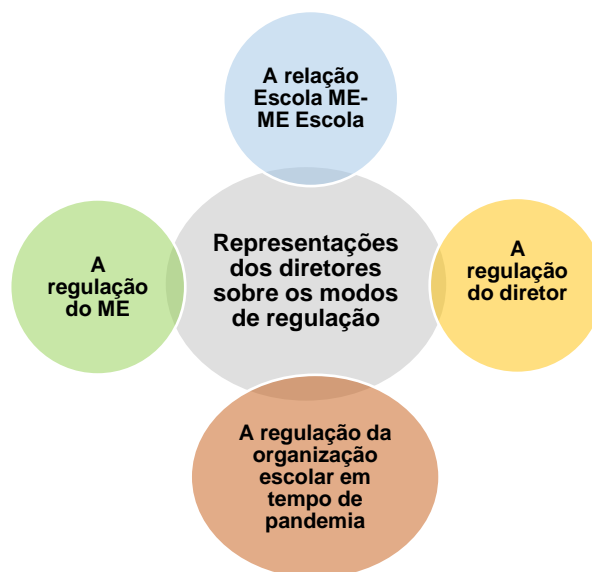
Relativamente ao estilo de liderança preconizado pelos inquiridos, os mesmos inserem-se num estilo democrático, na medida em que promovem a amizade entre todos os membros do grupo, daí resultando um clima de bom relacionamento com toda a comunidade educativa, envolvendo-a nas atividades, nas decisões e na orgânica da vida da escola criando-se um sentimento de pertença entre todos. A iniciativa, a criatividade e a opinião de cada liderado são respeitadas e tidas em conta nas tomadas de decisão. Os inquiridos fomentam a partilha e o trabalho em equipa, conduzindo os seus agrupamentos pelos seus objetivos sem permitir que se tivesse gerado um ambiente de desorientação e desorganização, neste tempo imprevisível de pandemia.

6.3 Representações dos diretores sobre os modos de regulação

Esta terceira e última dimensão aborda as representações que os diretores preconizam sobre os modos de regulação. Regulação coerciva, partilhada e induzida são alguns modos de regulação que encontramos nesta dimensão. Quanto às categorias que emergiram desta dimensão, as mesmas são visíveis na figura 14.

Figura 14

Categorias emergentes da dimensão 3. Dados recolhidos da análise de conteúdo resultante das entrevistas aplicadas aos diretores de um concelho da área metropolitana de Lisboa, 2020-2021



Nesta terceira dimensão, abordamos as representações que os inquiridos têm das diretivas emanadas pelo ME e como as implementaram nos seus agrupamentos, ou seja, os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam. Outro aspeto focado será o da relação ou não existente entre a Escola e o ME e vice-

-versa. Assim, tentaremos perceber de que forma se relacionam e que tipo de regulação existe. Se tivermos em conta o diploma de 2008, o mesmo refere que do ponto de vista institucional, o diretor surge “bastante reforçado” no interior da sua escola/ agrupamento, mas também, “fragilizado” perante o poder central, ou seja, com poderes reforçados para dentro, mas com acentuada dependência face à administração central. Vejamos, se de facto, será essa a opinião dos nossos inquiridos.

No que concerne ao tipo de relação existente entre os inquiridos e o ME, depreende-se que há um esforço por parte do ME em humanizar as relações que têm com as escolas:

a nível ministerial tem havido alguma preocupação em humanizar mais as relações (D1)

há um esforço nesse sentido (D1)

o delegado regional, Doutor Francisco Neves, também é um homem disponível (D1)

na parte da relação que temos com as colegas que trabalham na DGAE, eu tenho sentido ao longo deste...do tempo em que sou diretora que tem havido uma...uma intencionalidade de haver uma maior aproximação humana às escolas, de haver pessoas que conversam diretamente connosco, explicam as coisas, que não estão lá para criticar, estão lá para tentarem serem parte da solução dos problemas (D1)

aquela visão que havia, ou que eu acho que havia antigamente, das hierarquias e quem mandava tinha que ser inacessível, e que tinha que estar ali no...eu acho que isso já se ultrapassou um bocadinho (D1)

nós não temos uma relação com o ministério (D2)

se quer que lhe diga o teletrabalho trouxe até simpatia da parte das pessoas que nos atendem (D2)

às vezes até ponho questões na Direção Geral da Administração Escolar (DGAE), na tal que me aborrece, na tal que me cansa mais, que elas muitas vezes me telefonam para esclarecer coisas e o cuidado tem sido imenso (D2)

Mas eu tenho uma boa opinião da forma como nós nos relacionamos com o Ministério da Educação (D3)

Não tenho razão de queixa, normalmente somos atendidos e tratados com consideração, que é uma coisa importante (D3)

Houve muita mais proximidade no tempo da Maria de Lurdes Rodrigues...muito maior proximidade...ao princípio unidirecional, mas depois acabou por se estabelecer uma relação de algum diálogo entre os diretores e, naquele caso, a ministra da educação...reunia diretamente com os diretores (D5)

No entanto, há quem considere que essa relação é feita num só sentido:

É unidirecional, é de cima para baixo (D4)

Deveria ser menos distante e mais bidirecional e menos unidirecional (D5)

a relação com o ministério é mais uma relação de tutela e de tutelado (D6)

A relação com o ministério da educação é sobretudo unidirecional (D6)

Não obstante, os inquiridos reconhecerem que não há relação ou que a relação é unidirecional, a verdade é que, como pudemos verificar, os mesmos assumem que tem havido um esforço por parte do ME em humanizar as relações com as escolas.

Relativamente ao modo de interação entre as escolas e o ME, a maioria das demandas são feitas por emails ou por telefonemas de parte a parte. Há, ainda, quem refira apenas os decretos como modo de interação:

pela legislação, pelos decretos, pelos decretos...ou seja, nós temos que cumprir, temos que implementar mal ou bem (D4)

acabam por ser muito legislativas e muito direcionais (D5)

Os inquiridos contestam, neste ponto, a falta de comunicação entre os vários setores da administração central:

porque há vários departamentos, às vezes, a pedir-nos informações, as mesmas informações, e que nós temos que estar a mandar para este, e para aquele e para o outro (D1)

estamos ali a repetir informação, porque eles têm que... eles tem estado a ter...essa tentativa e andam a tentar com o E-360 e com outras ferramentas, estão a tentar fazer com que os institutos saibam onde é que vão buscar a informação, porque é uma chatice para nós, nós desde a MISI, do não sei quantos, temos que carregar a informação no SIGRHE, temos de carregar a informação na MISI, portanto temos várias instituições diferentes a pedir-nos um conjunto de informações que, no fundo, são as mesmas e que nós temos que estar sempre a disponibilizar e que não faz sentido (D1)

há determinadas demandas que é o ministério que nos pede e que diz, precisamos que vocês orientem isto assim, assim, e assim, e há outras decorrentes das nossas rotinas diárias, não é, porque depois há situações que são muito particulares que nos põem, não é, que nos aparecem e a pessoa diz e agora o que é que eu faço, e a pessoa fica...e, nesse sentido, depois acabo por ser eu a recorrer ao ministério da educação a dizer, ajudem-me, aconteceu isto assim (D1)

elas são eficazes, elas são cuidadosas, elas até já são simpáticas ao telefone quando nos telefonam, mas cansa muito porque eu acho que é um trabalho meramente administrativo (D2)

Eles mandam-nos as diretrizes todas através dos e-mails e em função disso nós lemos e aplicamos aquilo que achamos ou adequamos as coisas relativamente ao restante (D3)

agora até temos uma coisa que é o E72 que eles respondem em 72 horas às questões que nós colocamos (D3)

nós podemos ter uma comunicação, mas é uma comunicação mais de questionamento...de...de perguntar como fazer...de dúvidas, etc., a decisão não é nossa (D6)

mas quando tem que mandar manda, pronto e nós temos que fazer aquilo que eles orientam...que eles indicam (D6)

Às vezes, quando quero uma informação mais qualificada, ou seja, com maior valor por estar escrito, peço naquela plataforma do E72, sobretudo quando é da DGAE e respondem por escrito (D6)

No que se refere à frequência das interações e aos assuntos abordados, as respostas dos inquiridos refletem que há uma frequência visível de interações, pois as demandas são constantes e quanto aos assuntos abordados a gestão dos professores é o assunto mais focado :

nós temos muitas ligações com a direção geral de educação porque somos TEIP, mas também com a DGEstE (D2)

eu acho que todas as semanas, há...e de repente há a direção geral, a DGEstE que me telefona (D2)

eles telefonam-nos com tanta frequência (D3)

A interação é muita reduzida (D5)

mas sim...,mas nós precisamos enquanto órgão de gestão, precisamos com frequência de contactar o ministério da educação, sim, e eles também nos contactam com muita frequência (D6)

Desde substituição de professores(D1)

colocação de professores, progressão de professores (D1)

fui contactada pela DGE porque vamos ter uma reunião de monitorização, de inspeção (D1)

gestão dos professores (D2)

Sobretudo dados que eles nos pedem (D3)

com o secretário de estado são as questões operacionais com a pandemia (D5)

mas por exemplo no tempo da Maria de Lurdes Rodrigues eram questões organizacionais, todas as questões organizacionais que ela implementou ou tentou implementar ao nível da avaliação, da organização escolar geral e, portanto, essas interações que eram feitas em reuniões presenciais eram muito...muito importantes (D5)

Seguidamente, abordaremos a questão da regulação do ME e tentaremos perceber se houve uma regulação normativa expressa em orientações ou normas ou se pelo contrário se verificaram regulações que resultaram de ações individuais ou coletivas quando tomadas em conjunto (quer pela equipa do diretor quer em sede do conselho pedagógico).

Assim, verificamos que o ME pôs em prática uma linha de combate à pandemia que resultou em normas que definiam uma linha de atuação conjunta para todas as escolas, nomeadamente direcionando as escolas para elaborarem os seus planos de contingência no ensino a distância. Houve, contudo, orientações cruzadas que confundiram os inquiridos relativamente a quem emanava essas orientações:

As orientações que nós fomos recebendo, naquilo da elaboração dos planos de contingência (D1)

o que foi emanado pela tutela é um conjunto de orientações para as escolas se organizarem no ensino a distância (D2)

O plano de ensino a distância que, no nosso caso, englobou depois a organização em termos da escola (D3)

nós vimos aqui numa situação complicada quando, por exemplo confrontados com orientações da tutela que muitas das vezes eram desvirtuadas pela DGS e já não sabíamos se era a DGS que mandava nas escolas se era a tutela, etc., etc., portanto houve aqui uma...um conjunto de orientações algumas das vezes contraditórias e contrárias (D4)

Relativamente à direção geral da saúde aquilo que nós temos ou tivemos, digamos assim, foi um projeto ou umas orientações para a realização do primeiro plano de contingência, mas não diretamente, ou seja, as informações da direção geral da saúde vieram sempre via DGEstE (D6)

Nesse seguimento, verificamos, ainda, que as orientações que foram dadas permitiu, de alguma forma, que as escolas tivessem autonomia na elaboração dos seus planos adequando-os às suas escolas:

alguma concessão de autonomia em termos de elaboração dos planos, portanto, dos planos de contingência (D5)

Uma outra medida emanada pelo ME foi o relacionamento de proximidade que se estabeleceu com as escolas quer através de reuniões com o Secretário de Estado quer através da própria DGS ou de quem a representava que foram consideradas importantes nesse processo de ensino a distância:

achei muito positivo o facto do senhor secretário de estado realizar connosco, diretores, várias reuniões, ao longo de todo este processo de pandemia, o João

Costa fez conosco, tem feito conosco várias reuniões para nos pôr ao corrente das coisas (D1)

reuniões que o secretário de estado faz conosco (D2)

a própria delegada de saúde, adaptaram-se às circunstâncias e acabou por haver um relacionamento estreito, nós praticamente falávamos todos os dias, 3 e 4 vezes por dia, por causa das situações que iam surgindo na escola (D3)

nós tivemos “n” reuniões com o secretário de estado, em que eram reuniões histerites, para mim, não me diziam nada...porquê...era só debater no molhado (D4)

mais importantes do que as orientações escritas foi uma reunião que tivemos com a diretora geral da saúde, com a Graça Freitas (D5)

agora com a pandemia temos tido muitas reuniões com o secretário de estado e têm sido boas reuniões (D5)

claro que foram dadas também algumas orientações mesmo em reuniões com...com...com o secretário de estado e com o diretor geral da DGEstE e o delegado regional, entre outros diretores e que foram também debatendo algumas ideias e tentando obter alguma luz sobre isto tudo (D6)

Embora tenhamos um dos inquiridos que não tenha achado as reuniões profícuas, a verdade é que a maioria refere a importância das mesmas. Outra das medidas que o ME implementou foi o reforço do orçamento para a compra de equipamento, assim como também, a possibilidade dos professores frequentarem ações de formação em capacitação digital:

O reforço do orçamento para aquisição daquilo que eles chamam os EPI,s que são os equipamentos de prevenção (D5)

veio um financiamento do ministério que é exclusivo para ser usado nesses materiais (D6)

por exemplo agora vai surgir uma coisa que se chama plano para a capacitação digital...uma resolução do conselho de ministros aprovada o ano passado e que agora nos vai obrigar a fazer formação (D2)

vai haver agora aquela formação da capacitação digital (D3)

Finalmente outra medida tomada foi a das escolas, obrigatoriamente, terem uma escola de acolhimento para os filhos dos profissionais de saúde ou das forças de segurança num primeiro confinamento, mas que no segundo confinamento se estendeu a várias outras áreas profissionais:

temos uma sala de acolhimento que, no ano passado, nunca passou dos 8 alunos e, neste momento, são 27 e, portanto, isto levantou-nos problemas (D2)

foi implementada a escola de acolhimento no agrupamento (D6)

Como pudemos verificar foram várias as orientações emanadas pelo ME. Vejamos agora de que forma elas se concentram numa outra medida que por sua vez as absorve e as monitoriza. As plataformas são para os diretores das escolas uma fonte de preocupação. Preocupação pelas horas que os mesmos gastam no seu preenchimento:

existem plataformas para tudo e mais alguma coisa (D1)

agora já não é papel são plataformas para preencher constantemente (D2)

As plataformas é que dão cabo de mim (D3)

É tanta plataforma que temos que preencher e muitas vezes repetir dados que já fornecemos. É o MISI que pede e depois o outro pede a mesma coisa que o MISI pede...e andamos naquela coisa, naquela falta de articulação que eles ainda têm e que é muito complicado e é muita coisa para responder, é muito questionário (D3)

Depois são tantos, às tantas aquilo cria-se...é aborrecido...mais outra vez outro questionário, outra coisa que tenho de responder e andamos sempre nisso e isso é que eles deveriam rever e que eu acho que é muito negativo. É cansativo, é exagerado, é preocupante e é muito chato (D3)

a tutela estava constantemente a monitorizar todas as nossas ações, nós todos os dias, ainda agora, temos que enviar para a DGEstE, responder a um inquérito, saber quantos alunos temos em confinamento, em...é uma coisa impressionante...é como que um “big brother” sempre em cima (D4)

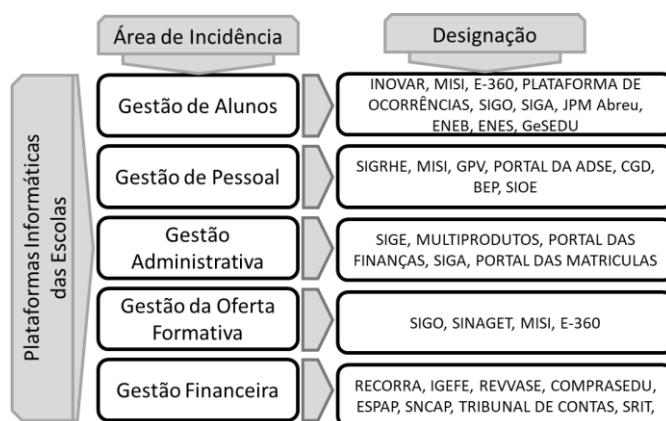
uma série de plataformas que lançaram para preencher para monitorizar (D6)

As plataformas digitais que deveriam permitir um aligeiramento das tarefas burocráticas estão pelo contrário a tornar o dia a dia dos diretores num inferno. Além de que se refletirmos sobre as mesmas chegaremos à conclusão de que não só monitorizam as

ações dos diretores como as controlam. Se tomarmos como exemplo algumas das medidas emanadas pelo ME facilmente perceberemos a função dessas plataformas, vejamos por exemplo a criação das escolas de acolhimento. As escolas de acolhimento foram implementadas para que os EE pudessem deixar os seus educandos em segurança enquanto trabalhavam, mas a verdade é que os diretores tiveram de preencher diariamente uma plataforma com o número de alunos presentes. A mesma coisa aconteceu com as refeições. As refeições foram facultadas aos alunos com escalão, mesmo não havendo ensino presencial, contudo diariamente era preenchida uma plataforma com o número de alunos que tinha tido a sua refeição. Houve um reforço no orçamento para equipamento eletrónico, mas de facto, há plataformas onde se introduzem os dados, diariamente, referentes à entrega desses equipamentos. Não temos dúvidas de que tem de haver uma monitorização por parte da tutela, só que existe uma linha tão ténue entre a monitorização e a regulação de controlo que não se percebe onde começa uma e acaba a outra. A figura 1 permite-nos perceber a distribuição de PI por áreas de incidência nas escolas.

Figura 15

Distribuição das PI por áreas de incidência nas escolas



Nota. Adaptado de Catalão (2019, p.15)

Pelo que atrás foi exposto, é ainda importante referir o facto de os inquiridos referirem que a informação é duplicada nas várias plataformas, pois além de provocar um grande desgaste mental, é também um desperdício de tempo que é utilizado para aspetos burocráticos em detrimento da prática pedagógica. Percebe-se assim que poderá existir

uma falta de comunicação entre as várias plataformas existentes.

Relativamente às orientações recebidas superiormente, alguns inquiridos referem que a implementação das mesmas foi tomada após decisão conjunta, podendo ser assim entendida como uma regulação colaborativa e partilhada, ou seja, uma regulação de proximidade sobre a escola :

O nosso trabalho é sempre muito colaborativo (D2)

quando sai alguma coisa, ainda antes de estar publicado já estamos a discutir isso, eventualmente em casa, uns com os outros na direção e depois alargamos para os outros (D2)

adaptei-as ao contexto do agrupamento, ouvindo...com os contributos muito, muito importantes de uma equipa que eu criei para o acompanhamento do plano de contingência, formada por docentes, não docentes, representantes da escola a tempo inteiro, das AEC's, das AAAF,s no pré-escolar, das áreas representativas da escola, assistentes técnicas, uma equipa representante de cada uma dessas áreas, da coordenadora do projeto de saúde, enfim...para acompanhamento e implementação e estruturação do plano de contingência (D5)

quando levei o plano de contingência à aprovação do conselho geral, porque eu fiz questão de o ver aprovado pelo conselho geral, foi depois de eu ter consultado todos esses elementos pertencentes dessa equipa (D5)

esse peso da decisão foi muito partilhado com estas equipas (D5)

o importante foi discutido em conselho pedagógico e foi tomado em conjunto (D6)

Outros há que adotaram uma regulação autónoma e a adequaram ao contexto auxiliando-se dos recursos que a escola tinha:

Tivemos que racionalizar medidas de acordo com os conhecimentos científicos de alguns grupos, nomeadamente grupos de biologia a quem pedimos opiniões porque também estávamos um bocadinho a leste e também aproveitamos o facto de termos alunos, por exemplo estamos a falar do cumprimento de determinadas normas e temos que aproveitar a valência de muitos alunos que temos nos

cursos profissionais de auxiliar de saúde para implementar essas mesmas medidas e o cumprimento de normas estritas com vista a que não houvesse, efetivamente propagação da pandemia...foi efetivamente um êxito considerável (D5)

nisto as orientações acabam por ser muito vagas, à boa moda do nosso ministério da educação, que é para depois não haver ali um nível muito grande de comprometimento da parte deles, claro que eles dizem que é, claro, mas isto é para respeitar a autonomia dos senhores diretores (D1)

foram coisas tão generalistas, que depois nós tivemos que adaptar e personalizar, porque...e no fundo também faz sentido isso, não é, porque os agrupamentos têm realidades diferentes e nós também temos que perceber, que depois temos que construir a nossa realidade, e tentar ir à procura daquilo que nos... que será mais proveitoso para os nossos alunos (D1)

mas não sei se iria reagir bem se fôssemos mais orientados do que aquilo que somos, não é, o controlar este nível de respeito a tua...a tua autonomia, mas ao mesmo tempo tenho que dar orientações coerentes e que possam ser estruturados para a forma como o teu agrupamento...não é fácil e, portanto, sim, acho que está bem (D1)

agora tivemos que ser nós a racionalizar...tivemos que ser nós, por exemplo, a fazer o tal plano de ensino à distância com as medidas que deviam ser cumpridas por parte dos professores, por parte dos alunos, por parte das assistentes operacionais...manter o distanciamento, enfim um conjunto de medidas que nos vinham, muitas das vezes, avulso e que depois nós tivemos dentro do possível racionalizar e adaptar à nossa realidade (D4)

A única coisa que fizeram foi enviar aquele documento orientador e as escolas fizeram mais ou menos como entenderam e adaptaram às suas circunstâncias e à sua cultura organizacional... (D6)

portanto, propositadamente dando essa autonomia (D6)

Outros ainda aludem a uma regulação orientada:

esta nossa ligação com a DGS, com o delegado de saúde, com os médicos, com as enfermeiras, eu acho que, no que diz respeito à pandemia, eu senti muita

necessidade de ser orientada por eles, não é, porque estamos a falar de questões médicas e de saúde pública e, portanto, aí eu não quis estar a ir além daquilo que são as orientações, porque efetivamente estamos a falar da saúde das pessoas (D1)

claro que foram dadas também algumas orientações mesmo em reuniões com...com...com o secretário de estado e com o diretor geral da DGEstE e o delegado regional (D6)

Em suma, as políticas públicas têm vindo a destacar a importância da regulação nos processos de recomposição do papel do Estado e na alteração dos seus modos de intervenção governativa. Por um lado, verificamos que o ME mantém o seu papel na definição, pilotagem e execução das políticas e da ação pública, por outro lado pretende descentralizar competências. De uma forma ou de outra, a verdade é que há uma regulação por parte do Estado sobre as organizações escolares e que os diretores cada vez mais exercem funções burocráticas, ficando com pouco tempo para a prática pedagógica.

Para encerrarmos esta análise interpretativa, abordaremos as dificuldades com as quais se foram deparando os diretores entrevistados ao longo desta pandemia, Tentaremos saber como resolveram essas dificuldades se é que as resolveram e concluiremos com a perceção da forma como é vivido um dia de trabalho de um diretor nesta época tão complicada. Relativamente às dificuldades mais visíveis, os mesmos apontam:

as desigualdades com os miúdos que não têm tantos recursos financeiros, nomeadamente no que diz respeito às tecnologias (D1)

têm pais que conseguem ligar aquilo e que vão à escola para nós conseguirmos ajudar e nós tentamos e ajudamos sempre que possível a ligar e a pôr a estrutura já toda montadinha para as crianças terem acesso, mas e depois e o acompanhamento (D1)

depois quando começam a utilizá-los as coisas correm mal e é à escola que recorrem, muitas vezes são coisa muito básicas, mas não têm ninguém na família que seja capaz de resolver, portanto é à escola que recorrem (D2)

os problemas têm sempre a ver com a ligação, com os miúdos estarem ligados ou não estarem ligados, estarem disponíveis ou não estarem disponíveis, terem acesso ou não terem acesso às aulas (D2)

Sinto algumas dificuldades nos cursos profissionais, sobretudo, em função das circunstâncias, até nos estágios dos alunos, há muitos alunos agora que tinham a formação em contexto de trabalho nas empresas e há empresas que deixaram de estar disponíveis para isso (D3)

a questão da necessidade de organização da escola e de dar resposta aos planos que foram imensos, planos de organização e de preparação para a COVID e que teve de ter o envolvimento praticamente de toda a escola e sobretudo depois no aspeto vincado da questão do conselho pedagógico, tivemos muitas reuniões de conselho pedagógico para preparar os diferentes planos e isso, portanto, criou-nos aqui um conjunto de constrangimentos muito importante (D3)

Um segundo constrangimento fundamental tem a ver com a questão do ensino a distância. No primeiro, as coisas acabaram por não correr mal, houve um grande esforço efetivamente (e há que o dizer) da parte dos professores, a grande maioria dos professores (sabe que não são todos, mas uma parte muito significativa dos professores) trabalhou muito, agarrou as coisas e adaptou-se às circunstâncias que aqui existiram, mas, de facto, sentimos que há um constrangimento grande em relação ao contacto com os alunos, às aprendizagens dos alunos, às condições que temos para dar resposta às necessidades dos alunos e portanto isso aí foi para mim um aspeto mais negativo (D3)

o grande problema é aumentar o fosso entre as classes sociais e aqueles alunos que têm tudo ou que têm quase tudo em termos informáticos e aqueles que não têm nada e esse foi para mim o grande problema (D4)

houve imensos problemas que nós tentamos superar: primeiro o facto dos professores, uma vez mais, serem confrontados com um ensino totalmente adverso e não terem conhecimento e houve repercussões até consideravelmente graves no contacto que tiveram com os alunos e até com os pais...que não deveriam assistir...mas pronto tiveram contacto com os pais e

isso originou situações complicadas...tivemos aqui situações, no ano passado, que depois tivemos que resolver pela ingerência dos pais no próprio processo (D4)

agora foi completamente desgastante a organização porque foi quebrar hábitos antigos...conduzir os alunos e professores e funcionários todos à limpeza das mãos...o uso de máscaras nem foi tão problemático...é mais a limpeza das mãos e nós levamos a que os alunos limpassem as suas próprias mesas (D5)

tentar que a grande maioria dos alunos pudesse ter as condições de acesso às aulas que...portanto, muitos deles não tinham essas condições...felizmente nós tínhamos algum equipamento ou temos equipamento que pudemos disponibilizar naquela fase, agora está outra vez todo emprestado, mas foi uma tarefa árdua, não só minha evidentemente, foi sobretudo dos coordenadores dos diretores de turma e dos coordenadores de escola e também dos professores, evidentemente, em montar todo esse sistema que permitiu de aguentar e não deixar de transmitir ou desenvolver a nossa missão até junho, foram ali 3 meses sempre à distância (D6)

Assim, verificamos que a grande preocupação sentida pelos inquiridos foi minimizar as desigualdades entre uns e outros, entre os que têm quase tudo e os que não têm quase nada. Na nossa opinião, a regulação também é isto, usar da autonomia que se tem para elaborar um bom plano de contingência que não deixe ninguém de fora e tente encontrar as melhores soluções para a realidade de cada escola.

Relativamente à atuação dos inquiridos para minimizar esses constrangimentos, poderemos constatar que as preocupações se prendem com o bem estar dos alunos :

quando faço reuniões com os professores alerto-os sempre, quando estou no pedagógico, geralmente, falo sempre disso com os coordenadores de departamento para que eles depois também possam reiterar essa preocupação que é, se é importante no dia a dia os diretores de turma, os professores, todos, os adultos termos olhos de ver para as nossas crianças (D1)

a escola fornece almoços, a escola é de acolhimento para situações de risco (D1)

Chegar às crianças, do bem-estar delas, do salvaguardar os recursos que eventualmente elas possam ter para estar (D1)

Nós distribuimos os computadores que vieram do ministério, os primeiros computadores, nós tínhamos para aí 420 computadores que distribuimos até ao natal (D2)

Eu comecei logo por dizer, no início, quando fomos para o confinamento que verificassem o que ia acontecer e que ao fim de uma semana me dessem notícias (D2)

em termos de resposta da escola para além daqueles computadores que vieram todos, nós também fornecemos computadores novos (câmaras nossas, nós compramos 50 câmaras e emprestámos agora uma data de câmaras, a alunos que têm necessidade delas) também algum equipamento do nosso (D3)

A câmara também nos forneceu agora uns routers de internet e também tablets para colmatar aqui algumas das dificuldades que tínhamos (D3)

procuramos dentro dos possíveis dotar os alunos, pelo menos, com os meios mínimos para não perderem a relação com a escola e com a turma (D4)

neste momento, nós podemos dizer o seguinte, neste momento no universo de 2000 e tantos alunos, nós já distribuimos 400 e tantos kits informáticos, tablets que nos foram cedidos pela câmara e também nossos equipamentos (D4)

disponibilizamos os apoios possíveis não só da equipa da EMAEI, mas também do SPO, mas também dos tutores, mas também dos professores coadjuvantes, ou seja, dentro dos possíveis nós tentamos atenuar (D4)

criaram-se equipas que se calhar não existiriam, equipas para o acompanhamento do plano de contingência, equipas para a inovação tecnológica e essas equipas têm trabalhado muito bem e têm sido muito produtivas...as pessoas têm transmitido os seus conhecimentos (D5)

mudamos quase completamente a organização da escola em termos de circulação nas escolas todas...em termos de circulação e em termos de regras de higiene e segurança...e isto implicou um repensar...um repensar dos espaços...um repensar da distribuição dos recursos humanos, nomeadamente ao nível do posicionamento das assistentes operacionais, da aquisição de

materiais em termos de higiene e saúde e segurança, alteração do orçamento (D5)

Tentando resolver os problemas e enfrentando-os e arregaçando as mãos e andando para a frente...não valia a pena pôr a cabeça na areia senão eles não se resolviam mesmo, mas não foi fácil (D6)

Foi importante perceber que os inquiridos são sensíveis a questões relacionadas com o bem estar das crianças, não se limitando a receber ordens e a cumpri-las, mas sim a ter sensibilidade suficiente para perceberem que talvez perder-se um determinado conteúdo não teria grande significância, sendo que a principal preocupação seria que a saúde mental dos alunos não fosse afetada, a aprendizagem que ficou para trás poderá ser recuperada, a sua saúde mental poderá não ter outra oportunidade. Foi visível como alguns diretores se preocuparam em redefinir prioridades, o que era importante, do que era menos importante. Outra prática comum foi emprestar todo o material tecnológico que as escolas dispunham. Além desse empréstimo, foi notável a ajuda que as câmaras deram ao facultarem routers e tablets, assim como o equipamento informático que o ME disponibilizou aos agrupamentos.

Relativamente a um dia de trabalho em período pandémico, verificamos que os dias dos inquiridos se assemelham bastante nas tarefas que têm de realizar:

o meu dia a dia é muito rotineiro, não é, porque quer esteja em casa quer esteja na escola levanto-me sempre muito cedo, porque o trabalho é sempre muito, nós temos muitas plataformas, o Ministério da Educação...desde progressão dos professores, desde recenseamento de docentes, desde há todo um conjunto de tarefas que um diretor tem que fazer e que muitas delas não pode ou não deve delegar (D1)

eu amanhã vou ter conselho pedagógico, reuniões de avaliação de docentes, de observatório de qualidade, nós estamos com... nós estamos com um processo de autoavaliação do agrupamento, estamos a construir os...os questionários de satisfação das várias... dos alunos, dos pais dos professores, portanto tudo isto implica... plano de Inovação, nós temos uma equipa do plano de inovação que reúne com frequência para definir as estratégias que temos que aplicar, a equipa do ensino a distância, portanto eu tenho reuniões semanais com...com diversas

entidades, com a minha direção, naturalmente, e portanto o meu dia começa sempre muito cedo (D1)

geralmente, pego no mail e vou dar os...os feedbacks que tenho que dar e tenho uma média de 100, 120, 130, mails diários...diários (D1)

não posso descuidar essa rotina diária, porque senão depois no próximo dia já são 200 e tal e depois custa mais (D1)

chego aqui pelas 9h00-9h30, vejo o correio eletrónico, respondo ao correio eletrónico e essas coisas e depois estou a escrever um mail e alguém me entra e pergunta uma coisa e resolve-se uma coisa...e não sei o quê...e se calhar aquele mail fica ali pendurado no rascunho (D2)

há sempre coisas para fazer, há sempre um documento para preparar (D2)

caírem e-mails, a caírem solicitações, a caírem telefonemas (D2)

bebo o café da manhã por volta das 9, quando chego à escola, e aí converso muito com os funcionários, que eles também estão lá muito entretidos, têm pouco que fazer nesta altura e aí acabo por interagir mais, tenho a possibilidade de interagir mais com os funcionários da escola, os assistentes operacionais sobretudo, mas também os assistentes técnicos da secretaria, também temos aí algum relacionamento, todos os dias conversamos um bocadinho (D3)

e é aquela rotina do e-mail, e do e-mail e atrás do e-mail (D3)

é impossível, desde as 8h30 da manhã até às 11...às vezes meia noite...estou em casa ou tenho reuniões online ou tenho assuntos a tratar ou a DGEstE ou o secretário de estado ou a câmara ou com os meus colegas para reunião de direção ou com o conselho pedagógico ou com o conselho geral...ou...ou...é impressionante e dentro destas instituições que eu estou a abordar há uma infinidade de assuntos...prefiro trabalhar presencialmente do que nesta pandemia...é terrível...é terrível (D4)

O dia a dia num tempo pandémico presencial foi assim um pequeno inferno porque não havia nem dias úteis nem horas (D5)

foi mesmo avassalador em termos de...foi cem por cento dedicado... cem por cento do tempo...tirando as horas de sono e poucas foi cem por cento do tempo...foi progressivamente aumentando a percentagem do tempo dedicado

às questões da pandemia, diminuindo as questões dedicadas à gestão normal do dia a dia (D5)

Eu assumi diretamente a condução do plano de contingência, arrastando atrás de mim a equipa no sentido de resolvermos situações que tiveram que ver com as questões que, tu já conheces, do contactos com os delgados de saúde, com o contacto com as famílias, do isolamento de elementos da comunidade constantemente incluindo sábados e domingos, portanto, eu considero que a parte pedagógica ficou um pouco fragilizada, o acompanhamento do projeto educativo ficou fragilizado pela...e até da parte administrativa ficou...diminuiu face ao tempo necessariamente dedicado ao acompanhamento da pandemia (D5)

é um dia passado à frente do computador...há sempre muitas solicitações por e-mail, muitas reuniões, portanto também muitos telefonemas (D6)

Há dias em que devido às reuniões que tenho ou alguma tarefa em que eu precise de me desligar tanto do e-mail como do contacto premente com as pessoas para me conseguir concentrar e fazer determinadas coisas, assim que eu acabo essa tarefa tenho a caixa de e-mail completamente cheia e, portanto, tenho que dar resposta a esses e-mails (D6)

o tempo em que estamos consecutivamente ligados à net, ligados ao computador (D6)

Relativamente a esta dimensão, concluímos que na análise realizada às entrevistas existe uma hibridiz nas conceções sobre o referencial de funções e de estatuto do diretor. Na verdade, numa conceção burocrática, estatal e administrativa, o diretor é entendido como um representante do estado na escola, executante e vigilante do cumprimento das normas emanadas pelo ME e um elo de ligação, mas também de controlo entre o ME e o conjunto de professores e alunos que frequentam a escola. Numa conceção corporativa, profissional e pedagógica, o diretor é visto como um *primus inter pares*, intermediário entre a escola e os serviços centrais ou regionais do ME, garantindo a defesa dos interesses pedagógicos e profissionais impostos pelo ME. Ao mesmo tempo, numa conceção gerencialista, o diretor é entendido como se fosse o gestor de uma empresa, que tem como preocupação a administração dos recursos, com formação e competências técnicas específicas, com o objetivo de garantir a eficiência e

a eficácia dos resultados alcançados. Por fim, numa conceção político-social, o diretor é entendido como um negociador, um mediador entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, entre outros), tendo em vista a obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do “bem comum” educativo que a escola deve garantir aos seus alunos.

Em conclusão, neste estudo, foi abordada a liderança do diretor de escola/agrupamento num contexto imprevisível e que a todos apanhou de surpresa. Assim, num período de mudanças significativas na área da educação, foi nosso propósito conhecer os modos de regulação subjacentes a esse período, tendo em conta as diretivas emanadas pelo Ministério da Educação (ME). Para se chegar às conclusões que a seguir apresentamos, tivemos em conta as entrevistas efetuadas, de modo a descrever e analisar os referenciais quer da liderança quer da regulação do diretor.

Assim, estas notas conclusivas mostram-nos quais as práticas de liderança utilizadas pelos diretores do concelho em estudo e como as aplicaram, tendo presente os modos de regulação subjacentes a esse período quer no que se refere à regulação local (situacional, ativa e autónoma), quer no que diz respeito à regulação emanada pelo ME (regulação institucional, normativa ou de controlo).

As práticas de liderança preconizadas pelos inquiridos apontam para uma liderança partilhada. Liderança essa partilhada com a sua equipa onde delegam funções que são atribuídas a cada um dos membros ou liderança partilhada na tomada de decisões em sede do conselho pedagógico onde estão representados os coordenadores de departamento que por sua vez representam os professores da escola. Todos os inquiridos falam de uma liderança partilhada, democrática onde são privilegiadas estratégias que conduzam a uma boa relação entre toda a comunidade educativa e onde a comunicação e a motivação ocupam um lugar de destaque.

Foi interessante perceber que alguns diretores se assumem, claramente, como líderes. Contudo, ao fazê-lo, a visão que é apresentada é diferente de pessoa para pessoa. Efetivamente, os inquiridos aludem a uma liderança inata, que nasce com a pessoa e a uma liderança treinada, que se vai construindo aos poucos, assim como referem que a autoridade se constrói na sequência da liderança e quando a liderança é partilhada

também a autoridade se partilha. A autoridade de um líder é indissociável da sua forma de liderar.

Outra das conclusões a que chegamos diz respeito às representações que os inquiridos têm sobre o atual modelo de gestão. A maioria dos diretores não vê grande diferença entre o modelo colegial e o modelo unipessoal. Na verdade, sentem que há uma continuidade do modelo anterior, pois como referimos anteriormente, há uma tomada de decisões partilhada, como acontecia com o modelo colegial (o conselho executivo) o que permite concluir que não há grandes alterações na forma de liderança praticada.

Contudo, os inquiridos referem como principal alteração a forma como são eleitos e a responsabilidade que é inculcida à figura do diretor. Com efeito, o diretor passou a ser eleito pelo conselho geral o que para alguns dos inquiridos não está correto, além de que questionam a legitimidade de serem eleitos pelo conselho geral e, posteriormente, os próprios avaliarem os professores que fazem parte do conselho geral, podendo criar-se um ciclo vicioso e até, segundo alguns, perigoso. Outra alteração significativa é a responsabilidade que o diploma incute à figura do diretor que no caso da pandemia foi bem visível. Toda a comunidade educativa depositou no diretor a confiança em que o mesmo iria resolver da melhor forma toda a envolvimento da situação pandémica, o que de facto aconteceu. Na verdade, os diretores ficaram com a sua figura de “diretor” valorizada, pois do meio do nada, do vazio, da insegurança, do desconhecido, puseram mãos à obra e todos eles conseguiram levar os seus barcos a bom porto. Esta é uma das conclusões mais fidedigna deste trabalho. Nenhum dos inquiridos abandonou o seu agrupamento, com mais ou menos dificuldades, com mais ou menos recursos todos saíram ilesos desta pandemia, embora com alguns tropeções pelo meio do caminho, mas em pé e prontos para outra batalha como, de facto, aconteceu com o segundo confinamento. Compreendemos, também, que o segundo confinamento decorreu com menos situações problemáticas em virtude dos diretores terem aprendido com os erros do primeiro confinamento. Em suma, os mesmos reconhecem que este é um modelo que centra no diretor tudo o que de bom ou de mau pode acontecer no seio da sua organização educativa.

Outro dos aspetos analisados, neste estudo, tem a ver com a regulação exercida quer pelo ME quer pelos diretores. Nesse seguimento, concluímos que relativamente a este período vivido em situação de pandemia, houve por parte do ME uma regulação de

alguma condescendência na forma como os normativos que daí advinham poderiam ser aplicados nas organizações escolares. Assim, tendo em conta o período difícil e inseguro que as organizações escolares estavam a atravessar, o ME permitiu que cada diretor aplicasse os despachos que se foram sucedendo, da melhor forma possível, tendo como prioridade a realidade de cada escola. Pelo exposto, também, os diretores regularam as suas escolas com alguma autonomia, partilhando com os outros órgãos as tomadas de decisão mais importantes, principalmente com o conselho pedagógico. Contudo, atrevemo-nos a dizer que os inquiridos estão sempre sob escrutínio do ME, na medida em que mesmo que tenham tido alguma autonomia para implementar os seus planos de contingência, os mesmos só avançavam nas suas tomadas de decisão quando recebiam diretivas superiores.

Outra conclusão que retiramos deste trabalho e que vai ao encontro do que referido no parágrafo anterior é que há uma regulação de controlo visível na descrição que é feita num dia de trabalho de um diretor. Esse facto acontece sempre que os inquiridos falam das inúmeras plataformas que têm que preencher regularmente e a figura 15 é elucidativa desse fenómeno.

Relativamente aos modos de regulação, acrescentamos que num processo de regulação que se quer, cada vez mais, descentralizado, evidencia-se por um lado uma regulação exercida pelo ME e por outro uma regulação local associada à gestão escolar e em particular ao diretor. Verificamos que os diretores ainda se encontram sob um forte controlo do ME, concluindo existir, por vezes, uma regulação híbrida, mas que acarreta sempre um desequilíbrio visível para o lado dos diretores, cuja ação é fortemente condicionada pelas orientações normativas de carácter uniformizador e coercivo da administração central.

Outra forma de regulação presente é a prestação de contas que aparece legislada no atual modelo de gestão. A prestação de contas é uma forma de controlo que decretada obriga a que o diretor preste contas a toda a comunidade educativa, que tem a sua representação no conselho geral. A prestação de contas é entendida pelos diferentes inquiridos como um bem maior, na medida que os mesmos estão a cumprir um serviço público (remunerado) e, como tal, entendem não só ser um ato legítimo terem de prestar contas à comunidade educativa, como também um ato essencial.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Dando continuidade às nossas reflexões, e partindo dos pressupostos e das conclusões anteriormente apresentados, consideramos que os objetivos delineados no início deste estudo foram atingidos. Assim, no que concerne ao objetivo: “Conhecer as representações que os diretores têm sobre o atual modelo de gestão e perceber se este lhes permite uma maior autonomia fazendo que cada escola/agrupamento tenha o seu modo de gestão diferenciando-se do agrupamento vizinho ou se pelo contrário temos réplicas de agrupamentos”, verificamos que este é um modelo que incute ao diretor uma maior responsabilidade, assim como uma autonomia “relativa” na medida em que a autonomia só é praticada até certo ponto. Percebe-se que essa autonomia é, principalmente, pedagógica, pois quando contempla recursos financeiros, essa autonomia acaba. Podemos assim concluir, que do que depende da “autonomia decretada”, os agrupamentos revelam semelhanças na gestão, manifestando preocupações e soluções muito idênticas.

No que concerne a caracterização das práticas de liderança dos diretores de agrupamentos num concelho da área metropolitana de Lisboa, apuramos que os diretores são unânimes em afirmar que praticam uma liderança partilhada e democrática. Os inquiridos partilham ideias e opiniões com outros, não impondo as suas ideias como sendo as mais certas, mas sim permitindo que também os outros coloquem as suas. Confirmamos que todos os diretores preconizam uma liderança híbrida, na medida em que se verificam perspetivas diferentes de liderança, “liderança transformacional” que se cruza como uma “instrucional” que por sua vez se entrecruza com uma “distribuída” que no seu todo define o estilo democrático dos diversos diretores.

Para finalizar, verificamos que a regulação local, tendo em conta as orientações recebidas superiormente pelo ME, foi muito idêntica em todas elas. Assim temos uma “regulação local” que é determinada por uma “regulação central”, que determina em grande parte o funcionamento e a organização das escolas. Compreende-se que há um esforço em descentralizar a regulação central, mas para já essa descentralização recai, essencialmente, nos municípios. Os municípios, por sua vez, são entendidos, pelos

diretores, como parceiros, tendo os inquiridos manifestado que os municípios têm sido uma ajuda preciosa, principalmente, neste tempo de pandemia.

Em suma, podemos concluir que temos evidente uma “regulação coerciva”, no sentido em que existe uma regulação de controlo hierárquico, privilegiado e tradicional da ação do ME sobre os diretores. Não obstante, exista, por vezes, uma regulação híbrida, a mesma acarreta um desequilíbrio visível para o lado dos diretores, cuja ação é fortemente condicionada pelas orientações normativas de carácter uniformizador e coercivo da administração central.

Para concluir esta análise reflexiva, é importante referirmos algumas limitações a este estudo. Assim, uma primeira limitação a referir tem a ver com a aceitação dos diretores em nos concederem as entrevistas. Na verdade, dos 10 diretores, apenas 6 aceitaram serem entrevistados.

Uma outra limitação diz respeito ao facto da redação desta dissertação ter acontecido em tempo de pandemia, o que nos impediu de nos deslocarmos às escolas e verificarmos “in loco” as práticas de liderança dos diretores ou eventualmente acedermos a outro tipo de recolha de dados.

Consideramos, também, como limitação não termos obtido uma resposta no que se refere à questão “se os diretores dos agrupamentos entrevistados se definem, principalmente, como líderes ou, pelo contrário, se assumem como gestores”. Na verdade, tal não aconteceu porque essa questão não foi pensada, atempadamente, e colocada no nosso guião de entrevista. Consideramos que, num futuro estudo, o guião que orienta as nossas entrevistas tem de ser pensado com maior cuidado, de modo que consigamos obter respostas a todas as dúvidas ou questões que quisermos ver esclarecidas. Temos, no entanto, uma ideia formada sobre a resposta que poderíamos ter obtido.

Por último, seria interessante estender esta análise a vários concelhos, de modo a conhecermos outras realidades, podendo ou não daí resultarem conclusões diferentes.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A, J. (2010). *Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia*. In Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. RBPAE, 26 (1), 13-30.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. ASA.
- Alves, J.M., Palmeirão, C., (Coord). (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica.
- Barroso, J. (org.). (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Educa I Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Barroso, J. (2011). Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In Neto-Mendes, A., Costa, J.A., Ventura, A. (org) *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. (11-22). Universidade de Aveiro.
- Barroso, J., Afonso, N., (org). (2011). *Políticas Educativas – Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (2013). *A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas*. Educação, Temas e Problemas, 12 e 13, 13-25.
- Batista, S. (2015). *As escolas entre as lógicas competitiva e colaborativa - Modos de regulação globais num contexto local português*. Sociologia, Problemas e Práticas, (77), 113-135.
- Bento, A. V., Ribeiro, M, I. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: Directores, Professores e Alunos*. 1ª Ed. Coleção Ideias em Prática.
- Cabral, I., Alves, J.M., Cunha, R. (2020). Enquadramento do Projeto de Investigação Edugest. In *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas: o que nos diz a investigação*. (pp. 11-16). Fundação Manuel Leão.
- Catalão, A.P. (2019). *O papel das plataformas informáticas na regulação da organização e gestão da escola*. [Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa].

- Costa, J. A., Mendes, A. N., Ventura, A. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., Castanheira P. (2015). *A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional*. RBPAAE, 31 (1), 13 – 44.
- Coutinho, C, P. (2016). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e humanas: Teoria e Prática*. 2ª Edição. Edições Almedina.
- Ferreira, N. C., e Torres, L. T. (2012). *Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional*. RBPAAE, 28 (1), 86-111.
- Gama, A.C., (2017). *Peritos, conhecimento e regulação da educação: Estudo da ação dos peritos externos no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, entre 2006 e 2012*. [Dissertação de doutoramento. Instituto de Educação] Repositório Científico da Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29861/1/ulsd730947_td_tese.pdf
- Justino, D., Batista, S. (2013). *Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo, Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, (12-13), 41-60.
- Lima, L.C. (2017). *Construindo modelos de gestão escolar*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Editora: Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L.C., Sá, V., Torres, L. (2020). Diretor, direção, equipa de direção e outras ambiguidades. In *Diretores Escolares em ação*. (pp. 7-18). Fundação Manuel Leão.
- Lopes, A., M. L., Ferreira, E.M.S. (2013) *A figura do diretor- (Des)continuidades narrativas de líderes e liderados em contexto escolar* in Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 13, 137-154.
- Lourenço-Gil, R., Machado, J., Cabral, I., Alves, J.M. (2020). Escola, liderança e aprendizagem – Quadro de referência para o estudo da liderança nas

organizações escolares. In *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas: o que nos diz a investigação*. (pp. 33-98). Fundação Manuel Leão.

Machado, J. (2015). *Coordenação e gestão pedagógica da escola*. *Gestão e Desenvolvimento*, 23,155-168.

Martins, S. in : Carmo, Renato Miguel do; Inês Tavares; e Ana Filipa Cândido (orgs.) (2020). *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro*. Observatório das Desigualdades, CIES-Iscte

Polónio, R. (2020, 14 março). *Em tempo de pandemia “a escola faz parte da solução” garante Filinto Lima*. TSF. <https://www.tsf.pt/portugal/sociedade/em-tempo-de-pandemia-a-escola-faz-parte-da-solucao-garante-filinto-lima-11930010.html>

Roegman, R. D., Hatch, T. e Riehl, C. (2012). *Le leadership en des temps incertains Pratiques clés pour les chefs d'établissement aux États-Unis*. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (60), 45-54.

Torres, L. L. e Palhares, J. A. (2009). *Estilos de Liderança e Escola Democrática*. In *Actas do Encontro - Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*. 2ª Ed., (pp.123-142). ISCTE

Torres, L., Rocha, M. Custódia. (2020). *Uma “Direção” entre margens: Escola do Vale*. In *Diretores Escolares em ação*. (pp. 71-124). Fundação Manuel Leão.

Trigo, J.R., Costa, J.A. (2008). *Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores*. In *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 16, (61), 561-582. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/MVqbSm7JHdR9LBQmLhfyVhM/?lang=pt&format=pdf>

LEGISLAÇÃO

Decreto-lei n.º 221/74, de 27 de maio. Diário da República, 1.ª série - N.º 123

Decreto-lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro. Diário da República, 1.ª série - N.º 297

Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. Diário da República, 1.ª série - N.º 249

Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio. Diário da República, 1.ª série - N.º 107

Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República, 1.ª série - N.º 102

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República, 1.ª série - N.º 79

ANEXOS

ANEXO A. Autorização para as entrevistas

Exmo(a). Sr(a). Diretor(a) do Agrupamento de Escolas...

Isabel Maria Antunes Vinhas Pires Jorge Cunha, professora do Quadro do Agrupamento de Escolas Póvoa de Santa Iria, a frequentar o Mestrado em Administração Educacional, no Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, a desenvolver um trabalho de investigação sobre a temática **“A liderança do diretor de escola/agrupamento em tempo de pandemia e os modos de regulação subjacentes”**, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Pires, solicita por este meio a sua contribuição para desenvolver a supracitada investigação através da realização de uma entrevista, via zoom, a V. Ex.^a enquanto diretor(a). Toda a informação facultada será considerada confidencial e o seu anonimato absolutamente assegurado. A informação recolhida não será utilizada para qualquer outra finalidade, exceto a acima referenciada.

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

Fico à disposição para qualquer esclarecimento.

Com os melhores cumprimentos,

São João da Talha, de 2021

Isabel Cunha

ANEXO B. Guião das Entrevistas

Objetivo Geral: Pretende-se com esta entrevista perceber as representações que os diretores de um concelho da área metropolitana de Lisboa têm sobre o atual modelo de gestão, assim como compreender quais as práticas de liderança que implementaram nos seus agrupamentos, em tempo de pandemia, e os modos de regulação subjacentes

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
Bloco A		Relembrar o tema e os objetivos do trabalho
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista	Solicitar a colaboração do entrevistado/a destacando a importância da sua colaboração na realização do estudo
	Motivar o interessado	Assegurar o carácter anónimo das informações prestadas Solicitar autorização para realizar o registo audiográfico da entrevista
Bloco B		
Perfil do entrevistado	- Conhecer o percurso académico do entrevistado e as funções exercidas durante o seu percurso profissional, nomeadamente de gestão:	1.1 Há quanto tempo é diretor/a neste agrupamento?
	- antiguidade do diretor/a	1.2 Quais foram as principais razões que o/a levaram a candidatar-se ao cargo de diretor/a?
	- experiência do diretor/a na área de gestão	1.3 Do seu trajeto profissional consta alguma experiência na área da gestão escolar?
	- Identificar as motivações que o levaram a	1.4 Que aspetos do seu perfil ou da sua experiência considera relevantes para o cargo de diretor/a?

candidatar-se ao lugar de diretor.

1.5 Entende que deva ser exigida uma especialização em gestão para o cargo de diretor/a? Porquê?

1.6 Na sua opinião, essa especialização deverá ser inserida na formação inicial dos professores?

Bloco C

O atual modelo de gestão

- Conhecer a perspetiva do entrevistado sobre o novo modelo de gestão

2.1 Nas escolas públicas, está em vigor um modelo de gestão, que foi introduzido pelo decreto-lei 75/2008. Qual é a sua representação sobre essa alteração de gestão?

2.2 Este modelo introduz a liderança como um dos aspetos de maior significado e centrada na pessoa do diretor. Como entende a intensificação dessa liderança na pessoa do diretor/a?

2.3 Em sua opinião, este novo modelo trouxe mais autonomia às escolas? E à atuação do diretor/a? Se sim, a que níveis?

Bloco D

A liderança do diretor

- Identificar as lideranças implementadas nos agrupamentos em estudo

3.1 No seguimento da temática da liderança, diga-me, por favor, como se relaciona com os seus pares, nomeadamente no que diz respeito à comunicação/interação ou tomadas de decisões, isto é, como as define, nomeadamente, com a sua equipa (subdiretor, adjuntos e assessores), com o conselho geral, com o conselho pedagógico, com os coordenadores de departamento, coordenadores de escolas/estabelecimentos e com o pessoal não docente.

3.1.1 Quer dar alguns exemplos de situações concretas?

3.2 Como é que a motivação funciona com os outros agentes educativos? Tem tempo para motivar os outros? Como o faz?

3.3 E a nível externo, como define a sua relação com a comunidade educativa (autarquia, pais, entre outros)? Considera-os parceiros ou tem outra visão dos mesmos? Pode exemplificar algumas situações?

3.4 Sentiu que a interação de que me falou, anteriormente, com os vários atores educativos, saiu reforçada ou, pelo contrário, este contexto atípico dificultou essas interações? Quer exemplificar alguma situação em particular?

3.5 Neste tempo pandémico, quais os maiores desafios que foram colocados ao diretor/a e como foram resolvidos? Fale-me disso.

3.6 O que mudou na sua forma de ação, de intervir, passou a pensar de forma diferente?

3.7 E como lidou com as dificuldades que foram surgindo?

3.8 Há normativos que legitimam a autoridade de um diretor/a. Como entende o exercício da sua autoridade?

3.9 Neste período de pandemia, como é que caracteriza um dia de trabalho?

3.10 Comparando esse dia com um dia qualquer antes da pandemia, qual ou quais são as mudanças que considera mais significativas?

Bloco E

Modos de
regulação

- Conhecer as
representações que os
entrevistados têm do papel
do estado

4.1 Ainda falando deste período atípico, foram tomadas várias medidas emanadas pela tutela. Pode identificar algumas delas?

4.1.1 Como lidou com essas orientações? Como as implementou no contexto organizacional? Pode dar alguns exemplos?

4.2 Sentiu que, durante este período de ensino remoto, existiu da sua parte uma regulação mais autônoma? Como é que a mesma funcionou, nomeadamente:

- com o conselho geral;
- com o conselho pedagógico;
- com os pais /família;
- com a direção geral da saúde.

4.3 Sentiu necessidade ou reuniu com outros diretores para agilizarem práticas de atuação conjuntas? Se sim, quais?

4.3.1 Essas reuniões eram práticas habituais ou o momento vivido levou a essa união?

4.4 Como caracteriza a relação existente entre a escola e o Ministério da Educação e como é transferida para o contexto organizacional? Pode exemplificar?

Bloco F

Validar a entrevista

Agradecer a
disponibilidade

4.5 Como caracteriza quanto à frequência a sua interação com o Ministério da Educação?

4.5.1 Que assuntos são abordados nessas interações?

4.6 Em sua opinião, deve existir um processo de “prestação de contas” à comunidade interna e externa? Pode clarificar essa ideia?

5.1 Se achar oportuno, acrescente algum aspecto que considere importante e que não foi abordado nesta entrevista. Muito obrigada uma vez mais.

ANEXO C. Transcrição das Entrevistas

ENTREVISTA – DIRETOR 1

BLOCO A- LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

E - Boa tarde - Em primeiro lugar, agradeço a sua disponibilidade em colaborar comigo neste projeto de mestrado. De seguida, informo que esta entrevista é de carácter anónimo e solicito autorização para a gravar.

D1 – Com certeza que autorizo.

E- Acrescento que com a realização deste estudo pretendo perceber as representações que os diretores deste concelho têm sobre o atual modelo de gestão, assim como compreender quais as práticas de liderança que os mesmos implementaram em tempo de pandemia nos seus agrupamentos e os modos de regulação subjacentes a este período.

BLOCO B – PERFIL DO ENTREVISTADO

E - Começo por lhe perguntar, há quanto tempo é diretor/a neste agrupamento?

D1 - Desde junho de 2017.

E - Quais foram as principais razões que a levaram a candidatar-se ao cargo de diretor/a?

D1 - Acima de tudo, foi o facto de ser, o meu...eu...eu trabalho neste agrupamento desde 2002, não é, portanto já vai fazer 20 anos, e o facto de acompanhar muito de perto as vivências do agrupamento, não é, eu considero, às vezes, eu digo que não é a minha segunda casa, é a minha primeira casa, pois eu passo lá mais horas do que na minha própria casa, e o facto de eu conhecer muito bem aquelas realidades...e depois proporcionou-se, não que eu tenha tido qualquer tipo de ambição pelo cargo em si, porque, efetivamente, eu nem sequer tenho o curso de gestão das escolas e, portanto, concorri e...e fui votada para ser diretora, porque não havia ninguém a concorrer comigo com curso, porque segundo a legislação se isso acontecesse a minha candidatura não seria sequer admitida, mas, efetivamente, quando a direção anterior terminou, a

professora C. F., não quis voltar a concorrer como diretora e comecei a sentir alguma pressão por parte de..., pressão positiva não é, por parte de alguns colegas, de pais, de professores, de funcionários até...a manifestar, eu era presidente do conselho geral, na altura, e a mostrar e dar a entender até de outras entidades, que eu teria perfil para desempenhar as funções, e pronto não foram assim tão poucas pessoas a falar disso e fui-me convencendo que se calhar eles tinham razão, e para além disso, fazia sentido, não é, para mim acontecer, por exemplo, acontecer como com o P. que eu respeito muito isso, que foi vir de uma escola, veio de fora e veio assumir a direção de um agrupamento de uma escola, que ele não conhecia, não é, para mim, que não tenho formação de gestão numa escola, era impensável isso acontecer, no caso da minha escola ponderei isso porque, efetivamente, eu conheço muito bem aquela realidade, estou ali há quase há 20 anos e, portanto, fez-me...portanto fez-me sentido trabalhar em prol de alunos, e de pais, e de funcionários e de professores que eu conheço já tão bem.

E - Do seu trajeto profissional consta alguma experiência na área da gestão escolar?

Esta questão já não foi colocada em virtude de ter obtida a resposta na pergunta anterior.

E - Que aspetos do seu perfil ou da sua experiência considera relevante para o cargo de diretor/a?

D1 - Eu acho que não há regras, ou seja, eu consigo reconhecer mérito e boas práticas em pessoas que têm perfis diferentes, não é, não vou dizer, que só quem tem aquele tipo de perfil é que vai ser um bom diretor, não, eu conheço...e agora que tenho alguma ligação com vários diretores, eu reconheço pessoas muito diferentes na forma de estar e na maneira de pensar, mas que fazem um excelente trabalho nas escolas deles, e que têm perfis diferentes. Na minha visão, e em quem eu sou, e naturalmente, eu tenho que refletir no que faço como diretora, a pessoa que eu sou, não faria sentido para mim ser de outra maneira, eu acho que primeiro que tudo a pessoa... tem de se gostar muito do ensino não é, porque não faz sentido nenhum, ser um diretor se não se gostar de dar aulas e de ser professor, infelizmente nós sabemos que às vezes acontece, e eu tenho muita pena quando sinto que está no cargo de diretor alguém que não gosta de dar aulas e que até tem uma visão...ou até quer usar este cargo como uma ponte para

depois...para ir...ir para desempenhar outros cargos políticos, nomeadamente, e isso deixa-me às vezes um bocadinho triste porque, efetivamente, não quer dizer que a pessoa não se esforce em fazer o seu melhor, mas eu acho que a primeira condição para se conseguir ser um bom diretor é se gostar muito do ensino, é sentirmos que isto é mesmo uma missão que nós temos, tentar ajudar os miúdos e tentar fazer por eles o melhor, não é, porque na realidade nós não devemos, eu pelo menos não estou aqui neste cargo, nem como um projeto de realização pessoal, que também me sinto realizada, mas não é por isso que eu cá estou, eu estou cá para zelar, e sempre disse isto, quando comecei o meu mandato, eu quero pôr a C. no mapa, eu quero que as pessoas percebam que os alunos da C. existem, que são...apesar de muitos desfavorecimentos, são miúdos que conseguem fazer tanto ou mais que todos os outros, e que não devem ser prejudicados pelo facto de terem nascido em condições socioeconómicas mais desfavorecidas, e que têm...conseguem brilhar exatamente igual a qualquer outro aluno, e portanto isso...isso deve mover e deve motivar um diretor de um agrupamento que é proporcionar aos alunos o melhor que eles podem, porque efetivamente, sem eles nada disto existia, não é, nós estamos cá por eles e, portanto, o perfil do diretor tem que começar por aí, e depois há aqueles que são um bocadinho mais fechados e que centram mais neles o poder decisório, mas que é legítimo, se o pressuposto ou se o objetivo for ajudar os miúdos... depois se tu és um diretor um bocadinho mais aberto que que gostas de partilhar as...que gostas de partilhar as tuas decisões, que gostas de delegar nos outros, nas chefias intermédias por exemplo, algum poder decisório e partilhar com eles tudo, muito bem, se tu és um diretor um bocadinho...que gostas mais de centrar em ti o poder decisório, mas se o objetivo for na mesma ajudar os miúdos e estar lá dar o melhor por eles, também muito bem, não há regras...eu acho que não há regras, mas não eu não posso obrigar alguém que tenha uma personalidade um bocadinho mais fechada, não posso obrigar a ser mais extrovertido e mais expansivo, porque a pessoa não é assim, e isso não quer dizer que não possa fazer um bom trabalho dentro do tipo de personalidade que ele tem.

E - Entende que deva ser exigida uma especialização em gestão para o cargo de diretor/a? Porquê?

D1 - É assim, eu acho que ajuda, eu não te vou dizer que é um desperdício que não é, eu acho que ajuda e, no meu no meu caso, em alguns pontos eu senti essa necessidade... não é sentir essa necessidade, noto que estou um bocadinho em desvantagem em relação aos meus colegas que fizeram o curso, não é, porque, efetivamente há todo um conjunto de teoria, não é, porque eu tive que ir à procura por meios próprios, não é, tive que andar à procura, se tivesse feito uma especialização se calhar era uma coisa mais imediata, faz-se sem o curso, mas efetivamente ajuda, não é. Tive outra grande vantagem, que tenho que reconhecer, e sempre que sou entrevistada falo nisso e reconheço, que é...a minha anterior diretora era uma mulher muito rigorosa no trabalho que fazia e muito organizada e, portanto, deixou-me o trabalho muito facilitado em alguns campos, porque como já tinha tudo muito...e eu trabalho há 20 anos no agrupamento, não é, e como conhecia algumas das rotinas e isso...e isso foi muito bom para mim, não é, porque não me deixou em branco, houve todo um conjunto de procedimentos, que eu já percebia como é que ela fazia, que acabou por me ajudar depois na minha rotina, mas sim acho que se a pessoa tiver a possibilidade que é bom fazer, agora eu conheço bons diretores sem formação e conheço menos bons diretores com formação, portanto mais uma vez é a tal história que não aqui regras, não é.

E - Na sua opinião, essa especialização deverá ser inserida na formação inicial dos professores?

D1 - Acho...acho que seria importante, não vou dizer que seria uma coisa assim tão extensa ou tão intensiva como quem quer seguir depois essa vertente, mas acho que todos os professores deveriam ter noções básicas do que é que é gerir uma escola, não é, porque até para os ajudar, porque às vezes quem está de fora, não tem a noção do trabalho que envolve uma direção, não é, e às vezes cometem-se algumas injustiças. Eu acredito que não seja propositadamente, as pessoas têm determinados comentários e fazem determinadas questões que se tivessem um bocadinho mais noção do que é a dinâmica de uma direção e o que é que está envolvido se calhar ajudava, não é, portanto eu concordo, eu acho que na formação inicial haveria de haver algumas cadeiras dedicadas à organização escolar. Aliás, eu acho que é um dos...eu pelo menos quando comecei a dar aulas, eu acho que há muito...pelo menos no meu tempo, não é, havia muita preocupação em nos transmitir os conteúdos científicos das nossas áreas e as

metodologias e as didáticas e tudo isso, e depois o *modus operandi*, não é, a forma como se operacionaliza a nossa profissão, no terreno, não é, nós chegávamos à sala dos professores e pronto tínhamos que ir perguntar a colegas e agora como é que se faz isto, não é, o ser diretora de turma, não é, o organizar as coisas, acho que sim, fazia falta na formação inicial haver cadeiras que nos orientassem nesse sentido.

BLOCO C – O ATUAL MODELO DE GESTÃO

E - Nas escolas públicas, está em vigor um modelo de gestão, que foi introduzido pelo decreto-lei 75/2008. Qual é a sua representação sobre essa alteração de gestão?

D1 - Olha, eu... não concordo muito com ele, acho que a visão que havia antigamente de haver um conselho executivo que tivesse que tomar as decisões e que fosse, ainda que houvesse um presidente, mas que fosse um conjunto, não é, acho que era mais justo, porque quer o bom quer o mau acaba por se centrar muito na figura do diretor, o poder decisório, e por muito que tu sejas colaborativo, com espírito colaborativo, e queiras delegar funções nas pessoas que te rodeiam, mas se a coisa corre mal és tu que estás lá para decidir, mas se a coisa corre bem também és tu que estás lá para levar os louros, mas às vezes é assustador pensar nisso, eu tento...tento não muito pensar no assunto porque, pronto, às vezes, eu costumo dizer que eu meti-me nesta aventura sem ter muito bem a consciência de onde é que me estava a meter, não é.

E - Este modelo introduz a liderança como um dos aspetos de maior significado e centrada na pessoa do diretor. Como entende a intensificação dessa liderança na pessoa do diretor?

D1 - Eu acho que a partilha é sempre importante, ainda assim, e achando o modelo anterior de haver um conselho executivo em vez de haver um diretor mais justo, mas ainda assim já que a visão é centralizada no diretor eu acho que é uma questão de respeito pelos... por todas as pessoas com quem nós trabalhamos sermos líderes, não é, porque as pessoas merecem depois que nós sejamos líderes e ser líder, mais uma vez, mais uma vez e acho que já percebeste isso em mim, não é, o ser líder não é... não é impor aquilo que é a tua...a tua...a tua...a tua orientação porque existem...existe

um conselho pedagógico onde nós podemos partilhar aquilo que temos que decidir em termos pedagógicos, eu sou muito a favor dessa partilha, e que eles nos deem opiniões e que possam sugerir a forma de seguir o caminho do nosso agrupamento, mas acho que é importante as pessoas perceberem que tu és um líder, podem entender que tu és um líder simpático, que és um líder amoroso, que és um líder empático, eu gosto muito de tentar calçar os sapatos dos outros e perceber às vezes, porque criticar é muito fácil, não é, e dizer que este não faz isto e que aquele não quer saber, mas depois se tentarmos um bocadinho perceber o porquê das pessoas ou tentar saber de alguma forma, lá está, eu acho que é isso que tem que ser liderar, não é, em vez de eu ir dar nas orelhas de alguém, é tentar perceber porque é que alguém está a falhar, não é, se posso de alguma maneira ajudar ou mudar alguma coisa de maneira a que a pessoa se sinta mais motivada a não falhar, não é, e sim acho que é importante, é uma questão até de respeito pelas pessoas...eu sei que o teu agrupamento é um mega agrupamento e eu tenho 951 alunos, tenho 105 professores, tenho à volta de 50 assistentes operacionais e técnicos e portanto é muita gente, ainda que não se compare com o teu, mas é muita gente que eu tenho que liderar, em termos efetivos, e portanto eu acho que eles merecem que eu seja líder, e ser líder é eles mostrarem qual é...é eles perceberem qual é o caminho que eu quero para aquela escola, eles entenderem isso e sentirem-se parte desse caminho, eu acho que se eu conseguir fazer isso, se eu conseguir com que as minhas crianças, com que os meus funcionários, com que os meus professores percebam que eles têm que trabalhar muito, e têm, mas eu dou o exemplo, eu também trabalho muito, e também estou lá para fazer, e também estou lá para ajudar se eles precisarem, eu acho...a liderança tem de passar por isso, por eles se sentirem acompanhados, sentirem que quem lidera também os acompanha e isso acho que é o mais importante.

E - Em sua opinião, este novo modelo trouxe mais autonomia às escolas? E à atuação do diretor/a? Se sim, a que níveis?

D1 - O modelo anterior acompanhei como professora, não é, não como diretora, mas... mas sim, esta coisa de autonomia, sim nós temos mais autonomia, vou-te dizer o nosso agrupamento fez um plano de inovação que implementamos, este ano letivo, fizemos... construímos o plano de inovação, lá está, a tal gestão partilhada, a tal liderança partilhada, o começar a perceber que havia tantas coisas que se faziam no agrupamento e que deixou de fazer sentido serem...terem coisas extracurriculares e ilhas separadas,

a pouco e pouco começou-nos a fazer sentido juntar aquilo tudo, homogeneizar a coisa e dar um sentido comum ao que estava a ser feito e a escola tinha... havia muitas medidas dinâmicas, muitas coisas que se estavam a fazer em prol de se chegar a meninos com maior absentismo, de se chegar a meninos com maiores dificuldades de aprendizagem, de se chegar a meninos com menores dificuldades de aprendizagem, projetos municipais, projetos nacionais, projetos internacionais e a pessoa pensa assim faz-se tanta coisa, coisas para mim, por exemplo, a Ciência Viva, que é um projeto que trabalha os objetivos de desenvolvimento sustentável, que tu também deves conhecer, que, hoje em dia, é fundamental para as nossas crianças poderem trabalhar, começou a deixar de fazer sentido para nós que isto fossem coisas extracurriculares, então a gestão do currículo e a autonomia que temos na gestão do currículo fez, com que neste momento, este tipo de projetos estejam incluídos nos currículos dos alunos, então há disciplinas que integram estes projetos e que os alunos passam a fazer disto também o seu currículo e, nesse sentido, sim a flexibilidade curricular e a maior autonomia que as escolas foram tendo, não é, veio-nos permitir essa situação, não é, eu acho que isso é positivo... com conta, peso e medida, porque às vezes, e eu digo sempre isso quando estou no meu no meu pedagógico, eu gosto muito e às vezes sou um bocado louca na...na... porque... porque quero muito fazer as coisas e porque quando me proponho às vezes determinados desafios penso isto é tão giro para os miúdos porque os miúdos vão adorar, não é, e depois às vezes tenho que me refrear um bocadinho, porque depois bate sempre nos mesmos, vão sempre os mesmos professores a andar a encabeçar estes projetos e a fazer as coisas e... e... e... e eu há coisas que eu não abduco... e a nossa escola tem projetos a funcionar lindamente, mesmo com a pandemia a funcionar, eu tenho professores brilhantes, que fazem maravilhas com.. com as crianças e acabam por já ser referência e já somos às vezes convidados e referenciados por algumas instituições porque, efetivamente, tenho alunos e professores que são de um dinamismo espetaculares... é maravilhoso, e o...o facto da pessoa ter este conjunto de pessoas que...que brilham e depois fazem os outros brilhar, é maravilhoso, não é, e, portanto, nesse sentido, a autonomia veio ajudar-nos. Depois temos, na realidade, quando esprememos a autonomia, é uma pseudoautonomia, nós temos a capacidade de gerir algumas coisas, mas também, no fundo, acabam por ser as coisas que nos dizem respeito porque somos professores, não é, porque depois em termos financeiros, não é, porque é sempre a nossa luta, não é, depois queremos fazer coisas muito giras, mas que envolvem dinheiro, não há, não quer dizer que vamos desistir, mas se calhar temos

que andar a lutar...a lutar para conseguir, mas eu também percebo, honestamente, que a autonomia não pode ser total, não é, porque nós não temos...não temos essa riqueza para chegar ali e decidir e eu também percebo e ainda bem...se calhar, não é, porque...porque também há momentos para tudo e quer ao nível da autarquia, bem como tu sabes nós entramos num processo de descentralização de competências há um ano e meio e estas coisas financeiras, hoje em dia, passam muito mais pela câmara do que passam pelo pelo...pelo...pelo Ministério da Educação, e apesar de ainda estarmos a afinar muitos procedimentos, eu acho que foi...foi...foi algo muito positivo para o concelho, porque apesar de pronto, é como te digo, às vezes, há coisas que ainda falham, como eu também falho, e acho que toda a gente falha, e nós temos que assumir isso, e eu digo isso muitas vezes, ter uma câmara municipal e de repente receber 10 agrupamentos em mãos, sem ter a mínima noção de como é que funcionam os agrupamentos de escola, não é, porque eles estão habituados a fazer a gestão de muita coisa, mas as escolas são *nichos* próprios que têm uma identidade diferente e cada escola é diferente e, de repente, pegar na realidade das escolas e começar a gerir não é nada fácil, mas eu acho que nós ganhamos muito com isso. Eu sou muito positiva e acho que a nossa câmara tem tido vontade de fazer o melhor e ajudar as escolas, tem-se preocupado em ser um parceiro, apesar de ainda haver muitas arestas ainda a limar e, naturalmente, um ano e meio é muito...é muito pouco para esse tipo de procedimentos, mas...mas acho que é um parceiro e as escolas já têm... eu na minha escola já noto evidências dessa parceria, evidências positivas dessa parceria porque eles efetivamente...eu quando preciso de alguma coisa, quando há alguma coisa mais urgente, quando há alguma situação que eu quero pressionar, eu sei a quem é que vou telefonar, e tenho o telefone dessa pessoa e vou chatear essa pessoa até ela me ouvir e geralmente eles estão na disponibilidade de me ouvir, não é, e isso...isso é muito bom, haver um rosto, haver alguém que eu chego ali e digo eu preciso disto e explico porquê e, geralmente, tenho tido um feedback muito muito interessante e muito positivo da parte deles e, portanto, eu não queria ser 100% autónoma. Na realidade, se me perguntassem assim “queres ser...queres decidir tudo e mais alguma coisa”, eu dizia logo não, “não quero”, acho que é importante sentirmos que existem estruturas às quais nós temos que dar feedback, às quais nós temos que dar algum retorno.

BLOCO D – A LIDERANÇA DO DIRETOR

E - No seguimento da temática da liderança, diga-me, por favor, como se relaciona com os seus pares, nomeadamente no que diz respeito à comunicação/interação ou tomadas de decisões, isto é, como as define, nomeadamente com:

- a sua equipa (subdiretor, adjuntos e assessores);
- o conselho geral;
- o conselho pedagógico;
- os coordenadores de departamento;
- os coordenadores de escolas/estabelecimentos;
- o pessoal não docente.

E - Quer dar alguns exemplos de situações concretas?

D1 - Eu acho que a comunicação é essencial. Eu gosto de reunir com frequência, infelizmente não consigo reunir com tanta frequência como gostava com a minha direção, mas ainda assim, hoje em dia, as novas tecnologias... nós temos um grupo do WhatsApp, os quatro, e estamos quase sempre, todos os dias, em contacto uns com os outros, e quando há decisões que temos que tomar e queremos falar sobre os assuntos, partilhamos os quatro as coisas, porque eu acho que é importante isso, porque eu não deixo de lhes dar, e eles sentem isso, eu estou sempre a dizer-lhes, eu confio neles, nas decisões por áreas eu não sou capaz de estar em cima de todas as áreas que dizem respeito à direção, e portanto há uns que têm...o F. B tem a área dos alunos dos 2º e 3º ciclos, a A.C. tem a área dos alunos do pré-escolar e do 1º ciclo e tem das AEC's e tem de outras funções, a minha subdiretora, que é um poço de trabalho, nós já somos amigas desde os 10 anos, aliás ela foi um bocadinho o motor desta minha decisão, nós fomos da mesma turma do quinto até ao nono ano e ficamos sempre amigas e depois começamos aqui a dar aulas juntas na C., há já alguns anos, e ela desafiou-me para este projeto, e pronto e cá estamos, e isto para te responder que eu acho que a comunicação é muito importante, ou seja, dentro da direção, nós sermos unidos uns com os outros e percebermos que as decisões quando saem, saem da direção, apesar de ser a diretora a decidir, mas que eles conhecem, participam, colaboraram e deram as suas opiniões e saiu de lá e pronto com os outros todos também, não é, com o conselho pedagógico, com o conselho geral. O conselho geral, como tu sabes, a minha função é uma função só de presença, porque eles são o órgão máximo digamos assim na escola, e tenho tido uma relação também muito tranquila com eles porque...porque acho que é importante respeitar o trabalho que eles também têm que fazer e...e o

trabalho de...até de monitorização e tentar perceber se alguma coisa não está a correr bem e tenho tido um feedback muito positivo da parte deles. Com os coordenadores de estabelecimento também tenho um relacionamento ótimo, eu também tenho um agrupamento relativamente pequeno, não é. Eu tenho 3 coordenadores de estabelecimento, tenho uma relação ótima e que confio imenso no trabalho que eles fazem e como são escolas que ficam no máximo a 2 km, a 2,5 km de distância, a escola... a escola mais longe que eu tenho do agrupamento fica 2 ou 3 km de distância e é uma escola pequenina só com 4 turmas, não três turmas, uma de pré-escolar e duas de primeiro ciclo, portanto é uma escola muito pequenina, a coordenadora de estabelecimento é uma mulher com uma experiência fantástica já se vai reformar para o próximo ano, infelizmente ou felizmente, e é um descanso para mim porque ela é uma mulher, é uma gestora impecável, todas as orientações que nós damos ela gere aquilo de uma forma maravilhosa, as outras...as outras...as outras coordenadoras que eu tenho uma é de uma escolinha que tem pré-escolar e primeiro ciclo que são 10 turmas no total e a outra são 8 turmas, portanto acabam por não ser escolas assim muito grandes e como são pessoas com quem eu lido e trabalho e gosto, já de há muitos anos, mesmo antes de ser diretora e depois aqui, esta gestão tenho a felicidade também de serem pessoas, porque às vezes quando tu passas da sala dos diretores, da sala dos professores para a direção e tens uma personalidade como a minha, não é, que é uma personalidade em que eu gosto de me dar com toda a gente, não posso contrariar quem eu sou, porque é quem eu sou, e depois tens tens...tens pessoas diferentes na abordagem que depois fazem quando tu passas a ser a diretora, e eu não reclamo para mim nunca o estatuto, “mas eu é que sou a diretora, eu é que mando aqui”, não gosto dessa postura, mas, efetivamente, eu tenho essa responsabilidade em cima, não é, e depois tenho aqueles professores que são meus amigos, meus amigos porque somos colegas há muitos anos, e que gostam muito de mim, mas...mas que entendem quem é a H. colega e a H. diretora que tem que tomar decisões que não são as mais simpáticas às vezes, mas tem de ser, não é, porque a vida é mesmo assim e nós não podemos agradar a todos sempre, e depois tens aqueles que, às vezes, não conseguem distinguir muito bem e confundem um bocadinho as coisas e às vezes acabam por ser um bocadinho injustos e, às vezes, a minha direção fica um bocadinho triste quando ouve determinados comentários, e eu só lhes digo assim, “mas olha nós damos o nosso melhor e portanto quando as pessoas interpretam desta maneira de forma negativa, infelizmente o mal está nelas”, eu não posso fazer de outra maneira, porque a pessoa

tenta fazer o melhor que pode e não vou fazer diferente, não é, porque às vezes as pessoas dizem “tu deverias ser um pouco mais autoritária, exigir, porque afinal és tu quem mandas” e não sei o quê e eu só digo assim “eu não sou capaz, eu não vou contrariar a minha essência como ser humano só para...para mostrar uma coisa que as pessoas têm o dever de cumprir ou de fazer”, é o dever delas, mas estava-te a dizer, neste contexto, fiz aqui um bocadinho um à parte, porque as minhas coordenadoras de estabelecimento são mulheres com muita experiência, talvez uma delas um bocadinho menos, mas é uma querida, é um doce e portanto eu confio muito no trabalho delas e todas as orientações que nós damos, elas são mulheres fantásticas de gerir e sabes o que é, elas vestem a camisola e isso é o mais importante no meio disto tudo, é eu perceber que elas não estão ali numa função, elas estão ali porque querem, lá está, na coordenação de escola, o gostar dos miúdos, o gostar de estar ali, o gostar de ter as coisas bem feitinhas é meio caminho andado e eu, lá está, eu...eu digo isto muitas vezes, sou muito felizarda pelas pessoas, por ter um conjunto de pessoas fantástico que me rodeia e nestes campos aqui, acho que nisso, também é verdade, e modéstia à parte, eu acho que também acaba por ser uma inteligência, neste caso a minha e a da minha direção, porque soubemos escolher as pessoas e isso é meio caminho andado, em vez de estares a ser influenciada por esta ou aquela pessoa... não tu tens que ir por aquilo que tu sentes, aquilo que a pessoa já viu mostras de que tipo de pessoa é que é e dizes “não esta pessoa é uma pessoa boa”, eu vou dar-te um caso, a...a minha coordenadora dos diretores de turma e, que nós sempre temos uma visão...andamos ali sempre às turras como professoras e temos visões diferentes das coisas, mas ela é um poço de trabalho, e é um espetáculo e eu admiro muito o trabalho dela apesar de termos visões diferentes em muitas coisas, mas eu admiro muito o trabalho e não ponderei nunca retirá-la daquele cargo, porque eu acho que ela desempenha muito bem o cargo, independentemente de eu nem sempre concordar com ela e, às vezes, podermos e temos desde...eu lembro-me desde os tempos em que tínhamos conselhos de turma juntas, às vezes, ela dizia uma coisa e eu dizia outra e que nem concordávamos, mas respeitamos muito o trabalho uma da outra e isto é o mais importante, isso é meio caminho andado.

E - Como é que a motivação funciona com os outros agentes educativos? Tem tempo para motivar os outros? Como o faz?

D1 - Eu acho que às vezes quando...quando medito naquilo que tu me estás a dizer às vezes, falta um bocadinho de intencionalidade na forma como o faço, porque naturalmente isso sai de mim, o passar pelas...pelas pessoas, pelas funcionárias, às vezes, sinto que uma está um bocadinho mais...um bocadinho com um ar mais triste, um bocadinho mais desmotivado e converso com elas e digo “há algum problema, passou-se alguma coisa ou posso ajudar de alguma forma”, com os colegas a mesma coisa, com os alunos, eu adoro andar nos corredores da escola, agora infelizmente com a pandemia muito menos, mas eu gosto muito de andar nos corredores da escola, olhar para eles, conversar com eles, perguntar se está tudo bem, saber o nome deles, não sei o nome de todos, mas sei o de muitos deles e trato-os pelo nome e eles dizem-me “mas como é que sabe o meu nome”, e...e eles acham muita graça a isso, e eu gosto muito, muito dessa vertente humana da coisa...e a motivação, até mesmo com os pais, não é, nós temos uma associação de pais, digamos fraquinha, tem vindo a melhorar não é, a ligação que tinha à escola era muito, pronto... eu percebo que a vida é muito difícil, e, às vezes, o envolvimento é complicado, os pais também têm muito trabalho e muitas coisas, muitas questões e envolver-se não é fácil, e eu tento sempre puxar um bocadinho por eles, e eles não são muitos, mas são bons, esforçam-se e tentam ter uma visão de participação também na escola, e eu acho que eles também têm que sentir isso, que a escola não está lá só para lhes dar nas orelhas quando os filhos se portam mal, a escola tem que estar lá para lhes mostrar que eles também são importantes, são muito importantes no processo de crescimento dos filhos deles, não é, porque a escola é realmente uma ajuda muito boa, mas se não tivermos pais motivados e pais que percebam que a escola é fundamental no percurso dos filhos deles, não vamos conseguir ter sucesso e, portanto, esforço-me sim, gostava de lhes dar um bocadinho mais de intencional...quando eu digo intencionalidade é haver uma rotina nisso, uma rotina intencional, porque acabo por fazer muito isso, mas de forma extemporânea, de forma muito... porque...porque me sai, não é, porque é quem eu sou, e que eu gosto de fazer isso, mas acho que era necessário haver momentos em que isso pudesse ser um bocadinho mais formal e que os pais, pais e alunos e professores pudessem sentir que há esse reforço positivo por parte da direção, sim acho que isso é mesmo muito importante.

E - E a nível externo, como define a sua relação com a comunidade educativa (autarquia, pais, entre outros)? Considera-os parceiros ou tem outra visão dos mesmos? Pode exemplificar algumas situações.

D1 - Eu gosto...eu gosto muito mesmo de conversar, acho que já percebeste. Acho que a comunicação, a forma como...como abordo as pessoas é um ponto forte na minha maneira de ser, é uma constatação não...não estou a querer vangloriar-me, efetivamente, eu gosto muito de comunicar com as pessoas e, depois, acho que ganho muito com isso na relação que estabeleço com os pais, já disse, não é, mas depois outras coisas, por exemplo nós temos a IPSS que trabalha connosco, que fornece os almoços, que dá os professores das AEC's, a câmara paga a essa instituição e as AEC's são eles que contratam os professores para fazer. Tenho uma relação ótima com eles, telefono, falo com eles, e eles estão sempre disponíveis para ver e para agilizar as coisas connosco, com a autarquia, com o presidente da junta, eu telefono e digo L. eu preciso disto assim, assim, assim, ele só se não puder é que não o faz, mesmo com a câmara, não é, a parte educativa, há ali um conjunto de técnicos, de profissionais espetaculares, e eu quando estou aflita, telefono e eles atendem-me e só se não puderem, às vezes, lá está, a logística, às vezes, é complicada, mas eu...eu sou daquelas que acho que a conversar entendemo-nos, não é, e é a tal história se conversamos sentindo, fazendo com que os outros percebam que nós respeitamos o trabalho deles, eu acho que isso é muito importante não é, nós estamos aqui, nunca faço, nunca esforço-me muito em que as pessoas não...não ...não percebam não é... não percebam, eu não quero que as pessoas pensem que eu estou a puxar dos galões e que está ali a diretora a pensar que pode mais do que os outros...não, eu quero que as pessoas percebam que eu tenho uma função a desempenhar, vou sempre...sempre batalhar para conseguir o melhor para os meus alunos, porque foi para isso que eu vim para aqui, mas com a sensação e com certeza que eu respeito o trabalho de quem está do outro lado e quando, às vezes, as coisas falham, é sempre aquilo que eu digo, eu percebo que não é fácil, mas temos que tentar e temos que conseguir tentar ultrapassar os problemas e não tenho me dado mal, as pessoas acho que vão, a pouco e pouco, vão confiando também no trabalho que esta direção vai tendo e que nós estamos aqui como parceiros, e eu acho que só assim é que pode haver sucesso na gestão de uma escola, é nós entendermos todas as pessoas que nos rodeiam e que também têm um poder decisor, não é, a autarquia, os pais, as IPSS que trabalham com os nossos alunos,

o Ministério da Educação, só havendo comunicação, uma comunicação sincera, uma comunicação honesta entre as pessoas não é, porque é aquilo que eu lhes digo, a mim ninguém me paga para dizer aquilo que eles querem ouvir, se aquilo que eu preciso não é o que eles querem ouvir, eu tenho que lhes dizer aquilo que eles não querem ouvir, mas digo de forma respeitosa, porque eu tenho que o fazer, não é, e não me tenho dado mal, eu gosto, gosto dessa...dessa parte.

E - Sentiu que a interação de que me falou, anteriormente, com os vários atores educativos, saiu reforçada ou, pelo contrário, este contexto atípico dificultou essas interações? Quer exemplificar alguma situação em particular?

D1 - Vou pegar na análise SWOT, ou seja, quando tu estás a falar nisso, eu começo a pensar SWOT, ou seja, a pandemia veio fazer com que nós tivéssemos que pensar, de que maneira é que esta realidade terrível, porque eu não posso dizer que isto é uma coisa boa que aconteceu, é uma coisa terrível, agora dentro daquilo que é terrível, e que estamos a viver, e que temos que ultrapassar é quais são as fragilidades que nós temos, quais são os pontos fortes que nós temos, quais são as oportunidades que nós temos e como é que nós agora podemos rentabilizar isto e, efetivamente, acho que já percebeste, que para min, o contacto físico, o abraço, o dar um beijinho, faz muita falta, não é, mas efetivamente a pandemia veio e nós temos que aproveitar isso, veio trazer-nos algumas ferramentas, eu acho que nos vão ficar para a vida, independentemente depois do percurso disto tudo, não é. Acho que as instituições se revestiram muito do fator solidariedade e do fator entreatajuda, não é, senti muito isso, da autarquia, de haver um espírito de “vamos tentar fazer o melhor que conseguimos, vamos tentar ajudar-nos uns aos outros, vamos tentar minimizar os estragos”, não é, porque os estragos existem e, portanto, neste sentido, não foi tudo mau, e acho que há aqui um conjunto de recursos e, se calhar, percebes isso como professora, não há que chegue ao nós estarmos na sala de aula com os nossos alunos, mas acho que esta...esta...esta nova abordagem que nós temos, com os recursos digitais, como ir à procura de estratégias novas para conseguir dar aulas um bocadinho mais motivadoras assim a distância, vai-nos servir para que quando voltarmos ao ativo, e quando voltarmos a não termos tantas restrições, que se calhar ainda vai demorar um bocadinho, mas vamos...vamos estar...vamos ser professores um bocadinho mais capacitados, vamos ser pessoas um bocadinho mais...com uma visão diferente daquilo

que é o digital, daquilo que são os computadores, daquilo que são as oportunidades, que esta coisa do a distância também acaba por nos dar, não é, e portanto, não vejo, não tenho uma visão catastrófica relativamente a isto tudo, não, acho que há coisas que nós temos que aproveitar e puxar por elas e rentabilizá-las, não é, e acho que é isso que vamos conseguir fazer mas...mas não te vou dizer que prefiro o ensino a distância, que prefiro esta coisa a distância do que o presencial, porque eu acho que não...não há nada que substitua uma expressão facial, um sorriso ainda que seja, aqui também podemos sorrir uma para outra, mas não é a mesma coisa, de podemos estar cara a cara e podermos sentir as expressões corporais uns dos outros e percebermos que gostamos de estar ali, a pertença, a gente conversar, o regressar a estarmos uns com os outros, o olhar para os alunos, o sorrir, o vê-los correr, ai que saudades que eu tenho de isso tudo!

E - Neste tempo pandémico, quais foram os maiores desafios que foram colocados ao diretor/a e como foram resolvidos? Fale-me disso.

D1 - Acabo por falar daquilo que toda a gente fala na comunicação social, que é o ensino a distância acentua as desigualdades com os miúdos que não têm tantos recursos financeiros, nomeadamente no que diz respeito às tecnologias, não é, e como diretora é realmente uma preocupação, continua a ser uma preocupação, porque nós tentamos de muitas formas chegar aos alunos todos, dar-lhes os recursos para...mas mesmo com os recursos, as desigualdades também existem, não é, porque eu não...não é mesma coisa, eu tenho uma filha que é aluna do agrupamento, ela anda no quinto ano e apesar de ser extremamente autónoma no trabalho que faz, mas tem uma mãe e um pai que se preocupam, e ela tem tarefas, acompanham e gostam de acompanhar e que zelam por isso, ela é aluna do conservatório, tem as aulas do conservatório e, portanto, é diferente de muitos meninos que eu conheço que estão em autogestão, podem lá ter um computador e um router porque a escola conseguiu dar, mas depois não têm pais que conseguem ligar aquilo e que vão à escola para nós conseguirmos ajudar e nós tentamos e ajudamos sempre que possível a ligar e a pôr a estrutura já toda montadinha para as crianças terem acesso, mas e depois e o acompanhamento, não é, é porque estas crianças veem o plano lá no Teams e têm as aulinhas online e têm eu não sei o quê, mas não têm ninguém que chegue ali e que diga “olha querida agora tens que ir descarregar isto, e agora vais fazer assim”, não é, porque se estivermos a falar de

alunos do 8º e 9º anos se calhar já têm mais autonomia e já conseguem, não é, agora crianças que estão no segundo, no terceiro ano, no quarto, é tão difícil esta gestão e realmente é uma preocupação e eu quando faço reuniões com os professores alerto-os sempre, quando estou no pedagógico, geralmente, falo sempre disso com os coordenadores de departamento para que eles depois também possam reiterar essa preocupação que é, se é importante no dia a dia os diretores de turma, os professores, todos, os adultos termos olhos de ver para as nossas crianças, não é, nesta altura de pandemias esses olhos têm que estar muito muito abertos. Eu estou sempre a pedir aos meus professores “olhem para as crianças, vejam as expressões delas nas caras delas, vejam as reações, vejam o feedback que eles vão dando, há muitas crianças de certeza a passar por problemas complicados e a escola, às vezes, é um escape para elas, não deixem que o facto de estarem longe que a escola deixe de ser esse escape”, e essa é uma preocupação grande que eu tenho, perceber que se calhar eu tenho alunos meus que estão a passar por situações familiares difíceis e que a escola não está a conseguir, e eu estou sempre a dizer “a escola fornece almoços, a escola é de acolhimento para situações de risco, a escola está presente, abram os olhos, porque se nós não soubermos é difícil agirmos”, e é uma preocupação que eu tenho, essas duas: as situações de crianças que possam estarem em sofrimento por diversas razões, fome, inclusivamente, assusta-me essa situação, e as desigualdades pelo facto das pessoas, dos meninos, não terem todos os mesmos recursos, principalmente humanos, não é, porque os tecnológicos nós vamos tentando ultrapassar, mas quando tu tens os tecnológicos todos, mas depois não tens lá massa humana para conseguir dar ali uma mãozinha, não é fácil.

E - O que mudou na sua forma de ação, de intervir, passou a pensar de forma diferente?

D1 - Sabes que eu sempre tive uma visão muito humanista das coisas e isso faz com que naturalmente a pessoa reflita e pense nesta situação pandémica, mas como tu já tinhas uma visão muito...muito, o mais importante é o ser humano, eu sou muito defensora, a escola tem que ser sempre séria, tem que ser cumpridora, tem que zelar pelo cumprimento dos currículos tudo muito bem, mas se isso for... se isso for feito à custa do crescimento pessoal das crianças, não concordo, eu prefiro perder um bocadinho, perder entre aspas, a matéria e eles não terem chegado às inequações de

2º grau, mas que eu tenha percebido que aquilo que é essencial, aquilo que era construtor na personalidade das crianças foi conseguido e, portanto, eu acho que a pandemia nos veio relativizar um bocadinho isso, que é...é muito importante aprender os conteúdos da escola, mas a sobrevivência do ser humano como ser humano é muito mais importante que isso, porque as crianças... tudo aquilo que eles depois forem precisar em termos académicos eles vão à procura, e aquilo que andarem aqui este... este ano, ano e meio, efetivamente, nós temos consciência que é um ano e meio, dois anos de aprendizagens um bocadinho mais fragilizadas, não é, porque basta emocionalmente estarmos perturbados para que a qualidade das aprendizagens não seja a melhor, não é, mas efetivamente, a pandemia acho que nos veio alertar para isso que é, relativizem, se perdermos um ano de aprendizagens, mas sobrevivermos de forma emocionalmente, ok, não vou dizer bem, porque...porque acho que ninguém passa bem no meio disto tudo, mas...mas sim nessa visão, mas depois é como te disse como sempre tive uma visão acho que o ser humano tem que se sobrepor a tudo o resto, não deixando de dar importância a todo o resto, naturalmente, acho que a pessoa tem que ser séria naquilo que anda a fazer, mas o ser humano, o construir daquilo que nós somos, a nossa essência, é tão mais importante, eu acho que esta pandemia veio ajudar a perspetivar isso, veio mostrar que ok, andar na escola é muito bom, e não é só para aprender as inequações de 2º grau, é todo um conjunto de coisas que nos faz tanta falta, e que as crianças precisam tanto para o seu crescimento pessoal, que a pandemia veio...veio acentuar essa necessidade, eu acho.

E - Como lidou com as dificuldades que foram surgindo?

D1 - Chegar às crianças, do bem estar delas, do salvaguardar os recursos que eventualmente elas possam ter para estar... o também confiar no trabalho dos professores, não é, e mostrar-lhes que sabemos que eles dão o melhor deles, porque é muito difícil esta coisa do ensino a distância, porque a pessoa pensa assim “ah agora estão descansadinhos em casa sem fazer nada”, mas é o contrário, acho que é...é tudo para além do stress que é ficar confinado, o gerir as coisas entre...entre pais e filhos e escola é tudo tão difícil, e uma coisa é nós, não é, que já damos aulas há anos e chegar à sala de aula e a nossa planificação... a gente já tem tudo, tudo estruturado aqui e chega ali a coisa...mais planificação, menos planificação, mas acaba por ser tudo muito intuitivo e, de repente, a pessoa ter que andar ali a ver tarefas e a ver de que forma é que os alunos podem aprender melhor, e não sei o quê, é muito trabalhoso eu

tenho essa consciência que é muito trabalhoso, e também houve esse...esse tentar de transmitir confiança aos professores, não é, o perceber que é um período difícil, e que é complicado gerir essa situação, mas pronto...a escola tenta e eles fazem o melhor que sabem.

E - Há normativos que legitimam a autoridade de um diretor. Como entende o exercício da sua autoridade?

D1- A autoridade tem a ver com liderança...e foi aquilo que eu disse numa das questões anteriores...eu não gosto de “puxar dos galões”, eu quero que as pessoas percebam aquilo que eu quero e isso tem a ver como lidero a escola.

E- Neste período de pandemia, pode descrever-me um dia de trabalho?

D1 - Nós temos dois grupos de direção, por causa desta coisa do espelho, não é, para não estarmos ao mesmo tempo a trabalhar na escola, nós fazemos numa semana eu e o F. fazemos 2 dias e as meninas, as damas, fazem 3 dias e na outra semana fazemos ao contrário eu e o F. três dias e elas dois, portanto para não nos cruzarmos fisicamente na escola, porque se houver algum foco de contágio a escola não pode ficar desprovida de direção. Nós recebemos orientações para tentar fazer isso, nos vários serviços, para salvaguardar o funcionamento dos mesmos, o meu dia a dia é muito rotineiro, não é, porque quer esteja em casa quer esteja na escola levanto-me sempre muito cedo, porque o trabalho é sempre muito, nós temos muitas plataformas, o Ministério da Educação...desde progressão dos professores, desde recenseamento de docentes, desde há todo um conjunto de tarefas que um diretor tem que fazer e que muitas delas não pode ou não deve delegar, para teres noção acabou ontem o prazo, um dos prazos para nós carregarmos toda a informação que tem que ver com a progressão dos professores, não é, como sabes a avaliação docente dos professores do quadro terminou agora durante o mês de janeiro de 2021, por causa da pandemia, e portanto todo esse trabalho, e isso implica muitas horas de dedicação e de análise, e depois a preparação...eu amanhã vou ter conselho pedagógico, reuniões de avaliação de docentes, de observatório de qualidade, nós estamos com... nós estamos com um processo de autoavaliação do agrupamento, estamos a construir os...os questionários de satisfação das várias... dos alunos, dos pais dos professores, portanto tudo isto implica... plano de Inovação, nós temos uma equipa do plano de inovação que reúne

com frequência para definir as estratégias que temos que aplicar, a equipa do ensino a distância, portanto eu tenho reuniões semanais com...com diversas entidades, com a minha direção, naturalmente, e portanto o meu dia começa sempre muito cedo, geralmente às 8:00 o meu computador está ligado, quando vou para a escola, oito e meia é a minha hora, geralmente, de chegar à escola 8:15, 8:30 e depois estou sempre até muito tarde, porque as demandas...tens sempre mails, para tu teres a noção há alturas um pouco mais tranquilas, não é, mas para teres a noção numa...num dia de rotina de um diretor, quando eu vou para a escola por exemplo o meu acompanhamento dos mails durante o dia é mais limitado, não é, porque depois há outros trabalhos que eu aproveito que estou lá a fazer e que tenho que estar mais concentrada ou mesmo até, às vezes, há trabalhos que eu tenho que esquecer o mail e que tenho que estar focada naquilo que estou a fazer e, ao final do dia, geralmente, pego no mail e vou dar os...os feedbacks que tenho que dar e tenho uma média de 100, 120, 130, mails diários...diários para...é verdade que há muitos que é só mesmo tomar conhecimento e perceber o que é que está a ser feito, não é, porque eu gosto de ter esse feedback, mas são diários, não posso descuidar essa rotina diária, porque senão depois no próximo dia já são 200 e tal e depois custa mais, mas sim...mas é uma rotina que se faz, tendo em conta que não...não dou aulas, não tenho turmas para estar a preparar aulas e tudo mais, é realmente muito exigente, são muitas horas de dedicação, mas...mas...mas faz-se, sim.

E - Comparando esse dia com um dia qualquer antes da pandemia, qual ou quais são as mudanças que considera mais significativas?

D1 - As mudanças, as mudanças só têm que ver com o contacto físico, não é, porque antigamente as reuniões que tínhamos com a câmara, íamos lá, estávamos uns com os outros, e disparatávamos e ríamos, fazíamos as nossas palhaçadas e é muito bom, eu gosto imenso, e com os diretores a mesma coisa, fazíamos reuniões todos juntos, e fazíamos um lanchinho e tal, e essa coisa perdeu-se, não é, porque agora é sempre tudo online, e...mas de resto, de rotina até se intensifica, porque depois tens outras coisas que não tinhas, para além de todo o trabalho que tu tens como diretora e que se mantém...conselho administrativo, ver as contas do agrupamento, as rotinas para dar resposta a isto e aquilo, ainda tens algumas questões relacionadas com a pandemia, não é, mas de resto não...não há...mantêm-se.

BLOCO E – MODOS DE REGULAÇÃO

E - Ainda falando deste período atípico, foram tomadas várias medidas emanadas pela tutela. Pode identificar algumas delas?

D1 - As orientações que nós fomos recebendo, naquilo da elaboração dos planos de contingência, do preparar determinados, sim... nós fomos orientados...achei muito positivo o facto do senhor secretário de estado realizar connosco, diretores, várias reuniões, ao longo de todo este processo de pandemia, o João Costa fez connosco, tem feito connosco várias reuniões para nos pôr ao corrente das coisas, eles também estão numa posição muito ingrata, não é, porque, na realidade, está toda a gente a navegar à vista, não é, ninguém pode dizer que era melhor assim ou que era melhor assado, ou melhor as pessoas dizem isto, mas é tão injusto, ao mesmo tempo, ouvir determinadas coisas, porque estamos a viver tempos tão inconstantes, não é, que nós não sabemos como é que as coisas evoluem, eles não estão numa posição fácil, não é, e acho que nós, mais uma vez, neste...neste percurso todo temos que tentar ser facilitadores na...na implementação das medidas que eles, que eles orientam, não é, e respeitar dentro daquilo que são...e nisto as orientações acabam por ser muito vagas, à boa moda do nosso ministério da educação, que é para depois não haver ali um nível muito grande de comprometimento da parte deles, claro que eles dizem que é, claro mas isto é para respeitar a autonomia dos senhores diretores, não é, porque é verdade que eu gosto de ter autonomia, mas também gosto de sentir o conforto de alguém que me diz assim, estás bem, podes continuar, é assim...às vezes ficas sem perceber, e depois se tentas fazer um bocadinho mais à tua maneira, já te dizem atenção senhora diretora que isso já não se pode fazer, mas pronto faz parte, é um processo que não é fácil de gerir, mas...mas sim as orientações que fomos recebendo saíram-nos um bocadinho do pelo não é, porque peço desculpa pela expressão, porque...porque, efetivamente, foram coisas tão generalistas, que depois nós tivemos que adaptar e personalizar, porque...e no fundo também faz sentido isso, não é, porque os agrupamentos têm realidades diferentes e nós também temos que perceber, que depois temos que construir a nossa realidade, e tentar ir à procura daquilo que nos... que será mais proveitoso para os nossos alunos, e pronto, acho que...e mesmo ao nível da...do ensino a distância também tenho uma equipa espetacular a trabalhar com isso, a minha coordenadora dos

diretores de turma, com a minha coordenadora PTE, com uma das coordenadoras dos departamentos, a M. que é uma mulher também... que anda a fazer o mestrado, elas acabam por ser...têm uma visão muito estruturada do ensino a distância e eu acho que está a correr muito bem na...no agrupamento e pronto...moderadamente orientados, não sei, o que me apetece dizer-te sim, às vezes, sinto que somos pouco orientados, mas não sei se iria reagir bem se fôssemos mais orientados do que aquilo que somos, não é, o controlar este nível de respeito a tua...a tua autonomia, mas ao mesmo tempo tenho que dar orientações coerentes e que possam ser estruturados para a forma como o teu agrupamento...não é fácil e portanto sim, acho que está bem.

E - Como lidou com essas orientações? Como as implementou no contexto organizacional? Pode dar alguns exemplos?

E - Sentiu que, durante este período de ensino remoto, existiu da sua parte uma regulação mais autónoma? Como é que a mesma funcionou, nomeadamente: - com o conselho geral; - com o conselho pedagógico; - com os pais /família; - com a direção geral da saúde, entre outros.

D1 - Nesta realidade, eu acho que tinha que ser, mesmo esta nossa ligação com a DGS, com o delegado de saúde, com os médicos, com as enfermeiras, eu acho que, no que diz respeito à pandemia, eu senti muita necessidade de ser orientada por eles, não é, porque estamos a falar de questões médicas e de saúde pública e, portanto, aí eu não quis estar a ir além daquilo que são as orientações, porque efetivamente estamos a falar da saúde das pessoas, não é e, nesse sentido, penso que deve ser terrível fazer parte neste momento do pessoal da saúde, em Portugal...em Portugal, não, no mundo todo, não é, é uma pressão terrível e eu respeito muito o trabalho deles e acho que, no que diz respeito à ligação com os agrupamentos, no início houve ali alguns fricções, porque havia muita pouca gente envolvida no processo, e depois às tantas a DGS percebeu que tinha que colocar mais profissionais de saúde, com ligações à escola, e quando isso aconteceu acabamos por ter uma situação um bocadinho mais calma, mas não...como eu já tenho uma visão muito partilhada e muito...em que eu acho que tem que haver trabalho colaborativo...porque como, hoje em dia, temos o acesso...o acesso uns aos outros, é muito imediato, não é, e o facto de estarmos a trabalhar em casa acabamos até por estar mais disponíveis, informaticamente, também estamos mais atentos ao

mail, estamos mais atentos a tudo e a mais alguma coisa. Eu quando tinha uma situação de emergência que surgia, eu ligava, fazíamos uma videochamada os quatro por WhatsApp e conversávamos os quatro sobre o assunto e em 5 minutos decidimos, e eu até acho que neste...neste processo é muito importante nós sentirmo-nos acompanhados, e não sentirmos o cargo de que muitas das vezes é um cargo muito isolado, muito solitário, e eu esforço-me, precisamente, por ter essa visão mais colaborativa, esforço-me em partilhar com eles, com a minha direção, com...com todas essas preocupações, também para me sentir acompanhada, para depois quando tomo a decisão, efetivamente a decisão é minha, mas é uma decisão que já foi partilhada, que já foi conversada, que já foi decidida em conjunto, e isso acaba por...por ser, para mim, que tenho esta personalidade, é mais positivo, sentir que estou a decidir uma coisa, mas já tenho ali o conforto de pessoas que eu conheço, em quem confio e que sei que trabalham em prol de...e, portanto, acabam por validar aquilo que eu estou ali a decidir também.

E - Sentiu necessidade ou reuniu com outros diretores para agilizarem práticas de atuação conjuntas? Se sim, quais?

D1 - Olha nós...eu vou-te dizer que quando eu entrei para a direção, eu criei um grupo de WhatsApp para os diretores todos, portanto nós temos um grupo...nós temos um grupo do WhatsApp e porque nós reunimos, com alguma frequência, no centro de formação e entre nós...nós implementamos um sistema de...até descentralizamos e houve uma vez que eles vieram reunir à C., andávamos assim... fomos à tua escola ainda, escola ainda no tempo da T. e fomos lá, tivemos uma reunião na tua escola e...e já havia essa partilha, e eu acho que é importante nós sentirmo-nos acompanhados, e é sempre aquilo que eu digo, e acho graça neste momento de, às vezes, quando há alguma situação diferente de eu ter os diretores que nos telefonam, às vezes partilhamos no WhatsApp, no fundo sentirmo-nos acompanhados nas decisões, não é, e falarmos sobre... desabafarmos um bocadinho sobre isso, às vezes também sobre isso é importante, e eu gosto...gosto de partilhar, ultimamente não temos... vou-te dizer que agora neste tempo de pandemia tirando no início que conversarmos um bocadinho, agora nem temos conversado muito via...via WhatsApp, mas...mas eu gosto dessa partilha com eles, e tenho muito à vontade com eles todos, uns mais que outros, mas tenho muita à vontade e depois é assim, a pouco e pouco também vamos percebendo

quais os pontos fortes de cada um de nós, não é, e acho que depois nos fazemos valer disso, eu quando preciso de alguma orientação numa determinada área, já sei que aquele diretor é um bocadinho mais forte nisso, e vou perguntar a opinião dele, mas...mas acho que sentimos esse...esse conforto uns nos outros, e isso é muito positivo, gosto imenso dessa...dessa partilha que temos uns com os outros, sim.

E - Essas reuniões eram práticas habituais ou o momento vivido levou a essa união?

Esta questão já obteve resposta na pergunta anterior.

E - Como caracteriza a relação existente entre a escola e o Ministério da Educação e como é transferida para o contexto organizacional? Pode exemplificar?

D1 - Olha...olha, honestamente, às vezes, às vezes, fico a pensar que as pessoas pensam que eu sou muito crédula, eu não sou muito crédula, mas...mas acredito no ser humano e acho que até nesta... até a nível ministerial tem havido alguma preocupação em humanizar mais as relações, não é, porque é muito difícil para o ministério da educação personalizar a forma como lida com as escolas, não é, porque são muitas as escolas, mas há um esforço nesse sentido, e esta coisa de eu te dizer que o secretário de estado faz reuniões regulares com os diretores, o delegado regional, Doutor Francisco Neves, também é um homem disponível, quando às vezes há situações que nós precisamos de resolver e que sentimos que é um problema que temos que resolver, nós temos o contacto direto dele, e falamos diretamente com ele, independentemente de podermos enviar por mail, não é, porque por mail acaba por ser outro rigor, que também tem que existir, mas às vezes numa emergência só para termos o início do problema...uma luz para onde é que devemos seguir a resolução do problema, ele é um homem disponível, também naveguei na parte da relação que temos com as colegas que trabalham na DGAE, eu tenho sentido ao longo deste...do tempo em que sou diretora que tem havido uma...uma intencionalidade de haver uma maior aproximação humana às escolas, de haver pessoas que conversam diretamente connosco, explicam as coisas, que não estão lá para criticar, estão lá para tentarem serem parte da solução dos problemas, e isso é muito positivo, e isso acaba por quando isso superiormente já acontece, não é, eu acho que depois disso também acaba por dar o mote para que depois

isso também seja refletido a nível das escolas, não é, porque só assim é que faz sentido, aquela visão que havia, ou que eu acho que havia antigamente, das hierarquias e quem mandava tinha que ser inacessível, e que tinha que estar ali no...eu acho que isso já se ultrapassou um bocadinho, o princípio do respeito tem que existir sempre, e percebermos que as hierarquias são imprescindíveis e têm que existir, mas não têm que ser inacessíveis, não devem ser inacessíveis, têm que ser acessíveis, eu tenho que perceber quando tenho um problema, porque se eu acredito que as pessoas que estão nestes cargos são pessoas de bem, no geral, não é, às vezes há exceções, mas eu acredito que as pessoas queiram dar sempre o seu melhor, e portanto eu vou socorrer-me delas quando preciso da ajuda delas, e não me tenho dado mal, honestamente, e acho que tem havido uma preocupação de quem está no topo da hierarquia de tentar chegar a nós de uma forma mais humana, tenho mesmo sentido isso, e acho que isso é muito positivo e dá-nos modelos bons para depois isso ser reproduzido, também, ao nível do agrupamento.

E - Como caracteriza quanto à frequência a sua interação com o Ministério da Educação?

D1 - É bidirecional, ou seja, há momentos em que é o Ministério da Educação que nos solicita determinados dados e que nos orienta, “é importante, que vocês diretores nos façam chegar isto e aquilo”...hoje em dia, existem plataformas para tudo e mais alguma coisa, não é, portanto às vezes é o ministério a exigir, ainda temos um caminho longo a percorrer, porque eu ainda acho e, às vezes, converso com...quando tenho reuniões e falo sobre isso, ainda acho que neste tempo de tecnologia, há um campo ainda muito grande a percorrer, porque há vários departamentos, às vezes, a pedir-nos informações, as mesmas informações, e que nós temos que estar a mandar para este, e para aquele e para o outro e, às vezes, estamos ali a repetir informação, porque eles têm que... eles tem estado a ter...essa tentativa e andam a tentar com o E-360 e com outras ferramentas, estão a tentar fazer com que os institutos saibam onde é que vão buscar a informação, porque é uma chatice para nós, nós desde a MISI, do não sei quantos, temos que carregar a informação no SIGRHE, temos de carregar a informação na MISI, portanto temos várias instituições diferentes a pedir-nos um conjunto de informações que, no fundo, são as mesmas e que nós temos que estar sempre a disponibilizar e que não faz sentido, isto para te dizer que há determinadas demandas que é o ministério

que nos pede e que diz, precisamos que vocês orientem isto assim, assim, e assim, e há outras decorrentes das nossas rotinas diárias, não é, porque depois há situações que são muito particulares que nos põem, não é, que nos aparecem e a pessoa diz e agora o que é que eu faço, e a pessoa fica...e, nesse sentido, depois acabo por ser eu a recorrer ao ministério da educação a dizer, ajudem-me, aconteceu isto assim, assim, assim...desde...agora no que diz respeito a rutura de águas e a tudo o mais, é a câmara, já não é o ministério da educação, antigamente era, mas tudo o que diz respeito...às vezes, a professores que fazem coisas que não deveriam fazer e que nós temos que agir ou pais que fazem queixas de coisas que acontecem e que não deveriam ter acontecido ou que eles dizem que acontecem e, que na realidade não é bem assim...e que às vezes nós precisamos de...e agora...como é que fazemos e, efetivamente eles têm tido uma relação próxima connosco, têm sido também parceiros nisso, e sim não tenho razão de queixa.

E - Que assuntos são abordados nessas interações?

D1 - Desde substituição de professores, não é, que às vezes agora com esta situação de pandemia, há situações que nós precisamos de contornar, e eles também têm que estar disponíveis para nos ajudar nesse sentido, colocação de professores, progressão de professores, agora o pessoal não docente já é da autarquia também, o cumprimento de...agora vou ter por exemplo na...fui contactada pela DGE porque vamos ter uma reunião de monitorização, de inspeção digamos assim, da aplicação do nosso plano de inovação, fazer o ponto da situação, e portanto eles existem e estão lá a cumprir uma função e é assim que eu vejo isso, não é, não encaro isso como, o ai meu deus, não, encaro isso como necessário, até para eles fazerem o trabalho que têm que fazer de monitorização, daquilo que está a acontecer nas escolas e, portanto, faz parte das nossas rotinas.

E - Em sua opinião, deve existir um processo de “prestação de contas” à comunidade interna e externa? Pode clarificar essa ideia?

D1 - Acho que faz sentido, não é, porque a pessoa...o cargo é de muita responsabilidade e acho que as pessoas têm que confiar naquilo que os diretores têm que fazer, mas os

diretores também têm que perceber que estão ao serviço da comunidade e, portanto, como qualquer pessoa que está ao serviço de alguma coisa tem que prestar contas daquilo que está a fazer, e prestar contas não tem que ser um tribunal, não é, mas é no sentido da pessoa ser transparente naquilo que faz, e se alguém perguntar porque é que esta decisão foi tomada desta maneira, eu tenho o dever de lhe explicar porque é que aquela decisão foi tomada dessa maneira, eu exerço um cargo de responsabilidade, e, portanto, tenho o dever de transmitir às pessoas que me rodeiam, à minha comunidade educativa, aos meus superiores, aos meus pais, aos meus alunos, aos meus funcionários, tenho o dever de explicar o porquê das minhas decisões, sim acho que sim, faz todo o sentido...de justificar as minhas opções, sim.

BLOCO F – VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA

E - Se achar oportuno, acrescente algum aspeto que considere importante e que não foi abordado nesta entrevista.

D1 - Não, acho que a entrevista foi muito completa...acho que falamos do que é mais importante nas rotinas de um diretor, acho que sim.

Muito obrigada uma vez mais.

ANEXO D. Transcrição das Entrevistas

ENTREVISTA – DIRETOR 2

BLOCO A- LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

E - Boa tarde - Em primeiro lugar, agradeço a sua disponibilidade em colaborar comigo neste projeto de mestrado. De seguida, informo que esta entrevista é de caráter anónimo e solicito autorização para a gravar.

D2 – Autorizo.

E- Acrescento que com a realização deste estudo pretendo perceber as representações que os diretores deste concelho têm sobre o atual modelo de gestão, assim como compreender quais as práticas de liderança que os mesmos implementaram em tempo de pandemia nos seus agrupamentos e os modos de regulação subjacentes a este período.

BLOCO B – PERFIL DO ENTREVISTADO

E - Começaria por lhe perguntar, há quanto tempo é diretor/a neste agrupamento?

D2 - Vai concluir a... vai, vai terminar, vai fazer oito anos este ano, concluo o mandato, este ano. Agora, em julho concluo oito anos. Estive na direção antes, mas como diretor só há oito anos.

E - Quais foram as principais razões que o/a levaram a candidatar-se ao cargo de diretor/a?

D2 - São razões pessoais e acharmos que temos sempre uma ideia para a escola e que a queremos concretizar não é, e que temos uma perspetiva de... ou um plano, não é exatamente um plano, mas pelo menos uma ideia da escola e do que gostaríamos ter

na escola...é sobretudo por aí... não é nunca...não é nunca...Eu acho que não se concorre a diretor só porque sim, concorre-se porque é preciso ter uma ideia, uma ideia em que se acha que se consegue fazer bem ou melhor do que anteriormente.

E - Do seu trajeto profissional consta alguma experiência na área da gestão escolar?

D2 - Consta...consta...sempre estive muito próximo...eu estou, em V. há mais de vinte anos. Eu estou em V. desde 98-99, portanto vai fazer 22 ou 23 exatamente e fui logo convidado para a direção quando cá cheguei e assumi logo, na altura ainda era conselho executivo, e assumi logo funções como...diretor, não, na altura era vice-presidente e antes disso já tinha estado...fiz aquele percurso que as pessoas fazem por escolas, mas antes de vir para aqui estive um ano numa escola onde só estive um ano, não tive grande ligação, mas teve algum peso...mas antes disso tinha estado 3 anos numa escola dos Açores em que estive muito próximo da direção, não era diretor, mas era coordenador dos diretores de turma e assumi um conjunto de funções muito relevantes mesma na área da gestão pedagógica, na organização...enfim, a escola passou de básica a secundária e eu ajudei nesse processo de transformação...e foi aí que...que adquiri o gosto, a vontade e digo-lhe já porquê, porque a escola tinha deixado de ser privada, pertencia a uma instituição religiosa, ligada à paróquia local, a uma fundação, e depois o governo regional comprou a escola e transformou-a em escola pública, e eu tinha...eu chego lá e foi-me distribuído o normal, 4 turmas de 9º e 2 ou 3 turmas de 8º, já não me lembro, e perguntei aos meus alunos de 9º ano quantos iriam fazer o secundário, isto era na ponta da ilha de S. Miguel, S. Miguel é uma ilha muito alongada, muito comprida, é uma povoação na ponte leste...para eles era uma distância imensa, para nós, continentais, era ali ao lado e se fosse para um brasileiro fazia parte..., mas para Ponta Delgada eram 60 Km, era assim 1 hora e meio de carro, e eu perguntei porque não havia transportes diretos e não havia ensino secundário e qual é que era o meu drama existencial, isto, de facto, faz parte de mim...repare estamos no final do século XX...e como é que nós estamos aqui a permitir que uma geração inteira de miúdos fique com uma escolaridade básica que, no geral, é de muito má qualidade, porque as escolas portuguesas, eu acho que têm melhorado muito de qualidade nos últimos anos, mas desta que estou agora a falar, a capacitação do corpo docente era mínima, a maior parte dos professores não tinha habilitações, os miúdos terminavam o 9º ano com um nível muitíssimo básico de conhecimento e sobretudo com um nível

muito básico de capacidade de compreender o mundo e de se interessar por outras coisas e fiquei muito preocupado com isso, e depois envolvi-me logo no desenvolvimento e na abertura do ensino secundário lá para impedir que apenas um ou dois, que era o filho do médico e o filho da professora, eram os dois de uma classe média mais favorecidas fossem pagar quarto, porque os outros não tinham como pagar quarto, não é, e isto envolveu-me logo. A minha perspetiva é sempre esta, que a escola tem que dar espaço a todos, porque eu próprio venho de uma aldeia rural e se não fosse a escola democrática a seguir ao 25 de abril tinha ficado com o 4º ano ou com a telescola e pronto...e isto, de facto, a mim, marcou-me, pessoalmente, e acho que é importante, e depois naturalmente, ao longo da vida, vamos compreendendo que é mesmo importante aprender e saber. E com isto tudo já me perdi na pergunta... (repeti a pergunta). Constava...constou...e aí foi muito importante a aproximação com o conselho diretivo, que era uma senhora local de lá, que apesar de licenciada tinha feito uma parte do mestrado cá, na universidade de Aveiro, mas tinha apesar de tudo uma visão, se calhar um pouco mais limitada...porque o espaço também nos limita e condiciona a nossa forma de ver o mundo e de ver as coisas e apoiei-a, muito diretamente, neste processo todo e eu não fazia parte da direção, mas havia até a intenção de eu avançar depois para..., mas depois acabei por não ficar lá, mas por outras razões, mas havia até a intenção de eu ficar lá, até a diretora regional já me conhecia, já me telefonava “não te esqueças tens que assumir a escola” não sei que mais...Na verdade, eu sempre tive essa ligação e depois cheguei aqui e fui convidado e a partir daí nunca mais deixei, desde 2001-2002 que estou na direção e os últimos 8 como diretor.

E - Que aspetos do seu perfil ou da sua experiência considera relevantes para o cargo de diretor/a?

D2 - Eu aí não lhe sei dizer exatamente, mas acho que há uma coisa que é fundamental, é ouvirmos tudo, mas saber o que se ouve, ignorar muito o que se ouve...ser-se seletivo, como digo aos meus alunos em aula “eu estou a ouvir, estou a fingir que não vos estou a ouvir, mas estou a ouvir e se calhar segurem a linguagem”, aqui nas escolas é igual nós ouvimos tudo, mas temos de ser capazes de não nos deixar desviar por realidades, enfim, criadas fora do próprio real e agora com o desenvolvimento da comunicação social, das redes sociais, enfim, dos últimos 20 anos, vivemos, muitas vezes, em

mundos paralelos ao mundo real e, portanto, é necessário, não quer dizer que, às vezes, não temos que sair dele, não nos desvincularmos, não nos soltarmos daquilo que tínhamos definido, tínhamos pensado como fundamental e o fundamental é sempre...é sempre o melhor serviço possível aos nossos alunos, é sempre esse. Gerir um equilíbrio, não perder o objetivo fundamental que é fornecer um ótimo serviço aos alunos e os professores que têm sempre muito peso nas tomadas das decisões devemos sempre ouvi-los.

E - Entende que deva ser exigida uma especialização em gestão para o cargo de diretor/a? Porquê?

D2 - No mundo atual, aquele princípio de que ele tem muito jeito já não chega, não basta. Eu quando fui fazer a formação, não gostei de tudo, mas há ali mais valias que se adquirem, há ali questões que se ganham e, sobretudo, quanto mais sabemos, mais temos capacidade de pensar sobre o que fazemos e, portanto não estou a dizer que são todas boas, a que eu fiz não sei se é muito boa ou se é muito má e aliás fiquei com a vontade de explorar outros assuntos, o desenvolvimento curricular, que é uma área que estou fascinado e acho que em Portugal cresceu muito desde o meu tempo de formação dos anos 80, no final dos anos 80, para agora, mudou radicalmente e era importante que nós fôssemos adquirindo mais formação, para nós diretores, acho importante que fosse a direção...nem a formação faz um excelente diretor nem o não ter a formação o pode permitir, eu acho que é mais fácil chegar a um excelente diretor com formação do que sem ela.

E - Na sua opinião, essa especialização deverá ser inserida na formação inicial dos professores?

D2 - Na verdade, o que eu acho é que a carreira não deveria ser tão uniforme e tão básica como ela é, deveria haver oportunidades...oportunidades de carreira, eu tenho 7 anos de carreira, 8 anos de carreira, 10 anos de carreira e, de repente, percebo que quero fazer outras coisas ou que sou capaz de fazer outras coisas e outras coisas não são necessariamente só a gestão da escola, são a gestão do grupo curricular, são o trabalho como diretor de turma, são a ligação com os pais, são...enfim, o trabalho com os meninos com necessidades específicas, enfim há um conjunto de coisas que se podem fazer. Aliás, o modelo da formação das necessidades específicas é um bocadinho este eu tinha que ter não sei quantos anos de serviço de lecionação e depois

ia fazer esta formação e depois mudaria de grupo disciplinar e eu acho quem para outras funções na escola deveria ser a mesma coisa, não se deveria chegar, coisas tão simples até como diretor de turma, eu até acho que para diretor de turma deveria progressivamente serem criadas condições para que isso significasse alguma coisa na escola, tivesse algum outro peso, o ser diretor de turma e o outro não o ser, ele sabe que tem um peso no horário, mas outro tipo de peso, financeiro em termos de carreira, mas faria sentido. Não pode ser para todos igual, tem de ser para cada um segundo aquilo que ele quer e aquilo que é capaz e não é esperar que sejam velhos para as fazer, é esperar que ao fim de 5, 6 anos de serviço pudessem começar a concorrer a fazê-las.

BLOCO C – O ATUAL MODELO DE GESTÃO

E - Nas escolas públicas, está em vigor um modelo de gestão, que foi introduzido pelo decreto-lei 75/2008. Qual é a sua representação sobre essa alteração de gestão?

D2 - Sabe que eu acerca disso não tenho nenhuma opinião definitiva...porque acho que não as tenho e não as devo ter. De qualquer forma...não acho, aquilo que se fala bastante...em termos sindicais...que tínhamos um modelo coletivo e democrático e que agora temos um modelo centralizado e não sei o quê...o que eu acho é que o governo ou as câmaras nomeassem todos os diretores...isso sim...mas mesmo assim o poder municipal é um poder democrático, é escolhido pelo cidadão, eu não me parece nada...o que existe na escola continua a ser absolutamente colegial e fechado na escola, porque os conselhos gerais são os professores que mandam, e os professores são eleitos entre professores, portanto não há voto popular para decidir quem é que o conselho geral em cada escola, que eu acho que deveria haver...queremos copiar o modelo mais tradicional, institucional, o modelo americano, aqueles conceitos locais de educação que são eleitos pela população, então sim, vamos fazer isso, criamos um conselho local de educação que elege 5, 10, 15 pessoas as que acharem necessárias e depois essas pessoas escolhem os diretores. Agora os diretores são escolhidos dentro da escola, não acho aqui grande diferença, estamos a falar de coisas só...só...só pegamos nos aspetos formais, como é um diretor escolhido...não ele é escolhido por professores, os professores têm peso absoluto no conselho geral, portanto isto não tem assim muito significado. Na verdade, o que isto significou, acho que isto é uma grande vantagem foi de os órgãos colegiais permitem que nunca ninguém tenha responsabilidades, ou seja,

dilui-se a responsabilidade, ou seja, nunca foi culpa de ninguém...aqui não...o diretor sabe que tem que assumir e que é ele o responsável. A mim não me parece de todo...agora é desconfortável para quem é diretor, sobretudo porque as pessoas estão naquele princípio de que foram os outros que fizeram e aqui é o diretor. Desse ponto de vista, este modelo...aliás este modelo foi truncado, depois pelas revisões, de 2012, foi truncado quando retiram o poder ao diretor de escolher os membros do conselho pedagógico, portanto o diretor tem uma proposta de trabalho, apresenta essa proposta de trabalho, essa proposta é selecionada, ele poderia dentro da escola ou deveria dentro da escola poder escolher os membros ou uma parte dos membros que fazem parte do conselho pedagógico com o qual ele vai trabalhar e deixou de o poder fazer, eles voltaram a ser escolhidos pelos professores...no modelo anterior era o diretor que propunha os coordenadores de departamento...propunha, enfim, nomeava os coordenadores de departamento...o diretor sabe com quem quer trabalhar, ele não quer trabalhar com o Zé Manel que não faz nenhum e que o grupo acha lindo e maravilhoso porque tem 60 anos e quer isso para o conselho pedagógico, percebe...porque os diretores não estão aqui para...parece que os professores estão aqui porque não gostam de dar aulas...como se o trabalho difícil da escola fosse dar aulas e não fosse assegurar que tudo funcionasse. Eu estou completamente de acordo com este modelo unipessoal de direção...e se quer que lhe diga, eu até acho que, neste momento, as câmaras municipais deveriam ter mais responsabilidades nos conselhos gerais, para eles também, terem uma palavra a dizer na escolha dos diretores com quem querem trabalhar. Nesse sentido é muito mais democrática a escola, agora tem que haver pessoas a quem se peçam responsabilidades, não é.

E - Este modelo introduz a liderança como um dos aspetos de maior significado e centrada na pessoa do diretor. Como entende a intensificação dessa liderança na pessoa do diretor/a?

D2 - Ó...ó...ó Isabel, na verdade, a questão da liderança tem a ver com o sermos capazes de levar os outros a fazerem o que nós queremos...quer seja diretor quer seja responsável de um serviço temos que ser sempre capazes de liderar, nesse sentido, senão falha...essa coisa que agora anda por aí de liderança e direção na verdade uma coisa só funciona com a outra...o líder que depois também não é capaz de resolver as plataformas também não é um bom diretor porque ele tem de ser capaz de fazer ambas as coisas...portanto é mais uma questão académica, é mais para se entreterem a fazer

estudos porque repare depois do ponto de vista prático, do trabalho não é consistente...não se percebe...até por uma razão muito simples a liderança não se ensina, ela treina-se, há truques...numa formação que fiz...há truques...mas ela só faz sentido se formos capazes de convencer as pessoas, aos mais resistentes e sobretudo se formos capazes de passar aos outros a sua vontade e, principalmente, se os outros a assumem como a sua própria vontade...motivar, no fundo, eu só estou motivado quando eu achar que aquilo que tenho para fazer é absolutamente relevante...não há...acho eu...não há aqui nem em lugar nenhum do mundo estruturas eficazes neste trabalho técnico com os seres humanos...temos que levar as pessoas a fazer e só o conseguimos se convenceremos um grupo cada vez mais alargado que depois convence os restantes...e eu falo isto porque a população em V é...a população escolar, enfim...é uma população que exige alguma dedicação e algum trabalho mais próximo, não é, nós temos que estar quase dentro de cada família, de cada casa, de cada miúdo e depois dentro de aqueles grupos mais comuns ainda há grupos mais difíceis que nos exigem mais...uma maior dedicação para as quais nós temos vindo a dar respostas cada vez mais adequadas...há anos que um grupo que trabalha dessa forma, o grupo tem crescido pouco, as pessoas têm de se desligar desse grupo porque, de facto, é muito pesado do ponto de vista emocional trabalhar com esse miúdos...e esse é um dos trabalhos que mais me tem cansado, cansado intelectualmente, não é fisicamente e tentar assegurar e manter a qualidade desse trabalho...e que esse trabalho é, de facto, em equipa...e isso para mim é o mais importante...e isso é liderança, não sei se é liderança...isso é, de facto, conseguirmos resolver aquilo que é básico...que é, de facto, resolver o problema dos alunos e da aprendizagem.

E - Em sua opinião, este novo modelo trouxe mais autonomia às escolas? E à atuação do diretor/a? Se sim, a que níveis?

D2 - As escolas têm muita mais autonomia do que aquela que exercem. Nós todos...nós todos não, mas a maioria gosta que nos digam o que temos que fazer...as escolas têm mais autonomia...sempre tiveram muito mais autonomia do que aquela que exercem...tem a ver com a pouca maturidade democrática da sociedade portuguesa de há várias gerações que é sempre acharmos que temos que fazer como os outros fazem...não temos que fazer como os outros fazem, temos de fazer de acordo com aquilo eu é importante para o público que servimos, desde que esse seja o melhor que fazemos, não temos que copiar os outros temos que fazer diferente...e, de facto, as

escolas têm mais autonomia do que querem assumir. Eu acho que vão assumindo cada vez mais...eu acho que este modelo trouxe, apesar de tudo, mais autonomia ou mais execução dessa autonomia porque trouxe a necessidade do diretor ter um projeto e se tem um projeto tem que o cumprir ou tem pelo menos que fazer que o cumpram e, portanto desse ponto de vista tem mais autonomia...depois as pessoas falam de coisas que não...que não percebem muito bem...há coisas que estamos limitados...depende com quem trabalhamos...autonomia é ser capaz de encontrar o caminho...o seu caminho, entendendo que aquele é o caminho correto para o que queremos atingir, e aí acho que a escola tem mais autonomia...quando nós construímos uma...quando estamos muito ligados às coisas e às vezes essa visão externa das coisas, eu estou muito ligado ao que estou a fazer e, de facto, quando me empenho para construir um projeto para alguma coisa, eu acho que aquela é mesmo a melhor resposta e depois ela não é aceite...e aí está o limitar a autonomia, ela não é aceite, mas muitas vezes ela não é aceite porque se calhar aquela não é a melhor eu é que só a via assim...portanto nestas questões temos autonomia mais do que suficiente...mas depois também se não temos dinheiro...eu até tenho um projeto maravilhoso, tenho um grupo de alunos de 200 alunos de 2º ciclo e vou fazer grupos de 60 que vão trabalhar...não consigo, não consigo fazer isso porque não tenho depois quem me acompanhe, não é...o projeto pode ser muito interessante, mas depois não tenho quem me acompanhe nisso...há um nível de autonomia que é relativa.

BLOCO D – A LIDERANÇA DO DIRETOR

E - No seguimento da temática da liderança, diga-me, por favor, como se relaciona com os seus pares, nomeadamente no que diz respeito à comunicação/interação ou tomadas de decisões, isto é, como as define, nomeadamente com:

- a sua equipa (subdiretor, adjuntos e assessores);
- o conselho geral;
- o conselho pedagógico;
- os coordenadores de departamento;
- os coordenadores de escolas/estabelecimentos;
- o pessoal não docente.

D2 - Olhe somos muito pouco formais, somos muito informais, facilmente entra aqui uma funcionária da escola porque quer dizer não sei o quê...e fá-lo com alguma frequência,

mesmo agora não sendo do nosso quadro, não sendo da escola. Depois aqui com a direção, eu até acho que é um pouco cansativo, porque estamos sempre em contacto...com o conselho pedagógico...eu tenho uma relação tão boa com o conselho pedagógico que às vezes até me preocupo, porque...porque gostava que às vezes me propusessem coisas diferentes...que me fizessem oposição...que me dissessem que não podia ser assim...que querem outra coisa...mas nunca fazem, percebe...que levassem a refletir de outra forma...com o conselho geral, a relação já foi tensa agora é tranquila, mas não é...mas o conselho geral não se percebe muito bem o que é que é nas escolas, não tem assim peso, não se percebe muito bem. Depois...não formalizo, se calhar deveria formalizar mais estas ligações, mas falo muitíssimo frequentemente com o coordenador dos diretores de turma porque, nós, na escola estamos a tentar centrar ao máximo o trabalho na turma, não tanto no departamento, embora agora seja necessário voltar a ativar, agora com o ensino a distância, voltar a ativar o trabalho colaborativo entre os departamentos...que é uma coisa que as pessoas podiam fazer...a necessidade de encontrar, por exemplo, estratégias digitais para trabalhar com os miúdos, se algum encontrar uma coisa importante ou se houver alguma coisa importante num determinado domínio, numa determinada área, não precisa o outro estar a matar-se a fazer, partilhava-se...esse trabalho tem agora estado a ser produzido entre os departamentos...dentro dos grupos disciplinares...no entanto, o 1º ciclo faz isto até com um bocadinho mais de à vontade, aqui na escola sede ainda somos todos muito...eu é que sei e tal...esse é um trabalho que tem...que está a ser feito, eu vou falando muito com as pessoas, com os responsáveis, mas também com outras pessoas dentro dos grupos, mas é muito informal, há toda uma ligação...mas é muito informal, qualquer coisa vêm falar comigo...e damo-nos lindamente, eu até acho que nos damos até bem demais...repare se eu precisar de uma coisa qualquer, se eu precisar que alguém venha à escola num sábado de manhã, eu tenho alguém que venha à escola num sábado de manhã, se alguém precisar de ficar até às 9 da noite, fica até às 9 da noite, percebe...isso é...isso nunca foi uma questão que me preocupasse...porque as pessoas estão disponíveis, gostam da escola e, portanto...mesmo com os professores...mesmo com os professores...não é nunca uma...a pandemia veio alterar tudo um bocadinho porque estamos longe uns dos outros...mas este é o espírito que temos...é um trabalho muito colaborativo, muito de equipa, tenho uma boa relação, no geral, com eles todos.

E - Quer dar alguns exemplos de situações concretas?

E - Como é que a motivação funciona com os outros agentes educativos? Tem tempo para motivar os outros? Como o faz?

D2 - Essa questão...essa proximidade está sempre presente. Depois temos também, um GAF, o gabinete de apoio à família, como somos TEIP, faz esse trabalho de articulação também com os diretores de turma, ver os miúdos que estão a faltar, os que estão presentes, o que é que aconteceu, se não têm meios digitais. Há, de facto, este trabalho de motivação dos externos, procuramos sempre que possível fazer algumas atividades de maior visibilidade...convidamos os pais para virem participar...esforçamo-nos muito por promover junto dos diretores de turma trabalho de receção dos pais nas escolas e depois fora da escola tenho uma relação excelente com a junta de freguesia que é muito disponível, temos também com algumas associações locais, nomeadamente, agora estamos aqui em paralelo com a casa do povo de V., até vamos construir um projeto para a comunidade cigana que é muito significativa aqui em V. e que temos que ser capazes de ultrapassar aquela visão "ai isto...o que dá para os outros dá para eles"...mas se calhar não...não serve de nada...há aqui, de facto, a preocupação de se encontrar sempre alguma coisa que traga benefícios para a escola, não é.

E - E a nível externo, como define a sua relação com a comunidade educativa (autarquia, pais, entre outros)? Considera-os parceiros ou tem outra visão dos mesmos? Pode exemplificar algumas situações.

D2 - Há, por acaso, uma coisa...por exemplo, esta de parceiros...durante muito tempo, nós somos uma escola que sempre teve muitos projetos europeus, projetos Erasmus e, há muito tempo, que a comissão europeia propõe quando há uma deslocação de alunos que eles fiquem na família. Durante os anos 90, e ali no início do século XXI, 2002-2004, tivemos algumas dificuldades em arranjar isto...depois, precisamente, fui convencendo os coordenadores de projeto a falarem com as famílias e, neste momento, as famílias recebem os miúdos estrangeiros que frequentam cá uma semana...não é uma semana são 10 dias, habitualmente, e acaba por ser uma ligação profunda porque as pessoas até acham...até se arrependem...as pessoas até acham que deveriam ter começado mais cedo e criou ainda uma maior ligação à escola...ou seja, as pessoas sentem que a escola não está ali...que a escola não está fechada...isso faz com que as pessoas

sintam que a escola é uma parte da sua comunidade e querem fazer parte dela. É verdade que gostava de ter aqui uma comunidade cultural maravilhosa. Há outra coisa que mudou muito a visão da escola que foi a orquestra, os miúdos têm ensino integrado de música e começamos a fazer concertos aqui, numa sala...e isto revolucionou e revolucionou porquê...porque percebem que os filhos deles também são capazes, não são uns desgraçados, pobrezinhos que não conseguem e isso deu às pessoas também um bocadinho de autoestima e capacidade de se integrarem, reconhecem na escola esse papel, foi a escola que deu...há aqui um conjunto de coisas que transformou a escola numa instituição que promove, de facto, a validação da comunidade e depois fá-lo sem discriminar, tentamos que seja aberta a todos e que todos participem.

E - Sentiu que a interação de que me falou, anteriormente, com os vários atores educativos, saiu reforçada ou, pelo contrário, este contexto atípico dificultou essas interações? Quer exemplificar alguma situação em particular?

D2 - Eu continuo a saber que a escola continua a acompanhar as pessoas e que as pessoas contam com a escola. Nós distribuímos os computadores que vieram do ministério, os primeiros computadores, nós tínhamos para aí 420 computadores que distribuímos até ao natal...e depois quando começam a utilizá-los as coisas correm mal e é à escola que recorrem, muitas vezes são coisa muito básicas, mas não têm ninguém na família que seja capaz de resolver, portanto é à escola que recorrem, portanto isto é muito muito frequente, aos professores diretamente, mas muito também aqui à direção, portanto as pessoas continuam a achar que é na escola que podem vir a resolver os problemas...e isto a mim deixa-me muito tranquilo, não é, ou seja, continuo a achar que as famílias continuam a confiar na escola...os diretores de turma...e já me diziam, no ano passado, nunca tiveram tantos contactos com os pais como durante a pandemia... que durante o período anterior tinham contacto mais ou menos formais, mas que agora era quase semanalmente ou semanalmente havia contacto com todos os pais, portanto isto é...isto é notório.

E - Neste tempo pandémico, quais foram os maiores desafios que foram colocados ao diretor/a e como foram resolvidos? Fale-me disso.

D2 - Quer dizer aqui, os problemas têm sempre a ver com a ligação, com os miúdos estarem ligados ou não estarem ligados, estarem disponíveis ou não estarem

disponíveis, terem acesso ou não terem acesso às aulas...depois de termos feito uma experiência o ano passado com...num período mais curto de aulas...decidimos agora neste segundo confinamento geral aumentar muito o tempo de aula, mantemos praticamente os horários a funcionar na sua configuração presencial...uns podem ficar 60 minutos, outros 90...dependendo da capacidade de cada um gerir a sua aula, não vale a pena acharmos que todos têm que fazer igual, volto à mesma questão. De qualquer forma, o problema maior aqui tem sempre a ver com essa questão da gestão dos recursos...por exemplo, temos uma sala de acolhimento que, no ano passado, nunca passou dos 8 alunos e, neste momento, são 27, e portanto, isto levantou-nos problemas porque, além disso, estão com 27 alunos, muitos dos quais estão a ter aulas...na escola, não é, ou seja, a escola, a sala tem de lhes assegurar a capacidade de assistirem às aulas...é sempre a mesma questão é não deixar que os alunos se despeguem, desliguem, percebe...o esforço para mantermos os miúdos ligados, é diariamente esse...e depois é o não desistirmos com o pouco contacto que se tem com as famílias ciganas, por exemplo, porque não reconhecem valor nenhum, nem é valor, relevância...enfim à escola, isto é um problema que me está aqui constantemente a alertar e que vamos ter que enfim...puxando pontas aqui, puxando pontas ali para ver se nós não conseguimos perder esses alunos, de facto, que é o pouco trabalho que se tem feito, eu digo que é pouco trabalho, mas é muito trabalho, quando eu comecei a trabalhar nesta escola não tinha nenhum aluno no 2º ciclo, neste momento, nós temos aqui na escola sede cerca de 40 alunos ciganos, isto já é alguma coisa. Depois, há outras questões que vão aparecendo e que têm de ser resolvidas no momento. Essas decisões são tomadas em conjunto, não sou eu nunca que tomo a decisão total. Eu comecei logo por dizer, no início, quando fomos para o confinamento que verificassem o que ia acontecer e que ao fim de uma semana me dessem notícias e, nessa semana, que vai terminar amanhã foram dando notícias e fomos analisando as coisas, já estamos com 2 semanas, esta já é a 3, que até ao final de fevereiro nos aguentássemos, mas depois que íamos ver, entretanto falei com os diretores de turma, ontem...na terça-feira, que houve conselho pedagógico, levei a conselho pedagógico a proposta de alguns alunos virem a ter aulas para escola, nomeadamente os cursos profissionais que funcionam por módulos.

E - O que mudou na sua forma de ação, de intervir, passou a pensar de forma diferente?

D2- Sabe há uma coisa que me tem preocupado...é que há pessoas que até dizem que os miúdos aprendem melhor em casa, ou seja, que o trabalho na aula, às vezes, não é tão relevante e tão eficaz com o quando estão sozinhos em casa, ou com a mãe ou com o pai...e isso a mim preocupa-me porque acho que a relação...é valorizarmos muito as aprendizagens de conteúdos e não valorizarmos muito as aprendizagens sociais...que são fundamentais, sobretudo para uma geração inteira de filhos únicos que nós temos neste momento...porque os miúdos não têm...nascem uns principezinhos e vivem em casa como se o fossem, enfim, a pérola do universo e precisam de ser confrontados com outros iguais ou parecidos com eles que os incomodem e que lhes provoquem, enfim, alguns dissabores, isso é algo que me tem preocupado...que geração é que vai sair daqui. Por outro lado, acho que vai sair daqui uma coisa, que foi uma vantagem, os professores perceberam que as ferramentas digitais prendem os alunos às atividades, a maior parte dos professores percebeu isso, nós fornecemos algumas formações internas, temos sempre alguns professores “craques” no assunto, não é, e eu perguntei-lhes...pedi-lhes e eles prepararam algumas ações de formação voluntárias, que eu agora vou pedir para as certificarem...e temos sempre 60, 80 professores a assistirem à formação...e há gente que percebeu que isso lhes traz algumas vantagens mesmo em termos pedagógicos de agarrar os miúdos, de motivar os miúdos...isto faz com que...acho que há aqui algumas coisas que o ensino a distância nos trouxe e nos levou a refletir, agora... nunca...isto é tudo muito pouco tempo ainda, vamos precisar de mais tempo para digerir isso...eu como sou de história acho sempre que o tempo longo é uma coisa boa...se tivéssemos que tomar uma decisão logo, acho que a coisa não corria tão bem...

E - Como lidou com as dificuldades que foram surgindo?

Foi falando ao longo da entrevista

E - Há normativos que legitimam a autoridade de um diretor/a. Como entende o exercício da sua autoridade?

D2 - É reforçar o que já tinha dito há pouco, é das tais coisas, isto não é...se não conseguirmos ir lá com uma conversa honesta e correta com as pessoas dificilmente vamos lá com uma ação disciplinar, até porque há pessoas para as quais há limites de mudar a sua forma de agir, se calhar eu também tenho, mas não me reconheço, tenho a mania que sou capaz...às vezes é duro dizer coisas às pessoas mas têm de ser ditas,

vou tentando adiar o que tenho de dizer, mas depois não deixo de as dizer...continuo a achar, que não estamos a ralar com um adolescente, um adolescente tem sempre uma resposta para nos dar, estamos a falar com um adulto e um adulto é um adulto e temos de ter cuidado na forma como...temos se calhar que nos fazer entender e perceber por que é que agiu daquela forma e depois há todo um mundo de intrigas nas escolas, como há em todos os lados, que eu nem sequer lhe dou muita importância, finjo que não sei, nem quero saber, até quando o diretor de turma se vem queixar que ele fez assim ou fez assado, eu vou tentar sempre deixar...criar uma distância entre o acontecimento e a pessoa...e muitas vezes as pessoas reconhecem que não agiram bem. Há uma coisa que eu acho que é muito importante é que as pessoas são capazes de pedirem desculpa e pedimos desculpa a todos, a quem se magoou, a quem se prejudicou, eu acho que isso é muito importante, nem que seja aos alunos e as pessoas têm que ser capazes de fazer isso, porque somos humanos e todos o fazemos.

E - Neste período de pandemia, pode descrever-me um dia de trabalho?

D2 - Sabe que o mais difícil é isso, não sei se também nas outras escolas. Eu começo...quando cá chego, eu agora não estou a chegar à hora habitual, mas chego aqui pelas 9h00-9h30, vejo o correio eletrónico, respondo ao correio eletrónico e essas coisas e depois estou a escrever um mail e alguém me entra e pergunta uma coisa e resolve-se uma coisa...e não sei o quê...e se calhar aquele mail fica ali pendurado no rascunho...não sei quanto tempo e, muitas vezes, acabo do escrever ao meio da tarde...portanto há um conjunto de coisas diariamente que...são pequenas coisas...que obrigam a uma mudança constante...por exemplo escrever, eu nunca consigo escrever antes das 4 da tarde...porque há sempre alguém a bater à porta...a bater à porta, não, a empurrarem a porta...porque a porta está sempre aberta...e depois todos acham que é super urgente...que é muito mais importante...não sei o quê...muitas vezes quando preciso de preparar algo como o conselho pedagógico fico ao final da tarde...porque se há uma coisa que eu já aprendi também é não levar trabalho para casa, se levar trabalho para casa não me desligo e eu preciso desligar-me um bocadinho que é para não vir para aqui, no dia seguinte, a rosnar às pessoas e a ser mal educado, tenho de me desligar e depois, no dia seguinte, é um dia novo e tudo volta ao mesmo, não é, mas sim começa por isso, começa por ver o quotidiano e depois há sempre coisas para fazer, há sempre um documento para preparar...há sempre essas questões.

E - Comparando esse dia com um dia qualquer antes da pandemia, qual ou quais são as mudanças que considera mais significativas?

D2 - Há imensa diferença...há imensa diferença...não quer dizer que não continuem a cair coisas, a caírem e-mails, a caírem solicitações, a caírem telefonemas, mas não temos a pressão do presencial...um professor qualquer...que fez alguma coisa e correu muito bem na aula, vem-me logo contar que lhe correu muito bem e eu tenho que lhe dar esses 5, 7 minutos, 10 minutos que dura o intervalo...zangou-se com um aluno, brigou com um aluno e vem-me contar e isso não acontece agora porque eu não os tenho aqui...a presença traz, de facto, essas coisas...eu não lhes pedi nunca que me viessem contar se as coisas correm bem ou correm mal, mas as pessoas vêm naturalmente, isso alivia-as, portanto é importante que as pessoas fiquem aliviadas nisso que está a acontecer, não é...agora não, é o e-mail e o e-mail há sempre um atraso, há sempre um tempo que eu tenho para responder...posso ter aqui a lista de e-mails e depois respondo quando me for mais adequado.

BLOCO E – MODOS DE REGULAÇÃO

E - Ainda falando deste período atípico, foram tomadas várias medidas emanadas pela tutela. Pode identificar algumas delas?

D2 - Repare uma coisa o que foi emanado pela tutela é um conjunto de orientações para as escolas se organizarem no ensino a distância, não é. Não há nenhuma medida específica que diga façam assim, façam assado, não é...mesmo o ano passado foi construída...havia o trabalho com o estudo em casa da RTP, houve aí, de facto, um conjunto de orientações que tínhamos que seguir, quando orientássemos o trabalho aqui dentro que tivéssemos em atenção que havia já um conjunto de recursos.

E - Como lidou com essas orientações? Como as implementou no contexto organizacional? Pode dar alguns exemplos?

D2 - Nós lemos aquilo muito bem, começamos a organizar o plano, redefinimos horários, aí fizemos tudo de novo e acabamos de dar um tempo de trabalho autónomo aos alunos

muito superior à capacidade que eles tinham de o gerir, mas fomos descobrindo isso. Fizemos 3 inquéritos o ano passado, mais ou menos o mesmo inquérito, mas em 3 tempos diferentes para percebermos o efeito das coisas e no dos pais percebemos, de facto, que era importante termos aumentado o tempo do digital, o tempo de ligação direta e não do trabalho autónomo. Neste ano, quando refizemos o plano...havia uma coisa que me preocupou sempre muito porque a escola, no geral, principalmente a escola sede tem poucos meios, não tem projetores em todas as salas, tem muito poucos computadores, enfim, no ponto de vista digital é uma pobreza. As escolas de 1º ciclo estão bem equipadas e isso ficou logo bem resolvido porque quando a pandemia entrou, começamos por mandar para casa uma turma de 1º ciclo numa escola muito pequenina, numa escola só com 2 turmas, em outubro e aí nós sabíamos...mas o problema colocou-se e equacionamos mal...quando daqui fossem turmas para casa, os professores não podiam ficar em casa porque tinham que dar aulas aos que estavam cá, aqui na escola sede porque não têm só uma turma, não é, e aí rapidamente organizamos o espaço da biblioteca com computadores ligados e o professor em vez de ir para a sua sala ia para a biblioteca e dava a sua aula para casa...pior do que isto foi quando os professores estavam em casa e os alunos estavam na escola...e isto só nos aconteceu mesmo muito próximo do...e aí, de facto, no primeiro ciclo, correu bem porque os alunos estavam na sala e projetava-se e depois estava uma auxiliar na sala ou um professor do apoio para apoiarem os miúdos e os miúdos estavam a trabalhar na escola quase autonomamente com o professor em casa a trabalhar para eles...a trabalhar com eles...o pré-escolar, aqui estranhamente, não houve nenhuma turma que fosse para casa.

E - Sentiu que, durante este período de ensino remoto, existiu da sua parte uma regulação mais autónoma? Como é que a mesma funcionou, nomeadamente:

- com o conselho geral

- com o conselho pedagógico

- com os pais /família

- com a direção geral da saúde, entre outros.

D2 - O nosso trabalho é sempre muito colaborativo, ele quando sai alguma coisa, ainda antes de estar publicado já estamos a discutir isso, eventualmente em casa, uns com os outros na direção e depois alargamos para os outros. Os conselhos pedagógicos são à distância desde o ano passado, nunca mais tivemos presenciais, são muito eficazes, numa hora, hora e meia resolvemos as questões, ainda falamos da nossa vida e resolvemos as questões, de facto, porque é aquele assunto, então discute-se aquele assunto, toda a gente contribui, toma-se a decisão e pronto...e...e tem sido eficaz nesse aspeto. Nós temos muito pouca capacidade e sabemos muito pouco de autorregulação e de autoavaliação do trabalho que fazemos...estamos sempre muito naquela do gosto, não gosto...e isso eu acho...mesmo os inquéritos que nós fizemos, o ano passado, este ano estamos a tentar melhorá-los...era capaz de definir melhor os indicadores, saber exatamente o que eu quero saber, tenho dificuldade em saber isso...o que é que eu quero saber...como é que eu pergunto a um professor se ele acha ou se ele sabe se os alunos estão a adquirir...ou se os alunos estão a desenvolver o mesmo tipo de competências que estariam a desenvolver no ensino presencial...consigo fazer estas perguntas...há aqui um conjunto de coisas que me preocupam...e aí preocupam-me...e aí é que acho fundamental se a escolas tivessem um apoio técnico...técnico ou pedagógico e mais eficaz, portanto as escolas tinham que ser capazes, não sei se todas, mas pelo menos uma parte, ou se calhar todas...todas deveriam ter...alguém da área das ciências da educação que se disponibilizassem para trabalhar na elaboração, por exemplo, na elaboração destes inquéritos, destas questões...que trabalhassem com as pessoas...que nos ajudassem a ver a melhor forma de chegar aí...eu aí, de facto, reconheço que tenho dificuldade nessa questão. Retomando a questão, tomei logo decisões iniciais...eu não ia ficar com a gestão da pandemia diretamente daqueles telefonemas da direção geral, de quem está doente e de quem não está doente, eu preenchia aqueles inquéritos que a direção geral me pedia, mas a minha colega subdiretora assumia claramente isso...e era ela que falava sempre com a autoridade de saúde, nós felizmente não sei se é a mesma que a vossa, aqui nós estamos com uma enfermeira que faz os contactos diretos...e coincidiu que a enfermeira era, de facto, muito dedicada, muito cuidadosa connosco...a mãe é professora cá na escola...no agrupamento e se calhar por isso, não sei, mas na verdade os contactos são sempre diretos e possíveis e a qualquer hora e nós conseguimos isso sempre. Depois há uma parte da gestão dos meios tecnológicos informáticos que são constantemente...os professores descobriram ou nós descobrimos que muitos dos professores eram

utilizadores muito básicos de informática...portanto uma outra colega da direção que é disso fez esse trabalho...portanto nós temos o trabalho mais ou menos organizado aqui dentro, não é...eu aqui vou tendo toda a informação...vou tomando esta ou aquela decisão que é necessário tomar...porque elas não tomam sem me dizer...olha temos de decidir isto ou aquilo, mas vamos...repartindo, eu, de facto, acabo por saber de todas, mas elas nem sempre sabem umas das outras, o que estão a fazer...isto nem sempre me parece bom, mas, neste caso, foi importante...até porque...se calhar por teimosia minha, não fiz o que deveríamos ter feito, era não estarmos cá todos ao mesmo tempo porque se um de nós ficasse doente íamos todos para casa...e acabamos por nos dividir e eu venho sempre...até porque é aqui que tenho as coisas que me sinto mais confortável para gerir...estava a falar-me do isolamento da tomada de decisões, eu não achei que tivesse...se quer que lhe diga, não achei que tivesse...até porque mesmo e eu espero...agora que me está a dizer isso vou já a tomar nota porque isso é uma pergunta que quero fazer aos professores...porque anteontem no conselho pedagógico falou-se...falou-se...falou-se de coisas de perguntas e ninguém se lembrou dessa porque essa é uma pergunta muito importante.

E - Sentiu necessidade ou reuniu com outros diretores para agilizarem práticas de atuação conjuntas? Se sim, quais?

D2 - Eu acho que não chegamos a reunir uns com os outros...se quer que lhe diga, a câmara tem tido muitas reuniões, mas não chegamos a reunir e...há uma coisa que nós fazemos, se calhar, com alguma frequência que é telefonarmo-nos uns aos outros...com quem nos sentimos melhor e falamos uns com os outros, isso fazemos com alguma frequência, mas...com aqueles que estamos mais à vontade...falou-se agora dos tablets que a câmara tinha para distribuir, etc...fizemos uma reunião...mas, de facto, de aspetos pedagógicos e em relação ao ensino a distância, não...Em tempos não pandémicos, a câmara tem promovido nesta fase de municipalização, a câmara promoveu muitas reuniões...eu até acho que nos ficamos a conhecer melhor uns aos outros...se lhe digo há um trabalho colaborativo intenso entre as pessoas...não há...não há...eu acho que ainda estamos muito cada qual centrado no seu talhão, no seu quintal, percebe. Há uma coisa que a mim me preocupa imenso...como é que a escola se adequa à chegada cada vez maior de imigrantes...e o exemplo francês não é bom...e o exemplo escandinávico que eu também não considero ideal, há exemplos da Alemanha que eu também não gosto particularmente, o exemplo inglês é se calhar o

melhor, mas de qualquer forma é uma coisa que eu acho que deveria ser discutida... não vale a pena a gente achar... somos um país de velhos que mete medo e, de facto, ou nós temos imigração ou o país morre... por isso nós temos mesmo de renovar a população... isto é fundamental... é fundamental... que as escolas pensem como é que vão receber... cada uma vai fazendo o melhor que pode... mas, não podemos, de repente, atirar para aí com os miúdos e deixá-los assim, temos que ter algum cuidado... mesmo com os brasileiros porque o português a língua é a mesma, mas há aqui muitas diferenças de vocabulário e de forma de estar e de relação com as pessoas... e havia aqui, de facto, necessidade de pensarmos em algum trabalho... algum trabalho mais colaborativo.

E - Essas reuniões eram práticas habituais ou o momento vivido levou a essa união?

E - Como caracteriza a relação existente entre a escola e o Ministério da Educação e como é transferida para o contexto organizacional? Pode exemplificar?

D2 - Uma orientação que venha... para já todos nós sabemos que a legislação portuguesa, como deve ser no geral, é sempre muito aberta... permite sempre determinadas interpretações... para se fazerem regras mais estreitas teriam que ser organizações mais pequenas, mas não a nível global, senão ia implicar que todos fizessem igual... eu não tenho essa noção, repare uma coisa, nós não temos uma relação com o ministério, nós somos uma entidade do ministério, a nossa relação quer dizer... nós fazemos parte de um todo... nós somos uma migalha do todo do ministério... não há uma relação aqui... a menos que a gente fale em interesses pessoais, eu não tenho nenhuma relação pessoal com os diretores gerais e com os secretários de estado ou com o ministro, portanto a gente conhece as pessoas, mas... o que é que eu acho... eu acho que há no geral e isso é uma coisa que as escolas levam muito tempo a assumir, é a tal cultura autoritária que vem do estado novo e que está nas nossas mentalidades muito tempo depois, se fala alguém do ministério e até vejo pela voz das senhoras quando atendem as chamadas, se falar alguém da direcção geral da educação ou uma qualquer, nós temos muitas ligações com a direcção geral de educação porque somos TEIP, mas também com a DGEstE, elas já me telefonam... parece não sei o quê... não é... não é... não há aqui muitas vezes, eles dependem mais de nós do que nós deles, não é... eu estou a fazer aquilo que estou a fazer e assumo a responsabilidade daquilo que estou a fazer e, portanto, não tenho que

me sentir amedrontado por nada que me fazem, mas isto é uma coisa que vai levar tempo...eu acho que a nova geração, os miúdos novos agora...isso tudo lhes passa porque eles acham que são deus lá em cima e eles cá em baixo e é tudo igual e portanto isto vai passar, mas eu vejo pelos meus colegas que há ainda muito este sentido de sei lá de desconfiança, de mau estar...eu não tenho nenhuma relação...o que é que eu faço no geral...as coisas fundamentais e as coisas fundamentais são as do currículo que nós temos que respeitar, não é, nós fomos do grupo que entrou logo em flexibilização curricular, logo inicial e foi uma discussão interna na escola para chegarmos a uma proposta de currículo, mas na verdade as coisas discutem-se e vamos chegar a um acordo...eu acho que depois foi consensual no conselho pedagógico e foi aprovado...mas há sempre...documentos fundamentais como esse que estamos a falar da flexibilidade curricular...esses documentos depois são discutidos na escola, passam por vários órgãos e vão sendo partilhados e vão sendo discutidos, não é...não é uma decisão nunca muito autónoma. Na verdade, eu, às vezes, faço um entendimento daquilo que eu corrijo com informações que me vão dando, não é...não é uma coisa que eu de repente decidi porque sou um iluminado, não...não é...eu acho que a inteligência é ser capaz de voltar atrás e de reformular as coisas, mas pronto, não tenho essa noção de fazermos parte de uma coisa...há um serviço do ministério que me cansa muito confesso que é o da gestão dos professores, elas são eficazes, elas são cuidadosas, elas até já são simpáticas ao telefone quando nos telefonam, mas cansa muito porque eu acho que é um trabalho meramente administrativo...é um trabalho que me incomoda porque a maior parte dos professores não conhece de todo a carreira que tem...e essa parte do ministério é muito cansativa, são milhares de papéis...agora já não é papel são plataformas para preencher constantemente e que muitas vezes são dependentes de serviços exteriores à escola...por exemplo agora vai surgir uma coisa que se chama plano para a capacitação digital...uma resolução do conselho de ministros aprovada o ano passado e que agora nos vai obrigar a fazer formação. Eu tenho que formar uma equipa e já estou aqui a falar com as pessoas...de repente tenho uma ideia, mas posso mudar de ideia e voltar para outra pessoa, percebe.

E - Como caracteriza quanto à frequência a sua interação com o Ministério da Educação?

D2 - É todas as semanas, acho eu ou se calhar as interações mais qualitativas com mais qualidade são aquelas reuniões que o secretário de estado faz connosco com

alguma frequência, eu como sou TEIP tenho algumas reuniões ou pelo menos alguns trabalhos para desenvolver junto da DGE, mas quer dizer...agora com a questão do digital tem sido um mundo...mas eu acho que todas as semanas, há...e de repente há a direção geral, a DGEstE que me telefona, coitadinha, porque acha que eu não preenchi um dia qualquer o número de crianças que vieram cá almoçar e não sei que mais...Todas as semanas, praticamente, há interações...A Ana Amaral que me pede uma vaga para um aluno ou não sei o quê, eu acho que até neste momento são muito... se quer que lhe diga o teletrabalho trouxe até simpatia da parte das pessoas que nos atendem...às vezes até ponho questões na DGAE, na tal que me aborrece, na tal que me cansa mais, que elas muitas vezes me telefonam para esclarecer coisas e o cuidado tem sido imenso.

E - Que assuntos são abordados nessas interações?

E - Em sua opinião, deve existir um processo de “prestação de contas” à comunidade interna e externa? Pode clarificar essa ideia?

D2 - Acho fundamental que as organizações portuguesas em geral...acho que nós todos...e quando dizemos que prestamos contas, nós prestamos contas, nós prestamos muitas contas, estou a falar de V., especificamente, porque fazemos muitas atividades com os pais e fazem muitas perguntas...mas este tipo de prestar contas é assim muito na tal base...portuguesa...tinha que ser uma coisa mais institucional...eu acho verdadeiramente que nós deveríamos ser capazes de explicar por exemplo como é que, no final do ano letivo, como é que retivemos 4 alunos ou 12 alunos ou 5 alunos, deveríamos ser capazes de o fazer e deveríamos ser obrigados a fazê-lo porque estamos a falar de vidas humanas, estamos a falar de pessoas, estamos a falar de muito dinheiro...e deveríamos ser sempre obrigados a explicar isto e essa é sempre a minha perspetiva de trabalho...eu ser obrigado a ter uma noção do por que é que estou a fazer, por isso os professores se queixam muitas vezes de mim...à intervenção direta do que está a correr mal...eu chego ao final do 1º período foco-me nas pautas e começo a ver o que está a acontecer ali e quero respostas e quero perceber o que se está a fazer porque essa é a nossa obrigação e era importante que cada um de nós individualmente fôssemos capazes de assumir isso como nossa obrigação nessa responsabilidade, sermos capazes de explicar...eu até reprovei o aluno, mas fui capaz de explicar porquê e fui capaz de explicar claramente para que, no ano seguinte, se faça um trabalho

diferente com ele e isso nunca acontece...eu só atirei o problema para debaixo do tapete e depois quem venha a seguir que varra, percebe...e isto eu acho que é uma coisa que é fundamental nas escolas...é uma coisa que eu acho que deva fazer parte...de sermos capazes de explicar...de ir à situação de cada um. Se voltar a concorrer e for diretor tenho que renegociar o programa TEIP e eu vou pedir um horário ou meio horário de um técnico de educação ou de sociologia ou de alguma coisa que me ajude a construir instrumentos e a transmitir a validade e o valor desses instrumentos para que se perceba como é que estamos a fazer isto. Na comunidade, nós somos sempre avaliados, e somos sempre avaliados pelo pior, sei lá um miúdo que deu um estalo no outro e, na manhã seguinte, toda a comunidade sabe porque as redes sociais transmitem e, de repente, ninguém se lembrou que o miúdo fez uma coisa maravilhosa porque não publicou isso, não é, só se lembrou do outro que deu um estalo noutra...portanto somos sempre avaliados...isto está sempre presente...temos que ser capazes sempre de ir desmontando e negociando isso...agora era necessário que fôssemos capazes...que tornássemos esta reflexão numa auditoria mais capaz de alterar as práticas...de alterar o trabalho que se faz e de saber como é que o fazemos e eu acho que aí ainda somos muito...muito pouco eficazes...as escolas são muito pouco eficazes. Eu acho que a municipalização poderia trazer isso, se o poder político municipal achasse que era relevante...e eu acho que algum dia vai achar porque os eleitores vão começar a pedir que as escolas sejam capazes de explicar o trabalho que fazem e por que é que o fazem, não é, portanto isso é...eu acho que vão acabar por o fazer e aí é que era importante criar algum trabalho comum, eu falei há bocado da importância que se deveria dar à receção dos miúdos imigrantes, mas também os instrumentos de avaliação e de autorregulação das escolas,...deveria ser um trabalho mais comum porque autonomamente se eu próprio estou a fazer um instrumento porque vou ser avaliado eu percebo que eu não o devo lá pôr, mesmo inconscientemente...por isso deveria ser uma coisa mais comum, mais coletiva, se calhar até um pouco mais externo à escola...mas isto também não se diz alto porque senão os colegas batem-nos, mas deveria ser por aí.

BLOCO F – VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA

E - Se achar oportuno, acrescente algum aspeto que considere importante e que não foi abordado nesta entrevista.

D2 – Não me lembro de nada mais.

Muito obrigada uma vez mais.

ANEXO E. Transcrição das Entrevistas

ENTREVISTA – DIRETOR 3

BLOCO A- LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

E - Boa tarde - Em primeiro lugar, agradeço a sua disponibilidade em colaborar comigo neste projeto de mestrado. De seguida, informo que esta entrevista é de carácter anónimo e solicito autorização para a gravar.

D3 – Tem a minha autorização.

E- Acrescento que com a realização deste estudo pretendo perceber as representações que os diretores deste concelho têm sobre o atual modelo de gestão, assim como compreender quais as práticas de liderança que os mesmos implementaram em tempo de pandemia nos seus agrupamentos e os modos de regulação subjacentes a este período.

BLOCO B – PERFIL DO ENTREVISTADO

E – Começo por lhe perguntar, há quanto tempo é diretor/a neste agrupamento?

D3 - Há 11 anos, vai para 12. Faz 12 anos agora no final de maio.

E - Quais foram as principais razões que o/a levaram a candidatar-se ao cargo de diretor/a?

D3 - Eu sempre tive esta ambição de gerir a escola, e foi sobretudo...fiz também mestrado em gestão e administração escolar...e foi sobretudo porque achava que podia dar um contributo...a minha visão...a minha perspetiva para a escola, para melhorar a escola, dentro de aquilo que é o meu pensamento, digamos assim, e foi nesse sentido. Foi digamos que, tentar contribuir à minha maneira, tentar contribuir para o bom funcionamento da escola e para melhoria dos resultados escolares dos alunos, todos esses aspetos associados.

E - Do seu trajeto profissional consta alguma experiência na área da gestão escolar?

D3 - Na área da gestão, para além de ter feito o mestrado, fui vice-presidente um ano, aqui na G. C. Foi só um ano porque anteriormente era o presidente do conselho

executivo, eram dois anos o mandato e o segundo ano foi quando houve uma fusão com a I. D. P. e, portanto, depois eles fizeram questão da I. D. P ser absorvida por nós, não foi propriamente uma fusão, ter alguém da direção também, alguém da I. D. P. representado na direção. Éramos 3 e percebi que era melhor ser eu, até para libertar a minha colega presidente na altura, disse epá então pronto quem deve sair sou eu e, portanto, saí. Só tive um ano e, pronto, gostei e, portanto, decidi candidatar-me.

E - Que aspetos do seu perfil ou da sua experiência considera relevantes para o cargo de diretor/a?

D3 - Olhe eu, acho que sou sobretudo uma pessoa de diálogo. Sou uma pessoa...que eu acho que...tenho aquilo a que se pode chamar uma gestão democrática das coisas. Gosto de partilhar as coisas com os meus colegas da direção, estou sempre aberto para falar com os professores, a nossa escola é uma escola de portas abertas, às vezes até está aberta demais. Aquilo é uma confusão, mas pronto também já foi uma realidade que era de anteriormente e eu acho que era importante manter, mas é sobretudo uma questão democrática, não sou propriamente uma pessoa de chegar ali e impor regras nem justificar, nem nada, manda e faz e não faz, eu acho que é a melhor maneira de gerir porque há muitos pontos de vista diferentes, mas se todos conversarmos e todos percebermos e fizermos pontes (que é uma questão fundamental julgo eu na direção de uma escola), as coisas acabam por resultar melhor, não é, e depois haver aqui um bem estar...há sempre quem não goste do diretor da escola. Mas, no geral, a sensação que eu tenho é que, de facto, as pessoas se reveem um bocadinho nesse tipo de direção, de serem ouvidos e foi isso que eu procurei. Quando alguém vai lá à direção com uma opinião, uma sugestão, alguma coisa, eu apalpo-as todas. Para mim, é tudo para avançar a não ser que veja que, de facto, aquilo é uma situação que não é exequível, porque eu acho que há muitas ideias e pelo menos tentamos. Normalmente, por norma, alguém tem uma ideia boa e vamos tentar avançar com isso, vamos ver, vamos tirar condições. Umam resultam lindamente, outras não resultam em nada, não há problema nenhum, o que resulta mantém-se, o que não resulta fechou. E julgo que as pessoas gostam disso, sentem-se bem, tenho algumas evidências, alguns colegas que vêm de outras escolas e depois ficam muito contentes quando vão lá para a direção falar connosco porque, de facto, é essa gestão um bocadinho informal, nós lá tratamo-nos todos por tu, não há pessoa que venha que não tratemos logo por tu para ficar logo à

vontade, não há distanciamento entre o diretor, há a função em si, o cargo em si, mas depois não há distanciamento no relacionamento entre nós na direção e todos nós e os colegas todos. Portanto, eu julgo que as pessoas gostam disso, sentem-se bem e eu acho que é uma boa maneira de gerir a escola. Às vezes, devia ser um bocadinho mais bruto, dizer mais vezes não, é uma das críticas que me fazem, não dizer que não, às vezes, devia dizer primeiro que não e depois ia ver. Normalmente, faço ao contrário, digo que sim e depois vou ver. Às vezes não é bom, mas é a minha maneira de ser e acima de tudo quero ser genuíno. O que quero enquanto diretor é sentir-me à vontade no meu papel de diretor. Não é criar uma personagem enquanto diretor, outra personagem enquanto pessoa. Eu sou assim, sou o que sou e mais nada.

E - Entende que deva ser exigida uma especialização em gestão para o cargo de diretor/a? Porquê?

E - Na sua opinião, essa especialização deverá ser inserida na formação inicial dos professores?

D3 - Eu acho que deve haver, não propriamente que a pessoa vá... a questão das relações humanas para mim e de liderança é uma questão fundamental. É até mais nesse aspeto que eu acho que a formação é importante. Eu, pelo menos, quando fiz o mestrado, a gente não aprendeu propriamente a gerir uma escola, não é, mas, de facto, aprendemos algumas coisas, apropriamo-nos de algumas coisas, sobretudo nessa área da liderança. Não sei se relativamente à formação inicial dos professores se isso tem grande interesse. Na perspetiva que eu vejo, que é aquela que pelo menos foi a que eu aprendi quando fiz o mestrado, não acho que essa formação acabe por influenciar muito o professor normal. Se fosse uma formação, não sei como é aí a sua formação aí na gestão educacional, mas se for muito vocacionada para a gestão dos projetos educativos, do regulamento interno, das regras de funcionamento, aí eventualmente poderá ter algum interesse. Se for como aquela que eu fiz que também se abordava isso, mas sobretudo era mais até essa questão dos recursos humanos, da gestão pedagógica, não sei se haverá grande interesse.

BLOCO C- O ATUAL MODELO DE GESTÃO

E - Nas escolas públicas, está em vigor um modelo de gestão, que foi introduzido pelo decreto-lei 75/2008. Qual é a sua representação sobre essa alteração de gestão?

D3 - Eu não vejo grande vantagem em ser diretor, sinceramente, eu a experiência que tive anterior no fundo recaia tudo na mesma sobre a presidente do conselho executivo, nós eramos 2 vice-presidentes, mas no fundo acaba por ser sempre o presidente do conselho executivo a ter grande peso. A grande diferença será até talvez na candidatura, na forma como nos candidatamos, é uma questão pessoal enquanto no outro é uma questão de equipa, e, portanto, aí é uma diferença, também a forma de votação era diferente, a escola toda a votar, agora é só o conselho geral. Esta aqui dá um bocadinho mais independência, esta questão de...repare uma coisa...eu quando vou... se é a escola toda a votar acaba por condicionar muito o professor porque depois está ali condicionado, aquilo eram eleições de dois anos, ao fim de dois anos se me porto mal, se faço alguma coisa que...julgo eu, podia condicionar um bocadinho o próprio presidente ou conselho executivo no exercício do cargo. O diretor nesse aspeto está com mais mãos livres porque primeiro tem 4 anos para o poder fazer e depois não são só os professores, aí, de facto, é a comunidade educativa, com as empresas, com a câmara, com a associação de pais e isso acaba por ter um efeito, julgo que é benéfico nesse aspeto. Ser só um diretor a assumir, recai tudo sobre o diretor, mas na prática no outro também acontecia mais ou menos isso. E julgo que até os serviços do ministério também têm isso em conta, já tive alguns processos disciplinares, algumas situações de denúncias que foram para inspeção, e da parte do Ministério noto que há sempre alguma sensibilidade relativamente a isso. Não é agora você é o diretor e vai já levar não sei o quê porque é o único responsável...não, não me parece que seja assim que as coisas funcionam, toda a gente acho que é sensível a isso, portanto no meu caso, não vejo necessidade de mudar, não vejo vantagem em mudar novamente para uma situação como a anterior.

E - Este modelo introduz a liderança como um dos aspetos de maior significado e centrada na pessoa do diretor. Como entende a intensificação dessa liderança na pessoa do diretor/a?

D3 - Depende da maneira como a pessoa funcionar com a equipa que tem. Eu, na minha direção, nós somos secundária, portanto só temos 3 elementos na direção: diretor, subdiretor e um adjunto, não temos direito a assessor. Podemos é dar, como eu dou porque vamos ao crédito da escola e, portanto, utilizamos o crédito da escola... aquilo que eu faço muito é delegar competências, para a área dos alunos é a área da subdiretora que trata daquilo e ela trata daquilo com total autonomia. Nós conversamos por estarmos lá todos os dias e, portanto, discutimos as coisas que tivermos, mas ela, tanto a subdiretora como o adjunto, nas áreas que têm a seu cargo, têm total autonomia para o fazer. A não ser que seja algo que, de facto, tenha de ser discutida na direção, então aí nós intervimos e eu intervenho e conversamos sobre isso. Mas é raro isso acontecer, portanto nós normalmente conversamos todos, gosto muito de ouvir a opinião dos outros e valorizo muito a opinião dos outros, porque se é uma coisa positiva aquilo faz todo o sentido, muitas vezes dou eu uma opinião e dizem-me “olha isso não é bem assim”, gosto muito de ouvir a opinião das pessoas, no sentido de que se não concordam e apresento uma ideia “olha mas isto não é muito bem assim”, muito bem, portanto para mim como é uma gestão desse género não me sobrecarrega sobremaneira relativamente a isso.

E - Em sua opinião, este novo modelo trouxe mais autonomia às escolas? E à atuação do diretor/a? Se sim, a que níveis?

D3 - Não me parece. Sinceramente, a autonomia não tem a ver com o modelo. Poderá eventualmente a questão de mais independência relativamente à pressão que a escola tenha ou que o grupo de professores numa escola poderá ter relativamente à pessoa que foi eleita. Só nesse aspeto, tudo o resto em termos de funcionamento não me parece que as coisas funcionem de maneira muito diferente. Também a questão do conselho pedagógico, não era, se me recordo bem, agora o diretor é por inerência e na altura não era ele que liderava o conselho pedagógico. Portanto, há aí algumas pequenas diferenças relativamente a isso. Em termos práticos, que eu acho que é aqui o mais importante, não me parece que houvesse aí grande diferença relativamente ao outro.

BLOCO D – A LIDERANÇA DO DIRETOR

E - No seguimento da temática da liderança, diga-me, por favor, como se relaciona com os seus pares, nomeadamente no que diz respeito à comunicação/interação ou tomadas de decisões, isto é, como as define, nomeadamente com:

- a sua equipa (subdiretor, adjuntos e assessores);
- o conselho geral;
- o conselho pedagógico;
- os coordenadores de departamento;
- os coordenadores de escolas/estabelecimentos;
- o pessoal não docente.

D3 - É aquilo que eu já lhe disse, é democrática, é ouvir as pessoas, e partilhar com as pessoas, todas as ideias são bem-vindas e, portanto, é discutir com as pessoas e se o argumento é válido... portanto não há aqui a questão do diretor propõe, tem que ser aceite se não ele fica chateado, não há nada disso, é uma proposta mesmo de trabalho por norma e as pessoas acabam por... discute-se o que achámos que é melhor e é isso que avança e se for o contrário daquilo que eu disse também não tem mal nenhum. Mas é uma coisa boa porque às vezes quando têm alguma ideia é bom discuti-las...pois avança a minha ou não...não há problema.

E - Quer dar alguns exemplos de situações concretas?

E - Como é que a motivação funciona com os outros agentes educativos? Tem tempo para motivar os outros? Como o faz?

D3 - A motivação é sobretudo perceber que estamos a construir alguma coisa de importante e bom para os alunos. Trabalhar bem para os alunos. Eu acho que esse é o aspeto fundamental, bem da escola, para os funcionários e para os professores também e sobretudo muito...porque eu acho que as pessoas gostam muito disso sentirem que são respeitadas, nas suas funções, no tratamento que lhes é dado, embora às vezes a gente diz uma coisa ou outra menos simpática, mas por norma... eu acho que esse é o

principal fator motivacional. As pessoas sentem, primeiro saber a opinião deles é importante, como é valorizada e que são tratados com toda a consideração e todo o respeito e saber explicar. Então agora todas as semanas tínhamos um plano qualquer para fazer. Houve aí uma altura em que tivemos 7 ou 8 planos para fazer, o que é duro, conselhos pedagógicos, sistematicamente com reuniões, depois também a mudança de critérios de avaliação, nós apanhamos aqui, nestes últimos dois anos, um conjunto muito grande de alterações. Alterações muito significativas no funcionamento da escola, e a motivação foi sempre essa, foi trabalhar em harmonia, em discussão plena das coisas, o que não significa que as pessoas não estejam muito cansadas. Sente-se que as pessoas do conselho pedagógico...acabamos por reunir muitas vezes, muito mais do que aquilo que era normal o conselho pedagógico reunir..., mas fizemos...trabalha-se bem no conselho pedagógico, as pessoas discutem, conversa-se e, portanto, a motivação é essa, é saber que temos de fazer alguma coisa, essa coisa é para melhorar o funcionamento da escola e chegar melhor aos alunos e aos funcionários e trabalhar em equipa com eles...é esse o caminho que eu quero sempre fazer.

E - E a nível externo, como define a sua relação com a comunidade educativa (autarquia, pais, entre outros)? Considera-os parceiros ou tem outra visão dos mesmos? Pode exemplificar algumas situações.

D3 - Eu considero-os parceiros, claramente. Eu penso que tenho um bom relacionamento com a associação de pais. Nós, a escola, como é secundária, a associação de pais é sempre complicado porque há poucos e os próprios filhos, também os próprios educandos, o papel da associação de pais numa escola secundária é um bocadinho reduzido, não tem aquele impacto grande que tem nas básicas e no primeiro ciclo, mas sempre que é necessário converso com eles, sinto que há um bom relacionamento com a associação de pais e há total abertura também para trabalhar com eles. Nós também temos autoavaliação e eles também fazem parte da autoavaliação da escola, um dos elementos, portanto eu aí acho que há um bom relacionamento e com a câmara ainda mais. Eu, para mim, nós como escola secundária sempre tivemos, embora tivéssemos um bom relacionamento com a câmara, era sempre um relacionamento mais afastado que os agrupamentos porque tinham logo o 1º ciclo, o pré-escolar e tinham apoio da câmara para a esquerda e para a direita. Nós nunca tínhamos nada. Portanto estes últimos anos agora até com a questão da descentralização, para mim sempre me dei bem com a câmara e gosto muito disso.

Para nós é muito bom o relacionamento com a câmara, acho que esta câmara tem muita preocupação (não sei as outras) com a educação do concelho, ajuda muito as escolas, tem-nos ajudado muito até em termos de verbas e podermos adquirir alguns equipamentos que ainda por cima nesta fase em que nem temos receitas praticamente nenhuma, não termos alunos na escola, portanto o bar dava-nos muitas receitas e a secretaria também nos dava e agora deixamos de as ter e isso é, de facto, um constrangimento muito grande, mas com a câmara há total sintonia, eu gosto muito desta câmara municipal. Realmente, para mim, foi uma surpresa muito grande, o papel da câmara. Eles têm-nos dado um conjunto de verbas, tivemos o problema do pavilhão e eles vieram logo ajudar-nos, disponibilizaram-nos o pavilhão. Nós também fazemos o mesmo para a câmara. Já vieram fazer concursos para a escola, uma vez fizemos aqui a festa da flor, também sem cobrar nada, eles também não nos cobram nada, nem faz sentido e, portanto, há aqui, de facto, uma ligação muito boa que nós sentimos com a câmara e não é só com a câmara, também com algumas empresas e também com associações. Nós temos aqui, começámos há uns 10, 11 anos, logo quando comecei a ser diretor temos aqui um clube de voleibol feminino que é o A. Volley que está associado connosco. No primeiro ano ainda lhes cobre um dinheirito, mas depois percebi que não valia a pena, portanto eles estão aqui à borla, até já temos o nosso nome no clube também e não há aqui a lógica mercantil, acabávamos por não ganhar dinheiro nenhum e, portanto, eles treinam aqui à borla e com todo o gosto. Agora também temos o Futebol Clube de A. também com a ginástica (tivemos obras, ainda não acabaram, mas já temos o pavilhão novo disponível) eles pediram-nos e agora também vêm para aí treinar, com a OGMA, temos aí um protocolo importante por causa da questão do curso de manutenção de aeronaves, agora é mecânico de aeronaves e material de voo e, portanto, temos aqui protocolos com empresas. Para nós é fundamental porque nós temos alguns cursos profissionais, abrimos 6 turmas por ano, turmas completas, em termos de cursos são mais do que 6 porque há turmas que têm 2 cursos... todos os anos abrimos 6 turmas de cursos profissionais, fazemos questão... temos também instalações na área da mecânica (opcional) e da eletrónica que são importantes e, portanto, nós achamos que também se deve dar resposta à comunidade educativa e esse é um aspeto que para nós é fundamental. Nós abrimos este ano 18 turmas, o ano passado abrimos 18, nos outros 19 e 20 e não abrimos mais porque não tínhamos salas, porque nós facilmente, nos últimos anos, e este ano por exemplo mandamos só do curso de ciências e tecnologias mais de 60 alunos embora

porque não tínhamos vaga. Podíamos não abrir profissionais e abríamos os cursos de ciências e tecnologias que até era mais simpático, mas, de facto, temos também o dever com a realidade da comunidade educativa e, portanto, temos que dar resposta à comunidade educativa que temos. Nós oferecemos esses cursos profissionais todos e é esse sentido no fundo, sentido de serviço que nós achamos que é fundamental ter. É essa a nossa aposta.

E - Sentiu que a interação de que me falou, anteriormente, com os vários atores educativos, saiu reforçada ou, pelo contrário, este contexto atípico dificultou essas interações? Quer exemplificar alguma situação em particular?

D3 - Eu acho que não se aproximaram mais, podem não se ter distanciado, mas aproximar não senti nada disso. Sinto algumas dificuldades nos cursos profissionais, sobretudo, em função das circunstâncias, até nos estágios dos alunos, há muitos alunos agora que tinham a formação em contexto de trabalho nas empresas e há empresas que deixaram de estar disponíveis para isso. Temos o curso de turismo e vários cursos e, portanto, deixaram de aceitar. Portanto isto não saiu nada beneficiado, não quer dizer que isto não seja rapidamente resolvido e penso que mal acabe esta situação as coisas se recomponham facilmente, mas acho que foi prejudicial, este confinamento que temos relativamente à questão da COVID não tem sido benéfico para as escolas nem para a relação com as empresas e com a comunidade.

E - Neste tempo pandémico, quais foram os maiores desafios que foram colocados ao diretor/a e como foram resolvidos? Fale-me disso.

D3 - Primeiro a questão da necessidade de organização da escola e de dar resposta aos planos que foram imensos, planos de organização e de preparação para a COVID e que teve de ter o envolvimento praticamente de toda a escola e sobretudo depois no aspeto vincado da questão do conselho pedagógico, tivemos muitas reuniões de conselho pedagógico para preparar os diferentes planos e isso, portanto, criou-nos aqui um conjunto de constrangimentos muito importante. Um segundo constrangimento fundamental tem a ver com a questão do ensino a distância. No primeiro, as coisas acabaram por não correr mal, houve um grande esforço efetivamente (e há que o dizer) da parte dos professores, a grande maioria dos professores (sabe que não são todos, mas uma parte muito significativa dos professores) trabalhou muito, agarrou as coisas e adaptou-se às circunstâncias que aqui existiram, mas, de facto, sentimos que há um

constrangimento grande em relação ao contacto com os alunos, às aprendizagens dos alunos, às condições que temos para dar resposta às necessidades dos alunos e portanto isso aí foi para mim um aspeto mais negativo e muito também com as aprendizagens dos alunos porque nós quer queiramos quer não e por muito esforço que se faça, realmente já toda a gente percebeu isso, eles aprendem muito menos. Só aprendem menos... aquilo que os meus colegas me disseram este ano foi muitos deles deixaram de saber estar na escola: primeiro período nós recebemos (portanto somos só secundário) mais de 500 alunos novos na escola vindos do básico, mas mesmo os outros que cá estavam perderam uma certa postura, uma forma de estar na sala de aula que no secundário as coisas acabam por ser mais complicadas, depois têm a preparação para os exames, têm todo aquele tipo de situações mais complicadas. Infelizmente agora, os meus colegas diziam que no início do segundo período (os próprios alunos também) já estavam a entrar novamente no ritmo, na forma de trabalhar novamente e agora voltamos novamente e é extremamente negativo, estamos preocupados com isto, não sei quando é que isto vai acabar, se vai acabar e, portanto, em termos de resposta da escola para além daqueles computadores que vieram todos, nós também fornecemos computadores novos (câmaras nossas, nós compramos 50 câmaras e emprestámos agora uma data de câmaras, a alunos que têm necessidade delas) também algum equipamento do nosso. A câmara também nos forneceu agora uns routers de internet e também tablets para colmatar aqui algumas das dificuldades que tínhamos e pronto..., mas acho que é negativo e é um esforço muito grande, julgo eu quer para os alunos quer para os professores. Eles trabalham mais, trabalham de maneira diferente. Nós somos ser relacionais, temos que interagir, temos que estar uns com os outros e esta questão de estarmos todos muito afastados uns dos outros não é muito positivo, acho que é negativo. Mas pronto vamos jogando as coisas conforme podemos.

E - O que mudou na sua forma de ação, de intervir, passou a pensar de forma diferente?

D3 - Quer dizer eu acima de tudo, o que mudou foi...passamos a relacionar muito por e-mail e é uma coisa mais informal, uma coisa mais à distância quer dizer, primeiro é mails que nunca mais acabam...uma pessoa vai para o e-mail da direção e aquilo é *boom, boom, boom*, uma coisa sistemática estamos para aí uma hora só para andar a limpar os emails todos do computador. Portanto o relacionamento que se tem, aquela proximidade que nós aqui na escola muito valorizávamos e valorizamos no contacto

muito com os professores, alguma informalidade e à vontade que temos, tem-se através do e-mail com o devido distanciamento que isso provoca e, portanto, isto não é muito agradável, acho que é mais um aspeto negativo que nós temos aqui relativamente a essa situação.

E - Como lidou com as dificuldades que foram surgindo?

E - Há normativos que legitimam a autoridade de um diretor/a. Como entende o exercício da sua autoridade?

D3 - A autoridade vai-se construindo, não se impõe...constrói-se.

E - Neste período de pandemia, pode descrever-me um dia de trabalho?

D3 - Nós aqui na escola, decidimos só trabalhar de manhã, e, portanto, o resto depois fazemos em casa, aliás como estou agora a fazer, não é, e também dividimos a direção... eu vou 4 dias por semana por acho que devo ir, só não vou à quarta-feira de manhã. Somos poucos agora na direção. No nosso caso na sexta-feira vamos todos, para também conversarmos um bocadinho todos juntos e vermos as situações que surgem e as poderemos discutir. Mas é um trabalho muito isolado e muito à distância...há um problema disciplinar lá vai por e-mail e agora fazes assim...há um problema do professor não sei do quê... e é tudo muito indireto... alguns telefonemas..., mas é tudo muito distante relativamente àquilo que é o relacionamento normal porque eu não gosto muito, acho que ninguém gosta disto, porque isto, de facto, é, quer dizer, a pessoa fica muito isolada, acaba por ficar mais isolada relativamente ao resto da comunidade... não é muito simpático. Eu, no meu caso, depois tomo o pequeno almoço, quer dizer não tomo o pequeno-almoço, bebo o café da manhã por volta das 9, quando chego à escola, e aí converso muito com os funcionários, que eles também estão lá muito entretidos, têm pouco que fazer nesta altura e aí acabo por interagir mais, tenho a possibilidade de interagir mais com os funcionários da escola, os assistentes operacionais sobretudo mas também os assistentes técnicos da secretaria, também temos aí algum relacionamento, todos os dias conversamos um bocadinho, e daí não é tanto, embora não seja muito...não é tanto o distanciamento... os professores é...e é aquela rotina do e-mail, e do e-mail e atrás do e-mail.

E - Comparando esse dia com um dia qualquer antes da pandemia, qual ou quais são as mudanças que considera mais significativas?

D3 - O dia, se calhar parece um paradoxo o que lhe vou dizer, o dia com alunos e professores é muito mais intenso, é muito mais intenso, aquilo... toda a gente... são os problemas disciplinares, são os professores que vão lá falar, um fala daquilo, outro fala daquilo, colocam aqui algumas questões. É o ir também contactar com eles um bocadinho, conversar um bocadinho, apanhamos sempre alguém, e isso, essa intensidade é, quer dizer é positiva, tirando, talvez o princípio do ano letivo é muito desgastante, por causa da questão dos horários, muitos acertos nos horários que se fazem... e é aí um bocado..., mas ela é positiva porque, de facto, há ali, logo maneira de resolver as coisas. Eu não sou pessoa de deixar andar as coisas... eu, normalmente, as coisas surgem e tento logo resolver as coisas, se eu vejo logo que aquilo é positivo fica logo tudo despachado e, portanto, essa intensidade e esse relacionamento que se tem, deixou de se ter. E eu gosto mais, como é evidente da outra forma de estar... e a conversar e a discutir e a resolver logo as coisas e a despachar logo os assuntos, para mim é que é bom.

BLOCO E – MODOS DE REGULAÇÃO

E - Ainda falando deste período atípico, foram tomadas várias medidas emanadas pela tutela. Pode identificar algumas delas?

D3 - Neste momento são os planos. O plano de ensino a distância que, no nosso caso, englobou depois a organização em termos da escola, de termos que elaborar, não sei quanto foi, 9 ou 10, uma coisa nova para nós, que é a questão das mentorias e das tutorias que saiu este ano, que para nós também foi uma novidade e é uma surpresa. Eventualmente uma coisa boa que nós, dificilmente, iríamos pôr em prática. Normalmente, porque tínhamos algumas..., mas era tudo para o básico, mas a partir do momento em que agora entrou também no secundário são aspetos novos também de funcionamento da escola e da organização, são aspetos relevantes eu acho, são importantes. Penso que a questão da utilização de diferentes plataformas, pode ser, de facto, muito enriquecedora agora para, com mais calma, com o tempo agora, se isto acalmar, quando acalmar, também alterar um bocadinho o relacionamento, a forma de se trabalhar com os alunos, utilizar o zoom ou utilizar esse conjunto de instrumentos que agora, plataformas técnicas, que os professores muitos deles já adquiriram...competências trabalharem com esses instrumentos, que eu acho que é um

aspecto positivo que nos pode ajudar a aproximarmo-nos também mais dos alunos e de possibilitar apoiar até melhor os alunos. Como sabe também vai haver agora aquela formação da capacitação digital. Portanto esses aspetos são... a utilização destas novas tecnologias, agora no caso da nossa escola das mentorias e das tutorias, acho que vai ajudar também a aproximarmo-nos dos alunos, talvez estes sejam os aspetos mais importantes.

E - Como lidou com essas orientações? Como as implementou no contexto organizacional? Pode dar alguns exemplos?

D3 - É um bocadinho aquilo que eu já disse não é. Portanto, nós, como lhe disse, funcionamos muito, o conselho pedagógico funcionou muito este ano e o ano passado, para implementar esses planos e no nosso caso também, como também já lhe referi, por causa da questão dos critérios, da definição dos critérios e agora do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e, portanto, todos aqueles aspetos que é uma mudança que, para mim, é absolutamente brutal, brutal, porque nós estávamos habituados a utilizar instrumentos e era nos instrumentos que valorizávamos e passamos a valorizar a avaliação por domínios, há aqui no caso das escolas e dos professores, aqui um, de facto, um ano... a Covid teve estas mudanças que foram obviamente brutais, e é preciso perceber como todos nós, não é, vivemos a vida toda a utilizar a outra forma de avaliar não é, e portanto, de repente num ano ou dois, as pessoas todas mudarem ou grande maioria mudarem e a escola mudar o seu pensamento, a sua filosofia para este novo modelo através da avaliação do domínio e da avaliação formativa e da importância da avaliação formativa, etc... é, de facto, também, um aspeto muito relevante. E aí há que dar muito mérito aos professores, porque, de facto, muitos professores fizeram um esforço e fazem e preocupam-se...e nós que éramos uma escola e somos uma escola só secundária, tudo, tudo para nós ainda chegou mais tarde. As básicas já começavam a trabalhar de maneira diferente, nós estávamos ainda muito confortáveis na lógica de sermos secundária, termos exames nacionais, portanto não se muda muito, porque os exames e a preparação para os exames é muito condicionante e funcionávamos muito nessa lógica e, de repente, os professores percebem que isto tem que levar aqui um abanão e têm que fazer um esforço muito grande. Não é fácil e mesmo assim correu muito melhor do que aquilo que eu estava à espera e, portanto, há, de facto, aqui um esforço grande dos

professores para se adaptar às novas ideias e isso é difícil...tem sido uma altura difícil para todos.

E - Sentiu que, durante este período de ensino remoto, existiu da sua parte uma regulação mais autónoma? Como é que a mesma funcionou, nomeadamente:

- com o conselho geral

- com o conselho pedagógico

- com os pais /família

- com a direção geral da saúde, entre outros.

D3 - No caso da saúde correu muito bem, com a Dra. Túlia Quino. Nós tivemos muitos casos. Nós, de repente, na nossa escola, nós tivemos 30 e tal ou 40 e tal alunos Covid...tivemos depois alguns surtos, tivemos uma turma com 14 alunos, duas turmas com 5 e acabamos por criar ali depois, a própria delegada de saúde, adaptaram-se às circunstâncias e acabou por haver um relacionamento estreito, nós praticamente falávamos todos os dias, 3 e 4 vezes por dia, por causa das situações que iam surgindo na escola. Eles até foram à nossa escola ver as instalações, as condições da escola porque éramos muitos casos, e que estava tudo mal...tínhamos é que fechar a escola, mas agora perdi-me um bocadinho na pergunta...

E: a minha pergunta é se tinha havido alguma regulação mais autónoma da sua parte

D3 - E houve... eu da minha parte, nós temos algum feedback relativamente aquilo que as pessoas fazem, às vezes o feedback já vem atrasado de coisas que não correm bem, mas isso naturalmente que acontece de certeza absoluta, mas evidentemente que nós temos de partir do princípio de que, tem que se confiar nas pessoas, e a norma é que se as coisas funcionam bem por norma, porque quando as coisas funcionam mal, normalmente já vêm depois disso...e eu não ando ali atrás dos professores a ver o que andaram a fazer, evidente que temos os mecanismos normais, temos o programa de alunos, têm que fazer os sumários, vocês já têm o inovar... agora já têm de ter, mesmo que não quisessem já têm de ter e, portanto, temos depois a obrigatoriedade que é gerida pelos diretores e os coordenadores dos diretores de turma, as tarefas que são

administradas todas as semanas, aquilo que os professores fazem, a preparação do calendário, que normalmente é o mesmo, agora seguimos o calendário que tínhamos na escola e depois eles têm de fazer lá os seus sumários e as tarefas que administram, mas isso é tudo uma... nós temos 57 turmas, portanto não vamos estar... é fácil perceber que era uma loucura andar ali atrás a ver o que andam as pessoas a fazer, isso não faz sentido, parte-se do princípio que as coisas correm bem...quando há alguma situação menos boa normalmente temos conhecimento e portanto aí é... ou falamos com o professor e atuamos, mas com autonomia. De outra maneira é impossível, é um engano pensarmos que estamos ali a fiscalizar as pessoas, não há tempo nem tem lógica. As pessoas são profissionais e pronto temos que perceber que somos profissionais e que por norma as pessoas trabalham bem. Agora há alguns casos que não, mas por norma...é essa...e é a norma que deve prevalecer.

E - Sentiu necessidade ou reuniu com outros diretores para agilizarem práticas de atuação conjuntas? Se sim, quais?

D3 - Nós conversamos sobre alguns aspetos, que eu me lembre assim de reunir tivemos a comissão pedagógica que foi da parte da formação, alguns aspetos de funcionamento... penso que no princípio do ano (agora desta vez não), mas no princípio do ano do ensino a distância, nós temos um grupo do WhatsApp. Nós algumas questões que são aí colocadas..., mas quer dizer reunir formalmente para ver todos, acabamos por não o fazer. Eu também como sou só secundária tenho ali algumas dificuldades. A grande maioria das preocupações das escolas tem a ver com o básico e, portanto, eu fico logo ali mesmo nas reuniões com a câmara ou com alguém, fico sempre a perder, estou ali 2 horas a ouvi-los falar de coisas que não têm nada a ver comigo, mas pronto é mesmo assim, são as circunstâncias.

E - Essas reuniões eram práticas habituais ou o momento vivido levou a essa união?

D3 - Reuníamos de vez em quando as escolas todas, um assunto qualquer, até aspetos relacionados com questões que queríamos levar para a câmara, acabamos por reunir para aí 2 ou 3 vezes por ano ou mais. Íamos para a escola de cada um, de vez em quando, e conversávamos um bocadinho. Também somos 10 e há sempre opiniões diferentes, mas eu julgo que nós em termos de escolas do concelho até nos damos todos bem. No geral, temos um bom relacionamento entre os diretores e, portanto, aqui até há aí uma boa partilha, mas reuníamos com alguma regularidade, pelo menos uma

vez por período eu acho que nós acabávamos por reunir, 3, 4, 5 vezes por ano acabávamos por reunir...agora não o fazemos.

E - Como caracteriza a relação existente entre a escola e o Ministério da Educação e como é transferida para o contexto organizacional? Pode exemplificar?

D3 - Primeiro é através dos e-mails. Eles mandam-nos as diretrizes todas através dos e-mails e em função disso nós lemos e aplicamos aquilo que achamos ou adequamos as coisas relativamente ao restante. Mas eu tenho uma boa opinião da forma como nós nos relacionamos com o Ministério da Educação. Sempre que tenho algum problema, se for preciso telefone, ou eles telefonam-nos com tanta frequência, agora até temos uma coisa que é o E72 que eles respondem em 72 horas às questões que nós colocamos. Ainda no outro dia, coloquei uma por causa da avaliação de um professor e eles telefonaram-me, não estavam a perceber bem o que é que eu queria. Com a DGEstE também há alguma proximidade relativamente a isso. Agora é tudo muito informal, começa tudo muito por e-mail, leva o e-mail ou leva o despacho normativo, leva a portaria, mas quando precisamos e quando é necessário eu acho que eles estão sempre disponíveis, por norma, basta que...ainda hoje me telefonaram, porque temos de fazer todos os dias o ponto da situação do funcionamento da escola, nós não temos refeições nem temos nada na escola, é agradável, agora há é sempre distanciamento. Estou-me a lembrar ainda agora que nós oferecíamos, como lhe estava a falar, do curso de manutenção de aeronaves e, entretanto, nós tivemos até uma reunião depois com a TAP e a TAP até estava interessada em oferecer esse novo curso que é de mecânico de aeronaves, não é manutenção...é mecânico e de material de voo. E nós oferecemos o curso de manutenção de aeronaves porque, entretanto, não nos disseram nada. Às tantas recebemos em julho, já depois dos miúdos matriculados ou em agosto, que isso agora já não é manutenção de aeronaves, é mecânico de aeronaves, ou seja, tivemos a oferecer um curso que já não íamos ter. Por acaso, aquilo é para melhor, em princípio. Portanto mandou um e-mail e está despachado, também tem esse aspeto. Não tenho razão de queixa, normalmente somos atendidos e tratados com consideração, que é uma coisa importante.

E - Como caracteriza quanto à frequência a sua interação com o Ministério da Educação?

D3 - As plataformas é que dão cabo de mim. É tanta plataforma que temos que preencher e muitas vezes repetir dados que já fornecemos. É o MISI que pede e depois o outro pede a mesma coisa que o MISI pede...e andamos naquela coisa, naquela falta de articulação que eles ainda têm e que é muito complicado e é muita coisa para responder, é muito questionário. Depois são tantos, às tantas aquilo cria-se...é aborrecido...mais outra vez outro questionário, outra coisa que tenho de responder e andamos sempre nisso e isso é que eles deveriam rever e que eu acho que é muito negativo. É cansativo, é exagerado, é preocupante e é muito chato, o resto muito bem.

E - Que assuntos são abordados nessas interações?

D3 - Sobretudo dados que eles nos pedem.

E - Em sua opinião, deve existir um processo de “prestação de contas” à comunidade interna e externa? Pode clarificar essa ideia?

D3 - Nós fazemos isso todos os anos, no conselho geral. Acho que sim, e normalmente no conselho geral, geralmente, faz-se um apanhado daquilo que se fez durante o ano. Nós temos muita preocupação com a questão dos resultados e de apresentar os resultados dos alunos, chamamos observatório de avaliação e até fazemos uma análise comparativa dos resultados dos alunos deste ano com os do ano anterior e de período a período. O primeiro período do décimo ano tiveram estas notas e tiveram taxa de sucesso a português de tanto e no segundo período tiveram tanto e, portanto, nós preocupamo-nos em trabalhar os dados e isso é cada vez um esforço maior da nossa parte. Também nos profissionais (portanto os outros é por período, 1º, 2º e 3º período) é só a meio do ano porque aquilo é por módulos, aquilo é uma lógica diferente de funcionamento. Mas é importante fazer isso, as pessoas sentem-se confortáveis com isso. Normalmente quando vou ao conselho geral, ou seja, as reuniões de conselho geral eu falo 2 horas, os outros falam 10 minutos porque, de facto, é um bocadinho essa lógica do prestar contas. Vou ao conselho geral, levo um conjunto de informações, levo um conjunto de dados que eu acho que devem ser dados e eu acho que isso é importante porque isso também ajuda, até porque às vezes também surgem ideias interessantes e ajuda também as pessoas a perceberem o funcionamento da escola e também a cativá-las, porque se um diretor de uma escola vai para uma reunião e as pessoas saem dali sem saber as coisas ou se sentem um bocadinho intimidadas por estar a colocar questões ou veem que a pessoa reage mal, isso é sempre um aspeto

negativo. Eu nisso...nós damos...e eu tenho essa preocupação, nós trabalhamos, de facto, os dados cada vez mais, cada vez temos mais essa preocupação de trabalhar os dados para ficarmos a saber como é que as coisas funcionam e também poder dar aos outros e toda a gente tem acesso e prestar contas é um aspeto importante. Nas contas financeiras, nós temos a conta de gerência todos os anos, agora em abril/maio, temos de fazer essa conta, os investimentos que fazemos, onde é que gastamos o dinheiro, onde é que o aplicamos, aquisição de equipamentos, gosto muito de comprar equipamentos para a escola, computadores e projetores, tudo aquilo que seja algo que possa melhorar o funcionamento das aulas e funcionamento de trabalho dos professores. Eu quando tenho dinheiro, gasto o dinheiro todo porque, de facto, eu acho que ele deve ser aplicado para isso e, portanto, depois prestam-se as contas, as pessoas veem e têm noção disso e, portanto, acho muito importante.

BLOCO F – VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA

E - Se achar oportuno, acrescente algum aspeto que considere importante e que não foi abordado nesta entrevista.

D3 - Há uma tentativa, sobretudo nas áreas profissionais, e com um papel importante da câmara, a tentativa de nós nos aproximarmos também das empresas, do tipo de oferta de cursos profissionais que as empresas necessitam, cursos que eles precisam, vem um bocadinho de encontro àquela interação que era preciso estabelecer com a comunidade. Tem sido aprofundada e penso que, este ano, eventualmente já vai começar a ter alguns frutos. O ano passado, oferecemos um curso de técnico de análises laboratoriais porque há aí uma empresa ao pé de vocês, a Algora, que comprou também a Solvay e, portanto, nós vamos novamente oferecer esse curso. Já dissemos que a questão da divulgação dos cursos é um aspeto absolutamente decisivo para podermos ter alunos e apostar nisso, mas nesse aspeto a câmara está a funcionar bem, está a dar passos no sentido, de facto, de tentarmos chegar aos alunos e fazer perceber aos alunos que há um conjunto de ofertas, no caso aqui, porque científico-humanísticos toda a gente conhece, cursos profissionais das diferentes escolas e que a nossa oferta está a tentar ir de encontro àquilo que as empresas querem. Nós temos já vários exemplos, a OGMA é fundamental..., mas temos acordos com várias empresas, vamos tentar agora novamente fazer a oferta desse curso para ver se conseguimos chegar aos 13/14 alunos para podermos começar a abrir para, de facto, dar resposta aos interesses

da comunidade. Eu penso que, este ano, vai haver uma aposta grande no concelho com o apoio da câmara e das empresas, irmos às empresas, levar os miúdos do básico às empresas, perceberem que há ofertas profissionais muito boas e que se calhar têm mais futuro na maior parte dos casos que ir para os científico-humanísticos e haver aqui uma articulação grande entre as escolas, as empresas e a câmara, no sentido da divulgação da oferta de cursos que vão de encontro às necessidades das empresas e que são benéficos para os alunos. Esse aspeto é um aspeto que penso que se está a dar passos bons aqui no concelho e vamos ver se, de facto, tem continuidade.

Muito obrigada uma vez mais.

ANEXO F. Transcrição das Entrevistas

ENTREVISTA – DIRETOR 4

BLOCO A- LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

E - Boa tarde - Em primeiro lugar, agradeço a sua disponibilidade em colaborar comigo neste projeto de mestrado. De seguida, informo que esta entrevista é de caráter anónimo e solicito autorização para a gravar.

D4- Está dada a autorização.

E- Acrescento que com a realização deste estudo pretendo perceber as representações que os diretores deste concelho têm sobre o atual modelo de gestão, assim como compreender quais as práticas de liderança que os mesmos implementaram em tempo de pandemia nos seus agrupamentos e os modos de regulação subjacentes a este período.

BLOCO B – PERFIL DO ENTREVISTADO

E – Começo por lhe perguntar, há quanto tempo é diretor/a neste agrupamento?

D4 - Sou diretor desde 2011, mas no órgão de gestão já estou desde 2003.

E - Quais foram as principais razões que o/a levaram a candidatar-se ao cargo de diretor/a?

D4 - Olha pelo simples facto de haver como que uma onda de fundo para que eu assumisse o cargo do primeiro diretor do agrupamento do F.C. Eu estava na altura a tirar o meu doutoramento, tinha saído do chamado conselho executivo, na altura, na pretensão de concluir o meu doutoramento. Eu acho que as coisas não estavam a correr muito bem, eu afastei-me da realidade daqui do F.C e fui solicitado por uma vaga de pessoas pretendendo que eu me candidatasse e me recandidatasse, e foi assim...e foi assim que eu me candidatei através do meu projeto de intervenção.

E - Do seu trajeto profissional consta alguma experiência na área da gestão escolar?

D4 - Não, tive algumas pós-graduações, algumas ações de formação, mas não tenho nada específico no âmbito da administração e gestão escolar...apenas a experiência empírica adquirida e também algumas ações de formação, sim nesse âmbito.

E - Que aspetos do seu perfil ou da sua experiência considera relevantes para o cargo de diretor/a?

D4 - Digamos que é um perfil multifacetado, as pessoas têm que estar minimamente preparadas para um conjunto de atribuições que vem na legislação e outras são...estão subjacentes à própria legislação e que a gente se depara no dia a dia, mas fundamentalmente a gente tem que ser isenta, tem que ser humano, tem que ser correto e tem que ter muito conhecimento da realidade do próprio agrupamento. Se não tiver essas vertentes, certeza absoluta que vai ser um fiasco e tem que ter também a noção de que todos os dias está a aprender...perante esta mescla toda eu penso que dali a alguns anos e, eu falo por mim, eu, neste momento, sinto-me muito mais capacitado do que quando entrei para a gestão em 2003, mas muito mais...e toda e qualquer situação que se me depare, dentro dos possíveis, procura resolvê-la já pela experiência adquirida, pelos conhecimentos adquiridos. Isto é, efetivamente, um curso de vida, e uma pessoa vai aprendendo paulatinamente.

E - Entende que deva ser exigida uma especialização em gestão para o cargo de diretor/a? Porquê?

D4 - Mais ...eu penso que sim...para aquelas pessoas que não têm experiência...que não conheçam...eu penso que sim, mas eu acho que o cargo de diretor é intrínseco...se não tiver, pode ter "n" habilitações, pode ter conhecimentos literários, pode ter cursos, etc...., mas se não tiver...como dizer...aquele perfil intrínseco, próprio de enfrentar obstáculos, de tentar superá-los, etc., e se não gostar, não vale a pena...eu considero que mais do que os cursos, o curso de vida, o curso da experiência, das vertentes que eu falei são muitíssimo mais importantes porque as habilitações esbatem-se no tempo, a experiência não, vai-se adquirindo e vai-se melhorando especialmente todos aqueles que querem aprender cada vez mais, todos os dias, e que neste cargo aprendemos, aprendemos a ser um bom relações públicas, aprendemos a ser um bom gestor económico ou financeiro, aprendemos a saber lidar com as pessoas, aprendemos a saber resolver problemas que são exógenos ao nosso cargo, exteriores, enfim uma

infinidade...eu saio daqui com uma pós graduação, uma pós doutoramento, é verdade, é verdade...e é muito enriquecedor, muito...muito trabalhoso, muito difícil, é.

E - Na sua opinião, essa especialização deverá ser inserida na formação inicial dos professores?

D4 - Dos professores que pretendem este tipo de...de cargo, de atividade, de funções, sim...agora ser generalizado...Para mim, é difícil porque não é pelo facto de uma pessoa tirar uma pós graduação ou um curso que se adquirem competências e capacidades para a especificidade desse cargo, mas não sei...eu sinceramente não sei, se for uma formação de base a formação de base é sempre útil, nem que seja numa vertente para saber, efetivamente, o que é que um gestor escolar deve ter conhecimento, pelo menos de base poderá, sim. Agora se for uma especialização, aí sim, essa especialização deverá ser canalizada para quem pretende efetivamente e para quem tem as tais pretensões de vir a ocupar esse cargo...se for uma formação de base, se calhar até para terem noção de...agora uma formação de base não é uma especialização e não acredito sinceramente...e não acredito que uma formação de base a não ser que tenha já a tal motivação intrínseca leve a muitos conhecimentos e leve a que...a experiência pessoal, a experiência empírica é muito mais válida e também a tal motivação, a motivação intrínseca, se uma pessoa gosta ou pelo menos pretende ver, conhecer os meandros, etc., aí já é uma forma de motivação, sim...aí penso que vai poder ter os devidos resultados.

BLOCO C – O ATUAL MODELO DE GESTÃO

E - Nas escolas públicas, está em vigor um modelo de gestão, que foi introduzido pelo decreto-lei 75/2008. Qual é a sua representação sobre essa alteração de gestão?

D4 - Em termos políticos e democráticos o que vigorava antes do 75, para mim, era mais lícito, digamos assim, porque quem se candidatava a um cargo, na altura, a presidente do conselho executivo, tinha que se sujeitar ao sufrágio universal de toda a comunidade educativa e democraticamente penso que é um processo mais límpido...quando foi introduzido o 75, nós somos escolhidos pela nossa capacidade de intervenção, por trabalharmos ou não bem o tal projeto de intervenção, e depois há as tais influências,

lobbies, há pessoas que estão no conselho geral que não nos conhecem, limitam-se apenas a conhecer o nosso projeto de intervenção e, portanto, eu penso que...eu optaria mais pelo inicial porque é muito mais abrangente, muito mais democrático, dava possibilidades a que todos se sentissem responsáveis na nomeação ou, neste caso, na eleição de um diretor.

E - Este modelo introduz a liderança como um dos aspetos de maior significado e centrada na pessoa do diretor. Como entende a intensificação dessa liderança na pessoa do diretor/a?

D - É quanto a mim um problema fulcral, porque quem não for um líder à nascença, por mais que queira, que pretenda, que se esforce...o ser líder tem que ser líder natural, é inato e numa situação de que as pessoas se esforçam no sentido de liderar, falham...há sempre falhas...e os nossos jogadores que é a sala de professores e a comunidade educativa apercebem-se...quando se é líder, é-se líder naturalmente em toda e qualquer situação tem que denotar liderança, não tem que se demonstrar, tem que se evidenciar naturalmente...um líder não precisa que se ponha em bicos de pés para demonstrar que é líder, é-o naturalmente...e quem está no exterior apercebe-se se há uma liderança forte ou não e essa liderança tem de ser alicerçada não só na personalidade da própria pessoa, do próprio líder, mas também saber escolher uma boa equipa e saber escolher as lideranças intermédias...é a tal pirâmide em que quantifica um diretor se, efetivamente, tiver a capacidade não só de liderar, mas também de arranjar uma equipa forte que o sustente nessa liderança tem certamente êxito, se vem por exemplo para um cargo como este a procurar ser líder, não...tem que ser líder mesmo porque há uma infinidade de atribuições neste cargo...há uma infinidade...sei lá desde...uma pessoa tem que ter uma abrangência de conhecimentos e dominar uma quantidade de situações sob pena de falhar e o falhar...e o nosso falhanço é transparente para o exterior...para quem nos rodeia e, por isso, se uma pessoa tiver uma boa formação de base e uma formação forte, abrangente que abranja todas as vertentes, todas as situações a que nós estamos sujeitos diariamente, se nós dominarmos, nós certamente vamos conseguir dominar tudo e todos.

E - Em sua opinião, este novo modelo trouxe mais autonomia às escolas? E à atuação do diretor/a? Se sim, a que níveis?

D4 - A todos os níveis. A autonomia, para mim, é letra morta...quando dizem que as escolas têm autonomia, não é verdade...porque é cerceada e limitada pelos despachos

superiores, pela tutela, pelos normativos, pelas leis, pelos decretos-leis e uma pessoa sente-se aqui como que espartilhado...nós vamos gerindo os problemas do dia a dia e não temos autonomia...e agora esta situação da descentralização de competências ainda nos veio limitar ainda mais...nós somos um agrupamento criativo...muito criativo...muito inovador, mas grande parte delas nós debatemos e esbarramos contra...contra barreiras insuperáveis e porque nós ou estamos a passar ao lado ou paralelamente a legislação...portanto, é letra morta, para mim, a autonomia. Eu tenho impressão se dessem mais autonomia às escolas e aos diretores, ver-se-ia, efetivamente, quem é que pugnava ou tinha boas ideias em que vinham, por exemplo, ao de cima em atividades, em inovações, etc...etc...., mas infelizmente não é possível alcançarmos os nossos objetivos...eu poderia, por exemplo, dizer “n” ...” n” ...iniciativas que nós pretendíamos ter, mas que infelizmente se esbarram contra estas burocracias, contra esta legislação.

BLOCO D - A LIDERANÇA DO DIRETOR

E - No seguimento da temática da liderança, diga-me, por favor, como se relaciona com os seus pares, nomeadamente no que diz respeito à comunicação/interação ou tomadas de decisões, isto é, como as define, nomeadamente com:

- a sua equipa (subdiretor, adjuntos e assessores);
- o conselho geral;
- o conselho pedagógico;
- os coordenadores de departamento;
- os coordenadores de escolas/estabelecimentos;
- o pessoal não docente.

E - Quer dar alguns exemplos de situações concretas?

D4 - Estás a tocar num ponto que é fulcral...e vamos ter que voltar outra vez à chamada liderança. A liderança é importante que se tenha uma articulação muito próxima com os nossos colegas...o sub, os adjuntos, o conselho pedagógico, o conselho geral, os coordenadores, etc. Eu privilegio muito, muito as lideranças intermédias...muito...eu dou-lhes liberdade de ação, liberdade de ação, autonomia, mas também responsabilidades e eles sentem-se bem com esta liberdade de ação porque quanto mais fortes forem as lideranças, mais forte é a direção, mais forte é o diretor...não há dúvida...e aquela pessoa que quer centralizar tudo é impossível, nós a nível da direção, independentemente da minha ideia ou das minhas ideias, levo sempre as decisões ao

seio da direção, discutimos, conversamos e não tenho pejo nenhum em aceitar uma ideia que seja mais válida do que a minha, mas que privilegie fundamentalmente os interesses do agrupamento...não tenho qualquer pejo nenhum...não tenho...não sou onisciente, nem tenho o dom da sabedoria, mas gosto de trocar ideias porque ao trocar ideias uma pessoa aprende...eu troco ideias com a, b ou c...eu posso até, em determinados momentos valer a minha ideia, isso também é uma forma de liderar, mas tenho que argumentar, esta ideia é a minha, é a mais forte por isto e aquilo e todos aceitam de uma maneira geral, mas também aceito a liberdade de opinião e se me demonstrarem que a ideia, a opinião de outro qualquer colega é melhor do que a minha, eu aceito...e é assim que se cimenta não só o respeito, mas a imagem de um bom líder, tem que ser assim...se não for não há possibilidades.

E - Como é que a motivação funciona com os outros agentes educativos? Tem tempo para motivar os outros? Como o faz?

E - E a nível externo, como define a sua relação com a comunidade educativa (autarquia, pais, entre outros)? Considera-os parceiros ou tem outra visão dos mesmos? Pode exemplificar algumas situações.

D4 - Com a câmara, inicialmente, tinha muitas expectativas, até porque nós nunca tivemos nada da parte da tutela, mas rapidamente se desvaneceu...eu acho que as câmaras não merecem as escolas que têm nem os professores...portanto, eu falando da associação de pais excelente, pontualmente há situações que uma pessoa tem que saber dominar, tem que ter capacidade de argumentação para fazer demonstrar que o corpo docente tem que ser muito respeitado nesta sociedade e ao contrário de que alguns pais eles pensam que nós somos os guardiões dos armazéns dos filhos deles e eu não admito isso, pontualmente...globalmente muito bem. Tenho uma relação de excelência com eles, com toda a gente...eu estou sempre na procura de criar um bom clima de escola que é isso que eu privilegio... um bom clima de escola dentro aqui do agrupamento...eu prezo-me disso mesmo...e deixa-me ser um pouco presunçoso... sou uma pessoa humana...sou uma pessoa muito humana.

E - Sentiu que a interação de que me falou, anteriormente, com os vários atores educativos, saiu reforçada ou, pelo contrário, este contexto atípico dificultou essas interações? Quer exemplificar alguma situação em particular?

D4 - Eu penso que o virtual nos mantém relativamente próximos virtualmente...eu acho que nos isolou...isolou-nos imenso e isso originou problemas acrescidos porque nós somos ser gregários em que gostamos de estar a conviver, de nos vermos, de sorrir, de nos abraçarmos, de nos rirmos, etc., e isto da pandemia foi como uma machadada na relação interpessoal e também na comunicação pessoal, sem falar da situação gravíssima que adveio para os alunos...isso aí é mesmo uma situação irreversível cujo as consequências vão ser incomensuráveis...há aqui uma lacuna, um hiato enorme em termos do conhecimento dos alunos que vão daqui por uns anos sofrerem as consequências. Em termos da sociedade, conforme o disse, não o distanciamento porque com as novas, como os virtuais, com os telemóveis, com toda essa infinidade de ferramentas, nós mantemo-nos em contacto...agora a gravidade da situação é o isolamento e isso já interfere na mente das pessoas, há pessoas que já estão a ter problemas de ordem mental, há alunos que estão a necessitar de ajuda de ordem pedopsiquiátrica e isso é que é grave...isto vai ter repercussões consideráveis negativas, mas tem por outro lado os aspetos positivos porque em termos tecnológicos isto está avançado que é uma coisa impressionante...eu sabia lá, há aqui alguns anos, o que era o Zoom, o que era o Meet...esta infinidade, esta panóplia imensa de ferramentas...sabia lá o que era isso, portanto há aspetos positivos...aspetos tecnológicos, há o avanço da biotecnologia...mesmo esta situação da descoberta das vacinas num espaço muito rápido, de um ano, quando geralmente uma vacina demora 3, 4, 5 anos em termos experimentais, portanto a tecnologia avançou...isto não há dúvida...agora o isolamento vai ser um preço muito duro para o futuro da sociedade, acho que sim.

E - Neste tempo pandémico, quais foram os maiores desafios que foram colocados ao diretor/a e como foram resolvidos? Fale-me disso.

D4 - Olha um dos problemas graves, para já tenho de fazer uma breve introdução, quando eu estudei, já em 2009, já o ensino e-learning, a distância, o e-learning, etc. em que tive o privilégio de conviver com um expert na altura nunca pensei que devido a esta situação pandémica se tornasse tão abrangente este novo processo, nunca pensei sinceramente, até porque o próprio ensino a distância, é um ensino próprio para incutir autonomia e responsabilidade e é, principalmente, para o ensino secundário...para, desculpa, para o ensino superior...quando o nosso ministério apresenta um ensino para remedeio para o 1º ciclo...eu a isto é...aberrante...aliás, há estudos, eu tenho um estudo

em que os alunos do 1º ciclo não devem estar proporcionalmente mais do que 10 minutos frente a um computador. Bom, mas isto é uma breve introdução, para mim, o grande problema é aumentar o fosso entre as classes sociais e aqueles alunos que têm tudo ou que têm quase tudo em termos informáticos e aqueles que não têm nada e esse foi para mim o grande problema...como é que se poderia tornar o ensino igualitário, havendo tanta discrepância de meios...houve imensos problemas que nós tentamos superar: primeiro o facto dos professores, uma vez mais, serem confrontados com um ensino totalmente adverso e não terem conhecimento e houve repercussões até consideravelmente graves no contacto que tiveram com os alunos e até com os pais...que não deveriam assistir...mas pronto tiveram contacto com os pais e isso originou situações complicadas...tivemos aqui situações, no ano passado, que depois tivemos que resolver pela ingerência dos pais no próprio processo...portanto foi uma aprendizagem, este ano a situação já está melhor...nós procuramos, tanto o ano passado como este ano,...procuramos dentro dos possíveis dotar os alunos, pelo menos, com os meios mínimos para não perderem a relação com a escola e com a turma...nós escola emprestamos muitos computadores...nós solicitamos à câmara e também nos ajudou bastante e, neste momento, nós podemos dizer o seguinte, neste momento no universo de 2000 e tantos alunos, nós já distribuimos 400 e tantos kits informáticos, tablets que nos foram cedidos pelo câmara e também nossos equipamentos. Neste momento, podemos dizer alguns pontos residuais que ainda não conseguimos colmatar...para colmatar isso nós tivemos que solicitar a intervenção dos tutores fazendo o elo de ligação com os alunos que não têm equipamento, com os conselhos de turma, diretores de turma, etc. etc., de modo que aquela situação de desequilíbrio daqueles alunos que nada tinham ou pouco tinham que se atenuasse e que não houvesse essa tal discrepância entre aqueles que têm e aqueles que não têm. Penso que tentamos colmatar isso e estamos a conseguir...falta-nos entregar apenas meia dúzia de computadores, o resto está tudo bem. No que respeita aos alunos, o tal isolamento que nós já falamos e que disponibilizamos os apoios possíveis não só da equipa da EMAEI, mas também do SPO, mas também dos tutores, mas também dos professores coadjuvantes, ou seja, dentro dos possíveis nós tentamos atenuar, mas é muito difícil os alunos verem-se confrontados com uma situação de isolamento em que interfere inclusive com a mente, não é, e tentarem superar essa situação sozinhos...acredito que lhes dá autonomia e mais responsabilidade pelo menos a alguns, outros procuram os tais comportamentos desviantes, procuram fugir a esta

realidade, mas pronto eu penso que a escola, não só a nossa, mas todas as escolas, estão a fazer um ótimo trabalho dentro daquilo que lhes é possível e dentro daquilo que lhes é pedido estamos a ser o suporte da sociedade, neste momento, e também dos jovens do amanhã, do futuro do amanhã, sim...e tenho que enaltecer não só o nosso, mas também o papel de todos os diretores, de todas as escolas, de todas as direções, estamos no bom caminho...esse, para mim, foi talvez o principal problema. Outro problema é, ainda ontem, enviei um textozinho para os elementos do conselho pedagógico para os motivar, para lhes dizer que nós direção estamos presentes, nós comungamos dos problemas deles, nós estamos cá para os ajudar, dentro dos possíveis, nós temos tido uma política interna muitíssima boa que faz com que eles se sintam motivados, independentemente destes problemas todos e da supressão desses mesmos problemas, mas eu penso que sim que a política adotada...a política interna está a resultar havendo algumas situações pontuais porque num universo de...perto de 260 professores é difícil haver, não digo monitorização, mas é difícil haver...chegar ao fundo de algumas pessoas, essa também é uma motivação intrínseca, percebes, mas penso que sim que o desafio está a ser superado, estamos ainda no pico, daqui por uns tempos...vamos entrar no ensino presencial, mas estamos a conseguir, todas as escolas estão de parabéns.

E - O que mudou na sua forma de ação, de intervir, passou a pensar de forma diferente?

D4 - Sim, digamos que fomos postos todos perante este desafio e tivemos que improvisar muitas vezes, racionalizar muitas vezes métodos com vista precisamente para que o elo dos professores se mantivesse, o elo da escola com os alunos se mantivesse e o elo dos alunos com a turma também se mantivesse. Isto parece fácil de dizer, mas também os funcionários...etc., etc., houve necessidade de reajustar, adaptar se calhar pensamentos e comportamentos com vista a adequar respostas mais consentâneas com a realidade...eu penso que sim...penso que sim e, de facto, é que num universo tão enorme, tão grande como nós temos aqui no F.C penso que com exceção de 2 ou 3 coisitas pontuais as coisas estão a correr bem, portanto tivemos que reformular as nossas medidas e as nossas prioridades e adaptá-las à realidade, sim...sim.

E - Como lidou com as dificuldades que foram surgindo?

E - Há normativos que legitimam a autoridade de um diretor/a. Como entende o exercício da sua autoridade?

D4 - A minha autoridade manifesto-a na sequência da liderança. A minha autoridade, para já, não sou autoritário...a minha autoridade é conforme disse é inata, ou seja, penso que saio daqui desta porta da direção, há um respeito mútuo da minha parte a nível vertical e também transversal, da minha parte para com toda a comunidade, em que sou efetivamente respeitado, e também aqui na direção...eu não sou...eu não gosto de autoritarismo, não sou autoritário...às vezes há necessidade de dar um murro na mesa, precisamente quando eu tenho uma determinada perceção, uma determinada situação que eu penso que tenho razão, às vezes tenho que dar um murro na mesa, mas é um murro democrático...e se não tiverem incluídas essas ideias de partilhar e também de receber e de ouvir, não...não, não se vai a lado nenhum...não pode haver autoritarismo, mas sem perder, por exemplo há uma reunião, sim senhor todos debatemos, se houver necessidade de eu impor a minha ideia, eu imponho, mas argumentada, devidamente argumentada...prezo-me de ser uma pessoa que perfilha muito os ideais democráticos, a partilha, para mim, é fundamental, a colaboração, a cooperação...são estas as vertentes basilares que me suportam.

E - Neste período de pandemia, pode descrever-me um dia de trabalho?

D4 - Não consigo, à exceção deste tempo que eu estou aqui contigo, e que desliguei o telemóvel, tu não imaginas é impossível, desde as 8h30 da manhã até às 11...às vezes meia noite...estou em casa ou tenho reuniões online ou tenho assuntos a tratar ou a DGEstE ou o secretário de estado ou a câmara ou com os meus colegas para reunião de direção ou com o conselho pedagógico ou com o conselho geral...ou...ou...é impressionante e dentro destas instituições que eu estou a abordar há uma infinidade de assuntos...prefiro trabalhar presencialmente do que nesta pandemia...é terrível...é terrível...e outra coisa que me deixa...uma pessoa tem que ter capacidade de resposta para uma infinidade de questões totalmente díspares...das funcionárias...ou dos alunos...ou dos colegas...uma coisa impressionantes, se não tiveres capacidade de resposta e de argumentação para estas solicitações nunca podes ser um bom líder...nunca.

E - Comparando esse dia com um dia qualquer antes da pandemia, qual ou quais são as mudanças que considera mais significativas?

D4 - Nesta conjuntura em que não se está presente tem que se estar sempre presente para debelar os problemas e tratar os problemas...é de loucos. Sempre que há qualquer tipo de problema, seja de que índole for, gosto muito de conversar com as pessoas, gosto muito por exemplo de demover as pessoas...quando eles não têm razão, eles próprios assumam que não têm razão...isso é impossível no afastamento presencial...é impossível, por mais que uma pessoa utilize meios tecnológicos, etc., é impossível. Para mim, a grande dificuldade no meio disto tudo é precisamente argumentar quando as pessoas não estão presentes...isto do virtual origina mesmo isso, ou seja, desvirtua um pouco...o distanciamento, neste momento, é a negação da argumentação. O distanciamento é muito complicado...gerir um agrupamento como este, um mega agrupamento em casa, eu por exemplo venho cá o mínimo possível..., mas, é claro que eu em casa não resolvo problemas, eu em casa não assino despachos, tenho de vir cá obrigatoriamente... o distanciamento é, efetivamente, a negação até de uma boa gestão.

BLOCO E – MODOS DE REGULAÇÃO

E - Ainda falando deste período atípico, foram tomadas várias medidas emanadas pela tutela. Pode identificar algumas delas?

D4 - Penso e tenho motivos para isso, o ano passado tentaram introduzir o chamado ensino a distância e erradamente embora com repercussões e depois aperceberam-se do erro e deram aquelas 4 semanas iniciais para recuperar, inclusive, conteúdos. Erradamente porquê...porque considero que o ensino a distância não se aplica nestes moldes ao ensino básico nem ao ensino secundário, embora ao ensino secundário já se justifique. Erradamente acho que cometeram um erro. Depois, o abandono a que foram votadas as escolas e aí sim como que tacitamente deram autonomia às escolas para gerirem da melhor maneira e nós vimos aqui numa situação complicada quando, por exemplo confrontados com orientações da tutela que muitas das vezes eram desvirtuadas pela DGS e já não sabíamos se era a DGS que mandava nas escolas se era a tutela, etc., etc., portanto houve aqui uma...um conjunto de orientações algumas das vezes contraditórias e contrárias.

E - Como lidou com essas orientações? Como as implementou no contexto organizacional? Pode dar alguns exemplos?

D4 - Tivemos que racionalizar medidas de acordo com os conhecimentos científicos de alguns grupos, nomeadamente grupos de biologia a quem pedimos opiniões porque também estávamos um bocadinho a leste e também aproveitamos o facto de termos alunos, por exemplo estamos a falar do cumprimento de determinadas normas e temos que aproveitar a valência de muitos alunos que temos nos cursos profissionais de auxiliar de saúde para implementar essas mesmas medidas e o cumprimento de normas estritas com vista a que não houvesse, efetivamente propagação da pandemia...foi efetivamente um êxito considerável...agora tivemos que ser nós a racionalizar...tivemos que ser nós, por exemplo, a fazer o tal plano de ensino à distância com as medidas que deviam ser cumpridas por parte dos professores, por parte dos alunos, por parte das assistentes operacionais...manter o distanciamento, enfim um conjunto de medidas que nos vinham, muitas das vezes, avulso e que depois nós tivemos dentro do possível racionalizar e adaptar à nossa realidade. Nós, nesse aspeto, tivemos o privilégio de termos alunos que precisavam de estágios, alunos de apoio à saúde em que eles foram com que os monitores do cumprimento dessas normas...nós rentabilizamos muito bem os nossos meios, mas tivemos que os racionalizar as orientações da tutela por um lado, porque queriam privilegiar fundamentalmente as aprendizagens dos alunos, sem se aperceberem como é que poderiam ser feitas e depois as implicações da própria DGS...nós tivemos que complementar e tirar ilações e improvisar e racionalizar, de acordo com estas orientações que, muitas vezes, não eram convergentes.

E - Sentiu que, durante este período de ensino remoto, existiu da sua parte uma regulação mais autónoma? Como é que a mesma funcionou, nomeadamente:

- com o conselho geral
- com o conselho pedagógico
- com os pais /família
- com a direção geral da saúde, entre outros.

D4 - Eu fui o precursor do tronco comum que houve necessidade de fazer relativo ao ensino a distância...eu fiz...eu pessoalmente, levei à direção...traçamos, melhoramos aquilo que tínhamos a melhorar...adequamos à nossa realidade e levamos uma prévia consulta às lideranças intermédias, nomeadamente aos coordenadores de departamento que depois nos deram também feedback, algumas melhorias, etc...depois levamos ao conselho pedagógico e, posteriormente, ao conselho geral...foi aprovado também com algumas pequenas alterações, etc., etc.. Esse plano de ensino

a distância abrangia, e estamos a falar do momento atual, abrange...vá lá desde o 1º ciclo que não estava implementado o ano passado, eles privilegiavam fundamentalmente o ensino em casa, desde o 1º ciclo até 12º, até ao ensino secundário. Procuramos sempre saber das opiniões com vista a melhorar o produto final, sendo um bom plano de ensino a distância certamente que teríamos possibilidade de êxito neste aspeto...um duplo êxito no âmbito de conter a pandemia aqui dentro da escola ou a propagação e, por outro lado, não hipotecar as aprendizagens dos alunos, eram estas as nossas duas grandes preocupações, defesa dos utentes, dos alunos, dos professores, mantendo a sua sanidade mental. Eu penso que conseguimos porque tivemos, para além de ser o próprio professor, do tal tronco comum do próprio plano, foi muito debatido pelos meus colegas da direção, pelos coordenadores, pelos pedagógicos, pelo conselho geral...dando também a palavra, inclusive, às próprias assistentes operacionais e técnicas. Eu penso que o produto final, eu acho que sim, pode ser considerado muito, muito positivo. Em relação à tutela...a tutela estava constantemente a monitorizar todas as nossas ações, nós todos os dias, ainda agora, temos que enviar para a DGEstE, responder a um inquérito, saber quantos alunos temos em confinamento, em...é uma coisa impressionante...é como que um “big brother” sempre em cima, nós tivemos “n” reuniões com o secretário de estado, em que eram reuniões histerites, para mim, não me diziam nada...porquê...era só debater no molhado e depois houve uma situação que me desagradou consideravelmente e que me magoou, houve uma altura antes do confinamento do fecho das escolas um questionário da tutela que me feriu profundamente...em que tínhamos que apontar nesse questionário 5 aspetos positivos e depois tivemos uma reunião de diretores da área metropolitana de Lisboa, em que fui o único que me insurgi...mas espera lá, então perante uma situação destas, nós, estamos a encontrar aspetos positivos e muito positivos, então e não há aspetos negativos, como é que nós vamos tratar uma realidade se falarmos só de aspetos positivos, o que vai acontecer é que vai logo haver aproveitamento político da nossa posição...porquê...porque nós falamos só de aspetos positivos. Conclusão, no dia seguinte, por parte da tutela, do nosso ministro e não só...ouviu-se dizer que as escolas eram seguras...parabéns às escolas...não sei o quê...como tal não vamos fechar as escolas...um aproveitamento logo...eu sou contra isso...sou crítico disso...porque não houve por parte da tutela...não houve aquela seriedade e houve uma traição da boa vontade dos diretores...e eu depois recusei-me

a responder a esse questionário...e depois tivemos uma reunião com o secretário de estado onde foi abordado isso...que afinal nas escolas estava tudo muito bem.

E - Sentiu necessidade ou reuniu com outros diretores para agilizarem práticas de atuação conjuntas? Se sim, quais?

D4 - Deixa-me dizer-te, eu sou muito radical, eu não me revejo muito na política do “yes man”, na política do lambe botas, na política de não quebrar ritmos que estão instituídos, não...não me revejo...eu praticamente nas reuniões que são tuteladas pela câmara ou pelo secretário de estado, quando é o secretário de estado vou por uma razão de respeito apenas, mas quando é pela câmara, de uma maneira geral mando o meu sub, porque não me revejo.

E - Essas reuniões eram práticas habituais ou o momento vivido levou a essa união?

E - Como caracteriza a relação existente entre a escola e o Ministério da Educação e como é transferida para o contexto organizacional? Pode exemplificar?

D4 - É unidirecional, é de cima para baixo...com a implementação dos decretos, etc., e não há biunívoco...não há...não há.

E - Como caracteriza quanto à frequência a sua interação com o Ministério da Educação?

E - Que assuntos são abordados nessas interações?

D4 - Não são...são assuntos dirigidos da tutela, são dirigidos, tu cumpres, é isto e isto...claro, não dizem isso, mas pela legislação, pelos decretos, pelos decretos...ou seja, nós temos que cumprir, temos que implementar mal ou bem.

E - Em sua opinião, deve existir um processo de “prestação de contas” à comunidade interna e externa? Pode clarificar essa ideia?

D4 - Sim, sim, sim...quando o trabalho é profícuo e se trabalha com honestidade penso que...exige-se...exige-se que haja, de facto, uma prestação...um compromisso perante a comunidade externa de demonstrarmos o que nós fizemos, isso é importante...perante os condicionalismos dos agrupamentos, da comunidade educativa é importante que haja essa prestação, esse compromisso assumido perante a comunidade externa...é importante...é importante e eu nesse aspeto eu debato-me, eu perfilho, eu sinto-me à vontade, sei lá, por exemplo...desde há uns anos até agora nós

termos quase triplicado o número de alunos, nós temos tido iniciativas desde metodologias inovadoras do *coulomb*, desde a sala do futuro, agora está a ser reconhecido a nível nacional, desde ter sido considerado o diretor do ano 2019, a nível nacional, ou seja, sim até por uma questão de autorreconhecimento, até de brio profissional, até de brio pessoal, eu acho que sim...porque isso é um incentivo para nós melhorarmos, para nós investirmos cada vez mais e o meu grande desejo...não se vai concretizar...não se vai concretizar...mas deixa-me fazer um desabafo...eu pretendia, ando a lutar por isso já há anos...eu pretendia implementar aqui no nosso agrupamento os chamados cursos de educação tecnológica, os chamados 7 que são os anos 0 das universidades...já tivemos aqui, ainda não éramos agrupamento e depois por questões políticas deixamos de ter...isto seria uma forma interessante de nós deixarmos de ser um agrupamento dependente dos outros agrupamentos, ou seja, nós temos dois problemas nos nossos agrupamentos, são as aprendizagens e a captação de alunos, pois nós só temos 3, 4 turmas que vêm da J.R, então é impossível sobreviver uma escola secundária com 3 ou 4 turmas, nós temos que angariar alunos e ao angariar alunos, nós temos que vender a nossa imagem, nós temos um corpo de docente...não lhe podemos mostrar as nossas instalações...porque infelizmente não podemos, mas temos um corpo docente estável, um corpo docente capacitado, etc., etc., e não há dúvida que nós somos a seguir ao agrupamento da P. o agrupamento com mais alunos, por algum motivo é, ora bem e só temos 3 escolas, ao contrário de outras escolas que têm “n” básicas, só temos 3...mas aquilo que se pretendia era que com esta iniciativa inovadora era implementar o 7 do género nós não estávamos dependente de nenhum agrupamento, dos alunos, dos outros agrupamentos, sermos autossuficientes como irmos buscar por exemplo, todos os anos ficam 200 a 250 alunos que, após o secundário, não fazem nada ou estão no desemprego ou...e a nossa visão era ir buscar esses alunos para os tais 7 e eu faria o quê, este agrupamento deixava de ser, efetivamente, dependente para ser autossuficiente com 4 ou 5 turmas de 7 em que, no futuro, esta escola poderia ser considerada quase uma escola secundária com ensino tipo instituto politécnico dos tais 7. Nós estávamos todos encaminhados, o ano passado, só nos faltava formalizar alguns contratos e veio a pandemia e este ano, novamente, a pandemia...e não foi possível...e isto só para dizer que nós temos tido e os meus colegas também me acompanham uma visão até...deixa-me ser redundante um pouco visionária, mas com alguns alicerces e com algumas bases sólidas nas nossas ideias...esta ideia a câmara aceitou-a de bom grado, a própria ANQEP...que é deste

tipo de ensino e também do ensino superior profissional aceitou perfeitamente só que não foi possível...quando eu sair daqui espero que já esteja implementado...se não estiver paciência...fica a ideia...portanto, todos os diretores, todas as direções deveriam estar sob um escrutínio...sim, sim...concordo perfeitamente.

BLOCO F – VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA

E - Se achar oportuno, acrescente algum aspeto que considere importante e que não foi abordado nesta entrevista.

D4 – Penso que foi tudo dito.

Muito obrigada uma vez mais.

ENTREVISTA – DIRETOR 5

BLOCO A- LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

E- Boa tarde - Em primeiro lugar, agradeço a sua disponibilidade em colaborar comigo neste projeto de mestrado. De seguida, informo que esta entrevista é de caráter anónimo e solicito autorização para a gravar.

D5- Pode gravar.

E- Acrescento que com a realização deste estudo pretendo perceber as representações que os diretores deste concelho têm sobre o atual modelo de gestão, assim como compreender quais as práticas de liderança que os mesmos implementaram em tempo de pandemia nos seus agrupamentos e os modos de regulação subjacentes a este período.

BLOCO B – PERFIL DO ENTREVISTADO

E – Começo por lhe perguntar, há quanto tempo é diretor/a neste agrupamento?

D5 - Há 16 anos.

E - Quais foram as principais razões que o/a levaram a candidatar-se ao cargo de diretor/a?

D5 - Primeiro foi um desafio pessoal no sentido de poder contribuir com as minhas ideias para o desenvolvimento do projeto educativo ligado a uma escola que já tinha tido a sua genesis, já tinha tido características muito específicas ligadas à flexibilidade curricular, à gestão flexível do currículo e, portanto, esse clima de escola fez com que eu tentasse dar o meu contributo para o desenvolvimento desse projeto e dessa visão de educação e depois também um objetivo pessoal...de progredir também...não digo em termo de carreira, mas em termo de desafio pessoal, não é, como professor, poder experimentar outras funções além das docentes, mas também foi muito propiciado pelo clima de escola, pelo desafio que a escola me fazia em termo metodológicos e que iam de encontro à minha visão sobre a educação.

E - Do seu trajeto profissional consta alguma experiência na área da gestão escolar?

D5 - Não, é esta apenas. Eu tinha pertencido, uma coisa que me ajudou muito foi o facto de eu ter pertencido a uma associação de professores de história, fui vice-presidente da associação e essa experiência ajudou-me muito no desenvolvimento deste cargo...deu-me capacidade de falar em público, deu-me capacidade de falar sobre educação, deu-me capacidade de relacionamento com os pares e, sobretudo, a associação de professores de história deu-me capacidade de gestão dos recursos humanos, percebes, de contornar os conflitos, de tentar unir as pessoas por objetivos comuns, portanto, deu-me um grande traquejo, passo a expressão para o desenvolvimento...para o exercício deste cargo.

E - Que aspetos do seu perfil ou da sua experiência considera relevantes para o cargo de diretor/a?

D5 - O perfil tem que ver com características pessoais que depois têm que ser treinadas..., portanto, não é só..., portanto isto tem que ver realmente com características que vêm da educação da pessoa, que vêm das experiências pessoais e profissionais que decorrem dessas experiências pessoais e profissionais, mas depois também tem que ver com uma questão do exercício, do treino...do exercício dessas capacidades.

E - Entende que deva ser exigida uma especialização em gestão para o cargo de diretor/a? Porquê?

D5 - Sim, acho que é muito importante a especialização em gestão educacional para o cargo de diretor...é muito importante...não tanto pelo que se aprende lá...não tanto pelo conteúdo da especialização...pelo conteúdo curricular, mas mais pelo treino em termos de pensamento sobre educação. A especialização faz-nos pensar sobre perspetivas educacionais e perspetivas que relacionam a administração à educação porque isso é muito importante, a parte administrativa e organizativa deve estar subordinada ou deve estar articulada, mas sempre ao serviço da educação. Não se gere orçamentos ou não se gere plataformas, não se lançam dados se não mantivermos os objetivos em termos educacionais que nos fazem estar na gestão e que superintendem ao nosso mandato, portanto, essa articulação entre a organização escolar, a administração escolar – que se prende com os aspetos mais financeiros e administrativos – e a educação e é dada pela especialização da administração...e é isso...e é pouco falado nas escolas, nós

quando chegamos à gestão é que percebemos ou não percebemos e acho que não seremos tão competentes que nada do que se passa na escola está desligado dos nossos objetivos em termos da carta de missão que nós apresentamos...esses objetivos são educacionais. Eu não posso ter como objetivo reduzir custos em termos orçamentais, se essa redução de custos não for exequível em termos dos objetivos educacionais e pedagógicos, acho que basicamente é isso...e, portanto, é muito importante a questão dessa especialização...da detenção da especialização.

E - Na sua opinião, essa especialização deverá ser inserida na formação inicial dos professores?

D5 - Eu acho que é muito importante tu teres uns anos já como professor...poderia haver uma abordagem nessa área, na área da gestão, mas não substitui essa especialização. A detenção da especialização e eu agora quero falar da detenção em termos da apreensão de conhecimentos em termos de uma especialização escolar decorre da tua experiência ou a capacidade de apreensão decorre da tua experiência como professora. Eu tenho que ter uns anos...eu tenho que ser um bom professor...eu tenho que ser um bom profissional como professor para poder almejar ser um bom dirigente escolar porque se eu não for bom professor...é que corre-se o risco na formação inicial de alguém pretender ir para a gestão escolar sem passar ou passando brevemente pela função de professor. Eu não sou a favor de uma carreira de gestor escolar...tem que sair da função de professor...um gestor escolar tem que ser sempre um professor e tem que ter alguma experiência de alguns anos...não sei no mínimo aí 10 anos como professor para poder depois ser um bom dirigente escolar...tem que estar...nós estamos ao serviço da educação, por isso dos alunos, portanto, e isto não pode ser uma mera retórica, tem que ser um ideal e daí poderia haver uma unidade curricular que pretendesse abordar essa perspetiva mais administrativa, por exemplo ao nível da formação para líder intermédio ou para coordenador de departamento, mas integrar os conteúdos da especialização, penso que não, penso que será mais tarde, decorre já de uma maturação enquanto professor.

BLOCO C – O ATUAL MODELO DE GESTÃO

E - Nas escolas públicas, está em vigor um modelo de gestão, que foi introduzido pelo decreto-lei 75/2008. Qual é a sua representação sobre essa alteração de gestão?

D5 - A minha representação é diferente da representação que as pessoas fazem do cargo de diretor...eu fui presidente do conselho executivo e depois passei a ser diretor e já há 16 anos, por isso estás a ver eu já abrangí os dois sistemas...a minha representação continua a ser...a representação que eu faço do meu cargo continua a ser o do trabalho em equipa, pronto e pensando bem em termos até de responsabilidade no cargo de presidente do conselho executivo a responsabilidade era a mesma, em termos últimos quem era chamado à pala, passo a expressão, era o presidente do conselho executivo, isto também não isenta de responsabilidade os membros da equipa da atual direção...o diretor é sempre o responsável, mas se o erro for imputável a um dos membros da equipa esse membro também é responsabilizado, não é, não é a responsabilidade exclusiva do diretor...ele pode desconhecer o erro...e é sempre responsável, é sempre responsabilizado, mas não isenta a responsabilidade dos outros elementos da equipa, portanto, eu não vejo grande diferença...vejo no aspeto que se relaciona com o conselho geral...agora a representação que eu faço que é o da continuidade do trabalho em equipa...eu não mudei a minha atuação de presidente do conselho executivo para diretor em termos de...do...do comandante de uma equipa...eu aprendi a gerir equipas no conselho executivo e continuei a geri-las como diretor. A representação que as pessoas fazem e as pessoas são os professores, os não docentes e os pais, sobretudo, e até os alunos é que mudou...mudou acentuadamente. As pessoas enquanto antes se ligavam ao conselho executivo como um todo, aceitam resolver assuntos...vou-te dar um exemplo concreto...aceitam resolver um assunto com um elemento da equipa...agora querem tratar com o diretor porque acham que só ele é capaz de decidir e de atuar, estás a perceber...mesmo que depois a orgânica interna não seja assim, portanto, que eu tenha competências delegadas nas outras pessoas...eu também acho que...isto tem a ver com o arquétipo que é...a figura do diretor subsistiu como uma imagem que vinha do estado novo e à qual em termos de arquétipo se regressou...esteve sempre subjacente a figura do diretor mesmo tendo desaparecido durante os anos a seguir à revolução e até ao despacho que institui o cargo de diretor, de facto, essa imagem nunca desapareceu e parece-me até que as

peças têm algum desejo de resolver...mais facilmente as peças trabalham com uma peça do que propriamente com uma equipa, trabalhar com uma equipa é muito mais complexo...e para os pais a representação do diretor facilita muito o contacto...embora possa ser redutora se o diretor não exercer o seu cargo democraticamente, coletivamente...acaba por ser redutora e até perigosa, não é. Agora eu queria acrescentar aqui uma coisa que tem que ver com o conselho geral. Há um aspeto que eu critico na legislação que é o facto de eu ser avaliado pelo conselho geral e, simultaneamente, avaliar os colegas, nomeadamente os professores e os não docentes do conselho geral. Há aqui uma espécie de um ciclo que pode ser vicioso e que é de difícil gestão e que implica força, implica sempre clareza, mas que não é, por vezes, facilmente entendível. A legislação permite uma situação que eu acho que não deveria existir...eu não deveria ser avaliado unicamente pelo conselho geral, eu devia também ser avaliado pela administração, porque depois dependo também da administração em termos...por exemplo quem homologa a minha eleição é o diretor geral da administração escolar, não é o conselho geral. O conselho geral faz a eleição, aprova, mas quem homologa é a diretora da administração escolar, mas depois a avaliação...o diretor está dependente daquele órgão interno que o elegeu, mas que ele simultaneamente também avalia...isto não me parece correto...

E - Este modelo introduz a liderança como um dos aspetos de maior significado e centrada na pessoa do diretor. Como entende a intensificação dessa liderança na pessoa do diretor/a?

D5 - O diretor é um líder dependendo da liderança...do tipo de liderança...do seu estilo de liderança...tem que ser um líder democrático...isto não é retórica...a liderança seja ela qual for passa pelo poder de decisão e o poder de coordenação e depois em termos últimos o poder de decisão. Essa liderança tem que ser partilhada, não tanto delegada, é mais partilhada...passa por ouvir e depois decidir e poder até... e decorrente da audição ter o poder...esse é o poder mais difícil de alterar, alterar uma primeira decisão, portanto a liderança tem que ser democrática, tem que ser partilhada e se for partilhada envolve as pessoas ou tenta envolver as pessoas...às vezes as pessoas não querem ser envolvidas, mas a questão é...até é mais fácil delegar em alguém de quem depois se pode dizer mal, não é. A questão é o líder tem de ser um líder democrático e ser alguém que partilhe as ideias, congregue ideias e estabeleça o plano de execução

porque, às vezes, decidir pode ser fácil, mas executar é o mais difícil, portanto eu estabeleço um objetivo, mas depois tenho de estabelecer formas de alcançar o objetivo, etapas e métodos...métodos de alcançar o objetivo, se eu não partilhar isso eu não sou um verdadeiro líder...líder na aceção atual que nós temos de liderança...embora, muitas vezes, pela imagem que a sociedade faz ou que a comunidade tinha no antigo arquétipo do diretor, da figura do diretor poderá facilmente incorrer-se num estilo de liderança que eu considero menos positivo...que é o da liderança centrada, o do unipessoal, o do dirigista e menos partilhada. Tem que haver aqui um equilíbrio entre a partilha e a decisão, não pode ser de tal maneira partilhada que depois se dilua e não se decida porque o deixar andar também é uma boa forma de mandar...é o deixar andar, não é...desde que não se cometam determinados erros é o mais fácil...o desafiar e desafiar-se a si próprio é o mais interessante, mas também é o mais difícil. Depois, há o oposto...que é o centrado em si próprio, o líder menos democrático, embora a lei permita sempre uma capa democrática, não é...eu tenho um conselho pedagógico, depois tenho um conselho geral, se eu achar que ao conselho geral eu não tenho que prestar contas, mas apenas serve para corroborar aquilo que eu digo e se o conselho geral for passivo e eu até tentar intervir na escolha dos membros do conselho geral...a lei até quase me permite que eu controle o sistema...agora duvido é que a escola...que se consiga levar uma carta de missão a bom porto com esse sistema de liderança, portanto, uma liderança...eu não digo intermédia, é um estilo de liderança que seja partilhado, mas que não anule a figura de quem tem que decidir, para mim, é o mais correto.

E - Em sua opinião, este novo modelo trouxe mais autonomia às escolas? E à atuação do diretor/a? Se sim, a que níveis?

D5 - Não, o facto de se ter mudado de conselho executivo para diretor não trouxe mais autonomia às escolas...não trouxe de todo mais autonomia às escolas...implementou um novo sistema organizacional dentro da escola e, sobretudo, um novo sistema ou um novo mecanismo de interação entre a escola e a comunidade...eu acho que foi mais essa alteração que se implementou com a função do diretor, mas não me parece que tenha trazido mais autonomia às escolas porque depois as limitações em termos legislativos são tão grandes que têm dependido das políticas governamentais independentemente dos cargos da tipologia de cargos de gestão. Eu já, como diretor, tive momentos de maior autonomia e de menor autonomia. Eu, neste momento, penso que tenho um pouco mais de autonomia do que já tive e até poderia, nós não temos

nenhum plano de inovação aqui no agrupamento, mas se fosse implementado eu teria mais autonomia pedagógica do que tenho agora, mas já tive momentos enquanto diretor em que não tive quase autonomia nenhuma...depende muito daquilo que se chama “a legislação” sobre o ano letivo. Essa legislação pode ser aberta ou mais fechada em termos de autonomia...de concessão de autonomia.

BLOCO D – A LIDERANÇA DO DIRETOR

E - No seguimento da temática da liderança, diga-me, por favor, como se relaciona com os seus pares, nomeadamente no que diz respeito à comunicação/interação ou tomadas de decisões, isto é, como as define, nomeadamente com:

- a sua equipa (subdiretor, adjuntos e assessores);
- o conselho geral;
- o conselho pedagógico;
- os coordenadores de departamento;
- os coordenadores de escolas/estabelecimentos;
- o pessoal não docente.

E - Quer dar alguns exemplos de situações concretas?

D5 - Com base na informação, com base na informação essencial e com base na auscultação, portanto com base na informação numa permanente comunicação, numa permanente informação sobre aquilo que é essencial e cabe a cada um dos cargos de gestão intermédia e numa proximidade, numa gestão de proximidade...também no estabelecimento um bom relacionamento pessoal...isso também é muito importante...mesmo que as personalidades sejam muito diferentes umas das outras, portanto, há uma questão de fazer sentir às pessoas que elas podem dar a sua opinião sem que sejam penalizadas, por isso desde que a opinião seja dada de uma forma correta e legal, lícita, não é, e que seja uma opinião mesmo que seja contrária à do diretor que seja uma opinião fundamentada. Essa confiança, este estabelecimento dessa relação de confiança é fundamental, portanto, um bom relacionamento pessoal, um bom relacionamento profissional e um bom relacionamento comunicacional...acho que basicamente...agora estes são os segredos...embora sinta, por vezes, que algumas lideranças intermédias não são tão fortes como deveriam ser...fortes na perspetiva de repercutir um pouco...são pouco personalizadas numa perspetiva de conhecimentos sobre educação, numa detenção de perspetivas específicas sobre a educação, falta-lhes um bocadinho...algumas pessoas...às vezes de conhecimento e da reflexão sobre a educação, em geral...mas isso tenta-se ultrapassar através da

formação e através do diálogo, a formação entre pares considerando eu um par os colegas, coordenadores, coordenadores de estabelecimento, somos todos professores, não é.

E - Como é que a motivação funciona com os outros agentes educativos? Tem tempo para motivar os outros? Como o faz?

D5 - Às vezes não tanto tempo como gostaria de ter, não é, isto depois a parte administrativa acaba por ocupar mais de metade do tempo da gestão e depois, às vezes, não deixa...nos últimos anos sobretudo...a parte pedagógica tem sido um bocadinho atropelada pela parte administrativa, pelas exigências da administração e da organização e, portanto, a motivação tem passado muito por estas características que eu referi anteriormente...a partilha de decisões, o fazer sentir às pessoas que a sua opinião foi importante para eu poder refletir ou para promover a reflexão de todas as equipas. Se alguém me faz chegar uma opinião, essa opinião é posta à consideração de todos e isso penso que é a melhor forma de motivar as pessoas...se as pessoas permanentemente encontrarem um murro ou uma barreira, não é, até podem ter a liberdade de manifestar a sua opinião, mas depois se ela não é ouvida...não quer dizer que seja atendida...mas pelo menos ouvida...as pessoas acabam por desvalorizar essa participação e por se desmotivar...é mais fazer sentir às pessoas que a sua opinião conta...que é importante.

E - E a nível externo, como define a sua relação com a comunidade educativa (autarquia, pais, entre outros)? Considera-os parceiros ou tem outra visão dos mesmos? Pode exemplificar algumas situações.

D5 - Não, eu considero-os parceiros. As parcerias têm que ser também trabalhadas numa perspetiva de perceberem o ponto de vista da escola, não é, e perceberem as características e as potencialidades da educação...as parcerias têm que ser trabalhadas, os parceiros têm que saber em que é que podem ajudar e também perceberem quando ajudaram a ter o feedback quando efetivamente conseguiram ajudar...não tentar que se substituam...fazer entender as parcerias que cada um tem as suas funções, os pais têm as suas funções e o grau...a sua legitimidade...que não é uma legitimidade que se substitui à escola mas que é partilhada com a escola...as autarquias também e outros parceiros externos temos vários, não é, a vários níveis e, de facto, é importante que essas parcerias entendendo o seu papel...mas, por um lado, a escola mostrando sempre abertura para trabalhar em conjunto com as mesmas

parecem-me muito importantes e parecem-me, efetivamente, que têm auxiliado a escola. Dois exemplos, a associação de pais tem promovido ações de formação porque está muito ligada até pela formação de pessoas que a constituem às áreas da psicologia, portanto, tem disponibilizado alguma formação aos professores no âmbito até da gestão emocional, dos alunos, nomeadamente neste âmbito da pandemia e temos disponibilizado essa condição para que a formação possa decorrer. Por outro lado, a autarquia também tem auxiliado de várias formas em termo de equipamento, de disponibilização de recursos financeiros, tem auxiliado a escola e tem interagido com a escola, enfim, progressivamente, cada vez melhor e a transferência de competências da educação para a câmara inicialmente não foi fácil, mas...porque a legislação era muito vaga, mas basicamente acho que tem progredido positivamente.

E - Sentiu que a interação de que me falou, anteriormente, com os vários atores educativos, saiu reforçada ou, pelo contrário, este contexto atípico dificultou essas interações? Quer exemplificar alguma situação em particular?

D5 - Por um lado, afastou mais as pessoas e as interações, as videoconferências têm uma...tem aspetos positivos e negativos. O aspeto negativo que eu destaco é diminuir o debate...as videoconferências diminuíram o debate...se calhar até tornam a execução das reuniões mais fácil...se elas forem preparadas previamente a execução é mais fácil, mas por outro lado diminuiu o debate...diminuiu a capacidade de análise...porque são...o tempo de uma reunião por videoconferência não é o tempo de uma reunião presencial...não é o tempo pelas características do meio, da comunicação, mais cansativo, as pessoas não se estão a ver diretamente umas às outras, enfim, estão a partilhar documentos...se não tiverem outro monitor não se veem ou então estão a ver-se em quadrados numa banda lateral...claramente que afasta. Por outro lado, criaram-se equipas que se calhar não existiriam, equipas para o acompanhamento do plano de contingência, equipas para a inovação tecnológica e essas equipas têm trabalhado muito bem e têm sido muito produtivas...as pessoas têm transmitido os seus conhecimentos...temos reunido conhecimentos, nós temos uma equipa de apoio tecnológico com docentes de cada ciclo e nível de ensino e depois temos também uma equipa de acompanhamento do plano de contingência e essa equipas têm sido...equipas que foram formadas...que são formadas por elementos que não estão habituados a trabalharem em conjunto e, nomeadamente, no plano de contingência

reuniu docentes e não docentes, tem sido muito boas...tem sido equipas que têm trabalhado muito bem e envolveram pessoas em áreas que não eram habitualmente partilhadas como a de segurança e gestão.

E - Neste tempo pandémico, quais foram os maiores desafios que foram colocados ao diretor/a e como foram resolvidos? Fale-me disso.

D5 - Foi completamente desgastante...eu ainda estou a recuperar disto...é assim, mudamos quase completamente a organização da escola em termos de circulação nas escolas todas...em termos de circulação e em termos de regras de higiene e segurança...e isto implicou um repensar...um repensar dos espaços...um repensar da distribuição dos recursos humanos, nomeadamente ao nível do posicionamento das assistentes operacionais, da aquisição de materiais em termos de higiene e saúde e segurança, alteração do orçamento, pronto. Em termos organizacionais, algumas alterações foram radicais e se calhar o exemplo de maior êxito, e que nalguns aspetos eu até acho que deveria ficar, foi o da organização da circulação dos alunos e dos professores. Os professores passaram para te dar um exemplo concreto, os professores passaram a buscar os miúdos a filas...enquanto antigamente esperavam pelos alunos à porta da sala. Desde este ano, passaram a ir buscar os alunos a filas, os alunos passaram a formar filas em sítios determinados, bem identificados e os professores passaram a ir buscar os miúdos às filas...o que melhorou substancialmente...diminuiu substancialmente as questões de indisciplina nos corredores e nos átrios de passagem, pronto e nesse aspeto foi positivo...esse aspeto eu até acho que deveria continuar...agora foi completamente desgastante a organização porque foi quebrar hábitos antigos...conduzir os alunos e professores e funcionários todos à limpeza das mãos...o uso de máscaras nem foi tão problemático...é mais a limpeza das mãos e nós levamos a que os alunos limpassem as suas próprias mesas...eu tive que ao princípio enfrentar alguma contestação por parte dos encarregados de educação...e tive o apoio da associação de pais que foi muito importante...e pronto esses hábitos de higiene, alguns deles até deverão ficar, limpem as mãos à entrada da sala não me parece que seja um aspeto para acabar com o fim da pandemia.

E - O que mudou na sua forma de ação, de intervir, passou a pensar de forma diferente?

D5 - Senti mais o peso da responsabilidade...eu acho que o peso da responsabilidade aqui se tornou maior porque se pessoalizou mais. Eu acho que a questão da pandemia

levou a que as pessoas colocassem...aquilo que eu senti, talvez por estar aqui há muitos anos e sentir que as pessoas têm apesar de tudo confiança na minha..., globalmente, confiança na minha atuação...fez com que as pessoas sentissem, que é bom e mau, não é, sentissem que a situação era tão grave que tinham que entregar, tinham que confiar na atuação de alguém...tinham que confiar na atuação do diretor e isso fez-me aumentar o peso da responsabilidade sobre questões que não eram tão centrais na administração escolar...como as questões de higiene, saúde, segurança eram importantes, mas não se tornaram fulcrais...não eram fulcrais e tornaram-se fulcrais, não é, disso passou a depender tudo o resto e isso fez com que as comunidades...eu acho que em todo o lado se sentiu isso, até quase ao nível nacional. As pessoas tiveram muito que confiar na intuição de quem está nos cargos dirigentes e isso é bom e mau porque se for mau utilizado é perigoso, mas por outro lado faz sentir aos dirigentes muito o peso da confiança que as pessoas depositaram neste momento muito difícil...o peso dessa confiança...se a pessoa não tiver experiência pode ser avassalador, portanto bloqueador, mas..., mas basicamente eu acho que é isto.

E - Como lidou com as dificuldades que foram surgindo?

E - Há normativos que legitimam a autoridade de um diretor/a. Como entende o exercício da sua autoridade?

D5 - Esta questão tem a ver com o que eu disse há pouco...a autoridade é sempre a autoridade democrática, eu tenho autoridade delegada por quem me elegeu...que foi o conselho geral, mas o conselho geral é representativo da comunidade, não é, e portanto, é a autoridade delegada pela comunidade e, portanto, é para ser exercida em termo de serviço público, é exercida como serviço público...eu estou a ser pago, como diretor, para exercer um serviço público de educação e com todos os objetivos e com todas as prerrogativas do que é servir a comunidade...porque nós somos funcionários públicos e eu admiro muito o sistema inglês em termos de funcionalismo público...falta ainda desenvolver em Portugal a perspetiva do serviço como os ingleses o entendem que é mesmo a da prestação de serviço à comunidade e o da prestação de contas à comunidade...eu sou funcionário público e estou ao serviço da comunidade e, neste caso, tenho as funções de prestar um serviço de educação e, portanto, eu gosto muito da prestação de contas...é uma coisa que não me assusta nada...dá-me preocupação,

transmite-me preocupação...transmite-me peso da responsabilidade, mas eu não entendo o exercício deste cargo, não o consigo entender de maneira que não passe pela prestação de contas à comunidade que eu sirvo...isto não é mera retórica. Por isso, é que eu critico, às vezes, o conselho geral...o diretor deveria estar completamente a partir do momento que é eleito dependente do conselho geral sem que possam entrar aí fatores perturbadores, ruídos como é o da avaliação...eu considero que a avaliação constitui um ruído na prestação de contas do diretor ao conselho geral e da monitorização por parte do conselho geral da ação do diretor. Acho que tenho conseguido diminuir esse ruído o mais possível, mas o conselho geral tem que se assumir muito como, às vezes, os conselhos gerais são um bocadinho passivos, também depositam a confiança no diretor e depois quase que a entregam e não devem entregá-la muito, a função deles é representar a comunidade, a função do conselho geral é representar a comunidade e monitorizar a ação do diretor....fazer com que ele cumpra efetivamente a sua carta de missão.

E - Neste período de pandemia, pode descrever-me um dia de trabalho?

D5 - O dia a dia num tempo pandémico presencial foi assim um pequeno inferno porque não havia nem dias úteis nem horas...foi mesmo avassalador em termos de...foi cem por cento dedicado... cem por cento do tempo...tirando as horas de sono e poucas foi cem por cento do tempo...foi progressivamente aumentando a percentagem do tempo dedicado às questões da pandemia, diminuindo as questões dedicadas à gestão normal do dia a dia. Eu assumi diretamente a condução do plano de contingência, arrastando atrás de mim a equipa no sentido de resolvermos situações que tiveram que ver com as questões que, tu já conheces, do contactos com os delgados de saúde, com o contacto com as famílias, do isolamento de elementos da comunidade constantemente incluindo sábados e domingos, portanto, eu considero que a parte pedagógica ficou um pouco fragilizada, o acompanhamento do projeto educativo ficou fragilizado pela...e até da parte administrativa ficou...diminuiu face ao tempo necessariamente dedicado ao acompanhamento da pandemia. Agora, neste tempo, à distancia recuperamos um bocadinho as questões pedagógicas...é muito dedicado a acompanhar os colegas à distância, há muitos e-mails, há muitas dúvidas para esclarecer, há situações novas do ensino a distância para resolver ou tentar resolver da melhor forma...também mesmo à distância permitiu alguma proximidade se calhar com colegas com quem eu,

provavelmente, não teria tanto contacto porque as pessoas recorrem muito à direção para resolverem problemas de imediato e são colocados porque entrou por exemplo um aluno que não era do grupo ou porque houve um pai que fez uma afirmação qualquer e entrou numa aula ou porque os alunos não perceberam bem as questões do ensino a distância, mas pronto, basicamente é isto.

E - Comparando esse dia com um dia qualquer antes da pandemia, qual ou quais são as mudanças que considera mais significativas?

D5 - As mudanças que eu considero mais significativas são redução do tempo para acompanhamento das questões pedagógicas, essa é a alteração mais significativa. Por outro lado, se há aspeto positivo foi o de uma aproximação face aos encarregados de educação, face à comunidade, um estabelecimento de relações mais próximo, menos formais e até nalguns casos mais amistosos na perspetiva em que, como eu disse há pouco, a comunidade, estou a falar dos pais, depositou muito a sua confiança na intuição do diretor da condução da pandemia e, portanto, por um lado a redução do tempo...prejuízo grande para o diretor que é o acompanhamento e o desenvolvimento dos objetivos da carta de missão, por outro lado uma maior aproximação à comunidade sobretudo aos alunos e sobretudo aos encarregados de educação...uma maior aproximação no estabelecimento de uma relação de confiança mútua...isso é um aspeto positivo, se podemos dizer que há alguma coisa positiva nisto...foi esse quebrar de um relacionamento institucional e um aumentar do relacionamento pessoal/profissional...o depositar na pessoa do diretor e nas pessoas da direção uma confiança na condução dos destinos da escola em termos da pandemia que depois interagiam com os destinos pessoais das famílias.

BLOCO E – MODOS DE REGULAÇÃO

E - Ainda falando deste período atípico, foram tomadas várias medidas emanadas pela tutela. Pode identificar algumas delas?

D5 - O reforço do orçamento para aquisição daquilo que eles chamam os EPI,s que são os equipamentos de prevenção, alguma concessão de autonomia em termos de elaboração dos planos, portanto, dos planos de contingência, mas um aspeto importante foi o das orientações da direção geral da saúde... as orientações da direção geral da saúde foram muito importantes e mais importantes do que as orientações escritas foi uma reunião que tivemos com a diretora geral da saúde, com a Graça Freitas, foi...essa

reunião foi muito importante, ela tem uma visão muito prática do que deveria ser o funcionamento das escolas...e eu estou a falar de uma reunião que teve com os diretores, não estou a falar de nenhuma reunião comigo...uma reunião de trabalho interna entre o ministério da saúde e o ministério da educação, nomeadamente os diretores e essa reunião foi muito muito produtiva, portanto considero positivo o reforço do orçamento para a compra de equipamento, considero positivo as orientações escritas e verbais do ministério da saúde e alguma concessão de autonomia para a resolução de problemas locais que os foi concedida por parte da direção geral dos estabelecimentos escolares, da DGEstE.

E - Como lidou com essas orientações? Como as implementou no contexto organizacional? Pode dar alguns exemplos?

D5 - Adaptei-as ao contexto do agrupamento, ouvindo...com os contributos muito, muito importantes de uma equipa que eu criei para o acompanhamento do plano de contingência, formada por docentes, não docentes, representantes da escola a tempo inteiro, das AEC's, das AAAF,s no pré-escolar, das áreas representativas da escola, assistentes técnicas, uma equipa representante de cada uma dessas áreas, da coordenadora do projeto de saúde, enfim...para acompanhamento e implementação e estruturação do plano de contingência. Eu quando levei o plano de contingência à aprovação do conselho geral, porque eu fiz questão de o ver aprovado pelo conselho geral, foi depois de eu ter consultado todos esses elementos pertencentes dessa equipa e esse foi um trabalho que eu considero muito positivo, desgastante, mas muito positivo, muito positivo mesmo. Uma coisa boa que isto trouxe foi o formar de equipas que ultrapassam um pouco as instituídas pelo decreto lei da administração escolar, ultrapassando os conselhos de turma e os departamentos há outras equipas que eu já tenho formado circunstancialmente, mas que eu acho que agora deveriam continuar...a equipa de apoio tecnológico e a equipa de apoio do plano de contingência são equipas multidisciplinares que quebram muito as regras da hierarquia na escola dos conselhos de turma, dos conselhos de departamento...quebram um bocadinho as regras da constituição dessas equipas e são equipas multidisciplinares que contribuíram muito para a organização da escola e para a resistência face ao coronavírus aqui na escola, que eu acho que foi boa dentro das contingências.

E - Sentiu que, durante este período de ensino remoto, existiu da sua parte uma regulação mais autónoma? Como é que a mesma funcionou, nomeadamente:

- com o conselho geral
- com o conselho pedagógico
- com os pais /família
- com a direção geral da saúde, entre outros.

D5 - Todos os órgãos de gestão depositaram em mim confiança na condução dos acontecimentos. Eu senti mais responsabilidade, o peso de cada decisão...tomar mais decisões em menos tempo...e senti que o peso de cada decisão era maior porque era mais abrangente e mais transversal entre todas as áreas...uma decisão que eu tomasse ia mudar o curso e a vida de muita gente e ia alterar o dia a dia de muita gente, mas por outro lado esse peso da decisão foi muito partilhado com estas equipas...depositaram em mim essa confiança...esse poder de decisão...se a decisão fosse mal tomada ia ter um impacto muito grande se fosse boa também...foi basicamente isso...o impacto das decisões foi maior, mas também senti que foram muito partilhadas...agora tiveram que se tomar muito rapidamente e continuam a ser tomadas muito rapidamente. Eu ouço-os, trago as ideias de casa, passo a expressão, trago as ideias já à priori que tenho sobre as questões, discuto-as aqui com a equipa até de uma forma informal e depois ponho-as em prática...sobre a pandemia foi talvez o período de tempo menor entre o pensamento e a execução.

E - Sentiu necessidade ou reuniu com outros diretores para agilizarem práticas de atuação conjuntas? Se sim, quais?

D5 - Sim, sim partilhamos muita informação e temos um grupo de WhatsApp e depois tivemos reuniões com a câmara...tivemos reuniões entre nós e depois temos alguns relacionamentos mais pessoais, nomeadamente entre alguns diretores, e quando temos dúvidas muito práticas eu acabo por querer saber como é que um ou outro diretor já resolveu ou como é que está a pensar resolver.

E - Essas reuniões eram práticas habituais ou o momento vivido levou a essa união?

D5 - Não, não, já eram práticas habituais. Eu até acho que deveria haver mais regularidade nessas reuniões...já eram práticas habituais...até se calhar houve alguma

uma diminuição...aumentaram mais os contactos bilaterais, não é, entre os diretores que têm maior afinidade e que se conhecem melhor do que entre os diretores.

E- Como caracteriza a relação existente entre a escola e o Ministério da Educação e como é transferida para o contexto organizacional? Pode exemplificar?

D5 - É um bocadinho unidirecional, não é, e um bocadinho distante entre os vários organismos...já houve maior proximidade...acho que agora, nos últimos anos, se tem tornado mais distante. Houve muita mais proximidade no tempo da Maria de Lurdes Rodrigues...muito maior proximidade...ao princípio unidirecional, mas depois acabou por se estabelecer uma relação de algum diálogo entre os diretores e, naquele caso, a ministra da educação...reunia diretamente com os diretores, nunca mais nenhum ministro reuniu diretamente com os diretores e eu penso que isso não é bom, mesmo os organismos intermédios diretamente...agora com a pandemia temos tido muitas reuniões com o secretário de estado e têm sido boas reuniões, mas as reuniões visíveis ou presenciais ou mesmo online entre a tutela e os diretores são muito importantes e numa situação pré-pandemia elas tinham praticamente desaparecido e, portanto, acabam por ser muito legislativas e muito direcionais, portanto, é dada uma ordem por escrito e é para cumprir. Deveria ser menos distante e mais bidirecional e menos unidirecional.

E - Como caracteriza quanto à frequência a sua interação com o Ministério da Educação?

D5 - A interação é muita reduzida, a relação é contínua, não é, mas não existe interação, existe muito pouca. Agora a pandemia se calhar até possibilitou uma maior interação com o secretário de estado...até considero muito positivas as reuniões que tenho tido com ele.

E - Que assuntos são abordados nessas interações?

D5 - Bem agora com o secretário de estado são as questões operacionais com a pandemia, mas por exemplo no tempo da Maria de Lurdes Rodrigues eram questões organizacionais, todas as questões organizacionais que ela implementou ou tentou implementar ao nível da avaliação, da organização escolar geral e, portanto, essas interações que eram feitas em reuniões presenciais eram muito...muito importantes. A

legislação é importante, mas depois a explicitação da legislação e a adequação ao terreno só pode ser feita presencial.

E - Em sua opinião, deve existir um processo de “prestação de contas” à comunidade interna e externa? Pode clarificar essa ideia?

D5 - A prestação de contas é muito importante, faz parte do ser funcionário...acho que devo prestar contas ao conselho geral...acho que a prestação de contas devia ser mais alargada e nem sei...eu nunca me senti mal quando era eleito diretamente pela comunidade, pelos pais quando era o presidente do conselho executivo...quando era uma lista do conselho executivo...a comunidade votava...nessa altura não existia a prestação de contas...não existia essa figura, mas o ideal para mim, seria não prestar contas só ao conselho geral, mas prestar contas a toda a comunidade...quer dizer a comunidade delega a sua representação no conselho geral, mas em prestação de contas eu acho que ela deveria ser feita a toda a comunidade e não só ao conselho geral, basicamente é isto...e a prestação de contas sobre aquilo a que me propus desenvolver, basicamente aquilo que está na carta de missão.

BLOCO F – VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA

E - Se achar oportuno, acrescente algum aspeto que considere importante e que não foi abordado nesta entrevista.

D5 - Considero que mesmo que se caminhe para a carreira de gestor escolar nunca deverá ser entregue a pessoas que não sejam professores e deve sempre passar por um período largo do exercício das funções docentes...não deve haver nenhum mecanismo que permita, alias acho que até deveria impedir que alguém com menos...recentemente formado como professor pudesse ascender logo ao cargo de diretor...porque acho que não seria, não é bom. Resumindo eu não considero que haja muita diferença entre o diretor e o presidente do conselho executivo em termos de responsabilidade, não em termos de imagem por parte da comunidade. Acho que se deveria mudar era o sistema de avaliação dos diretores, isso sim, tem a ver com aquela questão da prestação de contas...eu devo prestar contas à comunidade, mas também à tutela e acho que a avaliação deveria ser repartida entre a comunidade, seja o conselho geral ou uma comunidade mais alargada e o ministério da educação...o ministério da educação deveria avaliar diretamente os diretores...eu acho que a

inspeção é dos setores mais bem organizados e mais bem formados do ministério da educação...e deveriam participar também na avaliação dos professores.

Muito obrigada uma vez mais.

ENTREVISTA – DIRETOR 6

BLOCO A- LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

E - Boa tarde - Em primeiro lugar, agradeço a sua disponibilidade em colaborar comigo neste projeto de mestrado. De seguida, informo que esta entrevista é de caráter anónimo e solicito autorização para a gravar.

D6 – Está dada.

E - Acrescento que com a realização deste estudo pretendo perceber as representações que os diretores deste concelho têm sobre o atual modelo de gestão, assim como compreender quais as práticas de liderança que os mesmos implementaram em tempo de pandemia nos seus agrupamentos e os modos de regulação subjacentes a este período.

BLOCO B – PERFIL DO ENTREVISTADO

E – Começo por lhe perguntar, há quanto tempo é diretor/a neste agrupamento?

D6 - Há 2 anos, fez no dia 3 de janeiro.

E - Quais foram as principais razões que o/a levaram a candidatar-se ao cargo de diretor/a?

D6 - Bom, era algo que eu já tinha pensado há algum tempo...então no meu percurso profissional...em determinada altura eu fui convidado a ingressar...não é uma carreira...desempenhar funções na direção geral da administração escolar e foi aí que comecei a tomar conhecimento e contacto com a administração em geral e surgiu esta vontade de fazer um mestrado na área...e depois já que tinha feito o mestrado e foi algo que eu gostei bastante de fazer pensei que seria útil pôr em prática...portanto esse conhecimento embora seja um conhecimento muito mais teórico do que propriamente prático e a partir daí pensei em candidatar-me e vi este...digamos a publicação deste aviso de abertura do concurso e como era uma escola onde eu já tinha estado há muito tempo resolvi concorrer e pronto e acabei por ficar.

E - Do seu trajeto profissional consta alguma experiência na área da gestão escolar?

D6 - Não, em direção não, a não ser estes dois anos agora, mas, anteriormente, somente na administração central e depois nas escolas nas coordenações intermédias...que acaba por ser também algo na gestão.

E - Que aspetos do seu perfil ou da sua experiência considera relevantes para o cargo de diretor/a?

D6 - Olha isto depende muito da forma como a pessoa encara o próprio cargo e a própria função e podíamos falar também um pouco das questões dos tipos de liderança que tem a ver também com o perfil de cada pessoa. Eu acho que um dos meus digamos...características ou também qualidade é o de ouvir as pessoas e de tentar, de certa forma, chegar um pouco a todas as tendências e conseguir que as pessoas possam desenvolver o seu trabalho sem uma postura de muita imposição e uma autoridade quase autocrática. Eu penso que consigo, pelo menos durante estes 2 anos tenho tentado fazer isso, fazer a chamada liderança partilhada, dar responsabilidades para que as pessoas possam desenvolver o seu trabalho sempre com esse intuito de contribuírem para o bem comum...e, no fundo, eu acabo por me colocar com alguém que vai coordenando e que vai ajustando aqui e ali...como costumo dizer assegurando as pontas e mais do que isso é no fundo pensar e depois pôr em prática e não dizer de uma forma autocrática é assim e é assim que tem de ser feito e se não for assim a coisa já não corre bem...estou sempre aberto a sugestões desde que elas...desde que eu considere que elas sejam válidas...isso torna-se importante para o desenvolvimento da organização e depois também da interação com as pessoas, da inteligência emocional que está agora muito em voga são características e são perfis cada vez mais importantes para as organizações que nós temos e sobretudo para as organizações, tal como uma escola em que nós temos, portanto, em que nós trabalhamos essencialmente com pessoas...embora o diretor não estando diretamente relacionado com os alunos, eu tenho menos contacto com os alunos de quando era docente, mas depois tenho aqui um contacto mais privilegiado, de facto, com os colegas e numa organização como uma escola em que a maioria tem...a maioria não toda a gente tem um grau de formação de habilitação superior, portanto, as pessoas têm capacidade de pensar...capacidade de sugerir, de agir, de propor, não é, portanto, e acho que da discussão...de pensar em

conjunto, por vezes, saem melhores resultados. Penso que é esta postura que eu tenho tido e que pretendo manter até aos próximos 2 anos.

E - Entende que deva ser exigida uma especialização em gestão para o cargo de diretor/a? Porquê?

D6 - Sim, eu acho que sim...porque a especialização na gestão dá-nos uma perspetiva diferente da escola...quando eu falo em escola, falo em escola instituição...ajuda-nos a perceber determinadas políticas públicas, políticas que foram desenvolvidas ao longo dos anos e a perceber de certa forma o porquê delas e ter uma perspetiva mais abrangente sobre as coisas...não posso dizer que uma especialização dê a prática e que nos prepare para todos os problemas que vamos enfrentar ao longo da nossa função, mas dá-nos a âncora teórica, digamos assim, e a capacidade de procurar quando precisamos procurar...eu acho que é fundamental ter uma visão mais abrangente do que propriamente a visão só daquela escola onde a pessoa está há 20 anos e, portanto, tem sempre os mesmos métodos e que aprende só pela experiência, penso que é preciso aqui uma reflexão mais profunda.

E - Na sua opinião, essa especialização deverá ser inserida na formação inicial dos professores?

D6 - Não, ser professor é diferente de ter funções de gestão...nem toda a gente quer ter funções de gestão...nem toda a gente tem perfil para isso e, portanto, acho que deve ser uma escolha de cada um...se a pessoa, efetivamente, entender que sente essa capacidade ou que tem o perfil ou que tem essa vontade irá então procurar formação nessa área...como em qualquer outro mestrado a pessoa vai fazer aquilo que procura...que quer. Poderá haver na licenciatura...nalgum tipo de formação...poderá haver, eventualmente, uma disciplina, uma cadeira sobre o assunto, mas não uma especialização em particular, é a minha opinião.

BLOCO C – O ATUAL MODELO DE GESTÃO

E - Nas escolas públicas, está em vigor um modelo de gestão, que foi introduzido pelo decreto-lei 75/2008. Qual é a sua representação sobre essa alteração de gestão?

D6 - Olha eu acho que não veio trazer grandes alterações à forma como as escolas são geridas com algumas exceções, não é, mas, de facto, ainda temos muitos atuais diretores que estão no sistema como diretores há mais de 20 e alguns quase há 30

anos, portanto, que vêm, de certa forma, desse modelo mais antigo e daquilo que, às vezes, ouço a alguns deles falar sobre o assunto, de facto, não veem grandes diferenças. É evidente que este modelo permite...centraliza muito mais numa pessoa só e que permite, tendo em conta a visão que cada um possa ter sobre o cargo, permite alguns *lives* de autocracia ou de colocar todo o peso sobre uma pessoa só, mas eu acho que é um modelo que está a funcionar...agora ele terá que ser bem...bem aplicado, penso eu, bem pensado não deve colocar-se apenas como alguém que tem toda a sabedoria e que é o único detentor do saber e do poder. É uma questão depois de prática do tipo de liderança que se quer desenvolver.

E - Este modelo introduz a liderança como um dos aspetos de maior significado e centrada na pessoa do diretor. Como entende a intensificação dessa liderança na pessoa do diretor/a?

D6 - Este modelo vai colocar uma responsabilidade acrescida sobre a pessoa que desempenha essa função e, portanto, no fundo acaba por concentrar a liderança e, ao mesmo tempo, concentra a responsabilidade numa só pessoa e, portanto, desde que a pessoa...a ideia de um diretor se apresentar com um projeto de intervenção...com uma ideia definida para a organização que quer gerir que quer representar...pode ser encarado como um projeto pessoal, mas acaba por também conseguir que...pelo facto de ter essa responsabilidade, no fundo, tentar implementar da melhor forma possível aquilo que pretende e que considera ser melhor para a organização, neste caso para o agrupamento...não sei se...aliás nós já funcionávamos com um sistema de liderança mais partilhada com a questão dos conselhos executivos e etc., em que eram eleitos um conjunto de pessoas, mas no fundo era o presidente do conselho executivo que tinha a liderança na mesma...que tinha a responsabilidade...que desenvolvia...que tinha a decisão final, penso que não haverá assim grandes diferenças...aqui a grande diferença é que concentra numa só pessoa essa responsabilidade sobre a organização que pode ter a vantagem se houver competência e a desvantagem se não houver essa competência, não é, no fundo se o projeto educativo...primeiro o projeto de intervenção e depois o projeto educativo for adequado para a organização e se conseguir implementá-lo penso que é uma mais valia.

E - Em sua opinião, este novo modelo trouxe mais autonomia às escolas? E à atuação do diretor/a? Se sim, a que níveis?

D6 - A questão da autonomia é uma questão já muito debatida também e na literatura e, às vezes, também discutida em conversas entre nós. Daquilo que tenho lido e dos estudos que fui fazendo também na área do mestrado eu acho que nós temos uma autonomia pedagógica, ou seja, a partir do momento em que existe um projeto educativo que é a escola que escolhe que é o diretor que apresenta um projeto de intervenção, dentro dos limites legais a escola pode, de facto, ir por um caminho ou por outro e ter estes ou aqueles objetivos daí não há uma imposição por parte da tutela daquilo que a escola e o diretor deve desenvolver...a autonomia no fundo acaba por não ser muito mais do que isso...depois há certos aspetos em que podemos ter alguma autonomia do ponto de vista administrativo, a tomada de algumas decisões, mas mais do que isso não temos. Se este modelo veio trazer mais autonomia às escolas, eu penso que terá trazido mais a nível dos instrumentos e dos documentos orientadores, dos documentos fundamentais para a escola, como é o caso do regulamento interno, do projeto educativo e do plano anual de atividades, portanto, que são documentos estruturantes e que através deles a escola pode desenvolver a sua autonomia, por exemplo, agora nós podemos optar por semestres, claro que tem algumas condições, mas podemos optar, podemos optar por ter mais carga em algumas disciplinas, menos carga em outras, mas é uma autonomia ainda um pouco limitada como está descrito pela literatura.

BLOCO D – A LIDERANÇA DO DIRETOR

E - No seguimento da temática da liderança, diga-me, por favor, como se relaciona com os seus pares, nomeadamente no que diz respeito à comunicação/interação ou tomadas de decisões, isto é, como as define, nomeadamente com:

- a sua equipa (subdiretor, adjuntos e assessores);
- o conselho geral;
- o conselho pedagógico;
- os coordenadores de departamento;
- os coordenadores de escolas/estabelecimentos;
- o pessoal não docente.

D6 - A comunicação com os diferentes órgãos...eu parto sempre do princípio fundamental que é o da cordialidade com as diferentes pessoas...com os diferentes órgãos e mantendo aqui uma relação de trabalho e de desenvolvimento de organização do agrupamento e, portanto, o que normalmente faço...muitas vezes e posso fazê-lo de duas formas...muitas vezes levo propostas para desenvolver. Para discutirmos, para trabalharmos e aceito as sugestões e os acrescentos digamos assim que surgem da

discussão de alguns assuntos...noutros assuntos mais simples, mais de organização, digamos assim, posso aí decidir ou decido e digo que é assim, mas ainda, mesmo assim, muitas vezes, podemos voltar atrás nalguma característica ou nalguma situação em que eu indique determinada forma de fazer e, depois, se alguém sugerir outra forma também se isso for...se isso for plausível posso acabar também por alterar. A comunicação é feita de uma forma sincera, simples, com o objetivo de passar a mensagem no seu todo e é uma comunicação, também não é uma comunicação unilateral, é uma comunicação bilateral, lá está, no sentido do que eu disse há pouco de podermos discutir os assuntos.

E - Quer dar alguns exemplos de situações concretas?

E- Como é que a motivação funciona com os outros agentes educativos? Tem tempo para motivar os outros? Como o faz?

D6 - Olha, eu tento ter, não tenho muito e nesta situação é mais difícil. Os 2 anos do meu mandato foram passados quase todos em estado de emergência e em pandemia, portanto, tivemos o ano passado e tivemos este ano ainda...ainda estamos em ensino a distância, numa parte dos níveis de ensino, o que torna a comunicação...não a comunicação, mas o estar com as pessoas muito mais difícil, não é, não estamos em presencial e, portanto, isto torna mais difícil este lado que também faz parte da liderança que é da motivação, tento fazê-lo através das formas que temos agora do e-mail que é uma forma de comunicação muito usada, por mim e por vocês, e, portanto, penso que por todas as escolas e através destas plataformas digitais nas reuniões em que tenho oportunidade e a possibilidade de participar também tentar, de certa forma, fazer essa motivação e arranjar alguns momentos, como por exemplo nos finais de período ou nos inícios de período, nesta fase da pandemia quando fui dando algumas informações e também fui tentando, de certa forma, dar algum alento às pessoas, não sei se consegui ou não, mas tentei.

E - E a nível externo, como define a sua relação com a comunidade educativa (autarquia, pais, entre outros)? Considera-os parceiros ou tem outra visão dos mesmos? Pode exemplificar algumas situações.

D6 - Não, acho que são parceiros...todos os *stakeholders*, digamos assim, com quem temos que nos relacionar acabam por ser, efetivamente, parceiros e aqueles que são mais próximos são, de facto, a câmara municipal e a associação de pais. A câmara

municipal tem sido fundamental ou um parceiro fundamental, nós agora entramos nesta fase da descentralização de competências na área da educação e, portanto, algumas competências passaram para a câmara e a minha postura é sempre de tentar resolver os problemas da melhor forma possível e naquilo que posso ajudar o desenvolvimento da ação da câmara e quando há uma necessidade do nosso lado, do lado do agrupamento que é colocado à câmara também há essa abertura de resposta para tentar resolver os problemas da melhor forma. Posso dar um exemplo generalista na área da descentralização que foi fundamental os contactos, as reuniões com a câmara para decidirmos por exemplo os apoios que a câmara dá aos agrupamentos, o contrato de cópias de impressão que a câmara fez, um pouco também resultado da ação dos diretores e da pressão que foi feita, entre aspas, para que nós possamos ter um conjunto de fotocopiadoras que sirvam o agrupamento e outro parceiro importante é a associação de pais com quem temos feito também algumas parcerias, sobretudo para as escolas do 1º ciclo na compra de alguns equipamentos e a participação dos pais nos órgãos de...num dos órgãos importantes...o órgão máximo, digamos assim, do agrupamento que é o conselho geral e, portanto, tem sido sempre pautado por esta linha da parceria e da cordialidade, da boa relação com os outros parceiros.

E - Sentiu que a interação de que me falou, anteriormente, com os vários atores educativos, saiu reforçada ou, pelo contrário, este contexto atípico dificultou essas interações? Quer exemplificar alguma situação em particular?

D6 - A única coisa que te posso dizer que dificultou é o contacto com as pessoas de forma presencial, de resto com os parceiros não notei grandes dificuldades de comunicação porque felizmente nós temos estas plataformas que o permitem fazer, desde o primeiro momento, sempre que houve necessidade, elas foram utilizadas para reuniões e foram inúmeras e para discutir alguns assuntos, além daqueles mais tradicionais que são o telefone quando há necessidade...quando é necessário...portanto, as lideranças, digamos, da câmara são muito disponíveis e sempre que é preciso ligo-lhes e tratamos das situações, portanto eu não notei que houvesse uma dificuldade imposta pela pandemia no contacto com estes parceiros e com a associação de pais da mesma forma.

E - Neste tempo pandémico, quais foram os maiores desafios que foram colocados ao diretor/a e como foram resolvidos? Fale-me disso.

D6 - O maior desafio foi essencialmente no...em março de 20, há 1 ano, quando nós fechamos pela 1ª vez sem qualquer experiência nesta área, ninguém tinha, ninguém sabia o que ia a acontecer e como é que ia a acontecer...inicialmente fechamos ali 2 semanas até às férias da Páscoa em que não houve uma interação pelas plataformas de videoconferência, foi uma troca de trabalhos e de e-mails entre os professores e os alunos e depois, após a Páscoa, arrancamos então com o plano de ensino a distância, mas enfim montar todo esse sistema, fazer com que, de um momento para o outro, nós passássemos a escola para a casa de cada um...foi...no fundo eu acho que nós ainda não tivemos muito tempo para refletir nisso, mas é um grande feito tecnológico esta situação e lembro-me perfeitamente quando nós víamos as notícias de Itália 1 ou 2 meses antes de nós fecharmos que os colegas estavam em teletrabalho e em ensino a distância, eu lembro-me perfeitamente das conversas e de dizermos nós nunca seremos capazes de fazer isto, não é, porque nós não temos os meios e ali em 15 dias arranjamos os meios e pusemos, de facto, os alunos em contacto com a escola...portanto, esse foi o maior desafio e acho que terá sido de todos os diretores e de todas as escolas. Depois o segundo incluído nisto era, digamos, tentar que a grande maioria dos alunos pudesse ter as condições de acesso às aulas que...portanto, muitos deles não tinham essas condições...felizmente nós tínhamos algum equipamento ou temos equipamento que pudemos disponibilizar naquela fase, agora está outra vez todo emprestado, mas foi uma tarefa árdua, não só minha evidentemente, foi sobretudo dos coordenadores dos diretores de turma e dos coordenadores de escola e também dos professores, evidentemente, em montar todo esse sistema que permitiu de aguentar e não deixar de transmitir ou desenvolver a nossa missão até junho, foram ali 3 meses sempre à distância.

E - O que mudou na sua forma de ação, de intervir, passou a pensar de forma diferente?

D6 - Eu penso que não houve assim uma grande mudança na forma de intervenção, os meios é que se tornaram outros, não é, a maneira de intervir, a postura, a forma como nós pensamos penso que se manteve, claro, que nós ficamos sempre com a ideia que, ou pelo menos, pensamos que já nada é como era, a qualquer momento podemos transformar a nossa vida e a nossa forma de estar e a nossa forma de interagir com os outros, isto no fundo acaba por ser uma forma de interação diferenciada, não é, mas aquilo que me caracteriza penso que se manteve, não é, não houve aqui grandes alterações.

E - Como lidou com as dificuldades que foram surgindo?

D6 - Tentando resolver os problemas e enfrentando-os e arregaçando as mãos e andando para a frente...não valia a pena pôr a cabeça na areia senão eles não se resolviam mesmo, mas não foi fácil.

E - Há normativos que legitimam a autoridade de um diretor/a. Como entende o exercício da sua autoridade?

D6 - Eu acho que os normativos são fundamentais e é com eles...tem que haver limite legal...tem que haver a chamada burocracia não no mau sentido, mas no bom sentido porque senão sem regras não funcionamos, mas nós podemos fazer uso, digamos, melhor ou pior desses normativos, portanto, mesmos que os normativos nos imponham uma grande responsabilidade, não é, nós podemos tentar partilhar essa responsabilidade com os outros assumindo sempre que a responsabilidade última é nossa e, portanto, esta ideia da liderança partilhada é algo que eu tenho tentado desenvolver e que os próprios normativos também o permitem.

E - Neste período de pandemia, pode descrever-me um dia de trabalho?

D6 - Bom, o dia começa sempre muito cedo, depende...começa sempre à mesma hora por volta das 9h00 – 9h30, por aí assim, nunca muito mais tarde e é um dia passado à frente do computador...há sempre muitas solicitações por e-mail, muitas reuniões, portanto também muitos telefonemas. Há dias em que devido às reuniões que tenho ou alguma tarefa em que eu precise de me desligar tanto do e-mail como do contacto premente com as pessoas para me conseguir concentrar e fazer determinadas coisas, assim que eu acabo essa tarefa tenho a caixa de e-mail completamente cheia e, portanto, tenho que dar resposta a esses e-mails...sobretudo no primeiro confinamento foi muito duro porque passei mais tempo em casa e ao passar mais tempo em casa passo mais tempo a trabalhar, ou seja, não há esta distinção entre o local de trabalho e o local de lazer e tenho dias que eu desligo por volta das 10h00, das 11h00 e, às vezes, eu sei que não devia pensar assim, mas, às vezes, até penso...eu precisava de fazer mais...eu precisava de continuar, mas tenho mesmo que parar, depois até fico com problemas de consciência porque estou a parar, mas, pronto, tem mesmo de ser porque senão nós fisicamente não conseguimos aguentar, não é, portanto, os dias são sempre muito cheios.

E - Comparando esse dia com um dia qualquer antes da pandemia, qual ou quais são as mudanças que considera mais significativas?

D6 - Eu acho que a mudança mais significativa é o tempo em que estamos consecutivamente ligados à net, ligados ao computador e sem a interação normal de estar na escola, ou seja, nós aqui estamos muito mais isolados embora estejamos a falar com outros por outras vias, mas falta esse lado mais humanizado. Por outro lado, quando nós estamos na escola, portanto há momentos em que vem alguém e conversa-se...claro pode ser conversa de trabalho, pode ser um problema a resolver, mas há sempre ali um momento em que nós podemos parar ou levantamo-nos e vamos aqui ou vamos ali ou vamos falar com determinada pessoa e que temos uma interação diferente...quando estamos em pandemia...quando estamos *on*, digamos, estamos sempre ligados e parece que nunca desligamos, eu acho que é essa a grande diferença. Não é que quando estamos no presencial não estejamos sempre mentalmente ligados, mas aí não há separação dos espaços, eu acho que é isso.

BLOCO E – MODOS DE REGULAÇÃO

E - Ainda falando deste período atípico, foram tomadas várias medidas emanadas pela tutela. Pode identificar algumas delas?

D6 - Houve várias, entre elas a obrigatoriedade de realização do plano do ensino a distância que iniciamos no ano letivo anterior e que, este ano letivo, foi reformulado. Também, no ano passado e neste ano, foram...foi implementada a escola de acolhimento no agrupamento. No ano passado, funcionou na escola N. e, este ano, funcionou na D. M....o desenvolvimento ou a entrega de refeições aos alunos dos escalões A e B, embora sejam financiadas pela câmara, mas também há uma certa, digamos, orientação nesse sentido da própria DGEstE. Tivemos a formação das forças armadas relativamente à higienização e desinfeção dos espaços, a compra de materiais de EPI's que temos estado a fazer período a período...veio um financiamento do ministério que é exclusivo para ser usado nesses materiais. Para além depois de uma série de plataformas que lançaram para preencher para monitorizar...e acho que estas são, digamos, as principais medidas implementadas pelo ministério.

E - Como lidou com essas orientações? Como as implementou no contexto organizacional? Pode dar alguns exemplos?

D6 - Elas têm que ser sempre adaptadas à realidade de cada um dos agrupamentos, por exemplo a ideia do distanciamento físico dos alunos era impossível de implementar em qualquer escola portuguesa que não fosse um colégio com poucos alunos, mas implementamos outras medidas que faziam parte do plano, a questão da circulação por determinados locais, as saídas e entradas desfasadas nas escolas, desfasamento de horário nas escolas de 1º ciclo, a higienização constantes dos espaços na medida do que é possível com os recursos humanos que temos. A adaptação de alguns serviços, nomeadamente da biblioteca também à pandemia e do bar, da reprografia, portanto, acho que são algumas das medidas que fazem parte do plano de contingência e que foram implementadas e, depois, outras de carácter mais pedagógico que acho que foram ponderadas e que foram...fez-se aquilo que era possível fazer, por exemplo na criação do horário em ensino a distância...adaptamos, definimos quais é que eram o número de sessões síncronas por disciplina, o número de sessões assíncronas, porque outras escolas optaram por outras vias, por terem horário total igual ao presencial, houve outras, sobretudo, no primeiro confinamento que fizeram sessões só praticamente assíncronas. Eu acho que nós fizemos um bom equilíbrio entre uma coisa e outra e conseguimos...conseguimos seguir as orientações que vieram na...nesse tal documento que veio da DGEstE e que estava em consonância até com a literatura científica e até académica relativamente a este assunto.

E - Sentiu que, durante este período de ensino remoto, existiu da sua parte uma regulação mais autónoma? Como é que a mesma funcionou, nomeadamente:

- com o conselho geral
- com o conselho pedagógico
- com os pais /família
- com a direção geral da saúde, entre outros.

D6 - Penso que houve alguma autonomia dada à escola até por parte da tutela na implementação dos planos de ensino a distância. A única coisa que fizeram foi enviar aquele documento orientador e as escolas fizeram mais ou menos como entenderam e adaptaram às suas circunstâncias e à sua cultura organizacional...agora...e claro que foram dadas também algumas orientações mesmo em reuniões com...com...com o secretário de estado e com o diretor geral da DGEstE e o delegado regional, entre outros diretores e que foram também debatendo algumas ideias e tentando obter alguma luz

sobre isto tudo, mas penso que aqui há...houve, de facto, uma autonomia das escolas na implementação deste regime porque podia ter dito “não têm de fazer tantas horas de síncronas e tantas horas de assíncronas”, mas o secretário de estado disse que não o ia fazer que deixaria ao critério de cada um dos diretores e de cada um dos...das organizações e, portanto, propositadamente dando essa autonomia. Depois, relativamente aos órgãos internos, em tempo de crise, tem que haver sempre, mas em tempo de crise tem que haver sempre uma liderança que não deixe as coisas afundarem-se e desviarem-se do caminho certo, portanto, por vezes, foi preciso tomar decisões independentemente daquilo que o conselho pedagógico ou o conselho geral pudesse vir a pronunciar-se...porque era preciso tomar decisões em tempo útil para as conseguir implementar, pronto...o essencial, não é, o importante foi discutido em conselho pedagógico e foi tomado em conjunto. O conselho geral foi sendo informado porque também nestas circunstâncias não foi muito...não reuniu muitas vezes, até tendo em conta a situação do presidente, mas acho que há um apoio até do conselho geral e, quando voltamos a reunir após o primeiro confinamento, os pais e as instituições presentes manifestaram-se com agrado no nosso plano e naquilo que tínhamos feito. Relativamente à direção geral da saúde aquilo que nós temos ou tivemos, digamos assim, foi um projeto ou umas orientações para a realização do primeiro plano de contingência, mas não diretamente, ou seja, as informações da direção geral da saúde vieram sempre via DGEstE, mas a propósito disso posso dizer é que tive uma aproximação bastante grande à delegada de saúde e à equipa da delegada de saúde, aí sim porque houve um contacto direto...eu não conhecia sequer as pessoas e ainda não conheço pessoalmente só por telefone e a delegada de saúde numa videoconferência, mas durante o 1º período deste ano houve um contacto diário e mais do que uma vez por dia, sobretudo naquela fase de janeiro era quase de hora a hora o contacto com a delegada de saúde e a equipa e, pronto, nessa matéria como em todas as outras tentei também estar...ter a posição de parceiro e de resolver os problemas e de pedir ajuda quando era necessário pedir.

E - Sentiu necessidade ou reuniu com outros diretores para agilizarem práticas de atuação conjuntas? Se sim, quais?

D6 - Eu acho que essa é uma falha ainda dos diretores do concelho, ou seja, isto não foi pensado nem propositado...cada um não pensou não vou falar com os outros. A questão é que tivemos, vimo-nos assoberbados com tanta coisa e, de certa forma, ali

perante uma situação muito complicada que tentamos resolvê-las cada um com as nossas organizações e não houve tempo, provavelmente, porque também não havia esse hábito para trás de nos juntarmos e de definirmos estratégias em comum, mas também posso dizer que há à vontade sempre que há necessidade eu pego no telefone e falo com um dos diretores que eu acho que é entendido no assunto...e eles também...é raro, mas faz-se, mas eu também estou cá há pouco tempo e eles já dominam a coisa há muitos anos, mas era importante haver aqui um maior...uma maior partilha, uma maior proximidade. Houve muito quando foi a discussão da descentralização, aí sim tivemos reuniões muito frequentes com a câmara, mas por iniciativa própria foi só nesse âmbito da descentralização.

E - Essas reuniões eram práticas habituais ou o momento vivido levou a essa união?

E - Como caracteriza a relação existente entre a escola e o Ministério da Educação e como é transferida para o contexto organizacional? Pode exemplificar?

D6 - A relação com o ministério da educação é sobretudo unidirecional, ou seja, nós podemos ter uma comunicação, mas é uma comunicação mais de questionamento...de...de perguntar como fazer...de dúvidas, etc., a decisão não é nossa e, portanto, não nos pedem sugestões, normalmente, para nada e as coisas aparecem. Normalmente, as coisas aparecem com muitas reticências ou com muitas omissões que provocam bastantes dúvidas e daí a necessidade de questionar o que é que se pretende com isso, mas também já percebi nesta minha pouca experiência que não há uma receita como fazer, ou seja, e eu também já estive do outro lado e, às vezes, as coisas são assim porque...porque não querem tomar uma decisão e porque não querem tomar uma...não querem dizer taxativamente que é de uma forma ou de outra e deixam às escolas, no âmbito da sua autonomia, também fazer aquilo que entendem. Por vezes, é para se livrarem um pouco da responsabilidade, outras vezes é mesmo porque querem dar às escolas essa autonomia e, portanto, aqui a relação com o ministério é mais uma relação de tutela e de tutelado, embora as pessoas sejam cordiais e quando estou a falar... estou a falar dos técnicos que trabalham e que não têm poder de decisão, pronto...quando falo com o delegado regional, também é muito raro, não ando sempre a ligar ao senhor, o homem também deve estar muito ocupado nesta fase, mas quando tem que mandar manda, pronto e nós temos que fazer aquilo que eles orientam...que eles indicam.

E - Como caracteriza quanto à frequência a sua interação com o Ministério da Educação?

D6 - Eu sou um caso um bocadinho à parte porque quando eu preciso não ligo para os canais normais, ligo para as pessoas que conheço lá. Às vezes, quando quero uma informação mais qualificada, ou seja, com maior valor por estar escrito, peço naquela plataforma do E72, sobretudo quando é da DGAE e respondem por escrito...quando são só informações de como fazer relativamente a concursos, a avaliação docente, a outros assuntos ligo, de facto, para algumas pessoas, tanto na DGAE como na DGEstE, mas na DGEstE menos porque nos canais normais demora-se muito tempo...mas a interação é frequente, se eu não tivesse esse apoio, digamos assim, paralelo teria que fazer essas questões nos canais normais ou no E72 ou nos canais normais para a DGEstE e quando é preciso é pelos canais normais. Olha, por exemplo, para o IGEFE não tenho, por acaso até conheço uma pessoa lá, mas falei com ela e ela não conseguia resolver, a propósito dos manuais escolares da plataforma MEGA, mas foi muito difícil conseguir que eles resolvessem aquele problema, olha por causa dos livros de francês do 10º ano, só agora recentemente é que ficou resolvido, mas sim...mas nós precisamos enquanto órgão de gestão, precisamos com frequência de contactar o ministério da educação, sim, e eles também nos contactam com muita frequência.

E - Que assuntos são abordados nessas interações?

E - Em sua opinião, deve existir um processo de “prestação de contas” à comunidade interna e externa? Pode clarificar essa ideia?

D6 - Claramente, digo que sim. Aliás faz parte desta...podemos dizer desta política de autonomia e de responsabilidade dos agrupamentos e de quem os dirige, nomeadamente dos diretores que é desses que estamos a falar e, portanto, a autonomia, o querer ser autónomo implica necessariamente uma responsabilidade sobre aquilo que se faz e essa responsabilidade e a prestação de contas, digamos assim, no nosso caso acontece em sede do conselho geral...acaba por ser também uma prestação externa porque no conselho geral estão membros da comunidade...eles têm acesso àquilo que nós fazemos quer do ponto de vista pedagógico, da organização, com a aprovação do PAA, com a aprovação das matrizes curriculares ou pelo menos com a discussão e conhecimento, com algumas questões que possam também ser discutidas ao nível do conselho geral que surjam no momento, mas para além disso também têm acesso ao relatório de contas, à parte financeira e acaba por ser aqui uma

prestação de contas. Internamente, é natural que...eu acho que esta prestação de contas acaba por ser um pouco natural, ou seja, quando nós desenvolvemos um trabalho, nós queremos que esse trabalho seja acolhido ou pelo menos que seja reconhecido pelos pares e pelas pessoas com quem trabalhamos...é claro que não atinge...até agradar a todos e em todas as ocasiões mas, de uma maneira geral, acaba por haver aqui uma prestação porque há um olhar constante sobre aquilo que eu faço, não é, faz parte da natureza do trabalho e, portanto, aí, de certa forma, também estou a prestar estas contas à comunidade internamente e, depois, também há a prestação externa ou mais externa com a avaliação feita pela inspeção geral da educação e ciência, portanto acho que...e quanto mais autonomia se avançarmos para esse processo mais prestação de contas...nem que seja do ponto de vista moral, não é...e acho que é assim que tem que ser, não poderá ser de outra maneira porque senão são postas em causa as organizações e a forma como elas são geridas.

BLOCO F – VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA

E- Se achar oportuno, acrescente algum aspeto que considere importante e que não foi abordado nesta entrevista.

D6 – De momento não me lembro de mais nada, depois se calhar vou-me lembrar que poderia ter dito mais isto ou aquilo.

Muito obrigada uma vez mais.

ANEXO I. Indicadores por dimensão
(Extraído do *software* NVivo)

DIMENSÃO - CATEGORIA - SUBCATEGORIA	ENTREVISTADOS	UR*
Dimensão 1 - Representações dos diretores sobre o novo modelo de gestão	6	71
Categoria - O atual modelo de gestão	6	14
Subcategoria - Modelo que se assemelha ao colegial	2	7
Subcategoria - Modelo pouco aceite	2	3
Subcategoria - Modelo centralizador	2	4
Categoria - A liderança	6	24
Subcategoria - A liderança treinada	1	2
Subcategoria - A liderança partilhada	5	19
Subcategoria - A liderança inata	1	3
Categoria - A autonomia	6	22
Subcategoria - A autonomia pedagógica	1	3
Subcategoria - A autonomia dos diretores	4	8
Subcategoria - A autonomia das escolas	5	11
Categoria - A prestação de contas	6	11
Subcategoria - Ao conselho geral	3	5

Subcategoria - À comunidade educativa	4	6
Dimensão 2 - Representações dos diretores sobre a liderança praticada	6	68
Categoria - A comunicação	6	21
Subcategoria - O diálogo e a partilha de opiniões	6	9
Subcategoria - As reuniões	1	2
Subcategoria - As boas relações	3	8
Categoria - A motivação	6	15
Subcategoria - O respeito como estratégia	1	2
Subcategoria - O feedback como estratégia	2	2
Subcategoria - A construção como estratégia	2	2
Subcategoria - A comunicação como estratégia	5	7
Subcategoria - A partilha de decisões como estratégia	2	2
Categoria - A autoridade	5	7
Subcategoria - A autoridade indissociável da liderança	2	3
Subcategoria - A autoridade expressa pela comunicação	1	1
Subcategoria - A autoridade democrática	1	2
Subcategoria - A autoridade constrói-se	1	1

Categoria - Os parceiros	5	25
Subcategoria - Uma boa relação com os parceiros	3	7
Subcategoria - Uma boa comunicação com os parceiros	2	6
Subcategoria - Os parceiros como complemento da escola	4	12
Dimensão 3 - Representações dos diretores sobre os modos de regulação	6	176
Categoria - Relação Escola-ME-ME-Escola	6	60
Subcategoria - Tipos de interação	6	24
Subcategoria - Modos de interação	6	19
Subcategoria - Frequência das interações	4	9
Subcategoria - Assuntos abordados	4	8
Categoria - Regulação do ME	6	31
Subcategoria - Reuniões ME-Diretores-DGS	6	9
Subcategoria - Reforço do orçamento para equipamentos tecnológicos	2	3
Subcategoria - Preenchimento de plataformas digitais	5	7
Subcategoria - Orientação às organizações escolares	5	7
Subcategoria - Formação em capacitação digital aos docentes	2	2
Subcategoria - Concessão de autonomia nos seus planos de contingência	1	1
Subcategoria - A implementação de uma escola de acolhimento	2	2
Categoria - Regulação do diretor	5	24
Subcategoria - Regulação orientada	2	2

Subcategoria - Regulação de autonomia	3	11
Subcategoria - Regulação colaborativa	4	10
Categoria - A regulação da organização escolar em tempo de pandemia	6	61
Subcategoria - As dificuldades detetadas	6	14
Subcategoria - A perspetiva de um dia de trabalho	6	20
Subcategoria - A atuação dos diretores para minimizar as dificuldades	6	27

*UN - UNIDADES DE REGISTO

ANEXO J. Unidades de registo por categoria

(Extraído do *software NVivo*)

Dimensão 1 - Representações dos diretores sobre o novo modelo de gestão

Categoria - O atual modelo de gestão

[<Arquivos\\Entrevista 1>](#) - § 1 referência codificada [0,50% Cobertura]

Referência 1 - 0,50% Cobertura

não concordo muito com ele, acho que a visão que havia antigamente de haver um conselho executivo que tivesse que tomar as decisões e que fosse, ainda que houvesse um presidente, mas que fosse um conjunto, não é, acho que era mais justo, porque quer o bom quer o mau acaba por se centrar muito na figura do diretor

[<Arquivos\\Entrevista 2>](#) - § 2 referências codificadas [0,50% Cobertura]

Referência 1 - 0,30% Cobertura

mesmo assim o poder municipal é um poder democrático, é escolhido pelo cidadão, eu não me parece nada...o que existe na escola continua a ser absolutamente colegial

Referência 2 - 0,20% Cobertura

porque os conselhos gerais são os professores que mandam, e os professores são eleitos entre professores

[<Arquivos\Entrevista 3>](#) - § 1 referência codificada [0,10% Cobertura]

Referência 1 - 0,10% Cobertura

Eu não vejo grande vantagem em ser diretor

[<Arquivos\Entrevista 4>](#) - § 2 referências codificadas [0,61% Cobertura]

Referência 1 - 0,24% Cobertura

Em termos políticos e democráticos o que vigorava antes do 75, para mim, era mais lícito

Referência 2 - 0,37% Cobertura

muito mais democrático, dava possibilidades a que todos se sentissem responsáveis na nomeação ou, neste caso, na eleição de um diretor

[<Arquivos\Entrevista 5>](#) - § 5 referências codificadas [0,98% Cobertura]

Referência 1 - 0,29% Cobertura

a minha representação continua a ser...a representação que eu faço do meu cargo continua a ser o do trabalho em equipa

Referência 2 - 0,31% Cobertura

e pensando bem em termos até de responsabilidade no cargo de presidente do conselho executivo a responsabilidade era a mesma

Referência 3 - 0,07% Cobertura

eu não vejo grande diferença

Referência 4 - 0,10% Cobertura

é o da continuidade do trabalho em equipa

Referência 5 - 0,21% Cobertura

eu aprendi a gerir equipas no conselho executivo e continuei a geri-las como diretor.

[<Arquivos\Entrevista 6>](#) - § 3 referências codificadas [0,72% Cobertura]

Referência 1 - 0,21% Cobertura

É evidente que este modelo permite...centraliza muito mais numa pessoa só

Referência 2 - 0,23% Cobertura

permite alguns *lives* de autocracia ou de colocar todo o peso sobre uma pessoa só

Referência 3 - 0,28% Cobertura

Este modelo vai colocar uma responsabilidade acrescida sobre a pessoa que desempenha essa função

Categoria - A liderança

[<Arquivos\\Entrevista 1>](#) - § 4 referências codificadas [0,63% Cobertura]

Referência 1 - 0,07% Cobertura

Eu acho que a partilha é sempre importante

Referência 2 - 0,23% Cobertura

existe um conselho pedagógico onde nós podemos partilhar aquilo que temos que decidir em termos pedagógicos, eu sou muito a favor dessa partilha

Referência 3 - 0,04% Cobertura

a tal liderança partilhada

Referência 4 - 0,29% Cobertura

Eu quando tinha uma situação de emergência que surgia, eu ligava, fazíamos uma videochamada os quatro por WhatsApp e conversávamos os quatro sobre o assunto e em 5 minutos decidimos

[<Arquivos\Entrevista 2>](#) - § 2 referências codificadas [0,28% Cobertura]

Referência 1 - 0,08% Cobertura

a liderança não se ensina, ela treina-se

Referência 2 - 0,20% Cobertura

há truques...numa formação que fiz...há truques...mas ela só faz sentido se formos capazes de convencer as pessoas

[<Arquivos\Entrevista 3>](#) - § 4 referências codificadas [0,80% Cobertura]

Referência 1 - 0,11% Cobertura

aquilo que eu faço muito é delegar competências

Referência 2 - 0,24% Cobertura

para a área dos alunos é a área da subdiretora que trata daquilo e ela trata daquilo com total autonomia

Referência 3 - 0,23% Cobertura

tanto a subdiretora como o adjunto, nas áreas que têm a seu cargo, têm total autonomia para o fazer

Referência 4 - 0,22% Cobertura

é democrática, é ouvir as pessoas, e partilhar com as pessoas, todas as ideias são bem-vindas

[<Arquivos\\Entrevista 4>](#) - § 6 referências codificadas [4,28% Cobertura]

Referência 1 - 0,74% Cobertura

É quanto a mim um problema fulcral, porque quem não for um líder à nascença, por mais que queira, que pretenda, que se esforce...o ser líder tem que ser líder natural, é inato e numa situação de que as pessoas se esforçam no sentido de liderar, falham...há sempre falhas

Referência 2 - 0,44% Cobertura

quando se é líder, é-se líder naturalmente em toda e qualquer situação tem que denotar liderança, não tem que se demonstrar, tem que se evidenciar naturalmente

Referência 3 - 1,55% Cobertura

para demonstrar que é líder, é-o naturalmente...e quem está no exterior apercebe-se se há uma liderança forte ou não e essa liderança tem de ser alicerçada não só na personalidade da própria pessoa, do próprio líder, mas também saber escolher uma boa equipa e saber escolher as lideranças intermédias...é a tal pirâmide em que quantifica um diretor se, efetivamente, tiver a capacidade não só de liderar, mas também de arranjar uma equipa forte que o sustente nessa liderança tem certamente êxito, se vem por exemplo para um cargo como este a procurar ser líder, não

Referência 4 - 0,46% Cobertura

A liderança é importante que se tenha uma articulação muito próxima com os nossos colegas...o sub, os adjuntos, o conselho pedagógico, o conselho geral, os coordenadores

Referência 5 - 0,80% Cobertura

Eu privilegio muito, muito as lideranças intermédias...muito...eu dou-lhes liberdade de ação, liberdade de ação, autonomia, mas também responsabilidades e eles sentem-se bem com esta liberdade de ação porque quanto mais fortes forem as lideranças, mais forte é a direção, mais forte é o diretor

Referência 6 - 0,29% Cobertura

prezo-me de ser uma pessoa que perfilha muito os ideais democráticos, a partilha, para mim, é fundamental

[<Arquivos\Entrevista 5>](#) - § 6 referências codificadas [1,17% Cobertura]

Referência 1 - 0,08% Cobertura

tem que ser um líder democrático

Referência 2 - 0,09% Cobertura

Essa liderança tem que ser partilhada

Referência 3 - 0,09% Cobertura

não tanto delegada, é mais partilhada

Referência 4 - 0,16% Cobertura

se for partilhada envolve as pessoas ou tenta envolver as pessoas

Referência 5 - 0,49% Cobertura

o líder tem de ser um líder democrático e ser alguém que partilhe as ideias, congregue ideias e estabeleça o plano de execução porque, às vezes, decidir pode ser fácil, mas executar é o mais difícil

Referência 6 - 0,26% Cobertura

se eu não partilhar isso eu não sou um verdadeiro líder...líder na aceção atual que nós temos de liderança

[<Arquivos\Entrevista 6>](#) - § 2 referências codificadas [0,54% Cobertura]

Referência 1 - 0,19% Cobertura

nós podemos tentar partilhar essa responsabilidade com os outros

Referência 2 - 0,35% Cobertura

esta ideia da liderança partilhada é algo que eu tenho tentado desenvolver e que os próprios normativos também o permitem

Categoria - A autonomia

[<Arquivos\Entrevista 1>](#) - § 4 referências codificadas [0,77% Cobertura]

Referência 1 - 0,04% Cobertura

sim nós temos mais autonomia

Referência 2 - 0,07% Cobertura

a maior autonomia que as escolas foram tendo

Referência 3 - 0,04% Cobertura

autonomia veio ajudar-nos

Referência 4 - 0,62% Cobertura

Depois temos, na realidade, quando esprememos a autonomia, é uma pseudoautonomia, nós temos a capacidade de gerir algumas coisas, mas também, no fundo, acabam por ser as coisas que nos dizem respeito porque somos professores, não é, porque depois em termos financeiros, não é, porque é sempre a nossa luta, não é, depois queremos fazer coisas muito giras, mas que envolvem dinheiro, não há

[<Arquivos\\Entrevista 2>](#) - § 3 referências codificadas [0,85% Cobertura]

Referência 1 - 0,11% Cobertura

As escolas têm muita mais autonomia do que aquela que exercem

Referência 2 - 0,23% Cobertura

não temos que copiar os outros temos que fazer diferente...e, de facto, as escolas têm mais autonomia do que querem assumir

Referência 3 - 0,50% Cobertura

este modelo trouxe, apesar de tudo, mais autonomia ou mais execução dessa autonomia porque trouxe a necessidade do diretor ter um projeto e se tem um projeto tem que o cumprir ou tem pelo menos que fazer que o cumpram e, portanto, desse ponto de vista tem mais autonomia

[<Arquivos\Entrevista 3>](#) - § 2 referências codificadas [0,12% Cobertura]

Referências 1-2 - 0,12% Cobertura

Sinceramente, a autonomia não tem a ver com o modelo

[<Arquivos\Entrevista 4>](#) - § 3 referências codificadas [1,47% Cobertura]

Referência 1 - 0,73% Cobertura

A autonomia, para mim, é letra morta...quando dizem que as escolas têm autonomia, não é verdade...porque é cerceada e limitada pelos despachos superiores, pela tutela, pelos normativos, pelas leis, pelos decretos-leis e uma pessoa sente-se aqui como que espartilhado

Referência 2 - 0,18% Cobertura

nós vamos gerindo os problemas do dia a dia e não temos autonomia

Referência 3 - 0,56% Cobertura

Eu tenho impressão se dessem mais autonomia às escolas e aos diretores, ver-se-ia, efetivamente, quem é que pugnava ou tinha boas ideias em que vinham, por exemplo, ao de cima em atividades, em inovações

[<Arquivos\Entrevista 5>](#) - § 7 referências codificadas [1,88% Cobertura]

Referência 1 - 0,24% Cobertura

o facto de se ter mudado de conselho executivo para diretor não trouxe mais autonomia às escolas

Referência 2 - 0,11% Cobertura

não trouxe de todo mais autonomia às escolas

Referência 3 - 0,58% Cobertura

não me parece que tenha trazido mais autonomia às escolas porque depois as limitações em termos legislativos são tão grandes que têm dependido das políticas governamentais independentemente dos cargos da tipologia de cargos de gestão

Referência 4 - 0,18% Cobertura

já, como diretor, tive momentos de maior autonomia e de menor autonomia

Referência 5 - 0,18% Cobertura

neste momento, penso que tenho um pouco mais de autonomia do que já tive

Referência 6 - 0,19% Cobertura

mas já tive momentos enquanto diretor em que não tive quase autonomia nenhuma

Referência 7 - 0,41% Cobertura

depende muito daquilo que se chama “a legislação” sobre o ano letivo. Essa legislação pode ser aberta ou mais fechada em termos de autonomia...de concessão de autonomia

[<Arquivos\\Entrevista 6>](#) - § 3 referências codificadas [2,44% Cobertura]

Referência 1 - 1,17% Cobertura

eu acho que nós temos uma autonomia pedagógica, ou seja, a partir do momento em que existe um projeto educativo que é a escola que escolhe que é o diretor que apresenta um projeto de intervenção, dentro dos limites legais a escola pode, de facto,

ir por um caminho ou por outro e ter estes ou aqueles objetivos daí não há uma imposição por parte da tutela daquilo que a escola e o diretor deve desenvolver

Referência 2 - 0,18% Cobertura

a autonomia no fundo acaba por não ser muito mais do que isso

Referência 3 - 1,09% Cobertura

Se este modelo veio trazer mais autonomia às escolas, eu penso que terá trazido mais a nível dos instrumentos e dos documentos orientadores, dos documentos fundamentais para a escola, como é o caso do regulamento interno, do projeto educativo e do plano anual de atividades, portanto, que são documentos estruturantes e que através deles a escola pode desenvolver a sua autonomia

[Categoria - A prestação de contas](#)

[<Arquivos\\Entrevista 1>](#) - § 2 referências codificadas [0,77% Cobertura]

Referência 1 - 0,56% Cobertura

Acho que faz sentido, não é, porque a pessoa...o cargo é de muita responsabilidade e acho que as pessoas têm que confiar naquilo que os diretores têm que fazer, mas os diretores também têm que perceber que estão ao serviço da comunidade e, portanto, como qualquer pessoa que está ao serviço de alguma coisa tem que prestar contas daquilo que está a fazer

Referência 2 - 0,21% Cobertura

exerço um cargo de responsabilidade, e, portanto, tenho o dever de transmitir às pessoas que me rodeiam, à minha comunidade educativa

[<Arquivos\\Entrevista 2>](#) - § 1 referência codificada [0,31% Cobertura]

Referência 1 - 0,31% Cobertura

Acho fundamental que as organizações portuguesas em geral...acho que nós todos...e quando dizemos que prestamos contas, nós prestamos contas, nós prestamos muitas contas

[<Arquivos\\Entrevista 3>](#) - § 2 referências codificadas [0,33% Cobertura]

Referência 1 - 0,11% Cobertura

Nós fazemos isso todos os anos, no conselho geral

Referência 2 - 0,22% Cobertura

normalmente no conselho geral, geralmente, faz-se um apanhado daquilo que se fez durante o ano

[<Arquivos\\Entrevista 4>](#) - § 2 referências codificadas [0,55% Cobertura]

Referência 1 - 0,24% Cobertura

exige-se que haja, de facto, uma prestação...um compromisso perante a comunidade externa

Referência 2 - 0,31% Cobertura

portanto, todos os diretores, todas as direcções deveriam estar sob um escrutínio...sim, sim...concordo perfeitamente

[<Arquivos\\Entrevista 5>](#) - § 2 referências codificadas [1,00% Cobertura]

Referência 1 - 0,29% Cobertura

A prestação de contas é muito importante, faz parte do ser funcionário...acho que devo prestar contas ao conselho geral

Referência 2 - 0,71% Cobertura

mas o ideal para mim, seria não prestar contas só ao conselho geral, mas prestar contas a toda a comunidade...quer dizer a comunidade delega a sua representação no conselho geral, mas em prestação de contas eu acho que ela deveria ser feita a toda a comunidade e não só ao conselho geral

[<Arquivos\\Entrevista 6>](#) - § 2 referências codificadas [2,79% Cobertura]

Referência 1 - 1,27% Cobertura

Claramente, digo que sim. Aliás faz parte desta...podemos dizer desta política de autonomia e de responsabilidade dos agrupamentos e de quem os dirige, nomeadamente dos diretores que é desses que estamos a falar e, portanto, a autonomia, o querer ser autónomo implica necessariamente uma responsabilidade sobre aquilo que se faz e essa responsabilidade e a prestação de contas, digamos assim, no nosso caso acontece em sede do conselho geral

Referência 2 - 1,52% Cobertura

acaba por ser também uma prestação externa porque no conselho geral estão membros da comunidade...eles têm acesso àquilo que nós fazemos quer do ponto de vista pedagógico, da organização, com a aprovação do PAA, com a aprovação das matrizes curriculares ou pelo menos com a discussão e conhecimento, com algumas questões que possam também ser discutidas ao nível do conselho geral que surjam no momento, mas para além disso também têm acesso ao relatório de contas, à parte financeira e acaba por ser aqui uma prestação de contas

Dimensão 2 - Representações dos diretores sobre a liderança praticada

Categoria - A comunicação

[<Arquivos\\Entrevista 1>](#) - § 4 referências codificadas [1,36% Cobertura]

Referência 1 - 0,06% Cobertura

Eu acho que a comunicação é essencial

Referência 2 - 0,05% Cobertura

Eu gosto de reunir com frequência

Referência 3 - 0,67% Cobertura

hoje em dia, as novas tecnologias...nós temos um grupo do WhatsApp, os quatro, e estamos quase sempre, todos os dias, em contacto uns com os outros, e quando há decisões que temos que tomar e queremos falar sobre os assuntos, partilhamos os quatro as coisas, porque eu acho que é importante isso, porque eu não deixo de lhes dar, e eles sentem isso, eu estou sempre a dizer-lhes, eu confio neles, nas decisões por áreas

Referência 4 - 0,58% Cobertura

comunicação é muito importante, ou seja, dentro da direção, nós sermos unidos uns com os outros e percebermos que as decisões quando saem, saem da direção, apesar de ser a diretora a decidir, mas que eles conhecem, participam, colaboraram e deram as suas opiniões e saiu de lá e pronto com os outros todos também, não é, com o conselho pedagógico, com o conselho geral

[<Arquivos\\Entrevista 2>](#) - § 7 referências codificadas [1,61% Cobertura]

Referência 1 - 0,16% Cobertura

eu tenho uma relação tão boa com o conselho pedagógico que às vezes até me preocupo

Referência 2 - 0,12% Cobertura

com o conselho geral, a relação já foi tensa agora é tranquila

Referência 3 - 0,13% Cobertura

falo muitíssimo frequentemente com o coordenador dos diretores de turma

Referência 4 - 0,50% Cobertura

eu vou falando muito com as pessoas, com os responsáveis, mas também com outras pessoas dentro dos grupos, mas é muito informal, há toda uma ligação...mas é muito informal, qualquer coisa vêm falar comigo...e damos-nos lindamente, eu até acho que nos damos até bem demais

Referência 5 - 0,09% Cobertura

é um trabalho muito colaborativo, muito de equipa

Referência 6 - 0,09% Cobertura

tenho uma boa relação, no geral, com eles todos

Referência 7 - 0,53% Cobertura

tenho uma relação excelente com a junta de freguesia que é muito disponível, temos também com algumas associações locais, nomeadamente, agora estamos aqui em paralelo com a casa do povo de V., até vamos construir um projeto para a comunidade cigana que é muito significativa aqui

[<Arquivos\\Entrevista 3>](#) - § 1 referência codificada [1,03% Cobertura]

Referência 1 - 1,03% Cobertura

normalmente conversamos todos, gosto muito de ouvir a opinião dos outros e valorizo muito a opinião dos outros, porque se é uma coisa positiva aquilo faz todo o sentido, muitas vezes dou eu uma opinião e dizem-me “olha isso não é bem assim”, gosto muito de ouvir a opinião das pessoas, no sentido de que se não concordam e apresento uma ideia “olha, mas isto não é muito bem assim”, muito bem, portanto para mim como é uma gestão desse género

[<Arquivos\\Entrevista 4>](#) - § 2 referências codificadas [1,26% Cobertura]

Referência 1 - 0,18% Cobertura

gosto de trocar ideias porque ao trocar ideias uma pessoa aprende

Referência 2 - 1,08% Cobertura

eu troco ideias com a, b ou c...eu posso até, em determinados momentos valer a minha ideia, isso também é uma forma de liderar, mas tenho que argumentar, esta ideia é a minha, é a mais forte por isto e aquilo e todos aceitam de uma maneira geral, mas também aceito a liberdade de opinião e se me demonstrarem que a ideia, a opinião de outro qualquer colega é melhor do que a minha, eu aceito

[<Arquivos\Entrevista 5>](#) - § 4 referências codificadas [1,61% Cobertura]

Referência 1 - 0,45% Cobertura

numa permanente comunicação, numa permanente informação sobre aquilo que é essencial e cabe a cada um dos cargos de gestão intermédia e numa proximidade, numa gestão de proximidade

Referência 2 - 0,14% Cobertura

também no estabelecimento um bom relacionamento pessoal

Referência 3 - 0,69% Cobertura

há uma questão de fazer sentir às pessoas que elas podem dar a sua opinião sem que sejam penalizadas, por isso desde que a opinião seja dada de uma forma correta e legal, lícita, não é, e que seja uma opinião mesmo que seja contrária à do diretor que seja uma opinião fundamentada

Referência 4 - 0,33% Cobertura

Uma coisa boa que isto trouxe foi o formar de equipas que ultrapassam um pouco as instituídas pelo decreto lei da administração escolar

[<Arquivos\\Entrevista 6>](#) - § 3 referências codificadas [0,99% Cobertura]

Referência 1 - 0,11% Cobertura

A comunicação com os diferentes órgãos

Referência 2 - 0,33% Cobertura

eu parto sempre do princípio fundamental que é o da cordialidade com as diferentes pessoas...com os diferentes órgãos

Referência 3 - 0,55% Cobertura

A comunicação é feita de uma forma sincera, simples, com o objetivo de passar a mensagem no seu todo e é uma comunicação, também não é uma comunicação unilateral, é uma comunicação bilateral

[Categoria - A motivação](#)

[<Arquivos\\Entrevista 1>](#) - § 2 referências codificadas [0,85% Cobertura]

Referência 1 - 0,49% Cobertura

o passar pelas...pelas pessoas, pelas funcionárias, às vezes, sinto que uma está um bocadinho mais...um bocadinho com um ar mais triste, um bocadinho mais desmotivado e converso com elas e digo "há algum problema, passou-se alguma coisa ou posso ajudar de alguma forma", com os colegas a mesma coisa, com os alunos,

Referência 2 - 0,36% Cobertura

eu adoro andar nos corredores da escola, agora infelizmente com a pandemia muito menos, mas eu gosto muito de andar nos corredores da escola, olhar para eles, conversar com eles, perguntar se está tudo bem, saber o nome deles

[<Arquivos\\Entrevista 2>](#) - § 1 referência codificada [0,32% Cobertura]

Referência 1 - 0,32% Cobertura

Há, de facto, este trabalho de motivação dos externos, procuramos sempre que possível fazer algumas atividades de maior visibilidade...convidamos os pais para virem participar

[<Arquivos\\Entrevista 3>](#) - § 5 referências codificadas [2,30% Cobertura]

Referência 1 - 0,24% Cobertura

A motivação é sobretudo perceber que estamos a construir alguma coisa de importante e bom para os alunos

Referência 2 - 0,58% Cobertura

eu acho que as pessoas gostam muito disso sentirem que são respeitadas, nas suas funções, no tratamento que lhes é dado, embora às vezes a gente diz uma coisa ou outra menos simpática, mas por norma... eu acho que esse é o principal fator motivacional

Referência 3 - 0,14% Cobertura

que são tratados com toda a consideração e todo o respeito

Referência 4 - 0,34% Cobertura

Alterações muito significativas no funcionamento da escola, e a motivação foi sempre essa, foi trabalhar em harmonia, em discussão plena das coisas

Referência 5 - 1,00% Cobertura

que as pessoas do conselho pedagógico...acabamos por reunir muitas vezes, muito mais do que aquilo que era normal o conselho pedagógico reunir..., mas fizemos...trabalha-se bem no conselho pedagógico, as pessoas discutem, conversa-se e, portanto, a motivação é essa, é saber que temos de fazer alguma coisa, essa coisa é para melhorar o funcionamento da escola e chegar melhor aos alunos e aos funcionários e trabalhar em equipa com eles

[<Arquivos\\Entrevista 4>](#) - § 2 referências codificadas [1,59% Cobertura]

Referência 1 - 0,89% Cobertura

ainda ontem, enviei um textozinho para os elementos do conselho pedagógico para os motivar, para lhes dizer que nós direção estamos presentes, nós comungamos dos problemas deles, nós estamos cá para os ajudar, dentro dos possíveis, nós temos tido uma política interna muitíssima boa que faz com que eles se sintam motivados

Referência 2 - 0,70% Cobertura

a política interna está a resultar havendo algumas situações pontuais porque num universo de...perto de 260 professores é difícil haver, não digo monitorização, mas é difícil haver...chegar ao fundo de algumas pessoas, essa também é uma motivação intrínseca

[<Arquivos\\Entrevista 5>](#) - § 3 referências codificadas [0,75% Cobertura]

Referência 1 - 0,26% Cobertura

a motivação tem passado muito por estas características que eu referi anteriormente...a partilha de decisões

Referência 2 - 0,15% Cobertura

o fazer sentir às pessoas que a sua opinião foi importante

Referência 3 - 0,34% Cobertura

Se alguém me faz chegar uma opinião, essa opinião é posta à consideração de todos e isso penso que é a melhor forma de motivar as pessoas

[<Arquivos\\Entrevista 6>](#) - § 2 referências codificadas [0,62% Cobertura]

Referência 1 - 0,34% Cobertura

é da motivação, tento fazê-lo através das formas que temos agora do e-mail que é uma forma de comunicação muito usada

Referência 2 - 0,28% Cobertura

fui dando algumas informações e também fui tentando, de certa forma, dar algum alento às pessoas

Categoria - A autoridade

[<Arquivos\\Entrevista 1>](#) - § 1 referência codificada [0,06% Cobertura]

Referência 1 - 0,06% Cobertura

A autoridade tem a ver com liderança

[<Arquivos\Entrevista 2>](#) - § 1 referência codificada [0,23% Cobertura]

Referência 1 - 0,23% Cobertura

se não conseguirmos ir lá com uma conversa honesta e correta com as pessoas
dificilmente vamos lá com uma ação disciplinar

[<Arquivos\Entrevista 3>](#) - § 1 referência codificada [0,13% Cobertura]

Referência 1 - 0,13% Cobertura

A autoridade vai-se construindo, não se impõe...constrói-se

[<Arquivos\Entrevista 4>](#) - § 2 referências codificadas [0,27% Cobertura]

Referência 1 - 0,15% Cobertura

A minha autoridade manifesto-a na sequência da liderança

Referência 2 - 0,12% Cobertura

a minha autoridade é conforme disse é inata

[<Arquivos\\Entrevista 5>](#) - § 2 referências codificadas [0,80% Cobertura]

Referência 1 - 0,11% Cobertura

a autoridade é sempre a autoridade democrática

Referência 2 - 0,69% Cobertura

eu tenho autoridade delegada por quem me elegeram...que foi o conselho geral, mas o conselho geral é representativo da comunidade, não é, e, portanto, é a autoridade delegada pela comunidade e, portanto, é para ser exercida em termo de serviço público, é exercida como serviço público

Categoria - Os parceiros

[<Arquivos\\Entrevista 1>](#) - § 7 referências codificadas [2,85% Cobertura]

Referência 1 - 0,17% Cobertura

a nossa câmara tem tido vontade de fazer o melhor e ajudar as escolas, tem-se preocupado em ser um parceiro

Referência 2 - 0,64% Cobertura

eu na minha escola já noto evidências dessa parceria, evidências positivas dessa parceria porque eles efetivamente...eu quando preciso de alguma coisa, quando há alguma coisa mais urgente, quando há alguma situação que eu quero pressionar, eu sei

a quem é que vou telefonar, e tenho o telefone dessa pessoa e vou chatear essa pessoa até ela me ouvir e geralmente eles estão na disponibilidade de me ouvir

Referência 3 - 0,05% Cobertura

eu gosto muito mesmo de conversar

Referência 4 - 0,19% Cobertura

eu gosto muito de comunicar com as pessoas e, depois, acho que ganho muito com isso na relação que estabeleço com os pais

Referência 5 - 0,54% Cobertura

por exemplo nós temos a IPSS que trabalha connosco, que fornece os almoços, que dá os professores das AEC's, a câmara paga a essa instituição e as AEC's são eles que contratam os professores para fazer. Tenho uma relação ótima com eles, telefono, falo com eles, e eles estão sempre disponíveis para ver e para agilizar as coisas connosco,

Referência 6 - 0,48% Cobertura

com a autarquia, com o presidente da junta, eu telefono e digo L. eu preciso disto assim, assim, assim, ele só se não puder é que não o faz, mesmo com a câmara, não é, a parte educativa, há ali um conjunto de técnicos, de profissionais espetaculares, e eu quando estou aflita, telefono e eles atendem-me

Referência 7 - 0,78% Cobertura

as pessoas acho que vão, a pouco e pouco, vão confiando também no trabalho que esta direção vai tendo e que nós estamos aqui como parceiros, e eu acho que só assim é que pode haver sucesso na gestão de uma escola, é nós entendermos todas as pessoas que nos rodeiam e que também têm um poder decisor, não é, a autarquia, os pais, as IPSS que trabalham com os nossos alunos, o Ministério da Educação, só havendo comunicação, uma comunicação sincera, uma comunicação honesta entre as pessoas

[<Arquivos\\Entrevista 3>](#) - § 5 referências codificadas [1,47% Cobertura]

Referência 1 - 0,09% Cobertura

Eu considero-os parceiros, claramente

Referência 2 - 0,15% Cobertura

Eu penso que tenho um bom relacionamento com a associação de pais

Referência 3 - 0,12% Cobertura

há um bom relacionamento e com a câmara ainda mais

Referência 4 - 0,77% Cobertura

Para nós é muito bom o relacionamento com a câmara, acho que esta câmara tem muita preocupação (não sei as outras) com a educação do concelho, ajuda muito as escolas, tem-nos ajudado muito até em termos de verbas e podermos adquirir alguns equipamentos que ainda por cima nesta fase em que nem temos receitas praticamente nenhuma

Referência 5 - 0,34% Cobertura

há aqui, de facto, uma ligação muito boa que nós sentimos com a câmara e não é só com a câmara, também com algumas empresas e também com associações

[<Arquivos\\Entrevista 4>](#) - § 2 referências codificadas [1,25% Cobertura]

Referência 1 - 1,09% Cobertura

eu falando da associação de pais excelente, pontualmente há situações que uma pessoa tem que saber dominar, tem que ter capacidade de argumentação para fazer demonstrar que o corpo docente tem que ser muito respeitado nesta sociedade e ao contrário de que alguns pais eles pensam que nós somos os guardiões dos armazéns dos filhos deles e eu não admito isso, pontualmente...globalmente muito bem

Referência 2 - 0,16% Cobertura

Tenho uma relação de excelência com eles, com toda a gente

[<Arquivos\\Entrevista 5>](#) - § 6 referências codificadas [3,01% Cobertura]

Referência 1 - 0,06% Cobertura

eu considero-os parceiros

Referência 2 - 0,25% Cobertura

As parcerias têm que ser também trabalhadas numa perspectiva de perceberem o ponto de vista da escola

Referência 3 - 0,15% Cobertura

fazer entender as parcerias que cada um tem as suas funções

Referência 4 - 0,58% Cobertura

é importante que essas parcerias entendendo o seu papel...mas, por um lado, a escola mostrando sempre abertura para trabalhar em conjunto com as mesmas parecem-me muito importantes e parecem-me, efetivamente, que têm auxiliado a escola.

Referência 5 - 0,95% Cobertura

Dois exemplos, a associação de pais tem promovido ações de formação porque está muito ligada até pela formação de pessoas que a constituem às áreas da psicologia, portanto, tem disponibilizado alguma formação aos professores no âmbito até da gestão emocional, dos alunos, nomeadamente neste âmbito da pandemia e temos disponibilizado essa condição para que a formação possa decorrer

Referência 6 - 1,03% Cobertura

Por outro lado, a autarquia também tem auxiliado de várias formas em termo de equipamento, de disponibilização de recursos financeiros, tem auxiliado a escola e tem interagido com a escola, enfim, progressivamente, cada vez melhor e a transferência de competências da educação para a câmara inicialmente não foi fácil, mas...porque a legislação era muito vaga, mas basicamente acho que tem progredido positivamente.

[<Arquivos\\Entrevista 6>](#) - § 5 referências codificadas [1,98% Cobertura]

Referência 1 - 0,06% Cobertura

acho que são parceiros

Referência 2 - 0,32% Cobertura

todos os *stakeholders*, digamos assim, com quem temos que nos relacionar acabam por ser, efetivamente, parceiros

Referência 3 - 0,19% Cobertura

A câmara municipal tem sido fundamental ou um parceiro fundamental

Referência 4 - 1,22% Cobertura

outro parceiro importante é a associação de pais com quem temos feito também algumas parcerias, sobretudo para as escolas do 1º ciclo na compra de alguns equipamentos e a participação dos pais nos órgãos de...num dos órgãos importantes...o órgão máximo, digamos assim, do agrupamento que é o conselho geral e, portanto, tem sido sempre pautado por esta linha da parceria e da cordialidade, da boa relação com os outros parceiros

Referência 5 - 0,18% Cobertura

com os parceiros não notei grandes dificuldades de comunicação

Dimensão 3 - Representações dos diretores sobre os modos de regulação

Categoria - Relação Escola-ME-ME-Escola

[<Arquivos\Entrevista 1>](#) - § 14 referências codificadas [3,92% Cobertura]

Referência 1 - 0,13% Cobertura

a nível ministerial tem havido alguma preocupação em humanizar mais as relações

Referência 2 - 0,04% Cobertura

há um esforço nesse sentido

Referência 3 - 0,12% Cobertura

o delegado regional, Doutor Francisco Neves, também é um homem disponível

Referência 4 - 0,29% Cobertura

quando às vezes há situações que nós precisamos de resolver e que sentimos que é um problema que temos que resolver, nós temos o contacto direto dele, e falamos diretamente com ele

Referência 5 - 0,61% Cobertura

na parte da relação que temos com as colegas que trabalham na DGAE, eu tenho sentido ao longo deste...do tempo em que sou diretora que tem havido uma...uma intencionalidade de haver uma maior aproximação humana às escolas, de haver pessoas que conversam diretamente connosco, explicam as coisas, que não estão lá para criticar, estão lá para tentarem serem parte da solução dos problemas

Referência 6 - 0,31% Cobertura

aquela visão que havia, ou que eu acho que havia antigamente, das hierarquias e quem mandava tinha que ser inacessível, e que tinha que estar ali no...eu acho que isso já se ultrapassou um bocadinho

Referência 7 - 0,25% Cobertura

honestamente, e acho que tem havido uma preocupação de quem está no topo da hierarquia de tentar chegar a nós de uma forma mais humana, tenho mesmo sentido isso

Referência 8 - 0,02% Cobertura

É bidirecional

Referência 9 - 0,26% Cobertura

porque há vários departamentos, às vezes, a pedir-nos informações, as mesmas informações, e que nós temos que estar a mandar para este, e para aquele e para o outro

Referência 10 - 0,91% Cobertura

estamos ali a repetir informação, porque eles têm que... eles tem estado a ter...essa tentativa e andam a tentar com o E-360 e com outras ferramentas, estão a tentar fazer com que os institutos saibam onde é que vão buscar a informação, porque é uma chatice para nós, nós desde a MISI, do não sei quantos, temos que carregar a informação no SIGRHE, temos de carregar a informação na MISI, portanto temos várias instituições diferentes a pedir-nos um conjunto de informações que, no fundo, são as mesmas e que nós temos que estar sempre a disponibilizar e que não faz sentido

Referência 11 - 0,72% Cobertura

há determinadas demandas que é o ministério que nos pede e que diz, precisamos que vocês orientem isto assim, assim, e assim, e há outras decorrentes das nossas rotinas diárias, não é, porque depois há situações que são muito particulares que nos põem, não é, que nos aparecem e a pessoa diz e agora o que é que eu faço, e a pessoa fica...e, nesse sentido, depois acabo por ser eu a recorrer ao ministério da educação a dizer, ajudem-me, aconteceu isto assim

Referência 12 - 0,05% Cobertura

Desde substituição de professores

Referência 13 - 0,08% Cobertura

colocação de professores, progressão de professores

Referência 14 - 0,13% Cobertura

fui contactada pela DGE porque vamos ter uma reunião de monitorização, de inspeção

[<Arquivos\\Entrevista 2>](#) - § 9 referências codificadas [1,61% Cobertura]

Referência 1 - 0,08% Cobertura

nós não temos uma relação com o ministério

Referência 2 - 0,26% Cobertura

nós somos uma entidade do ministério, a nossa relação quer dizer...nós fazemos parte de um todo...nós somos uma migalha do todo do ministério

Referência 3 - 0,19% Cobertura

nós temos muitas ligações com a direção geral de educação porque somos TEIP, mas também com a DGEstE

Referência 4 - 0,04% Cobertura

gestão dos professores

Referência 5 - 0,33% Cobertura

elas são eficazes, elas são cuidadosas, elas até já são simpáticas ao telefone quando nos telefonam, mas cansa muito porque eu acho que é um trabalho meramente administrativo

Referência 6 - 0,05% Cobertura

É todos as semanas, acho eu

Referência 7 - 0,17% Cobertura

eu acho que todas as semanas, há...e de repente há a direção geral, a DGEstE que me telefona

Referência 8 - 0,17% Cobertura

se quer que lhe diga o teletrabalho trouxe até simpatia da parte das pessoas que nos atendem

Referência 9 - 0,32% Cobertura

às vezes até ponho questões na DGAE, na tal que me aborrece, na tal que me cansa mais, que elas muitas vezes me telefonam para esclarecer coisas e o cuidado tem sido imenso

[<Arquivos\\Entrevista 3>](#) - § 9 referências codificadas [1,94% Cobertura]

Referência 1 - 0,07% Cobertura

Primeiro é através dos e-mails

Referência 2 - 0,38% Cobertura

Eles mandam-nos as diretrizes todas através dos e-mails e em função disso nós lemos e aplicamos aquilo que achamos ou adequamos as coisas relativamente ao restante

Referência 3 - 0,21% Cobertura

Mas eu tenho uma boa opinião da forma como nós nos relacionamos com o Ministério da Educação

Referência 4 - 0,09% Cobertura

eles telefonam-nos com tanta frequência

Referência 5 - 0,23% Cobertura

agora até temos uma coisa que é o E72 que eles respondem em 72 horas às questões que nós colocamos

Referência 6 - 0,14% Cobertura

Com a DGEstE também há alguma proximidade relativamente a isso

Referência 7 - 0,48% Cobertura

Agora é tudo muito informal, começa tudo muito por e-mail, leva o e-mail ou leva o despacho normativo, leva a portaria, mas quando precisamos e quando é necessário eu acho que eles estão sempre disponíveis

Referência 8 - 0,26% Cobertura

Não tenho razão de queixa, normalmente somos atendidos e tratados com consideração, que é uma coisa importante

Referência 9 - 0,08% Cobertura

Sobretudo dados que eles nos pedem

[<Arquivos\\Entrevista 4>](#) - § 4 referências codificadas [0,66% Cobertura]

Referência 1 - 0,10% Cobertura

É unidirecional, é de cima para baixo

Referência 2 - 0,09% Cobertura

com a implementação dos decretos

Referência 3 - 0,16% Cobertura

são assuntos dirigidos da tutela, são dirigidos, tu cumpres

Referência 4 - 0,31% Cobertura

pela legislação, pelos decretos, pelos decretos...ou seja, nós temos que cumprir, temos que implementar mal ou bem

[<Arquivos\Entrevista 5>](#) - § 14 referências codificadas [3,44% Cobertura]

Referência 1 - 0,07% Cobertura

É um bocadinho unidirecional

Referência 2 - 0,12% Cobertura

um bocadinho distante entre os vários organismos

Referência 3 - 0,22% Cobertura

já houve maior proximidade...acho que agora, nos últimos anos, se tem tornado mais distante

Referência 4 - 0,69% Cobertura

Houve muita mais proximidade no tempo da Maria de Lurdes Rodrigues...muito maior proximidade...ao princípio unidirecional, mas depois acabou por se estabelecer uma relação de algum diálogo entre os diretores e, naquele caso, a ministra da educação...reunia diretamente com os diretores

Referência 5 - 0,15% Cobertura

nunca mais nenhum ministro reuniu diretamente com os diretores

Referência 6 - 0,13% Cobertura

acabam por ser muito legislativas e muito direcionais

Referência 7 - 0,11% Cobertura

é dada uma ordem por escrito e é para cumprir

Referência 8 - 0,17% Cobertura

Deveria ser menos distante e mais bidirecional e menos unidirecional

Referência 9 - 0,07% Cobertura

A interação é muita reduzida

Referência 10 - 0,10% Cobertura

não existe interação, existe muito pouca

Referência 11 - 0,37% Cobertura

a pandemia se calhar até possibilitou uma maior interação com o secretário de estado...até considero muito positivas as reuniões que tenho tido com ele

Referência 12 - 0,17% Cobertura

com o secretário de estado são as questões operacionais com a pandemia

Referência 13 - 0,77% Cobertura

mas por exemplo no tempo da Maria de Lurdes Rodrigues eram questões organizacionais, todas as questões organizacionais que ela implementou ou tentou implementar ao nível da avaliação, da organização escolar geral e, portanto, essas interações que eram feitas em reuniões presenciais eram muito...muito importantes

Referência 14 - 0,30% Cobertura

A legislação é importante, mas depois a explicitação da legislação e a adequação ao terreno só pode ser feita presencial

[<Arquivos\\Entrevista 6>](#) - § 10 referências codificadas [3,23% Cobertura]

Referência 1 - 0,18% Cobertura

A relação com o ministério da educação é sobretudo unidirecional

Referência 2 - 0,42% Cobertura

nós podemos ter uma comunicação, mas é uma comunicação mais de questionamento...de...de perguntar como fazer...de dúvidas, etc., a decisão não é nossa

Referência 3 - 0,20% Cobertura

a relação com o ministério é mais uma relação de tutela e de tutelado

Referência 4 - 0,37% Cobertura

embora as pessoas sejam cordiais e quando estou a falar... estou a falar dos técnicos que trabalham e que não têm poder de decisão

Referência 5 - 0,30% Cobertura

mas quando tem que mandar manda, pronto e nós temos que fazer aquilo que eles orientam...que eles indicam

Referência 6 - 0,53% Cobertura

Às vezes, quando quero uma informação mais qualificada, ou seja, com maior valor por estar escrito, peço naquela plataforma do E72, sobretudo quando é da DGAE e respondem por escrito

Referência 7 - 0,50% Cobertura

quando são só informações de como fazer relativamente a concursos, a avaliação docente, a outros assuntos ligo, de facto, para algumas pessoas, tanto na DGAE como na DGEstE

Referência 8 - 0,08% Cobertura

mas a interação é frequente

Referência 9 - 0,17% Cobertura

teria que fazer essas questões nos canais normais ou no E72

Referência 10 - 0,49% Cobertura

mas sim...mas nós precisamos enquanto órgão de gestão, precisamos com frequência de contactar o ministério da educação, sim, e eles também nos contactam com muita frequência

[Categoria - Regulação do ME](#)

[<Arquivos\Entrevista 1>](#) - § 4 referências codificadas [0,69% Cobertura]

Referência 1 - 0,18% Cobertura

As orientações que nós fomos recebendo, naquilo da elaboração dos planos de contingência, do preparar determinados

Referência 2 - 0,04% Cobertura

sim... nós fomos orientados

Referência 3 - 0,39% Cobertura

achei muito positivo o facto do senhor secretário de estado realizar connosco, diretores, várias reuniões, ao longo de todo este processo de pandemia, o João Costa fez connosco, tem feito connosco várias reuniões para nos pôr ao corrente das coisas

Referência 4 - 0,08% Cobertura

existem plataformas para tudo e mais alguma coisa

[<Arquivos\\Entrevista 2>](#) - § 5 referências codificadas [1,05% Cobertura]

Referência 1 - 0,27% Cobertura

temos uma sala de acolhimento que, no ano passado, nunca passou dos 8 alunos e, neste momento, são 27, e portanto, isto levantou-nos problemas

Referência 2 - 0,21% Cobertura

o que foi emanado pela tutela é um conjunto de orientações para as escolas se organizarem no ensino a distância

Referência 3 - 0,12% Cobertura

agora já não é papel são plataformas para preencher constantemente

Referência 4 - 0,36% Cobertura

por exemplo agora vai surgir uma coisa que se chama plano para a capacitação digital...uma resolução do conselho de ministros aprovada o ano passado e que agora nos vai obrigar a fazer formação

Referência 5 - 0,09% Cobertura

reuniões que o secretário de estado faz connosco

[<Arquivos\Entrevista 3>](#) - § 6 referências codificadas [2,31% Cobertura]

Referência 1 - 0,23% Cobertura

O plano de ensino a distância que, no nosso caso, englobou depois a organização em termos da escola

Referência 2 - 0,13% Cobertura

vai haver agora aquela formação da capacitação digital

Referência 3 - 0,51% Cobertura

a própria delegada de saúde, adaptaram-se às circunstâncias e acabou por haver um relacionamento estreito, nós praticamente falávamos todos os dias, 3 e 4 vezes por dia, por causa das situações que iam surgindo na escola

Referência 4 - 0,08% Cobertura

As plataformas é que dão cabo de mim

Referência 5 - 0,72% Cobertura

É tanta plataforma que temos que preencher e muitas vezes repetir dados que já fornecemos. É o MISI que pede e depois o outro pede a mesma coisa que o MISI pede...e andamos naquela coisa, naquela falta de articulação que eles ainda têm e que é muito complicado e é muita coisa para responder, é muito questionário

Referência 6 - 0,64% Cobertura

Depois são tantos, às tantas aquilo cria-se...é aborrecido...mais outra vez outro questionário, outra coisa que tenho de responder e andamos sempre nisso e isso é que eles deveriam rever e que eu acho que é muito negativo. É cansativo, é exagerado, é preocupante e é muito chato

[<Arquivos\\Entrevista 4>](#) - § 3 referências codificadas [2,07% Cobertura]

Referência 1 - 0,90% Cobertura

nós vimos aqui numa situação complicada quando, por exemplo confrontados com orientações da tutela que muitas das vezes eram desvirtuadas pela DGS e já não sabíamos se era a DGS que mandava nas escolas se era a tutela, etc., etc., portanto houve aqui uma...um conjunto de orientações algumas das vezes contraditórias e contrárias

Referência 2 - 0,76% Cobertura

a tutela estava constantemente a monitorizar todas as nossas ações, nós todos os dias, ainda agora, temos que enviar para a DGEstE, responder a um inquérito, saber quantos alunos temos em confinamento, em...é uma coisa impressionante...é como que um “big brother” sempre em cima

Referência 3 - 0,41% Cobertura

nós tivemos “n” reuniões com o secretário de estado, em que eram reuniões histerites, para mim, não me diziam nada...porquê...era só debater no molhado

[<Arquivos\Entrevista 5>](#) - § 6 referências codificadas [1,39% Cobertura]

Referência 1 - 0,27% Cobertura

O reforço do orçamento para aquisição daquilo que eles chamam os EPI,s que são os equipamentos de prevenção

Referência 2 - 0,25% Cobertura

alguma concessão de autonomia em termos de elaboração dos planos, portanto, dos planos de contingência

Referência 3 - 0,17% Cobertura

um aspeto importante foi o das orientações da direção geral da saúde

Referência 4 - 0,31% Cobertura

mais importantes do que as orientações escritas foi uma reunião que tivemos com a diretora geral da saúde, com a Graça Freitas

Referência 5 - 0,15% Cobertura

e eu estou a falar de uma reunião que teve com os diretores

Referência 6 - 0,25% Cobertura

agora com a pandemia temos tido muitas reuniões com o secretário de estado e têm sido boas reuniões

[<Arquivos\\Entrevista 6>](#) - § 7 referências codificadas [2,39% Cobertura]

Referência 1 - 0,16% Cobertura

foi implementada a escola de acolhimento no agrupamento

Referência 2 - 0,12% Cobertura

orientação nesse sentido da própria DGEstE

Referência 3 - 0,24% Cobertura

veio um financiamento do ministério que é exclusivo para ser usado nesses materiais

Referência 4 - 0,20% Cobertura

uma série de plataformas que lançaram para preencher para monitorizar

Referência 5 - 0,77% Cobertura

claro que foram dadas também algumas orientações mesmo em reuniões com...com...com o secretário de estado e com o diretor geral da DGEstE e o delegado regional, entre outros diretores e que foram também debatendo algumas ideias e tentando obter alguma luz sobre isto tudo

Referência 6 - 0,78% Cobertura

Relativamente à direção geral da saúde aquilo que nós temos ou tivemos, digamos assim, foi um projeto ou umas orientações para a realização do primeiro plano de contingência, mas não diretamente, ou seja, as informações da direção geral da saúde vieram sempre via DGEstE

Referência 7 - 0,12% Cobertura

a delegada de saúde numa videoconferência

[Categoria - Regulação do diretor](#)

[<Arquivos\\Entrevista 1>](#) - § 6 referências codificadas [3,15% Cobertura]

Referência 1 - 0,47% Cobertura

eu não queria ser 100% autónoma. Na realidade, se me perguntassem assim “queres ser...queres decidir tudo e mais alguma coisa”, eu dizia logo não, “não quero”, acho que é importante sentirmos que existem estruturas às quais nós temos que dar feedback, às quais nós temos que dar algum retorno.

Referência 2 - 0,44% Cobertura

nisto as orientações acabam por ser muito vagas, à boa moda do nosso ministério da educação, que é para depois não haver ali um nível muito grande de comprometimento da parte deles, claro que eles dizem que é, claro, mas isto é para respeitar a autonomia dos senhores diretores,

Referência 3 - 0,57% Cobertura

é verdade que eu gosto de ter autonomia, mas também gosto de sentir o conforto de alguém que me diz assim, estás bem, podes continuar, é assim...às vezes ficas sem perceber, e depois se tentas fazer um bocadinho mais à tua maneira, já te dizem atenção senhora diretora que isso já não se pode fazer, mas pronto faz parte, é um processo que não é fácil de gerir

Referência 4 - 0,56% Cobertura

foram coisas tão generalistas, que depois nós tivemos que adaptar e personalizar, porque...e no fundo também faz sentido isso, não é, porque os agrupamentos têm realidades diferentes e nós também temos que perceber, que depois temos que construir a nossa realidade, e tentar ir à procura daquilo que nos... que será mais proveitoso para os nossos alunos,

Referência 5 - 0,50% Cobertura

mas não sei se iria reagir bem se fôssemos mais orientados do que aquilo que somos, não é, o controlar este nível de respeito a tua...a tua autonomia, mas ao mesmo tempo tenho que dar orientações coerentes e que possam ser estruturados para a forma como o teu agrupamento...não é fácil e, portanto, sim, acho que está bem

Referência 6 - 0,62% Cobertura

esta nossa ligação com a DGS, com o delegado de saúde, com os médicos, com as enfermeiras, eu acho que, no que diz respeito à pandemia, eu senti muita necessidade de ser orientada por eles, não é, porque estamos a falar de questões médicas e de saúde pública e, portanto, aí eu não quis estar a ir além daquilo que são as orientações, porque efetivamente estamos a falar da saúde das pessoas

[<Arquivos\\Entrevista 2>](#) - § 2 referências codificadas [0,40% Cobertura]

Referência 1 - 0,08% Cobertura

O nosso trabalho é sempre muito colaborativo

Referência 2 - 0,32% Cobertura

quando sai alguma coisa, ainda antes de estar publicado já estamos a discutir isso, eventualmente em casa, uns com os outros na direção e depois alargamos para os outros

[<Arquivos\\Entrevista 4>](#) - § 2 referências codificadas [2,81% Cobertura]

Referência 1 - 1,64% Cobertura

Tivemos que racionalizar medidas de acordo com os conhecimentos científicos de alguns grupos, nomeadamente grupos de biologia a quem pedimos opiniões porque também estávamos um bocadinho a leste e também aproveitamos o facto de termos alunos, por exemplo estamos a falar do cumprimento de determinadas normas e temos que aproveitar a valência de muitos alunos que temos nos cursos profissionais de auxiliar de saúde para implementar essas mesmas medidas e o cumprimento de normas estritas com vista a que não houvesse, efetivamente propagação da pandemia...foi efetivamente um êxito considerável

Referência 2 - 1,17% Cobertura

agora tivemos que ser nós a racionalizar...tivemos que ser nós, por exemplo, a fazer o tal plano de ensino à distância com as medidas que deviam ser cumpridas por parte dos professores, por parte dos alunos, por parte das assistentes operacionais...manter o distanciamento, enfim um conjunto de medidas que nos vinham, muitas das vezes, avulso e que depois nós tivemos dentro do possível racionalizar e adaptar à nossa realidade

[<Arquivos\\Entrevista 5>](#) - § 6 referências codificadas [2,83% Cobertura]

Referência 1 - 1,26% Cobertura

Adaptei-as ao contexto do agrupamento, ouvindo...com os contributos muito, muito importantes de uma equipa que eu criei para o acompanhamento do plano de

contingência, formada por docentes, não docentes, representantes da escola a tempo inteiro, das AEC's, das AAAF,s no pré-escolar, das áreas representativas da escola, assistentes técnicas, uma equipa representante de cada uma dessas áreas, da coordenadora do projeto de saúde, enfim...para acompanhamento e implementação e estruturação do plano de contingência

Referência 2 - 0,52% Cobertura

quando levei o plano de contingência à aprovação do conselho geral, porque eu fiz questão de o ver aprovado pelo conselho geral, foi depois de eu ter consultado todos esses elementos pertencentes dessa equipa

Referência 3 - 0,34% Cobertura

são equipas multidisciplinares que quebram muito as regras da hierarquia na escola dos conselhos de turma, dos conselhos de departamento

Referência 4 - 0,38% Cobertura

quebram um bocadinho as regras da constituição dessas equipas e são equipas multidisciplinares que contribuíram muito, muito para a organização da escola

Referência 5 - 0,15% Cobertura

esse peso da decisão foi muito partilhado com estas equipas

Referência 6 - 0,19% Cobertura

o impacto das decisões foi maior, mas também senti que foram muito partilhadas

[<Arquivos\\Entrevista 6>](#) - § 8 referências codificadas [3,60% Cobertura]

Referência 1 - 0,21% Cobertura

Elas têm que ser sempre adaptadas à realidade de cada um dos agrupamentos

Referência 2 - 0,89% Cobertura

adaptamos, definimos quais é que eram o número de sessões síncronas por disciplina, o número de sessões assíncronas, porque outras escolas optaram por outras vias, por terem horário total igual ao presencial, houve outras, sobretudo, no primeiro confinamento que fizeram sessões só praticamente assíncronas

Referência 3 - 0,35% Cobertura

Penso que houve alguma autonomia dada à escola até por parte da tutela na implementação dos planos de ensino a distância

Referência 4 - 0,53% Cobertura

A única coisa que fizeram foi enviar aquele documento orientador e as escolas fizeram mais ou menos como entenderam e adaptaram às suas circunstâncias e à sua cultura organizacional...

Referência 5 - 0,45% Cobertura

claro que foram dadas também algumas orientações mesmo em reuniões com...com...com o secretário de estado e com o diretor geral da DGEstE e o delegado regional

Referência 6 - 0,84% Cobertura

uma autonomia das escolas na implementação deste regime porque podia ter dito “não têm de fazer tantas horas de síncronas e tantas horas de assíncronas”, mas o secretário de estado disse que não o ia fazer que deixaria ao critério de cada um dos diretores e de cada um dos...das organizações

Referência 7 - 0,14% Cobertura

portanto, propositadamente dando essa autonomia

Referência 8 - 0,21% Cobertura

importante foi discutido em conselho pedagógico e foi tomado em conjunto

[Categoria - A regulação da organização escolar em tempo de pandemia](#)

[<Arquivos\Entrevista 1>](#) - § 19 referências codificadas [5,79% Cobertura]

Referência 1 - 0,19% Cobertura

as desigualdades com os miúdos que não têm tantos recursos financeiros, nomeadamente no que diz respeito às tecnologias

Referência 2 - 0,11% Cobertura

podem lá ter um computador e um router porque a escola conseguiu dar

Referência 3 - 0,38% Cobertura

têm pais que conseguem ligar aquilo e que vão à escola para nós conseguirmos ajudar e nós tentamos e ajudamos sempre que possível a ligar e a pôr a estrutura já toda montadinha para as crianças terem acesso, mas e depois e o acompanhamento

Referência 4 - 0,18% Cobertura

crianças que estão no segundo, no terceiro ano, no quarto, é tão difícil esta gestão e realmente é uma preocupação

Referência 5 - 0,56% Cobertura

quando faço reuniões com os professores alerto-os sempre, quando estou no pedagógico, geralmente, falo sempre disso com os coordenadores de departamento para que eles depois também possam reiterar essa preocupação que é, se é importante no dia a dia os diretores de turma, os professores, todos, os adultos termos olhos de ver para as nossas crianças

Referência 6 - 0,12% Cobertura

a escola fornece almoços, a escola é de acolhimento para situações de risco

Referência 7 - 0,21% Cobertura

é muito importante aprender os conteúdos da escola, mas a sobrevivência do ser humano como ser humano é muito mais importante que isso

Referência 8 - 0,24% Cobertura

a pandemia acho que nos veio alertar para isso que é, relativizem, se perdermos um ano de aprendizagens, mas sobrevivermos de forma emocionalmente, ok

Referência 9 - 0,50% Cobertura

esta pandemia veio ajudar a perspetivar isso, veio mostrar que ok, andar na escola é muito bom, e não é só para aprender as inequações de 2º grau, é todo um conjunto de coisas que nos faz tanta falta, e que as crianças precisam tanto para o seu crescimento pessoal, que a pandemia veio...veio acentuar essa necessidade

Referência 10 - 0,18% Cobertura

Chegar às crianças, do bem estar delas, do salvaguardar os recursos que eventualmente elas possam ter para estar

Referência 11 - 0,26% Cobertura

o também confiar no trabalho dos professores, não é, e mostrar-lhes que sabemos que eles dão o melhor deles, porque é muito difícil esta coisa do ensino a distância

Referência 12 - 0,08% Cobertura

esse tentar de transmitir confiança aos professores

Referência 13 - 0,68% Cobertura

Nós temos dois grupos de direção, por causa desta coisa do espelho, não é, para não estarmos ao mesmo tempo a trabalhar na escola, nós fazemos numa semana eu e o F. fazemos 2 dias e as meninas, as damas, fazem 3 dias e na outra semana fazemos ao contrário eu e o F. três dias e elas dois, portanto para não nos cruzarmos fisicamente na escola, porque se houver algum foco de contágio a escola não pode ficar desprovida de direção

Referência 14 - 0,62% Cobertura

o meu dia a dia é muito rotineiro, não é, porque quer esteja em casa quer esteja na escola levanto-me sempre muito cedo, porque o trabalho é sempre muito, nós temos muitas plataformas, o Ministério da Educação...desde progressão dos professores, desde recenseamento de docentes, desde há todo um conjunto de tarefas que um diretor tem que fazer e que muitas delas não pode ou não deve delegar

Referência 15 - 0,08% Cobertura

isso implica muitas horas de dedicação e de análise

Referência 16 - 1,00% Cobertura

eu amanhã vou ter conselho pedagógico, reuniões de avaliação de docentes, de observatório de qualidade, nós estamos com... nós estamos com um processo de autoavaliação do agrupamento, estamos a construir os...os questionários de satisfação das várias... dos alunos, dos pais dos professores, portanto tudo isto implica... plano de Inovação, nós temos uma equipa do plano de inovação que reúne com frequência para definir as estratégias que temos que aplicar, a equipa do ensino a distância, portanto eu tenho reuniões semanais com...com diversas entidades, com a minha direção, naturalmente, e portanto o meu dia começa sempre muito cedo

Referência 17 - 0,03% Cobertura

tens sempre mails

Referência 18 - 0,20% Cobertura

geralmente, pego no mail e vou dar os...os feedbacks que tenho que dar e tenho uma média de 100, 120, 130, mails diários...diários

Referência 19 - 0,18% Cobertura

não posso descuidar essa rotina diária, porque senão depois no próximo dia já são 200 e tal e depois custa mais

[<Arquivos\Entrevista 2>](#) - § 8 referências codificadas [2,37% Cobertura]

Referência 1 - 0,29% Cobertura

Nós distribuimos os computadores que vieram do ministério, os primeiros computadores, nós tínhamos para aí 420 computadores que distribuimos até ao natal

Referência 2 - 0,40% Cobertura

depois quando começam a utilizá-los as coisas correm mal e é à escola que recorrem, muitas vezes são coisa muito básicas, mas não têm ninguém na família que seja capaz de resolver, portanto é à escola que recorrem

Referência 3 - 0,35% Cobertura

os problemas têm sempre a ver com a ligação, com os miúdos estarem ligados ou não estarem ligados, estarem disponíveis ou não estarem disponíveis, terem acesso ou não terem acesso às aulas

Referência 4 - 0,29% Cobertura

Eu comecei logo por dizer, no início, quando fomos para o confinamento que verificassem o que ia acontecer e que ao fim de uma semana me dessem notícias

Referência 5 - 0,31% Cobertura

a mim preocupa-me porque acho que a relação...é valorizarmos muito as aprendizagens de conteúdos e não valorizarmos muito as aprendizagens sociais...que são fundamentais

Referência 6 - 0,50% Cobertura

chego aqui pelas 9h00-9h30, vejo o correio eletrónico, respondo ao correio eletrónico e essas coisas e depois estou a escrever um mail e alguém me entra e pergunta uma coisa e resolve-se uma coisa...e não sei o quê...e se calhar aquele mail fica ali pendurado no rascunho

Referência 7 - 0,12% Cobertura

há sempre coisas para fazer, há sempre um documento para preparar

Referência 8 - 0,11% Cobertura

caírem e-mails, a caírem solicitações, a caírem telefonemas

[<Arquivos\Entrevista 3>](#) - § 9 referências codificadas [6,36% Cobertura]

Referência 1 - 0,61% Cobertura

Sinto algumas dificuldades nos cursos profissionais, sobretudo, em função das circunstâncias, até nos estágios dos alunos, há muitos alunos agora que tinham a formação em contexto de trabalho nas empresas e há empresas que deixaram de estar disponíveis para isso

Referência 2 - 1,04% Cobertura

a questão da necessidade de organização da escola e de dar resposta aos planos que foram imensos, planos de organização e de preparação para a COVID e que teve de ter o envolvimento praticamente de toda a escola e sobretudo depois no aspeto vincado da questão do conselho pedagógico, tivemos muitas reuniões de conselho pedagógico para preparar os diferentes planos e isso, portanto, criou-nos aqui um conjunto de constrangimentos muito importante

Referência 3 - 1,54% Cobertura

Um segundo constrangimento fundamental tem a ver com a questão do ensino a distância. No primeiro, as coisas acabaram por não correr mal, houve um grande esforço efetivamente (e há que o dizer) da parte dos professores, a grande maioria dos professores (sabe que não são todos, mas uma parte muito significativa dos professores) trabalhou muito, agarrou as coisas e adaptou-se às circunstâncias que aqui existiram, mas, de facto, sentimos que há um constrangimento grande em relação ao contacto com os alunos, às aprendizagens dos alunos, às condições que temos para

dar resposta às necessidades dos alunos e portanto isso aí foi para mim um aspeto mais negativo

Referência 4 - 0,64% Cobertura

em termos de resposta da escola para além daqueles computadores que vieram todos, nós também fornecemos computadores novos (câmaras nossas, nós compramos 50 câmaras e emprestámos agora uma data de câmaras, a alunos que têm necessidade delas) também algum equipamento do nosso

Referência 5 - 0,31% Cobertura

A câmara também nos forneceu agora uns routers de internet e também tablets para colmatar aqui algumas das dificuldades que tínhamos

Referência 6 - 0,48% Cobertura

primeiro é mails que nunca mais acabam...uma pessoa vai para o e-mail da direção e aquilo é *boom, boom, boom*, uma coisa sistemática estamos para aí uma hora só para andar a limpar os emails todos do computador

Referência 7 - 0,58% Cobertura

Nós aqui na escola, decidimos só trabalhar de manhã, e, portanto, o resto depois fazemos em casa, aliás como estou agora a fazer, não é, e também dividimos a direção... eu vou 4 dias por semana por acho que devo ir, só não vou à quarta-feira de manhã

Referência 8 - 1,03% Cobertura

bebo o café da manhã por volta das 9, quando chego à escola, e aí converso muito com os funcionários, que eles também estão lá muito entretidos, têm pouco que fazer nesta altura e aí acabo por interagir mais, tenho a possibilidade de interagir mais com os funcionários da escola, os assistentes operacionais sobretudo, mas também os assistentes técnicos da secretaria, também temos aí algum relacionamento, todos os dias conversamos um bocadinho

Referência 9 - 0,13% Cobertura

e é aquela rotina do e-mail, e do e-mail e atrás do e-mail

[<Arquivos\\Entrevista 4>](#) - § 12 referências codificadas [8,17% Cobertura]

Referência 1 - 0,56% Cobertura

o grande problema é aumentar o fosso entre as classes sociais e aqueles alunos que têm tudo ou que têm quase tudo em termos informáticos e aqueles que não têm nada e esse foi para mim o grande problema

Referência 2 - 0,24% Cobertura

como é que se poderia tornar o ensino igualitário, havendo tanta discrepância de meios

Referência 3 - 1,39% Cobertura

houve imensos problemas que nós tentamos superar: primeiro o facto dos professores, uma vez mais, serem confrontados com um ensino totalmente adverso e não terem conhecimento e houve repercussões até consideravelmente graves no contacto que tiveram com os alunos e até com os pais...que não deveriam assistir...mas pronto tiveram contacto com os pais e isso originou situações complicadas...tivemos aqui situações, no ano passado, que depois tivemos que resolver pela ingerência dos pais no próprio processo

Referência 4 - 0,38% Cobertura

procuramos dentro dos possíveis dotar os alunos, pelo menos, com os meios mínimos para não perderem a relação com a escola e com a turma

Referência 5 - 0,27% Cobertura

nós escola emprestamos muitos computadores...nós solicitamos à câmara e também nos ajudou bastante

Referência 6 - 0,60% Cobertura

neste momento, nós podemos dizer o seguinte, neste momento no universo de 2000 e tantos alunos, nós já distribuímos 400 e tantos kits informáticos, tablets que nos foram cedidos pela câmara e também nossos equipamentos

Referência 7 - 1,31% Cobertura

Neste momento, podemos dizer alguns pontos residuais que ainda não conseguimos colmatar...para colmatar isso nós tivemos que solicitar a intervenção dos tutores fazendo o elo de ligação com os alunos que não têm equipamento, com os conselhos de turma, diretores de turma, etc. etc., de modo que aquela situação de desequilíbrio daqueles alunos que nada tinham ou pouco tinham que se atenuasse e que não houvesse essa tal discrepância entre aqueles que têm e aqueles que não têm

Referência 8 - 0,55% Cobertura

disponibilizamos os apoios possíveis não só da equipa da EMAEI, mas também do SPO, mas também dos tutores, mas também dos professores coadjuvantes, ou seja, dentro dos possíveis nós tentamos atenuar

Referência 9 - 0,55% Cobertura

eu penso que a escola, não só a nossa, mas todas as escolas, estão a fazer um ótimo trabalho dentro daquilo que lhes é possível e dentro daquilo que lhes é pedido estamos a ser o suporte da sociedade

Referência 10 - 0,65% Cobertura

tivemos que improvisar muitas vezes, racionalizar muitas vezes métodos com vista precisamente para que o elo dos professores se mantivesse, o elo da escola com os alunos se mantivesse e o elo dos alunos com a turma também se mantivesse

Referência 11 - 0,39% Cobertura

houve necessidade de reajustar, adaptar se calhar pensamentos e comportamentos com vista a adequar respostas mais consentâneas com a realidade

Referência 12 - 1,29% Cobertura

é impossível, desde as 8h30 da manhã até às 11...às vezes meia noite...estou em casa ou tenho reuniões online ou tenho assuntos a tratar ou a DGEstE ou o secretário de estado ou a câmara ou com os meus colegas para reunião de direção ou com o conselho pedagógico ou com o conselho geral...ou...ou...é impressionante e dentro destas instituições que eu estou a abordar há uma infinidade de assuntos...prefiro trabalhar presencialmente do que nesta pandemia...é terrível...é terrível

[<Arquivos\Entrevista 5>](#) - § 7 referências codificadas [5,92% Cobertura]

Referência 1 - 0,64% Cobertura

criaram-se equipas que se calhar não existiriam, equipas para o acompanhamento do plano de contingência, equipas para a inovação tecnológica e essas equipas têm trabalhado muito bem e têm sido muito produtivas...as pessoas têm transmitido os seus conhecimentos

Referência 2 - 1,04% Cobertura

temos reunido conhecimentos, nós temos uma equipa de apoio tecnológico com docentes de cada ciclo e nível de ensino e depois temos também uma equipa de acompanhamento do plano de contingência e essa equipas têm sido...equipas que

foram formadas...que são formadas por elementos que não estão habituados a trabalharem em conjunto e, nomeadamente, no plano de contingência reuniu docentes e não docentes, tem sido muito boas

Referência 3 - 1,05% Cobertura

mudamos quase completamente a organização da escola em termos de circulação nas escolas todas...em termos de circulação e em termos de regras de higiene e segurança...e isto implicou um repensar...um repensar dos espaços...um repensar da distribuição dos recursos humanos, nomeadamente ao nível do posicionamento das assistentes operacionais, da aquisição de materiais em termos de higiene e saúde e segurança, alteração do orçamento

Referência 4 - 0,72% Cobertura

agora foi completamente desgastante a organização porque foi quebrar hábitos antigos...conduzir os alunos e professores e funcionários todos à limpeza das mãos...o uso de máscaras nem foi tão problemático...é mais a limpeza das mãos e nós levamos a que os alunos limpassem as suas próprias mesas

Referência 5 - 0,28% Cobertura

O dia a dia num tempo pandémico presencial foi assim um pequeno inferno porque não havia nem dias úteis nem horas

Referência 6 - 0,74% Cobertura

foi mesmo avassalador em termos de...foi cem por cento dedicado... cem por cento do tempo...tirando as horas de sono e poucas foi cem por cento do tempo...foi progressivamente aumentando a percentagem do tempo dedicado às questões da pandemia, diminuindo as questões dedicadas à gestão normal do dia a dia

Referência 7 - 1,46% Cobertura

Eu assumi diretamente a condução do plano de contingência, arrastando atrás de mim a equipa no sentido de resolvermos situações que tiveram que ver com as questões que, tu já conheces, do contactos com os delgados de saúde, com o contacto com as famílias, do isolamento de elementos da comunidade constantemente incluindo sábados e domingos, portanto, eu considero que a parte pedagógica ficou um pouco fragilizada, o acompanhamento do projeto educativo ficou fragilizado pela...e até da parte administrativa ficou...diminuiu face ao tempo necessariamente dedicado ao acompanhamento da pandemia

[<Arquivos\Entrevista 6>](#) - § 6 referências codificadas [4,20% Cobertura]

Referência 1 - 1,78% Cobertura

tentar que a grande maioria dos alunos pudesse ter as condições de acesso às aulas que...portanto, muitos deles não tinham essas condições...felizmente nós tínhamos algum equipamento ou temos equipamento que pudemos disponibilizar naquela fase, agora está outra vez todo emprestado, mas foi uma tarefa árdua, não só minha evidentemente, foi sobretudo dos coordenadores dos diretores de turma e dos coordenadores de escola e também dos professores, evidentemente, em montar todo esse sistema que permitiu de aguentar e não deixar de transmitir ou desenvolver a nossa missão até junho, foram ali 3 meses sempre à distância

Referência 2 - 0,31% Cobertura

Eu penso que não houve assim uma grande mudança na forma de intervenção, os meios é que se tornaram outros

Referência 3 - 0,53% Cobertura

Tentando resolver os problemas e enfrentando-os e arregaçando as mãos e andando para a frente...não valia a pena pôr a cabeça na areia senão eles não se resolviam mesmo, mas não foi fácil

Referência 4 - 0,38% Cobertura

é um dia passado à frente do computador...há sempre muitas solicitações por e-mail, muitas reuniões, portanto também muitos telefonemas

Referência 5 - 0,97% Cobertura

Há dias em que devido às reuniões que tenho ou alguma tarefa em que eu precise de me desligar tanto do e-mail como do contacto premente com as pessoas para me conseguir concentrar e fazer determinadas coisas, assim que eu acabo essa tarefa tenho a caixa de e-mail completamente cheia e, portanto, tenho que dar resposta a esses e-mails

Referência 6 - 0,22% Cobertura

o tempo em que estamos consecutivamente ligados à net, ligados ao computador