



Universidade de Aveiro **Departamento de Educação**  
2011

**ANA PAULA FONSECA      PROJETO DE INTERVENÇÃO DO DIRETOR  
TELES MOREIRA DA SILVA VERSUS PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA**

**Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Jorge Adelino Costa, Professor Catedrático do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro**

**o júri**

**Presidente**

**Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes**  
**Professor auxiliar do Departamento de Educação da Universidade**  
**de Aveiro**

**Prof. Doutora Dora Maria Ramos Fonseca de Castro**  
**Professora equiparada a professora adjunta da Escola Superior**  
**de Educação do Instituto Politécnico do Porto**

**Prof. Doutor Jorge Adelino Costa**  
**Professor Catedrático do Departamento de Educação da Universidade**  
**de Aveiro**

## agradecimentos

Parece ser aqui o lugar para gravar em palavras o reconhecimento pela ajuda recebida, direta ou indiretamente, durante o percurso de tempo percorrido até à conclusão deste trabalho. Temo fazê-lo, porque não sei se serão as palavras capazes de traduzirem a gratidão que se sente e porque não sei se na sua capacidade memorativa não deixarão algumas letras caídas na beira do caminho. Bom ... C á vai!

Um Obrigada a todos pela presença amiga e pelo apoio prestado.

E agora que sei que apanhei todas as letras que poderiam ficar caídas, um Obrigada aos meus colegas e amigos que me ajudaram diretamente na leitura e releitura dos textos, (à Ângela e à Ana Maria), no programa de tratamento de dados (ao Irineu, tanta hora, tanta paciência!), nos aspetos formais (à Isabel), na tradução (à Ana Catarina), nas imensas viagens até à bonita cidade de Aveiro e nos encorajamentos e lamentações mútuas (à Suse). Àqueles que sempre me fizeram acreditar que era possível (à Teresa, à Cristina...). A quem tão gentilmente me abriu as portas do Agrupamento e tornou possível este estudo (não vou citar o nome por questões óbvias, mas ele sabe quem é). Àqueles que, não estando em presença, nunca esqueceram que o trabalho estava a ser feito e fizeram chegar as palavras... Ao professor que orientou a dissertação e cuja ajuda foi fundamental (Jorge Adelino Costa).

Finalmente, ao meu núcleo familiar, ao João Paulo, à Cláudia, ao João, pela paciência, pelo incentivo, pela compreensão (e o tempo da minha presença que lhes tirei foi muito!), pelo amor ...aos meus pais....porque ...sim ...

## palavras-chave

Organização, Projeto Educativo, Projeto de Intervenção, Gestão e Liderança.

## resumo

Com a publicação do Decreto-lei nº 75/2008, surge a generalização a todas as escolas públicas de um órgão de gestão unipessoal, o Diretor. A candidatura a este cargo carece da apresentação de um projeto, denominado Projeto de Intervenção (PI). Sobre este documento, a legislação praticamente nada diz. Em termos de política educativa, alega-se a necessidade de reforço da autonomia e da participação das famílias e comunidades na liderança estratégica, favorecendo lideranças fortes nas escolas.

Esta investigação tem como finalidade perceber de que forma é que estas alterações, nomeadamente a existência de um novo documento (o PI), se refletiram na vida de um agrupamento escolar. Os objetivos deste trabalho são aferir qual o projeto do Diretor e da Escola), bem como entender quais as relações entre estes dois documentos (PEE e/ou PI), quer ao nível da sua conceção, quer da sua operacionalização.

Para enquadrar esta problemática, partimos do conceito de Organização e Modelos Organizacionais, Liderança e Projeto, passámos ao suporte legal dos PEE e PI e fizemos uma breve apresentação diacrónica da gestão das escolas públicas portuguesas.

A investigação foi levada a cabo adotando-se o estudo de caso de um agrupamento escolar numa metodologia de natureza descritiva/interpretativa, mas também quantitativa. Servimo-nos de técnicas como a entrevista, o inquérito e a análise de conteúdo.

Do cruzamento de todos os dados obtidos, destacamos, para além do respeito pelo legalmente estabelecido, o reconhecimento do reflexo concreto do PI no Agrupamento, a identificação dos atores com os dois projetos, embora o PEE apareça como o lugar privilegiado da expressão da identidade do Agrupamento.

**keywords**

Organisation, Educative Project, Intervention Project, Management, Leadership.

**abstract**

With the publication of the Decree-Law No. 75/2008, arises the generalization to all public schools of a sole governing body, the Head Teacher. The application for this position requires the submission of a project called Intervention Project (IP). The legislation fails to fully state the purport of this document. In terms of educational policy, there is a need for a greater autonomy and a closer commitment of families and communities to the strategic leadership, so as to enable strong leaderships in schools. This research aims to understand how these changes - especially the existence of a new document (the IP) - reflected on the life of a school group. The objectives of this work are to assess the importance of the Head Teacher's project, as well as to understand what the connection between these two documents (ESP and / or IP) is, both in terms of generation and operation. To contextualize this issue, we started with the concepts of Organization and Organizational Models, Leadership and Project; then we went on to the legal support of the ESP and IP and we offered a brief diachronic presentation of management in Portuguese state schools. The investigation was carried out by taking up the case study of a school group through both a descriptive/interpretative and a quantitative methodology. For this we used techniques such as interviews, surveys and content analysis. From the crossing of all obtained data, we highlight several aspects: the respect for the legally established procedures; the acknowledgment of a real reflection of the IP in the school group; and the identification of the agents with both projects, even though the ESP appears to be privileged in terms of identity expression of the school group.

# Índice

Índice .....	1
Índice de Figuras .....	3
Índice de Gráficos.....	3
Índice de Quadros.....	4
Siglas e Acrónimos.....	5
Introdução.....	9
Parte I - Enquadramento conceptual.....	13
1. Conceito de Organização .....	13
2. Os modelos organizacionais.....	15
2.1. A escola como Empresa.....	17
2.2. A escola como Burocracia .....	17
2.3. A Escola como Democracia.....	18
2.4. A Escola como Arena Política .....	18
2.5. A Escola como Anarquia .....	19
2.6. A Escola como Cultura .....	19
3. Liderança e Projeto.....	21
3.1. Projeto.....	25
4. Enquadramento legal dos dois documentos: Projeto Educativo e Projeto de Intervenção .....	31
4.1. Projeto Educativo.....	31
4.2. Projeto de Intervenção do Diretor.....	34
5. O Diretor das escolas públicas portuguesas: breve visão diacrónica .....	37
Parte II – Estudo de Caso .....	39
1. Nota Metodológica.....	39

2. Contextualização do Agrupamento .....	45
2.1. O Agrupamento.....	46
3. Caracterização dos participantes (questionário).....	51
4. Apresentação e discussão dos dados .....	57
4.1. O PEE e o PI – análise comparada de dois documentos.....	57
4.2. O Inquérito .....	64
4.3. Apresentação e discussão dos dados das entrevistas .....	82
4.3.1. O diretor .....	83
4.3.2. Apresentação conjunta e discussão dos resultados das entrevistas (Pais/EE, Alunos, Funcionários).....	86
5. Projeto educativo versus projeto de intervenção.....	89
6. Considerações Finais.....	93
Bibliografia.....	97
Anexos.....	105
Anexo 1.....	105
Anexo 2.....	110
Anexo 3.....	111
Anexo 4.....	120
Anexo 5.....	121
Anexo 6.....	124
Anexo 7.....	128
Anexo 8.....	131

## Índice de Figuras

Figura 1- Estrutura da metodologia adotada.....	43
Figura 2 - Organigrama do Agrupamento .....	49

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Escolaridade dos pais .....	46
Gráfico 2 – Profissão das mães.....	47
Gráfico 3 – Profissões dos pais .....	47
Gráfico 4 – Situação profissional dos inquiridos.....	52
Gráfico 5 – Tempo de serviço dos inquiridos.....	52
Gráfico 6 - Habilitação académica dos inquiridos.....	53
Gráfico 7 - Grau de ensino lecionado pelos inquiridos .....	53
Gráfico 8 - PQ – Tempo de serviço (7-20 anos).....	54
Gráfico 9 - PC – Tempo de serviço (7-20 anos).....	54
Gráfico 10 - PQ – Tempo de serviço (+ 20 anos).....	55
Gráfico 11 – PC – tempo de serviço (4-6 anos) .....	55
Gráfico 12 - Nenhuma medida do PI foi implementada (PQE) .....	68
Gráfico 13 - Conhecimento do PI.....	75
Gráfico 14 - Divulgação do PI.....	76
Gráfico 15 - Momento de divulgação PI .....	77
Gráfico 16 - Conhecimento do PEE .....	77
Gráfico 17 - Divulgação do PEE .....	78
Gráfico 18 - Motivos de consulta do PI.....	79
Gráfico 19 - Frequência de consulta do PEE.....	80
Gráfico 20 - Motivos de consulta do PEE .....	80
Gráfico 21 - Documento de referência aquando de planificação .....	81



## Índice de Quadros

Quadro 1 – Projetos de Ação e Projetos de Estado (Barbier, 1993:58).....	26
Quadro 2 - Inquiridos .....	51
Quadro 3 - Síntese .....	55
Quadro 4 - Caracterização dos 2 documentos .....	58
Quadro 5 - Participação na elaboração de PE e PCE .....	64
Quadro 6 - Diretor – gestor administrativo .....	65
Quadro 7 - Diretor – líder .....	66
Quadro 8 - Síntese: Diretor gestor/líder .....	67
Quadro 9 - Várias medidas do Projeto de Intervenção foram implementadas .....	68
Quadro 10 - PI – modelo de referência.....	69
Quadro 11 - PEE – modelo de referência .....	70
Quadro 12 - Identificação com o PI.....	71
Quadro 13 - Identificação com o PEE .....	72
Quadro 14 - Atividades desenvolvidas após eleição do diretor .....	74
Quadro 15 - Frequência de consulta do PI .....	79
Quadro 16 - Entrevista Diretor .....	85
Quadro 17 - Entrevista Representante Alunos, Pais/EE e Funcionários .....	86

## Siglas e Acrónimos

E/E – Encarregado (s) de Educação

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

ME – Ministério da Educação

PAA – Plano Anual de Atividades

PAE – Projetos de Ação Educativa

PAPA – Projeto Anual e Plurianual de Atividades

PC – Professores Contratados

PCA – Projeto Curricular do Agrupamento

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projetos de Estabelecimento

PEE – Projeto Educativo de Escola

PI – Projeto de Intervenção

PQE – Professores do Quadro de Escola

PQOE - Professores do Quadro de Outra Escola

PQZN – Professores do Quadro de Zona Pedagógica

RI – Regulamento Interno

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences



*"Em todas as épocas da história a hora que se apresentou atual foi de indecisão e de escolha; em todas elas, para que alguma obra surgisse, foi necessário um projeto; o projeto parte do presente, só pode existir mesmo no presente, mas é uma condição de futuro; simplesmente, para que ele se realize, para que depois nele se baseiem outras organizações de ideias, é necessário um ato de vontade".*

Agostinho da Silva, 1934



## Introdução

A educação é algo de apetecível, já que se apresenta como um caminho para atingir mais desenvolvimento e uma vida com maior qualidade, com maior sucesso. Confessamos ser ela algo que também a nós, investigadores, nos apetece, sobretudo pela sua dimensão humana. Não podemos dissociar o desenvolvimento da pessoa com todos os outros tipos de desenvolvimento, sejam eles económico, social ou cultural, não obstante todo o realismo pessimista que, por vezes, assola os espíritos. Não podemos deixar de citar Terrén (2000:36) “Quanto à esperança, deve acrescentá-la cada um de vós, se porventura esta busca lhes merecer alguma atenção. (Os mágicos são os únicos a quem se paga para encherem de esperança a realidade.) ”

A ideia de sucesso de que tanto se fala atualmente aparece ligada à de **Gestão** da organização que, no caso do ensino, e dado o fenómeno da democratização, desperta a necessidade do seu aperfeiçoamento. Por sua vez, a ideia de **Liderança** aparece ligada à existência de um **Projeto**. Recuando a 1989, somos confrontados com um programa legal e político de reforço da Autonomia das escolas que vai incentivar a construção de projetos inseridos num contexto específico de forma a procurar soluções para as realidades concretas. Esta tónica na autonomia das escolas irá ser uma constante até hoje, assumindo aqui um papel crucial o **Projeto Educativo** de Escola. Em 2008, aparece um outro documento ligado a um novo modelo de gestão e administração das escolas, o **Projeto de Intervenção**. Como afirma Barroso (2001:73):

“A história dos processos de nomeação dos diretores das escolas em Portugal é bastante original e recheada de exemplos que ilustram a polarização, em torno desta questão, de perspetivas políticas, administrativas e organizacionais divergentes.”

Ainda segundo o mesmo autor, é notória uma oposição permanente entre as “lógicas profissionais e corporativas” e as “lógicas burocrático-administrativas”. Será que com o novo sistema de gestão das escolas se perspetiva uma nova escola? Foi a vontade de compreender estas alterações que nos moveu a fazer este estudo. É uma realidade que reveste as nossas vivências e que entronca no nosso quotidiano profissional e, por isso, é

natural que aguce a nossa curiosidade e nos leve a colocar questões várias, conduzindo-nos a uma vontade de conhecer essa realidade de uma forma mais rigorosa, mais aprofundada.

Deparamo-nos, pois, com a existência de dois documentos nas escolas o que nos vai colocar perante algumas questões, nomeadamente a de sabermos qual o projeto do líder institucional/diretor – o Projeto Educativo de Escola ou/e o Projeto de Intervenção, bem como percebermos as relações existentes entre estes dois documentos. E qual o Projeto da escola? O PEE ou o PI? Será este o ponto de partida do nosso trabalho. Atendendo à origem e sentido das políticas promotoras dos PEE e PI (os primeiros que vão desde a incitação à obrigação, os segundos que se limitaram à obrigação) e às expectativas criadas por ambos, tentaremos chegar ao seu impacto/importância nas escolas, distinguindo-se, segundo Barroso (2001), a “gestão por projeto” e a “mobilização por projeto”. A primeira ligar-se-ia, segundo o autor, a uma forma de regulação local da escola pública pelo poder político central e a segunda a uma “busca de construção de compromissos e acordos legais entre diferentes atores nas escolas”, numa lógica de conciliação de interesses. Para tal, teremos de enquadrar os dois documentos nos seus normativos legais, contextualizá-los, comparar a sua conceção no que diz respeito à sua elaboração formal para chegar à sua implementação ou não no terreno (um ano volvido desde o aparecimento do PI). Serão adotados dois focos de análise: um centrado nos processos de elaboração dos documentos e outro nas suas concretizações operativas. Ao longo do trabalho, estará subjacente uma conceção do Projeto nas suas dimensões política e organizacional, o que nos leva a interligar intenções e decisões políticas com modelo de gestão.

A atualidade do tema em estudo e a vontade de o compreender foram os motores que conduziram à sua escolha. Contudo, as mudanças constantes que vivemos no momento e a própria localização num presente tão próximo podem constituir-se como dificuldades à realização deste trabalho, quer pela inexistência de estudos a propósito, quer pela escassez de tempo de implementação do novo modelo de gestão, logo falta de consistência de práticas, assim como a falta de distanciamento dos próprios investigadores face ao fenómeno. De qualquer forma, se, por um lado, podem constituir-se como obstáculos, também serão certamente desafios.

Parafraseando Barroso (1992:34), o PEE representou a passagem do “Eu” ao “Nós”, será o PI o percurso inverso, isto é, do “Nós ao Eu”?

O objetivo principal da nossa investigação é então, tal como já referimos, o de aferir qual o projeto do líder institucional/diretor – o Projeto Educativo de Escola ou/e o Projeto de Intervenção e que relações entre estes dois documentos? E qual o projeto da escola?

Será esta a questão que norteará o nosso estudo. Após um enquadramento legal dos dois documentos e uma fundamentação teórica, passaremos, numa segunda fase, às constatações referentes à sua implementação numa unidade organizacional, um Agrupamento de escolas, e assim percebermos se estamos perante dois documentos em harmonia, de um mesmo documento, de dois documentos de costas voltadas, se coabitam ou não na vida da escola e qual o seu papel na sua gestão.

Procurámos assim:

- Conhecer o Projeto de Intervenção e o Projeto Educativo.
  - Inserir-los no quadro teórico-legal e nos contextos (a escola, o meio).
- Analisar os processos de elaboração dos dois documentos.
- Identificar as opções e prioridades neles mencionadas.
- Caracterizar as opções e prioridades identificadas.
- Analisar a forma como se articulam entre si.
- Pontos comuns
- Pontos divergentes
- Avaliar as concretizações operativas dos projetos.
- Compreender como são percebidos os PEE e PI na escola pelos diferentes atores (Diretor, professores, alunos, pais/encarregados de educação e funcionários).
- Perceber se o que mudou foi a escola ou foram só as circunstâncias externas.

Tratou-se de um Estudo de Caso que se iniciou em outubro de 2010 e terminou no mesmo mês do ano seguinte, tendo a investigadora usado uma metodologia de natureza descritiva/interpretativa, mas também quantitativa, porquanto se socorreu de técnicas, como: a entrevista, a análise de conteúdo e o inquérito por questionário.

Em termos de estrutura, o trabalho desenvolveu-se em duas partes distintas, embora interligadas: o enquadramento teórico e a investigação empírica. Na primeira parte, organizou-se um quadro conceptual de forma a suportar, explicando, os dados recolhidos na investigação empírica. Na segunda parte, apresentámos a fundamentação da opção



metodológica, bem como a explicitação dos procedimentos adotados. Segue-se uma descrição e análise dos dados obtidos. Terminaremos com reflexões e considerações finais, que de finais terão apenas o nome, já que se poderão constituir num novo ponto de partida para outros estudos.

## Parte I - Enquadramento conceptual

### 1. Conceito de Organização

“A escola não é só como uma organização, ela é uma organização.” (Falcão, 1997:25)

A escola é, sem dúvida, uma organização, qualquer que seja o conceito de organização apresentado por autores ligados à análise organizacional. De uma forma geral, a noção de organização é associada a um grupo de indivíduos que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas coordenadas, norteados por objetivos comuns, sendo conduzido e trespassado por questões de poder. Poderíamos aqui a título de exemplo lembrar Muñoz e Roman (1989:41-46 citado por Costa, 1996) quando apontam cinco elementos fundamentais neste conceito:

- Composição: indivíduos e grupos inter-relacionados
- Orientação para objetivos e fins
- Diferenciação de funções
- Coordenação racional intencional
- Continuidade através do tempo

Será desnecessário exemplificar a sua presença na realidade escola, uma vez que ela é evidente. A escola não é somente um espaço físico ou a soma deste e das pessoas. Há ainda as funções de cada um, as estratégias metodológicas, organizacionais, sociais e outras que fazem dela uma organização. Vejamos a este propósito, Bush (1986:5-6) quando afirma que a escola

“(…) é socialmente construída por uma multiplicidade de atores, com formação, percursos e perspetivas educativas diferentes; que o trabalho da organização, ao visar a educação dos adolescentes e jovens, torna singulares os processos e produtos, que os dirigentes e os professores têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder, que os objetivos da organização são

percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos atores que interagem no espaço escolar.”

De acordo com Ferreira (2005:4),

“ As teorias não são, portanto, algo divorciado das práticas, são interpretações e explicações da realidade que permitem explorar e lidar com a complexidade da vida organizacional a partir de diversas perspectivas e não a partir de um ponto de vista único e fixo.”

Nesta tentativa de explicação e interpretação da realidade escola como organização, surgem as metáforas organizacionais inseridas na teoria organizacional sociológica.

O estudo da escola como organização é complexo e os diferentes modelos de análise isolados não conseguem refletir essa complexidade, logo ele terá de ser feito de forma articulada.

## 2. Os modelos organizacionais

Se, até aos anos 70, as organizações eram vistas como unidades estáveis e homogêneas, são depois encaradas como flexíveis, instáveis, interdependentes do mundo exterior onde é conferido aos atores um papel estratégico. Esta alteração do quadro conceptual obriga a uma leitura plurifacetada das organizações. Nesta perspetiva, Carlos Estêvão destaca a dimensão fractalizada das organizações educativas, mostrando o seu carácter irregular, fragmentado, incerto. Na sua origem estão lógicas de ação desconexas e atores com interesses diversificados. (Estêvão, 1998). Já Licínio Lima aponta um modo de funcionamento díptico das organizações assente numa vertente mais oficial e intencional, por um lado, e nas manifestações efetivas das práticas dos atores, por outro (Lima, 2001). Nils Brunsson refere ainda um terceiro nível “ As organizações podem falar num sentido, decidir noutro e atuar num terceiro nível” (Brunsson, 2006: 18). Estamos perante uma dupla face das organizações: organização para a ação e organização política. Neste sentido, a hipocrisia surge como uma solução necessária para a sobrevivência organizacional. Na senda do mesmo autor, essa dupla face pode assumir quatro formas:

- a separação cronológica (há alturas em que a organização pode responder à ação, outras à organização política);
- a separação por assuntos (ora produz coerência na ação, ora conduz a política);
- a separação por ambientes (ou opta pela dimensão da ação, ou pela dimensão política, em função dos ambientes e dos interlocutores com que interage);
- a separação por unidades organizacionais (pode utilizar diferentes estruturas para responder às exigências políticas ou à ação).

Segundo Costa (2007), podemos estar perante aquilo a que chama uma organização da hipocrisia, podendo surgir projetos que não passam de meros artefactos no interior das organizações escolares porquanto não se traduzem em práticas inovadoras. Desta forma, a escola pode manter os seus tradicionais modos de funcionamento, mas mostrar uma faceta mais criativa e inovadora através dos seus projetos – *a vitrina dos projetos*. A hipocrisia organizada constituir-se-á assim um modelo de análise para a explicação de um fenómeno contextual específico, servindo de igual forma para a compreensão das organizações escolares.

Ao nível da literatura da sociologia das organizações educativas, destacamos a obra de Costa (1996) – *Imagens Organizacionais da Escola*. São várias as metáforas apresentadas por este autor inseridas na teoria organizacional sociológica e que facultam uma leitura diversificada, articulada, permitindo captar o caráter multifacetado e complexo da organização que é a escola. É pertinente a propósito desta terminologia - “metáforas” - citar Santos (1998: 129-33)

“ Dado o papel da analogia e da metáfora na inovação e na extensão do pensamento é de supor que elas tenham um lugar central num pensamento que, por excelência, privilegia a inovação e a extensão: o pensamento científico. (...) Julgo que o que melhor caracteriza o pensamento científico é a tensão entre a linguagem técnica e a linguagem metafórica. (...) A linguagem técnica desempenha um papel importante na primeira rutura (que separa a ciência do senso comum), enquanto a linguagem metafórica é imprescindível para a segunda rutura (que supera tanto a ciência como o senso comum num conhecimento prático esclarecido).”

São então seis as metáforas usadas por Costa para analisar a escola enquanto organização social:

- A escola como empresa
- A escola como burocracia
- A escola como democracia
- A escola como arena política
- A escola como anarquia
- A escola como cultura

De acordo com o mesmo autor, cada uma das metáforas usadas não é superior/adversária às outras, permite sim uma perspectiva diferente, concorrendo todas para uma visão mais holística da escola. Vejamos com mais cuidado, ainda que não de forma exaustiva, cada uma dessas imagens.

## 2.1. A escola como Empresa

Esta imagem corresponde, na perspetiva do autor, ao decalque dos princípios da Teoria da Administração Científica de Taylor e Fayol e a sua respetiva aplicação à organização escolar. Esta conceção é também partilhada por Lima (1991:94-6). Alguns aspetos reveladores desta imagem: organização formal, hierarquia, organização do espaço e do tempo, divisão do trabalho e especialização, a uniformidade curricular, as metodologias de ensino coletivo, a constituição rígida das turmas, a escassez de recursos materiais, a insularização dos professores, a avaliação descontínua, a disciplina formal, a direção unipessoal e as insuficientes relações com a comunidade. Este quadro teórico, anterior à década de 80, liga-se então a um conhecimento da legislação, à sua interpretação jurídica, à arte de bem administrar e organizar e a uma imposição de racionalidade técnico-burocrática.

Este modelo caracteriza-se pela definição de objetivos pelo líder ou conselhos organizacionais, que são comungados pelos restantes membros que, por sua vez, orientam a sua ação no sentido da consecução desses objetivos.

## 2.2. A escola como Burocracia

Neste tipo de organização, inspirada em Weber, são predominantes, segundo Costa, a articulação forte, a objetividade, a certeza, a ordem, a prestação de contas aos superiores hierárquicos, a autoridade legitimada pela ocupação de cargos, os regulamentos e as regras pormenorizadas, o registo escrito de todos os atos administrativos e normas, a pedagogia uniforme, a conceção burocrática da função docente e a previsibilidade pela planificação minuciosa. Neste contexto o indivíduo é apenas um executor. Os aspetos humanos da organização são desvalorizados, logo este tipo de organização só consegue subsistir caso não existam elementos de competição ou perturbação. De acordo com Harling (1989) é o líder quem controla o sistema pela autoridade que detém e que é legitimada pela lei, pelas normas, pelo carisma e porque assim o dita o papel histórico dos líderes.

### 2.3. A Escola como Democracia

A escola como democracia, imagem inspirada em Elton Mayo e desenvolvida por John Dewey, privilegia o indivíduo que tem uma imagem subjetiva e seletiva da organização. Esta acaba por ser aquilo que significa para o indivíduo. A organização é assim caracterizada pela preocupação com a percepção dos indivíduos relativamente aos acontecimentos e pela importância dada aos objetivos individuais. É, sem dúvida, um modelo subjetivo. Segundo Costa, uma organização deste tipo caracterizar-se-ia pela tomada de decisões participada e partilhada, pelo interesse no estudo do comportamento humano, pelo desenvolvimento de uma pedagogia personalizada e por uma visão da organização consensual e harmoniosa.

É de referir que de acordo com Dewey (citado por Costa, 1996), a escola apareceria tendo como função a preparação do indivíduo para a sociedade, a formação dos cidadãos.

### 2.4. A Escola como Arena Política

Nesta perspetiva, as organizações são uma espécie de coligações, prevalecendo processos de negociação entre os maiores grupos de interesse, aparecendo o conflito como algo de natural. A gestão terá assim um papel de regulação do conflito. As atividades dos grupos de interesse, com objetivos e valores próprios, são mais importantes que a própria instituição. O poder exerce-se revestindo várias formas: a autoridade hierárquica, o conhecimento dos especialistas, o controlo das recompensas, o poder coercivo e o carisma. As relações no seio da organização são explicadas pelo conceito de troca:

- da parte do diretor, os recursos materiais, as promoções, a estima, a autonomia e a aplicação arbitrária das regras;

- dos professores, a estima, o apoio, a influência na formação da opinião sobre o líder, a conformidade e a contribuição para a reputação da escola (Hoyle, 1989 citado por Costa).

## 2.5. A Escola como Anarquia

A escola como anarquia baseia-se na variedade, na inconsistência, na ausência de objetivos claros, na atuação assente na tentativa/erro, na participação fluida e numa articulação débil. Neste tipo de organização, o líder assume a função de mediador, possibilitando e favorecendo a discussão dos problemas, a participação e o confronto de ideias/soluções. Trata-se, contudo de uma anarquia organizada. Como diz Teixeira (1995: 9),

“ (...) É uma organização com uma estrutura própria que é, em parte, determinada por pressões externas e, em parte, produto da natureza da própria organização. É anárquica no sentido em que a relação entre objetivos, membros e tecnologia não é tão claramente funcional como a teoria convencional da organização apontaria.”

## 2.6. A Escola como Cultura

Há uma forte teia de relações e interrelações entre a escola e a sociedade. A escola espelha os valores que orientam a sociedade e, simultaneamente, é o meio de preservar uma cultura. O indivíduo desenvolve-se no meio em que se insere. Numa perspetiva idiossincrática, a escola apresenta capacidade de reinterpretação e adaptação dos elementos de uma cultura globalizante, é um meio de socialização e transmissão de cultura, mas não deixa de ter um papel ativo na produção de uma cultura própria e diferenciada. A cultura é, por sua vez, algo de decisivo no funcionamento organizacional. Bilhim (1996, citado por Carvalho) considera que a cultura é um elemento de identidade de cada organização, agregando os indivíduos na partilha dessa identidade e permitindo a sua adesão aos objetivos da organização.

Citando Guerra (2002:187), “A cultura, de facto, não é algo que se impõe na pirâmide da organização, mas sim algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interação social”.

Ficamos cientes de que o estudo da escola enquanto organização é complicado, assemelhando-se a uma teia. É, pois, necessário o uso de lentes diversas para olhar o seu interior, isto é, temos de o fazer socorrendo-nos de perspetivas diferentes.

Relembrando Costa (1996:7)



“Não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspectivas e imagens organizacionais, permitirão uma visão mais holística da escola que se nos afigura essencial para as investigações dos especialistas, para a tomada de decisões dos gestores, para as práticas esclarecidas dos atores escolares e para a análise crítica dos demais interessados nos processos educacionais.”

### 3. Liderança e Projeto

A dicotomia Ministério/ sala de aula tem sofrido alterações através do intercalar de dois outros níveis de administração e de decisão política – o nível regional/local e o nível de estabelecimento de ensino. Segundo Costa (2003) são várias as responsabilidades pedidas à escola: tomada de decisões, inovação e mudança, avaliação e prestação de contas, parceria, integração comunitária, articulação interinstitucional, formação contínua, alocação de recursos, liderança organizacional. Para dar resposta a estas responsabilidades, é importante a preparação ao nível da competência técnica e da capacidade de liderança organizacional do órgão diretivo. A qualidade de desempenho da escola aparece associada à qualidade da sua direção. As teorias organizacionais das últimas décadas valorizam os elementos humanos nas organizações e equacionam o sucesso organizativo a partir da mobilização dos recursos humanos. Eficácia, qualidade e mudança apresentam uma relação estreita com as lideranças educativas, segundo estudos recentes.

Assim, estamos perante um tipo de liderança que consegue apresentar soluções face às solicitações da mudança. De acordo com Bruce (2003)<sup>1</sup>, são três os eixos da liderança *be, do and learn*. O *Be* estaria relacionado com a articulação entre o pensar, o dizer e o fazer do líder; o *do* prender-se-ia com os planos de ação, e com a comunicação e o *learn* seria a aprendizagem exigida pela própria liderança. O modelo que parece melhor se adaptar à realidade é o da liderança democrática, caracterizado por uma partilha de poder a que se juntam a cooperação, a responsabilidade, a flexibilidade e a parceria. Diogo (2004) apresenta uma metáfora curiosa – a sinfonia e o jazz. À primeira corresponderia uma organização tradicional, em que o líder (maestro) rege os músicos responsáveis pelos diferentes painéis de instrumentos (departamentos/grupos) que seguem planificações (partituras), estando-lhes, pois, subjacente uma estrutura hierárquica. A segunda, uma organização atual em que uma estrutura mínima seria depois preenchida pelo improvisado (inovação), pelas alterações de ritmo, pela paixão, tornando-se cada um líder do seu próprio instrumento. Estaríamos perante um fenómeno de mobilização coletiva. Para Diogo (2004:272),

---

<sup>1</sup> Bruce citado por Diogo, José (2004) “Liderança nas escolas – sinfonia ou jazz?” .

“ (...) o papel das lideranças das escolas será o de as saber preparar para construir um projeto que antecipe o futuro, e que como tal exige não só criatividade e pensamento inteligente, como também capacidade para reinventar as culturas profissionais dominantes, encarando as relações de trabalho de modo mais holístico e multifuncional, de poder mais distribuído, e onde a rigidez das estruturas dá lugar à cooperação, responsabilidade, flexibilidade e parceria.”

Dando conta de uma visão diacrónica da conceção de Liderança, Costa (2000) destaca três grandes conceções, a saber:

- Visão mecanicista – correspondente ao período compreendido entre os anos 40 e 80; parafraseando a própria denominação, estaríamos perante uma relação mecânica causa/efeito, isto é, o líder (seja ele nato, treinado ou ajustável) é entendido como alguém que é capaz de conduzir os outros à consecução de objetivos pré-definidos. Nota-se uma progressão na forma como é visto o líder: inicialmente, como detentor de marcas próprias que, pela sua natureza, fazem dele um líder (líder nato); a partir dos anos 50, evolui-se para a ideia de que este líder pode e deve ser preparado, como se houvesse um receituário de construção do líder (líder treinado); nos anos 60, aparecem os contextos, as situações como fatores que determinam o comportamento do líder. Deixa de haver rigidez do ponto de vista da conceção deste, para dar lugar à flexibilidade que é exigida pela complexidade e relatividade de cada situação ou de cada contexto (líder ajustável).

- Visão cultural da liderança – a partir da década de 80, surge uma nova visão do líder que o liga à cultura, indo assim mais além dos processos de decisão; estamos então perante alguém que

“(…) centra a sua ação na criação e na gestão da cultura da organização (manipulando valores, rituais, heróis, mitos e toda uma série de artefactos simbólicos) de modo a criar nos membros da organização um sentido para a realidade e uma mobilização coletiva para a ação sustentados por determinada visão organizacional.” (Costa, 2000)

- Visão ambígua da liderança – face à transformação constante das organizações produzida pela instabilidade e mutação de contextos, é necessária uma forma diferente de gerir as organizações, de que se destaca, segundo Costa:

- Autoliderança
- Liderança dispersa pela organização

- Papel decisivo das lideranças intermédias
- Existência da função de liderança sem a existência de líderes formais.

Desta forma, e de acordo com o mesmo autor, será atualmente “mais adequado falar em lideranças do que em liderança, mais nos líderes do que no líder.”

É, pois, bom não esquecer que líder não se identifica necessariamente com gestor. Nesta perspetiva nós podemos ter líderes que não são gestores da organização e o contrário é igualmente verdadeiro. Segundo Bucha (2004:251), há cinco competências para que esse gestor possa ser um dirigente:

- 1- Adequação entre a estratégia, a escola e ele próprio;
- 2- Saber ouvir, fomentar a participação para que haja correspondência entre as aspirações e as decisões;
- 3- Procurar a atualização dos métodos, princípios, meios e técnicas de aprendizagem;
- 4- Ser capaz de promover ligações internas entre os níveis hierárquicos e externas, com o meio;
- 5- Abertura à mudança, acompanhando as transformações na sociedade.

Resumindo, os objetivos traçados para a escola devem estar de acordo com o contexto e devem ser passíveis de reajustamentos e reformulações, de acordo com as mutações da sociedade. De igual forma, e numa perspetiva formativa, a gestão deve ser avaliada.

É evidente que a liderança organizacional é um elemento chave na realização dos projetos das organizações. Falando em projetos, somos levados inevitavelmente a falar em planeamento e em estratégia, funções do gestor. Aliando os conceitos, falaremos de gestão estratégica que segundo Estêvão (1998:5) “procura tornar significativa uma diferença quanto às organizações congéneres, instituindo-a como um problema sério e uma oportunidade excitante.”

Este tipo de gestão pressupõe abertura à mudança, orientação a longo prazo, escolhas responsáveis e controlo, sendo um dos seus objetivos a articulação com o meio. O mesmo autor apresenta como fases da gestão estratégica: ambição estratégica, fins, objetivos, diagnóstico, opções estratégicas, decisão estratégica, implantação organizacional

e comportamental e controlo. A construção de estratégias diferenciadoras implica que à Escola seja reconhecida Autonomia.

Barroso (1996) considera que a construção dessa identidade assente em estratégias diferenciadoras encontra no projeto educativo ou no projeto de escola um lugar privilegiado da sua expressão.

A ideia de sucesso aparece ligada à da gestão da organização que, no caso do ensino, e dado o fenómeno de democratização, desperta a necessidade de aperfeiçoamento da gestão. Por sua vez, esta não pode ficar circunscrita a aspetos da funcionalidade da estrutura. Numa perspetiva de sucesso educativo, os métodos de aprendizagem terão de ser contemplados. Fullan (2001, citado por Diogo, 2004:268) afirma que os

“(...) diretores de sucesso apresentavam uma orientação estratégica assente em planos de melhoria centrados na aprendizagem dos alunos, evidenciando: 1) uma orientação inclusiva e facilitadora; 2) um focus institucional na aprendizagem dos alunos; 3) uma gestão eficiente; 4) combinando pressão e apoio.”

Segundo o mesmo autor, a qualidade das aprendizagens dos alunos, a melhoria da escola e dos seus processos organizacionais estão intimamente ligados aos líderes e às lideranças.

A presença de líderes transformacionais (na clássica aceção de Burns, 1978), “de líderes enquanto facilitadores dos processos de inovação e mudança, que envolvem os restantes membros do grupo na consecução de determinados objetivos e que se responsabilizam por estes processos, torna-se fundamental ao desenvolvimento do PEE” (Costa, 2007: 70). Estes líderes incluem também os líderes intermédios.

As fronteiras entre Administração, Gestão e Liderança nem sempre são muito definidas e nítidas. À primeira corresponderá um sentido mais global e abrangente, onde caberão as outras. A segunda, de acordo com Bolam (1999:194), diz respeito a uma “função executiva destinada a pôr em prática políticas previamente definidas” e os líderes “também têm, normalmente, algumas responsabilidades de gestão e que, ambos, líderes e gestores, devem tomar em devida consideração os órgãos de governo de que dependem e o contexto global em que atuam.” Na mesma linha, Barroso (1995:430) distingue assim os dois termos

“(…) administração para significar o processo de definição das metas e das políticas que vão orientar o funcionamento da escola (quer no quadro da reinterpretação do normativo legal, quer no quadro das suas autonomias) e gestão para significar o processo de otimização dos recursos humanos, materiais e financeiros que vão permitir concretizar esses objetivos e essas políticas.”

O Projeto deverá conciliar uma dupla perspetiva: a gestão por projeto “como uma nova forma de regulação local da escola pública pelo poder central e sua administração” e a mobilização por projeto “como a busca de construção de compromissos e acordos locais entre diferentes atores nas escolas, na tentativa (e necessidade) de compatibilizarem interesses individuais e de grupo com interesses coletivos, inerentes ao serviço público.” (Barroso, 2001:75)

### 3.1. Projeto

Projeto, “palavra mágica e cheia de promessas, parece ocupar o essencial do campo da renovação das práticas sociais” (Barbier, 1993:18). De facto, nos últimos anos, houve uma proliferação da aposta no Projeto, a vários níveis: Projetos de Ação Educativa (PAE), Projetos de Estabelecimento (PE), Projetos Pedagógicos... no âmbito da educação, mas também noutros campos da sociedade.

O conceito de Projeto aparece associado a autores de língua francesa, embora também tenha tradição nos países anglo-saxónicos sob a perspetiva de *visão* e *missão*.

Importa lembrar a distinção entre Projeto enquanto processo mental e intelectual (uma representação do real) e a realização da ação ao nível das próprias realidades representadas e das suas transformações. A ligação entre os dois só é possível através da afetação de meios, da mobilização de recursos. Ligado ao Projeto está sempre “um estado de motivação consciente ou inconsciente orientado para a produção de uma mudança” (Barbier, 1993: 47). Segundo o autor, Projeto, pela própria etimologia, é significativo, pois aponta para o futuro. Trata-se de um futuro que se pretende concretizar, tornar possível. A propósito, Boutinet (Boutinet,1986: 6) diz-nos que “Construir-se um projeto é já procurar fazê-lo acontecer”. Embora o *dizer* não signifique necessariamente *fazer*, é já uma representação que está próxima da realização de uma ação. São de considerar os chamados Projetos de Estado (ou objetivos) e os Projetos de Ação. Os primeiros são os que visam um

determinado fim a atingir, constituem-se assim como “uma antecipação relativa a um estado, o estado da realidade transformada depois da ação de transformação” (Barbier, 1993: 55). Os segundos aproximam-se da ideia de processo a utilizar, numa conceção mais próxima de programa de ação, plano de ação ou plano processual. Pressupõe uma articulação entre objetivos e meios com vista a um fim.

**Quadro 1 – Projetos de Ação e Projetos de Estado (Barbier, 1993:58)**

Antecipação do estado final no termo da ação de transformação	Antecipação do processo permitindo chegar a esse estado final
Fins	Plano
Finalidades	Programa
Objetivos finais	Planificação
Finis operantis	Projetos de ação
Objetivos de evolução	Projeto de atividade
Projetos de estado	Projeto relativo a uma ação
Projetos de identidade	
Projetos relativos a um ator	

Será o Projeto um guia eficaz para a ação na passagem da conceção à realização? Boutinet (1990: 22) diz-nos que

“ (...) qualquer que seja, através das numerosas mudanças das quais nós somos testemunhas e, por exemplo, atores, sentimo-nos arrastados para um tempo projetivo. E a melhor maneira de se adaptar a este tempo prospetivo é antecipar, prever o estado futuro. Esboça-se então o projeto, que se torna para todos uma necessidade, quer dizer, mau grado as suas ambiguidades, um modo de adaptação privilegiado. Este deve evitar que os indivíduos tombem numa ou noutra das formas de marginalidade que os funcionamentos sociais da era pós-industrial segregam: a situação de “sem projeto” ou a de “fora de projeto”.

Este tempo projetivo, na opinião de Ladrière (1984), não pode ser nem demasiado longo, nem demasiado curto. Pretende-se assim que ele não seja nem muito conjectural, nem muito imediato. Atendendo ao seu carácter parcialmente determinado, ele nunca está totalmente realizado.

De acordo com Boutinet (1994:23), há quatro elementos que definem o projeto: a obrigação de o indivíduo saber o que quer e o modo como deseja alcançá-lo; o estabelecimento de uma antecipação da ação; o relevo dado ao ator como autor do seu próprio projeto; a exigência de criatividade e de inovação. Atendendo à tipologia de projetos construída pelo mesmo autor, inserimos os projetos, que são a base do nosso trabalho, nos Projetos organizacionais e nas perspectivas das políticas educativas e da própria análise organizacional. Assim, numa perspectiva política, lembra-se, dado o fenómeno de massificação do ensino, a necessidade de adequar as atuações às realidades específicas de cada organização, bem como a defesa do princípio da participação democrática. Falamos, pois, de fenómenos como descentralização e desconcentração. Partindo da análise organizacional, destaca-se o papel central que é dado às escolas enquanto unidades básicas dos sistemas de ensino. A estas são exigidas várias responsabilidades. Costa (2003: 39) destaca a tomada de decisões, a inovação e a mudança, a avaliação e a prestação de contas, o partenariado, a integração comunitária, a articulação interinstitucional, a formação contínua, a alocação de recursos e a liderança organizacional.

O Projeto Educativo de escola surge como um meio de operacionalização da autonomia das escolas, aparecendo estas como entidades com maior capacidade de decisão. Impõe-se aqui pensar o PEE não como mero documento, mas como plano de ação, correndo-se o risco de que o projeto educativo "...não passe de uma moda pedagógica, de uma "palavra in" para abrilhantar os discursos e fique condenado ao estatuto efêmero das "super star" do "show business" das Reformas Educativas" (Barroso, 2001:320).

No Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro, fala-se pela primeira vez da relação entre a existência do Projeto Educativo e a autonomia do estabelecimento de ensino:

"A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilidade dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da comunidade em que se insere".

Acrescente-se a visão do projeto ligada à ideia de transformação " Falar de projetos é abrir campos novos, na ordem do possível, é falar do que está por inventar, para criar, que não é dado. É dizer que não há modelo, e que é possível transformar o existente."



(Weber, 1990: 54). Nesta mesma linha de ideias, Obin afirma que “O projeto de escola é um dispositivo...que pretende introduzir ruturas no funcionamento das escolas em relação ao funcionamento anterior e dar a estas novas capacidades de coerência, a fim de impulsionar, coordenar e gerir um processo de evolução” (Obin, 1993:89). Também Costa refere que os projetos pedagógicos manifestam dinamismo pedagógico e estratégias de inovação assinaláveis nas organizações educativas e que os projetos educativos fazem-nos pensar em estabelecimentos de educação e ensino que têm como referência uma escola mais autónoma, participada e localmente integrada.

Não nos podemos esquecer que as escolas são partes integrantes das comunidades em que se inserem e que se constituem parceiras na definição e concretização de políticas educativas locais. Lembramos a este propósito os conselhos municipais de educação e as cartas educativas.

Para além dos projetos, há documentos cuja conceção é facultada às escolas e que são relevantes para uma análise da articulação e coerência da ação de uma organização educativa. Estamos a falar nomeadamente do Regulamento Interno, do Plano de Atividades e do Projeto de Orçamento.

Participação, estratégia e liderança são as três dimensões que a gestão de projeto deverá ter em conta , no quadro de uma conceção de escola mais autónoma, participada e democrática. Segundo Nóvoa (1992), a participação é crucial para o desenvolvimento do projeto e deve ser conjunta e concertada, exigindo a contratualização entre as pessoas envolvidas. A ausência de participação permitiu a Costa (Costa, 2007) tipificar alguns cenários:

- O Projeto plágio – transposição e apropriação por determinada escola do projeto desenvolvido por outra organização;
- O Projeto do chefe – não sujeito a discussão e negociação participada dos vários intervenientes; representa a perspetiva exclusiva e unilateral dos órgãos de gestão;
- O Projeto sectário – de um grupo restrito de uma escola.

Ainda para Costa, a Estratégia reveste-se de uma grande importância, uma vez que para que o Projeto, e aqui Costa refere-se concretamente ao Projeto Educativo, seja efetivamente um documento orientador da ação educativa, das práticas escolares, é necessário que as metas a atingir e o sentido da ação a desenvolver estejam bem definidos.

A dimensão estratégica tem de considerar um diagnóstico correto das forças e fraquezas, um estudo de viabilidade do projeto. Se isto não for feito, podemos deparar-nos com:

- O projeto manutenção - não pretende a mudança; visa a “ (...)manutenção das estruturas e dos processos existentes, das pessoas e das suas formas de atuação, consolidando rotinas (...); os chamados *projetos mosaico* , aqueles que se traduzem numa justaposição de diversificadas atividades que a escola vai repetindo ano após ano (...)” (Costa, 2007: 69);
- O projeto vago – “(...) documento de intenções e objetivos gerais, pouco precisos, sem metas e estratégias suficientemente definidas e operacionalizáveis que possam vincular as práticas” (imagem da anarquia) (Costa, 2007: 69);
- O projeto ficção – “(...) quando a ambição e o voluntarismo não são temperados com uma análise realista dos recursos e dos constrangimentos vigentes (...)” (Costa, 2007: 69) tornam-se projetos irreais.

Segundo Barroso (2001), as principais expectativas que se acoplam aquando da elaboração de um Projeto nas escolas são: - o aumento de visibilidade do estabelecimento de ensino (tornando explícitos os aspetos que a distinguem de outras escolas); - a recuperação de uma nova legitimidade para a escola pública (já que conta e integra a comunidade); - a participação na definição de uma política educativa local (no que diz respeito à concertação de objetivos e coordenação de recursos entre a escola e os seus parceiros); - a globalização da ação educativa (já que abrange todos os domínios da vida da escola); - a racionalização da gestão de recursos (uma vez que prevê prioridades, custos, otimização de resultados, coordenação de atividades); - mobilização e federação de esforços (como elemento regulador e conciliador de interesses em torno de metas comuns); - passagem do eu ao nós (integrando os projetos individuais e de grupos num projeto coletivo).

No que concerne à elaboração de um Projeto, diversos autores apresentam faseamentos diferentes. Partindo daquilo a que Roldão (2007) apelida de *Ciclo de Vida do Projeto*, vamos considerar três momentos nessa elaboração, a saber: Conceção/planeamento que, por sua vez subdividiremos em duas fases: a) reflexão e tomada de decisão; b) redação do projeto (materialização das propostas num documento escrito); Execução que implica uma série de requisitos situados em distintos níveis de

atuação (sensibilização, envolvimento, motivação e articulação entre os vários elementos, angariação, gestão dos recursos materiais, financeiros, desenvolvimento de mecanismos de informação e comunicação, desencadear de estratégias de negociação e liderança...); Conclusão, onde se incluem tarefas relativas à identificação dos resultados alcançados, à avaliação final do projeto e à respetiva divulgação. A conclusão do projeto é sempre formal, porque ele acaba por perdurar.

Boutinet (1990) identifica quatro indicadores a ter em conta na avaliação do projeto: a eficácia (relação entre os objetos de ação fixados e os resultados), a eficiência (relação dos recursos utilizados, da sua utilização e dos resultados), a coerência (relação entre os objetivos fixados e as ações) e a pertinência (relação entre a coerência e o ambiente do projeto.) O relatório final surge como um meio importante de divulgação dos resultados do projeto.

## 4. Enquadramento legal dos dois documentos: Projeto Educativo e Projeto de Intervenção

### 4.1. Projeto Educativo

É na década de oitenta que se começa a ouvir falar em projeto educativo, refletindo na escola um pouco do que se passa no mundo empresarial. Entre nós, nas escolas públicas, o Projeto Educativo de Escola aparece referenciado no Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro. Este decreto define, pela primeira vez, o regime de Autonomia das escolas e remete para o Projeto Educativo de Escola, identificando autonomia com projeto educativo – “ Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” [art.º 2º]. Não podemos, pois, dissociar PEE da intenção de fomentar o aumento da autonomia das escolas. No Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio, na mesma linha do anterior, refere-se no preâmbulo os projetos educativos próprios e reconhece-se à escola a competência para elaborar e aprovar um PEE. [art.º 8º e 32º] -

“ 1 - Compete, genericamente, ao conselho de escola:

d) Aprovar o projeto educativo da escola”.

“Compete, genericamente, ao conselho pedagógico

c) Elaborar e propor o projeto educativo da escola”.

A ideia de Projeto Educativo pressupõe que a ação das escolas seja norteadada pela sua execução e avaliação. O PEE aparece no âmbito de políticas de desconcentração e descentralização da educação.

É com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo que se anuncia uma redefinição ao nível do papel da administração central, apontando caminhos na senda da tão falada desconcentração e descentralização.

Referimos aqui a Lei nº 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) onde se lê, no Artigo 43.º - **Princípios gerais**, que

“1 – A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objetivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica.

2 – O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.

3 – Para os efeitos do número anterior serão adotadas orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de ação.”

Assiste-se a uma redefinição do papel da administração central no contexto democrático que valoriza a sua interligação com a comunidade, de acordo com os adequados graus de participação dos diferentes atores, em detrimento do exercício de funções instrumentais só de natureza executiva.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, ao consagrar o princípio da autonomia das escolas, nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, variável de acordo com o projeto educativo e as condições específicas da cada escola, vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local como um parceiro essencial na tomada de decisão. Democratização, igualdade, qualidade, iniciativa, participação e reforço da autonomia são objetivos referidos no seu preâmbulo. É também aqui afirmado que “ (...as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo”.

O PEE surge, na atual legislação sobre a gestão das escolas (Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril) como um elemento fundamental da sua organização:

“a) «Projeto educativo» o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios,

os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa; [art.º 9º]

1 — Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas. [art.º 57º]

3 — Na renovação dos contratos de autonomia, para além do previsto no número anterior, deve avaliar -se, em especial:

a) O grau de cumprimento dos objetivos constantes do projeto educativo; [art.º 57º]”

Contudo, a produção legal tem ocorrido de modo pouco articulado, através da sobreposição, da duplicação de documentos o que acaba por ser uma fragilidade. Na ótica de uma ritualização legitimadora, o Projeto Educativo aparece como um

“ (...) documento ancorado no formalismo organizacional da escola que não é objeto de uma discussão e negociação participada de opções de desenvolvimento organizacional, debilmente articulado quer com os outros documentos da escola, composto por um conjunto de metas e pressupostos vagos, não constituindo, por isso, um documento estratégico de orientação da ação organizacional.” (Costa, 2007: 91)

Este autor verifica ainda que há escolas que construíram os seus Projetos Educativos, rompendo com o quadro político e normativo, naquilo que considera uma *resistência clandestina*. Uma outra realidade que apelida de *Relatividade Realista* diz respeito àquelas escolas cujo objetivo “passa por identificar necessidades, problemas e potencialidades e atuar pontualmente através de projetos sectoriais, deixando a “marinar” o projeto educativo global, integrador e coerente.” (Costa, 2007: 92)

## 4.2. Projeto de Intervenção do Diretor

Um novo documento, o Projeto de Intervenção, surge no quadro do Decreto-Lei 75/2008. Sobre os procedimentos concursais de recrutamento do Diretor de Escola, refere o seguinte:

“1 — O pedido de admissão ao procedimento concursal é efetuado por requerimento e é acompanhado, para além de outros documentos exigidos no aviso de abertura, pelo curriculum vitae e por um projeto de intervenção no agrupamento de escolas ou escola não agrupada. [art.º 6º]”

Ainda nesta Portaria são identificados aspetos que o Projeto de Intervenção deverá contemplar, a saber:

“3 — No projeto de intervenção os candidatos identificam os problemas, definem os objetivos e estratégias bem como estabelecem a programação das atividades que se propõem realizar no mandato. [art.º 6º]”

Volta a ser referido no art.º 7º como sendo um dos itens a considerar na avaliação das candidaturas:

“b) A análise do projeto de intervenção no agrupamento de escolas ou escola não agrupada; [art.º 7º]”

E no que concerne o seu enquadramento legal, não encontramos qualquer outra referência a este documento oriunda da Administração Central, ao contrário do que acontece com o PEE. Coloca-se-nos a questão: Será o PI um mero documento que visa o cumprimento de apenas uma formalidade legal para efeitos de avaliação da qualidade de um candidato a Diretor de Escola?

Não esqueçamos que o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, é o normativo que reforma o Sistema de Gestão Escolar e que reafirma a preocupação com a Autonomia das

escolas, na senda do que já tínhamos visto com o Decreto-Lei nº 172/91 e com o Decreto-Lei nº 115-A/98. No Preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008 refere-se como uma das pretensões o “reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes”. Quando faz alusão à figura do diretor, este aparece como o “primeiro responsável” a quem “poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição”. O PI é elaborado para o período correspondente à duração do mandato do diretor, isto é, quatro anos.

Como curiosidade, deixamos aqui as palavras do então Primeiro-Ministro, José Sócrates, no anúncio da Reforma do Sistema de Gestão Escolar, na Abertura do debate mensal, na Assembleia da República:

“A nossa visão para a gestão das escolas assenta em três objetivos principais; abrir a escola, reforçando a participação das famílias e comunidades na sua direção estratégica; favorecer a constituição de lideranças fortes nas escolas; e reforçar a autonomia das escolas.” [11/12/2007 - TSF, rádio notícias, consultado em 13/05/2010 em <http://tsf.sapo.pt>]

Passará esta liderança forte pela escolha de alguém que, pelas suas qualidades (entre elas a capacidade para elaborar um projeto de intervenção), se possa assumir como um líder eficaz e eficiente? Será uma liderança forte enquanto encabeçada por um órgão unipessoal? Será uma liderança forte porque irá intervencionar a escola com um projeto traçado por si que se enquadra e vem responder às necessidades específicas daquele estabelecimento de ensino?

É curioso constatar que esta iniciativa legislativa poderia não ter passado por um novo diploma. À semelhança de outras situações, poder-se-ia ter optado por uma revisão do Decreto-Lei nº 115-A/98 ou por diplomas regulamentares. Barroso (2009:30) interpreta tal facto dizendo:

“Isto significa, portanto, que houve a vontade expressa do ponto de vista político de assumir uma posição de rutura com o diploma anterior; que era considerado insuficiente ou continha deficiências que prejudicavam a sua operacionalização. Na minha opinião, houve um sentido político superior à simples alteração do regime de gestão em vigor.”



No que toca à eleição do diretor, Barroso (ibidem) constata a existência de uma certa ambiguidade, à semelhança do que aconteceu com o Decreto-Lei nº 172/91, muito próximo do atual Decreto-Lei nº 75/2008:

“Por um lado cria-se a lógica do concurso, que é de alguma forma “cego” às disciplinas de ajustamento entre a pessoa e o lugar, e por outro lado quer-se manter a escolha política que é feita pelos membros de um órgão colegial. Há aqui, portanto, uma certa ambiguidade, uma legitimação contraditória.”

Sobre esta mesma questão, Lima (2009:34) afirma:

“Nada permite concluir que uma liderança individual seja melhor ou pior do que uma liderança colegial. (...) ainda que o legislador queira garantir boas lideranças individuais nas escolas, isso seja difícil, ou mesmo impossível, por via jurídico-formal.”

O mesmo autor duvida do poder do diretor, porquanto este

“ (...) pode ser muito poderoso internamente, mas muito débil e enfraquecido externamente. Ao contrário do que se afirma no decreto 75/2008, ele não será o rosto de cada escola, mas tenderá, isso sim, a ser o rosto do ME dentro de cada escola” (Lima, 2009:35).

## 5. O Diretor das escolas públicas portuguesas: breve visão diacrónica

Em 1894/95, assiste-se à nomeação dos Reitores enquanto “chefes do liceu” (Barroso,2001:274), com um poder notoriamente reforçado e centralizado. Os possíveis nomeados poderiam não ser professores (desde que tivessem um curso superior) e não pertenciam ao corpo docente da escola na qual desempenhariam esse cargo. São apoiados, no exercício das suas funções, pelo Conselho Escolar que possui apenas caráter consultivo.

Findo o regime monárquico, os reitores são substituídos por professores efetivos da escola e o regime de nomeação dá lugar à eleição, por um período de quatro anos, pelo Conselho de Escola. Este órgão vê as suas competências reforçadas, nomeadamente ao nível deliberativo.

Durante o regime ditatorial e Estado Novo, regressa-se ao processo de nomeação dos reitores pelo Governo e o Conselho Escolar assume de novo o seu papel meramente consultivo e só na área pedagógica. Na opinião de Ferreira (2002:38), este período tem subjacente “o conceito de Escola Serviço Local do Estado, no seu tipo puro. (...) uma Escola fechada sobre si mesma e dependente do Estado. Esta escola não comungava de nenhuma característica da Escola Comunidade Educativa”.

Restabelecido o regime democrático, em 1974, surgem os órgãos colegiais – as comissões diretivas eleitas. Estamos perante o que se denomina de “gestão democrática das escolas” (Barroso, 2001:205) que se consubstancia nos Conselhos Diretivos, onde se fazem representar não só professores, mas também alunos e pessoal não docente. Aparecem os Conselhos Pedagógicos e, a partir de 1986, o Conselho Consultivo (onde estão representados pais, autarquia e comunidade) cujo representante integra o Conselho Pedagógico. Ferreira (2002:52) considera a este propósito que

“A participação dos alunos na direção pedagógica e administrativa da Escola foi, durante este período, uma participação formal, indireta, consultiva, cooptativa e autoritária-benevolente por parte dos Conselhos Diretivos. E no que diz respeito aos pais essa participação é essencialmente consultiva e informal”.

Entre 1991 e 1998, este modelo de gestão é alterado, surgindo um órgão unipessoal – o diretor executivo, embora em regime experimental e apenas nalguns estabelecimentos

de ensino. Este terá de ser professor, da escola ou não, e é eleito pelo Conselho de Escola por um período de quatro anos. O diretor executivo propõe dois adjuntos que o conselho de escola nomeia. É igualmente este órgão que pode demitir o diretor, se houver fundamentos que o justifiquem. Estamos, pois, perante o “órgão de direção da escola” (Barroso, 2001:276), onde estão representados professores (numa proporção de 50% do total de elementos do Conselho de Escola), alunos, pessoal não docente, pais e outros elementos da comunidade.

A partir de 1998, com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, abre-se uma dupla possibilidade de gestão das escolas: diretor executivo ou conselho executivo. Esta direção executiva é eleita pela totalidade do pessoal docente e não docente, representantes dos alunos do ensino secundário e ainda representantes dos pais/encarregados de educação. Outros órgãos são o Conselho Pedagógico, o Conselho Administrativo e a Assembleia de Escola.

Com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, voltamos à figura do Diretor num regime que apresenta semelhanças com o modelo de gestão que funcionou em regime de experiência em algumas escolas entre 1991 e 1998. Este novo modelo é constituído por um Conselho Geral, que procede à seleção e eleição do diretor por um período de quatro anos, um Conselho Pedagógico e um Conselho Administrativo. O Conselho Geral é composto por docentes e não docentes (num número que não pode ser superior a 50%), pais e encarregados de educação, alunos do secundário, representantes da comunidade local e autarcas.

Citando Barroso (2001: 278),

“ (...) a evolução do modelo de gestão escolar, em Portugal, tem oscilado ao longo destes dois eixos: desde uma conceção «burocrática» (que valoriza a racionalidade administrativa), até uma conceção «corporativa» (que valoriza a satisfação dos interesses profissionais), ou de uma dimensão «prática» (que valoriza os aspetos relacionados com a prática docente), até uma dimensão «axiológica» (onde a tónica é posta nos valores educativos e pedagógicos. [...]) Como sempre aconteceu em Portugal, é da relação de forças que se estabelece entre essas influências que resultará a evolução da gestão escolar em Portugal.”

## Parte II – Estudo de Caso

### 1. Nota Metodológica

Cientes da dificuldade em escolher o melhor caminho, passamos agora a uma apresentação dos pressupostos metodológicos adotados neste trabalho. Indicaremos quais as nossas opções de investigação que conduziram a uma perceção da realidade em estudo, dando assim a conhecer a metodologia, bem como o método de estudo seguidos, as técnicas de recolha de dados usadas, a população-alvo, o contexto socioeconómico e geográfico do Agrupamento estudado e ainda a sua caracterização.

“A investigação em ciências sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo. Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura” (Quivy, 1992: 13).

Neste trabalho foi adotada uma metodologia de tipo descritivo e interpretativo, pretendendo-se assim uma abordagem qualitativa e simultaneamente uma abordagem quantitativa, decorrente da aplicação de inquéritos. Como técnicas de trabalho, socorremos da análise de conteúdo, do inquérito e da entrevista. Constituíram ainda fontes de informação o Projeto Educativo e o Projeto de Intervenção de um agrupamento de escolas do interior norte do país, a legislação e artigos científicos, bem como obras de referência que versam a problemática da Liderança/Gestão Estratégica, Projeto e Autonomia. Como dizem Bogdan & Biklen (1994:67) “ [...] o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão.”

Embora a subjetividade esteja ligada à investigação qualitativa e faça parte da própria interpretação/compreensão, tentaremos ser o mais isento e objetivos possível. Lembramos Stake (2009:60), “A subjetividade não é considerada como uma imperfeição a precisar de ser eliminada, mas como um elemento essencial da compreensão.”

Optámos por um Estudo de Caso, na medida em que possibilita uma análise de modo intensivo de situações particulares, correspondendo ao nosso objetivo. Poderemos assim conhecer e compreender a problemática do Projeto de Intervenção/Projeto Educativo, tendo em conta todo o contexto organizacional em que ocorre. Na linha de Yin (2005:380) “The strength of the case study method is its ability to examine, in depth, a case within its real – life context.” Teremos assim uma visão contextualizada do problema alvo de estudo.

A limitação deste método situa-se ao nível das generalizações empíricas, contudo e dentro de um modelo descritivo (Pardal e Correia, 1995), permite-nos centrar o nosso estudo num objeto, analisando-o pormenorizadamente. Como diz Stake (2009:24), “O verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização.” Embora situando a nossa análise no aspeto particular do Projeto de Intervenção/Projeto Educativo, não poderemos dissociá-lo da organização (escola) e da sua inserção no meio.

Relembrando Bogdan e Biklen (ibidem), a escolha de um determinado aspeto particular “é sempre um ato artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo [...]”. Assim, teremos em atenção as inter-relações que se estabelecem entre o PI e o PEE e entre estes e os contextos. Não sendo o verdadeiro objetivo do estudo de caso a generalização, mas sim a particularização, “A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso” (Stake, 2009:94).

Sendo a interpretação o cerne de toda a investigação, procuraremos chegar às nossas conclusões a partir das observações feitas, dos dados obtidos através das técnicas usadas e do seu tratamento. Temos a consciência que tratando-se de um estudo de caso, ele é reflexivo e, como diz Stake (2009:28), “disponível para acomodar outra perspetiva de um outro estudo de caso.”

A escolha do método dita e articula o instrumento de trabalho, isto é, as técnicas a utilizar. A sua seleção situou-se entre a fase de conceção do modelo de análise e a verificação empírica. De acordo com o método estudado neste trabalho, socorremo-nos de três técnicas: 1) Inquérito por questionário; 2) Entrevista (semiestruturada); 3) Análise Documental.

A entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário foram dirigidos a diferentes atores. Para tal, recolheram-se os respetivos assentimentos. As vantagens desta

técnica prendem-se com o custo, a garantia do anonimato e o facto de o inquirido poder escolher o momento para responder. Acresce ainda o poder-se quantificar os dados e estabelecer análises de correlação. No entanto, oferece também algumas limitações, nomeadamente o poder haver quem sinta dificuldades na compreensão das questões, além de poder dar origem a respostas em grupo.

O questionário foi preparado de forma a tornar-se válido. Seguiram-se os procedimentos prévios à sua construção, segundo Pardal e Correia (1995): a formulação do problema, a definição dos objetivos, a revisão bibliográfica, a formulação de indicadores e a seleção dos participantes. As perguntas (Anexo 1) revestiram uma ou mais modalidades, formularam-se perguntas abertas, perguntas fechadas e perguntas de escolha múltipla. Estas últimas configurando uma modalidade fechada. A escolha múltipla apresentou formas diversas: perguntas em leque fechado ou aberto, em que foi dado um “leque” de alternativas; perguntas de avaliação ou estimação (foi oferecido um conjunto de respostas e o inquirido teve como única opção escolher uma das alternativas, mas exprimindo os graus de intensidade face a um dado assunto). Quanto ao tipo de perguntas, usaram-se:

- ⇒ Perguntas explícitas (na procura de uma informação direta e imediata);
- ⇒ Perguntas Índice (uma forma de contornar a pergunta direta);
- ⇒ Perguntas de Facto (fáceis de determinar e as respostas obtidas são simples);
- ⇒ Perguntas de Ação (visando uma ação passada, realizada).

Procurámos que a redação das perguntas fosse clara, concisa, precisa, unívoca, coerente com a intenção da própria pergunta, e neutra, isto é, sem induzir uma resposta. Deu-se igualmente atenção à ordem das perguntas e ao número de perguntas a realizar.

Para além dos aspetos já mencionados, tivemos também em consideração a questão estética do questionário, isto é, uma apresentação cuidada e atraente de forma a cativar o inquirido, bem como a inclusão de uma nota introdutória e instruções de preenchimento para facilitarem as respostas. Antes de aplicado, o questionário foi testado, com vista à sua reestruturação.

A aplicação do questionário foi feita por administração direta, ou seja, foi o inquirido que o preencheu. A opção por esta técnica deveu-se ao facto de se adequar à situação em que pretendíamos interrogar um grande número de pessoas e em que se colocava um problema de representatividade, daí que a amostra tenha sido selecionada com rigor.

Complementando-se ao questionário, surgiu a análise estatística dos dados, ou seja, um tratamento quantitativo das respostas obtidas que, isoladamente, não são significativas. Este tipo de tratamento exigiu ao investigador a procura de alguma formação no domínio da estatística descritiva e análise estatística dos dados e no âmbito dos programas informáticos de gestão e análise de dados de inquérito (SPSS).

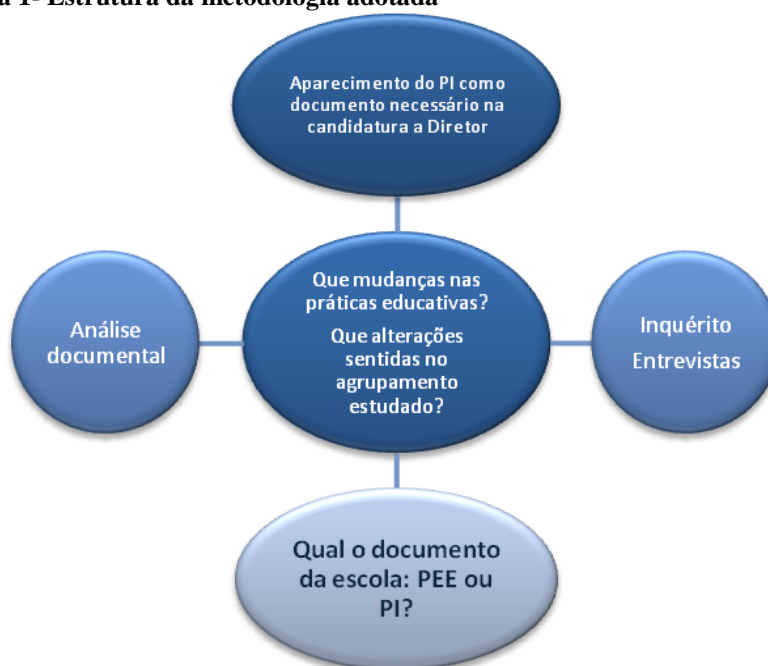
Uma vez que os processos de comunicação e interação humana presentes na entrevista facultam ao investigador elementos de reflexão muito variados, sendo a informação recolhida mais rica, optou-se também neste estudo pela técnica da Entrevista. As informações recolhidas não apresentam uma forma que se ligue a um modo de análise específico. Dentro da entrevista, optou-se pela semiestruturada (semidirectiva ou ainda semidirigida, segundo Quivy e Campenhoudt, 1992). Elaboraram-se os guiões prévios para as entrevistas (Anexos 2 e 4). O entrevistador foi encaminhando a comunicação de acordo com os objetivos das mesmas, sendo registadas sob a forma de gravação áudio e, posteriormente, transcritas (Anexos 3,5,6 e 7).

Na procura de informações úteis para complementar o nosso estudo, recorreu-se à recolha de documentos e respetiva análise. Foram tidas em conta a credibilidade dos documentos e a sua adequação aos objetivos visados no trabalho de investigação.

Assim, tentaremos perceber de que forma o PI/PEE são percecionados no Agrupamento, por diferentes elementos da comunidade educativa. Para otimizar a recolha de dados, houve necessidade de elaborar um formulário da sua recolha com espaço para registar informação e para assinalar problemas de interesse imediato. Para a validação dos dados recorreu-se à triangulação, colocando em confronto as inferências feitas relativamente à problemática em estudo, o que permite também obtermos diferentes perspetivas de análise.

Sintetizando, apresentamos de forma esquemática a estrutura da metodologia adotada:

**Figura 1- Estrutura da metodologia adotada**



Na tentativa de responder à nossa questão inicial, partimos da análise documental (normativos legais que sustentaram o aparecimento dos PEE e PI) para percebermos as condicionantes sócio-políticas em que surgem os dois documentos. Foi depois aplicado um inquérito por questionário à totalidade dos professores do Agrupamento, tendo sido respondidos 137. Pretendeu-se perceber, comparando, o grau de conhecimento que os docentes têm dos dois documentos (PEE e PI), a utilização que deles fazem e a importância que lhes atribuem nas suas práticas. Numa parte inicial do questionário tentou aferir-se da Imagem do Diretor junto dos docentes.

Ao Diretor foi feita uma Entrevista semiestruturada, baseada num guião prévio, mas sem impedir que o entrevistado pudesse exprimir a sua opinião e/ou aprofundar algumas questões. O conteúdo da entrevista foi semelhante, em alguns aspetos, ao do inquérito para que, desta forma, se possam também colocar em contraponto os resultados obtidos através das duas técnicas de recolha de dados. O mesmo procedimento foi adotado relativamente às entrevistas feitas ao representante dos alunos, dos encarregados de educação e dos funcionários. Assim, teremos igualmente várias perspetivas, vários olhares sobre uma mesma realidade, o que permitirá uma visão mais rica porque multifacetada.

Os critérios para a seleção do caso nortearam-se pela facilidade de acesso, pela variedade e pelo equilíbrio que pudemos encontrar neste Agrupamento, a saber:

Não sendo um Agrupamento de um grande centro urbano, também não está muito longe dele. De igual modo, não se situando exatamente no litoral, não o separa deste uma grande distância. Estaremos, pois, perante um agrupamento que representa um matizado de



litoralidade/interioridade e de urbano/rural. A população discente deste Agrupamento abrange um leque etário diversificado (dos 3 aos 15 anos), com ciclos diferentes de estudos (Jardim de infância, 1º, 2º e 3º ciclos), dentro do percurso regular e dos cursos de educação e formação. De igual forma, também o pessoal docente denota diversidade, no que concerne ao ciclo de ensino, à categoria profissional e ao tempo de serviço. cremos que tais características conferem ao Agrupamento em estudo alguma representatividade e significado no estudo que pretendemos efetuar. Citando Canário (1996:127):

“É a partir deste modo de conceber a atividade investigativa, encarando-a como um processo de transformação de objetos sociais em objetos científicos, que é possível afirmar que a escola enquanto objeto de estudo não corresponde a uma escolha nem a uma descoberta, nem sequer a uma emergência, mas sim a um processo de construção realizado pelo investigador.”

O nosso estudo será direcionado pela procura de respostas face a uma questão principal – Após um ano de funcionamento do novo modelo de gestão das escolas, para que serviu/serve efetivamente o plano de Intervenção do Diretor, isto é, qual é afinal o projeto da escola? À sua volta gravitam várias outras questões, nomeadamente, as que se prendem com as perceções que os atores da escola têm face a esse mesmo documento, como é que ele é sentido no contexto real do agrupamento, que impacto tem e quais as relações que estabelece com o documento até então orientador de escola, isto é, o Projeto Educativo. Será que o facto de ser uma imposição legal para candidatura a provimento do lugar de diretor diminui a sua importância enquanto projeto?

Os participantes neste estudo são 137 professores do Agrupamento (a quem foram aplicados os inquéritos), o seu diretor, um representante dos alunos, um representante dos pais/encarregados de educação e um representante dos funcionários (todos eles alvo da entrevista).

Este trabalho foi desenvolvido ao longo de um ano, entre Outubro de 2010 e Outubro de 2011.

## 2. Contextualização do Agrupamento<sup>2</sup>

O Agrupamento alvo deste estudo situa-se na região entre Douro e Minho. Trata-se de um concelho com uma elevada densidade populacional a contrastar com a sua pequena área e é um dos concelhos mais jovens do país, segundo dados do INE.

Nota-se uma certa homogeneidade em número de habitantes entre as freguesias que compõem o concelho. As características da sua localização geográfica e o empreendedorismo das suas gentes fizeram com que desenvolvesse e se afirmasse no setor secundário da economia, empregando assim neste setor a maioria da sua população.<sup>3</sup>

No que diz respeito à educação, verifica-se uma alta taxa de população com escolaridade menor ou igual à obrigatória. As prioridades concelhias no âmbito da política educativa centram-se na qualidade e aumento das instalações, bem como num aperfeiçoamento da resposta às novas necessidades do ensino, não esquecendo as Novas Tecnologias de Informação, Desporto Escolar, Leitura e Formação Integral do Aluno. Assim, os seus objetivos passam por reforçar a cobertura do ensino pré-escolar, investir na conservação e beneficiação do parque escolar do 1º ciclo, expandir os Serviços de Apoio à Família, bem como as atividades extracurriculares para o 1º ciclo do ensino básico, nomeadamente a iniciação à língua estrangeira, a natação e a iniciação teatral e a generalização do serviço de almoços.

Para conseguir alcançar estes objetivos propõe-se estabelecer parcerias.

---

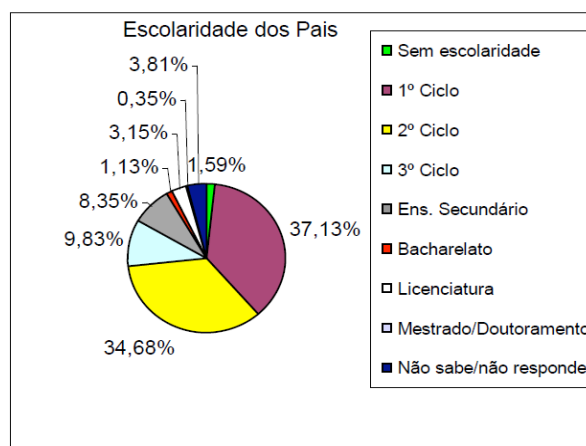
<sup>2</sup> Os dados utilizados para a caracterização do Agrupamento e do seu contexto foram retirados do PEE do Agrupamento, da consulta do site da Câmara Municipal a que pertence e também através de informações recolhidas junto do Diretor do Agrupamento.

<sup>3</sup> Procurou-se que os elementos caracterizadores de que nos socorremos neste trabalho não sejam indiciadores do Agrupamento em estudo, respeitando desta forma o compromisso assumido para com os seus atores, bem como no respeito pelas regras de um trabalho desta natureza. Assim, utilizamos uma localização geográfica não precisa e omitimos sempre que necessário nomes possíveis de identificação do Agrupamento em questão.

## 2.1. O Agrupamento<sup>4</sup>

A escolaridade dos Encarregados de Educação do Agrupamento é, na sua globalidade, baixa, situando-se 70% entre o primeiro e o segundo ciclo, 20% com frequência do 3º ciclo e/ou do ensino secundário e 5% o ensino superior.

**Gráfico 1 – Escolaridade dos pais**

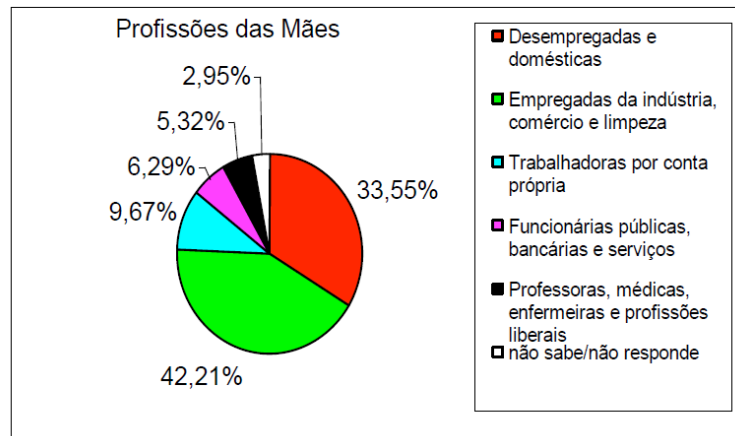


A taxa de desemprego tem vindo a aumentar, acompanhando a recessão económica do país. A maioria dos pais é trabalhador por conta de outrem e os setores maioritários são a construção civil, a indústria e o comércio. As mães trabalham na indústria, no comércio e na limpeza, sendo cerca de 33,5% domésticas e desempregadas, conforme está plasmado nos gráficos seguintes.

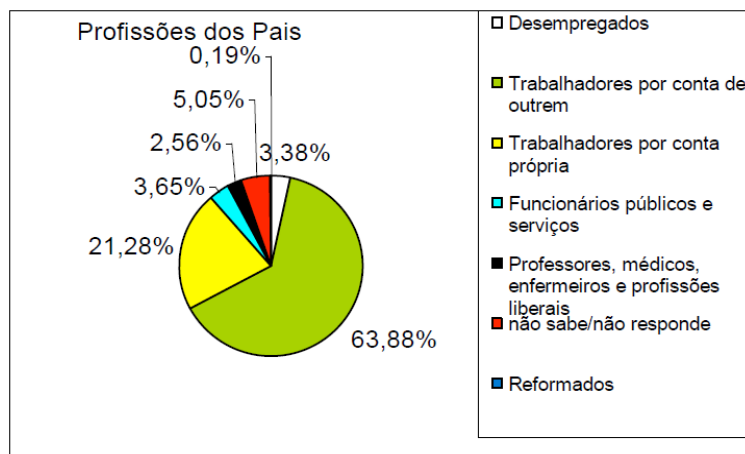
---

<sup>4</sup> Os dados utilizados para a caracterização do Agrupamento e do seu contexto foram retirados do PEE do Agrupamento, da consulta do site da Câmara Municipal a que pertence e também através de informações recolhidas junto do Diretor do Agrupamento.

**Gráfico 2 – Profissão das mães**



**Gráfico 3 – Profissões dos pais**



Tem vindo a notar-se uma certa melhoria, no sentido de um aumento da escolaridade em ambos os sexos, sobretudo nas camadas mais jovens.

A maioria das famílias é biparental, com dois filhos (50,99%).

A área geográfica de intervenção do Agrupamento abarca quatro freguesias e é constituído por sete estabelecimentos de ensino, onze centros escolares e uma escola-sede.

Ao longo de vários anos, a escola sede tem sofrido inúmeras intervenções, permitindo-lhe hoje dispor de equipamentos de qualidade que têm sido mantidos através de uma contínua e eficaz manutenção.

A escola está bem equipada, dispõe de 36 salas, sendo algumas delas específicas (laboratórios, informática, ...), uma biblioteca, um pavilhão gimnodesportivo recentemente remodelado. Todas as salas estão equipadas com projetor e/ou quadro

interativo, PC para o professor com ligação interna por redes LAN e ligação à internet; a escola dispõe ainda de um sistema integrado de videovigilância e alarmes, espaços de apoio a alunos e professores: gabinete de Psicologia; gabinete de Apoio ao Aluno; gabinete de Saúde; gabinete de atendimento a Encarregados de Educação.

De acordo com o seu Projeto Educativo a rede escolar ao nível do 1º Ciclo e Educação Pré-escolar encontra-se em fase de reestruturação, com a construção de novos centros escolares. O plano de reestruturação interna da rede prevê a agregação das atuais escolas em cinco pólos.

Os Centros Escolares dispõem de boas condições físicas adequadas à prática letiva, ao ensino experimental, à prática desportiva e a atividades de enriquecimento curricular. Alguns deles têm ainda espaços/salas que são utilizados por instituições locais.

O Agrupamento, no ano letivo 2010/2011 é composto por 2411 alunos (Pré-Escolar- 369 alunos; 1º Ciclo- 1002 alunos; 2º Ciclo- 609 alunos; 3º Ciclo- 381 alunos+ 16 alunos do PIEF= 397 alunos; CEF'S- 34 alunos) e 200 professores, sendo a sua maioria professores do quadro (155). Trata-se de um corpo docente maioritariamente feminino (87%), com uma faixa etária que se situa entre os 35 e os 50 anos.

O primeiro ciclo agrega o maior número de professores, seguido do 2º ciclo, o 3º ciclo e, finalmente, o pré-escolar. Se atendermos só aos professores do quadro, a maior fatia situa-se nos 2.º e 3.º ciclos.

A maioria dos professores possui o grau de licenciatura, uma pequena percentagem o grau de mestre e não há nenhum professor com o grau de doutoramento.

Trata-se de um corpo docente estável já que mais de 50% dos professores estão no agrupamento há mais de cinco anos. O maior movimento de professores situa-se no primeiro ciclo.

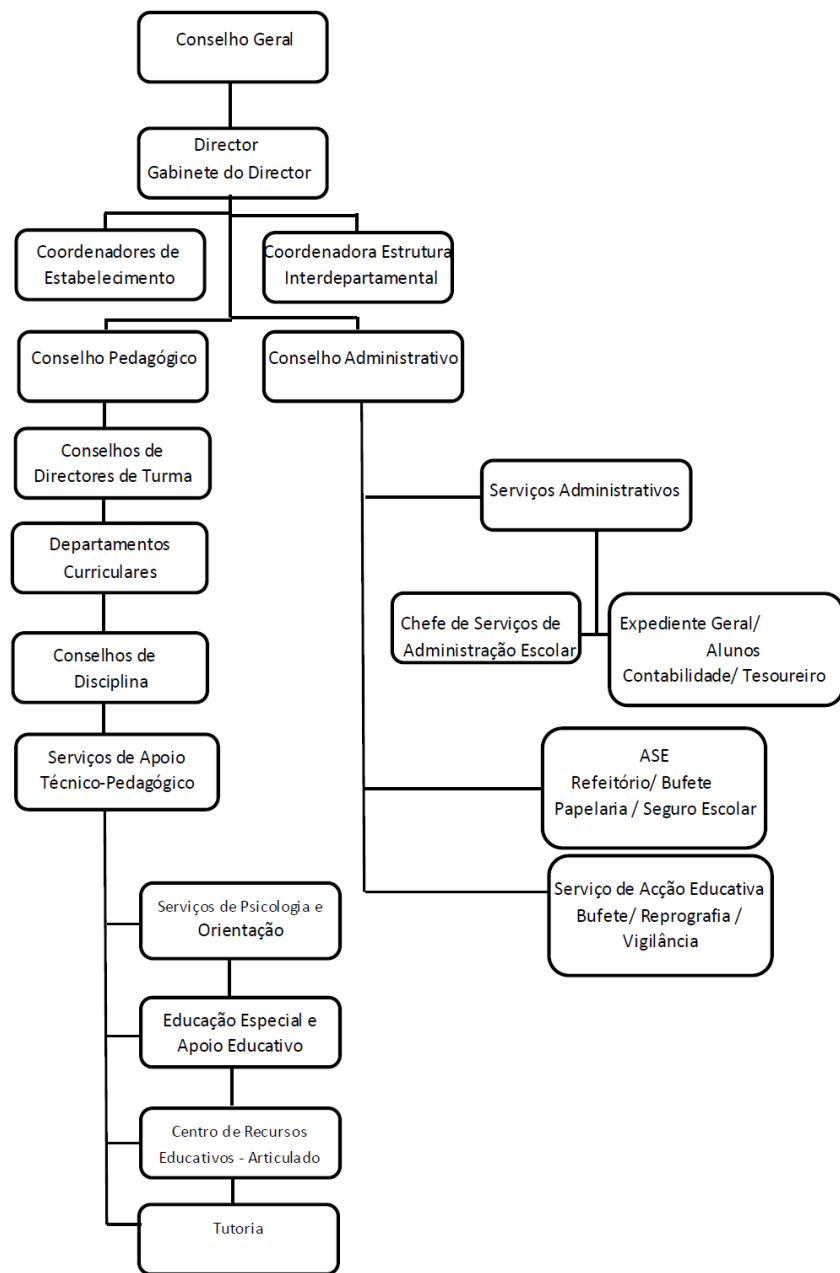
Relativamente ao pessoal não docente, são quarenta e nove assistentes operacionais, oito assistentes técnicos e uma chefe de serviços administrativos. Para além destes, a Câmara Municipal em parceria com o Centro de Emprego e Formação Profissional estabelece contratos ocupacionais no sentido de suprir as necessidades do Agrupamento.

Apresenta-se agora o organigrama estrutural do Agrupamento:<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> O Organigrama foi gentilmente cedido pelo Diretor do Agrupamento.

**Figura 2 - Organigrama do Agrupamento**





### 3. Caracterização dos participantes (questionário)

Este estudo foi efetuado num Agrupamento Vertical que integra escolas do pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos. A sua escolha baseou-se em diversos fatores, a saber:

- Proximidade geográfica e o seu misto de rural/urbano e litoral/interior
- Dimensão do Agrupamento
- Diversidade de ciclos

Os inquéritos foram distribuídos à totalidade dos professores do Agrupamento (200), tendo sido respondidos 137 (Quadro 2).

**Quadro 2 - Inquiridos**

	Tempo de Serviço	Situação Profissional	Habilitação Académica	Grau de Ensino
Válidas	137	137	135	137
Perdidas	0	0	2	0

Como se pode ver no Gráfico 4, dos 137 inquiridos, 62% pertencem ao Quadro do Agrupamento, o que nos mostra um grupo docente com alguma estabilidade, embora exista ainda um número significativo de professores contratados (26%).

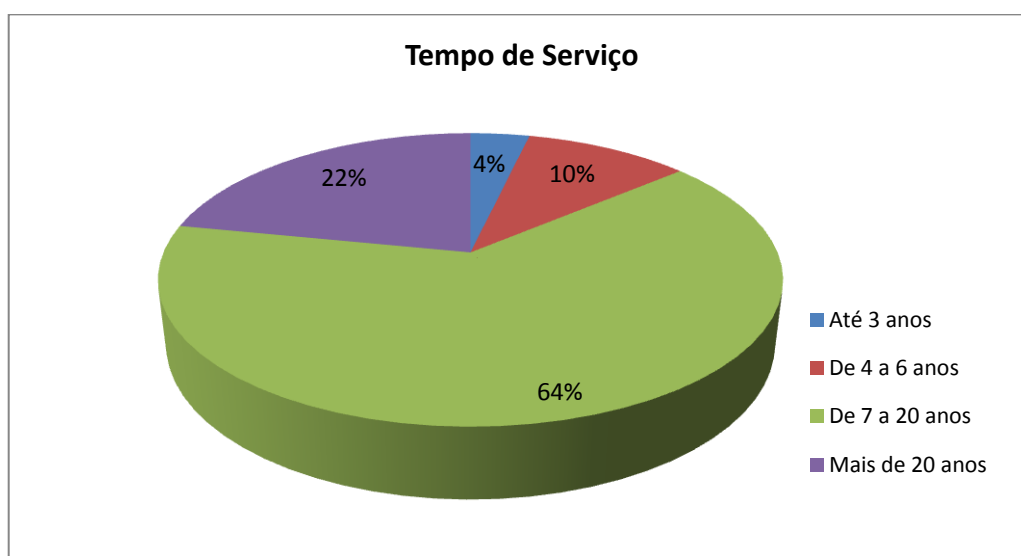


**Gráfico 4 – Situação profissional dos inquiridos**



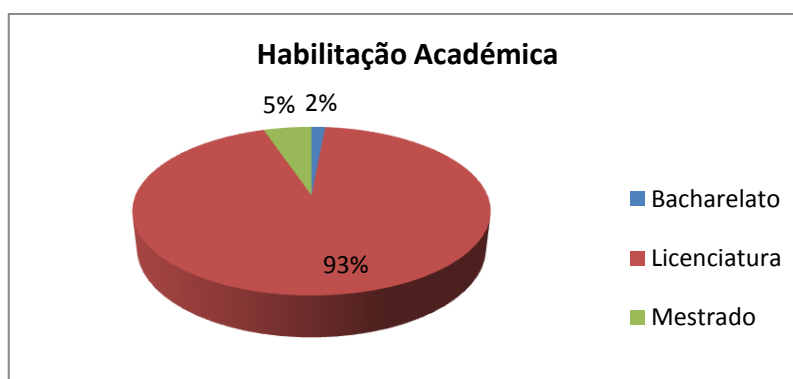
Não obstante este número, é de notar que se trata de um grupo docente profissionalmente experiente, uma vez que 64% dos professores exercem atividade letiva há, pelo menos, sete anos. Somente 4% têm três ou menos anos de serviço (Gráfico 5).

**Gráfico 5 – Tempo de serviço dos inquiridos**



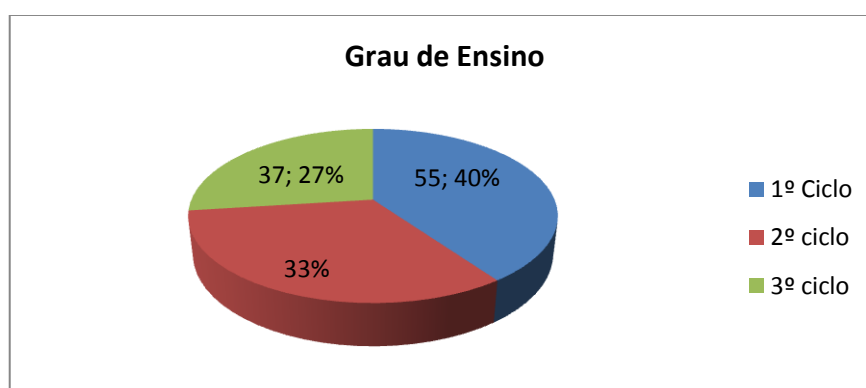
Como habilitação académica, a maioria é detentora de um grau de licenciatura (93%), havendo 5% com grau de mestre e 2% com bacharelato (Gráfico 6).

**Gráfico 6 - Habilitação académica dos inquiridos**



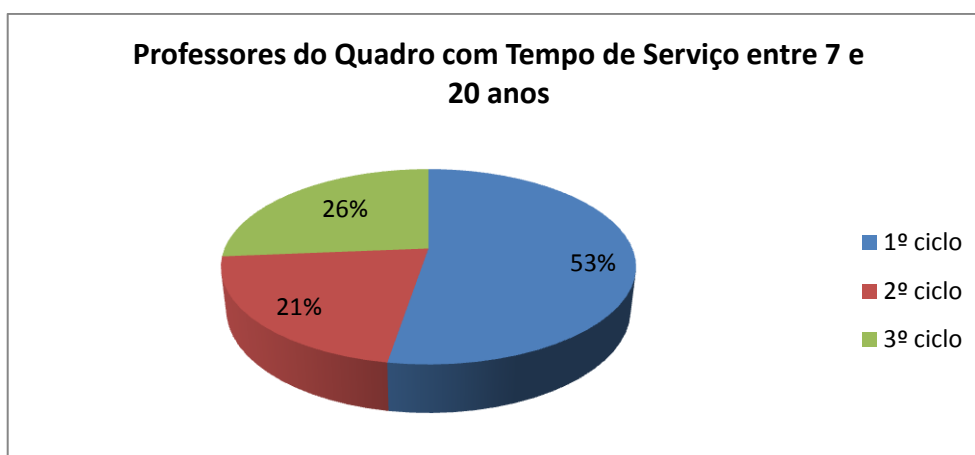
Os professores inquiridos lecionam maioritariamente no primeiro ciclo (40%), seguindo-se o segundo ciclo (33%) e, finalmente, o terceiro ciclo com 27% dos professores (Gráfico 7).

**Gráfico 7 - Grau de ensino lecionado pelos inquiridos**



Fazendo agora uma interligação entre estes dados, verificamos que no intervalo de tempo de serviço onde se situa a maioria dos professores do Quadro do Agrupamento (7 a 20 anos), 53% são do 1º ciclo, 26% do 3º ciclo e 21% do 2º ciclo (Gráfico 8).

**Gráfico 8 - PQ – Tempo de serviço (7-20 anos)**

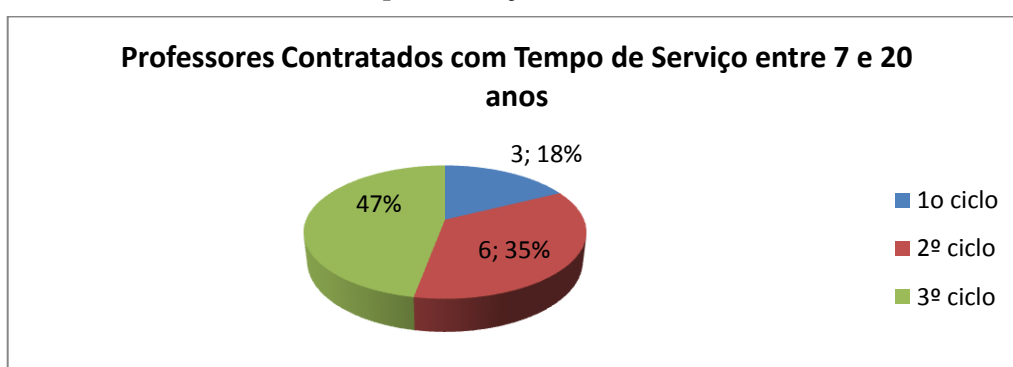


Dos professores que pertencem ao Quadro de outras escolas/agrupamentos apenas 3 estão neste intervalo.

Os professores do Quadro de Zona Pedagógica estão assim distribuídos: 6 no 1º ciclo, 3 no 3º ciclo e 2 no 2º ciclo.

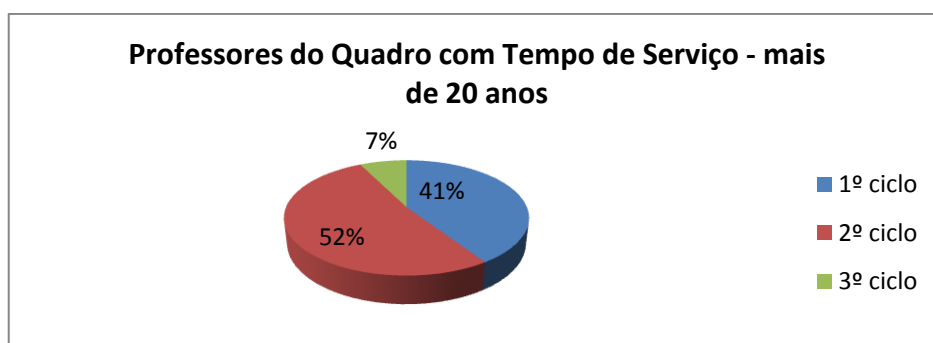
Já ao nível dos professores Contratados, a distribuição é diferente, situando-se a maior fatia no 3º ciclo, conforme se pode ver no gráfico seguinte:

**Gráfico 9 - PC – Tempo de serviço (7-20 anos)**



Os professores do Quadro do Agrupamento com mais tempo de serviço, isto é, com mais de 20 anos de tempo de serviço estão no 1º ciclo, distribuídos conforme está ilustrado no gráfico seguinte:

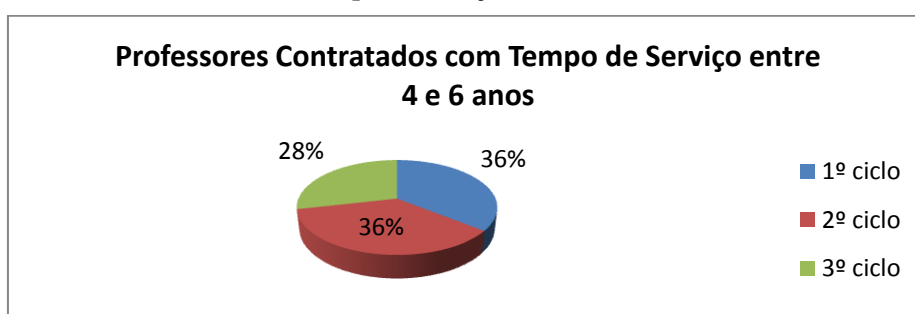
**Gráfico 10 - PQ – Tempo de serviço (+ 20 anos)**



Dos professores do Quadro de Zona Pedagógica, com mais de 20 anos de tempo de serviço, 1 está no 2º ciclo e 1 no 3º ciclo.

Não há nenhum professor Contratado com mais de 20 anos de tempo de serviço. Em contrapartida, um número considerável destes professores tem entre 4 a 6 anos de tempo de serviço (14) e estão distribuídos pelos 3 ciclos como mostra o Gráfico 11:

**Gráfico 11 – PC – tempo de serviço (4-6 anos)**



Finalizamos esta caracterização com um quadro-síntese dos professores que responderam ao Inquérito, distribuídos por Ciclo de ensino e Situação Profissional:

**Quadro 3 - Síntese**

Sit. Prof. \ Ciclo	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Quadro de Agrupamento	41	27	17
Quadro de outra escola/agrupamento	-	1	2
Quadro de Zona Pedagógica	6	3	4
Contratado	8	14	14
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>45</b>	<b>37</b>



## 4. Apresentação e discussão dos dados

Passaremos neste capítulo à descrição, interpretação e análise dos dados que obtivemos através das técnicas já enunciadas no sentido de satisfazer as questões/subquestões que nortearam este trabalho.

Começaremos por uma análise dos documentos de escola, os dois projetos em questão PEE e PI, tentando encontrar pontos comuns e/ou divergentes e assim perceber se estamos perante dois documentos que se interrelacionam e complementam ou não. Passaremos à análise/interpretação dos dados obtidos com a aplicação do Inquérito a 137 professores dos vários ciclos das 14 escolas que compõem o Agrupamento. Finalmente, a análise de conteúdo das entrevistas feitas ao Diretor e aos representantes dos Pais/Encarregados de Educação, dos Alunos e Funcionários.

### 4.1. O PEE e o PI – análise comparada de dois documentos

A análise de conteúdo, segundo Pardal e Correia (1995:73) “(...), incide sobre a captação de ideias e significados da comunicação.”

Foram selecionadas categorias que tornassem possível não uma quantificação, mas antes que permitissem uma visualização dos dados observáveis de forma a possibilitar, posteriormente, a sua interpretação. Na análise dos PEE e PI utilizou-se uma abordagem de tipo naturalista. Interessa-nos, de acordo com os objetivos do nosso trabalho, analisar comparando, por um lado, a forma dos dois documentos (aquilo que poderíamos denominar por uma análise externa dos documentos e, por outro lado, o seu conteúdo (seria aqui, por oposição, uma análise interna). Numa segunda fase, e com recurso ao inquérito por questionário e à entrevista, tentaremos perceber como os documentos são sentidos na comunidade, como são percecionados.

Apresentamos agora uma análise comparada de dois documentos do agrupamento em estudo – o Projeto Educativo e o Projeto de Intervenção. O PEE em questão foi aprovado em Assembleia do Agrupamento Vertical, para o triénio 2007/2010, em 3 de outubro de 2007. O PI foi elaborado em 3 de abril de 2009.

Esta análise será feita, numa primeira fase, quanto à conceção dos documentos e, numa segunda fase, ao nível do seu conteúdo. Para a análise formal, baseamo-nos em parâmetros de análise de Costa (2003:165), adaptando-os (Quadro 4):

**Quadro 4 - Caracterização dos 2 documentos**

	<b>Projeto Educativo</b>	<b>Projeto de Intervenção</b>
1. Nº de páginas do documento	85	24
2. Introdução	Não	Sim (5 páginas)
3. Caracterização do Agrupamento	Sim (24 páginas)	Não No lugar da caracterização da escola, são apresentados “Pressupostos básicos” (2 páginas)
3.1. Caracterização do Meio	Sim (10 páginas)	Não
4. Identificação de problemas	Sim (15 páginas)	Apenas referência a dados da avaliação externa
5. Definição de objetivos	Sim, sob a forma de “Princípios, valores e políticas” (1,5 páginas)	Sim como princípios de gestão (1 página)
6. Estratégias	Sim (4 páginas) “Singularidade da oferta educativa”, “Desenvolvimento de parcerias e protocolarização estratégica” “Elementos centrais de intervenção”	Sim, acompanhando os princípios de gestão (13 páginas)
7. Programação de atividades	Sim	Não
8. Disposições finais	Não Inclui um último capítulo “Instrumentos de concretização do projeto educativo”	Sim - conclusão
Observações:	Prevê mecanismos de avaliação do projeto.	Não prevê mecanismos de avaliação do projeto

Pela análise comparada do Quadro 4, estamos perante dois documentos que diferem sobretudo pela extensão. Assim, o Projeto Educativo aparece como um documento extenso (85 páginas, no total) e o Projeto de Intervenção um documento mais sucinto (24 páginas) onde não constam Caracterização do Meio, História/ Caracterização do Agrupamento e Programação de atividades.

Passemos agora a uma análise do conteúdo dos dois documentos. Seguiremos os itens constantes do Quadro 4.

### 1. Introdução

O PEE não apresenta nenhum tipo de Introdução, iniciando-se com um capítulo denominado “O espaço local e a procura de uma identidade”. O PI tem Introdução e nela o candidato a diretor refere a “mudança” como uma vontade certa das equipas que irá formar. Manifesta a vontade de “criação das boas práticas objetiváveis” e de “desenvolver bases organizacionais”. Refere as alterações legislativas e destaca o papel da “cultura organizacional como forma de continuar esta organização”. Realça como valores uma organização “mais aberta, democrática e participada”. Aponta a ação programática – “o aprofundamento do nível de relação escolas do agrupamento/famílias”, “uma gestão orientada para a ação planificada nas suas diferentes dimensões”, de forma a responder aos deficitários padrões de desempenho organizacionais apurados pelos dados da Avaliação Externa. Afirma a necessidade de “uma vontade coletiva da comunidade Educativa em concretizar o seu PE”, apelidando-o de “documento integrador das diferentes perspetivas e interesses”, no âmbito de uma planificação estratégica de médio/longo prazo. Termina a Introdução fazendo alusão à “autonomia institucional” e à “capacidade nos atores locais para legislar”, referindo-se aqui ao RI.

### 2. Caracterização do Agrupamento e do Meio

No PEE, é feita uma caracterização do Espaço Regional em que se insere o Agrupamento. Sob o título “O Agrupamento Vertical: o espaço local e a procura de uma identidade” são apresentados gráficos com dados precisos relativos à população do concelho, à sua geografia, a aspetos sócio-económicos e culturais. Finalmente, são apresentados dados para a caracterização do Agrupamento que dão conta da escolaridade e profissão dos pais. Segue-se uma descrição das escolas da área geográfica de intervenção pedagógica. São depois elencadas as metodologias usadas aquando da elaboração do Projeto. No capítulo II, retoma a caracterização do Agrupamento na Dimensão dos recursos humanos e bases de formação, com recurso novamente a gráficos, terminando o capítulo com Princípios de Organização Pedagógica, bases Organizacionais e o



Organigrama estruturador da vida interna do Agrupamento. São reafirmadas duas palavras-chave: democracia e participação.

No PI não é feito qualquer tipo de caracterização do Agrupamento e/ou do Meio. O candidato a diretor enuncia uma série de princípios de Gestão que orientarão a sua atividade, com recurso ao Decreto-Lei nº135/99 de 22 de abril: - Princípio da qualidade; - Princípio da confiança; - Comunicação eficaz; - Princípio da simplicidade; - Princípio da gestão participada. Refere aquilo a que chama de “marcas” do seu programa de gestão, isto é, “a participação, a liberdade e a autonomia”.

Ressalta desta análise a substituição da caracterização do Agrupamento e do Meio (feita no PEE), baseada em dados objetivos que os caracterizam, pelos princípios de gestão individuais relativamente a esse Agrupamento (no PI).

### 3. Identificação de Problemas

O PEE abre o Capítulo III “Dimensão Estratégica do Projeto Educativo” com a afirmação de que é o “diagnóstico da situação a espinha dorsal do programa de desenvolvimento do Agrupamento”. Agrupamento este voltado para a autonomia. A identificação dos problemas foi feita com base em duas questões abertas incluídas no inquérito realizado à comunidade educativa – Quais os pontos fortes? Quais os pontos fracos? Segue-se uma apresentação dos dados decorrentes da aplicação do inquérito e da análise do sucesso/insucesso dos alunos ao longo de quatro anos letivos (2002/03 a 2006/07, inclusive) que, sucintamente, apresentamos:

- ✓ Fragilidade no sentido de pertença dos Encarregados de Educação à comunidade educativa local;
- ✓ Reduzido acompanhamento do percurso escolar dos educandos pelos pais;
- ✓ Reduzida formação dos pais;
- ✓ Pouca importância atribuída pelos Encarregados de Educação à função educativa;
- ✓ Aumento de situações de indisciplina;
- ✓ Ambiente familiar frágil;
- ✓ Falta de hábitos e métodos de trabalho;
- ✓ Oferta de formação contínua do pessoal docente limitada;
- ✓ Falta de recursos tecnológicos;
- ✓ Débil articulação interciclos;

- ✓ Insuficiência de recursos humanos ao nível de auxiliares de ação educativa;
- ✓ Déficit formativo ao nível do pessoal não docente.

No PI, a referência àquilo que denominámos “Identificação de problemas” limita-se à constatação de “deficitários padrões de desempenho organizacional” que se dizem provados com os dados da Avaliação Externa. Não há, porém, nenhum espaço próprio ao longo do documento dedicado à elencação de problemas.

#### 4. Definição de Objetivos

O PEE não inclui nenhuma secção sob este título. Aparece ainda no capítulo dedicado à caracterização do Agrupamento e do Meio um subcapítulo intitulado Princípios, Valores e Políticas. Desta forma, aponta a democracia participativa e o cumprimento de decisões aprovadas como princípios fundamentais a alcançar, sendo o objetivo primeiro “o sucesso pedagógico dos alunos”. Associam-se a esta finalidade a defesa de “valores de carácter humanista e a valorização de ações de âmbito social”, a saber – Liberdade, Participação, Socialização, Responsabilidade, Defesa do Ambiente e Sensibilidade para os problemas ao nível dos micro e macrocontextos.

O PI apresenta uma secção “Princípios de Gestão” e é manifestada a vontade de “alcançar uma gestão orientada para a ação planificada nas suas diferentes dimensões”. No que aos valores, fins e objetivos diz respeito, o PI remete para o PEE como “documento integrador das diferentes perspetivas e interesses”, sendo, por isso, a forma de legitimar a política de identificação do Agrupamento e de ação, porquanto se trata de uma “vontade coletiva”.

#### 5. Estratégias

Esta nomenclatura não foi encontrada no PEE, pelo que decidimos incluir aqui as secções “Singularidade da oferta educativa”, “Desenvolvimento de Parcerias e Protocolarização Estratégica” e “Elementos Centrais de Intervenção” . As áreas de intervenção dizem respeito à:

- Oferta Educativa (e aqui a necessidade de “gizar” o desenvolvimento de novas ofertas no âmbito dos cursos profissionais e novas oportunidades, incluindo componentes curriculares de características locais);

- Intervenção ao nível de carência de técnicos na área da saúde, alimentar e assistência social;
- Intervenção a nível das famílias.

Em qualquer uma das áreas de intervenção está subjacente e explicitado o desenvolvimento de parcerias concretas com estruturas específicas do meio.

No PI, as estratégias aparecem ao longo do texto do documento, a saber:

- Introdução de programas que promovam a qualidade – “ações de sensibilização para a importância da avaliação e implementação do Sistema de Qualidade”.
- Promoção de auditorias de qualidade;
- Incentivo ao trabalho das lideranças intermédias;
- Ações que contribuam para a valorização da identidade cultural do Agrupamento (“disciplina, pontualidade e orientação detalhada das tarefas”);
- Monitorização do desempenho dos vários setores;
- Envolvimento em atividades de caráter não letivo;
- Critérios de admissão de alunos na área pedagógica;
- Inventário de carências e recursos ao nível dos apoios sócio-afetivos;
- Dimensão cultural (protocolos, acordos de cooperação e de associação);
- Relacionamento com as famílias;
- Dimensão pedagógica (seleção de “modelos pedagógicos inovadores e dinâmicos”; atividades de complemento curricular; apoio educativo; gabinete de ação disciplinar; sucesso educativo...);
- Diretor de turma (envolver e acompanhar os Encarregados de Educação no acompanhamento dos educandos; gerir o PCT...);
- Educação especial – elaboração de um plano de formação;
- Gestão e formação do pessoal não docente (exercício especializado de funções...);
- Gestão das instalações e equipamentos (criação de um gabinete de segurança, preservação e renovação ao nível de equipamentos...);
- Gestão financeira (gestão por objetivos; orçamentação concretizadora do PEE);
- Participação dos alunos (assembleia de delegados de ano e ciclo; projetos vários...);
- Envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação (reuniões periódicas com as Associações de Pais/Encarregados de Educação; ações de curta duração...);

- Relações com a autarquia (participação qualitativa no Conselho Geral de Agrupamento, comparticipação financeira...);
- Autoavaliação do Agrupamento (criação de uma equipa de avaliação interna do Agrupamento).

## 6. Programação de Atividades

No PEE é apresentado um Quadro em que os níveis de Intervenção e a sua avaliação estão divididos pelos três anos letivos de vigência deste projeto.

O PI não inclui a planificação estratégica no que concerne à sua programação.

## 7. Disposições finais

O último capítulo do PEE, intitulado “Instrumentos de Concretização do PE” são nomeados o PCA, o PCT, o PAA e o RI como documentos de operacionalização do PEE.

No PI, o último ponto “Conclusão”, é reforçada a ideia da valorização da imagem pública do Agrupamento e à inerente necessidade de atuação com “rigor, disciplina, ordem e civismo”. É recordado o papel do Gestor como “planeador”, “decisor” e “facilitador das decisões”. Termina com a afirmação da necessidade de persistência para efetuar a “passagem de um Agrupamento Estatístico a um Agrupamento Personalizado e dinâmico”.

O PEE termina com as áreas nucleares da avaliação interna do Projeto e o tipo de avaliação que deverá ser feita, bem como a indicação das entidades a quem deve ser solicitada a avaliação externa do mesmo (Centro de Formação e Instituição do Ensino Superior).

No PI não é apontado nenhum mecanismo de acompanhamento e/ou avaliação do Projeto; em contrapartida, a autoavaliação do Agrupamento é vista como uma “prioridade vinculada a uma equipa específica de trabalho”, com uma identificação dos domínios a avaliar.

## 4.2. O Inquérito

Com a aplicação deste inquérito ao universo de professores do Agrupamento, pretendeu-se perceber a Imagem que estes atores têm do diretor, avaliar do seu conhecimento relativamente aos documentos PEE e PI e a forma como acederam a eles, bem como a utilização que deles é feita, ou seja, a sua operacionalização, o seu impacto na vida do Agrupamento.

Foram respondidos 137 inquéritos correspondentes a professores dos vários ciclos de ensino (1º, 2º e 3º ciclos) e nas várias situações profissionais (PQE, PQOE, PQZP, PC).

Foram usados para a apresentação de dados, resumos gráficos – diagramas de extremos e quartis – por se considerar que são modos elucidativos de comparação, possibilitando assim uma rápida visualização comparada. Noutras situações foram usados os diagramas de colunas e tabelas.

Questão: Indique se participou nos grupos de trabalho para a elaboração dos seguintes documentos deste Agrupamento

**Quadro 5 - Participação na elaboração de PE e PCE**

			Projeto Educativo		Projeto Curricular Escola	
Situação Profissional			Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
quadro de escola	Respostas	Sim	19	22,4	26	30,6
		Não	44	51,8	39	45,9
	Válidas	Não lecionava na escola	1	1,2	1	1,2
		Total	64	75,3	66	77,6
	Total		85	100,0	85	100,0
quadro de outra escola	Res. Válidas	Não	3	100,0	3	100,0
quadro zona pedagógica	Respostas	Sim	2	15,4	2	15,4
		Não	7	53,8	6	46,2
	Válidas	Não lecionava na escola	2	15,4	2	15,4
		Total	11	84,6	10	76,9
	Total		13	100,0	13	100,0
contratado profissionalizado	Respostas	Não	17	47,2	17	47,2
		Não lecionava na escola	17	47,2	17	47,2
	Validas	Total	34	94,4	34	94,4
	Total		36	100,0	36	100,0

De acordo com os dados do Quadro 5, nenhum dos professores inquiridos pertencentes ao quadro de outra escola ou contratado participou na elaboração do Projeto Educativo ou do Projeto Curricular de Escola. Fizeram-no 19 professores do quadro do Agrupamento (30,6%) e 2 do quadro de zona pedagógica (15,4%) no que diz respeito ao PEE. A participação foi maior no que se refere à elaboração do Projeto Curricular de Escola. A resposta a esta pergunta é elucidativa da fraca participação (ou pelo menos da perceção que disso têm os inquiridos) dos docentes na elaboração do PEE. Tal facto poder-nos-à remeter para a noção de “projeto do chefe”, não sujeito a discussão e negociação ou ainda para um “projeto sectário”, porquanto apanágio de um grupo restrito (Costa, 2007). No entanto, a participação dos docentes na elaboração deste documento foi superior à verificada no PCE.

Questão: O Diretor é um gestor administrativo

**Quadro 6 - Diretor – gestor administrativo**

Situação Profissional		Frequência	Porcentagem	
quadro de escola	Respostas Válidas	concordo bastante	14	16,5
		concordo	55	64,7
		nem concordo/nem discordo	5	5,9
		discordo em parte	5	5,9
		discordo completamente	4	4,7
		Total	83	97,6
	Respostas Perdidas	2	2,4	
Total		85	100,0	
quadro de outra escola	Respostas Válidas	concordo bastante	1	33,3
		concordo	1	33,3
		discordo completamente	1	33,3
	Total	3	100,0	
quadro zona pedagógica	Respostas Válidas	concordo bastante	3	23,1
		concordo	9	69,2
		nem concordo/nem discordo	1	7,7
	Total	13	100,0	
contratado profissionalizado	Respostas Válidas	concordo bastante	7	19,4
		concordo	19	52,8
		nem concordo/nem discordo	5	13,9
		discordo em parte	3	8,3
		discordo completamente	-	-
	Total	34	94,4	
	Respostas Perdidas	2	5,6	
Total		36	100,0	

A maioria dos professores do quadro inquiridos concorda com a imagem do Diretor do Agrupamento como Gestor Administrativo (81,2%), opinião também partilhada pelos professores do quadro de zona pedagógica (92,3%) e pelos professores contratados (72,2%), tal como se pode constatar no Quadro 6. De registar que 4 professores do quadro (4,7%) discordam completamente desta imagem do diretor, o que é uma percentagem pouco significativa.

No que diz respeito à imagem do Diretor como Líder, a maioria dos professores concorda com esta imagem, embora em menor percentagem se comparada com a imagem do Diretor como Gestor Administrativo, conforme se pode verificar nos dados do Quadro 7.

**Quadro 7 - Diretor – líder**

Situação Profissional		Frequência	Percentagem	
quadro de escola	Respostas	concordo bastante	26	30,6
		concordo	39	45,9
	Válidas	nem concordo/nem discordo	10	11,8
		discordo em parte	4	4,7
		discordo completamente	4	4,7
		Total	83	97,6
	Respostas Perdidas	2	2,4	
Total	85	100,0		
quadro de outra escola	Respostas	concordo bastante	1	33,3
		concordo	1	33,3
	Válidas	discordo completamente	1	33,3
		Total	3	100,0
quadro zona pedagógica	Respostas	concordo bastante	5	38,5
		concordo	5	38,5
	Válidas	nem concordo/nem discordo	3	23,1
		Total	13	100,0
contratado profissionalizado	Respostas	concordo bastante	5	13,9
		concordo	19	52,8
	Válidas	nem concordo/nem discordo	8	22,2
		discordo em parte	1	2,8
		discordo completamente	1	2,8
		Total	34	94,4
	Respostas Perdidas	2	5,6	
Total	36	100,0		

A única percentagem que se mantém, embora pouco significativa devido ao número reduzido de professores nesta situação profissional, é dos professores do quadro de outra escola.

Regista-se uma discordância completa com a imagem do Diretor como Líder não significativa, já que se limita a um só professor.

**Quadro 8 - Síntese: Diretor gestor/líder**

	O diretor é um gestor	O diretor é um líder
Prof. Quadro Escola	81,7%	76,5%
Prof. Quadro outra Escola	66%	66%
Prof. Quadro Zona Pedagógica	92,3%	77%
Prof. Contratado	72,2%	66,7%

Sintetizando, o Quadro 8 permite-nos ver que a imagem predominante é, pois, a do Gestor Administrativo, mesmo não sendo uma diferença percentual acentuada (entre os 5 e os 15%, conforme a situação profissional dos inquiridos). Pelos dados obtidos, podemos ainda inferir que as duas imagens do Diretor coexistem, isto é, os mesmos professores veem o Diretor como um Gestor Administrativo, mas também como um Líder. De referir ainda que é maior a percentagem de inquiridos que “concordam bastante” com a imagem do Diretor enquanto Gestor Administrativo. Vemos aqui uma certa fusão entre a imagem do diretor como líder e como gestor, corroborando assim a ideia de que o que distingue Gestão e Liderança e delimita os seus territórios não é muito definido. O líder assume também funções de gestor da mesma forma que um gestor pode ser cumulativamente um líder.

Questão: Várias medidas do PI foram implementadas

Globalmente, e atendendo aos dados do Quadro 9, a maioria dos inquiridos, abrangendo as diferentes situações profissionais, concorda que as medidas do PI foram implementadas. Mais uma vez se constata que a resposta dos professores do quadro de outra escola (que não constituem uma amostra significativa pelo seu reduzido número) se encontra tripartida equitativamente pelas três possibilidades de resposta (concordo bastante, concordo, discordo completamente).



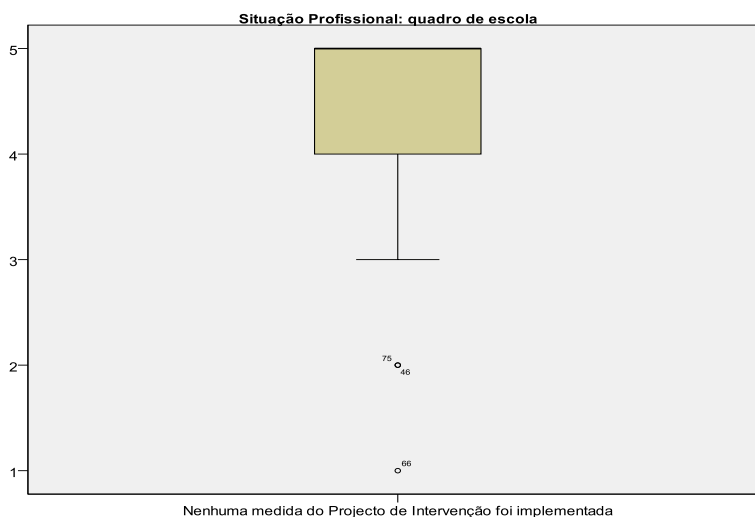
**Quadro 9 - Várias medidas do Projeto de Intervenção foram implementadas**

Situação Profissional		Frequência	Porcentagem	
quadro de escola	Respostas	concordo bastante	17	20,0
		concordo	56	65,9
	Válidas	nem concordo/nem discordo	7	8,2
		discordo em parte	2	2,4
		discordo completamente	82	96,5
		Total	-	-
	Respostas	Perdidas	3	3,5
Total		85	100,0	
quadro de outra escola	Respostas	concordo bastante	1	33,3
		concordo	1	33,3
	Válidas	discordo completamente	1	33,3
		Total	3	100,0
quadro zona pedagógica	Respostas	concordo bastante	1	7,7
		concordo	9	69,2
	Válidas	nem concordo/nem discordo	2	15,4
		Total	12	92,3
contratado profissionalizado	Respostas	concordo bastante	1	7,7
		concordo	13	100,0
	Válidas	nem concordo/nem discordo	5	13,9
		discordo em parte	22	61,1
		discordo completamente	7	19,4
		Total	34	94,4
	Respostas	Perdidas	2	5,6
Total		36	100,0	

Ao colocar-se a questão de forma inversa, isto é, perante a afirmação “Nenhuma medida do PI foi implementada”, as respostas obtidas vêm corroborar os resultados da pergunta anterior, o que significa que os docentes têm a percepção de que as medidas do PI foram efetivamente aplicadas.

Compare-se a título exemplificativo o Quadro 9, ao nível dos professores do quadro de escola, com o gráfico seguinte:

**Gráfico 12 - Nenhuma medida do PI foi implementada (PQE)**



Os resultados obtidos com as respostas a estas questões levam-nos a pensar que a “palavra mágica e cheia de promessas” (Barbier,1993:18), o Projeto, passou para além do prometido, tornando-se visível para os diferentes atores.

Questão: O PI é um modelo de referência no Agrupamento

**Quadro 10 - PI – Modelo de referência**

Situação Profissional			Frequência	Percentagem
quadro de escola	Respostas Válidas	1	10	11,8
		2	55	64,7
		3	17	20,0
		4	-	-
		5	1	1,2
		Total	83	97,6
	Respostas	Perdidas	2	2,4
Total			85	100,0
quadro de outra escola	Respostas Válidas	1	1	33,3
		2	-	-
		3	2	66,7
		4	-	-
		5	-	-
		Total	3	100,0
	Respostas	Perdidas	-	-
Total			-	-
quadro zona pedagógica	Respostas Válidas	1	3	23,1
		2	5	38,5
		3	5	38,5
		4	-	-
		5	-	-
		Total	13	100,0
	Respostas	Perdidas	-	-
Total			-	-
contratado profissionalizado	Respostas Válidas	1	2	5,6
		2	22	61,1
		3	10	27,8
		4	-	-
		5	-	-
		Total	34	94,4
	Respostas	Perdidas	2	5,6
Total			36	100,0

1 - concordo bastante; 2 – concordo; 3 - nem concordo/nem discordo; 4 - discordo em parte; 5 . discordo completamente

É de realçar nestas respostas (Quadro 10) a percentagem de professores das diversas situações profissionais que não manifesta opinião. A predominância vai para a concordância com o facto de o PI ser um modelo de referência no Agrupamento (sempre superior a 50%).

Questão: O PEE é um modelo de referência no Agrupamento

Se comparada com a mesma questão referente ao PI, aqui as percentagens de concordância são significativamente mais altas – 94,1% dos professores do quadro de escola, 92,3% dos professores do quadro de zona pedagógica e 77,8% dos professores contratados consideram o PEE como um documento de referência na escola (Quadro 11).

**Quadro 11 - PEE – Modelo de referência**

Situação Profissional			Frequência	Percentagem
quadro de escola	Respostas Válidas	1	28	32,9
		2	52	61,2
		3	2	2,4
		4	1	1,2
		5	-	-
		Total	83	97,6
		Respostas Perdidas	2	2,4
	Total	85	100,0	
quadro de outra escola	Respostas Válidas	1	1	33,3
		2	1	33,3
		3	1	33,3
		4	-	-
		5	-	-
		Total	3	100,0
	Respostas Perdidas	-	-	
Total	-	-		
Quadro de zona pedagógica	Respostas Válidas	1	5	38,5
		2	7	53,8
		3	1	7,7
		4	-	-
		5	-	-
		Total	13	100,0
	Respostas Perdidas	-	-	
Total	-	-		
contratado profissionalizado	Respostas Válidas	1	6	16,7
		2	22	61,1
		3	6	16,7
		4	-	-
		5	-	-
		Total	34	94,4
	Respostas Perdidas	2	5,6	
Total	36	100,0		

1 - concordo bastante; 2 – concordo; 3 - nem concordo/nem discordo; 4 - discordo em parte; 5 - discordo completamente

De igual forma, descem as percentagens dos Sem Opinião, o que pode demonstrar um maior conhecimento deste documento. Ao nível dos professores contratados, a percentagem de concordância, sendo elevada, é inferior à dos professores do quadro de escola, podendo tal facto ser explicado por uma chegada mais recente à escola, logo maior desconhecimento dos documentos.

Na sequência desta questão, seguiu-se a da identificação dos diferentes atores com o PI e com o PEE. Apresentaremos os dois quadros seguidos com os resultados obtidos para mais facilmente visualizarmos a comparação.

Observando o Quadro 12, a identificação com o PI é acima dos 50% unicamente nos professores do quadro da escola; mesmo assim, 32,9% não tem opinião. De notar que nenhum destes professores refuta na totalidade a identificação com o PI.

**Quadro 12 - Identificação com o PI**

Situação Profissional		Frequência	Percentagem	
quadro de escola	Respostas	1	12	14,1
		2	39	45,9
	Válidas	3	28	32,9
		4	4	4,7
		5	-	-
		Total	83	97,6
	Respostas Perdidas	2	2,4	
Total	85	100,0		
quadro de outra escola	Respostas	1	1	33,3
		2	1	33,3
	Válidas	3	1	33,3
		4	-	-
		5	-	-
		Total	3	100,0
	Respostas Perdidas	-	-	
Total	-	-		
quadro zona pedagógica	Respostas	1	1	7,7
		2	5	38,5
	Válidas	3	6	46,2
		4	-	-
		5	-	-
		Total	12	92,3
	Respostas Perdidas	1	7,7	
Total	13	100,0		
contratado profissionalizado	Respostas	1	2	5,6
		2	11	30,6
	Válidas	3	21	58,3
		4	-	-
		5	-	-
		Total	34	94,4
	Respostas Perdidas	2	5,6	
Total	36	100,0		

1 - concordo bastante; 2 – concordo; 3 - nem concordo/nem discordo; 4 - discordo em parte; 5 - discordo completamente

Relativamente à identificação com o PEE, as percentagens sobem na globalidade dos professores. Paralelamente, descem as percentagens dos Sem Opinião. 87,1% dos professores do quadro da escola que afirmam identificar-se com o PEE (Quadro 13).

**Quadro 13 - Identificação com o PEE**

Situação Profissional		Frequência		Porcentagem
quadro de escola	Respostas	1	19	22,4
		2	55	64,7
	Válidas	3	7	8,2
		4	-	-
		5	-	-
		Total	81	95,3
	Respostas	Perdidas	4	4,7
Total		85	100,0	
quadro de outra escola	Respostas	1	1	33,3
		2	2	66,7
	Válidas	3	-	-
		4	-	-
		5	-	-
		Total	3	100,0
	Respostas	Perdidas	-	-
Total		-	-	
quadro zona pedagógica	Respostas	1	3	23,1
		2	7	53,8
	Válidas	3	3	23,1
		4	-	-
		5	-	-
		Total	13	100,0
	Respostas	Perdidas	-	-
Total		-	-	
contratado profissionalizado	Respostas	1	4	11,1
		2	18	50,0
	Válidas	3	12	33,3
		4	-	-
		5	-	-
		Total	34	94,4
	Respostas	Perdidas	2	5,6
Total		36	100,0	

1 - concordo bastante; 2 – concordo; 3 - nem concordo/nem discordo; 4 - discordo em parte; 5 - discordo completamente

Pela comparação dos dois quadros (Quadros 12 e 13), a percentagem de professores que se identifica com o PI desce nos professores do quadro de zona pedagógica (46,2%) e nos professores contratados (36,2%). Nestes dois grupos de professores há uma grande percentagem sem opinião (QZP – 46,2%; Contratados – 58,3%). Dever-se-á tal facto ao não conhecimento do Projeto? Ao pouco tempo de permanência na escola? Será porque é um documento ainda recente?

Afirmam identificar-se com o PEE 76,9 % dos professores do quadro de zona pedagógica e 61,1% dos contratados. Curiosamente, a percentagem dos professores que não têm opinião, em comparação com os professores do quadro de escola, é superior nos do quadro de zona pedagógica e ainda maior nos contratados, embora menor do que a manifestada no que diz respeito à identificação com o PI. As respostas às duas questões, dadas pelos professores destas duas situações profissionais, vêm corroborar a ideia de que os docentes se identificam mais claramente com o PEE do que com o PI e que a esta identificação está também associado um certo sentimento de pertença ao Agrupamento, já que, por exemplo, os que se manifestam Sem Opinião são precisamente os professores com maior mobilidade em termos de colocação, isto é, aqueles que não pertencem ao Quadro do Agrupamento. Estaremos assim de alguma forma na senda de Barroso (2001:324), quando afirma que “A definição de princípios, valores e políticas deverão ter em conta a globalidade da organização, implicando todos os seus membros. Caso contrário, tratar-se-á de um projeto individual e não de grupo, logo, não será um projeto de escola”.

Questão – As atividades desenvolvidas no Agrupamento continuam as mesmas após a eleição do Diretor

Quanto à alteração de atividades desenvolvidas no Agrupamento após a eleição do Diretor, as opiniões diferem de acordo com a situação profissional dos professores, a que não será alheio o tempo de presença no Agrupamento e, por isso, o conhecerem ou não a realidade anterior à eleição do diretor.

**Quadro 14 - Atividades desenvolvidas após eleição do diretor**

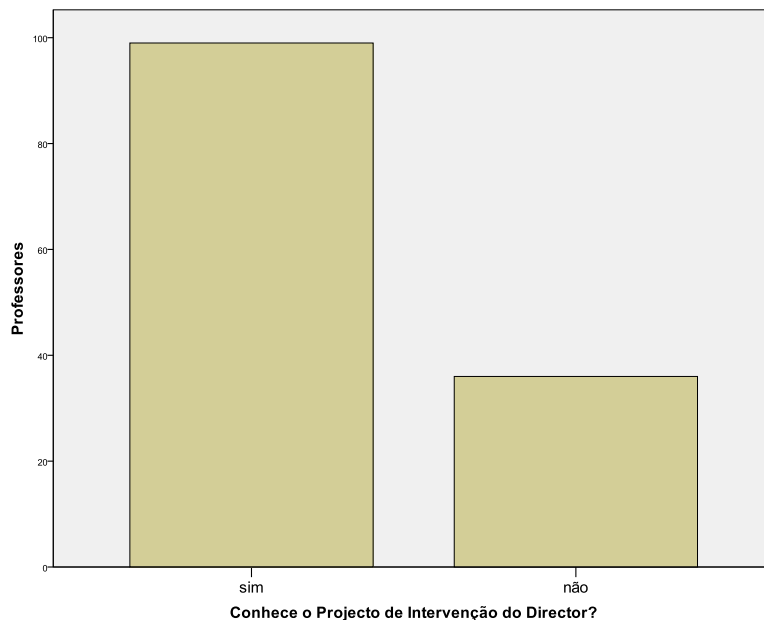
Situação Profissional		Frequência	Porcentagem
quadro de escola	Respostas	1	2,4
		2	18,8
	Válidas	3	11,8
		4	41,2
		5	22,4
		Total	82
	Respostas	Perdidas	3
Total		85	100,0
quadro de outra escola	Respostas	1	-
		2	-
	Válidas	3	33,3
		4	33,3
		5	33,3
		Total	3
	Respostas	Perdidas	-
Total		-	-
quadro zona pedagógica	Respostas	1	7,7
		2	23,1
	Válidas	3	38,5
		4	15,4
		5	7,7
		Total	12
	Respostas	Perdidas	1
Total		13	100,0
contratado profissionalizado	Respostas	1	-
		2	5,6
	Válidas	3	72,2
		4	11,1
		5	5,6
		Total	34
	Respostas	Perdidas	2
Total		36	100,0

1 - concordo bastante; 2 – concordo; 3 - nem concordo/nem discordo; 4 - discordo em parte; 5 - discordo completamente

De entre os professores do quadro, 63,6% considera ter havido alteração e 21,2% afirma o contrário. Dos professores do quadro de zona pedagógica, a maioria não tem opinião (38,5%) e são os que mais consideram não ter havido mudanças (23,1%). Os professores contratados, na sua grande maioria, não manifestam opinião (72,2%) e 16,7% dizem não ter havido mudanças após a eleição do diretor. Apenas 5,6% afirma o contrário. Partindo do princípio de que a maioria dos professores do quadro do agrupamento é de opinião que houve mudanças após a eleição do diretor, e de que esse diretor era portador de um projeto (PI), podemos considerar que este se traduziu nalgum tipo de ação sobre a escola: “A emergência de um projeto é (...) um processo que se afirma pela necessidade de agir sobre a escola (...)” (Barroso, 2001:324).

Na questão que pretende averiguar o conhecimento que os professores têm do PI, constatamos que este documento é do conhecimento da maioria dos professores, dado verificável no Gráfico 13.

**Gráfico 13 - Conhecimento do PI**

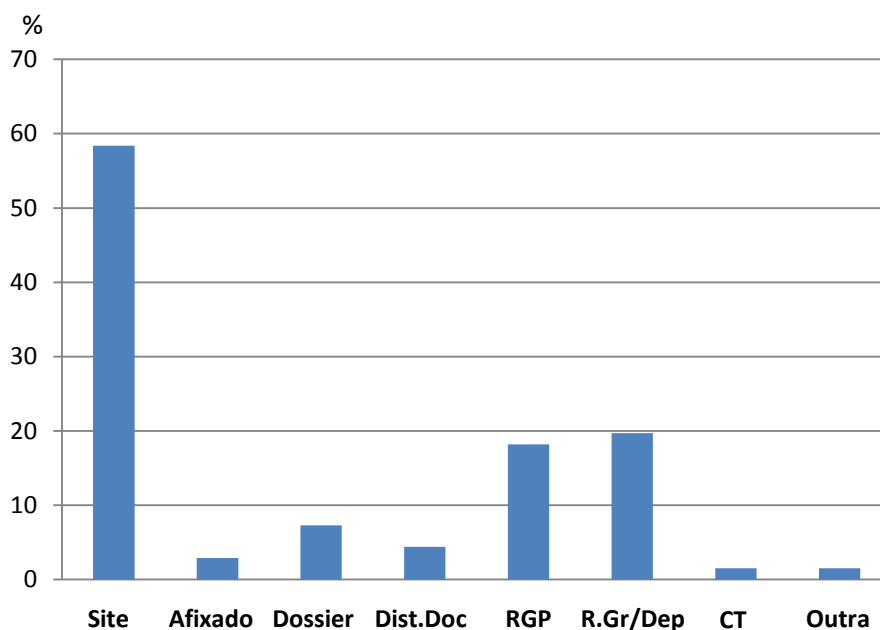


Da percentagem que não conhece o PI do diretor, a maioria é do quadro de zona pedagógica (46,2) e contratados (33,3%), o que poderá eventualmente ser explicado pelo facto de, à data da eleição do diretor, não estarem ainda no Agrupamento. Mesmo assim, será de referir que 21,2% dos professores do quadro de escola também desconhece o PI. (ver quadro em anexo)

O documento foi divulgado de formas diversas a avaliar pelas respostas dadas à questão – Como tomou conhecimento do PI?



**Gráfico 14 - Divulgação do PI**

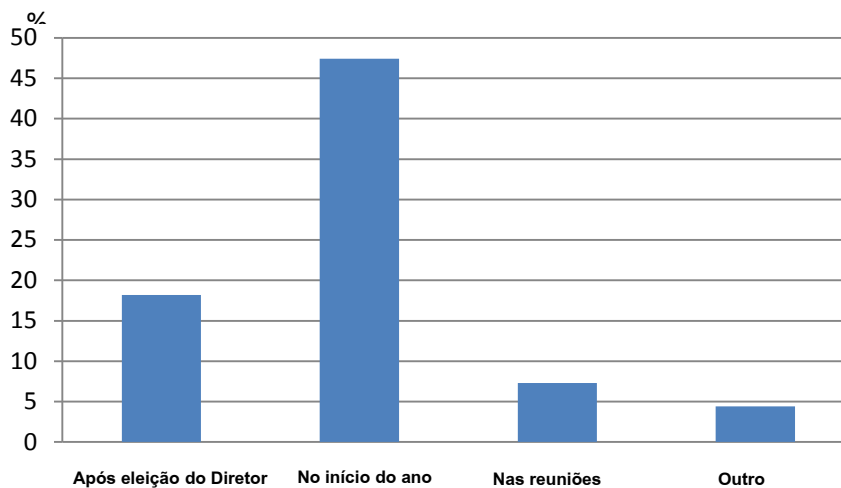


A observação do Gráfico 14, permite-nos dizer que o meio através do qual um maior número de professores acedeu ao documento foi o site da escola (58,4%), seguindo-se as reuniões de grupo e/ou departamento (19,7%) e a reunião geral de professores (18,2%). Curiosamente, sob a forma de consulta escrita, só 7,3% dos professores a usaram. Consta-se que houve a preocupação em divulgar o documento usando diversos meios.

De entre os que tomaram conhecimento do documento através do site da escola, a maior percentagem situa-se nos professores do quadro de outra escola (embora não significativo, já que se trata de um universo de apenas 3 professores), depois os professores do quadro de escola (77,6%) e os professores contratados (63,9%). A percentagem mais baixa, se bem que acima dos 50%, corresponde aos professores do quadro de zona pedagógica.

O momento em que um maior número de docentes tomou conhecimento do PI foi no início do ano letivo e após a eleição do diretor, o que demonstra a preocupação em oportunamente se proceder à divulgação do documento (Gráfico 15).

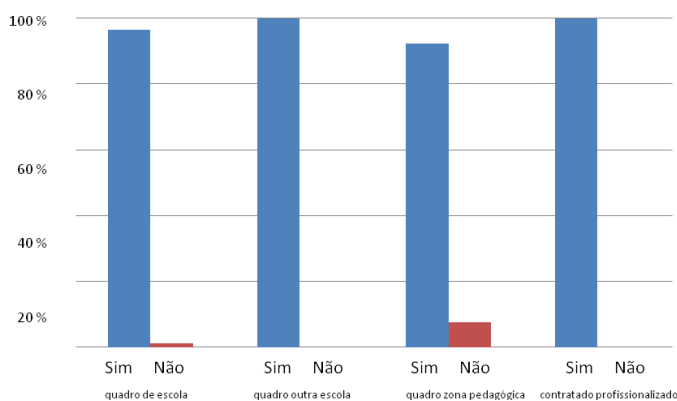
**Gráfico 15 - Momento de divulgação PI**



De realçar que 10 professores (7,3%) tomaram conhecimento do documento nas reuniões intercalares, o que parece indicar que se tratou de um documento referido nas ditas reuniões.

No que se refere ao PEE, os dados obtidos demonstram que a quase totalidade dos professores conhece este documento, situando-se as percentagens sempre acima dos 90% (100% dos professores do quadro de outra escola e dos professores contratados, 96,5% dos professores do quadro e 92,3% dos professores do quadro de zona pedagógica), conforme ilustra o Gráfico 16.

**Gráfico 16 - Conhecimento do PEE**

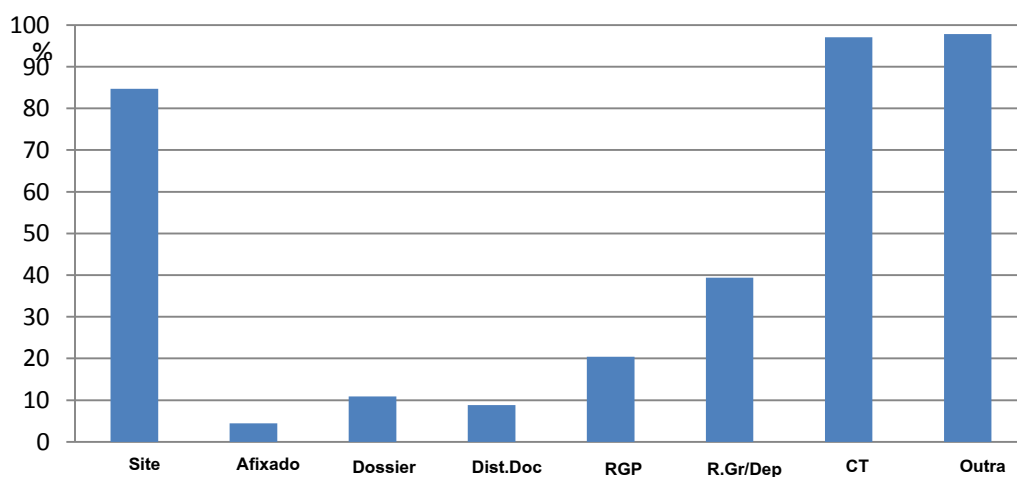


RV – respostas válidas; RP – respostas perdidas

Comparando com a mesma questão relativamente ao PI, a percentagem de professores que conhece o PEE é consideravelmente superior. Apenas não conhece o PEE, 1,2% dos professores do quadro de escola e 7,7% dos professores do quadro de zona pedagógica. No que concerne ao PI, responderam não o conhecer, 21,2% dos professores do quadro de escola 33,3% dos professores contratados e 46,2% dos professores do quadro de zona pedagógica.

As formas pelas quais o maior número de professores tomou conhecimento do PEE foram: Conselho de Turma (97,6%), outra não mencionada nas opções do Inquérito (96,5%) e o site da escola (84,7%). O Dossier de Departamento/Grupo, a distribuição do documento e a afixação do mesmo foram as menos mencionadas como forma de acesso ao documento.

**Gráfico 17 - Divulgação do PEE**



Mais uma vez denota-se a diversidade de formas/meios de divulgação do documento. De salientar que, comparando com a mesma questão relativamente ao PI, em que o conselho de turma tinha sido a forma menos comum de acesso ao documento, esta foi a mais usual no caso do PEE.

Questão – Quantas vezes consultou o PI?

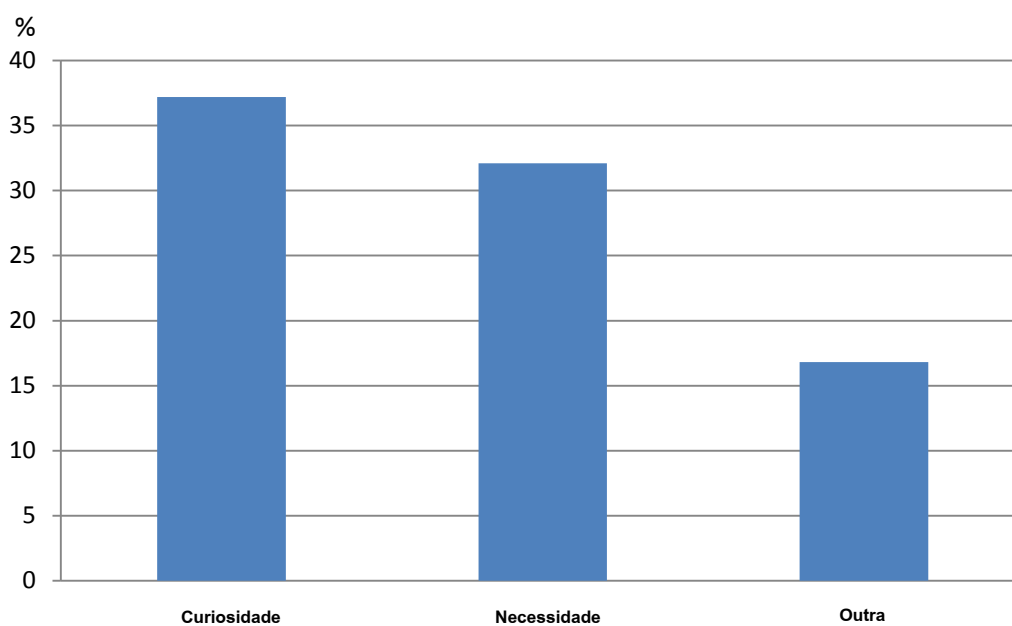
De acordo com o Quadro 15, o PI foi consultado por 61,3% dos professores uma a três vezes e 21,4% dos professores nunca recorreu a ele.

**Quadro 15 - Frequência de consulta do PI**

	nenhuma		1 a 3		4 a 6		mais de 6	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Resposta válida	33	24,1	84	61,3	12	8,8	5	3,6
Resposta perdida	104	75,9	53	38,7	125	91,2	132	96,4
Total	137	100 %	137	100 %	137	100 %	137	100 %

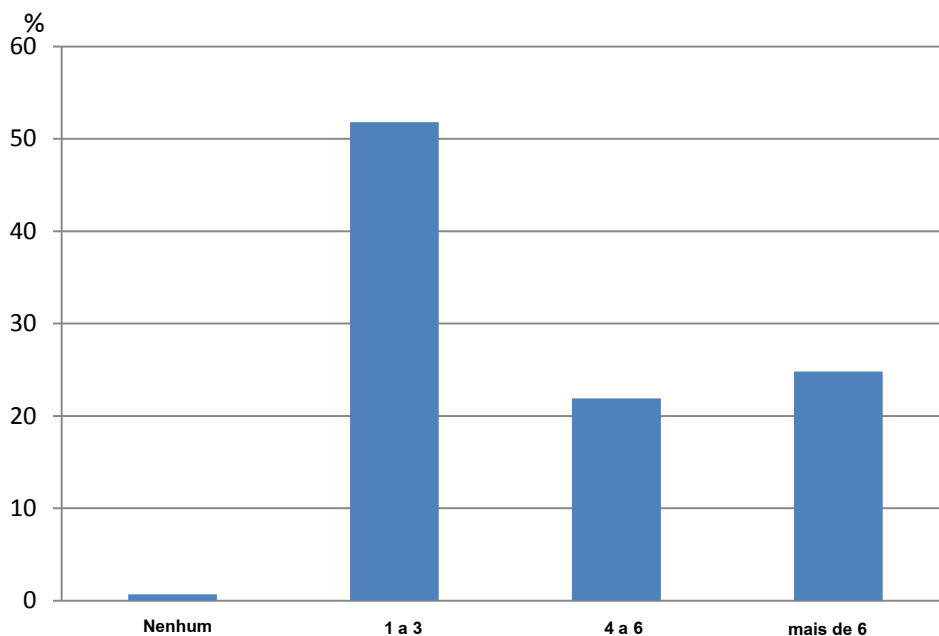
Os motivos da consulta do PI foram em primeiro lugar a curiosidade (37,2%) seguida da necessidade (32,1%). Apenas 16,8% dos professores o fizeram por outro motivo (Gráfico 18).

**Gráfico 18 - Motivos de consulta do PI**



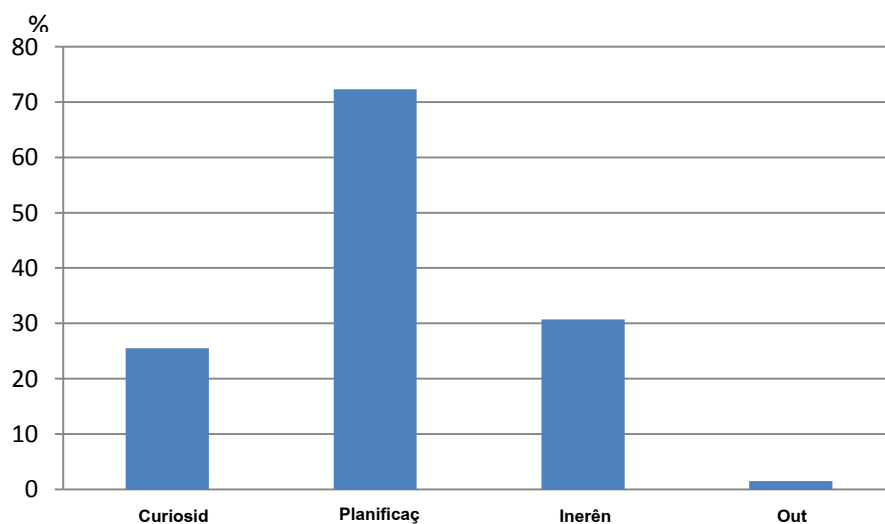
Tal como se constatou com o PI, a maioria dos professores consultou o PEE uma a três vezes. Contudo, foi um documento mais consultado do que o PI, já que 24,8% consultou-o mais de seis vezes e 21,9% quatro a seis. Apenas um professor nunca o consultou(Gráfico 19). Lembra-se que 24,1% (33 professores) nunca tinha consultado o PI.

**Gráfico 19 - Frequência de consulta do PEE**



Os dados do gráfico 20 levam-nos a inferir que o principal motivo de consulta do PEE foi a planificação (72,3%), a inerência de funções (30,7%) e a curiosidade (25,5%).

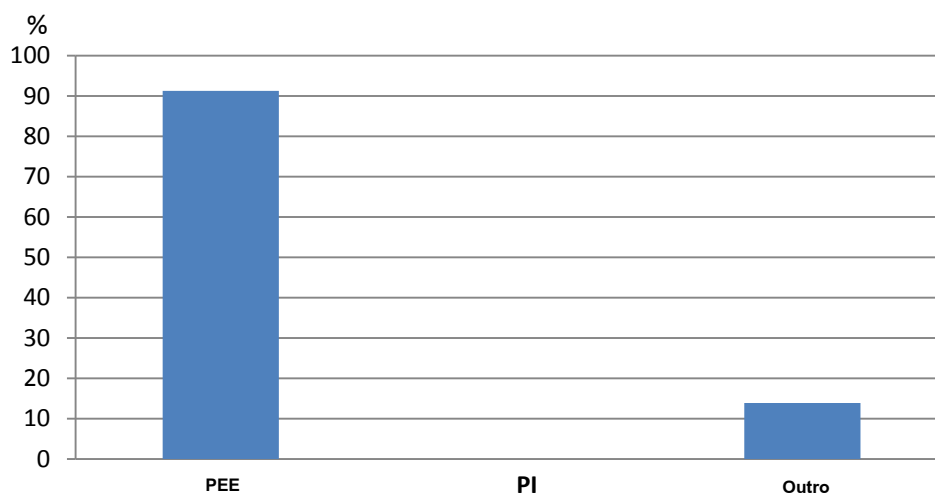
**Gráfico 20 - Motivos de consulta do PEE**



Recorde-se que a curiosidade foi o que mais motivou a consulta do PI (37,2%). Estamos perante uma diferença que consideramos significativa relativamente ao impacto dos

dois documentos na vida da escola. Embora, como vimos, os inquiridos tenham, na sua maioria, concordado com a afirmação de que várias medidas do PI tinham sido implementadas, o documento que utilizam, por exemplo no momento de uma planificação, é o PEE. Assim, os dados obtidos mostram que 91,2% dos professores recorrem ao PEE e nenhum professor refere o PI. Há ainda 13,9% dos professores que assinalaram a opção Outro Documento.

**Gráfico 21 - Documento de referência aquando de planificação**



A percentagem mais baixa de professores que tem como referência o PEE aquando de uma planificação pertence aos professores do quadro de escola (87,1%), seguidos dos do quadro de zona pedagógica (92,3%). Nas outras situações profissionais, o total foi de 100%. Os dados obtidos, atendendo a que são os professores do quadro os que menos recorrem ao PEE e os contratados os que mais o fazem, induzem-nos a pensar que existirá uma relação entre a necessidade de consulta do PEE e o conhecimento que os docentes têm do mesmo.

Todos os dados apresentados neste capítulo poderão ser complementados com o tratamento de dados constantes no anexo 8 deste trabalho.

### 4.3. Apresentação e discussão dos dados das entrevistas

Presidiram como objetivos à realização das entrevistas aceder à percepção que outros atores, que não exclusivamente os professores, têm da Imagem do Diretor, das mudanças ou não advindas do novo modelo de gestão e inerente novo Diretor, do conhecimento dos documentos orientadores (PEE e PI) e ainda das repercussões destes na vida do Agrupamento. Para tal, foram entrevistados um representante dos alunos ( a frequentar o 9º ano de escolaridade e delegada de turma); um representante dos pais e encarregados de educação (membro do Conselho Geral) e um representante dos funcionários (também elemento do Conselho Geral). Qualquer um dos entrevistados está no Agrupamento há já alguns anos, o que lhes permite uma visão diacrónica e uma percepção mais apurada das mudanças operadas.

Entrevistou-se também o Diretor do Agrupamento, tendo a entrevista sido norteada pelos seguintes objetivos: perceber a forma como foi elaborado o PI e a verdadeira motivação para a elaboração deste documento; avaliar a sua execução e a percepção que o Diretor tem do conhecimento do PI pela Escola; aferir a importância que atribui ao PI por comparação com o PEE. De referir que o Diretor era, à data da eleição, um professor do quadro do Agrupamento há já alguns anos.

Todas as entrevistas foram combinadas previamente e foram realizadas no Agrupamento. A investigadora teve acesso à escola-sede do Agrupamento, tendo tido a oportunidade de realizar uma visita guiada às instalações acompanhada pelo Diretor. Apresentaremos de seguida os dados relativos às entrevistas efetuadas sob a forma de quadro com três entradas (Domínios, Categorias e Excertos Ilustrativos) seguindo-se a interpretação desses dados. Optámos por fazê-lo separadamente, isto é, primeiro a entrevista ao Diretor e depois um quadro onde reunimos os dados dos outros três entrevistados, respeitando o mesmo procedimento.

### 4.3.1. O diretor

As fronteiras entre liderança e gestão, como vimos, nem sempre são exatas. A resposta do Diretor deste Agrupamento é, a este respeito, elucidativa quando afirma ser “um bocadinho das duas coisas”. Se compararmos esta resposta com os resultados obtidos no Inquérito no domínio Imagem do Diretor, verificamos serem coincidentes. Quando se vê como um líder, o entrevistado associa a esta imagem “motivação”, “captação”, “valorizar”, “identidade”, “impacto” e “dinâmica”; quando fala de si como gestor, as palavras são “material”, “conselho administrativo” e “verba” à parte prática, isto é, um pouco ligada à operacionalização, aos aspetos técnicos. Como diz Barroso (1995:34), «Esta defesa do “profissionalismo”, normalmente na recuperação neo-taylorista de princípios e técnicos de administração de tipo “gerencialista” e aparece associado a um discurso que tende a valorizar os aspetos técnicos da gestão (...)».

Por sua vez, ao líder associa-se a capacidade de motivar, levando outros à ação numa determinada direção. Como dizem Bush e Glover (2003:5), liderança é “ (...) um processo orientado para a consecução de objetivos desejáveis”.

Pina (2003:48), citado por Silva (2007) sintetiza assim a questão das fronteiras entre Liderança e Gestão: “ (...) a liderança distingue-se da gestão, pois esta última, genericamente, refere-se ao (...) fazer com que a escola caminhe, enquanto que a liderança é pensada em termos de fazer com que a escola caminhe para algum lado (...)”.

A elaboração do PI encerrou um misto de elaboração individual (“eu repesquei”, “eu fiz”) e de equipa (“uma equipa”, “havia grupos”, “em equipa”, “uma negociação”), o que poderá, de certa forma, explicar que, como veremos adiante, seja um projeto que é do conhecimento de diferentes atores no Agrupamento e, mais do que isso, seja considerado por uma percentagem considerável de professores, como um documento com o qual se identifica e tido também como documento de referência. De facto, o PI foi um documento divulgado e é do conhecimento dos diferentes atores, a avaliar pelas respostas dadas, sobretudo pelos pais/EE. Em contrapartida, os alunos desconhecem-no. De notar que a perceção que o Diretor tem sobre o conhecimento que os outros atores têm do documento é corroborado pelos resultados das entrevistas feitas a esses outros atores. Não o é tão cabalmente pelos dados do inquérito, já que há uma percentagem que se situa, como vimos, entre os 21,2% e os 46,2% (conforme a situação profissional dos docentes) que diz desconhecer o PI, o que contraria a afirmação do Diretor “Tenho 96% das pessoas que estão, enfim, de corpo e alma com o projeto” (referindo-se aqui ao PI).



Analisando agora o domínio da Operacionalização do PI, constatamos que foram várias as medidas implementadas que constavam deste documento, não só em aspetos visíveis de melhoramento/equipamento de estruturas físicas, mas também na área de projetos de articulação entre ciclos de ensino e de ligação da escola aos Pais, de que é exemplo a chamada “escola de pais”. Mais uma vez, estes dados são confirmados pelos dados obtidos com a aplicação do inquérito.

Quando questionado sobre qual ou quais o(s) documento(s) de referência aquando da planificação de atividades, são referidos três – PI, PEE e PAPA- de acordo com o tipo de atividades a planificar. Assim, ao PI são associadas intervenções em termos físicos, ao PEE as que “têm uma natureza mais pedagógica” e o PAPA enquanto documento operacionalizador de “ligação”. Para além destes, é feita referência à consulta de “orientações teóricas” no âmbito da sociologia das organizações. Pela resposta dada, o PI e o PEE não se excluem, antes se complementam. Quase nos atreveríamos, tendo como referência a perspetiva do Diretor, a ligar o PI àquilo que vimos anteriormente como gestão e o PEE mais ao que tem a ver com liderança. Parece-nos também que o PI estaria, nesta linha de ideias, mais ligado àquilo que é a face mais visível do Agrupamento.

Em termos do seu contributo para o Agrupamento, o Diretor corrobora a ideia de que o projeto de intervenção foi uma mais-valia para a escola, já que permitiu colocar o processo ensino-aprendizagem como centro do seu paradigma, dar uma resposta às necessidades do Agrupamento e o tomar de iniciativas referentes à requalificação e à formação.

Centrando a nossa atenção nos obstáculos à implementação do PI apontados pelo inquirido, vemos que estes se situam sobretudo a nível interno (a comunicação e a acomodação). Externamente, só é referido como obstáculo “alguma legislação”.

Se atendermos à importância atribuída aos PEE e PI pelo Diretor, não ficam dúvidas de que o PEE é o documento considerado mais importante no Agrupamento “se não houver um bom PEE (...) todos os outros documentos caem por terra, não têm sentido nenhum”, ou seja, é ele que “marca o rumo do Agrupamento” e que permite a articulação com o PI. (Quadro 16)

**Quadro 16 - Entrevista Diretor**

Domínios	Categorias	Excertos ilustrativos
A imagem do Diretor	Gestor e Líder	“(…) um bocadinho das duas coisas (…)”
	Líder	“A liderança tem a ver com a motivação, a captação de recursos, o valorizar a identidade do Agrupamento, o impacto que o Agrupamento tem relativamente aos outros agrupamentos.”
	Gestor	“(…) gestão (…) ao serviço do essencial da escola que são os alunos (…), apoiando os processos ensino-aprendizagem, por exemplo, com material de apoio, com livros que adquirimos (…), e, portanto, colocando o Conselho Administrativo focado no essencial da escola que são os alunos, acho que me considero um gestor.” “Considerando que os Departamentos devem ter uma verba específica para gerir de acordo com as suas necessidades e de acordo com o seu Plano Anual de Trabalho (…), aí continuo a considerar-me um gestor.”
Elaboração do PI	Individual	“(…) eu repesquei (…)” “(…) fiz esse Projeto de Intervenção (…)” “Não, não foi. Não foi de todo.” [uma elaboração individual]
	Em Equipa	“(…) com base também numa equipa que eu previamente tinha já a trabalhar comigo.” “havia grupos, comissões de trabalho (…) que trabalhavam comigo à margem do antigo Conselho Pedagógico.” “Em equipa, em equipa, em equipa (…) e até com algumas parcerias.” “(…) uma negociação com a Associação de Pais (…), comunicação social.”
Divulgação do Documento	Docentes	“Globalmente (…)” “(…) não há capacidade para absorver toda a informação.” “(…) em determinado tipo de reuniões fazemos orientações com memorandos específicos para serem trabalhados em sede de departamento.”
	Funcionários	“(…) têm um défice muito grande de preparação na maioria dos casos (…);” “Conhecem algumas coisas daquelas muito práticas (…);” “(…) estão muito longe do essencial do documento.”
	Alunos	“(…) têm conhecimento, penso eu, nulo do PI.”
	Pais/ E.E.	“Esses têm conhecimento dele em profundidade.” “(…) fizeram parte das entidades e instituições que colaboraram na sua construção.”

Operacionalização do PI	Medidas implementadas	“Várias medidas” “(…) nova realização interna (…) apoio a projetos de desenvolvimento ligados aos departamentos, projetos de proteção civil, (…) no domínio da língua portuguesa, de articulação entre o 1º e o 2º ciclo (…), no domínio da psicologia, de intervenção junto dos pais e encarregados de educação (…). A escola de pais.” “(…) requalificação do pavilhão (…), jardins, os blocos.” “Esse processo começou o ano passado, está neste ano em fase terminal, requalificámos completamente a cantina com uma parceria com a Associação de Pais.” “(…) são exemplos de aspetos estruturais que fazem parte do PI.”	
	Documento de referência na planificação de atividades	PI	“Se vamos para a intervenção em termos de estrutura, em termos de equipamento, em termos físicos, vamos mais ao PI.”
		PEE	“Se as atividades têm uma natureza mais pedagógica.”
		PAPA	“(…) utilizamos mais documentos operacionalizadores de ligação entre os PEE, o Plano de Atividades e os Planos de Trabalho.”
		Outro	“(…) centramo-nos muito em algumas orientações teóricas do ponto de vista da sociologia das organizações políticas e até em modelos de alguns países.”
Mais valia do PI para o Agrupamento	“(…) a escola mudasse de paradigma, para um paradigma que tivesse como centro o processo ensino-aprendizagem e os bons professores.” “(…) a dimensão da escola sair de uma maneira mais valorizada, mais em coerência com aquilo que são as necessidades daquela comunidade.” “(…) ter permitido a focagem em alguns aspetos essenciais da requalificação e não só, e também da formação.”		
Obstáculos	“Aí são constrangimentos (…) são os constrangimentos que a legislação, às vezes, nos impõe.” “A comunicação é muito importante nas escolas e, a esse nível, quando se quer colocar		

		<p>areia na engrenagem consegue-se.”</p> <p>“(…) algum grupo docente demasiado acomodado.”</p> <p>[obstáculos] – “Mais internos do que externos.”</p> <p>“(…) a maioria dos professores preferia a continuação do modelo que estava (…) onde tudo era calmamente apaziguado e resolvido de acordo com os interesses específicos (…)”</p>
Importância atribuída pelo diretor	PEE	<p>“(…) a nossa preocupação interna fundamentalmente com resultados, com o processo ensino-aprendizagem, com a focagem nos alunos, leva-nos neste momento a virarmo-nos muito mais para o PEE.”</p> <p>“(…) no próximo ano letivo, o centro das atenções será o PEE em ligação estreita com dois documentos operacionalizadores : PAPA e PCA.”</p> <p>[o documento mais importante na escola] – “O PEE sem dúvida nenhuma.”</p> <p>“(…) é ele que marca o rumo do Agrupamento.”</p> <p>“Sem o PEE todos os outros documentos seriam frágeis, débeis e sem qualquer tipo de consequência.”</p> <p>“O PEE é crucial para que se perceba a importância do que se está a fazer no terreno em termos de operacionalização.”</p>
	PI	<p>“(…) acompanha-nos naqueles aspetos de orientação global que entretanto têm (…) a sua base de concretização no Plano Plurianual (…).”</p> <p>“(…) é utilizado com frequência nas próprias reuniões do Conselho Geral, até como forma de acompanhamento daquilo que se tem vindo a fazer e, portanto, de alguma autoavaliação.”</p> <p>“(…) quando há uma reflexão global relativamente àquilo que se tem vindo a fazer (…) normalmente tem-se como bússola o PI.”</p> <p>“(…) tenho 96% das pessoas que estão, enfim, de corpo e alma com o projeto.”</p> <p>[“Se não houver um bom PEE (…), todos os outros documentos caem por terra, não têm sentido nenhum.”]</p> <p>“Mesmo o próprio PI surge nesta perspectiva verdadeiramente desarticulado.”</p>

#### 4.3.2. Apresentação conjunta e discussão dos resultados das entrevistas (Pais/EE, Alunos, Funcionários)

Apresentaremos aqui a análise feita das entrevistas realizadas aos representantes dos alunos, dos pais e dos funcionários. As perguntas que nortearam estas entrevistas tiveram na sua base questões que permitissem entrecruzar resultados quer com a entrevista ao Diretor, quer com o inquérito feito aos docentes.

**Quadro 17 - Entrevista Representante Alunos, Pais/EE e Funcionários**

Domínio	Categoria	Excertos de entrevistas	Identificação
A imagem do Diretor	Líder		
	Gestor	“(…) é uma pessoa que sabe muito a nível de gestão (…)”	E4

Divulgação dos documentos	Site do Agrupamento	[PEE] “ (...) tem o site da escola (...)” “ (...) através da página podem (...)” [PEE] “ (...) está no sistema informático (...)”	E2 E3 E4
	Outro	[PEE] “ (...) na assembleia de delegados (...)”; “ (...) a diretora de turma também nos dava conhecimento (...)” “ (...) a direção disponibiliza em via papel (...)” [PEE] “ (...) está disponível na nossa sala de pessoal (...)” “ (...) também há um em suporte papel (...)” [PI] “ (...) assembleia de escola (...)”	E2 E3 E4

Operacionalização dos documentos	Frequência de consulta	[PEE] “ Eu tive a ler os tópicos (...) li algumas partes (...) ” “Na assembleia de delegados (...)”; “ (...) no início das aulas (...)”; “ (...) site da escola. Fui lá pesquisar (...)” [PEE e PI] “ Na totalidade não. (...) estou um bocadinho no Conselho Geral, (...) não sinto essa necessidade de o ler na íntegra (...)” [PEE e PI] “Se calhar já li, de certeza que li (...)”.	E2 E3 E4
	Motivo da consulta	[PEE] “ (...) a stôra falou muito (...) na assembleia de delegados também se fala muito.”; “Era mesmo também curiosidade para saber o que é (...) para conhecer também.” [PEE e PI] “ É assim, não lhe vou dizer que tive motivação (...)”; “ (...) os pais preocupam-se (...)” [PEE e PI] “ Por curiosidade (...)”	E2 E3 E4
	Implementação de medidas	“ (...) reuniões (...)” “ (...) reformaram a cantina, o pavilhão gimnodesportivo (...)”; “ (...) o jardim também (...)”; “ (...) inseriram computadores (...)”; “ (...) foi criado o GAAP (...) e também na segurança. Agora puseram leitor de cartões (...) divulgaram mais aspetos, por exemplo, a bulimia, o bullying (...)”; “ (...) as aprendizagens, temos a sala de estudo, novos projetos, a assembleia de delegados (...)” “ (...) a segurança (...) a formação dos próprios funcionários (...)”; “ (...) há datas a cumprir (...)”; “ (...) relação dos professores com a coordenadora, os pais (...)” “ (...) uma empresa que está a tomar conta da cantina (...)”; “ (...) a nível da tecnologia (...) uma burocracia de papéis (...)”	E2 E3 E4
	Alterações sentidas	“ (...) houve mudanças na escola, houve reuniões e isso, mas assim mesmo uma mudança drástica (...) não achei muito.”; “ (...) em termos de aspeto exterior até notei algumas diferenças (...) está muito mais bonito, está muito mais asseado, dá assim uma melhor imagem à escola.”; “ (...) em termos de aspeto exterior mudou, mudou muita coisa e em tecnologias também (...)”; “ (...) a assembleia de delegados passou a ser melhor (...)” “ (...) houve uma grande mudança (...)”; “ (...) não só a nível das coordenações de cada escola (...) mas a mensagem que o diretor faz (...) qualquer pai serão bem vindos (...) antigamente não tínhamos essa abertura (...)”; “Tudo o que há de novo participa, colhe ideias e tem uma parceria muito grande com as coordenadoras de escola (...)”; “ (...) a parte humana (...)”; “ (...) uma preocupação muito grande de fazer chegar a mensagem aos pais (...)”; “ (...) preocupação da escola a nível da segurança, a nível mesmo dos próprios funcionários (...) não só o próprio edifício (...)” “ (...) notou-se bastantes alterações (...) a cozinha não funcionava nesta escola (...) houve muitas alterações mesmo a nível informático (...) um rigor maior a nível de documentos (...)”; “ (...) mais inovador (...)”	E2 E3 E4
Importância atribuída aos documentos	PEE	[as mudanças verificadas] – “ (...) sim, tem a ver com o PE.” “ (...) todos eles são importantes na escola.”; “ (...) cada um ocupa o seu lugar.”; “O PE se calhar, esse tem mais impacto.” <i>Não faz referência ao documento.</i>	E2 E3 E4
	PI	“ (...) nunca ouvi falar.” “ (...) todos eles são importantes na escola.”; “ (...) cada um ocupa o seu lugar.” “O PI sim, mas é o professor [o diretor] que tem de estar com ele, é ele	E2 E3 E4

		que tem de seguir as linhas orientadoras que ele está a cumprir (...).”	
--	--	---	--

Nota: E2 – entrevista Representante Alunos; E3 – Entrevista Representante Pais/E.E. ; E4 – entrevista Representante Funcionários; PI – documento Projeto de Intervenção; PEE – documento Projeto Educativo de Escola.

Relativamente à imagem do Diretor, é de referir a única resposta que faz alusão a esta imagem e que pertence ao representante dos Funcionários: “ (...) sabe muito de gestão”. Não é, pois, um domínio em que possamos extrair informação, a não ser pela ausência de referências.

As respostas dadas apontam para a divulgação dos dois documentos (PEE e PI) através do site do Agrupamento (E2,E3,E4), em suporte papel e em reuniões (assembleia de delegados e assembleia de escola), o que vem de encontro aos resultados obtidos no inquérito e na entrevista ao diretor.

No domínio “Operacionalização dos documentos”, inquiriu-se sobre a frequência de consulta dos PEE e PI, sendo as respostas dadas elucidativas de que, embora tratando-se de documentos consultados, o são mais ao nível de reuniões (Conselho Geral e Assembleia de Delegados). Foi motivo da sua consulta, essencialmente, a curiosidade. Estas respostas indicam-nos que houve, de facto, a preocupação com a divulgação dos documentos, que eles são do conhecimento destes atores, mas pouco manuseados/utilizados.

Já no que se refere à implementação de medidas, parece não haver dúvidas de que o que estava previsto nos dois projetos teve reflexos visíveis no Agrupamento. As respostas são inequívocas quando se fala do aspeto exterior da escola “mudou muita coisa”, mas também noutras dimensões – “reuniões”, gestão intermédia, comunicação -, alterações estas também sentidas pelo representante dos funcionários como “mais inovador”.

Quando se tenta aferir da importância atribuída ao PEE e ao PI, elas aparecem-nos um pouco diluídas pelos dois, já que “cada um ocupa o seu lugar” (E3).

## 5. Projeto educativo versus projeto de intervenção

O Projeto Educativo de Escola aparece-nos como um elemento primordial na gestão estratégica do Agrupamento, apresentando-se essencial para a gestão escolar e para o incremento da qualidade dos processos e dos resultados organizacionais. É também ele que contribui para uma liderança capaz de mobilizar a participação dos diferentes atores. Como diz Barroso (1992:30), o Projeto dá lugar à expressão das vontades, desejos e estratégias dos atores escolares com os quais eles vão sedimentando o sentimento de pertença a uma mesma comunidade educativa. Uma nova conceção de escola não se operacionaliza por “despacho ministerial”, mas pela interiorização, participação e informação/formação.

O Projeto Educativo aparecerá assim como um meio de introduzir mudanças, não deixando de ser um elo de articulação entre a política interna da escola e as orientações políticas nacionais. Na mesma linha de Barroso, é também a ele que, segundo Silva (1999), se deve a possibilidade do incremento dos processos organizacionais, mobilizando os diferentes atores (internos e da comunidade local) à volta de metas comuns, apoiado na ideia de identificação, num sentimento de pertença.

O Projeto de Intervenção, por sua vez, apresenta esta fragilidade no que à mobilização e identidade diz respeito, pois que o seu aparecimento e processo de elaboração são a expressão de uma vontade solitária no desempenho futuro e hipotético de uma função de gestão/liderança na organização escolar.

O PEE e o PI deste Agrupamento, enquanto documentos, diferem na extensão e estrutura e no seu conteúdo. Desde logo, no início dos dois documentos as opções são divergentes. O primeiro tenta ancorar o projeto no seu contexto, numa procura de identidade, o segundo aponta a mudança como uma certeza. No entanto, isso não significa que estejamos perante dois documentos de costas voltadas, já que é o próprio Diretor que, no seu PI, o entrelaça no PEE quando afirma “Uma vontade coletiva da comunidade educativa em concretizar o seu PE”, considerando este um “documento integrador das diferentes perspetivas e interesses”. Unem-nos igualmente a inclusão de uma mesma palavra-chave – *participação*. As faces dos dois projetos complementam-se no tocante a

Princípios, Valores e Políticas. Mais uma vez, é o PI que remete para o PEE, na tentativa de que aquele veja a sua política de Identificação do Agrupamento e de Ação legitimadas, criando nos atores o tal sentimento de pertença.

É visível no PI a preocupação decorrente da circunstância em que ele aparece, isto é, como cumprimento legal para a candidatura ao cargo de Diretor e isso pode justificar que, ainda na parte inicial do documento, se opte por elencar uma série de princípios de gestão que nortearão a sua atividade. É curioso registrar que na conclusão do PI, o Diretor recorra novamente à questão da gestão, lembrando o papel de gestor. De igual forma, na Identificação de Problemas, a opção recaiu nos “deficitários padrões de desempenho organizacional”, dado extraído, segundo o documento, da avaliação Externa do Agrupamento.

O PI apresenta, ao longo do texto, uma série de estratégias a implementar, embora não inclua a sua planificação ou programação. Já no PEE, aparece um quadro em que as atividades estão programadas, com os respectivos níveis de intervenção e avaliação para o período de vigência do projeto. Em termos das medidas a implementar, existem alguns aspectos comuns e outros diferentes previstos nos dois documentos.

Nas Disposições Finais, o PEE prevê áreas nucleares da avaliação interna do projeto e tipo de avaliação, enquanto que o PI substitui esta sua (auto)avaliação pela do Agrupamento, encarando-a como uma prioridade, definindo os domínios a avaliar e a necessidade de criação de uma equipa para este fim.

Passando à Operacionalização dos dois projetos, à sua implementação e à forma como são percecionados e usados pelos atores do Agrupamento, foi visível, através dos dados obtidos, não haver grande divergência de opiniões. Tal constatação justifica-se não porque sejam dois documentos duplicados (e nesta situação um deles seria sentido como excessivo, dispensável, logo sem sentido), nem porque se opõem ou contrariam (os dados espelhariam essa divisão, o que não aconteceu), mas sim porque se complementam e entrecruzam. As medidas previstas nos projetos em estudo passaram da previsão à prática, tomando forma e tornando-se visíveis para os seus atores.

Enquanto modelo de referência no Agrupamento, a grande maioria considerou o PEE. Não obstante, uma percentagem superior a 50% vê o PI também como um documento de referência no Agrupamento, o que significa que para uma fatia dos atores os dois projetos coexistem nessa dimensão. Paralelamente, é o PEE o documento com que a

maioria dos atores se identifica, embora não seja negada a identificação com o PI. Esta *identificação* poderá ter subjacente uma ideia de pertença ao Agrupamento, já que as percentagens mais elevadas são precisamente dos professores do Quadro. Podemos falar aqui daquilo a que Barroso (2001) chamou uma mobilização por projeto.

Ambos os documentos foram divulgados e são do conhecimento dos diferentes atores, com a exceção dos alunos (cujo representante só conhece o PEE), a avaliar pelas respostas dadas nas entrevistas e no questionário. Também a este nível, o conhecimento do PEE é superior ao do PI. O PEE é um documento mais utilizado na escola e é-o em atividades como a planificação (por inerência de funções), enquanto que o recurso ao PI foi motivado, em quase todos os casos, pela curiosidade.

Não há, porém, um único projeto que possamos dizer ser o projeto do líder/gestor institucional, já que este afirma servir-se de ambos, conforme as situações e o âmbito das suas ações. Gestão por projeto e mobilização por projeto parecem coexistir.

Se pensarmos no funcionamento díptico das organizações de que fala Licínio Lima, os projetos apresentariam esta dualidade, isto é, uma vertente mais oficial e intencional e outra a manifestação efetiva das práticas dos atores, contudo não nos pareceu, neste caso, tratar-se de projetos como meros artefactos que Costa (1996) associa a uma organização da hipocrisia.

Tratando-se de dois projetos que nascem de uma imposição legal, poderemos dizer que, usando as palavras de Obin (1993:90), eles permitiram “substituir o que é implícito e dificilmente verificável, pelo explícito e controlável.”





## 6. Considerações Finais

A escolha do quadro teórico da análise organizacional foi motivada pela necessidade de aplicar focos vários que permitissem uma percepção multifacetada, globalizante da escola. Simultaneamente, foi um elemento que facilitou a compreensão da utilização e da percepção que os atores têm dos dois documentos – PEE e PI.

Pretendemos igualmente, no âmbito das políticas educativas, perceber quais as repercussões que a satisfação de um normativo legal poderia ter na realidade de um Agrupamento.

Do cruzamento dos diferentes dados obtidos com recurso a técnicas variadas de recolha (a análise documental, a entrevista e o inquérito) resultaram as considerações finais que a seguir se elencam.

- As imposições legais foram formalmente cumpridas no que aos dois documentos (PEE e PI) diz respeito, tendo-se constatado que ambos se repercutem na vida do Agrupamento. Citando Barroso (2001: 325),

“Um verdadeiro projeto de escola não pode limitar-se a ser encontrado pelos processos de democracia representativa (por votação no conselho de escola e em função da regra da maioria), ou imposto pela força do poder do chefe do estabelecimento de ensino, no exercício da sua autoridade hierárquica e funcional.”

- A alteração do modelo de gestão e conseqüente mudança de direção foram sentidas no Agrupamento sob a forma de mudanças operativas concretas, quer em termos de condições físicas do espaço, quer em termos estruturais ou ainda de políticas de intervenção.
- O aparecimento do PI interferiu com o PEE, tendo este iniciado um período de reformulação logo após a eleição do novo diretor.
- O grau de identificação (embora diferente) com os dois documentos manifestada pelos vários atores poderá estar, de alguma forma, ligado à imagem do diretor que, como vimos, se apresenta como um gestor, mas também como um líder.
- Constatou-se que, maioritariamente, os atores se identificam mais com o PEE, sendo este o seu principal documento de referência; contudo, não são alheios ao PI (que conhecem e consultaram pelo menos por uma questão de curiosidade), o que

poderá ser uma consequência dos processos de elaboração que lhes estão subjacentes. Mesmo o PI, sendo um documento que o Diretor apresentou visando a sua eleição, foi construído recorrendo a uma equipa com quem já trabalhava e que incluía não só os docentes, mas também representantes da comunidade. Nas palavras de Prost (Prost, 1985:132):

“Não há projeto sem consenso, pelo menos parcial, e não há consenso sem debate. Para que um projeto de escola seja viável, é preciso que obtenha um mínimo acordo por parte de todos os parceiros: professores, pessoal administrativo, pais e alunos. É preciso portanto que resulte de uma ampla discussão: a aprovação formal no conselho de escola é necessária, mas não suficiente. A elaboração do projeto exige a implicação do conjunto dos parceiros.”

- O PI não se apresentou como o cumprimento de um mero formalismo técnico-burocrático.
- A visibilidade deste documento foi para além do projecto- vitrine, tendo tido tradução efetiva nas práticas escolares e, desta forma, tornou-se “ (...) um instrumento ao serviço da *ação estratégica* do diretor e dos processos de liderança na escola (...)” (Costa e Castanheira, 2011:9).
- O PI revelou-se, pois, um documento ao serviço da ação do Diretor e do Agrupamento; todavia, é no PEE que ele se alicerça.

Sevindo-nos das palavras de Fullan (1993:135), “A mudança é obrigatória, o crescimento é opcional. (...) Não podemos escolher entre mudança e não mudança, mas podemos escolher o modo como lhe respondemos”.

Fica a sensação de que a subjetividade inerente a um trabalho de investigação deixa transparecer reinterpretações e abre caminhos a novas abordagens. Se hoje fosse o dia de dar reinício a este estudo, com certeza seriam tecidos novos caminhos, novas questões, outras formas de percorrer a viagem da investigação.

Há, de facto, que admitir que coabitam no investigador a sensação reconfortante de uma chegada e a inquietação buliçosa e desassossegada que lhe sussurra não ser a chegada mais do que o ponto de partida, minando assim a calma. E é imbuídos desta ideia que

temos, pelo menos, a presunção de pensar que o trabalho agora feito se constitua como uma vontade de fazer pensar sobre a problemática concreta, sobre os resultados obtidos neste estudo de caso e, concomitantemente, abra a possibilidade de outras investigações e de outros casos a estudar. Não sendo objetivo deste método a generalização, por que não debruçarmo-nos sobre a questão dos Projetos (nomeadamente o novo projeto – o PI) e tentarmos novas abordagens? Por exemplo, a visão ou o impacto que este novo modelo de gestão e o projeto de intervenção estão a ter nos elementos que, embora fazendo parte da escola (porque estão nela representados e/ou são seus parceiros), estão fora dela – a comunidade local, os municípios. Outra hipótese interessante seria fazer um estudo comparativo dos resultados da Avaliação Externa de uma escola ou escola agrupada antes e depois do novo modelo de gestão – o que mudou? Poder-se-ia ainda pensar num estudo de caso múltiplo e segundo critérios definidos (que poderiam passar pela localização geográfica, pelos ciclos de ensino ou outros) estudar os diferentes PI e os seus impactos nessas escolas. Outro rumo seria o de tentar estudar o outro lado do PI, isto é, que projetos foram apresentados aquando da candidatura a Diretor numa ou mais escolas e o que levou o Conselho Geral à escolha feita. Ou ainda um estudo comparativo escola privada/escola pública no que concerne aos seus projetos de escola. Ou....ou.....

Que fique pelo menos a curiosidade...



## Bibliografia

- Barbier, Jean M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, João (1992). "Fazer da escola um projecto". In Rui Canário (org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Barroso, João (1995). "Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direcção e gestão". *Revista Portuguesa da Educação*, vol.8, nº1, pp 33-56.
- Barroso, João (1996). "Da Autonomia Decretada à Autonomia Construída". In João Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, João (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João (2001). "O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito". In T. Abrósio, E. Térren, D. Hameline e J. Barroso, *Entre a Utopia e a Burocracia. O século da escola*. Porto: Edições Asa.
- Barroso, João (2009). "Autonomia, administração e gestão das escolas". *Revista A Página da Educação*, série II, nº 186.
- Biklen, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bilhim, João A. (1996). *Teoria Organizacional- estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bolam, Ray (1999). "Educational Administration, Leadership and Management: Towards a Research Agenda". In Tony Bush et al. (ed.), *Educational Management. Redefining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Boutinet, Jean P. (1986). Le concept de projet et ses niveaux d'appréhension. *Éducation Permanente*, nº 86.
- Boutinet, Jean P. (1990). *A Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Boutinet, Jean P. (1994). *Les Multiples Facettes du Projet*. Paris: Sciences Humaines.
- Bruce, J. (2003). "So, I want you to Lead..." Advice to a New Leader, *Educause Review*, vol. 38, nº 6, pp 10-11
- Brunsson, Nils (2006). *A organização da hipocrisia - os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: ASA.

- Bucha, Agostinho I. (2004). "Gestão de escolas: gestão adaptada a uma realidade local". In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.), *Políticas e Gestão Local de Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, D.& Glover (2003). *School leadership: concepts and evidence*. Consultado em [www.ncsl.org.uk/literaturereviews](http://www.ncsl.org.uk/literaturereviews).
- Bush, Tony. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- Campenhoudt, Luc e Quivy, Raymond. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Canário, R. (1996). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Lisboa Educa.
- Correia, Luís P. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Costa, Jorge A. (1991). *Gestão Escolar: participação, autonomia e projecto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, Jorge A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, Jorge A. (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge A. (2000). *Liderança nas organizações num olhar cruzado sobre as escolas*. In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes e Alexandre Ventura (org.) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge A. (2003). "O Projecto Educativo de Escola e a Identificação dos Valores da Comunidade". In *A escola cultural e os valores: II Congresso da AEPEC - Associação Pluridimensional e da Escola Cultural*. Porto. Porto Editora.
- Costa, Jorge A. (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 24, nº 85.
- Costa, Jorge A. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa da Educação*, vol. 17, nº 2.
- Costa, Jorge A. (2007). *Projecto em Educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge A. e Castanheira, Patrícia (2011). *O Projecto de Intervenção do Director: onde está e para que serve?* Aveiro. Universidade de Aveiro (documento cedido pelos autores).

- Costa, Jorge A. e Neto-Mendes, António e Ventura, Alexandre (org.) (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares: actas do Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Diogo, José (2004). "Liderança nas escolas - sinfonia ou jazz?". In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.), *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Duffy, Brendam (1997). "Análise de dados documentais". In Judith Bell *Como Realizar um projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Estêvão, Carlos (1998). *Gestão Estratégica nas Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Falcão, Norberta (1997). *Parcerias e poderes na organização escolar-dinâmicas e lógicas do Conselho de escola*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Ferreira, Henrique da Costa (2002), *A participação dos professores na direcção da escola secundária entre 1926 e 1986*. Bragança: Editorial do Instituto Politécnico de Bragança. Nº 51, 2ª série estudos.
- Ferreira, Fernando I. (2005). "Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação". In João Formosinho et al. *Administração da Educação - lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: ASA.
- Formosinho, João (1991). "Prefácio" ao livro de Jorge Adelino Costa. *Gestão escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, João, Ferreira, F. e Machado, J.(2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: ASA.
- Fullan, Michael (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London. Falmer Press.
- Fullan, Michael (2001). *Leading in a culture of change*, consultado em [http://www.google.pt/search?hl=pt-PT&rlz=1G1ACAW\\_PT-PTPT360&q=fullan+2001&aq=0&aqi=g1&aql=&oq=Fullan+2&gs\\_rfai=](http://www.google.pt/search?hl=pt-PT&rlz=1G1ACAW_PT-PTPT360&q=fullan+2001&aq=0&aqi=g1&aql=&oq=Fullan+2&gs_rfai=) .
- Guerra, Miguel Â. (2002). *Entre bastidores: o local oculto da organização escolar*. Porto: ASA.
- Harling, Paul (1989). "The organizational framework for educational leadership". In Tony Bush (ed.). *Managing Education: Theory and practice*. Milton Keynes: Open University Press.



- Hébert, Michelle, Lessard, Boutin, G. et al (1990). *Investigação Qualitativa - fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hernández, Roberto et al. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: Mc Graw Hill.
- Hoyle, Eric (1989). *The politics of school management*. London: Hodder & Stoughton.
- Ladrière, Jean (1984). *L'articulation du sens*. Paris: CERF.
- Lima, Licínio (1991). "O ensino e a investigação em administração educacional em Portugal". In *Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lima, Licínio (2001). *A escola como organização educativa*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Lima, Licínio (2009). "Autonomia, Administração e Gestão das Escolas". *Revista A Página da Educação*, Série II, nº 186.
- Nóvoa, António (1992). "Para uma análise das instituições escolares". In António Nóvoa (coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Obin, Jean-Pierre (1993). *La crise de l'organisation Scolaire: de la Centralisation Bureaucratique au Pilotage par objectifs et projets*. Paris: Hachette.
- Perez, A., Muñoz, S. et al (1989). *Modelos de organizacion escolar*. Madrid: Editorial Cincel.
- Pina, A. (2003). *Sentidos e modos de gestão - Histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação.
- Pinto, João F. (1980). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Prost, Antoine (1985). *Le projet d'établissement en France. Quel avenir? Et à quelles conditions?* Bruxelles: ATEE.
- Roldão, Maria do Céu (2007). "Formação de Professores baseada na Investigação e Prática Reflexiva". In Presidência Portuguesa da União Europeia, *Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.
- Roldão, Vítor S. (2005). *Gestão de Projectos: abordagem instrumental ao planeamento, organização e controlo*. Lisboa: Monitor.
- Santos, Boaventura S. (1998). *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, Agostinho da (1934). *Glossas*. Lisboa: Seara Nova.

- Silva, Eugénio A. (1999). “Gestão Estratégica e Projecto”. In Joaquim Machado e Gualter Campinho (coord.), *Actas do seminário Escola e Projecto, realizado em 26 de Novembro*. Braga: Cadernos Escola e Formação.
- Silva, Eugénio A. (1999). *Gestão Estratégica e Projecto Educativo - Actas do seminário*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, José M. (2007). “Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas. Da revolução à globalização” - *Comunicação ao IV Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Stake, Robert E. (2009). *A arte da investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola*. Amadora: Mac Graw- Hill.
- Terrén, Eduard H. (2000). *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições ASA.
- Ventura, Alexandre (2005). O poder interpretativo das metáforas e as organizações. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº 5.
- Weber, Anita (1990). "A propósito da pedagogia do projecto". In Elvira Leite, Manuela Malpique & Milice Ribeiro dos Santos (org.) *Trabalho de projecto 2. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Yin, R. K. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage.

## Sites Consultados

[http://www.cursoverao.pt/c\\_1998/joao.htm](http://www.cursoverao.pt/c_1998/joao.htm)

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2985>

<http://educar.wordpress.com/2007/10/12/maria-filomena-monica-sobre-cavaco-silva-e-a-educacao/>

<http://www.saladosprofessores.com/noticias/socrates-proposta-de-reforma-de-gestao-escolar-teve-consenso-no-conselho-nacional-de-educacao.html>

[http://www.tsf.pt/paginainicial/interior.aspx?content\\_id=775879](http://www.tsf.pt/paginainicial/interior.aspx?content_id=775879)

<http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:bibliotecadigital.ipb.pt:10198/206>  
<http://rmoura.tripod.com/nmg.htm>  
<http://www.slideshare.net/joaopereira/projeto-de-interveno-na-escola>  
[http://www.eb23-joao-rosa.rcts.pt/legislacao/Despacho\\_n8\\_SERE\\_89.pdf](http://www.eb23-joao-rosa.rcts.pt/legislacao/Despacho_n8_SERE_89.pdf)  
[http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd\\_igf/bd\\_legis\\_geral/Leg\\_geral\\_docs/DL\\_172\\_91.htm](http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd_igf/bd_legis_geral/Leg_geral_docs/DL_172_91.htm)  
<http://fjsantos.wordpress.com/2008/01/04/o-debate-sobre-o-novo-modelo-de-gestao-das-escolas/>  
<http://laqe-revista-de-imprensa.blogspot.com/2008/09/oposio-critica-centralismo-do-novo.html>  
<http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/argme/producao/A%20avaliacao%20no%20interior%20da%20escola.pdf>  
<http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/164/1/Gest%C3%A3o%20e%20lideran%C3%A7a%20nas%20escolas%20p%C3%BAblicas.pdf>  
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417204.pdf>

### **Legislação consultada**

Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)  
Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro (Regime Jurídico de Autonomia das escolas)  
Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de fevereiro (Regulamento do Conselho Pedagógico e dos seus órgãos de apoio)  
Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio (Regime Jurídico de Direção, Administração e Gestão Escolares)  
Decreto-Lei nº 133/93, de 26 de abril ( Lei orgânica do Ministério da Educação)  
Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio (Regime de Autonomia das escolas)  
Lei nº 24/99, de 22 de abril ( Alteração ao Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio)  
Decreto-Lei nº 135/99, de 22 de abril (Medidas de modernização administrativa)  
Despacho nº 13313/2003, de 8 de julho (Ordenamento da rede educativa)  
Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril (Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas)

Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho (Define as regras a observar no procedimento concursal prévio à eleição do diretor, nos termos do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril)

### **Outros Documentos**

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas que serviu de base ao estudo

Projeto de Intervenção do mesmo Agrupamento

Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento

Plano Anual de Atividades

Regulamento Interno



# Anexos

## Anexo 1

### Inquérito

Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração e Políticas Educativas, da Universidade de Aveiro e tem fins meramente académicos. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais.

#### 1. Tempo de serviço em 01/09/2010

Até 3 anos	De 4 a 6 anos	De 7 a 20	+ de 20

#### 2. Situação profissional

Quadro da Escola	Quadro de outra escola	QZP	Contratado	
			Profissionalizado	Não profissionalizado

#### 3. Habilitação académica

Doutoramento	Mestrado	Licenciatura	Bacharelato

#### 4. Grau de ensino que leciona

1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo

#### 5. Indique se participou nos grupos de trabalho para a elaboração dos seguintes documentos deste Agrupamento

Grupos de trabalho	Sim	Não	Não lecionava nesta escola
Projeto Educativo			
Projeto Curricular de Escola/Agrup.			
Plano de Atividades			
Regulamento Interno			

6. Indique a sua opinião acerca das seguintes afirmações:

Marque apenas um X em cada alínea

	Concordo bastante	Concordo	Nem concordo/Nem discordo	Discordo em parte	Discordo completamente
6.1.O Diretor deste Agrup. é um gestor administrativo					
6.2.O Diretor deste Agrup. é um líder					
6.3.Várias medidas do Projeto de Intervenção foram implementadas					
6.4.Nenhuma medida do Projeto de Intervenção foi implementada					
6.5.O Projeto de Intervenção é um modelo de referência no Agrup.					
6.6.O Projeto Educativo é um modelo de referência no Agrup..					
6.7.Identifico-me com o Projeto de Intervenção					
6.8.Identifico-me com o Projeto Educativo					
6.9.As atividades desenvolvidas no Agrup. continuam as mesmas após a eleição do Diretor.					

7. Conhece o PI (Projeto de Intervenção do Diretor)?

SIM

NÃO

7.1. Se sim, como tomou conhecimento do PI? (Pode assinalar mais do que uma opção)

7.1.1. Site do Agrupamento

7.1.2. Afixado

7.1.3. Dossier de grupo/Departamento

7.1.4. Distribuído a todos os docentes

7.1.5. Reunião Geral de Professores

7.1.6. Reunião de Grupo/Departamento

7.1.7. Conselho de turma

7.1.8. Outra forma .....

8. Quando tomou conhecimento dele pela primeira vez?

8.1. Imediatamente após a eleição do Diretor

8.2. No início do ano letivo

8.3. Nas reuniões intercalares

8.4. Outro momento .....

9. Conhece o Projeto Educativo da Escola (PE)?

SIM

NÃO

9.1. Se Sim, como tomou conhecimento do PE: (Pode assinalar mais do que uma opção)

9.1.1. Site do Agrupamento

9.1.2. Afixado

9.1.3. Dossier de grupo/Departamento

9.1.4. Distribuído

9.1.5. Reunião Geral de Professores

9.1.6. Reunião de Grupo/Departamento

9.1.7. Conselho de turma

9.1.8. Outra forma .....



10. Quando tomou conhecimento dele pela primeira vez?

10.1. Imediatamente após a eleição do Diretor

10.2. No início do ano letivo

10.3. Nas reuniões intercalares

10.4. Outro.....

11. Quantas vezes consultou o PI?

11.1. Nenhuma

11.2. Uma a três

11.3. Quatro a seis

11.4. Mais de seis

12. O que o levou a consultar o PI?

12.1. Curiosidade

12.2. Necessidade para planificar uma atividade

12.3. Outro .....

13. Quantas vezes consultou o PE?

13.1. Nenhuma

13.2. Uma a três

13.3. Quatro a seis

13.4. Mais de seis

14. Motivos da consulta do PE:

14.1. Curiosidade

14.2. Planificação de uma atividade

14.3. Inerência ao cargo que desempenha

14.4. Outro .....

15. Na planificação de uma atividade tem como referência:

15.1. O PE

15.2. O PI

15.3. Outro(s) documento(s).....

16. Quais os documentos do Agrupamento que considera:

16.1. Mais importantes que o PI .....

16.2. Igualmente importantes que o PI .....

16.3. Menos importantes que o PI .....

*Obrigada pela colaboração*

## Anexo 2

### Guião para a Entrevista ao Diretor

Objetivos	Questões
Averiguar a imagem que o Diretor tem de si próprio	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Qual a razão por que se candidatou a Diretor?</li> <li>✓ O que mais gosta/menos gosta de fazer como Diretor?</li> <li>❖ Quais os maiores desafios enquanto Diretor?</li> </ul>
Percecionar a forma como foi elaborado o PI	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Como foi elaborado o PI?</li> <li>✓ Fê-lo sozinho, em equipa?               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quais os documentos a que recorreu?</li> <li>✓ Foi feito um estudo de viabilidade do PI?</li> </ul> </li> <li>❖ Houve repercussões noutros documentos orientadores após a sua eleição?</li> </ul>
Percecionar a verdadeira motivação para a elaboração deste documento	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ O que pretendia realmente com a elaboração do PI?</li> <li>❖ Foi um documento divulgado?</li> </ul>
Avaliar da sua execução	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Onde se encontra o PI?</li> <li>❖ Que medidas do PI foram já implementadas?</li> <li>❖ Na planificação de uma atividade tem como referência o PI ou outro documento?</li> <li>❖ Qual a mais valia do PI para a escola?</li> <li>❖ Encontrou obstáculos à sua implementação?</li> <li>❖ Qual o seu documento de referência enquanto Diretor?</li> </ul>
Avaliar a perceção que o Diretor tem do conhecimento do PI pela Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Acha que os docentes conhecem o PI?</li> <li>❖ Acha que os funcionários conhecem o PI?</li> <li>❖ Acha que os alunos conhecem o PI?</li> <li>❖ Acha que os pais/encarregados de educação conhecem o PI?</li> </ul>
Perceber a importância que atribui ao PI por comparação com o PE	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Qual o documento que considera mais importante na escola – o PI ou o PE?</li> </ul>

## Anexo 3

### Transcrição entrevista Diretor

**1ª Questão :** Qual ou quais as razões da candidatura a Diretor?

**Resposta:** A razão da minha candidatura foi um movimento profundíssimo de rutura com o modelo de gestão que estava lá. Portanto, naquele tempo, havia, digamos, uma forma de, de gerir o Agrupamento que era baseado numa herança cultural... naquilo que se herda e que é assim: isto faz-se assim, sempre assim se fez e sempre se há de fazer. Lembro-me perfeitamente na primeira reunião de departamento que me disseram que tinham um Projeto Educativo em duas ou três páginas que tinha sido feito num gabinete. Começou por aí logo a minha rutura com eles e, pronto, daí, daí para a frente foi criar um programa e um conjunto de pessoas que o interpretassem com base num modelo político de rutura em termos de documentos, de estruturação documental, de organização interna e de requalificação. E foi esse o percurso que arrancou em 2009 e chegou até agora.

**2ª Questão:** O que mais gosta e/ou menos gosta de fazer como Diretor?

**Resposta:** O que mais gosto de fazer é dar andamento a projetos inovadores que tragam mais -valia para a escola, tanto na área do ensino-aprendizagem, como na área de parcerias, de abertura a outras entidades, a outras instituições e é isso que temos feito com a Universidade Lusófona, com a Católica e penso que, no próximo ano, com a Universidade do Minho na área da psicologia. A parte que menos gosto é de prestar contas ao Ministério da Educação.

**3ª Questão:** Quais os maiores desafios enquanto Diretor?

**Resposta:** Os maiores desafios...O mais importante foi acalmar as pessoas numa perspetiva de mudança de modelo; normalmente têm a ideia que um órgão colegial passando para um órgão unipessoal provoca uma profunda rutura e acredito que sim em alguns aspetos, mas notava-se alguma ansiedade nessa perspetiva. Portanto, foi preciso acalmar do ponto de vista...vamos dizer, sociológico, dar-lhes um sinal claro de que de facto contávamos com as pessoas, desde que estivessem dispostas a colaborar, a cooperar dentro daquilo que eram os projetos estabelecidos e apresentados, aprovados em Conselho Geral. Sempre partimos do princípio que o Conselho Geral era um órgão norteador da vida interna da escola, aliás já do tempo em que eu era presidente da Assembleia e ainda fui presidente do Conselho Geral transitório. Portanto, conhecia bem o Conselho Geral, aliás a mudança dentro do agrupamento partiu da Assembleia, Conselho Geral para depois gabinete do diretor. E, portanto, esse foi...foi o primeiro objetivo, a primeira preocupação. Obviamente que há, continua ainda, um aspeto de renovação relativamente a algumas estruturas que acabamos por herdar. A coordenação de alguns serviços intermédios, o caso da Biblioteca, por exemplo, tinha uma herança cultural muito...muito centrada numa pessoa, muito

virada para aspetos burocráticos de documentos gestionários que são diferentes de documentos de gestão, documentos gestionários, enfim, digo eu, documentos simbólicos e, portanto, essas mudanças têm sido mais lentas. A outros níveis, depende da legislação. O caso, por exemplo, de ter de engolir com coordenadores de departamento ao abrigo dos professores Titulares. Tinha de os escolher dentro dos titulares, o que não deu escolha nenhuma porque em dois departamentos tinha um titular. Aí, são os constrangimentos...são os constrangimentos que a legislação, às vezes, nos impõe. Estou à espera que o ciclo de quatro anos termine para em dois departamentos poder fazer essa mudança política, no sentido de afinar o modelo de acordo com os atores. Têm que interpretar aquele modelo e não provocar ambiguidades informativas. A comunicação é muito importante nas escolas e, a esse nível, quando se quer colocar areia na engrenagem consegue-se e, portanto, eu costumo dizer que tenho 96% das pessoas que estão, enfim, de corpo e alma com o projeto, mas 4% faz-me confusão que não estejam. Portanto, enquanto eu não der a volta a esses 4% não fico descansado.

**4ª Questão** – Vamos falar agora do Projeto de Intervenção. Como é que foi elaborado o Projeto de Intervenção?

**Resposta:** O Projeto de Intervenção foi elaborado com base num conjunto de orientações da Assembleia, Conselho Geral transitório, que eu repesquei em termos de interesse da comunidade local, das diversas entidades que estavam representadas, desde a Câmara Municipal, Bombeiros, Juventude XXXXX, que é uma instituição que agrega várias modalidades desportivas do Concelho e, portanto, foi com base nesse conjunto de ...de interesses apresentados em sede própria ou negociados aquando da minha candidatura que fiz esse Projeto de Intervenção, com base também numa equipa que eu previamente tinha...tinha já a trabalhar comigo. Havia grupos, comissões de trabalho, .... três ou quatro que trabalhavam comigo à margem do antigo Conselho Pedagógico que não mandava nada. Essas comissões, do ponto de vista informal, tinham mais poder do que o próprio Conselho Pedagógico, naquela altura, até 2009, até maio de 2009. Portanto, essas comissões tinham a radiografia de tudo o que era necessário fazer, portanto, o Projeto de Intervenção foi feito assim.

**5ª Questão:** Isto vai de encontro à pergunta anterior, o Projeto de Intervenção foi feito sozinho, isto é, só por si ou em equipa?

**Resposta:** Em equipa, em equipa, em equipa, claramente em equipa e até com algumas parcerias do género... uma negociação com a Associação de Pais relativamente a algumas necessidades de melhorias internas. Aproveitávamos esse tipo de reunião para desenvolver alguns desses aspetos. .... Comunicação social local em termos de divulgação de eventos, atividades etc, etc, têm também uma radiografia social interessante relativamente a algumas carências do meio, etc, etc,. Portanto,

todo este processo passou assim gradualmente por um conjunto de atores que representam instituições, que representam no fundo a sociedade local.

**6ª Questão:** Não foi um projeto solitário?

**Resposta:** Não, não foi. Não foi de todo.

**7ª Questão:** Quais os documentos a que recorreu para a elaboração do PI?

**Resposta:** Projeto de Intervenção, sim. Para além destes documentos que têm em conta a tal realidade social, documentos mais teóricos. Nós centramo-nos muito em algumas orientações teóricas do ponto de vista da sociologia das organizações políticas, organizações sociais, organizações sem fins lucrativos, portanto, fomos buscar muito desse tipo de contributos em termos de investigação científica, e até em modelos de alguns países, nomeadamente do norte da Europa, não alguns modelos que aparecem ultimamente, mas de outros países do norte da Europa.

**8ª Questão:** Houve repercussões noutros documentos orientadores após a eleição?

**Resposta:** Sim, desde logo no Projeto Educativo, que foi completamente alterado, quer dizer, foi, entrou numa fase de revisão com essa dinâmica de participação das várias ... das várias entidades e instituições representadas no Conselho Geral, departamentos curriculares, diversos departamentos curriculares, Projeto Educativo, uma outra forma de fazer o Plano Anual de Atividades; logo em simultâneo o Projeto Educativo identificou cinco áreas cruciais de intervenção e, portanto, paralelamente o primeiro Plano Anual de Atividades procurou responder àquelas necessidades de curto prazo e, em simultâneo, um outro documento o Plano Plurianual que agregou atividades não exequíveis no período normal de um ano e que, portanto, com essa dimensão plurianual de dois, três anos se têm vindo a concretizar. São os documentos que mais herdaram esse processo. O único onde não tocamos, em resultado, enfim, das nossas dependências macropolíticas, é o Projeto Curricular de Agrupamento; esse ultimamente tem sofrido vários atrasos porque, desde a revisão curricular que entretanto perdeu vigência até esta última revisão curricular, tem havido permanentes sobressaltos legislativos que nos impedem de avançar para o Projeto Curricular. Portanto, a esse nível nós vivemos um bocado com alguma manta de retalhos. Fazemos adaptações e ajustamentos; aprovamos os que são de natureza pedagógica em Conselho Pedagógico, os que são de natureza global em Conselho Geral, e, portanto, fazemos isso, caso dos critérios de avaliação, normas de avaliação interna, ou até de outro nível, autoavaliação do Agrupamento.

**9ª Questão:** O que é que pretendia realmente com o Projeto de Intervenção?

**Resposta:** O que pretendia realmente com o Projeto de Intervenção é que realmente a escola mudasse de paradigma, para um paradigma que tivesse como centro o processo ensino-aprendizagem e os bons professores da escola e não interesses particulares instalados e muito...e

muito vício, eu chamo-lhe vício micropolítico e..., portanto, considero os alunos como realmente... não números, mas o centro fulcral do processo ensino-aprendizagem, a dimensão pedagógica da escola sair de uma maneira mais valorizada, mais em coerência com aquilo que são as necessidades daquela comunidade. E havia situações verdadeiramente inacreditáveis em termos de processos e práticas internas desde desconformidades legislativas graves, desde desconformidades legislativas graves, até...até...até uma grande anarquia em termos de documentação a vários níveis. Só para pensarmos, no primeiro processo de avaliação de desempenho docente, recebi os documentos completamente em caixotes avulso sem sequer estarem colocados no dossier, portanto, em dois meses, o primeiro processo 2007/2009 foi assim herdado em caixotes numa forma avulso, mas, como isso, uma série de situações na escola verdadeiramente incompatível com os tempos em que vivíamos, vivíamos e vivemos atualmente.

**10ª Questão:** Foi um documento divulgado, o Projeto de Intervenção, após a eleição?

**Resposta:** Sim, foi divulgado no Conselho Geral, nos Departamentos, na página da escola, nos meios mais correntes de acesso da comunidade local à informação.

**11ª Questão:** Onde é que está o Projeto de Intervenção neste momento?

**Resposta:** O Projeto de Intervenção, neste momento, acompanha-nos naqueles aspetos de orientação global que entretanto têm, vamos dizer assim, a sua base de concretização, no Plano plurianual, por exemplo, e no Plano Anual, mas está neste momento acessível na Página da Escola e, portanto, e é utilizado com frequência nas próprias reuniões do Conselho Geral, até como forma de acompanhamento daquilo que se tem vindo a fazer e, portanto, de alguma autoavaliação, pelo menos dos últimos três anos. Nós fechamos o ano 2009, 2010 e o 2011, portanto, nestes últimos três anos, no final do ano letivo e quando há uma reflexão global relativamente àquilo que se tem vindo a fazer, àquilo que se tem vindo a melhorar, normalmente tem-se como bússola o Plano de Intervenção.

**12ª Questão:** Que medidas foram já implementadas do Projeto de Intervenção?

**Resposta:** Várias medidas do Projeto de Intervenção, desde logo uma nova realização interna com o apoio a projetos de desenvolvimento ligados aos departamentos, projetos de proteção civil, projetos no domínio da língua portuguesa, de articulação entre o 1º e o 2º ciclo, por exemplo, projetos no domínio da psicologia, de intervenção junto dos pais e encarregados de educação ao nível do pré-escolar, fazendo a ligação entre os miúdos que frequentam o último ano do pré-escolar, que são aqueles que têm 4 e 5 anos, na transição para o 1º ano do 1º ciclo, na área da formação, temos feito muita formação tanto para pais, com um outro projeto em que estava

envolvido o plano de intervenção que é A Escola de Pais - fazemos sessões de formação para pais, por exemplo, a última foi com o Dr. Albino Aroso, dá para dar uma ideia do que se pretende com isso; até em termos jurídicos, do processo de intervenção da Associação de Pais, direitos e deveres da Associação de Pais, porque, parecendo que não, este tipo de exemplos também melhora a qualidade da participação interna e o próprio desenvolvimento organizacional do Agrupamento e, portanto, há vários exemplos: ao nível da requalificação dos espaços, em parceria com a Câmara Municipal, a requalificação do Pavilhão, que era o principal problema, por exemplo, no inverno, a luz ia permanentemente abaixo, os miúdos não podiam ter Educação Física, havia infiltrações por todo o lado, o pavilhão foi todo requalificado, num investimento de cerca de 100 mil euros, jardins, os blocos, os blocos... nós temos 3 blocos – o B, o C e o D – o D é o mais recente, tem 3 anos, portanto está em bom estado, é o bloco do 3º ciclo, o bloco B e o C tem 21 ou 22 anos, foi todo requalificado por dentro. Esse processo começou o ano passado, está, este ano, em fase terminal, requalificámos completamente a cantina com uma parceria com a Associação de Pais, todo o mobiliário, todo o equipamento, o chão, paredes, tudo isso foi tudo requalificado, ar condicionado, plasma na sala dos alunos, tudo isso foi alcançado, portanto são exemplos de aspetos estruturais que faziam parte do Projeto de Intervenção.

**13ª Questão:** Quando está a planificar uma atividade, qual é o documento que tem como referência? O Projeto de Intervenção ou outro? Ou o Projeto de Intervenção e outro?

**Resposta:** Se as atividades têm uma natureza mais pedagógica, nós centramo-nos mais no Projeto Educativo e utilizamos mais documentos operacionalizadores de ligação entre o Projeto Educativo, o Plano de Atividades e os Planos de Trabalho, esqueci-me de referir há pouco, dos Departamentos; neste momento, uma outra mudança foi esta, foi separar o que consta do Plano Anual de Atividades e o que consta especificamente de Plano de Trabalho Anual dos Departamentos, portanto, fazemos essa articulação no domínio do ensino-aprendizagem. Se vamos para a intervenção em termos de estrutura, em termos de equipamentos, em termos físicos, vamos mais ao Plano de Intervenção.

**14ª Questão:** Qual a mais-valia do Projeto de Intervenção para a escola?

**Resposta:** É mais-valia... no sentido de... de ter permitido a focagem em alguns aspetos essenciais da requalificação, e não só, e também de formação. Tenho vindo a falar muito na requalificação e nos aspetos físicos do Agrupamento, principalmente da escola sede; neste momento, a escola sede é o parente pobre do Agrupamento, porque todas as outras treze escolas foram todas agregadas em quatro centros escolares daquilo que há de melhor não em Portugal, mas na Europa. O Conselho



investiu numa forma, a Câmara Municipal, investiu numa forma verdadeiramente incisiva, com custos muito elevados por sala de aula relativamente àquilo que recebeu de custo, de financiamento da parte do Ministério da Educação/ Direção Regional de Educação. Portanto, eles acrescentaram ao valor recebido, um investimento da própria Câmara acima de 30 a 40 % relativamente ao inicial. Portanto, nós temos centros escolares verdadeiramente luxuosos, não é muito bons, são verdadeiramente luxuosos. Deixa alguns problemas, por exemplo, em termos de manutenção, obriga a um encargo muito grande na manutenção de jardins, em termos de manutenção de instalações, equipamentos associados, ar condicionado, por aí fora. Portanto, a esse nível, neste momento, daí o facto de estarmos centrados nesse aspeto da escola sede. Mas permitiu também a outro nível, o plano de Intervenção, a outro nível a parte da formação. Herdando nós do Conselho Geral, instituições que trabalhavam connosco, pudemos desenvolver aspetos ligados à oferta desportiva, em associação com a Juventude XXXXX, e em associação com os Bombeiros. Fizemos formação para todos os alunos e até para grupos de professores na área da prevenção de incêndios e afins, com formação permanente em termos da área curricular não disciplinar de Formação Cívica. Todos os alunos tiveram formação anualmente desde o 1º ano do 1º ciclo até ao 9º ano na área da Formação Cívica.

**15ª Questão:** Obstáculos à implementação do Projeto de Intervenção?

**Resposta:** Obstáculos em termos algum grupo docente demasiado acomodado, uma percentagem mínima, mas evidentemente são os 4% que eu sinto, acomodados a um modelo que não lhes dava grandes transtornos e que, desta forma, os obriga a prestar contas de uma outra maneira e obriga em alguns aspetos a desocultar algumas práticas enfim, no mínimo duvidosas e, portanto, a esse nível provocamos, tenho a certeza que provocamos, alguns incómodos internos que temos vindo a tentar absorver, não é?

**16ª Questão:** Os obstáculos são mais internos do que externos?

**Resposta:** Mais internos do que externos, em termos externos havia claramente uma rutura com o modelo anterior, nós herdamos um apoio fortíssimo a vários níveis dessas várias entidades e instituições, aliás, nós ganhamos o processo com a ajuda externa e não com os professores. A maioria dos professores nunca esteve envolvida neste processo. Andava por 60 a 40%, havia 40% dos professores envolvidos e apoiando claramente isto aí até 99, mas a maioria dos professores preferia a continuação do modelo que estava, até porque se identificava muito mais com o modelo do Conselho Executivo onde tudo era calmamente apaziguado e resolvido de acordo com os interesses específicos do que com algum modelo que viesse de fora e que a esse nível tivesse aquele ar que a justiça tem, ser cega e não ver determinado tipo de situações.

**17ª Questão:** Relativamente ao poder central, não há aí obstáculos criados à implementação do Projeto de Intervenção?

**Resposta:** Não temos obstáculos, embora tenhamos o desejo de nos tornarmos cada vez mais autônomos do poder central, embora essa autonomia não nos leve a passar por um contrato nos moldes em que está, mas um tipo de contrato de autonomia mais profundo. Os contratos de autonomia que neste momento gravitam aí também têm um, meramente, um valor simbólico. Nós pretendíamos ir mais além do que isso, e, por isso mesmo, estamos à espera que haja novidades. Para isso, esperemos que o Ministro esvazie algumas estruturas desconcentradas.

**18ª Questão:** Qual o documento de referência enquanto Diretor?

**Resposta:** O meu documento de referência enquanto diretor, atendendo a que o Projeto de Intervenção, isto tem de ser dito com algum cuidado, o Projeto de Intervenção se foi esgotando nestes últimos dois anos, dois anos e meio, e apontando muito para a estrutura, para os aspetos físicos, obviamente que a nossa preocupação interna fundamentalmente com resultados, com o processo ensino-aprendizagem, com a focagem nos alunos, leva-nos neste momento a virarmo-nos muito mais para o PE e exatamente para o que resulta dele em termos de documentos operacionalizadores, que é o caso do Plano Anual de Atividades e, no curto prazo, quando o conseguirmos resolver, o Projeto Curricular de Agrupamento. É neste momento, o nosso.... Será neste momento, no próximo ano letivo, o centro das atenções, será o Projeto Educativo em ligação estreita com dois documentos de operacionalização: o Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular de Agrupamento.

**18ª Questão:** Tem a ideia que os docentes do Agrupamento conhecem o Projeto de Intervenção?

**Resposta:** Globalmente, como outros documentos, os docentes, primeiro, vivem muito espartilhados com muita documentação, eu assumo isso, com um conjunto de sobrecarga documental, em muitos casos avulso e dispensável, que é o caso da avaliação de desempenho docente em muitas áreas, que provoca desgaste e algum desconforto em muitas situações e, portanto, aquilo que se nota é que não há capacidade para absorver toda a informação, portanto, nós costumamos segmentar aquilo que é crucial e, portanto, em determinado tipo de reuniões a partir do Conselho Pedagógico nomeadamente e em relação ao Projeto Educativo e ao Plano Anual de Atividades, fazemos orientações com memorandos específicos para serem trabalhados em sede de Departamento no sentido de facilitar o acesso ao centro do documento e àquilo que é nevrálgico em termos de operacionalização.

**19ª Questão:** E os funcionários têm conhecimento do Projeto de Intervenção?

**Resposta:** Os funcionários têm um deficit muito grande de preparação na maioria dos casos para o exercício das funções e, portanto, a esse nível, é um trabalho que está completamente por fazer. Conhecem-se algumas coisas daquelas muito práticas, dizer o Projeto de Intervenção aponta para a reforma deste espaço ou daquele e sabem que no terreno quando estão a fazer mudanças ou quando estão a colaborar nessas requalificações, que é o caso por exemplo dos jardins, cuja manutenção é feita pelos funcionários, é que percebem essas diferenças, mas estão muito longe do essencial do documento.

**20ª Questão:** E os alunos?

**Resposta:** Os alunos têm, relativamente ao Projeto de Intervenção, têm conhecimento penso eu, nulo do Projeto de Intervenção. Relativamente aos outros documentos sim. Por várias razões, desde esses aspetos de formação que evidenciei a outros projetos nos vários domínios, à formação na área dos Bombeiros, temos alguns que até seguem formações específicas nos Bombeiros e seguem a carreira, a esse nível eles conhecem mais, por exemplo, fazemos assembleias com alunos, assembleias com delegados de turma e, portanto, há esse partilhar de informação nesses documentos, mas no Projeto de Intervenção não têm essa informação.

**21ª Questão:** E os pais e os encarregados de educação?

**Resposta:** Esses têm conhecimento dele e aprofundadamente, pois como eu disse, fizeram parte das entidades e instituições que colaboraram na sua construção no início, portanto, no início do ano letivo, no início do ano económico de 2009, janeiro e fevereiro de 2009, e, portanto, pelas estruturas que representavam, Direções das Associações de Pais, têm conhecimento. Agora claro que há aí um problema de debilidade, é a passagem de uma Direção para outra Direção e, em muitos desses casos, perde-se realmente essa dinâmica e por isso nós estamos a apostar este ano na formação destes atores para realmente terem uma outra qualidade de participação e dominarem bem aquilo que é cultura interna do Agrupamento.

**22ª Questão:** Qual o documento que considera mais importante na escola?

**Resposta:** O Projeto Educativo, o Projeto Educativo sem dúvida nenhuma.

**23ª Questão:** Porquê?

**Resposta:** Porque é ele que marca o rumo do Agrupamento. Sem o Projeto Educativo todos os outros documentos seriam frágeis, débeis e sem qualquer tipo de consequência. serão meros...meros documentos para arquivo e uso retórico em termos de inspeções e estruturas

desconcentradas. Não faz sentido. Os documentos para terem viabilidade e efeito têm de ser sentidos no terreno, por isso o Projeto Educativo é crucial para se perceber a importância do que se está a fazer no terreno em termos de operacionalização. Se não houver um bom Projeto Educativo com referenciais claros, com mecanismos claros de acompanhamento, de participação, e de avaliação, todos os outros documentos caem por terra, não têm sentido nenhum.

**24ª Questão:** Mesmo o PI?

**Resposta:** Mesmo o próprio Projeto de Intervenção que surge nesta perspetiva verdadeiramente desarticulado.

**Entrevistador:** Acho que chegamos ao fim. Alguma pergunta que eu não fiz e que.....

**Entrevistado:** Não, acho que está muito bem.

**Questão suplementar:** Considera-se um líder ou um gestor?

**Resposta:** Um bocadinho das duas coisas, não é? Eu se pensar na área da Gestão, e fugindo àqueles rituais gestionários, enfim, que têm a ver com aquela contabilidade que é apresentada, que é assinada meramente numa perspetiva burocrática, isso eu recuso, tirando portanto a gestão como uma perspetiva racional e ao serviço do bem comum e, portanto ao serviço do essencial da escola que são os alunos, apoiando enfim, apoiando os processos ensino-aprendizagem, por exemplo, com material de apoio, com livros que adquirimos com fotocópias de textos, de exercícios, etc., etc., principalmente no caso do português e da Matemática, essa racionalização dos recursos ao nível dos consumíveis, fotocópias, toners e afins, e, portanto colocando o Conselho Administrativo focado no essencial da escola que são os alunos acho que me considero um gestor. Considerando que os Departamentos devem ter uma verba específica para gerir de acordo com as suas necessidades e de acordo com o seu Plano de Trabalho, todos têm um plano de trabalho, um Plano Anual de Trabalho, aí continuo a considerar-me um gestor. A parte da Liderança tem a ver com a motivação, a captação de recursos, o valorizar a identidade do Agrupamento, a imagem do Agrupamento, o impacto que o Agrupamento tem em termos de Conselho, até pelo meu próprio egoísmo relativamente aos outros Agrupamentos, obviamente que conseguimos passar esta mensagem e tirar daí um conjunto de sinergias, por exemplo, fizemos formação em supervisão pedagógica numa parceria com o próprio Centro de Formação Paredes/Penafiel/Paços Ferreira para todo o Conselho e, portanto, foi uma dinâmica que resulta do Agrupamento, da Direção do Agrupamento com a Direção do Centro de Formação e em que envolvemos todos os restantes agrupamentos. Este tipo de exemplo é um exemplo de liderança. Acho que são situações que no cargo de Diretor envolvem bastante as duas vertentes.

## Anexo 4

### Guião para a Entrevista ao representante dos pais, EE/aluno e representante dos funcionários

Objetivos	Questões
Averiguar a imagem que tem do Diretor da Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Como vê a Direção do Agrupamento?</li> <li>✓ Acha que é capaz de liderar?</li> <li>✓ E de gerir a escola?</li> <li>❖ Quais os aspetos positivos que realçaria?</li> </ul>
Percecionar o conhecimento que os pais têm do PI /PEE	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Conhece o PI/PEE?</li> <li>❖ Como tomou conhecimento dele(s)?</li> <li>❖ Havia outras formas de tomar conhecimento dele?</li> <li>❖ Já o leu? Para quê?</li> <li>❖ Onde está o PEE/PI agora?</li> </ul>
Percecionar a forma como foi operacionalizado o PI	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Que mudanças verificou no Agrupamento após a eleição do Diretor?</li> <li>❖ Essas medidas estavam previstas no PI ou PEE?</li> <li>❖ Que medidas do PI pensa que foram realizadas?</li> </ul>
Percecionar a importância dos dois documentos na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Qual o documento que considera mais importante no Agrupamento – o PEE ou o PI?? Porquê?</li> </ul>

## Anexo 5

### **Transcrição Entrevista Representante dos alunos**

**(aluna do 9º ano de escolaridade, delegada de turma, presidente da assembleia de delegados do Agrupamento)**

**Questão:** Opinião sobre a nova direção da escola – Que imagem tens da nova direção? Notaste mudanças quando mudou a direção da escola?

**Resposta:** É assim, quando eu vim era outro diretor e depois passado algum tempo...não sei quanto tempo é que foi, começaram a dizer que era outro diretor, que era o agora diretor atual, o stôr XXXX. Mas é assim, eu pessoalmente não achei assim uma mudança...assim mesmo de direção muito drástica. Depois com esta nova direção que está agora, houve mudanças na escola, houve reuniões e isso, mas assim mesmo uma mudança drástica de...entre direções diferentes, eu, pessoalmente, não achei muito. Não notei assim muito.

**Questão:** Achaste que continuou a funcionar como era antes? Em termos de funcionamento, de estrutura, de aspeto....

**Resposta:** O aspeto não...quando eu estava para aqui, quando eu vim para aqui, quando era o antigo diretor, a escola tinha outro aspeto. Quando mudou o diretor eles fizeram novas mudanças, reformaram a cantina, o pavilhão gimnodesportivo, fizeram novas coisas. É assim, em termos de aspeto da escola exterior até notei algumas diferenças, o jardim também, quando eu vim para aqui o jardim não era assim muita coisa, mas quando depois acho que foi quando mudou, o jardim agora está muito mais bonito, está muito mais asseado, dá assim uma melhor imagem à escola. Mas em termos de gerir a escola, assim, regras, acho que isso é a mesma coisa, da minha parte é a mesma coisa. É assim, eu também não estou mesmo dentro dos aspetos da direção, eu sei sempre que podem fazer algumas mudanças, mas decerto eu não noto tanto, decerto noutras turmas até se pode notar mais, mas eu no meu caso até não noto muito. Eu nunca precisei muito da direção, nunca precisei muito que eles falassem comigo, pronto e então... mas em termos de aspeto exterior mudou, mudou muita coisa e em tecnologias também inseriram computadores e acho que isso foi uma mais valia para a escola. Mas assim pronto....

**[O resto não tens opinião porque também não tiveste muita interação, não é?]**

Sim, sim, só tive interação quando era a reunião de delegados, a assembleia de delegados.

**[E aí notaste alguma diferença?]**

Quando era o diretor antigo eu nunca tive uma assembleia de delegados e então ....

**[...foi a 1ª vez]**

Foi, foi quando veio este novo diretor... Acho a assembleia de delegados muito útil para expor os problemas que nós achamos, a nossa visão, porque às vezes nós podemos saber umas coisas que decerto a diretora de turma não sabe e então a assembleia de delegados é muito útil para expor esses problemas que às vezes há.

**[mas já se fazia antes a assembleia...]**

Ah, eu não sei e se faziam eu não sei nunca tive, no 6º ano eu nunca fui delegada e por isso não sei, só fui mesmo no 7º. Não sei se existia ou não, mas acho que não existia porque a delegada da minha turma no 5º e no 6º não foi, nunca tinha ido a uma assembleia de delegados, por isso...pelo menos que eu me lembre, que às vezes eu posso estar é confundida, ela dizer que tinha uma reunião e de ser a assembleia, mas pelo menos que eu me lembre que ela falasse acho que ela nunca teve uma assembleia de delegados.

**[e achas que era então uma novidade também...]**

Sim e acho que a assembleia de delegados passou a ser melhor com a nova direção da escola, porque eu antes não conhecia.

**Questão: Sabes que há documentos que são documentos de referência da escola e um deles é o PEE e quando houve mudança de direção de que tu falaste há pouco para a escolha de uma nova direção que tem um diretor, como tu sabes, esse diretor teve de apresentar também um projeto para a escola. Não é o PEE, o PEE continua. Agora para que ele pudesse ser candidato a diretor da escola teve também de apresentar um projeto. Não sei se fazes ideia do nome desse projeto? (O nome é igual nas escolas todas)**

Não. Esse novo projeto que o diretor apresentou? Não.

**[o nome é Projeto de Intervenção]**

Não, por acaso nunca ouvi falar.

**Questão:** Portanto a escola tem dois projetos, um que é o PEE e outro que é o PI. E eu precisamente perguntar-te se conhecias algum deles?

**Resposta:** O PEE conheço, agora o PI por acaso esse não. O PEE estou dentro dos assuntos, dos objetivos...

**Questão:** Como é que tomaste conhecimento do PEE?

**Resposta:** Na assembleia de delegados fala-se muito também de projetos educativos, do que se faz para visar o sucesso, fala-se também do regulamento interno. Também tem o site da escola também tem os documentos orientadores, também tem lá RI para quem quiser consultar e foi assim. À base também no início das aulas, por exemplo, a diretora de turma também nos dava conhecimento sobre alguns desses aspetos, o que é que ...o PEE falávamos...falávamos principalmente do RI,

mas o PEE também falávamos, qual era o objetivo, onde é que ele incidia, mas também...e também eu já ouvi falar e também já o vi também; não o li, mas sei algumas coisas. Também, também por causa do site da escola. Fui lá pesquisar e encontrei-o.

**Questão:** Lá no site não tiveste curiosidade ou não reparaste que também estava lá o PI?

**Resposta:** Por acaso não reparei. Eu sei que tinha lá o, RI, PC e PEE, PC...acho que é projeto curricular, PE e acho ... por acaso não reparei se tinha lá PI ou não...será que tem? Acho que...Por acaso realmente agora, não estou a ver se tem ou não...não vi.

**Questão:** Relativamente então ao PE, que é aquele que tu conheces, chegaste a lê-lo mesmo ou leste só algumas partes?

**Resposta:** Eu tive a ler os tópicos, sei só algumas partes dos tópicos e li algumas partes, mas não li tudo, tudo, porque aquilo é muito, mas sei os tópicos, algumas coisas.

**Questão:** E o que é que te levou a lê-lo?

**Resposta:** Por exemplo, eh...portanto a stôra falou muito...eu li, eu fui ao site, prontos e vi, mas vi por alto, mas a professora já tinha falado, na assembleia de delegados também se fala muito. Era mesmo também curiosidade para saber o que é, que é para também estar dentro dos assuntos, que é para conhecer também.

**Questão:** E achas que aquelas mudanças de que tu falaste há pouco que notaste na escola quando foi a mudança de direção, achas por aquilo que tu leste no PE, acham que essas mudanças são fruto do que está lá escrito no PE ou não?

**Resposta:** Sim, por exemplo numa das partes que visa o sucesso tem, por exemplo a saúde e foi criado o GAAF, o gabinete de apoio que é onde nós estamos, e isso eu acho que isso na saúde mental é muito bom que é um princípio do PE e também na segurança. Agora puseram leitor de cartões, também às vezes, falaram mais, divulgaram mais aspetos, por exemplo, a bulimia, o bullying, começamos a fazer mais trabalhos para dar mais conhecimento. Por exemplo, nessa parte da bulimia, o bullying, o bullying principalmente na segurança, a bulimia, a anorexia a dar conhecimento, o GAAF na parte da saúde, novas aprendizagens, as aprendizagens, temos a sala de estudo, novos projetos, a assembleia de delegados, acho que sim, tem a ver com o PE.



## Anexo 6

### **Transcrição Entrevista Representante dos Pais/EE (membro também do Conselho Geral)**

**Questão:** Qual a visão que tem da direção da escola, comparando com a direção anterior? Como representante dos EE, notou algumas alterações em termos da escola, sejam eles aspetos estruturais, aspetos formais ou outros?

**Resposta:** É assim, sendo encarregada de educação e sou também representante dos pais no Conselho Geral, houve uma grande mudança em relação à direção antiga para esta. Trabalhei também, trabalhei, participei nalgumas situações com a direção antiga, mas realmente houve uma mudança, a nível não só através das coordenações de cada escola a que pertencemos, mas a mensagem que o diretor faz, fá-la, faz neste caso mais diretamente mesmo em via papel, qualquer pai, a mensagem que nós temos é que qualquer pai se pode deslocar à escola, portanto serão bem vindos, serão, prontos, têm acesso, é que realmente nós antigamente não tínhamos essa abertura entre escola e diretor. O diretor preocupou-se sempre mesmo no Conselho Geral transmitir aos conselheiros, aos representantes tudo o que se passa na escola. Tudo o que há de novo participa, colhe ideias e tem uma parceria muito grande com as coordenadoras de escola, o que também é muito importante. No fundo, por exemplo no 1º ciclo, qualquer pai não vai vir diariamente aqui à direção, mas tem a coordenadora em que tem esse papel importante através do nosso diretor, portanto, essa mudança para mim foi uma das que notei mais, e no que se ouve relativamente aos pais, na generalidade, todos os pais admitem que realmente houve uma mudança para melhor, preocupação da escola a nível de segurança, a nível mesmo de...dos próprios funcionários da, da escola, prontos tudo isso realmente, não só o próprio edifício que é importante, mas a maior preocupação do diretor que se nota é a parte humana e isso é bom e os pais comentam essa situação. A nível do projeto, é como lhe digo, tudo o que há na escola a direção faz questão de através da página da escola, portanto qualquer pai ativo tem acesso a todo o movimento que se passa dia a dia na escola, na minha opinião acho que...embora isto não desfazendo realmente na direção antiga, mas muito honestamente houve uma preocupação, notou-se, houve uma preocupação muito grande de fazer chegar a mensagem mais rápida aos pais, porque nós sabemos que é uma escola muito grande, um agrupamento muito grande, envolve muitos pais e é difícil e, realmente, de ano para ano nota-se a preocupação da direção, prontos em fazer chegar aos pais a mensagem corretamente e trazer pais à escola também é importante; as próprias associações de pais sentem uma abertura muito grande com a direção, antigamente era mesmo....uma associação só se mantinha na escolinha que representava; isso não, a direção faz reuniões, pelo menos, uma por

trimestre para saber o que é que se passa nas escolas, a opinião dos pais, para tentar resolver ou colher ideias que os pais possam ter e isso é importante.

**Questão:** Ao nível dos documentos orientadores ou do documento orientador na escola, mais especificamente, do PEE, tem conhecimento do PE?

**Resposta:** Tenho, e é a tal situação, não só eu como representante também de pais, mas qualquer pai tem acesso a esse projeto, portanto se não o fizeram ou se até hoje não se preocuparam em...em...em ver pelo menos foi porque realmente não estão interessados ou confiam demasiado na escola e na direção em quem o está a fazer.

**Questão:** E o PI do diretor, aquele projeto que foi apresentado aquando da candidatura a diretor da escola, o chamado PI? Tem conhecimento do projeto?

**Resposta:** Tenho, eu estive envolvida um bocadinho, no fundo, na eleição do diretor, mas é como lhe digo, é assim, tudo o que o que nos foi transmitido, todo esse projeto, na minha opinião, está a ser feito, está a ser cumprido na íntegra e nota-se que há uma preocupação no dia a dia sempre para melhorar.

**Questão:** Falou-me no site da escola local onde se pode procurar os documentos. Há outras formas de tomar conhecimento desses dois documentos?

**Resposta:** É assim, nós temos conhecimento quem não tiver, imaginemos, há pais que não têm ou não conseguem através da página podem e...a escola disponibiliza-se se os pais se quiserem deslocar aqui à escola sede neste caso, a direção disponibiliza em via papel, se quiserem manter, ou consultar aqui na escola, portanto, isso foi transmitido a todos os diretores de turma e essa mensagem foi feita para os pais...pronto para os pais todos.

**Questão:** Já leu os dois documentos?

**Resposta:** Na totalidade não, sou sincera não, e acho que...é assim, na minha opinião também se calhar nem todos, a maioria dos pais não lê, embora é como lhe digo, eu estou um bocadinho no Conselho Geral, vou-me apercebendo das situações, se calhar não sinto essa necessidade de o ler na íntegra, mas em média eu acho que é fácil de consultar os pais se quiserem ler, pelo menos as... como eu costumo dizer as letrinhas grandes, no fundo, apercebem-se do conteúdo do... prontos...

**Questão:** A motivação, no caso pessoal, para consultar esses dois documentos?

**Resposta:** É assim, não lhe vou dizer que tive motivação, mas posso lhe dizer que temos feedback de outros encarregados de educação e houve essa preocupação numa generalidade...não lhe vou

dizer, mas posso dizer assim em percentagem, se calhar 60<sup>a</sup>% dos pais tiveram acesso e têm preocupação no dia-a-dia de tudo o que se passa na escola e...pronto...e normalmente, é como eu digo, a página da escola funciona bem e nota-se pelo número de pessoas que a visitam todos os dias e a preocupação da escola em colocar todos os...todas... na página da escola tudo o que se passa acerca de documentos, toda a informação...a informação está lá toda. Os pais sentem-se um bocadinho aliviados nesta situação também. Agora há...realmente há uma percentagem que nós sabemos...que os pais não se preocupam, pronto ou não querem, mas 60% na generalidade acho que sim, acho que os pais preocupam-se pelo menos em ver, não digo que leram na íntegra, mas se abordarmos os pais eles sabem.

**Questão:** Há pouco estávamos a falar das mudanças, que foram sentidas como encarregada de educação e como representante dos pais na escola com a nova direção. Sabe dizer-me se essas alterações ou essas medidas que detetou em termos de mudança estão previstas no PI ou se são medidas que estão previstas no PEE?

**Resposta:** Estavam previstas no projeto do diretor e uma delas, notou-se...o diretor, nós sabemos que o nosso diretor é exigente gosta das coisas... luta pelo menos para isso e uma das coisas que prometeu sempre e nota-se não só aqui nesta escola, quando eu falo em escola falo do agrupamento, nós temos os primeiros ciclos, a preocupação de mesmo da relação dos professores com a coordenadora, os pais com a... foi uma promessa que fez...uma escola mais aberta, mas com um certo respeito, com a educação, no fundo a ideia era ... portanto os pais teriam de saber qual era o papel fundamental da escola, o próprio professor, os direitos e os deveres de cada um e essa era a preocupação realmente notou-se uma mudança muito grande no dia a dia da escola, em todas as escolas, desde a segurança, foi outra promessa, também se notou...a formação dos próprios funcionários, isso tem-se vindo, portanto foi, foi um projeto que está a ser concretizado e nota-se a diferença nos trabalhos em si, nos planos anuais, as coisas são feitas com mais antecedência, não é tudo feito como se costuma dizer em cima do joelho, há datas a cumprir desde os próprios professores, desde as associações, portanto todas as pessoas que estão envolvidas com a direção tiveram que caminhar um bocadinho para atingir os objetivos da direção e eu penso que isso foi feito e está a ser feito.

**Questão:** Neste momento qual é que acha que é o documento de referência da escola?

**Resposta:** O documento de referência? Eu acho que todos eles são importantes, é assim, nós não podemos...cada um ocupa o seu lugar...se assim fosse não havia necessidade de os elaborar, porque é assim, as pessoas têm que... nós temos consciência que elaborar um documento seja ele qual for, demora muito tempo, há pessoas que trabalham nele, e que perdem...não perdem, mas disponibilizam muitas horas para chegar ao fim e mesmo assim quando chega ao fim há sempre

pequenas falhas que tem que se voltar a rever e, portanto, eu, de uma maneira geral, eu acho que são todos importantes, acho que cada um ocupa o seu lugar.

**Questão:** Não há um que se destaque?

**Resposta:** É como lhe digo, na minha opinião pessoal, acho que todos eles são importantes para escola.

**Questão:** Se eu lhe colocasse agora uma escolha a ser feita, aquele documento que no fundo orienta a ação da escola, que tem mais impacto na orientação da ação da escola, entre o PEE e o PI, qual deles é que me diria que é neste momento aquele que tem mais impacto na vida da escola?

**Resposta:** O PE se calhar, esse tem mais impacto.

Muito Obrigada

## Anexo 7

### **Transcrição Entrevista Representante dos Funcionários (Há mais de 10 anos na escola, membro do conselho geral)**

**Questão:** Uma vez que já está aqui na escola há tanto tempo, e já assistiu a mudanças a nível da direção ou de órgão de gestão da escola, começaria por perguntar precisamente se do último órgão de gestão para este, que agora se chama direção, se notou algumas alterações, algumas mudanças e quais ao nível da escola?

**Resposta:** É assim, eu acho que notou-se bastantes alterações, só na cozinha, a cozinha não funcionava nesta escola, agora é uma empresa que está a tomar conta da cantina, a nível da tecnologia, houve muitas alterações mesmo a nível informático, uma burocracia de papéis mais rigor nesse aspeto, acho que há um rigor maior a nível de documentos, ah...penso que sim, que houve assim uma pequena alteração, uma pequena...uma grande alteração.

**Questão:** E, em termos, por exemplo, da influência ou da capacidade do órgão de gestão da escola para levar a que essas alterações ou a que as pessoas realmente adiram a esse tipo de alterações?

**Resposta:** Eu penso que entre o professor xxxxx e a professora yyyyyy que foi a última, acho que o professor xxxxx tem outro conhecimento, mais inovador, eu acho que é uma pessoa que sabe muito a nível de gestão enquanto os outros órgãos eu acho que não tinham a formação a nível de gestão, prontos, acho que ele conseguiu uma pequena alteração.

**Questão:** Conhece o PEE? Ou pelo menos já ouviu falar do PEE?

**Resposta:** Sim, conheço e toda a gente, ele está disponível na sala de pessoal e está no sistema informático, o pessoal não docente tem conhecimento se o quiser consultar e também há um em suporte papel na nossa salinha. Quem quiser consultar, pode consultar e pode ver.

**Questão:** E o PI?

**Resposta:** O PI já não conheço.

**[É um projeto que o atual diretor teve de apresentar na altura em que se candidatou ao cargo de diretor]**

Por exemplo, eu tive conhecimento, porque eu também faço parte da assembleia de escola, prontos, na candidatura, deve ser esse processo que me está a falar, deve ser esse, às vezes pelo nome a pessoa confunde um bocado, mas eu tive conhecimento e penso...e passa-se a palavra e as colegas

também penso que têm conhecimento. Mas, por exemplo, nós funcionárias estamos mais... o RI acho que para nós é mais importante porque temos lá os nossos direitos, os nossos deveres, horários, quer dizer, acho que está mais específico para nós, pessoal não docente, acho que o RI é o documento mais importante para nós mesmo, para as nossas orientações. Posso estar errada, mas penso...

**Questão:** Já leu o PEE ou já leu o PI?

**Resposta:** Se calhar já li, de certeza que li porque estava na assembleia, obrigatoriamente li o PEE, li aquela parte que temos de ter uma ajuda para ir fazer...li...o RI também já, já quando ele saiu. Agora está encostado, vou ser sincera. Mas na altura que ele saiu claro que li mesmo nos direitos, nos deveres de vez em quando gosto de ir lá ver, porque nós temos os objetivos e diz-nos muito respeito essa parte, essa parte de vez em quando ainda dou uma leitura.

**Questão:** Recorre a esses documentos por necessidade, por curiosidade...?

**Resposta:** Por curiosidade, e principalmente ainda nos foi dito na nossa reunião geral para as pessoas verem o RI, tem lá os direitos e os deveres, para de vez em quando uma leitura e pronto e às vezes...e acho que todas as colegas, pelo menos os direitos e os deveres, aquela parte que diz respeito ao pessoal não docente acho que as pessoas de vez em quando têm isso... e temos em suporte papel um exemplar, tem em suporte informático, só não tem acesso quem mesmo não quer, não se interessa e não digo que haja colegas que não se interessam mesmo, somos vários funcionários e há colegas que se calhar Ó não querem saber, há outros que já se preocupam mais pela vida da escola e então aí recorrem mais a esses métodos. Há outros colegas que sabem que existem, porque foi divulgado que havia em suporte papel, havia em suporte informático na página da escola, mas há colegas que não querem saber, também tenho que admitir isso.

**Questão:** Dessas alterações de que me falou no início, acha que essas mudanças estavam já previstas no PEE ou estariam previstas no PI ou nos dois?

Sabia as linhas que queria seguir para a escola e eu penso que está a segui-las.

**Questão:** Qual é o documento que acha que é o documento de referência desta escola/Agrupamento?

**Resposta:** É assim, eu vou responder como pessoal não docente, se calhar para os professores obteriam outra resposta, o RI. Acho que é ele que nos conduz. O PI sim, mas é o professor xxxxx que tem que estar com ele, é ele que tem que seguir as linhas orientadoras que ele está a cumprir, a sua candidatura e quando vai à assembleia apresenta as linhas... aí interessa, mas para nós pessoal

não docente acho que o RI tem um peso muito grande na nossa vida, porque tem os nossos deveres, os dos encarregados de educação, os dos alunos, direitos e deveres e acho que para nós temos mesmo...é o documento que mais orientador para nós, para trabalhar para o nosso trabalho, eu acho que é o que nos diz mais respeito. As linhas orientadoras acho que é o professor [o Diretor] mesmo que as tem que estudar, que as tem que seguir, que as tem que realizar. Nós, o trabalho que nós temos que realizar é o que está no RI.

Muito obrigada

## Anexo 8

### Tratamento dos dados do Inquérito

#### Tempo de serviço dos inquiridos

Tempo de Serviço	Frequência		Percentagem
Respostas válidas	até 3 anos	5	3,6
	de 4 a 6 anos	14	10,2
	de 7 a 20 anos	88	64,2
	+ de 20 anos	30	21,9
	Total	137	100,0

#### Situação profissional dos inquiridos

Situação Profissional	Frequência		Percentagem
Respostas Válidas	quadro de escola	85	62,0
	quadro de outra escola	3	2,2
	quadro zona pedagógica	13	9,5
	contratado profissionalizado	36	26,3
	Total	137	100,0

#### Habilitação académica dos inquiridos

Habilitação académica	Frequência		Percentagem
Respostas válidas	mestrado	7	5,1
	licenciatura	126	92,0
	bacharelato	2	1,5
	Total	135	98,5
Respostas perdidas	sem resposta	2	1,5
Total	137	100,0	

#### Grau de ensino dos inquiridos

Grau de ensino	Frequência		Percentagem
Respostas válidas	1º ciclo	55	40,1
	2º ciclo	45	32,8
	3º ciclo	37	27,0
	Total	137	100,0

#### Participação na elaboração de documentos: PEE, PCE, PAA, RI

Situação Profissional		Casos					
		Respostas Válidas		Respostas Perdidas		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
quadro de escola	Projeto Educativo	60	70,6%	25	29,4%	85	100,0%
	Projeto Curricular de Escola/Agrupamento	60	70,6%	25	29,4%	85	100,0%
	Plano de Atividades	60	70,6%	25	29,4%	85	100,0%
	Regulamento Interno	60	70,6%	25	29,4%	85	100,0%
quadro de outra escola	Projeto Educativo	3	100,0%	0	0,0%	3	100,0%
	Projeto Curricular de Escola/Agrupamento	3	100,0%	0	0,0%	3	100,0%
	Plano de Atividades	3	100,0%	0	0,0%	3	100,0%
	Regulamento Interno	3	100,0%	0	0,0%	3	100,0%
quadro zona pedagógica	Projeto Educativo	10	76,9%	3	23,1%	13	100,0%
	Projeto Curricular de Escola/Agrupamento	10	76,9%	3	23,1%	13	100,0%
	Plano de Atividades	10	76,9%	3	23,1%	13	100,0%
	Regulamento Interno	10	76,9%	3	23,1%	13	100,0%

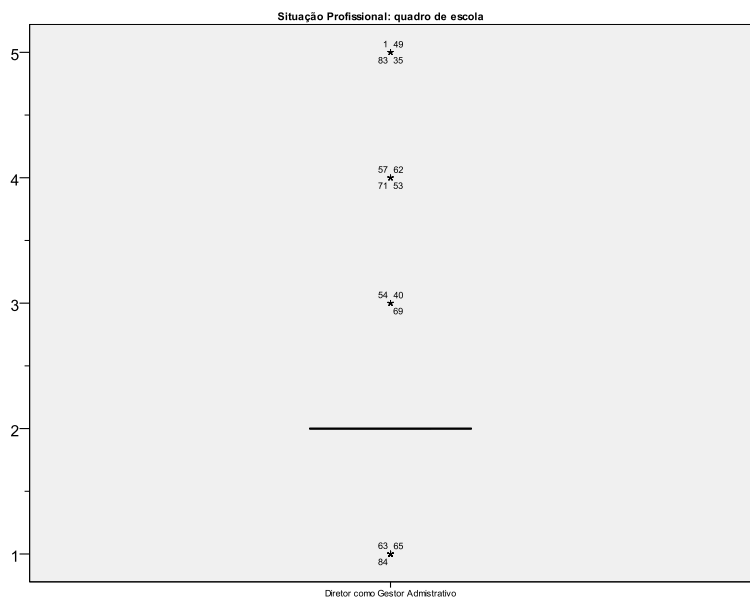


contratado profissionalizado	Projeto Educativo	34	94,4%	2	5,6%	36	100,0%
	Projeto Curricular de Escola/Agrupamento	34	94,4%	2	5,6%	36	100,0%
	Plano de Atividades	34	94,4%	2	5,6%	36	100,0%
	Regulamento Interno	34	94,4%	2	5,6%	36	100,0%

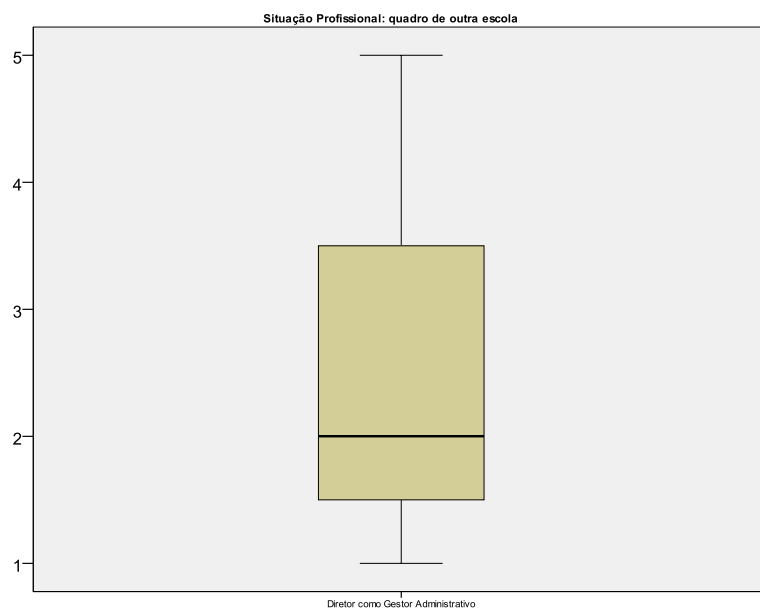
### Participação na elaboração de documentos: PAA, RI

Situação Profissional			Plano de Atividades		Regulamento Interno	
			Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
quadro de escola	Respostas	concordo bastante	60	70,6	19	22,4
		concordo	21	24,7	46	54,1
	Validas	Total	81	95,3	65	76,5
		Respostas	Perdidas	4	4,7	20
	Total		85	100,0	85	100,0
quadro de outra escola	Respostas	concordo bastante	2	66,7	1	33,3
		concordo	1	33,3	2	66,7
	Validas	Total	3	100,0	3	100,0
quadro zona pedagógica	Respostas	concordo bastante	8	61,5	1	7,7
		concordo	3	23,1	7	53,8
	Validas	nem concordo/nem discordo	2	15,4	2	15,4
		Total	13	100,0	10	76,9
	Respostas	Perdidas	-	-	3	23,1
Total		13	100,0	13	100,0	
contratado profissionalizado	Respostas	concordo bastante	7	19,4	1	2,8
		concordo	12	33,3	18	50,0
	Validas	nem concordo/nem discordo	17	47,2	15	41,7
		Total	36	100,0	34	94,4
	Respostas	Perdidas	-	-	2	5,6
Total		36	100,0	36	100,0	

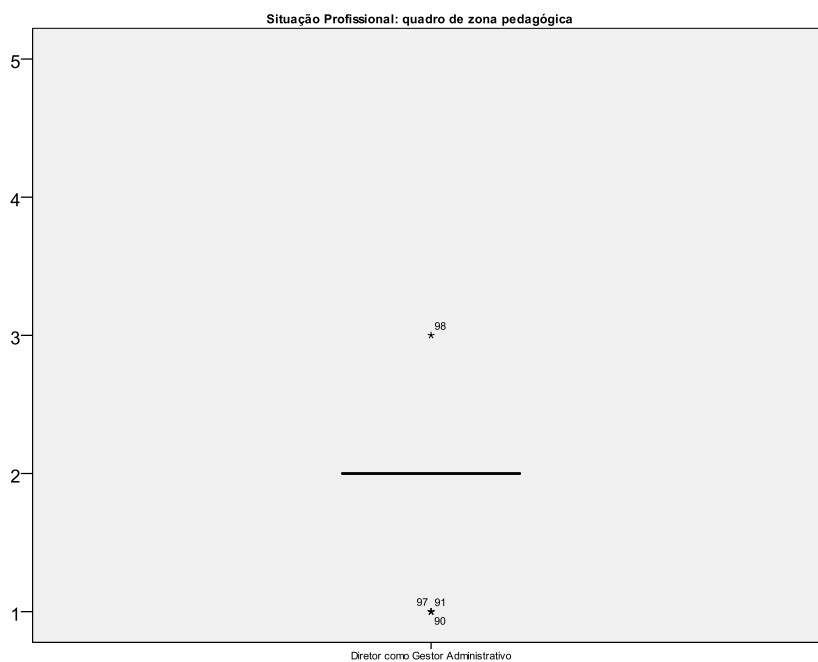
### O Diretor como gestor administrativo (PQE)



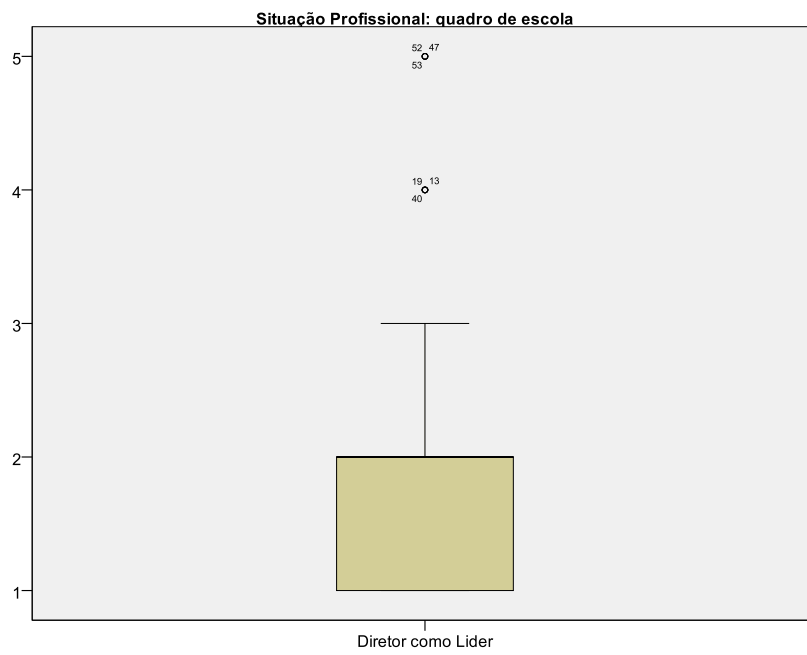
### O Diretor como gestor administrativo (PQOE)



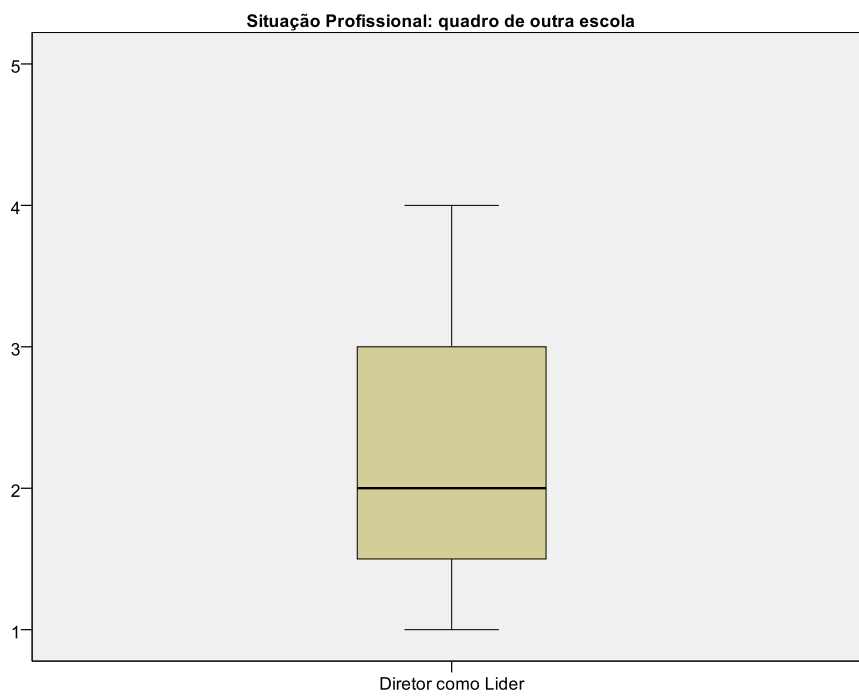
### O Diretor como gestor administrativo (PQZP)



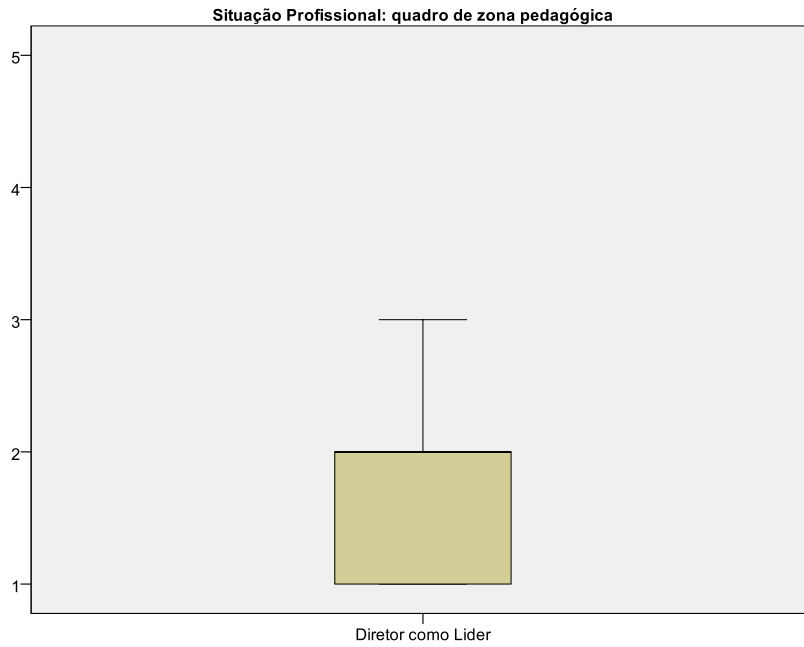
### O Diretor como líder (PQE)



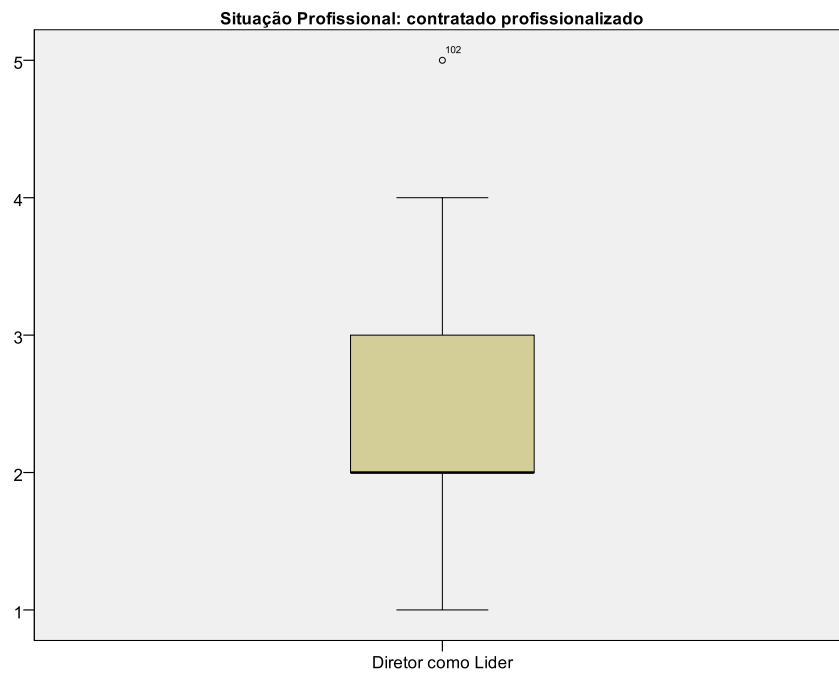
### O Diretor como líder (PQOE)



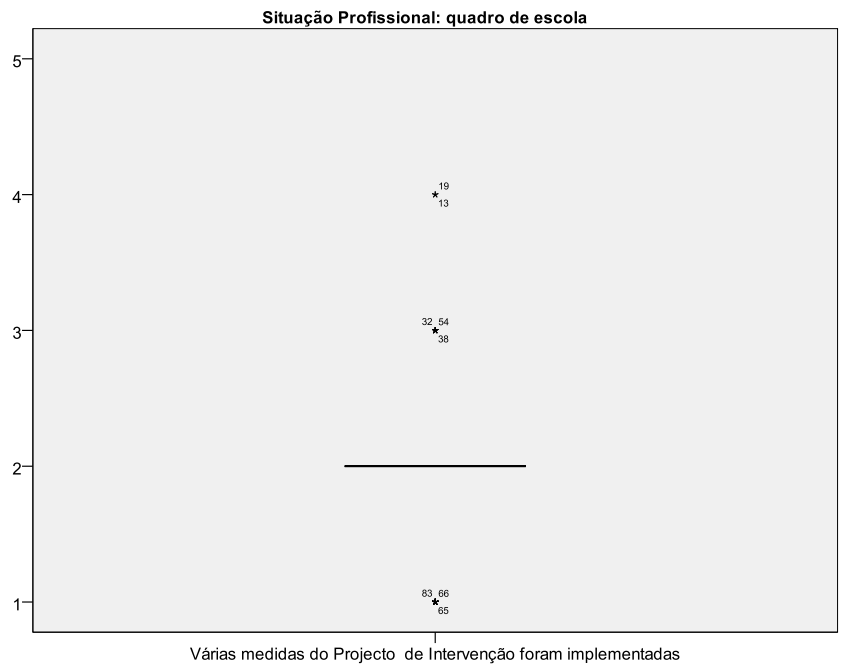
### O Diretor como líder (PQZP)



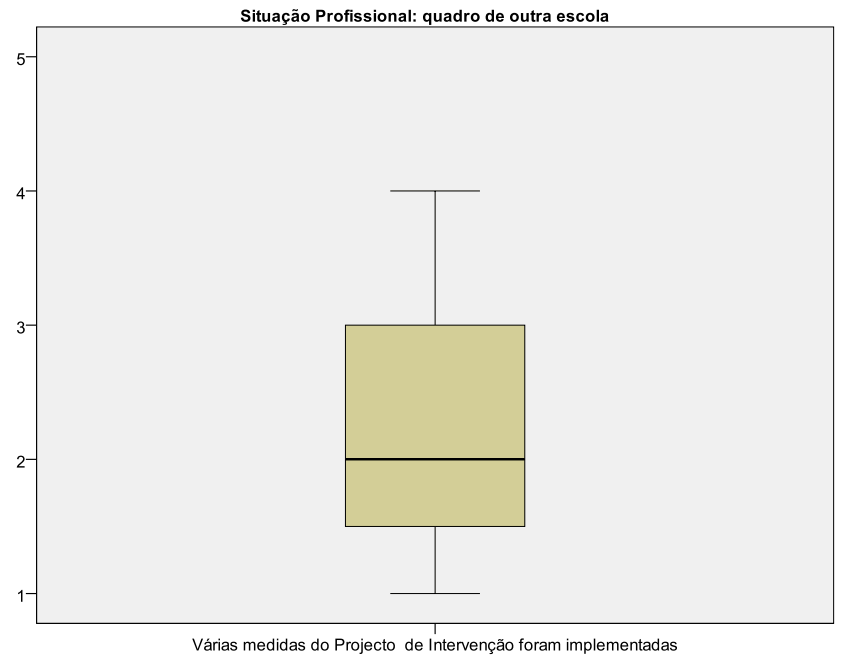
### O Diretor como líder (PC)



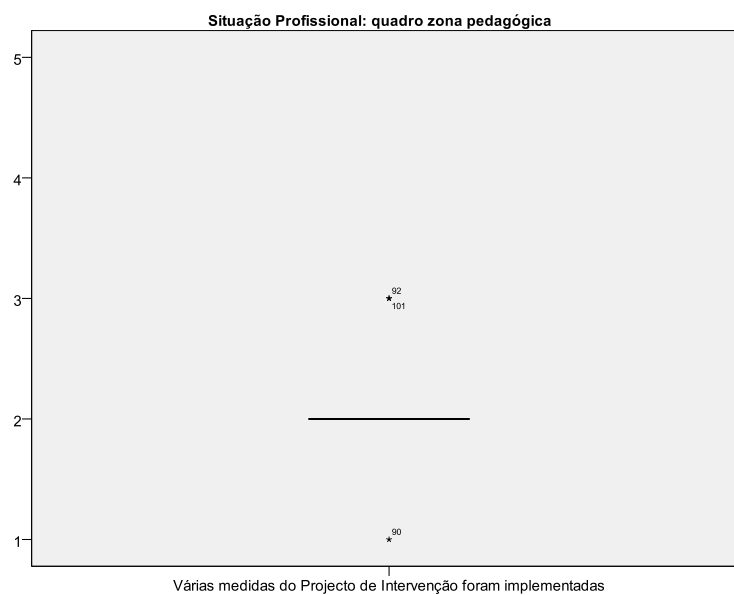
**Medidas do PI implementadas (PQE)**



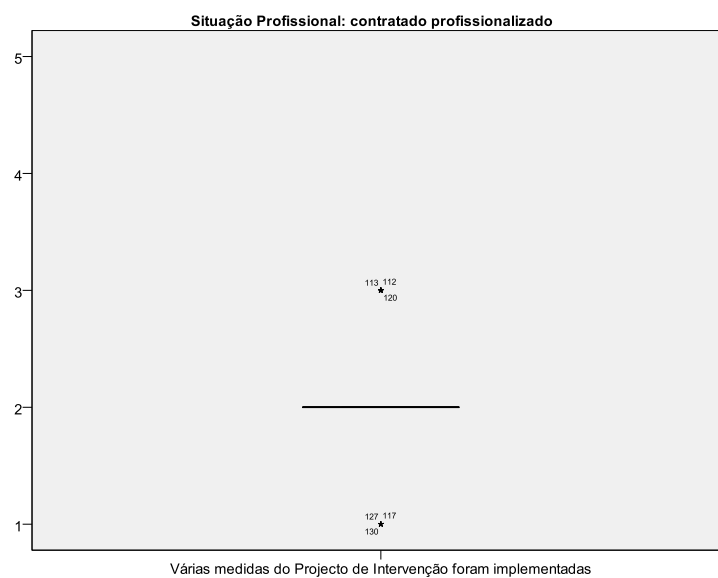
**Medidas do PI implementadas (PQOE)**



### Medidas do PI implementadas (PQZP)



### Medidas do PI implementadas (PC)



### Nenhuma medida do Projeto de Intervenção foi implementada

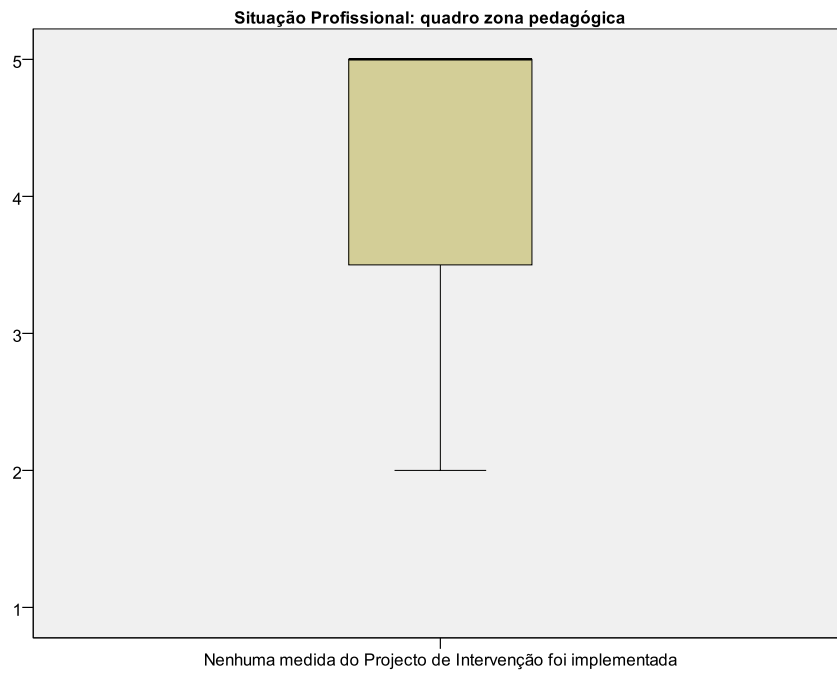
Situação Profissional			Frequência	Percentagem
quadro de escola	Respostas Válidas	1 - concordo bastante	1	1,2
		2 - concordo	2	2,4
		3 - nem concordo/nem discordo	8	9,4
		4 - discordo em parte	11	12,9
		5 - discordo completamente	59	69,4
		Total	81	95,3
	Respostas Perdidas	4	4,7	
Total	85	100,0		

quadro de outra escola	Respostas	1 - concordo bastante	-	-
	Válidas	2 - concordo	-	-
		3 - nem concordo/nem discordo	-	-
		4 - discordo em parte	-	-
		5 . discordo completamente	3	100,0
		Total	-	-
	Respostas	Perdidas	-	-
Total		-	-	
quadro zona pedagógica	Respostas	1 - concordo bastante	-	-
	Válidas	2 - concordo	1	7,7
		3 - nem concordo/nem discordo	2	15,4
		4 - discordo em parte	1	7,7
		5 . discordo completamente	8	61,5
		Total	12	92,3
	Respostas	Perdidas	1	7,7
Total		13	100,0	
contratado profissionalizado	Respostas	1 - concordo bastante	1	2,8
	Válidas	2 - concordo	-	-
		3 - nem concordo/nem discordo	8	22,2
		4 - discordo em parte	7	19,4
		5 . discordo completamente	18	50,0
		Total	34	94,4
	Respostas	Perdidas	2	5,6
Total		36	100,0	

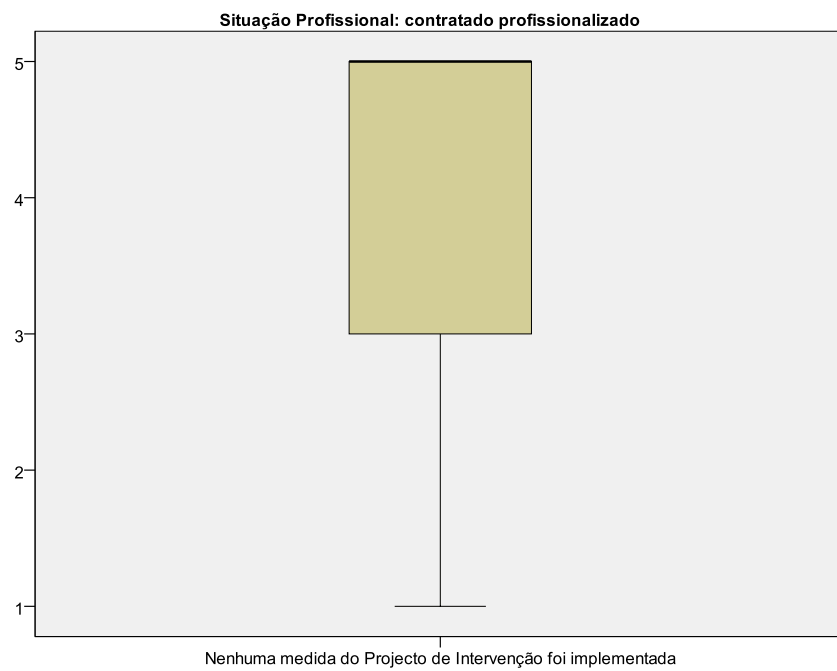
### Nenhuma medida do Projeto de Intervenção foi implementada (PQOE)



**Nenhuma medida do Projeto de Intervenção foi implementada (PQZP)**

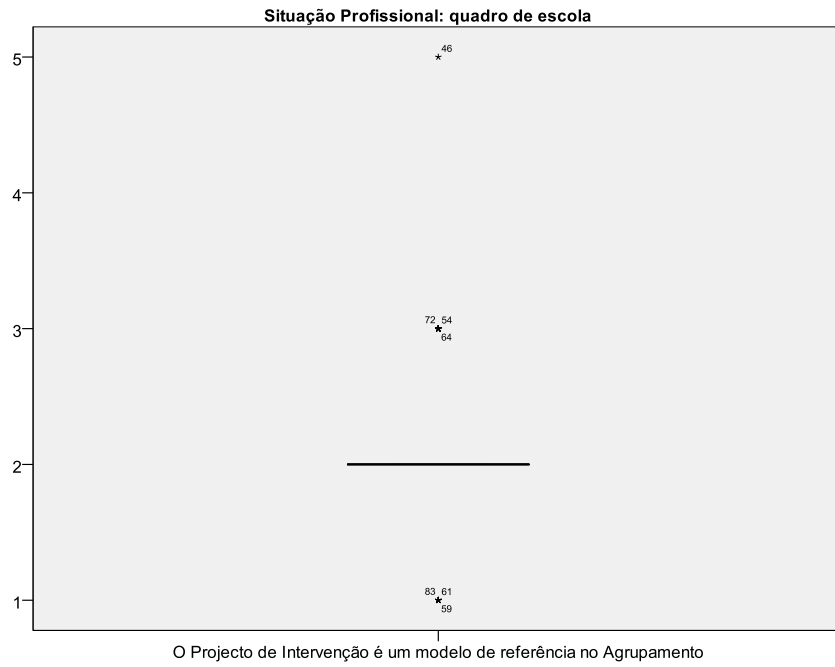


**Nenhuma medida do Projeto de Intervenção foi implementada (PC)**

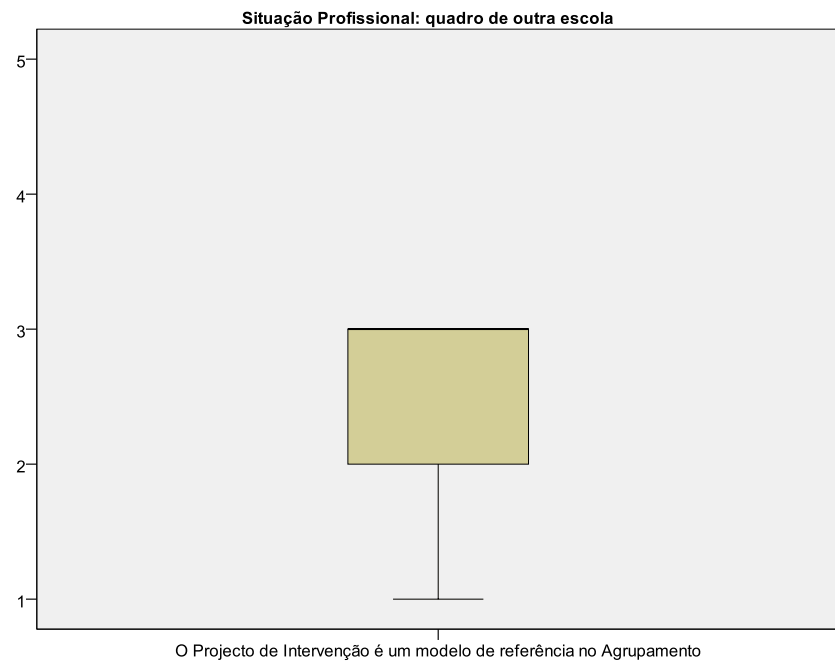




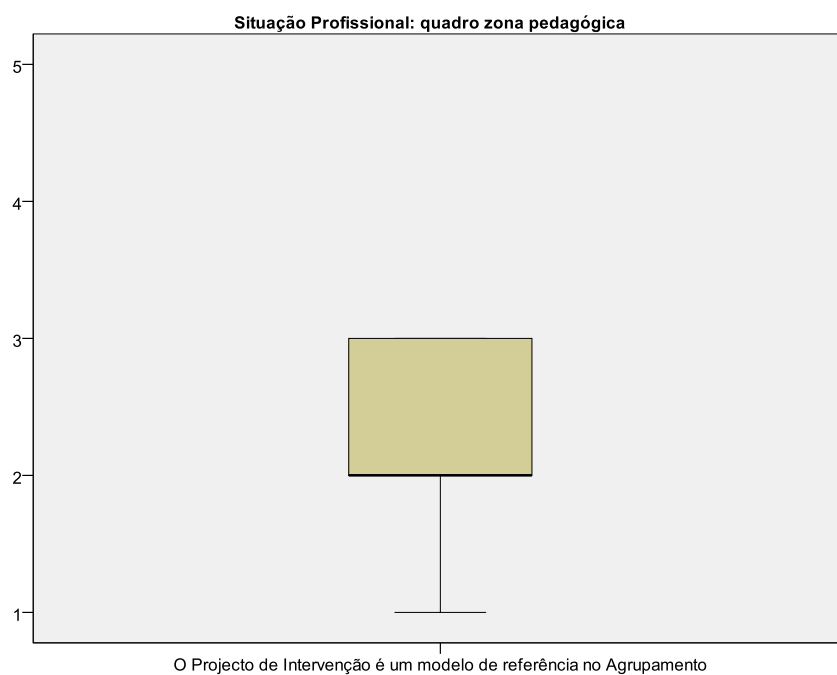
**Projeto de Intervenção – um modelo de referência na escola (PQE)**



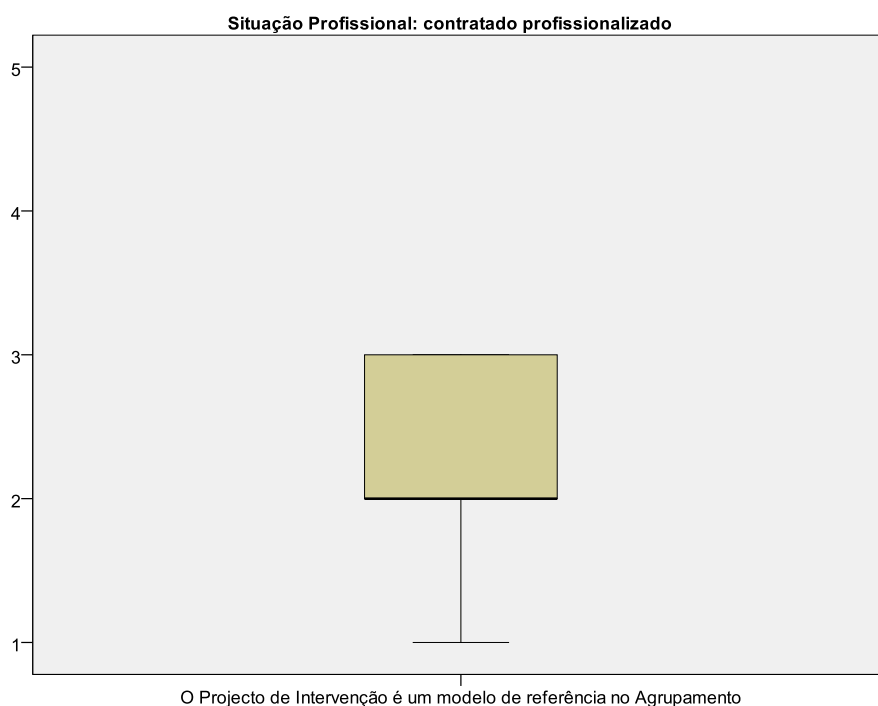
**Projeto de Intervenção – um modelo de referência na escola (PQOE)**



**Projeto de Intervenção – um modelo de referência na escola (PQZP)**



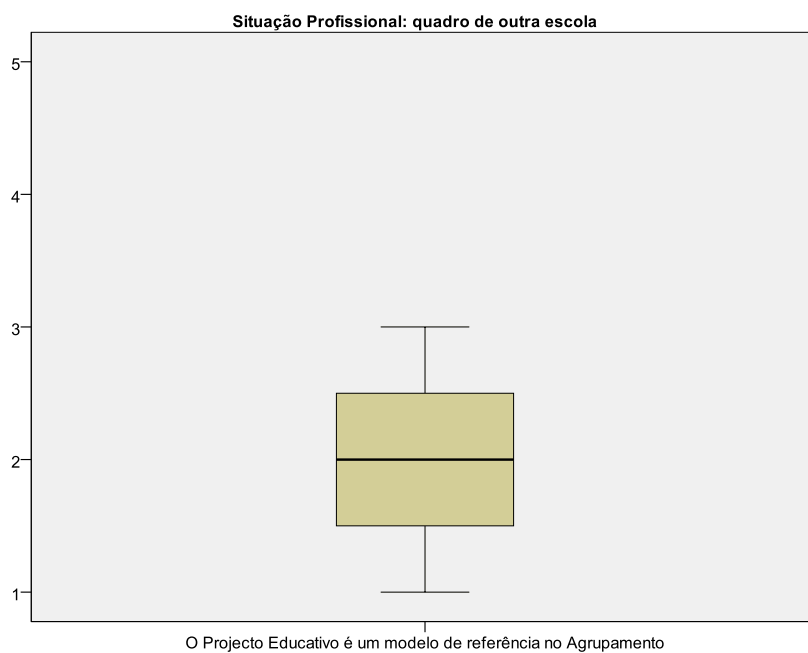
**Projeto de Intervenção – um modelo de referência na escola (PC)**



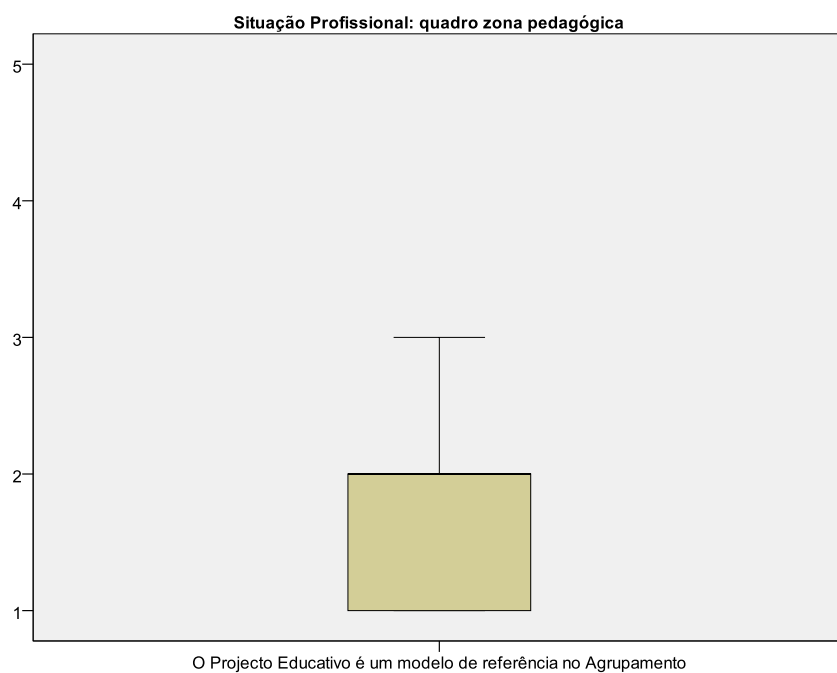
### Projeto Educativo – um modelo de referência na escola (PQE)



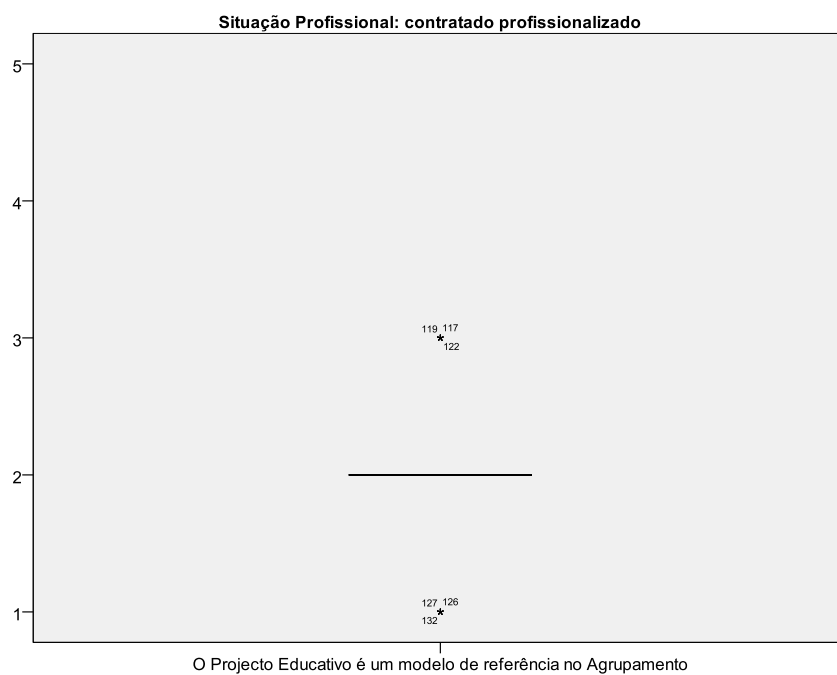
### Projeto Educativo – um modelo de referência na escola (PQOE)



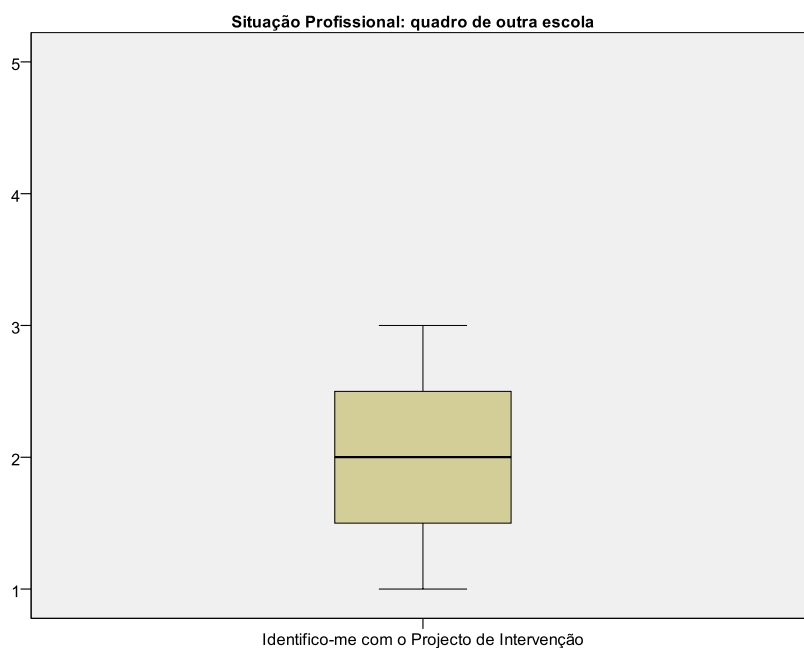
### Projeto Educativo – um modelo de referência na escola (PQZP)



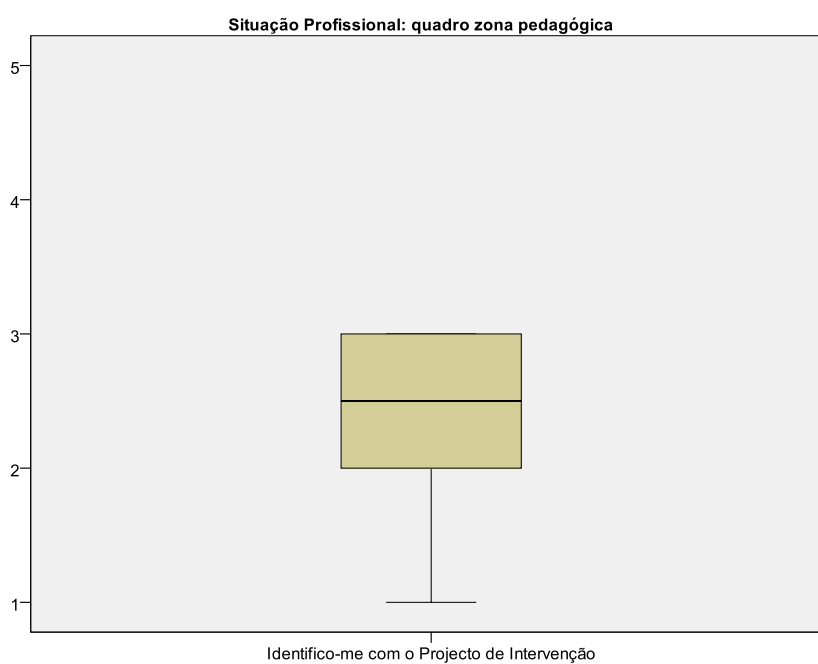
### Projeto Educativo – um modelo de referência na escola (PC)



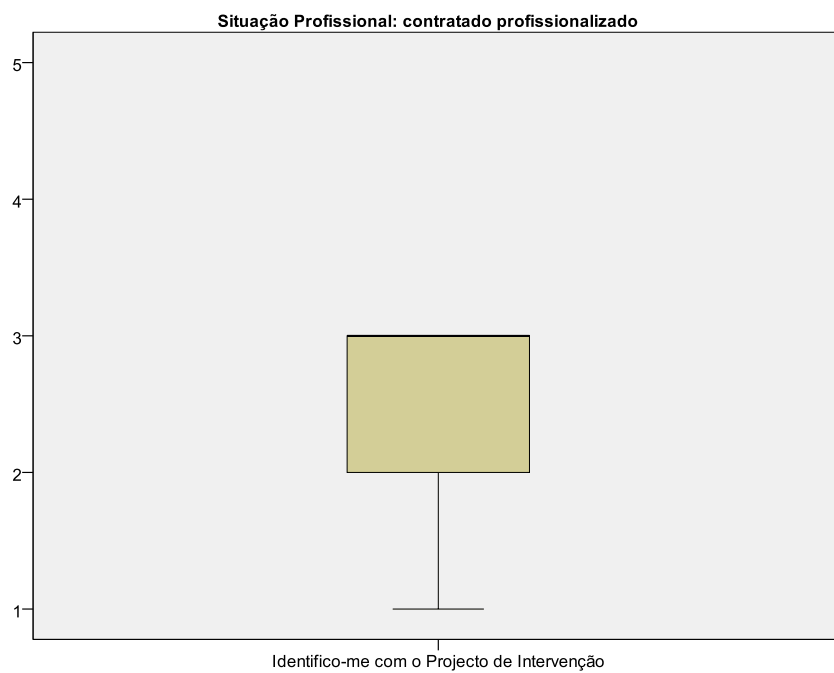
### Identificação com o PI (PQOE)



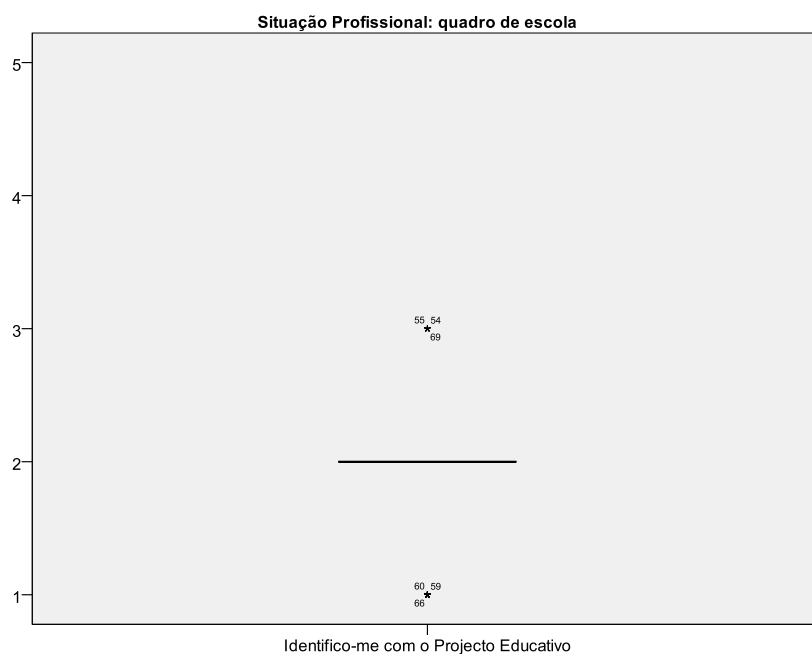
### Identificação com o PI (PQZP)



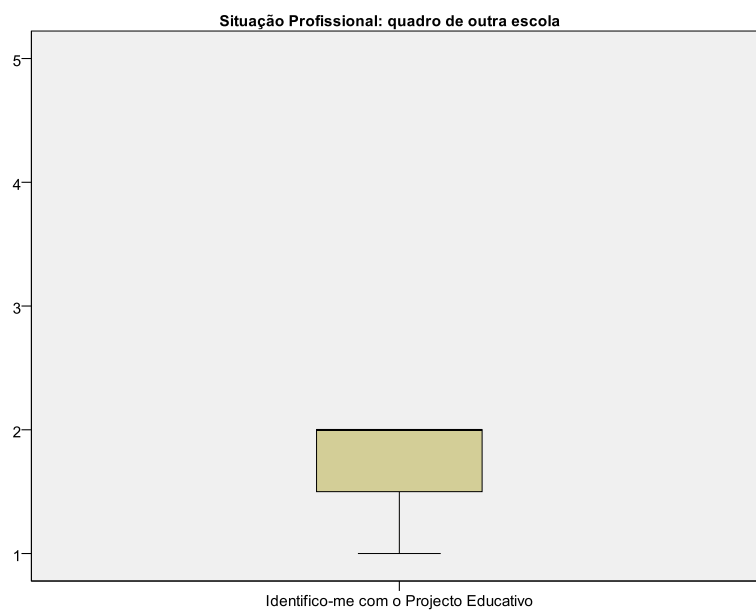
### Identificação com o PI (PC)



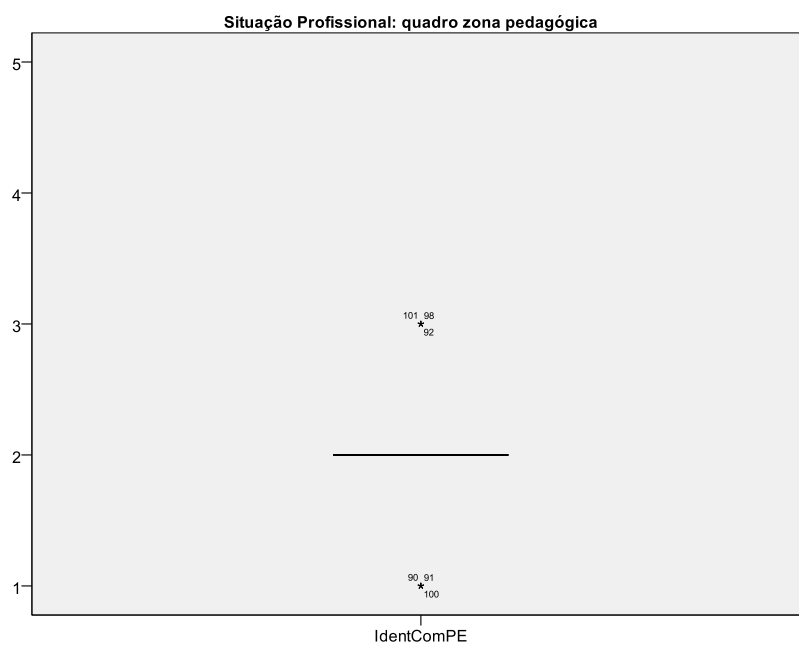
### Identificação com o PEE (PQE)



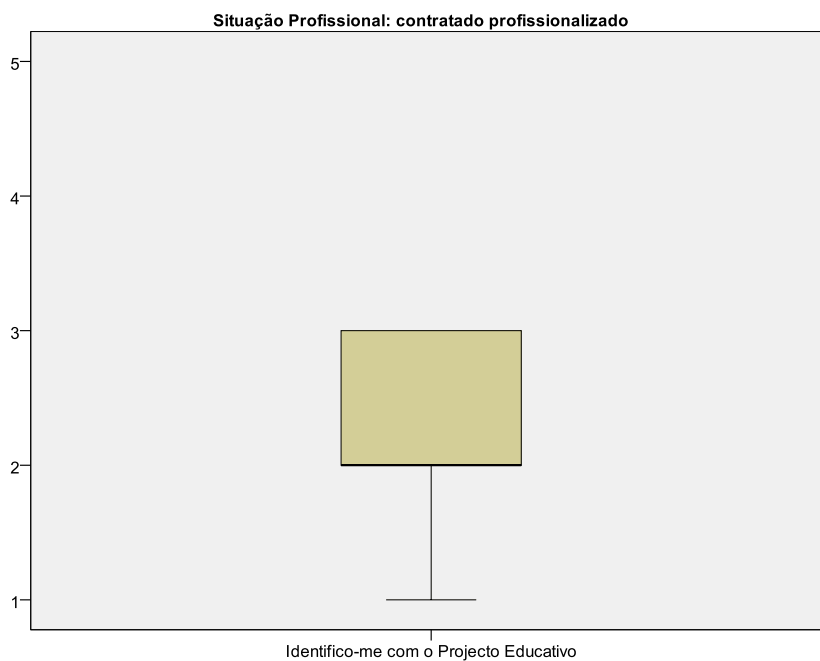
### Identificação com o PEE (PQOE)



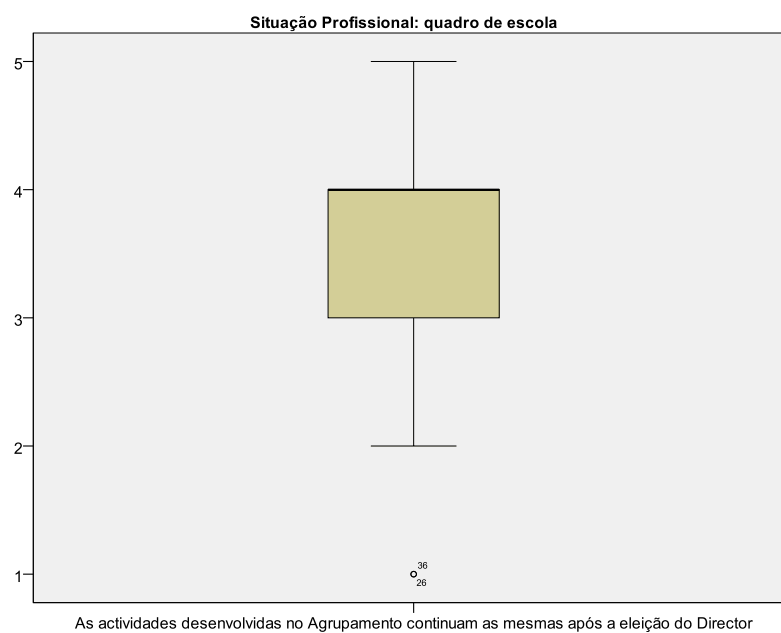
### Identificação com o PEE (PQZP)



### Identificação com o PEE (PC)

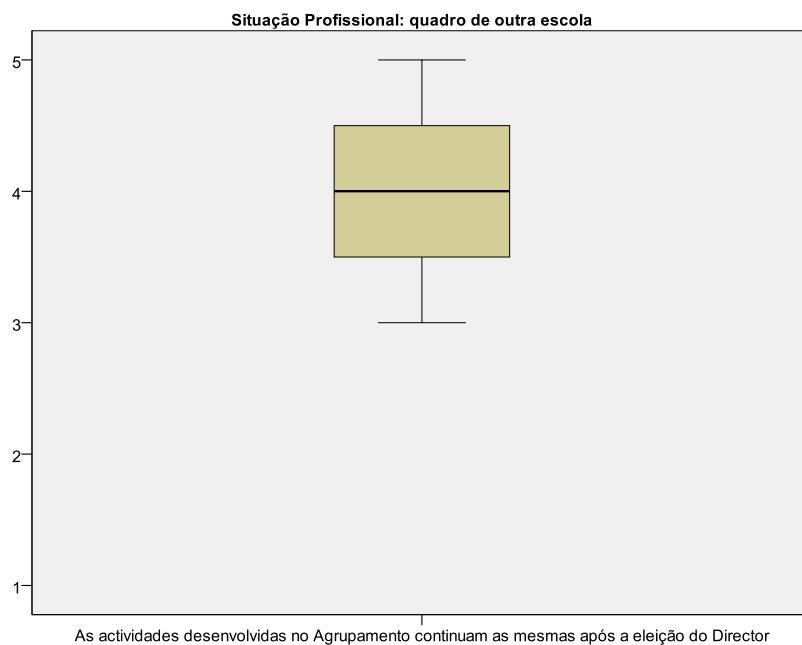


### Atividades após a eleição do Diretor (PQE)

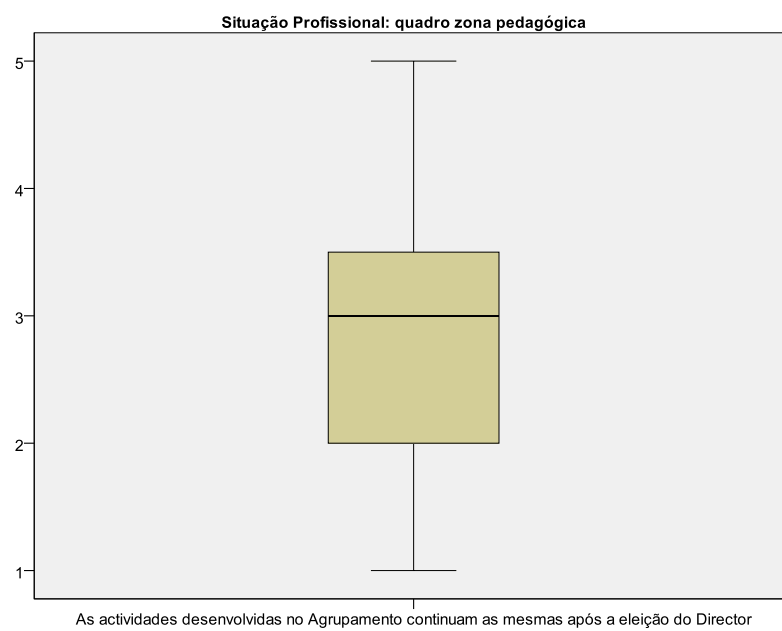




### Atividades após a eleição do Diretor (PQOE)



### Atividades após a eleição do Diretor (PQZP)



### Atividades após a eleição do Diretor (PC)



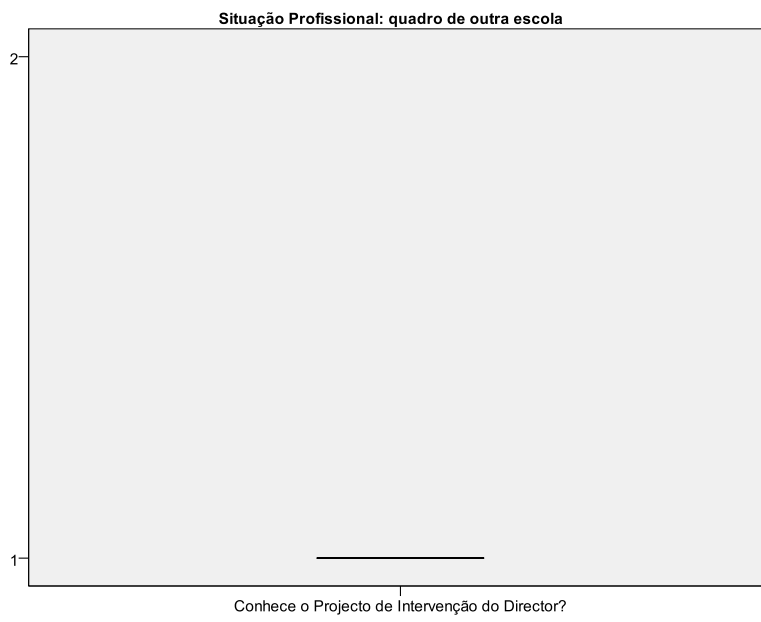
### Conhecimento do PI

Situação Profissional		Frequência	Percentagem	
todos os docentes	Respostas Válidas	sim	72,3	
		não	26,3	
		Total	98,5	
	Respostas Perdidas		2	1,5
	Total		137	100,0

**Conhecimento do PI (PQE)**



**Conhecimento do PI (PQOE)**



### Conhecimento do PI (PQZP)



### Conhecimento do PI (PC)

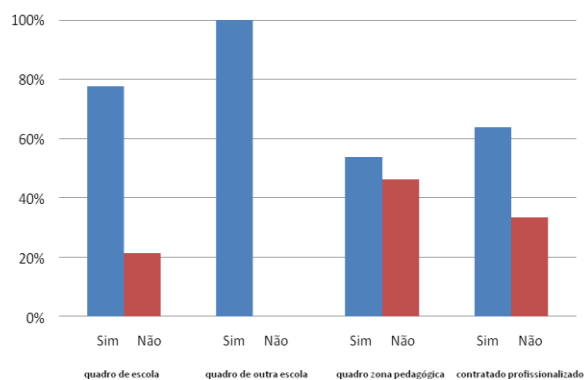


### Conhecimento do PI

Situação Profissional			n	%
quadro de escola	Resposta válida	sim	66	77,6
		não	18	21,2
		Total	84	98,8
	Resposta perdida		1	1,2
Total			85	100,0
quadro de escola	Resposta válida	sim	3	100,0

		não	-	-
		Total	3	100,0
	Resposta perdida		-	-
	Total		-	-
quadro de zona escolar	Resposta válida	sim	7	53,8
		não	6	46,2
		Total	13	100,0
	Resposta perdida		-	-
	Total		-	-
contratado profissionalizado	Resposta válida	sim	23	63,9
		não	12	33,3
		Total	35	97,2
	Resposta perdida		1	2,8
	Total		36	100,0

### Conhecimento do PI



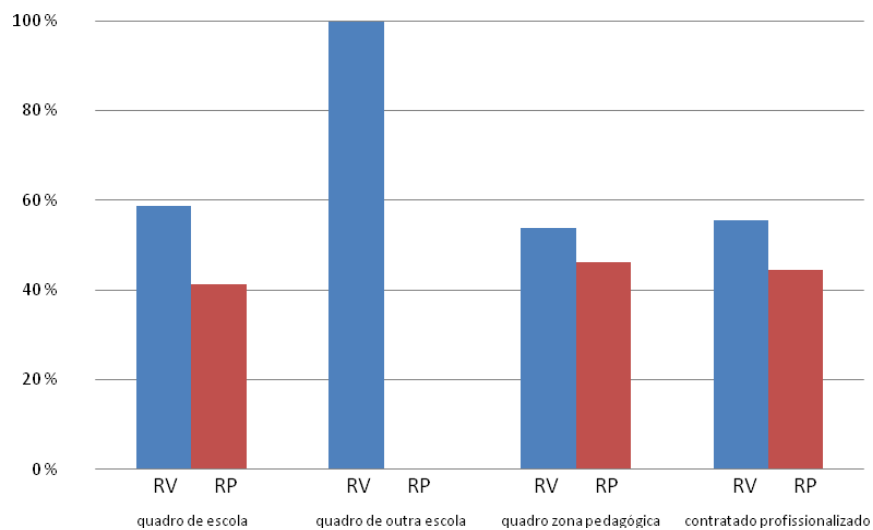
### Formas de divulgação do PI

	Site		Afixado		Dossier		Distrib. Prof.		RGP	R Gr/Dep.		C T		Outra		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Resposta válida	80	58,4	4	2,9	10	7,3	6	4,4	25	18,2	27	19,7	2	1,5	2	1,5
Resposta perdida	57	41,6	133	97,1	127	92,7	131	95,6	112	81,8	110	80,3	135	98,5	135	98,5
Total	137	100%	137	100%	137	100%	137	100%	137	100%	137	100%	137	100%	137	100%

## Conhecimento do PI

Situação Profissional			n	%
quadro de escola	Resposta válida	Sim	66	77,6
		Não	18	21,2
		total	84	98,8
	Resposta perdida		1	1,2
	Total		85	100
quadro de escola	Resposta válida	Sim	3	100
		Não	-	-
		total	3	100
	Resposta perdida		-	-
	Total		-	-
quadro de zona escolar	Resposta válida	Sim	7	53,8
		Não	6	46,2
		total	13	100
	Resposta perdida		-	-
	Total		-	-
contratado profissionalizado	Resposta válida	Sim	23	63,9
		Não	12	33,3
		total	35	97,2
	Resposta perdida		1	2,8
	Total		36	100

## Conhecimento do PI



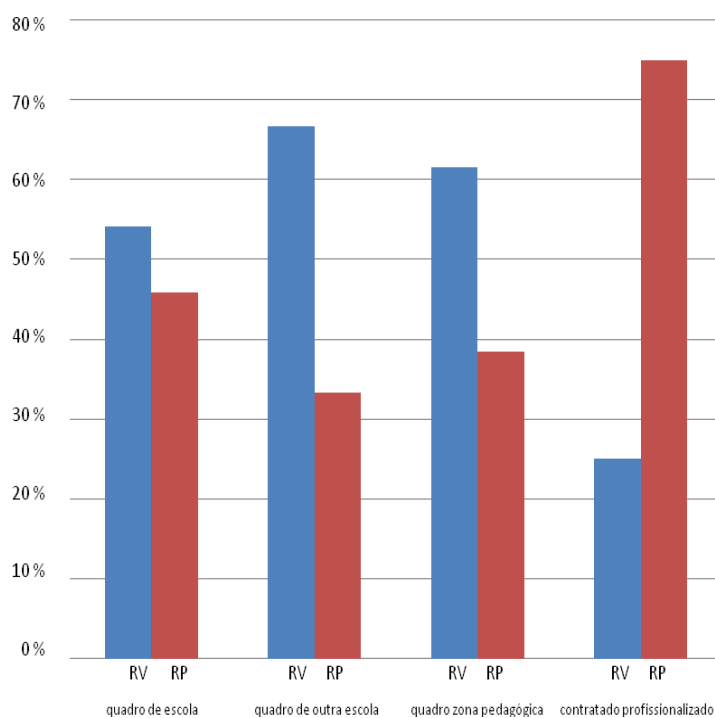
### Momento da tomada de conhecimento do PI

	Após a eleição do Diretor		No início do ano letivo		Nas reuniões intercalares		Outro momento	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Resposta válida	25	18,2	65	47,4	10	7,3	6	4,4
Resposta perdida	112	81,8	72	52,6	127	92,7	131	95,6
Total	137	100 %	137	100 %	137	100 %	137	100 %

### Situação profissional e conhecimento do PI pelo site do agrupamento

Situação Profissional		n	%
quadro de escola	Resposta válida	50	58,8
	Resposta perdida	35	41,2
	Total	85	100,0
quadro de escola	Resposta válida	3	100,0
	Resposta perdida	-	-
	Total	-	-
quadro de zona escolar	Resposta válida	7	53,8
	Resposta perdida	6	46,2
	Total	13	100,0
contratado profissionalizado	Resposta válida	20	55,6
	Resposta perdida	16	44,4
	Total	36	100,0

### Situação profissional e conhecimento do PI pelo site do agrupamento



### Conhecimento do PEE

Situação Profissional			n	%
quadro de escola	Resposta válida	Sim	82	96,5
		Não	1	1,2
		total	83	97,7
	Resposta perdida		2	2,4
Total			85	100
quadro de escola	Resposta válida	Sim	3	100
		Não	-	-
		total	3	100
	Resposta perdida		-	-
Total			3	100
quadro de zona escolar	Resposta válida	Sim	12	92,3
		Não	1	7,7
		total	13	100
	Resposta perdida		-	-
Total			-	-
contratado profissionalizado	Resposta válida	Sim	36	100
		Não	-	-
		total	36	100
	Resposta perdida		-	-
Total			36	100

### Formas de conhecimento do PEE

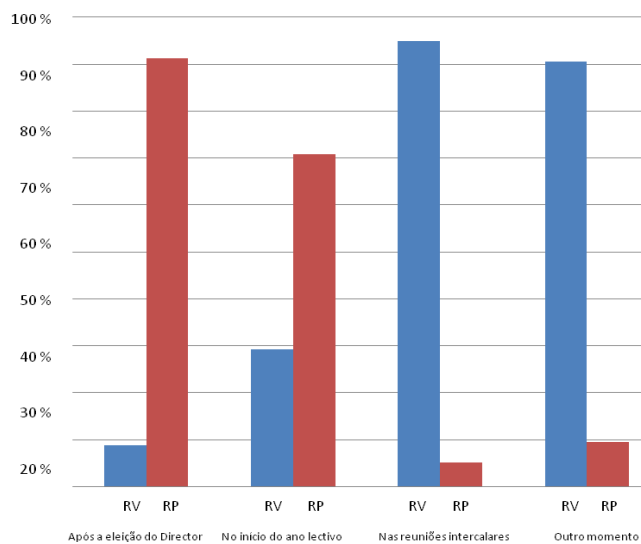
		Site	Afixado		Dossier		Dist.Doc		RGP	R Gr/dep		CT	Outra				
Situação Profissional		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
quadro de escola	Resposta	72	84,7	3	3,5	8	9,4	5	5,9	11	12,9	31	36,5	83	97,6	82	96,5
	Resposta	13	15,3	82	96,5	77	90,6	80	94,1	74	87,1	54	63,5	2	2,4	3	3,5
	Total	85	100	85	100	85	100	85	100	85	100	85	100	85	100	85	100
quadro de outra escola	Resposta	3	100,0	1	33,3	1	33,3	3	100,0	1	33,3	2	66,7	3	100,0	3	100,0
	Resposta	-	-	2	66,7	2	66,7	-	-	2	66,7	1	33,3	-	-	-	-
	Total	3	100	3	100	3	100	3	100	3	100	3	100	3	100	3	100
quadro zona pedagógica	Resposta	11	84,6	2	15,4	1	7,7	1	7,7	4	30,8	8	61,5	12	92,3	13	100,0
	Resposta	2	15,4	11	84,6	12	92,3	12	92,3	9	69,2	5	38,5	1	7,7	-	-
	Total	13	100	13	100	13	100	13	100	13	100	13	100	13	100	13	100
contratado profissionalizado	Resposta	30	83,3	36	100,0	5	13,9	6	16,7	12	33,3	13	36,1	35	97,2	36	100,0
	Resposta	6	16,7	-	-	31	86,1	30	83,3	24	66,7	23	63,9	1	2,8	-	-
	Total	36	100	36	100	36	100	36	100	36	100	36	100	36	100	36	100



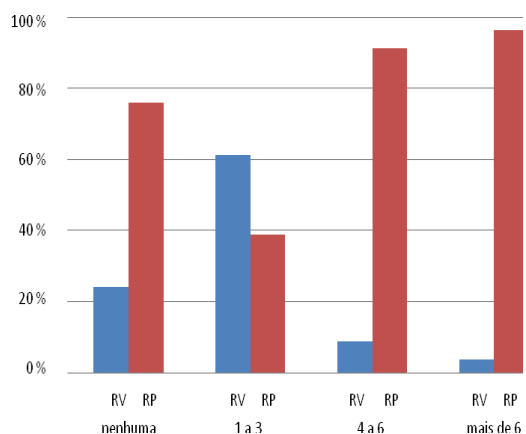
### Momento de tomada de conhecimento do PEE

Situação Profissional		Após eleição Diretor		Início ano letivo		Reuniões intercalares		Outro momento	
		n	%	n	%	n	%	n	%
quadro de escola	Resposta válida	9	10,6	31	36,5	80	94,1	73	85,9
	Resposta perdida	76	89,4	54	63,5	5	5,9	12	14,1
	Total	85	100	85	100	85	100	85	100
quadro de outra escola	Resposta válida	1	33,3	1	33,3	3	100,0	3	100,0
	Resposta perdida	2	66,7	2	66,7	-	-	-	-
	Total	3	100	3	100	3	100	3	100
quadro zona pedagógica	Resposta válida	13	100,0	2	15,4	13	100,0	13	100,0
	Resposta perdida	-	-	11	84,6	-	-	-	-
	Total	13	100	13	100	13	100	13	100
contratado profissionalizado	Resposta válida	2	5,6	6	16,7	34	94,4	35	97,2
	Resposta perdida	34	94,4	30	83,3	2	5,6	1	2,8
	Total	36	100	36	100	36	100	36	100

### Momento de tomada de conhecimento do PEE



### Frequência de consulta do PI



### Motivos da consulta do PI

	Curiosidade		Necessidade		Outro	
	n	%	n	%	n	%
Resposta válida	51	37,2	44	32,1	23	16,8
Resposta perdida	86	62,8	93	67,9	114	83,2
Total	137	100 %	137	100 %	137	100 %

### Frequência de consulta do PEE

	Nenhuma		1 a 3		4 a 6		Mais de 6	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Resposta válida	1	,7	71	51,8	30	21,9	34	24,8
Resposta perdida	136	99,3	66	48,2	107	78,1	103	75,2
Total	137	100,0	137	100,0	137	100,0	137	100,0

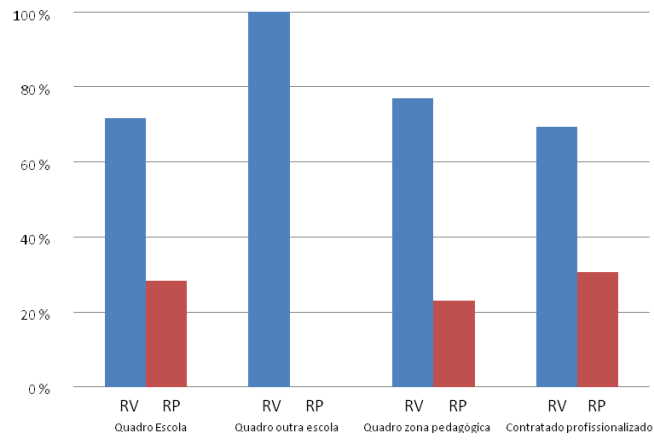
### Motivos de consulta do PEE

	Curiosidade		Planificação		Inerência		Outro	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Resposta válida	35	25,5	99	72,3	42	30,7	2	1,5
Resposta perdida	102	74,5	38	27,7	95	69,3	135	98,5
Total	137	100 %	137	100 %	137	100 %	137	100 %

### Consulta do PEE para planificação

Situação Profissional		n	%
quadro de escola	Resposta válida	61	71,8
	Resposta perdida	24	28,2
	Total	85	100 %
quadro de outra escola	Resposta válida	3	100,0
	Resposta perdida	-	-
	Total	3	100 %
quadro zona pedagógica	Resposta válida	10	76,9
	Resposta perdida	3	23,1
	Total	13	100,0
contratado profissionalizado	Resposta válida	25	69,4
	Resposta perdida	11	30,6
	Total	36	100 %

### Consulta do PEE para planificação



### Documento de referência na planificação de atividades

	PE		PI		Outro	
	n	%	n	%	n	%
Resposta válida	125	91,2	-	-	19	13,9
Resposta perdida	12	8,8	137	100,0	118	86,1
Total	137	100 %	137	100 %	137	100 %