

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA DE UM DIRETOR ESCOLAR**

**João Carlos de Jesus Manique da Silva**

Trabalho de Projeto

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de Especialização em Administração Educacional**

2013

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA DE UM DIRETOR ESCOLAR**

**João Carlos de Jesus Manique da Silva**

Trabalho de Projeto orientado pela Professora Doutora Florbela de Sousa

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

2013

## **AGRADECIMENTOS**

Aos professores e colegas do mestrado em ciências da educação pelos contextos de aprendizagem criados.

À professora doutora Florbela de Sousa pela orientação do projeto.

Ao diretor do agrupamento de escolas, pela disponibilidade e amabilidade que manifestou ao longo da investigação.

Aos meus colegas e alunos pelo trabalho extra que permitiu compensar as minhas falhas.

À minha colega e amiga Luísa Supico, sempre responsável por extraordinários exercícios de autodescoberta.

Ao meu irmão Miguel, pelo apoio científico dado durante todo o projeto.

À minha extraordinária família, sempre presente.

## **RESUMO**

Este trabalho reporta um estudo centrado na figura de um diretor escolar de um agrupamento de escolas, localizado na periferia de Lisboa, com o enquadramento normativo prescrito no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, na leitura dada pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho.

A partir dos dados recolhidos através de duas fontes, uma observação não participante de um dia de trabalho do diretor escolar e uma entrevista semiestruturada, pretendeu-se compreender as perceções do diretor relativamente à diversidade dos seus papéis, bem como aos principais dilemas que se colocam no desempenho do seu cargo.

Num contexto metarregulado procurou-se também perscrutar as lógicas de ação do diretor, as estratégias e os estilos de liderança mobilizados para a afirmação do projeto educativo do agrupamento de escolas.

O estudo permite retratar um diretor com uma dinâmica assente nas lógicas da profissionalidade e do relacionamento interpessoal, que encontra na liderança o fator crítico para a mobilização da comunidade educativa para a missão da escola pública.

Face à recentralização das políticas de educação com as agregações dos agrupamentos, o estudo permite ainda indiciar uma reconfiguração da ação (dos papéis) do diretor em consequência da parceria estratégica com o município no sentido de garantir a manutenção de franjas de liberdade para o projeto educativo do agrupamento.

Palavras-chave: dilemas, diretor escolar, liderança escolar, lógicas de ação, regulação.

## **ABSTRACT**

This paper reports a study focused on the role of a director of a (school cluster) cluster of schools, located on the outskirts of Lisbon, regulated by Law nº 75/2008, of April 22, revised by law nº137/2012, of July 2.

By analyzing the data gathered from two sources, a non-participating observation of the director's working day and a semi-structured interview, this study intends to understand the director's perceptions in relation to the diversity of his actions, as well as the major dilemmas faced while performing his tasks.

In a meta-regulated context, it is also intended to scrutinize the director's logic of action, and the leadership strategies used to enforce the school cluster's educational project.

The study depicted on this report portrays a director with a motivation based on the logic of professionalism and interpersonal skills, relying on leadership as the critical factor to mobilize the educational community to the mission of public schools.

Given the recentralization of education policies with the aggregations of clusters, the study also indicates a reconfiguration of the director's actions (through the changes of his role), as a result of the strategic partnership with the municipality to ensure the maintenance of fringes of freedom within the cluster's educational project.

Key-words: School Director, Dilemmas, School Leadership, Logics of Action, Regulation.

## ÍNDICE

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	5
1. Apresentação do tema e problema de partida .....	5
2. Objeto e objetivos do estudo .....	6
3. Organização do estudo .....	7
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
1. Uma questão de papéis e de dilemas .....	8
2. Uma questão de regulações .....	13
3. Uma questão de lógicas de ação .....	19
4. Uma questão de liderança .....	22
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	30
1. Orientações metodológicas.....	30
2. O sujeito participante no estudo e o seu contexto de ação .....	32
3. Os eixos de análise .....	34
4. Procedimentos de recolha de dados.....	36
4.1. A análise documental.....	36
4.2. A observação .....	36
4.3. A entrevista .....	38
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	41
1. Análise da observação .....	41
1.1. O dia-a-dia de um diretor escolar .....	41
1.2. Síntese descritiva da observação.....	49
2. A análise da entrevista .....	51
2.1. Trajetória profissional e perceção sobre a evolução do seu trabalho no contexto de ação .....	51
2.2. Auto perceções sobre as funções do diretor .....	54
2.3. Perceções descritivas do diretor sobre o seu trabalho.....	57
2.4. Perceção avaliativa do diretor relativamente ao que faz e o que gostaria de fazer....	60
2.5. Liderança e autorregulação .....	60
2.6. Relações com atores internos .....	66
2.7. Relações com atores externos.....	68
2.8. Síntese descritiva da entrevista .....	73
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES .....	78
1. Perspetivas finais .....	82
FONTES .....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	84

LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....	87
ANEXOS .....	88
ANEXO I – NOTAS DE CAMPO- PRIMEIRO CONTACTO COM O DIRETOR ESCOLAR .....	88
ANEXO II – INSTRUMENTOS RECOLHA DE DADOS .....	90
A – Grelha de observação – um dia na vida de um diretor escolar .....	90
B – Guião de entrevista ao diretor escolar .....	91
ANEXO III – REGISTO DOS DADOS .....	94
A – Registo e categorização da observação de um dia na vida de um diretor escolar .....	94
B – Transcrição da entrevista ao diretor escolar .....	123
ANEXO IV – INSTRUMENTO DE APRECIACÃO DO PROJETO INTERVENÇÃO DO DIRETOR .....	140

## CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

“Uma liderança reconhecida é fator decisivo para orientar, resolver conflitos, estabelecer normas, infundindo visão, energia e significado à ação coletiva”.  
(Silva, 2008, p. 127)

### 1. Apresentação do tema e problema de partida

A escola é uma organização complexa com especificidades muito próprias reguladas pelo seu primado pedagógico. Como organização na qual coloca a importante responsabilidade do ensino, o Estado tem sido tentado, até ao limite do que os contextos políticos sociais e culturais vigentes permitem, a uma regulação centralizadora. Independentemente do tempo e das épocas, a figura do diretor<sup>1</sup> da organização escola tem sido configurada como ator protagonista com o qual o “poder central” tem contado, ora para perpetuar o *status quo*, ora para mobilizar ímpetus reformadores. Atualmente, na sequência da modernização da sociedade portuguesa e no contexto de novos normativos legais, o diretor escolar, enquanto órgão unipessoal de topo, espartilhado entre as exigências e as expetativas das comunidades locais e a genética centralizadora do Estado, assiste a um aumento da complexidade funcional e dos constrangimentos da sua ação. Neste contexto multirregulado, o diretor, dotado de poder formal e de um poder simbólico enquanto ator social, estará fortemente condicionado pelas suas competências de liderança para a afirmação de um projeto educativo. Interessa-nos pois responder ao seguinte problema de partida: Qual a perceção do nosso sujeito relativamente ao modo como exerce o seu cargo de diretor, e em particular como é que o exercício da sua liderança permite a afirmação do projeto educativo do agrupamento na comunidade educativa?

---

<sup>1</sup> Por convenção, utilizaremos o termo diretor (ou diretor escolar) para designar o responsável pela gestão de topo das escolas, substituindo-se aos termos presidente do conselho executivo ou presidente do conselho diretivo ou diretor executivo, exceto nas transcrições de referências de outros autores.



## **2. Objeto e objetivos do estudo**

A presente investigação toma como objeto o trabalho quotidiano do diretor de um agrupamento de escolas da região da grande Lisboa no quadro do regime de direção, administração e gestão, instituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Num sistema de ensino ainda fortemente centralizado, o quadro normativo citado acaba por dar poderes e responsabilidades nunca antes atribuídas aos gestores escolares no sentido da configuração de um cargo unipessoal. Aos novos diretores exigem-se lideranças fortes que, num novo quadro autonómico, orientem as comunidades no sentido da criação de contextos que se traduzam numa melhoria significativa dos resultados académicos dos alunos. Com fronteiras de ação mais latas e com um crescendo de responsabilidade, o diretor escolar, enquanto ator principal na dinâmica da organização escola, terá de se assumir como um gestor das interações e relações quer com os atores internos quer com atores externos no seio da sua comunidade educativa. As estratégias e o jogo de interesses que os diferentes atores, em particular o diretor, concebem e nos quais se movimentam enquanto agentes políticos (não neutros, portanto) na organização escolar, dão-nos uma perspetiva política que nos interessa analisar, particularmente pela sua premência na consecução de uma autonomia construída. Assim, neste contexto específico da organização escolar, palco em que se desenrolam dinâmicas micropolíticas, é intenção deste estudo perspetivar, num paradigma interpretativista, a conceção simbólica do diretor escolar relativamente ao seu contexto institucional e interpretar as lógicas de ação resultantes desse mesmo quadro, nomeadamente através de dois conjuntos de objetivos que se complementam e servem de fio condutor a este estudo:

- 1) Identificar, descrever e analisar as perceções do diretor de agrupamento, enquanto gestor e líder da comunidade educativa;
- 2) Descrever, comparar e interpretar as ações políticas e estratégicas do diretor de agrupamento conducentes a liderar a comunidade educativa num quadro de autonomia.

### **3. Organização do estudo**

O presente estudo consta de cinco capítulos e dos anexos. Os dois primeiros capítulos tecem considerações teóricas. No primeiro apresenta-se o tema e o problema que nos move para a investigação; no segundo faz-se um exercício de revisão dos principais conceitos de acordo com um quadro teórico atual de referência na área da investigação sobre diretores escolares. Abordam-se os conceitos de regulação, lógicas de ação e liderança. Nos dois capítulos seguintes constam as questões empíricas da investigação. No terceiro capítulo explicita-se a metodologia adotada neste estudo de caso, bem como as técnicas de recolha de dados nos seus diferentes passos: i) a análise documental, em particular o projeto de intervenção do diretor e o projeto educativo do agrupamento; ii) a observação estruturada de um dia da vida do diretor no seu contexto de trabalho (algo que, na lógica dos nossos objetivos, possibilitou, após análise, a construção de um guião); iii) a realização da terceira fonte de dados – a entrevista semiestruturada. No quarto capítulo é apresentada a análise interpretativa dos dados recolhidos à luz do quadro teórico estabelecido. No capítulo cinco apresentamos a conclusão do nosso estudo, tecendo algumas considerações sobre o seu contributo para a investigação na área da administração escolar e perspetivamos novas linhas de investigação. Por último, apresentamos os anexos.

## CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Exercer, num contexto fluido e pleno de ambiguidades, um amplo conjunto de funções repartidas pelos domínios “administrativo-financeiro”, “pedagógico e educativo”, “relações internas” e “relações externas” (...) sob a pressão de um quotidiano pouco menos que alucinante, dominado pela reatividade, a apelar mais à intuição do que à reflexão para a tomada de decisões, mesmo no que diz respeito às mais importantes.

(Matos, 2005, p. 302-303)

### 1. Uma questão de papéis e de dilemas

As funções e os papéis desempenhados pelos diretores escolares têm sido objeto de investigação, designadamente nos países anglo-saxónicos. A assunção, na maioria das vezes, é a de que o diretor escolar, no desempenho das suas funções, particularmente no seu papel de líder, é essencial para a qualidade do desempenho educativo das escolas. Veja-se como a questão é enquadrada por Torres e Palhares (2009): “Percecionada politicamente como uma solução ótima para a resolução dos problemas da indisciplina, do abandono e do insucesso, a liderança emerge paulatinamente como uma variável de controlo da excelência escola” (p. 77). No entanto, conforme nos lembra Ribeiro (2007) “a associação forte entre liderança e eficácia, expressa na questão recorrente ‘farão os líderes a diferença?’ tem encontrado dificuldades em ser demonstrada empiricamente” (p. 60). Evers e Lakomski (2000), resumem-na da seguinte forma: “a questão, que desde o início tem fascinado e motivado os investigadores, se os líderes fazem ou não a diferença, não foi até à data respondida de forma satisfatória” (citado por Ribeiro, 2007, p. 60).

Na Europa, e em países mais periféricos como Portugal, os estudos sobre a função de diretor têm tido particular desenvolvimento nas duas últimas décadas, merecendo nos dias de hoje um acrescido interesse. Por um lado, pela possibilidade de se poder fazer um primeiro balanço, já que se fecha o ciclo dos primeiros mandatos de quatro anos após a mudança de paradigma institucional com introdução do modelo de gestão unipessoal (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril) – o “decreto das lideranças fortes”, de inspiração anglo-saxónica e sem tradição no nosso país. Por outro lado, pelo facto de as grandes unidades de gestão formadas na sequência de agregações agora concluídas – conduziram, na prática, à constituição de

agrupamentos, os quais, utilizando uma metáfora empresarial, são verdadeiras empresas (pela dispersão de recursos físicos, pelo número de trabalhadores envolvidos e, mesmo, pelo número elevado de “clientes”) – colocarem uma pressão acrescida sob os novos diretores.

Se são as questões de liderança associadas à função do diretor que mais nos importam analisar, não devemos deixar de perspetivar, pelo menos numa primeira fase, a multiplicidade de funções cometidas ao diretor escolar. E são múltiplos os enfoques a partir dos quais se podem analisar as funções do diretor escolar. Com efeito, há perspetivas que colocam o acento tónico no enquadramento da função, outras na organização e nos papéis e outras, ainda, mais “interacionistas” que colocam o acento tónico nas relações entre atores. Segundo Katz, citado por Barroso (2006, p. 147), os chefes executivos desempenham três tipos de tarefas: técnicas, de conceção e relações humanas, às quais Morgan acrescentou a quarta categoria de gestão externa, para englobar as relações com a comunidade e prestação de contas. Os estudos de Jones (1988, citado por Barroso, 2006, p.149), em resultado de investigações junto a diretores de escolas inglesas, e hierarquizadas em função dos próprios, apontam no mesmo sentido de quatro categorias em termos de competências para o exercício do cargo: liderança, organização, relações humanas e relações externas. As competências são generalizáveis aos países da comunidade europeia, segundo um estudo de Barroso e Sjorslev (1991) embora com uma nomenclatura um pouco diferente: domínios “administrativo e financeiro”, “pedagógico e educativo”, “relações internas” e “relações externas” (Barroso, 2006, p. 150).

Uma referência obrigatória na caracterização da função de diretor no sentido executivo do termo, do seu dia-a-dia, é dada pela amplitude do estudo de Mintzberg (1986). Com efeito, numa descrição particularmente feliz do trabalho de gestor, o autor refere quatro mitos e desmistifica-os:

- O executivo não é um planejador sistemático e reflexivo, o seu ritmo de trabalho é frenético, as atividades que desempenha são breves, descontínuas, de índole variada e essencialmente orientadas para a ação;
- O executivo realiza tarefas de rotina, desde cerimónias, negociações, obtenção de informações externas através do seu *status*;
- As fontes preferenciais de informação são informais (documentos, telefonemas, reuniões, etc.) e não formais;

- O executivo recorre essencialmente ao seu cérebro e à sua intuição para guiar a sua ação e não a complexos mecanismos delineados de forma racional e científica.

Mintzberg (1986) acaba também por encontrar pontos comuns entre uma grande diversidade de profissões que incluem funções executivas. Para o autor há uma cadeia de legitimação dos papéis que se inicia na autoridade formal, primeiro elo de uma cadeia, que confere *status* que leva às relações interpessoais; estas por sua vez levam ao acesso à informação que permite a tomada de decisões e o delineamento de estratégias. Nesta sequência formal, Mintzberg encontra dez papéis distintos, embora não indissociáveis, para o executivo. No elo das relações interpessoais, o citado autor define três papéis: o primeiro ligado à “imagem do chefe” como representante da organização (por exemplo, o cumprimento de deveres de representação inerentes ao seu estatuto), o segundo, de “líder” na responsabilidade que tem para com a sua equipa e o terceiro de agente de “contacto” nas relações com elementos externos à escola. No elo do “acesso à informação” define outros três papéis: “monitor”, quando capta as informações necessárias ao desempenho das suas funções, “disseminador” de informações externas no interior da organização e “porta-voz” da organização. O conjunto destes seis papéis define outros quatro relacionados com o elo da decisão e formulação de estratégias: “empreendedor”, no sentido de promover a mudança na organização, “manipulador de distúrbios” no sentido de ser manipulado pela imprevisibilidade das situações, “alocador de recursos” e “negociador”.

Uma das abordagens mais aprofundadas sobre a complexidade dos papéis do executivo na administração escolar portuguesa é a de Dinis (1997). Na sua tese, aborda uma das questões que atravessam diacronicamente a função do gestor escolar: o carácter dual da sua função, isto é, o profissional docente e o profissional administrador bem como os dilemas que a envolvem. Com efeito, apesar de do ponto de vista teórico as tarefas de líder profissional e de chefe executivo serem significativamente diferentes, raramente o gestor veste uma ou outra pele de forma antagónica, havendo contudo algumas áreas em que pode haver conflitualidade. O Modelo das Esferas de Interação (Hanson, 1976, 1979; Bacharah, 1981), também analisado por Dinis (1997), refere uma “zona de conflitualidade” onde se sobrepõem tarefas comuns às esferas do domínio administrativo e pedagógico; um exemplo é a avaliação de professores. Esta dualidade de papéis pode ser ultrapassada se for alargado o conceito de profissionalidade docente, no sentido, por exemplo, do que é proposto por Hoyle (1975). Na verdade, este autor aponta para uma dimensão de liderança do administrador educador que invalida a referida conflitualidade.

Os conflitos e a ambiguidade levam a dilemas que, de algum modo, parecem caracterizar particularmente a problemática da função de diretor escolar. Seguindo a investigação de Dinis (1997), o autor caracteriza seis grandes dilemas organizacionais que se podem constituir como um quadro de análise particularmente aprofundado para a função de diretor escolar. O citado autor refere-se quer ao que diz respeito à forma como os diferentes atores do sistema de ensino se percebem, quer quanto às percepções que o próprio tem do seu trabalho. Nesta breve reflexão daremos apenas destaque aos três conjuntos que têm uma componente administrativo profissional mais evidente. O primeiro conjunto de dilemas refere-se a “administração vs ensino”: “O administrador é “um entre dois” e um “entre iguais”” (Dinis, p. 97). Com efeito, é o homem do meio entre a administração central e a escola, mas na sua condição de docente na sua organização não deixa de ser um professor, o que pode gerar um “conflito de lealdades” (Dinis, p. 97). O segundo conjunto de dilemas “domínio vs participação” resulta diretamente do primeiro e é reflexo, novamente, da dupla condição de administrador e profissional. Por um lado, o diretor escolar sendo o topo hierárquico da organização escola precisa de manter o controlo sobre todos os funcionários, professores incluídos, obrigando-o a enquadramentos que podem ser rígidos e até austeros. Por outro lado, como professor e líder pedagógico, está dependente de um enquadramento que permita a mobilização dos seus colegas para o desenvolvimento do projeto educativo; algo que obriga frequentemente a uma gestão mais participada, mais colegial mas também mais autónoma dos atores que com ele trabalham diretamente. Dentro do terceiro grupo de dilemas “interno vs externo”, Dinis engloba dilemas muito relacionados com a forma como o diretor escolar privilegia a sua ação política. Pode ser mais voltada para as relações externas, gerindo conflitos entre pais e professores podendo melindrar os profissionais da organização. A afirmação do diretor junto à comunidade pode descurar a gestão das questões mais internas. Ou pode assumir-se como um diretor menos “cosmopolita” e mais “local” (Gouldner, 1957; Binbaum, 1991, citados por Dinis, 1997, p. 100) procurando a sua afirmação numa dimensão mais pedagógica, mais voltada para o interior da organização numa interação mais cuidada com os atores internos e menos sensível à sua afirmação no exterior.

Ainda que seja abusivo, na ótica de Dinis (1997), converter o modelo dual para o diretor escolar de administrador e profissional num modelo dual de gestor e líder, é curioso o exercício de analisar estas duas funções do diretor escolar também de uma forma dilemática. Com efeito, os dois papéis parecem padecer duma lógica de “mutuamente exclusivos”: temporalmente o líder, cativado pela sua visão, preocupa-se com o futuro, o gestor focado na resolução dos

problemas imediatos prefere o presente; a ação do líder é mais pedagógica baseada na intuição e no desenvolvimento de relações que promovam a autoestima e o autoconceito dos atores, no trabalho das emoções do grupo (a grande liderança baseia-se nas emoções, Goleman *et al*, 2011), enquanto nos gestores a ação é baseada na lógica, no conhecimento técnico relacionando-se com os atores numa perspectiva mais utilitária e imediata; o líder é um especialista de pessoas e gosta de ruturas na organização, o gestor é um especialista de tarefas e gosta de estabilidade. Alvarez (2001) analisa os dois papéis de uma forma bastante antagónica:

O líder deve distinguir entre situações técnicas que exigem o concurso de um especialista e situações adaptativas que exigem mudanças de atitudes. Ao diretor exige-se eficácia; ao líder “que se move num espaço de autoridade informal”, exige-se integridade, fidelidade aos princípios e valores que compartilha com os seguidores. O papel do líder exige experiência e amadurecimento pessoal e profissional, enquanto o de diretor (manager) exige sobretudo capacidades técnicas de especialista (citado por Silva, 2008, p. 131).

Para Bolman e Deal (1997, citados por Silva, 2008) não há qualquer dilema nem exclusão mútua de papéis, já que a combinação dos dois papéis é a resposta aos desafios das modernas organizações escolares: “os desafios das modernas organizações requerem a perspectiva objetiva do gestor assim como a visão de futuro e o compromisso sábio assegurados pela liderança” (p. 134).

Mas, como referimos no início deste capítulo, e ainda sem se entrar nas questões, de maior amplitude, da liderança, é essencialmente no papel de líder que nos interessa perscrutar o diretor escolar. No seu papel de líder pede-se ao diretor escolar que seja munido de três pilares: visão, missão e valores. A visão refere-se a uma ideia clara do líder de um futuro possível e credível para a organização que seja uma evolução relativamente ao presente. Ideia que se consubstancia em um projeto que é um plano estratégico mas que também se expressa na sua prática corrente de modo a que o caminho em direção a esse ideal seja sempre “sentido” entre os diferentes atores da organização. Segundo Alvarez (2001),

os líderes excecionais possuem uma visão pessoal do futuro da organização que é compartilhada por uma grande maioria de colaboradores e que, no fundo, impregna todos os documentos institucionais da mesma, como a política e a estratégia, os projetos e os diversos planos de ação quotidiana (citado por Silva, 2008, p. 121).

O segundo pilar da liderança, a missão, é um documento de intenções que define de forma breve mas precisa o essencial da ação da organização, com uma função simbólica e unificadora. Tem a função de orientar o presente, o dia-a-dia aos diferentes atores para que de forma fácil saibam sempre onde estão e porque estão. Em Portugal a missão estruturante, no ensino público, é definida pelo próprio Estado, embora exista alguma margem de manobra para a “interpretar” de forma particular e comprometer num projeto próprio e partilhado o conjunto de atores que interagem em cada escola (Silva, 2008).

Os valores são o pano de fundo em que se apoiam a visão e a missão que lhes dão identidade e coesão, essencial a qualquer atividade que envolva grupos de indivíduos e que normalmente é constituído por valores comuns que, no caso dos líderes eficazes, são identificados como os valores da maioria. Nas palavras de Silva (2008), (A cultura) “confere identidade e funciona como cimento aglutinador, que harmoniza interesses contrários e contribui para canalizar os esforços de cada um para objetivos comuns e do interesse de todos” (p. 125).

Demonstrada a complexidade de papéis e o seu carácter dilemático, e uma vez que este trabalho de projeto se centra na figura do diretor escolar do ensino público, dada a intervenção do Estado na condução de políticas públicas de ensino, é importante também caracterizar o seu quadro de regulações, quer as prescritas quer as que resultam da sua autorregulação enquanto protagonista do sistema de ensino.

## **2. Uma questão de regulações**

O conceito de regulação tem sido particularmente estudado no âmbito das políticas públicas de educação no sentido em que permite uma grelha de análise particularmente completa ao sistema de ensino público de educação. Como refere Ribeiro (2007) “muitas das mudanças ocorridas nas modalidades de organização e gestão dos estabelecimentos de ensino e, portanto, no trabalho dos respetivos presidentes, decorrem precisamente das grandes transformações ocorridas no campo da regulação das políticas educativas.” (p. 61). O conceito de regulação refere-se à intervenção do Estado na condução de políticas públicas. Segundo Afonso (2004), entende-se por regulação o “conjunto dos dispositivos e procedimentos que, numa determinada sociedade, moldam a provisão coletiva e institucionalizada da ação educativa, em função dos valores sociais dominantes” (p. 35). Barroso (2006) refere-se a três níveis de regulação. A regulação transnacional, cada vez mais efetiva no quadro da união europeia e de organismos



internacionais, referente às normas e instrumentos importados que a nível nacional, por motivações múltiplas, políticas, económicas ou sociais são considerados essenciais de implementar. Portugal não tem fugido desta “contaminação internacional” de múltiplas motivações, às vezes pedagógicas como, por exemplo, a redução do abandono escolar e a diferenciação pedagógica, de natureza filosófica e social, como a dinamização da sociedade civil e das populações locais na tomada de decisão ou, como refere Barroso (2006), de natureza política e económica, com a redução do papel do estado nas políticas ditas sociais ou ainda de carácter técnico, por exemplo, no combate ao despesismo e ineficácia do Estado na gestão da coisa pública. Sendo um nível de topo em termos de regulação ela acaba por condicionar outros níveis mas, no caso específico deste trabalho de projeto não é relevante de análise.

Num segundo nível Barroso (2006) coloca a regulação nacional, que na opinião do autor se refere ao modo como o “Estado exerce a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados” (p. 50). Traçando a história recente da regulação institucional portuguesa, o país não fugiu às realidades internacionais. Com efeito, uma regulação burocrática a partir de um Estado centralizado que através de normativos impõe a sua correia de transmissão às escolas coexistiu com uma regulação corporativa em que a classe dos professores, gozando de alguma autonomia, determinou de forma colegial a orientação pedagógica da escola. Segundo Mitzberg (1990), esta aliança entre o Estado e os professores fez da escola uma “burocracia profissional”. Neste modo de regulação o diretor era legitimado formalmente pelo Estado e informalmente de forma corporativa pelos seus pares.

A crise do Estado Providência, evidenciada pela incapacidade de gerar e gerir recursos para todos, pela descredibilização com a deficiente gestão de recursos que colocou em causa a sua própria sustentabilidade, pelas estruturas burocráticas pesadas, gastadoras e, muitas vezes, pouco eficazes, está na origem de novas políticas de serviço público, também de índole transnacional, que preconizam uma lógica de descentralização eventualmente imbuída de interesses mercantis. Com efeito, nas últimas duas décadas, com crescente naturalidade, o discurso político é recorrentemente impregnado de preocupações com os resultados e com o desempenho das políticas mais do que a sua articulação. Também com crescente naturalidade ideias neoliberais emergem nas políticas europeias, trazendo à ordem do dia o debate entre a oferta pública e privada para as políticas ditas sociais, apontando para a redução das responsabilidades sociais e redistributivas do estado.

A tendência de progressiva “mercadorização”, generalizada ao nível dos sistemas educativos, é identificável no concreto, por exemplo, na implementação de políticas de livre escolha de escola e com a privatização dos seus serviços a par de um “crescente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação” (Ball, 2001, citado por Palhares e Torres, 2009, p. 79) e no campo ideológico, pelo apelo à excelência escolar como valor supremo. Mas, em sentido contrário, regista-se igualmente uma tendência para a recentralização da educação (Lima, 1995, 2005). Com efeito, a análise das políticas de educação mais recentes, num quadro de regulação, revela que existe mais do que o mero confronto entre uma governação centralizada, normativa e fortemente hierarquizada e “um mercado descentralizado, concorrencial e autónomo” (Barroso, 2006, p. 60). A coexistência de diferentes e antagónicas formas de regulação criou um quadro regulatório complexo que foge às tradicionais conceções filosóficas políticas e sociais – apelidado, por Barroso, de hibridismo.

Em termos de normativos legais, enquadradores da função do gestor escolar, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, é exemplo duma regulação institucional de dupla identidade. Este decreto preconiza lideranças fortes, quebrando com uma certa tradição mais colegial nos órgãos de gestão e radicaliza algumas das proposta do antigo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio. O conselho geral, órgão de definição estratégica, tem a competência de eleger e destituir o diretor. No espírito da lei, a figura do diretor surge reforçada, sendo reconfigurada no sentido de uma liderança unipessoal forte. Segundo Afonso (2010), do referido decreto emerge o carácter unipessoal e técnico da liderança, algo que, de algum modo, empobrece a cultura e autonomia das escolas. O diretor, não sendo, como vimos, figura nova no quadro normativo, é agora uma imposição legal para todas as escolas e agrupamentos de escolas. Esta centralidade da figura do diretor acaba por ser prenúncio da maturidade dos mecanismos de regulação da administração central com um controlo *a posteriori*, que sucessivamente vinha sendo introduzido no sistema de ensino em particular, e entre outros, com a avaliação externa das escolas e dos alunos. Há uma preocupação em legitimar a liderança por delegação de poderes que varia na razão direta da diminuição da gestão democrática da escola. Em termos de elegibilidade, o modelo recupera uma proposta, com uma eleição indireta, após um processo concursal, ao nível do órgão de direção, o conselho geral. São dados sinais contraditórios. Por um lado, preconiza-se uma liderança forte e atribui-se novas competências e delega-se novos poderes; por outro lado, retrai-se a legitimidade democrática na elegibilidade e acentua-se o carácter de prestador de contas ao órgão de direção estratégica, que volta a ter na sua mão a competência de eleger, destituir ou reconduzir o diretor. Se é verdade que nunca a gestão, administração e orientação

pedagógica da escola se centrou tanto numa figura só, não é menos verdade que nunca esta mesma figura foi tão condicionada face a outro órgão da escola, na sua qualidade de prestador de contas. A republicação do Decreto-Lei nº 75 de 22 de abril de 2008, em 2012, através do Decreto-Lei nº 137, de 2 de julho, reservava poucas mudanças e não no sentido de folgar o colete-de-forças do diretor escolar. Eram-lhe condicionadas algumas competências, nomeadamente ao nível das estruturas intermédias: agora a designação dos coordenadores dos departamentos é condicionada a um processo eleitoral (nos departamentos) em vez da designação direta do modelo anterior. Por outro lado, as competências do conselho geral eram reforçadas, quer pela possibilidade da autonomia financeira, pois faz a proposta do seu próprio orçamento, como pela decisão de recursos, nomeadamente os despachados pelo diretor e, principalmente, pela competência da avaliação de desempenho do diretor (regulamentada pela Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto), no que diz respeito à componente interna.

Se a esfera da regulação nacional é de grande importância para se perscrutar os graus de liberdade do diretor escolar, é num terceiro nível de regulação do sistema de ensino, o nível local, que nos interessa perspetivar possibilidades de autonomia do diretor. Neste nível há uma complexa teia de interesses, estratégias e jogos entre os atores no terreno quer no seu coletivo de forma mais institucional quer a nível individual, que no seu conjunto constituem uma microrregulação. A abordagem à microrregulação deve ter um foco menos institucional e mais interacionista, no sentido em que os papéis sociais, não tão predeterminados, vão sendo negociados e desenvolvidos. Nas palavras de Barroso (2006):

“ [A microrregulação é um] processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, de uma perspetiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência” (p. 56).

É pois ao nível local que ocorrem importantes processos de regulação interna nas escolas através de mecanismos das regulações de controlo e autónoma que envolvem, por exemplo, estilos de liderança e estratégias de poder nos quais os atores e neste caso em particular os gestores de topo têm teoricamente um campo de ação relativamente alargado; pese embora o processo de descentralização educativa venha sendo cerceado através de medidas administrativas paralelas de desconcentração, cujo objetivo essencial parece ser o de limitar ou controlar os efeitos da própria descentralização. Na ótica de Afonso (1998, p. 120), estas

tendências ao constituem “partes de uma mesma equação (contraditória) que procura resolver a exigência simultânea de mais e menos Estado”. Um dos exemplos mais comuns de uma regulação local, fruto deste processo de “desconcentralização” é a “regulação de proximidade”, como refere Ribeiro (2007):

Ives Dutercq (2002, p. 1) chama “regulação de proximidade”, que é exercida pelos presidentes das escolas e que se caracteriza por assumir uma “inspiração discretamente gerencialista mas recorrendo fortemente à figura da mediação” (idem, p. 1) através da qual o presidente exerce, na sua escola, um trabalho de regulação que consiste, não em impor as suas ideias e projetos, mas sim em se apoiar nas oportunidades do local:

Ele escuta, recolhe ou recupera informações junto dos professores, pais e alunos e, para tal, usa também, as ligações que mantém nas diferentes redes em que inscreve a sua ação e a que pertence a sua escola. O presidente posiciona-se como um ponto de passagem obrigatória em relação a todos os outros atores (idem, p. 5) (p. 63).

Prossegue ainda Ribeiro, “o presidente (diretor) “regulador de proximidade” intervém raramente enquanto iniciador, exercendo a sua ação sobretudo no sentido de proporcionar oportunidades a outros, ou de reorientar processos que o seu posicionamento privilegiado lhe permite antecipadamente revelar.”

Voltando ao pensamento de Barroso, mais recentemente tem sido muito discutida a regulação num contexto de metarregulação, que se cruza com o conceito de governança. Para Barroso (2006), o conceito nasce da tentativa de “separar a dicotomia entre Estado e mercado através de novas formas de governo da coisa pública e de coordenação da ação social” (p. 61), para Simões (2010) nasce “da tentativa de conciliação dos dilemas da descentralização e da autonomia, em tensão com os desafios da comunidade europeia e da globalização” (p. 20). O conceito, com ampla divulgação na ciência política, na ciência económica e nas ciências sociais foge, e até se opõe, ao conceito de governo, no sentido em que a esfera de regulação é horizontal, não hierárquica com a participação de múltiplos atores na sua formulação política, muitos não associados ao Estado. A governança será, ainda, segundo Simões (2010), “um paradigma em todos os níveis de decisão política poderá ser uma resposta do Estado no seu papel de coordenar e equilibrar as múltiplas regulações do sistema de ensino” (p. 15). Jessop (2003, citado por Simões, 2010, p. 15) refere-se ao conceito como “arte complexa de conduzir múltiplas agências, instituições e sistemas, que são simultaneamente autónomos uns dos outros e estruturalmente agregados através de diversas formas de interdependência”. Esta perspetiva

assume um princípio pluralista do poder, deixando lugar aos atores para “dialogarem” com as estruturas na construção social e política da realidade, muito no sentido da teoria da ação estratégica oriunda da sociologia das organizações com Friedberg e Crozier. (citado por Simões, 2010, p. 20). Com efeito, a governança exige que “os parceiros sociais se comprometam com uma autorregulação da conduta, em nome de um projeto social, funcionando o Estado como um parceiro entre outros” (Jessop, citado por Simões, 2010, p. 20).

Barroso (2005), cruza os modelos de regulação com o estudo diacrónico dos perfis funcionais dos diretores. Segundo aquele investigador, num modelo de regulação burocrático o diretor tem essencialmente o papel de representar o Estado na escola, enquanto numa regulação do tipo corporativo o perfil funcional do diretor é ser um *primus inter pares*. É a mistura destes dois perfis que até há umas décadas caracterizava de forma dilemática o papel do diretor escolar. Num quadro de regulação pós burocrática outros perfis são mobilizados e a hibridação da regulação tem aumentado o carácter dilemático do papel do gestor. Hoje, numa lógica de “new public management”, o diretor é também visto como um gestor de uma empresa, aumentando a complexidade do seu papel. Numa última conceção, política e social, muito associada a um Estado Regulador, o diretor é visto como um negociador, mediador entre lógicas e interesses diferentes tendo em como base de compromisso o “bem comum” aos alunos. O predomínio relativo de cada um dos quatro perfis funcionais na esfera de ação dos gestores escolares é identificável, do ponto de vista histórico embora, independentemente desses perfis, “seja frequente os diretores, na sua ação, mobilizarem alternadamente os diferentes papéis e referenciais, de acordo os problemas a tratar e com os protagonistas em causa” (Dubar & Lucas, 1994, citados por Ribeiro 2007, p. 62).

Podemos sintetizar dizendo que evolução do sistema de ensino público, trouxe até à atualidade um verdadeiro sistema de regulação cruzada ou multiregulação, onde os papéis das instâncias e dos indivíduos se cruzam e “os novos modos de regulação, e a interação entre eles, reconfiguram o papel do presidente, podendo esse papel reconfigurado ser considerado, também, como uma nova forma de regulação” (Ribeiro, 2007, p. 61), tal como refere Barroso(2001), em termos dos diferentes níveis de regulação do sistema de ensino, os múltiplos referenciais condicionam o diretor escolar muitas vezes de forma paradoxal, ainda que possam ser conceptualizadas franjas de liberdade. O que significa que o líder pedagógico, consciente desta realidade organizacional pode, instituído do seu poder formal e simbólico, e com uma ação política concertada, no quadro de uma regulação situacional, aspirar a um “jogo dos possíveis” para liderar a sua visão para a escola. Esse “jogo” permite, como tem acontecido em

muitas escolas, a afirmação de projetos educativos intrinsecamente autonómicos e de lideranças sustentáveis pelas ligações estreitas que estabelecem com as comunidades educativas mostrando-se assim referenciais na promoção de uma escola pública de qualidade.

### **3. Uma questão de lógicas de ação**

O condicionamento das lógicas de ação do gestor escolar por determinantes externos como, por exemplo, a regulação externa não elimina a capacidade dos atores escolares, enquanto atores intra-organizacionais, de produzirem diferença (adaptado de Matos, 2005, p. 300).

O conceito de lógicas de ação é comumente utilizado nos estudos sobre as organizações e sobre os seus atores. Segundo Mateus (2008), o conceito foi primeiramente aplicado nos estudos sociológicos das organizações com Karpic (1972) e foi introduzido no plano educativo com os estudos de Derouet (1989) e de Bacharach e Mundell (1993). Estes dois académicos acabaram por contextualizar as lógicas de ação na organização escola do seguinte modo: “ (...) porque as estruturas não podem prever todas as situações, originando incerteza, no meio da qual caberá aos participantes negociar o sentido e a ação” (Bacharach e Mundell, 1999, p. 126). Para Sarmiento (2000), as lógicas de ação são como “conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os atores interpretam e monitorizam a ação das organizações escolares” (p. 147).

Ainda que no âmbito deste projeto nos interesse focar as lógicas de ação associadas ao diretor escolar enquanto ator, não deixa de ter alguma pertinência iniciarmos esta breve reflexão com uma análise mais macro, em termos de sistema de ensino público. Tal procedimento justifica-se pelo facto de as lógicas de ação, nas suas vertentes dominantes, acabarem por resultar do quadro regulatório institucional que é tecido para a educação pública e para os gestores de topo do sistema de ensino público; o referido quadro acaba, pois, por condicionar os citados atores, particularmente a figura de topo da gestão escolar. Sarmiento (1998) traça quatro lógicas de ação dominantes no sistema de ensino público, a mais persistente das quais a do serviço público que se baseia na seguinte premissa:

A escola realiza uma finalidade geral que transcende os seus atores concretos, que essa finalidade é definida pelo Estado e coincide globalmente com o interesse de toda a sociedade e

que o modo de concretização dessa finalidade supõe a uniformização dos processos organizacionais e pedagógicos, tornada possível pelo esforço normativo da administração centralizada da educação (s/p).

Esta lógica dominante e persistente fundamentada nos princípios da igualdade de oportunidades identifica-se com a burocratização e administração da ação educativa da organização escola. É uma lógica baseada no pressuposto de que as normas centralmente definidas e superiormente emanadas garantem as condições de igualdade. Com esta lógica de ação, cega à diversidade cultural da organização, têm coexistido outras lógicas de ação, como é exemplo a lógica da profissionalidade. Sarmiento (1998), define-a como “a orientação das escolas segundo os princípios que definem a profissionalidade dos professores” (s/p), no fundo uma subordinação da ação educativa e da organização escolar aos critérios definidos pelos profissionais da educação. Ainda segundo Sarmiento (1998), “A ação educativa é, deste modo, considerada essencialmente como uma ação tecnicamente conduzida (seja essa técnica entendida como predominantemente didática), isto é, de natureza instrucional e subordinada a uma cultura académica” (s/p). Esta lógica de ação – de algum modo dominante, baseada no autocentramento nos professores e que coloca a tónica em valores como a colegialidade – cruza-se com outras e de algum modo se incompatibiliza quando se descentra a regulação da escola dos professores. Segundo Bacharach e Mundell (1993), o debate recente no respeitante à reforma de educação nas escolas, pode ser visto como um confronto entre lógica de responsabilidade burocrática e lógica de autonomia profissional (conflituais no contexto educativo). Barroso (1999, 2000) vê historicamente a evolução do serviço público de educação em Portugal como uma associação entre estas duas lógicas de ação dominantes: por um lado os professores; por outro lado, o Estado. Mas a eventual conflitualidade entre lógicas de ação dominantes não se esgota no confronto profissionalidade e serviço público. A designada territorialização do ensino fez emergir também uma lógica de ação que Sarmiento (1998), define da seguinte forma:

A contemporaneidade do enquadramento local da educação corresponde a uma lógica descentralizadora que se insere num sentido geral de espacialização da economia e de localização das respostas educativas às características sociais e culturais dos alunos e das comunidades” (s/p).

Trata-se de uma lógica que é tendencialmente gerada fora dos limites estritos do campo organizacional das escolas, mais propriamente, na intersecção dele com elementos culturais das comunidades locais. Além da lógica da territorialização, condiciona ainda o trabalho dos atores escolares, em particular o do diretor, a mais contemporânea lógica de ação, a lógica de mercado.

Com expressão transnacional e maior acuidade a partir dos finais da década de 1980, é sustentada nos princípios da competição e da livre concorrência e por uma diversidade de realidades hoje comuns. A saber: privatização da oferta pública educativa, a criação de um mercado educacional, a substituição dos proclamados ideais democráticos e igualitários, no discurso público educativo, por valores assentes na racionalidade económica e nas orientações gerencialistas, tais como, racionalização, controlo de custos, eficácia, eficiência e qualidade da oferta e dos resultados educativos. Esta lógica coexiste com princípios de uma regulação aparentemente mais descentralizada onde atores como os pais, com poder formal no conselho geral, acabam por se assumir como consumidores com direitos mercantis que se sobrepõem, por exemplo, ao valor da equidade.

Ainda que, como referimos, as lógicas de ação da organização sejam fortemente condicionadas por determinantes externos (que não podem ser ignorados como, por exemplo, a regulação externa), na perspetiva política Weberiana podem existir muitas lógicas diferentes de ação com indivíduos e grupos na organização, os quais competem de forma a estabelecer as suas próprias “lógicas de ação”. Com efeito, considerando um papel central aos atores estratégicos nos seus jogos de determinação do poder (de luta entre lógicas de ação), é possível estabelecer um nível de análise micro para esta problemática. Barroso (2006), justifica o nível de análise micropolítico remetendo estas lógicas de ação para as “racionalidades dos atores que dão sentido às suas escolhas e práticas num contexto de uma ação individual ou coletiva” (p. 179), sendo construídas “na ação” e “pela ação” e podendo ser objeto de justificação pelos próprios atores (a partir do sentido que eles atribuem à sua ação); também podem ser percebidas pela descrição e análise dos seus efeitos. Van Zanten (2006), que compara o conceito de lógica de ação com o de estratégia sem a consciência da ação, salienta que as mesmas pressupõem “antes um conceito mais alargado de racionalidade, de escolhas axiológicas conduzidas por valores e normas, não estando confinada a processos exclusivamente instrumentais” (p. 196). Matos (2005), na sua investigação, salientando essencialmente o nível micro, colocou o foco nas lógicas de ação do gestor escolar de topo. Recorrendo aos relatos na primeira pessoa de três presidentes de conselhos diretivos / executivos, o investigador sistematizou algumas das suas percepções, estratégias de exercício do poder e lógicas de ação dominantes da seguinte forma:

- Relativamente à administração das escolas verificou que é perspetivada como atividade subordinada a uma conduta deliberadamente moral, em que os gestores escolares concedem importância à inovação desenvolvida sobretudo no domínio pedagógico e educativo e colocam



ênfase nas relações humanas, valorizando o indivíduo em si, em detrimento do seu papel na organização;

- Não parecem “percecionar o seu cargo de um modo tão “executivo” como as normas legais fazem supor” (Matos, 2008, p. 297);

- Há uma continuidade nas práticas de gestão, apesar das mudanças legislativas entretanto ocorridas, “dando conta, pelo contrário, de uma acentuada linha de continuidade, apenas sujeita, aqui e ali, a esporádicos pontos de tensão” (Matos, 2008, p. 299);

- Esgotam grande parte do seu tempo com os atores internos;

- Na intervenção pedagógica privilegiam as finalidades “socializadora”, “personalizadora” e “igualizadora”, secundarizando a finalidade “seletiva”<sup>2</sup>.

Na leitura e na análise da ação do diretor escolar há, pois, uma esfera política particularmente importante. Tomar em consideração essa esfera permite-nos a compreensão de como o gestor escolar analisa a ação dos atores nas orientações a nível macro político, e, de igual modo, como desenvolve as suas estratégias a nível micropolítico, uma vez que o condicionamento, por exemplo, da regulação externa, “não elimina a capacidade dos atores escolares, enquanto atores intra-organizacionais, de produzirem diferença” (Matos 2005, p. 300); diferença definida por determinantes internos (por exemplo, o *ethos* organizacional, o estilo de gestão e a micropolítica). Ainda que não nos possamos alhear do nível macro de análise, apontamos o nosso foco para a ação coerente do diretor escolar enquanto ator, baseada em pressupostos apreendidos e, no seu quadro de valores, negociada a um nível micropolítico.

#### **4. Uma questão de liderança**

Percecionada politicamente como uma solução ótima para a resolução dos problemas da indisciplina, do abandono e do insucesso escolares, a liderança emerge paulatinamente como uma variável de controlo da excelência escolar, ao arripio de uma cultura de gestão colegial historicamente enraizada nas escolas portuguesas (Torres e Palhares, 2009, p.77).

---

<sup>2</sup> Matos utiliza a nomenclatura de Formosinho (1988) (ver Matos, 2005, p. 299)

No campo das organizações escolares, em décadas mais recentes, a problematização da liderança não pode fugir a um duplo eixo que envolve: por um lado, o aumento da complexidade da escola num contexto de mudança constante e cada vez mais rápida; e, por outro lado, a crise do estado social, em que confiança pública na eficácia da escola pública é posta em questão. Face à febril mudança social com a exigência de resultados cada vez melhores, a necessária reconfiguração do papel do Estado envolve uma regulação baseada em mecanismos de prestação de contas, de modo a garantir a sustentabilidade, eficiência e qualidade da escola enquanto serviço público. É seguro que as lideranças emergentes em contexto educativo terão a sua génese num quadro de reconfiguração do Estado, com sua face de autonomia e o seu reverso de prestação de contas, num contexto político e estratégico plural, em termos de atores educativos e com um condicionamento a leis de mercado. Os novos líderes têm de trabalhar num contexto de complexidade, ambiguidade e de paradoxo; serão “atores centrais da regulação local das políticas educativas numa regulação de proximidade fortemente contextualizada” (Ribeiro, 2007, p. 63).

A investigação no campo da liderança nas organizações – enquanto fenómeno mobilizador não individual, complexo e envolvendo variáveis que incluem as características do líder e seguidores, a natureza da organização e o ambiente externo – é relativamente recente, com progressos importantes a partir do final da década de 1990. Não se podendo dissociar liderança do quadro regulatório onde ela se exerce, faz todo o sentido, numa primeira fase desta análise, afastarmo-nos um pouco da lógica mais institucional para perspetivar, por si só, o conceito de liderança. Delgado (2005) faz uma excelente síntese do que hoje se entende por liderança numa organização, agrupando as diferentes teorias em três categorias:

- Teorias personalistas – Num certo sentido, a visão mais tradicionalista da liderança aponta para as qualidades individuais de um líder (nascendo, de alguma forma, com o mesmo). Estas perspetivas evidenciam o líder como carismático, capaz de sustentar e de conduzir a mudança da organização em momentos de crise e de levar a organização para o topo. Porém, não têm despertado grande interesse académico, uma vez que essas mudanças são de curta durabilidade e, portanto, inócuas em termos de sustentabilidade para a organização. O ponto fraco destes estudos é o facto de não terem tido em conta a variável situacional, a qual, mais tarde, virá a condicionar todos os estudos sobre liderança.

- Teorias ambientalistas ou contingenciais - Não se nasce líder, este emerge de uma situação específica; logo, as características contextuais têm uma importância determinante para a

emergência do líder, muito para além, pois, das características pessoais. “É a situação que faz o líder” (Delgado, citado por Silva, 2008, p. 118); Os modelos situacionais destacaram o papel fundamental que desempenhavam as variáveis contextuais na eficácia da liderança.

- Teorias integradoras – apelam mais a uma dimensão de liderança e menos de líder, com uma abordagem holística englobando “o indivíduo, o contexto, o grupo e um projeto ou ‘missão’” Silva (2008, p. 118). Centram-se em quatro variáveis – o líder ou líderes; o grupo de seguidores; a situação ou contexto; e o projeto partilhado.

Independentemente das lentes colocadas para perspetivarmos o conceito de liderança, dificilmente se pode abdicar de dois elementos: grandes grupos humanos unidos numa ação coletiva e a necessidade de assegurar a condução dos grupos visando a consecução dos objetivos perseguidos. Assim, nas palavras de Silva (2008):

A liderança é a ação que assegura a condução do grupo na direção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na ação de todos os elementos (p. 108).

Nas palavras de Delgado, e na sequência da sua síntese, liderança é vista como “a função de dinamização de um grupo ou de uma organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projeto partilhado” (citado por Silva, 2008, p. 119).

Resolvida a questão das grandes abordagens e do conceito, vale também a pena tecer uma malha mais fina no respeitante a algumas das conceptualizações de liderança com interesse para a análise do tema nas organizações escolares portuguesas. Uma abordagem mais institucional, designada liderança instrucional pedagógica, imposta verticalmente, fez escola na década de 1980; deixou mesmo, para a praxis da liderança educacional, a abertura à mudança, da melhoria do sucesso dos alunos e da eficácia da escola. Mas, ainda no final da década de 1970, a abordagem de Burns (1978) marcou, de forma indelével, a agenda académica do tema com a introdução dos conceitos: i) de *liderança transacional*, segundo a qual a “compatibilização e harmonização dos objetivos próprios dos líderes e dos seguidores através da troca é o essencial”; ii) numa linha evolutiva do primeiro, de *liderança transformacional*, segundo a qual o líder estimula o grupo a transcender os seus interesses pessoais em função de uma visão de futuro. Ao contrário da liderança transacional, os seguidores não são impelidos por interesses pessoais. Na verdade, o líder preocupa-se com os seus seguidores e estes seguem-no. A partir desta ideia, Bass (1985, citado por Silva 2008, p. 116). ampliou o conceito de *liderança transformacional* segundo o qual,

“o líder, designado transformacional ou carismático, age sintetizando a informação contextual, o que faz com que o seu próprio sistema de valores se torne uma referência importante para os seguidores identificando-se com um processo de desenvolvimento que permite alcançar estádios superiores tanto no domínio das necessidades (Maslow, 1954), como no domínio dos valores (Kolhberg, 1969, 1976) ”.

O essencial, na liderança transformacional, tem que ver com a forma como os líderes ou líder se relacionam com o grupo de seguidores no sentido de elevar a sua auto motivação, fazendo-os assumir os valores da organização e incrementando o compromisso que os mesmos assumem com o todo. É uma liderança que, segundo Thurler (2000),

Atua, acima de tudo, sobre a cultura existente, sobre as representações, emoções, atitudes e crenças dos diferentes atores e, por isso, sobre a realização dos seus objetivos individuais ou coletivos. Uma liderança deste tipo visa necessariamente instaurar e manter uma cooperação profissional, na medida em que instaura uma dinâmica relacional e específica entre os diversos parceiros” (citado por Barroso e Carvalho 2009, p. 12).

Por outro lado, Castro e Lupano, (2005) caracteriza-a como “o compromisso alcançado pelos líderes transformacionais promove a coesão e permite aos grupos enfrentar dificuldades e desafios importantes. Em suma transforma a cultura da organização” (citado por Silva, 2008, p. 116).

Na mesma linha de pensamento, os trabalhos de Blase & Anderson (1995) e de Leithwood, Jantzin & Steinbach (1999), citados por Sanches (2009), adotando orgânicas diferentes de micropolítica e de lógicas de ação respetivamente, foram também de grande importância para o abandono das teorias mais funcionalistas de liderança, compatíveis com tempos de estabilidade e homogeneidade cultural e social que já não existem. Essas concepções apresentam limitações evidentes face a realidades culturais e educacionais que não podem ser redutoras, sob pena de não levarem à compreensão da realidade da escola atual e à resolução dos problemas escolares. Blase & Anderson (1995), num enquadramento micropolítico, consideram que a liderança pode ser exercida nos seguintes termos:

- “poder com” – favorece o *empowerment* dos outros, ou seja, a participação ativa dos restantes atores;

- “poder sobre” – mantém o controlo sobre os outros, onde predomina a opinião e a decisão de quem tem o poder;
- “poder através de” – associado à motivação dos outros, em que estes tomam como seus os objetivos da comunidade.

Por vezes, os gestores são considerados, pelas pessoas com quem trabalham, “autoritários, inseguros, frios impessoais”, apresentando um estilo de liderança “fechado”. Em contraponto há líderes que são tidos como “honestos, comunicativos, colegiais, informais, participativos e apoiantes”, apresentando um estilo mais “aberto”. Tendo em conta estas dimensões de liderança e associando-as a um eixo que vai de uma liderança transacional a uma liderança transformadora, é possível, segundo os autores, determinar quatro processos de liderança: autoritário (transacional e fechado), que tende a manter o *status quo*; adversarial (transacional e fechado), que promove a visão moral do líder; facilitativo (transacional e aberto), que promove um clima organizacional mais humano; e democrático (transacional e aberto) que promove a democracia e *empowerment* social.

Ainda no que diz respeito aos processos de liderança parece-nos relevante a introdução de uma referência ao trabalho de Goleman, Boyatzis e McKee (2011), particularmente na caracterização de estilos de liderança com base nas competências emocionais dos líderes. Os investigadores baseando-se no conceito de ressonância (a animação e a energia entusiástica de um líder ao despoletar entusiasmo nos seguidores tem um efeito ressonante sobre o grupo), caracterizam, para os líderes mais eficientes, seis estilos de liderança. Quatro desses estilos - o visionário, o conselheiro, o relacional e o democrático geram o tipo de ressonância que leva a melhorias importantes no desempenho da organização. O estilo visionário gera ressonância no sentido de canalizar as pessoas para visões e sonhos partilhados. O estilo conselheiro gera ressonância ao relacionar os desejos das pessoas com os objetivos da organização. O estilo relacional cria harmonia melhorando o relacionamento entre as pessoas. O estilo democrático valoriza o contributo de cada um e obtém o empenho das pessoas através da participação. Cada estilo pode ser mais apropriado para uma situação específica e os líderes eficientes recorrem a vários destes estilos de liderança conforme as necessidades, sendo tanto mais eficientes quanto mais fluentemente passarem de um para outro. O estilo visionário mais apropriado a contextos de mudança, e em que é necessária uma orientação, por exemplo quando o sentido de missão desapareceu. O estilo conselheiro quando se trata de questões da eficiência das pessoas, o estilo

relacional para gestão de conflitos nos grupos ou para motivar pessoas em períodos difíceis e o estilo democrático para conseguir consensos e participação de todos.

O estilo de liderança visionário é o mais eficaz graças à aptidão que estes líderes têm para inspirar os seguidores a partir da autoconfiança, autoconsciência e empatia, três competências essenciais da inteligência emocional. Nas palavras de Goleman *et al* (2011), “O estilo visionário é uma aptidão natural nos líderes transformacionais, naqueles que procuram mudar alterar radicalmente as organizações” (p. 81). Os líderes conselheiros na sua ação exploram os sonhos os objetivos das pessoas ajudando-as a identificar pontos fortes e fracos, que fazem prever reações emocionais positivas melhorando, a longo prazo, o desempenho. É este estilo de liderança que permite ao líder uma mais fácil delegação de poderes.

A partilha de emoções é um dos traços distintivos dos líderes relacionais que dão valor às pessoas e aos sentimentos colocando menos ênfase nos objetivos da organização. Esforçam-se por ter um clima muito bom na organização, que as pessoas estejam bem que todos estejam em harmonia, gerando laços de grande fidelidade e de relacionamento: “ (...) os líderes relacionais estão interessados em promover a harmonia e estimular as interações amigáveis, acarinhando relações pessoais que adensam a malha de ligações que mantêm com as pessoas que dirigem.” (Goleman *et al*, p. 87). O líder democrático é hábil na gestão de conflitos e na influência, preocupa-se com o espírito de equipa, esbatendo as hierarquias, procurando sempre situações de equilíbrio de harmonia com os colaboradores.

Recentemente, algumas linhas de investigação na área da liderança têm-se debruçado sobre a liderança partilhada. É uma liderança que assenta numa coesão grande de um grupo unido por ideias comuns e em que os atores abandonam objetivos individuais para, de uma forma partilhada, se sujeitarem aos objetivos coletivos de uma organização. Nas palavras de Crawford (2005):

Reporta-se à mudança da própria cultura da escola e à necessidade de mobilizar energias do grupo para romper com rotinas e formas acomodadas de olhar para a realidade, substituindo práticas individualistas por ações de grupo (...) (citado por Silva 2008, p. 136).

De alguma forma, os critérios de liderança acabam por ter uma componente mais horizontal, diluindo-se de forma significativa nas cadeias hierárquicas. Trata-se de uma liderança que tenta criar ruturas com o *status* estabelecido de modo a melhorar a eficiência da organização;

particularmente, através de rotinas e práticas que co responsavelmente são partilhadas por todos, como, de resto, referem vários investigadores. Atente-se, por exemplo, na perspetiva de Bennet, Wise, Woods e Harvey:

Esta partilha ou dispersão da liderança, longe de a diluir ou enfraquecer acentua as sinergias na organização, procurando que a transformação e as mudanças ocorridas na sequência de projetos de melhoria constituam uma espécie de selo organizacional (citado por Silva 2008, p. 136).

Independentemente de conceções mais atuais de abordagem à liderança, a viragem do milénio parece ter trazido algum consenso sobre a importância da liderança transformacional numa realidade complexa, uma vez que, como refere Sanches (2009):

As teorizações mais inovadoras de liderança colocam o acento tónico no poder de transformação dos atores, na função axiológica da organização e no projeto educativo da escola, nas qualidades morais do líder e na própria eticidade da governação (p. 12).

Esta abordagem, que de algum modo se tornou paradigmática, permite a teorização da ação transformadora da escola assente em três pilares ancoradores. Um pilar de desenvolvimento e inovação, segundo o qual é prioritário o acesso à informação no sentido de garantir aprendizagens individuais e coletivas que façam da escola uma organização aprendente; um pilar da complexidade, no sentido em que neste se conjugam a inovação e o propósito moral da mudança educacional, no qual são garantidas as dinâmicas da equidade e coesão social e da diversidade e da distribuição democrática do poder na comunidade educativa; por último, um pilar axiológico e ético que legitima a mudança do ponto de vista dos valores que, mais uma vez, têm de ter por base uma sociedade que apregoa o bem-estar para todos os cidadãos na sua diversidade, isto é, que garanta princípios de equidade e justiça social. Aliás, a propósito deste último pilar, Sergiovanni (1992), no estudo das fontes de legitimidade ética e social da liderança, apontou para uma tipologia com cinco fontes, destacando as legitimidades de natureza profissional e moral pela sustentabilidade que garantem às práticas da escola num quadro de colegialidade profissional. Mais recentemente Hargreaves & Fink (2007), são ainda mais claros: “Tanto a liderança como a melhoria sustentável partem de um forte e inabalável sentido de propósito moral” (p. 39).

A acuidade da problematização das lideranças na organização escola, neste momento particular, não é a da perspetiva mais atávica da procura de líderes dotados de condições excepcionais, sebastianistas dissipadores de nevoeiros, mas sim a procura de lideranças

inspiradas e inspiradoras que garantam sustentabilidade. A escola pública precisa de lideranças capazes de se confrontarem com as atuais condições dilemáticas, ancoradas num quadro sólido de valores, de crenças inabaláveis na determinação de que todos os alunos podem aprender, que a diversidade enriquece, que a escola pública pode ter qualidade e de que os recursos da família e da comunidade se revestem positivamente na melhoria dos processos de aprendizagem. Na essência, a principal finalidade da liderança na escola é a de dar um sentido coletivo que crie contextos nos quais as aprendizagens dos aprendentes, em particular dos alunos, são otimizadas. Só assim a educação pode ter um papel decisivo na manutenção da equidade e ser um garante de coesão social. Se a escola tem de se reinventar num limbo de dilemas, então, se colocarmos o acento tónico no líder, tal como Cattonar (2006), o líder que hoje se pretende é pedagógico, mobilizador de vontades de mudança, que levem a uma melhoria da eficácia do sistema de ensino ou, se o acento tónico for colocado na liderança, tal como referiam Barroso e Carvalho (2009), que “sejam reforçadas as dimensões, transformadora distributiva e pedagógica da liderança escolar” (p. 12).



## CAPÍTULO III – METODOLOGIA

### 1. Orientações metodológicas

Toda a investigação se baseia numa orientação teórica. A orientação teórica serve para estruturar a recolha e a análise de dados e, não menos importante, para lhes conferir coerência. Todo o projeto de investigação precisa de uma contextualização metodológica que o insira numa linha de investigação específica, situando-o na geografia e também na história da pesquisa já realizada para a mesma temática.

Com frequência, a investigação qualitativa surge na literatura em oposição à mais tradicional investigação dita quantitativa, com origem no *positivismo* e muito associada às ciências ditas experimentais. Nestas, o fenómeno em estudo, a “realidade” é natural e independente do observador ou até da perspetiva teórica. Numa abordagem qualitativa, a realidade, como tida pelos positivistas, não existe senão quando lhe é atribuída um significado: “A realidade é socialmente construída” (Berger e Luckmann, 1967, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p. 47). Neste tipo de investigação é enfatizada uma componente subjetiva associada a um comportamento socialmente construído, sendo esta realidade social construída associada às interações dos sujeitos. Assim, na investigação qualitativa, os investigadores “tentam penetrar no mundo conceptual dos seus sujeitos com o sentido de perceberem como e qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas (Bogdan e Biklen, 1994, p. 54). O nosso estudo apresenta algumas das características que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), são comuns à maioria dos estudos qualitativos: o ambiente natural é fonte direta de dados, é descritivo, centra-se mais no processo do que nos resultados e os dados são analisados de forma indutiva. Por outro lado, este trabalho enquadra-se numa perspetiva sociológica interpretativista, uma vez que se assume que o conhecimento criado é sempre relativo a um determinado contexto e que esse mesmo conhecimento consiste nas interpretações que o investigador cria com base nas perceções expressadas pelos participantes sobre acontecimentos e comportamentos. Como já foi referido, optámos por uma estratégia de estudo de caso. O estudo de caso tem sido amplamente usado na investigação em Ciências Sociais para responder a questões de “como” e “porquê” (Yin, 2009), e visa o estudo aprofundado de um fenómeno impedindo que o investigador exerça um controlo sobre os resultados. É uma estratégia de investigação apropriada à intenção de se conhecer profundamente um fenómeno social na sua complexidade e totalidade, com a dinâmica natural, levando em conta os pontos de vistas de

todos os componentes. Na ideia de Afonso (2005), encarar a pesquisa como um estudo caso tem mais a ver com a natureza do objeto do que com a metodologia, no sentido em que se trata de estudar o que é particular. Neste caso particular, há uma análise aprofundada do trabalho do gestor, da sua dinâmica, das suas lógicas de ação com o sentido de compreender a sua complexidade enquanto ator no seu sistema.

Em termos metodológicos, uma das questões centrais da investigação num paradigma interpretativista é o acesso à informação, dadas as características intrínsecas a um conhecimento gerado contextualmente. Não é pois desejável, como já vimos, utilizar o referencial do observador no perscrutar da realidade simbólica, deve o investigador colocar-se num quadro de referência que lhe é estranho, para procurar compreender essa realidade não generalizável. Face ao exposto, entre uma diversidade de instrumentos metodológicos, vamos, neste caso, recorrer à observação, à entrevista e à análise documental. A observação será presencial e feita no terreno, a escola sede do agrupamento, com uma atitude não participante relativamente ao ator. Será por isso observação não participante de índole naturalista. Serão tomadas notas de forma mais detalhada possível sobre todas as observações realizadas às tarefas do diretor. A análise dos dados da observação naturalista, à luz dos objetivos do nosso trabalho de projeto, permitir-nos-á elaborar um guião de entrevista semiestruturada que servirá para orientar a entrevista a realizar ao diretor escolar. Assumimos que a entrevista oferece uma imagem verdadeira e precisa da identidade e papéis do diretor já que se tornou o mecanismo mais comum e direto para obter informações, perceções e representações. Não sendo uma metodologia neutra, o entrevistador tem de ter um cuidado acrescido para salvaguardar a confiança e o conforto do respondente de modo a salvaguardar a sinceridade e naturalidade das respostas. Após a transcrição da entrevista, será feita uma análise de conteúdo, através de um pensamento reflexivo, cuidadoso e sistemático, centrado nas questões da investigação de modo a criar evidências contextuais que possam ser verificáveis.

Num terceiro nível de recolha de dados mobilizados para a investigação, está a análise documental, em particular o projeto educativo do agrupamento, o projeto de intervenção do diretor e o relatório da Inspeção Geral de Educação, na sequência da avaliação externa realizada em 2011. Os dados recolhidos serão analisados à luz do quadro teórico de referência na perspetiva da emergência de novas realidades simbólicas ou pelo menos na legitimidade de um contributo humilde para o corpo de conhecimento na área da administração educacional.

## 2. O sujeito participante no estudo e o seu contexto de ação

A escolha do sujeito da nossa investigação foi sujeita a três condições. Em primeiro lugar, dado o contexto generalizado de agregações de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, encetada pelo ministério da Educação e Ciência no sentido de garantir a verticalização dos diferentes ciclos de ensino com o ensino secundário, quisemos fugir à realidade das comissões administrativas provisórias (CAP), enquanto estruturas de gestão colegiais e não unipessoais, já que no nosso entender neste quadro transitório a liderança encontra-se condicionada. A segunda condição prende-se com o fato de no presente ano letivo, na sequência da introdução do atual quadro normativo, o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, na leitura dada pelo Decreto-Lei 137/2102, de 2 de julho, a maioria dos diretores escolares se encontrar em fase final de um mandato de quatro anos; interessava-nos observar um diretor que não estivesse em fase de campanha para um novo mandato, uma vez que esse facto contaminaria o quadro de referência que queríamos analisar. Era o que se passava com o ator observado que não tinha tomado qualquer decisão face a uma recandidatura. Por último, dada a problemática formulada, era essencial que houvesse um referencial externo, baseado num quadro teórico sólido e com evidências empíricas, que avaliasse de forma muito positiva o desempenho da direção e em particular do diretor escolar, em termos de liderança, organização e gestão do agrupamento de escolas. Situação que se efetivou no agrupamento em estudo uma vez que obteve o nível máximo, muito bom, nos dois domínios em questão. De acordo com a avaliação externa realizada pela Inspeção Geral da Educação (IGE) a classificação “muito bom” tem a seguinte leitura:

Predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de alguns aspetos menos conseguidos, a organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua ação tem proporcionado um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos (IGE, relatório da avaliação, março de 2011).

Num primeiro contato exploratório realizado com o sujeito da nossa ação, no dia 10 de dezembro de 2012, foi possível fazer uma primeira caracterização sobre a sua trajetória profissional. Posteriormente complementada com os dados da entrevista, nas suas três primeiras questões<sup>3</sup>. As leituras do projeto de intervenção do diretor, do Projeto Educativo do Agrupamento e o relatório da avaliação externa realizado pela Inspeção Geral da Educação

---

<sup>3</sup> Ver transcrição da entrevista no anexo III, página 123.

(atualmente Inspeção Geral da Educação e Ciência<sup>4</sup>), permitiram a caracterização do contexto de ação do sujeito participante. O diretor em questão tem cerca de 40 anos e formação inicial (licenciatura) em Artes Plásticas. Tornou-se profissional de ensino como docente do Grupo de Educação Visual em 1999, após a profissionalização em serviço na Escola Superior de Educação de Lisboa. Concluiu em 2007 o ano curricular de um mestrado em Gestão e Administração Escolar na Universidade Católica de Lisboa sob orientação do professor doutor José Matias Alves. Posteriormente concluiu uma pós graduação na Escola Superior de Educação Almeida Garret também na área da administração escolar mas mais estruturada para a formação financeira. Tem nove anos de experiência em cargos de gestão, sempre na mesma escola, um como assessor do conselho executivo, quatro como vice-presidente do conselho executivo e quatro como diretor de agrupamento. Apresentou-se a concurso, para o cargo de diretor do Agrupamento, pela primeira vez, em 2009 para a escola sede de agrupamento que se localiza na freguesia onde viveu a infância e juventude.

No projeto de intervenção apresentado a concurso, gizou objetivos no campo da autoavaliação das escolas e avaliação externa como meio para a contratualização da autonomia. Em 2011 o Agrupamento foi sujeito a uma esperada (já que solicitada) avaliação externa, por parte da Inspeção Geral de Educação. Nesta avaliação o Agrupamento obteve as avaliações *muito bom* em dois dos cinco domínios, um dos quais no domínio da liderança e *bom* nos restantes. Os resultados no *ranking nacional*, referentes ao ano 2011/2012 são apenas sofríveis e, ainda que não levando em conta as características sociológicas dos alunos do agrupamento, são aparentemente pouco consentâneos com o *bom* no mesmo parâmetro em termos de avaliação externa (que contempla já dados sociológicos dos alunos). Não decidiu se apresenta recandidatura em 2013.

O Agrupamento de Escolas em análise foi criado no ano letivo de 2006-2007, integrando uma escola básica dos 2.º e 3.º ciclos (escola sede), quatro centros escolares e três jardim-de-infância, no seu conjunto dispersos por cinco freguesias, maioritariamente com características ainda rurais. A escola sede tem 23 anos e apresenta instalações razoáveis, particularmente bem cuidadas. Situa-se numa região onde ainda se faz sentir o crescimento demográfico na sequência de melhoramentos no eixo viário. Estes atraíram para a área uma população com um nível socioeconómico médio, garantindo qualidade de vida com a construção de bons lotes habitacionais e modernas infraestruturas. A população escolar<sup>5</sup> conta com cerca de 2000

---

<sup>4</sup> Utilizando a nomenclatura referente ao ano da avaliação externa, 2011, utilizamos a sigla IGE.

<sup>5</sup> Dados de 2011 (IGE)

crianças/alunos, onde mais de 50% se encontram no pré-escolar e 1.º ciclo. Apenas 278 alunos se encontram matriculados no 3.º ciclo. Há duas turmas dos cursos EFA. Cerca de 37% dos alunos beneficiam da *Ação Social Escolar*, dos quais cerca de 18% pertencem ao escalão A. Apenas 5,6% dos alunos são estrangeiros. Quanto aos pais e encarregados de educação, cerca de 14 % têm formação de nível superior 19% de nível secundário. O agrupamento conta com duas unidades de multideficiência. O corpo docente é constituído por 161 professores e educadores, dos quais 62,2% pertencem ao quadro do Agrupamento; 33,5% são contratados. O pessoal não docente é composto por 34 assistentes operacionais, oito assistentes técnicos e uma coordenadora técnica. O Agrupamento conta ainda com os serviços de uma psicóloga. Como parceiros cooptados no Conselho Geral encontram-se a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e a Santa Casa da Misericórdia.

### **3. Os eixos de análise**

A nossa pesquisa efetuou-se em duas fases distintas. Numa primeira fase procedeu-se à recolha de dados através da observação não participante e da análise documental do projeto educativo do agrupamento, do projeto de intervenção do diretor e do relatório da avaliação externa ao Agrupamento, publicado pela Inspeção Geral da Educação, em 2009.

Numa segunda fase, a partir dos dados trabalhados na 1ª fase, foi possível, através de uma entrevista semiestruturada, uma maior aproximação ao problema que anima a nossa pesquisa, isto é, compreender a perceção do nosso sujeito relativamente ao modo como exerce o seu cargo de diretor, e em particular como o exercício da sua liderança permite a afirmação do projeto educativo do agrupamento na comunidade educativa. Estas duas fases correspondem a dois eixos de análise que se complementam. O *Quadro 1* ilustra a matriz dos eixos de análise, com algumas das questões levantadas e os métodos utilizados.

Quadro 1

*Matriz dos eixos de análise da investigação*

<b>Eixos de análise (EA)</b>		<b>Questões específicas</b>	<b>Métodos</b>	
<b>EA 1</b>	Caracterização do sujeito observado e do seu contexto de trabalho	Qual o contexto de trabalho do diretor numa perspetiva interna e externa	Análise documental do projeto de intervenção do diretor, do relatório de avaliação externa da IGE e do Projeto Educativo do Agrupamento	
	Descrição e análise da ação do diretor num dia de trabalho	Quais as ações e interações estabelecidas pelo diretor	Observação não participante	
<b>EA 2</b>	Caracterização do percurso académico e profissional do diretor	Que formação específica tem o diretor para o exercício do cargo	Entrevista semiestruturada	
	Perceção do diretor relativamente ao quadro legal da sua ação	Que conhecimento tem o diretor sobre o quadro legal da sua ação		
	Perceção do diretor relativamente à liderança do agrupamento	Como caracteriza a sua liderança		Como utiliza os instrumentos de autonomia para a afirmação do P.E. do Agrupamento na comunidade.
		Como percebe a sua ação		
	Perceção do diretor relativamente às oportunidades/constrangimentos da autonomia	Vê possibilidades de afirmação do seu projeto nos contratos de autonomia.		
Descrição e análise das relações com atores internos e externos	Como se relaciona com os atores da comunidade educativa			

## **4. Procedimentos de recolha de dados**

### **4.1. A análise documental**

Para este trabalho de projeto a análise documental foi essencial. Utilizada numa primeira fase para a seleção e caracterização do ator em estudo e do seu contexto de trabalho e, numa segunda fase, para consolidar a interpretação de dados resultantes da observação não participante e da entrevista semiestruturada. Recorremos a quatro documentos: Regulamento Interno do Agrupamento (RI); Projeto Educativo (PE); Projeto de Intervenção do diretor (PI); relatório de avaliação externa ao Agrupamento, da responsabilidade da Inspeção Geral da Educação (IGE). Apenas aprofundamos o nosso estudo nos três últimos. Estudou-se o PE com o duplo intuito de fazer a caracterização do contexto de trabalho do ator em estudo e compreender as principais linhas orientadoras que regem as dinâmicas do agrupamento. A partir da informação disponível no PI do diretor e recorrendo à investigação de Fonseca (2011)<sup>6</sup>, foi possível fazer uma análise que permitiu: caracterizar os compromissos assumidos pelo ator, junto do conselho geral do Agrupamento, bem como a priorização das medidas propostas; a compreensão das perceções do diretor relativamente à sua ação, aos seus papéis, às políticas emanadas da tutela e à liderança que pretendia interpretar para efetivar o seu projeto. A partir do relatório da IGE, foi possível, por um lado, garantir que o diretor tinha um dos requisitos para prévios para o estudo e, por outro lado, confrontar o quadro teórico de liderança mobilizado pela tutela para avaliação das escolas e agrupamentos com as conceções de liderança do quadro teórico tecido neste estudo.

### **4.2. A observação**

A observação não participante foi previamente combinada com o diretor e correspondeu a um dia de trabalho completo, descrito pelo próprio como um dia comum. Previamente à observação, no quadro teórico definido neste trabalho de projeto, foi elaborada uma grelha (instrumento de registo) para um registo exato de todas as ações levadas a cabo pelo diretor quer se englobassem numa categoria de simples tarefas ou registos mais reveladores de lógicas de ação. Este registo factual permitiu, após análise, a categorização das diferentes entradas para servir de base à elaboração do guião da entrevista e assim se poder analisar comparativamente as perceções e a realidade do sujeito observado relativamente à problemática levantada. No

---

<sup>6</sup> Disponível no anexo IV.

instrumento utilizado, ilustrado no *Quadro 2*, a primeira linha da tabela explícita o teor do registo: o número, a hora, o tempo, o local e os interlocutores, bem como outras colunas que procuravam garantir uma informação ampla e mais precisa de cada registo. São exemplo a coluna para a “linguagem não-verbal” nas quais registamos aspetos expressivos do diretor que ajudam a caracterizar o contexto da ação e a sua perceção do mesmo, a coluna das “observações e reflexões”, a ser preenchida com comentários feitos pelo observado e/ou observador que permitem uma compreensão mais ampla da ação e, por último, a coluna dos “altos e baixos e fatores críticos” entendidos como aspetos relevantes que condicionaram a ação do observado. No diálogo prévio à observação, foi possível explicar e garantir o anonimato do conteúdo, manipulação e divulgação dos dados e os objetivos de acordo com o previsto na grelha de observação. Foi ainda possível, como ilustra o *Quadro 2* uma troca prévia de informações, imediatamente antes do início da observação. Durante o registo, o sujeito observado manifestou sempre uma grande tranquilidade e, por vezes, acabou por dirigir umas palavras ao observador no sentido de dar significado à ação registada através de explicações complementares mais precisas ou breves sínteses orais enquadradoras de determinada ação. No final da observação foi importante o breve diálogo informal com o observador, já que foram prestadas informações importantes relacionadas com os documentos estruturantes do agrupamento e com o processo de decisão do conselho geral relativamente à continuidade ou não do diretor.



Quadro 2

*Instrumento de registo para a observação não participante*

**Instrumento - grelha de observação - um dia na vida de um gestor**

- Nome do observador .....
- Nome do diretor .....
- Nome da Escola/Agrupamento .....
- Data .....

O que é que espera fazer hoje? .....

Registo nº	Tempo (Horas e minutos)	Assunto tratado	Com quem	Linguagem não-verbal	Onde	Observações e reflexões	Altos e baixos e fatores críticos

- Fez tudo o que tinha planeado para hoje?  
.....
- Vai continuar a trabalhar quando abandonar a escola?  
.....
- Se sim, por quanto tempo?  
.....

**4.3. A entrevista**

A entrevista de tipo semiestruturado foi realizada a partir de um guião construído para fazer cumprir um grande objetivo geral -conhecer a conceção que o diretor tem do seu trabalho enquanto gestor escolar, que estava estabelecido previamente a qualquer trabalho de campo, dado o enquadramento que à priori foi estabelecido para este trabalho de projeto. Mas o mesmo não se passou com os objetivos mais específicos. Com efeito, objetivos como compreender como o gestor concilia as diferentes funções de gestão e liderança no dia-a-dia, como concebe o seu papel de líder ou como mobiliza os instrumentos de autonomia para afirmação da sua liderança, formalizaram-se com maior rigor após a análise dos dados empíricos obtidos com a

observação não participativa, nomeadamente após a transferência de todos os registos para uma base de dados, o trabalho de categorização dos mesmos e a leitura de algumas tendências. Foi deste modo possível elaborar um guião com sete dimensões *Quadro 3*, que serviu de base à entrevista e presidiu à elaboração dos diferentes itens. Estas dimensões são conjuntos conceptuais, uns para obtenção direta de dados para caracterização do diretor e cruzamento com o registo da observação, outros para compreender melhor concepções e linhas de ação do diretor relativamente ao exercício da sua gestão. A partir de cada dimensão foram elencados uma série de objetivos que permitiram a construção do questionário aplicado. Numa conversa prévia à entrevista foram validados, pelo sujeito observado, os registos da observação. Foram também explicados sucintamente as diferentes dimensões estabelecidas, garantido o anonimato do conteúdo da entrevista e solicitada autorização para o registo áudio da mesma. A entrevista foi realizada na sala anexa à direção, durante 75 minutos, num ambiente de alguma informalidade, dada a descontração manifestada pelo sujeito entrevistado.

Quadro 3

Guião da entrevista semiestruturada

<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Conhecer trajetória profissional do gestor e a sua perceção sobre a evolução do seu trabalho no contexto de ação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecer a experiência em cargos de gestão, motivações, formação, organizações, momentos significativos, diferentes fases</li> <li>– Conhecer a sua opinião sobre a evolução nas políticas públicas de educação; quais considera mais significativas e que representam continuidades e ruturas no trabalho do gestor</li> </ul>
<b>Funções do diretor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecer as representações sobre o <i>que tem de fazer</i> numa perspetiva normativo-legal;</li> <li>– Conhecer as representações sobre o que deveria fazer como gestor escolar;</li> <li>– Conhecer as representações sobre o que acha que os seus pares e outros atores escolares <i>têm sobre o que deveria fazer</i>.</li> </ul>
<b>Recolher perceções descritivas sobre o seu trabalho - o que fazem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Cruzar com dados de observação</li> </ul>
<b>Perceção avaliativa acerca da distância entre o ideal e o possível – o que gostaria de fazer e o que faz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecer a distância entre o que gostaria de fazer e o que faz e como convive com ela</li> </ul>
<b>Liderança e autorregulação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tem uma representação clara da sua liderança.</li> <li>– Como utiliza os instrumentos de autonomia para a afirmação do Agrupamento na comunidade.</li> <li>– Vê possibilidades de afirmação do seu projeto nos contratos de autonomia.</li> </ul>
<b>Relações com atores internos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecer a representação sobre relações com atores internos</li> </ul>
<b>Relações com atores externos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Representação do papel da escola na comunidade</li> </ul>

## CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 1. Análise da observação

#### 1.1. O dia-a-dia de um diretor escolar

A observação foi realizada a uma sexta-feira do mês de abril, entre as 09.25 horas e as 16.28 horas. Foram registadas, em tabela, 88 entradas relativas a acontecimentos diferenciados sujeitos à categoria “assunto tratado” (para facilidade de tratamento de dados passamos a designar “registos”) na respetiva grelha de observação. Dos 88 registos, 55 ocorreram da parte da manhã e 33 da parte da tarde. Os 88 registos tiveram uma duração total de 6 horas e 58 minutos e o tempo médio de cada foi 4 minutos, conforme se pode verificar pelo *Quadro 4*.

#### Quadro 4

##### *Tempo total e tempo médio de cada registo*

Registos	
Tempo total (h:m)	06:58
Tempo médio atividade (h:m)	00:04

Para a sistematização dos registos recorreu-se à análise proposta por Horng, Klasik, & Loeb, (2009), Bristow, Ireson, & Coleman, (2007) e Barroso (2005). Para a categorização dos registos pareceu-nos importante contemplar, numa fase inicial, as categorias administração, organização e gestão, relações com atores internos e relações com atores externos, uma categorização relativamente consensual em Portugal e outros países, de acordo com alguma bibliografia. Na primeira categoria englobamos tarefas como a consulta e gestão do correio eletrónico institucional, as chamadas telefónicas, o atendimento a alunos e professores, no que diz respeito a assuntos meramente administrativos, e pagamento de faturas. Na categoria organização e gestão englobamos assuntos como, por exemplo, a gestão dos recursos humanos, no sentido de ir dando respostas aos problemas que vão sendo levantados a nível da organização escolar, mas também todo o tipo de registos relacionados com a organização de atividades pedagógicas, quer de abordagem direta aos currícula quer, por exemplo, com a organização de reuniões. Nas relações com atores internos, as relações com as assessoras, sempre que tiveram o carácter de pequena reunião, troca de impressões para resolução de problemas, o atendimento a professores e alunos sempre que de alguma forma esteve subjacente no relacionamento o carácter hierárquico da figura de topo do diretor. Também aqui englobamos, pela razão apontada,

a resolução de problemas disciplinares quando envolvem um relacionamento direto entre o diretor e o aluno ou alunos, e ainda a gestão de problemas pessoais de alguns professores quando tinham origem numa difícil gestão de problemas escolares. Para a categoria relações com atores externos consideramos, por exemplo, as relações com a comunidade educativa, os contatos com a autarquia, os visitantes, contatos com os pais e encarregados de educação e relações com agentes da autoridade. Para a análise dos 88 registos, de acordo com a problematização deste trabalho de projeto, foi ainda considerada a categoria “liderança” no sentido que lhe dá Barroso (2005), quando perspetiva historicamente algumas das investigações realizadas a este propósito e também Bristow, Ireson, & Coleman, (2007) quando apontam para a categoria *strategic leadership*. Nesta categoria consideramos registos relativos à coordenação do trabalho da escola num todo e a fundamentação científica das políticas da escola. Dado o tempo significativo de atividades de carácter pessoal, em particular o peso relativo da hora de almoço (uma hora), pareceu-nos também importante englobar esta categoria para assim permitir uma depuração mais fina das outras. Em síntese, relativamente aos assuntos tratados num dia de trabalho do diretor observado, estabelecemos seis categorias principais e vinte e três secundárias, tal como expressas no *Quadro 5*.

## Quadro 5

*Categorização principal e secundária dos assuntos tratados pelo diretor*

Categoria principal	Sigla	Categoria secundária	Sigla
Administração	AD	Correio eletrónico	ADCE
		Telefonemas	ADTE
		Correio em geral	ADCG
		Pagamentos de faturas	ADPA
		Expediente geral	ADEG
		Exames	ADEE
Organização e gestão	OG	Gestão problemas de professores	OGPR
		Organização de atividades extracurriculares	OGAE
		Organização de atividades pedagógicas	OGAP
		Gestão das atividades dos assistentes	OGAA
		Gestão de alunos	OGGA
Liderança	LI	Integração do trabalho da escola num todo	LICO
		Fundamentação científica de políticas da escola	LIFU
Relações com atores internos	RI	Professores	RIPR
		Alunos	RIAL
		Reuniões e contatos com os assessores	RIAS
		Gestão de relações intrapessoais	RIIN
Relações com atores externos	RE	Autarquia	REAT
		Entidades Policiais	REPO
		Relações com os Pais	REEE
		Outros membros da Comunidade Educativa	REOU
Tempo pessoal	PE	Família	PEFA
		Tempo pessoal - almoço, intervalos, etc.	PETP

A distribuição dos registos pelas seis categorias principais foi feita a partir da base de dados dos registos, contruída com a observação ao diretor. Consideramos o número de registos por categoria e o tempo, que expressamos em valor absoluto (horas e minutos) e valor relativo (percentagem). Considerámos o tempo como variável principal em detrimento do número de atividades pois permitiu-nos uma abordagem mais de encontro à nossa problematização. O número de registos, quer total quer por categoria, no mesmo sentido de outras investigações, permitiu-nos a constatação da fragmentação do trabalho do diretor, mas não diretamente do tempo investido em cada assunto, uma vez que queríamos saber como é que o diretor esgota o tempo de um dia de trabalho. Os resultados da análise expressos no *Quadro 6*, ordenados decrescentemente de acordo com a percentagem de tempo em cada categoria

principal, revelaram uma expressam maioritária para as categorias administração e relações com atores internos.

#### Quadro 6

*Tempo dos registos por categoria principal (ordem decrescente de tempo)*

Categorias principais	Número registos	Tempo (h:m)	Tempo (%)
Administração	35	2:07	30,4%
Relações com atores internos	23	1:46	25,4%
Tempo pessoal	5	1:33	22,2%
Organização e gestão	13	0:54	12,9%
Relações com atores externos	7	0:21	5,0%
Liderança	5	0:17	4,1%
Total	88	06:58	100,0%

De acordo com a tabela de observação, um dos campos alvo de registo foi o do interlocutor. Nesse sentido pareceu-nos importante sistematizar os dados do tempo relativo que o diretor passou com cada interlocutor no seu dia de trabalho. Os próprios resultados fundamentam a sua importância, uma vez que, das quase sete horas de observação, em mais do que 67% o diretor passou em contatos diretos com os atores. Registámos 10 interlocutores diferentes, principais digamos assim, uma vez que a categoria “outros” envolve um número superior a um. Não fizemos distinção entre interlocutores presenciais e os contatos feitos via telefone. Não assumimos como interlocutores os destinatários de mensagens de correio eletrónico uma vez que não ocorreram de forma síncrona. De salientar que o resultado mais destacado é o tempo que o diretor passou com professores, um total de 21 registos com um tempo médio de 4 minutos e 14 segundos e um tempo total de 1 hora e 29 minutos. Este valor expressa bem a importância que têm as interações com estes atores internos para o diretor em questão. Os resultados estão expressos no *Quadro 7*, também ordenado por ordem decrescente de tempo relativo.

Quadro 7

*Tempo dos registos por interlocutor (ordem decrescente de tempo)*

Interlocutor	Tempo (H:m)	Tempo (%)
Professores	1:29	31,9
Alunos	0:56	20,1
Assessores	0:46	16,5
Assistentes técnicos	0:33	11,8
Outros	0:15	5,4
Autarquia	0:12	4,3
Assistentes operacionais	0:11	3,9
Psicóloga	0:10	3,6
Encarregados de educação	0:04	1,4
Serviços centrais do ministério	0:03	1,1
Total com interlocutor	4:39	100
Total sem interlocutor	2:19	
Total	6:58	

Foram ainda sistematizados os registos de acordo com a categorização secundária. No *Quadro 8* está expressa a ordenação decrescente do tempo relativo que o diretor passou em cada uma das 23 categorias consideradas.

Quadro 8

*Tempo dos registos por categoria secundária (ordem decrescente de tempo)*

Categorias secundárias (Siglas)	Nº registos	Tempo (h:m)	Tempo (%)
PETP - Tempo pessoal, tempo pessoal	2	1:26	20,6%
ADEG - Administração, expediente geral	11	0:42	10,0%
RIAL- Relações com atores internos, alunos	11	0:42	10,0%
OGAP - Organização e gestão, atividades pedagógicas	6	0:34	8,1%
ADTE – Administração, telefonemas	7	0:33	7,9%
RIAS - Relações com atores internos, assessores	7	0:30	7,2%
ADCG – Administração, correio geral	5	0:22	5,3%
RIIN - Relações com atores internos, relações intrapessoais	2	0:19	4,5%
ADCE – Administração, correio eletrónico	4	0:15	3,6%
REAT - Relações com atores externos	3	0:15	3,6%
RIPR - Relações com atores internos, professores	3	0:15	3,6%
ADPA – Administração, pagamento faturas	4	0:11	2,6%
LICO – Liderança, informação	2	0:09	2,2%
LIFU- Liderança, fundamentação	3	0:08	1,9%
OGAA- Organização e gestão, atividades assistentes	2	0:07	1,7%
PEFA - Tempo pessoal, família	3	0:07	1,7%
OGPR - Organização e gestão, professores	2	0:05	1,2%



OGAE - Organização e gestão, atividades extracurriculares	2	0:04	1,0%
OGGA - Organização e gestão, alunos	1	0:04	1,0%
REEE - Relações com atores externos, Enc. Educ.	2	0:04	1,0%
ADEX – Administração, exames	3	0:03	0,7%
ADAC - Administração	1	0:02	0,5%
REPO - Relações com atores externos, polícia	1	0:01	0,2%
TOTAL	87	6:58	100,0%

Uma análise particularmente interessante de realizar foi considerar em separado o tempo do diretor na execução de tarefas e o tempo dado às relações com os atores, quer internos quer externos. Como se pode verificar no *Quadro 9*, mais do que 30% do tempo do diretor foi passado a relacionar-se com os diversos atores, em particular com professores e alunos, englobados na categoria de atores internos. Estes dados revelam uma ação muito voltada para o relacionamento interpessoal.

#### Quadro 9

*Comparação do tempo dedicado à ação com atores e a execução de tarefas (ordem decrescente de tempo)*

Ação /Tarefas	Nº	Tempo das atividades	
		H:m	%
Tarefas	58	4:51	69,6%
Relações com atores internos e externos	30	2:07	30,4%
Relações com atores internos	23	1:46	25,4%
Relações com atores externos	7	0:21	5,0 %
Totais	88	6:58	100,0%

Os *Quadros 10 e 11* especificam os protagonistas destes relacionamentos. Para a elaboração do *Quadro 10* consideramos os registos com os atores externos como o universo e analisámos o tempo da categorização secundária.

#### Quadro 10

*Categorias secundárias das relações com atores externos (ordem decrescente de tempo)*

Categorias secundárias	Nº registos	Tempo das atividades	
		h:m	%
RE- Autarquia	3	0:15	75,0%
RE- Encarregados Educação	2	0:04	20,0%
RE - Policia	1	0:01	5,0%
Totais	6	0:20	100%

Para a elaboração do *Quadro 11* consideramos os registos com os atores internos como o universo e analisámos o tempo da categorização secundária.

#### Quadro 11

*Categorias secundárias das relações com atores internos (ordem decrescente de tempo)*

Categorias secundárias	Nº registos	Tempo das atividades	
		h:m	%
RI- Alunos	11	0:42	39,6%
RI - Assessores	7	0:30	28,3%
RI- Conflitos intrapessoais	2	0:19	17,9%
RI- Professores	3	0:15	14,2%
Totais	23	1:46	100%

Uma das análises que foi possível fazer foi verificar qual o grupo funcional em que se enquadravam os registos do diretor de acordo com a tipologia de Mintzberg (1986). Este investigador considerou dez papéis possíveis para o gestor, agrupados em três categorias: interpessoal, onde o gestor simboliza a organização ou é líder dos atores internos; a função informacional onde o gestor é polo inicial, final ou intermédio de um fluxo de informações; e uma função decisional, quando toma a iniciativa, gere e torna-se empreendedor da organização. Como se pode verificar no *Quadro 12*, há uma proporção maioritária de registos em que o diretor assume a função decisional, sendo a sua função informacional a de menor expressão.

#### Quadro 12

*Categorização funcional do diretor de acordo com tipologia de Mintzberg (1986) (ordem decrescente de nº de registos)*

Tipologia de Mintzberg	Registos	
	Nº	%
Decisional	52	62,7%
Interpessoal	18	21,7%
Informacional	13	15,7%
Total	83	100,0%

Foi também possível categorizar como informais ou formais a totalidade dos registos que envolveram relação interpessoal do diretor. Esta categorização, ainda que subjetiva, resultou da análise conjugada do descritivo registado nas colunas “assunto tratado” e “linguagem não-verbal” da grelha de observação utilizada no dia da observação. Como se pode verificar pelo

*Quadro 13*, ainda que não haja uma expressão muito significativa de uma categoria sobre a outra, os contatos interpessoais do diretor são preferencialmente informais.

### Quadro 13

#### *Formalidade e informalidade dos registos que envolveram interlocutores*

	Registos	
	Nº	%
Informal	38	54,3%
Formal	32	45,7%
Total	70	100,0%

Por último, classificou-se a totalidade dos registos de forma dicotómica, de acordo com o critério de quem tomou a iniciativa dos mesmos: o diretor ou outro ator. Esta classificação ainda que envolvendo riscos grandes de falta de objetividade, teve o propósito de compreender até que ponto o diretor tinha uma agenda e em que medida a conseguia fazer cumprir. Como se pode verificar no *Quadro 14*, a maioria dos registos não foram da iniciativa do diretor, ainda que, tal como referi, haja um risco associado a esta categorização que limita a sua abordagem, já que uma “direção de porta aberta” permite, a jusante, registos da iniciativa de outros atores, que a montante podem ser de iniciativa consentida. De todo o modo e com alguma reserva, a maioria das tarefas realizadas pelo diretor no dia da observação tiveram como ponto de partida uma reação a uma iniciativa de outrem e não a ações temporalmente controladas pelo diretor escolar.

### Quadro 14

#### *Comparação do número de registo por iniciativa do diretor ou por iniciativa de outro ator.*

Iniciativa da tarefa	Registos	
	Nº	%
Iniciativa de outros atores	48	54,5%
Iniciativa do diretor	40	45,5%
Total	88	100,0%

Na tentativa de conhecer as categorias em que o diretor tinha um maior controlo da sua agenda tratamos os dados constantes no *Quadro 14* de acordo com a categorização principal feita para a observação. O *Quadro 15* evidencia que o diretor consegue ter um maior controlo de agenda nas tarefas das categorias de liderança, relações externas e administração. É na categoria das

relações com os atores internos que o diretor tem menor controlo sobre a sua agenda, que é mais contaminada por outras agendas.

#### Quadro 15

*Comparação dos registos de iniciativa do diretor e de iniciativa de outros atores por categoria principal (ordem decrescente de percentagem na coluna do diretor)*

Categoria principal	Iniciativa				Total
	Diretor		Outro ator		
	Nº	%	Nº	%	
Liderança	4	80,0%	1	20,0%	5
Administração	20	57,1%	15	42,9%	35
Relações atores externos	4	57,1%	3	42,9%	7
Relações atores internos	8	34,8%	15	65,2%	23
Organização e gestão	4	30,8%	9	69,2%	13
Total	40		43		83

### 1.2. Síntese descritiva da observação

Num dia de trabalho de cerca de sete horas, o diretor observado executou 88 tarefas distintas, a maioria da parte da manhã, cada uma com um tempo médio de quatro minutos, tornando assim incontornável a ideia do trabalho fragmentário do diretor escolar, profusamente referido na bibliografia, por exemplo, por Mintzberg (1986). Como referem Morriset *et al*, Peterson, (1978), “As exigências do contexto à escola são complexas e oferecem ao administrador um fluxo contínuo de estímulos, a maior parte dos quais não é previsível e é de curta duração” (citado por Greenfield, 1999, p. 276). Das seis categorias principais de tarefas consideradas na observação (tendo em conta o tempo e não o número de registos como variável principal), as duas mais contempladas, as administrativas e o relacionamento com atores internos, esgotaram 55% do tempo diário do diretor; muito particularmente, o expediente geral e as relações com alunos. Dedicar também um tempo considerável à organização e gestão do agrupamento, sobretudo com a gestão de atividades pedagógicas. Note-se, por fim, que o diretor dedicou consideravelmente menos tempo, 5% do tempo diário, às relações com atores externos e ainda um pouco menos à liderança.

A análise de pormenor das tarefas fez perceber um diretor com um “dia a dia de natureza social” (Greenfield, 1999, p.265), muito vocacionado para o relacionamento interpessoal, revelando

uma particularidade comum ao trabalho dos administradores escolares: “conversar é o trabalho” (Gron, citado por Greenfield, 1999, p. 259). Com efeito, por um lado, mais de dois terços do seu tempo foram esgotados em contatos diretos, sempre muito breves (à volta dos quatro minutos) com mais de 10 “interlocutores tipo” distintos; destaco professores, alunos, assessores e assistentes técnicos, os quais globalmente esgotaram 80% desse tempo. Por outro lado, só as categorias relações com atores externos e internos perfizeram mais de 30% do tempo diário do diretor, com relevo muito significativo para o relacionamento com atores internos. O relacionamento com atores externos não foi, em termos de tarefas e de tempo absoluto, a categoria de atividades de maior investimento (cinco por cento do total). Não deixa, porém, de ser importante realçar que foi quase exclusivamente esgotado com a autarquia (75%) e com os pais, embora neste último caso significativamente menos (20%). O diretor escolar observado enquadra-se na seguinte síntese de Greenfield (1999):

(...) O trabalho do administrador escolar envolve uma comunicação cara a cara, é orientado para a ação, é reativo, os problemas que surgem são imprevisíveis, as decisões são frequentemente tomadas sem uma informação exata ou completa, o trabalho acontece num contexto imediato, o ritmo é rápido, há interrupções frequentes, os próprios episódios de trabalho tendem a ser de curta duração, as respostas não podem ser adiadas, as resoluções de problemas envolvem muitas vezes vários atores (p. 259).

Do ponto de vista funcional, e seguindo a categorização proposta por Mintzberg (1986), o diretor tem uma proporção maioritária de registos em que assume a função decisional (62,7%), com maior predominância do papel de “gestor de crises”, evidenciando assim, segundo o mesmo autor, competências de iniciativa, negociação e gestão de situações problemáticas em detrimento da função informacional, bastante menos significativa (15,7 %).

A categorização concernente à formalidade/informalidade das tarefas que envolveram relações interpessoais revelou um diretor essencialmente informal (54,3%) nos seus relacionamentos, mas sem dificuldades em enquadramentos mais formais. A categorização dicotómica relativamente à iniciativa das tarefas observadas fez também perceber um diretor com uma agenda diferencialmente controlada: significativamente proactivo nas tarefas relacionadas com a administração, a liderança e relacionamento com atores externos, que são essencialmente de sua iniciativa; mais reativo no que diz respeito a tarefas respeitantes ao relacionamento com os atores internos, uma vez que a sua agenda é bastante mais “contaminada”, embora em parte de forma consentida, pela agenda dos outros atores.

## 2. A análise da entrevista

Uma atividade prévia à entrevista, no dia da mesma, foi a validação dos resultados da observação, depois de sistematizados. Numa primeira confrontação com os dados aqui apresentados, o diretor considerou-os como normais e que podiam ser claramente assumidos como os de um dia típico, Acabou por afirmar que valoriza tarefas relacionais, centrando a sua ação em contatos interpessoais e nas questões de índole pedagógica, manifestando apenas discordância por o investigador ter contemplado a categoria “tempo pessoal”, uma vez que ao englobar uma hora para o almoço, num total de quase sete horas de observação poderia dar uma ideia enviesada da sua atividade. Esta discordância (digamos metodológica) serviu também para confirmar a importância que o observado colocou nas questões que têm a ver com a sua imagem. Durante a entrevista, em particular no terceiro bloco temático, algumas das questões feitas ao diretor permitiram também a validação dos resultados da observação.

### 2.1. Trajetória profissional e percepção sobre a evolução do seu trabalho no contexto de ação

Relativamente às suas motivações para o exercício do cargo, o diretor alega o desafio lançado pela colega que dirigia a escola no sentido de garantir a continuidade e o sentido de missão de servir a comunidade local que lhe diz alguma coisa pois foi nela que cresceu; refere com particular insistência a sua ideia de missão no sentido de ser um serviço público:

*“Inicialmente foi um convite dirigido por uma colega e que me levou basicamente a continuar este trabalho que a escola já fazia e esse foi o principal (...)”*

*“ (...)dado que também que como sou natural daqui trabalho a minha comunidade educativa, também é uma vantagem e basicamente foi isso o que me levou a aceitar primeiramente foi trabalhar em prol da minha comunidade educativa.”*

*“(...) cada vez mais nós temos de trabalhar com a comunidade educativa envolvente, não só com a comunidade escolar, que esse é fundamental, como é obvio, mas com a comunidade educativa alargada cada vez mais temos de trilhar o nosso caminho por ai por que, e aqui não se trata do reconhecimento da comunidade, trata-se é de servir por que isto é, quem está em cargos de gestão o primeiro objetivo que tem é servir e servir a sua comunidade neste caso comunidade escolar e comunidade educativa alargada, este é o meu princípio ou pelo menos é a minha conceção(...)”*

Relativamente às suas habilitações académicas, sentiu a necessidade de fazer formação na área da administração e gestão escolar, mas não é das suas áreas preferidas em termos da diversidade de papéis que se colocam ao diretor escolar:

*“Essa formação era também em gestão e administração escolar? Sim, sim! Mas numa área mais específica? Não, não! Era também numa área de mestrado para gestão e administração escolar, mas tinha algumas componentes nas quais eu sentia falta, justamente na parte financeira que é uma parte na qual muito honestamente, o à vontade, para nós docentes, é pouco e acabamos por ter uma grande componente nessa área o que foi de extrema importância porque é um conhecimento que nós não temos acesso tão facilmente (...)”*

Este retrato, quando complementado com outros dados (por exemplo, o género, idade e habilitações) revela uma grande proximidade do “retrato-tipo” feito por Barroso há quase duas décadas, relativamente aos diretores executivos então em regime experimental, nomeadamente: a importância da experiência como professor e como titular de cargo de gestão para a decisão e seleção do cargo de diretor e a existência de fortes laços profissionais com a escola onde exercem funções.

Uma das questões que mais interesse levantava ao investigador no primeiro bloco temático selecionado para a entrevista, dizia respeito à opinião do diretor sobre a evolução das políticas de administração e gestão das escolas, nomeadamente no que respeita ao seu enquadramento legal. Relembremos que uma das questões que de alguma forma constituía um eixo importante à investigação era a possibilidade de um balanço a um mandato completo (de quatro anos) de um diretor escolar na sequência da publicação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, o “decreto das lideranças fortes”. Ainda neste contexto, era particularmente importante ter a perceção do diretor relativamente às mudanças escolares, em particular no que diz respeito ao reforço dos mecanismos de prestação de contas por parte das escolas e a consequente reestruturação do seu papel:

*“(...) noto algumas diferenças que são, e que considero que são, de facto diferenças. Nós quando passamos do 115-A/98 para o 75/2008, a primeira diferença foi... até parece que o 115-A/98 já não havia um rosto, quer dizer o presidente do conselho executivo tinha nome e tinha um rosto, pese embora fosse um órgão colegial (...)”*

*(...) Por isso eu não creio que a escola tivesse um problema de liderança, pelo menos falo por esta não existia nenhum problema de liderança, a liderança existia estava bem definida era*

*bem aceite por toda a gente e o 115-A/98 nesse aspeto tinha essa situação também partilhada com a comunidade escolar (...)*

*(...) não me parece que a liderança fosse uma situação que estivesse muito em causa nas escolas quer dizer as escolas têm lideranças e lideranças fortes, quer dizer algumas são lideranças fortes outras menos fortes (...)*

Neste caso, o diretor acabou por ser um pouco evasivo, apesar de se poder interpretar que o “hábito não faz o monge”, isto é, a prescrição normativa não define em absoluto o papel dos diretores escolares. O diretor salienta a diferença de direção colegial ou unipessoal mas dá a entender que esse papel está mais relacionado com o que o ator quer assumir, com a conceção que tem do cargo, do que propriamente com o prescrito pela administração central. No entanto, numa outra afirmação, o diretor acaba por assumir que a figura do diretor é cada vez mais central na gestão da escola e cada vez mais exposta à comunidade:

*“(...) cada vez mais é o diretor que dá a cara (...)”*

As alterações valorizadas acabam por ser outras mais relacionadas com o aumento da carga de trabalho e com o reforço da responsabilidade do diretor na obtenção de resultados, que é caracterizado com o termo “pressão”, no mesmo sentido do estudos de Barrére (2006) em França ou Cattonar (2006) no Canada:

*“(...) a grande diferença que eu noto é agora com esta introdução de metas curriculares e com a introdução de toda esta panóplia de legislação que entretanto vai saindo, não só na parte pedagógica mas também na parte da gestão, não tem nada a ver de facto, quando iniciei em 2003 com aquilo que vivemos atualmente. Hoje em dia a pressão é muita, muitíssimo maior!”*

Mas há uma posição crítica relativamente às mudanças por decreto e à sua velocidade vertiginosa sem que haja avaliação das políticas implementadas. A velocidade legislativa, aqui percecionada como sufocante, tem impacto dilemático (reatividade versus proatividade, Dinis, 1997) na atividade do diretor, uma vez que inviabiliza a ação refletiva e planeada direcionada para o crescimento da organização, normalmente percecionada pelos diretores como de extrema importância. Por exemplo, Greenfield (1999) caracteriza o problema de forma particularmente curiosa:



As exigências do contexto à escola, pela sua própria natureza, colocam o administrador numa posição reativa. Do ponto de vista deste último, a questão não está em encaminhar o “problema” apresentado, mas antes em como dar resposta, quando dar resposta e quem envolver (p. 277).

Não será pois de estranhar, da parte do diretor, a expressão de uma opinião negativa relativamente às políticas centrais da forma tão aberta como se apresenta:

*(...) a tutela neste caso, tem um grande poder de lançar legislação sem fazermos muito reflexão sobre aquilo que está feito este é o grande problema que eu noto, é de facto termos esta alteração tão significativa em termos legislativos que não há tempo para fazer uma avaliação correta, não há tempo para ter um período de reflexão, para colocar os colegas a pensar sobre tudo isto (...)*

A perceção negativa de algumas das políticas centrais, também documentada noutras latitudes por King e Peart, 1992 e Cattonar, 2006, estende-se à temática da descentralização e da concessão de maior autonomia aos agrupamentos, registados pelo diretor como demagógicos, por um lado e, por outro lado, como um presente envenenado:

*(...) que responde mas falamos de autonomia, mas é uma autonomia... que não é real, todos temos a consciência disso, a escola não tem autonomia (...)*

*(...) há um passar, um descartar, se assim podemos dizer, da tutela para as escolas a autonomia que as escolas não querem, as escolas não querem esse tipo de autonomia, querem outro tipo de autonomia, querem outro tipo de autonomia que não é só da parte legislativa que aumenta a pressão sobre os serviços sobre o diretor e sobre os docentes não é propriamente isso que a escola pretende ou anseia (...)*

*(...) eu até considero que este é mais democrático entre aspas porque envolve membros cooptado à comunidade o que não acontecia com o 115-A/98.*

## **2.2. Auto perceções sobre as funções do diretor**

Um segundo bloco temático proposto para a entrevista relacionou-se com as perceções que tem das suas funções enquanto diretor, no que diz respeito a si próprio, à tutela e também à comunidade escolar. Na resposta ao que a tutela espera do diretor, a conceção do diretor acaba por revelar uma interiorização de um sistema de ensino ainda fortemente centralizado. Por um lado o diretor é o homem do meio, entre a administração central e a comunidade escolar, “um

entre dois” Dinis (1997, p. 97), por outro é o elo entre a administração central e a comunidade educativa, como se a organização se assumisse como um serviço desconcentrado da tutela.

*“A tutela espera que o diretor seja o responsável pela implementação da política educativa que é definida em termos nacionais, essa é a primeira tarefa do diretor (...)”*

*(...) a tutela nos pede é que sejamos um elo de ligação entre a comunidade escolar e a comunidade educativa alargada e a própria tutela(...)”*

É também exemplo disso a não concordância com algumas das políticas do ministério que são interpretadas à luz da cadeia hierárquica e que são sublimadas ora com reflexão ora remetendo para um sentimento de injustiça:

*(...) como é obvio, nós podemos não concordar com algumas situações mas o que é certo é que se os nossos superiores hierárquicos nos dizem para fazer nós temos que o fazer efetivamente*

*(...) há sempre situações diversas, umas em que tentam amaciar, se assim se pode dizer, os diretores dizendo: Ok vocês são peça fundamental! E depois há outras, que são tomadas totalmente à revelia das associações de diretores que não são consultadas, quer dizer há aqui um conjunto de situações em termos de política educativa que nós temos consciência que nós não somos tidos nem achados na tomada de decisão, o que também nos custa dado que uma vez que somos pedra fundamental (...)*

Mas há um aspeto que nos parece importante na perceção do seu cargo relacionado com a temporalidade. O diretor tem a perceção que o seu trabalho não é, ao contrário de muitas medidas políticas emanadas centralmente (ou mesmo de algumas pressões externas, em particular dos pais) tão circunstancial. Assume que a sua ação é genericamente para servir a comunidade com uma temporalidade mais alargada. Esta perceção muito curiosa do diretor permite-nos perspetivá-lo com uma autoconsciência elevada que lhe permite uma serenidade grande para a consecução da sua visão, um dos importantes atributos de uma liderança eficaz.

*(...) os ministros da educação e as equipas ministeriais passam, eu não tenho problema algum em dizê-lo ao Sr. ministro da educação, porque eu digo isto aos Srs. encarregados de educação, porque os Sras. encarregados de educação passam mas os profissionais de ensino ficam na escola os Srs. têm uma passagem por cá enquanto os vossos filhos estão cá, o mesmo eu digo ao Sr. Ministro da Educação e à equipa que nos tutela os Srs. ministros e as equipas passam mas os professores ficam na escola(...)*

Em torno da percepção do que é ser um gestor escolar, o diretor em questão foi bastante claro, ao assumir claramente a especificidade das funções de diretor escolar, apontando para uma matriz pedagógica, no fundo a sua matriz de profissional de ensino, mas também para a ligação à comunidade e ao conhecimento das pessoas:

*“(...) gestor escolar é antes de mais... olhe é ser professor! Eu sou professor, continuo a ser professor antes de mais esse é o meu papel!”*

*“(...) ter conhecimento profundo da educação por isso, para mim, o gestor escolar deve antes de mais conhecer aquilo que se passa, conhecer a comunidade que o rodeia, confesso que sou diretor aqui porque é a minha comunidade e por que a conheço também ser diretor numa comunidade que não conheço não me estou a ver a sê-lo, acho que não faz sentido!”*

*“(...) ser gestor escolar e basicamente é tentar que os nossos alunos consigam ter um conjunto de competências e conhecimentos e que lhes permitam alcançar sucesso (...)”*

Esta matriz é racionalizada, uma vez que que na sua conceção não compreende a possibilidade de “gestão profissionalizada” quando configurada sem a matriz profissional e sem o pré-requisito da ligação estreita à comunidade educativa. Há assim, na linha do pensamento de Mintzberg (1990), oposição ao culto da racionalidade e oposição ao gestor profissional como que mercenário do sistema de ensino, ou, na linha do pensamento de Grellier (1994, citado por Dinis, 1997), “a reivindicação da sua origem docente e da sua competência pedagógica para se opor a que a função seja executada por outros” (p. 98):

*“Eu posso ser o melhor gestor do mundo, ter a melhor qualificação profissional mas depois faltar a parte pessoal e humana (...)”*

*“Não é a mesma coisa seguramente eu ser gestor na minha comunidade educativa que eu conheço profundamente em que eu conheço as pessoas e se estabelecem relações e existem relações até de longa data ou ir para um sítio onde não conheço rigorosamente ninguém.”*

A percepção do diretor relativamente ao que a comunidade espera de si também aponta para a sobrevalorização das questões de natureza pedagógica. Assume-se como líder, como responsável primeiro, como aquele que “tem de defender o agrupamento” com uma lógica de ação de coesão interna (Matos, 2005) que é imposta não de forma autoritária mas sim de forma democrática, negociada, salvaguardando a diversidade de opiniões. A diferença de opiniões não é interpretada como um problema mas sim uma mais-valia. É essencial apostar na negociação

e por vezes no poder formal para garantir o essencial: um bom clima de escola para todos poderem trabalhar. Para se poder cumprir esse objetivo prioritário há uma valorização das questões relacionais, perspetivando um líder essencialmente relacional (Goleman *et al*, 2011), dando importância às pessoas e esforçando-se por ter um clima muito bom na organização, de modo a garantir uma harmonia organizacional. Ainda que a componente pedagógica esteja sempre incluída no seu discurso não nos parece haver um assumir categórico, na linha de estudos relativamente recentes, de uma liderança pedagógica enquanto “agente de mudança” do sistema educativo:

*“(...) que os nossos alunos tenham, para além de conhecimento, para além de escolas eficazes, seguras que promovam a equidade, o que eu acho que os pais pretendem que os docentes pretendem é que tenhamos alunos que sejam verdadeiramente felizes e que sejam felizes na sua totalidade (...)”*

*“(...)sou pago para defender este agrupamento até às últimas consequências e quando defendo este agrupamento defendo como é obvio todos os membros que pertencem a esta comunidade quer sejam alunos, docentes, não docentes, encarregados de educação todos esses. Por isso os colegas sabem com aquilo que contam.”*

*“A minha função não é agradar às pessoas, é tentar decidir com aquilo que tenho (...)”*

*“Não é um mundo de facilidades, mas é um mundo de trabalho. Há um bom clima de escola, se assim se pode dizer isso é fundamental para trabalhar.”*

*“(...) há posições que são antagónicas, há posições que são divergentes, mas isso é salutar... eu não vejo um diretor que se rodeie de pessoas que pensam da sua maneira. O diretor tem que cada vez mais se rodear de pessoas que pensam de forma diferente da dele.”*

### **2.3. Perceções descritivas do diretor sobre o seu trabalho**

O terceiro bloco temático da entrevista tinha como objetivos compreender as perceções do diretor relativamente ao que faz e cruzar essas perceções com alguns dos dados da observação. Um dos aspetos relevantes no dia da observação foi a entrada frequente de alunos na direção, acompanhados por uma assistente operacional, depois de serem expulsos da sala de aula. Inquerimos o diretor no sentido de compreender melhor as fundamentações desta prática.

*“Essa é a regra estabelecida. Primeiro é uma forma de controlo interno.”*

*“É uma forma de nós falarmos diretamente com o aluno, de dizer o que é que se passou?”*

Lembremos que cerca de um quinto do tempo do diretor, no dia da observação, foi esgotado com os alunos enquanto interlocutores. As respostas do diretor confirmam a perceção de que não é uma prática aleatória, mas sim uma estratégia de controlo do que se passa em sala de aula<sup>7</sup>, funcionando como atividade de supervisão pedagógica instituída na escola e que tem na figura do coordenador de departamento um ator importante:

*“Também temos consciência do quê, consciência que assim conseguimos saber quem são os colegas que estão com mais dificuldades nas turmas e que expulsam alunos das salas de aula porque vamos ver, não é uma situação muito comum e como não é uma situação muito comum, o que é que nós fazemos? Falamos diretamente com o coordenador do departamento para auxiliar esse colega (...)”*

*“(...) um conjunto de abordagens que depois é feito perante o docente e aí como digo por parte do coordenador de departamento curricular que é feita no sentido de tentar ultrapassar se esse colega está com algum problema, tentar ultrapassar esse problema. Tem sempre esse ponto de vista, tem o ponto de vista da pilotagem, da supervisão (...)”*

Para o investigador que tinha a expectativa da existência de uma agenda rígida e devidamente planeada por parte do diretor, este conjunto de situações foi surpreendente. Apesar de ser relativamente comum a política da “porta aberta” nas escolas portuguesas e de a mesma ser reveladora da forma como é desenvolvido o papel de professor como administrador (Lima 1992; Afonso, 1994, citados por Dinis, 1997, p. 102), a possibilidade de a todo o momento o trabalho na direção ser interrompido por um ator interno levantou a questão: não é o diretor mais dependente duma agenda que ia sendo construída pelos diversos atores, em particular alunos e professores, do que o contrário? Para o diretor o sistema funcionava assim e permitia-lhe, a ele e à direção, o controlo numa lógica de ação baseada no relacionamento interpessoal:

---

<sup>7</sup> Uma das áreas identificadas no PE como problemática era enunciada no documento da seguinte forma: “Dificuldades de resposta na gestão de conflitos” (citado no PI, pag.10)

*“Neste caso eu tenho uma subdiretora, dois adjuntos, duas adjuntas que estão. O que nós tentamos sempre é que estejamos sempre o máximo possível de horas na direção e o gabinete está sempre aberto (...)”*

A perceção do diretor relativamente às tarefas que dedica mais tempo coincide com o registo da observação, o trabalho divide-se maioritariamente entre o burocrático, administrativo e as relações com os atores, principalmente internos. Ainda que não possa abdicar de todo o trabalho mais administrativo e digamos burocrático, o relacionamento interpessoal com os atores internos parece configurar-se como a lógica de ação dominante deste diretor, fazendo justiça à máxima de Lopez (2002) “as organizações constroem-se falando” (citado por Loureiro, 2011, p. 30):

*“Aquilo que nós acabamos por dedicar mais tempo é de facto na relação pessoal, na relação com os alunos, na relação com os colegas, ou seja, o facto de termos porta aberta permite também isto. O facto de irmos à sala de professores, porque acho que é fundamental nós também estarmos com os colegas e gostamos também do intervalo, de passar pelos miúdos e pronto passar a mão pela cabeça, quer dizer eu acho que é fundamental e acabamos por passar muito tempo nisso (...)”*

*“Também não me coibo, de vez em quando, se for preciso, bato á porta e vou a uma aula de formação cívica e vou falar um bocadinho com os miúdos, mas falando como é obvio antecipadamente com o diretor de turma, mas há essa parte que eu acho que é fundamental. “*

Perante a exposição a uma panóplia de tarefas em consequência da direção de “porta aberta”, o diretor é particularmente sujeito à situação dilemática caracterizada por Dinis (1997), reatividade versus proatividade, que parece ser atenuada com uma disciplina, mais ou menos rígida, autoimposta. O diretor reserva, pelo menos uma vez por semana, um tempo para reflexão sobre as questões de natureza pedagógica, que normalmente partilha de forma colegial com a sua equipa da direção:

*“(...) pelo menos obrigo-me a que pelo menos uma vez por semana tenha um tempo, para além daquilo que se faz em casa, de algum tempo para também falar ou com a senhora subdiretora ou com as adjuntas para falar um pouco da parte pedagógica, o que é que está a correr bem, o que é que não está a correr bem, o que é que nós estamos a fazer, o que é que podemos melhorar, para também termos um bocadinho de reflexão daquilo que se faz e a partir daí até mesmo surgem novas ideias para podermos então implementar.”*

#### **2.4. Percepção avaliativa do diretor relativamente ao que faz e o que gostaria de fazer**

A posição do diretor relativamente às tarefas que abdicaria voluntariamente, se pudesse, é também muito clara e não difere do que se passa em outras realidades (Cattonar, 2006). Uma das tarefas que Hanson (1976, 1979) e Bacharah (1981), no seu Modelo de Esferas em Interação, colocam na zona de conflitualidade entre o profissional e o administrador é salientada pelo diretor como das primeiras que abdicaria.

*(...) Administrativas ou financeiras diretamente, essas seriam as que eu abdicaria primeiro e da forma como estão sobredimensionados os próprios serviços toda esta parte financeira que é a parte que nós, eu pelo menos falo por mim, não é a parte que de todo me interessa (...)*

*“(...)até mesmo da parte da avaliação de desempenho. Todas essas partes eu colocaria debaixo de um tapete (...)*”

#### **2.5. Liderança e autorregulação**

A questão da liderança é central neste trabalho de projeto. O quinto bloco temático da entrevista reportava a questões essenciais em termos de problemática do projeto: liderança e autorregulação. Relativamente à questão da liderança, as respostas dadas pelo diretor permitem uma leitura bastante fundamentada das suas percepções. Acaba por auto intitular-se como apologista de uma liderança transformacional e assume-se como um líder nessa corrente. A questão da liderança transformacional tinha já sido levantada por duas vezes pelo diretor, uma num primeiro contato exploratório feito pelo investigador, outra perceptível no projeto de intervenção.

*“(...) eu acredito piamente nesta liderança transformacional e porquê? Porque tem de levar as pessoas a refletir e tem de levar as pessoas a pensar, neste caso estamos a falar da escola como um todo que é algo que era difícil inicialmente ou ainda é difícil nalgumas situações e nalguns colegas que não entendem a visão da escola como um todo (...)*”

A conceção desta liderança passa por assumir a escola como um todo, em que a percepção de cada um tem de ser maior do que a que está ao alcance imediato das suas tarefas. O diretor assume o papel de “líder educador”, com uma visão, compreensivo com as problemáticas de

cada um mas responsável por levar cada um a esta descoberta através de uma lógica de ação de unidade, de coesão, de sentido do todo em torno de um projeto.

*“(...) nós olhamos muitas vezes para, e é legítimo atenção, olhamos muitas vezes para a nossa sala de aula, para os nossos alunos diretamente, para aquilo que temos, para aquilo que nos foi confiado, para as tarefas que nos foram distribuídas. Agora, a escola não é só isso, a escola é muito mais que isso e é nessa parte da liderança transformacional e que nós consideramos que já há aqui um conjunto de pessoas que já entenderem muito bem esse conceito, e aí precisamente através da reflexão e através da crítica direta é o trabalho do diretor porque eu acho que só assim é que de facto pode ser implementado.”*

Na sua conceção, distingue de forma clara líder de liderança. Evita conceções, historicamente datadas, de líderes heroicos e aponta para a responsabilidade coletiva mas, com sentido de hierarquia, responsabiliza mais uns do que outros:

*“Eu não acredito num líder herói que vai lá e resolve tudo, tem de ser de facto a escola, tem de ser a própria comunidade diretamente envolvida a transformar o local e isso tem-se conseguido e tem-se conseguido através dos coordenadores do estabelecimento, dos coordenadores do departamento, de um ou outro colega mais empenhado, mais interessado nestas situações de liderança e depois é fácil nós encontrarmos líderes.”*

Aparentemente o diretor partilha de algumas conceções atuais de liderança (Spillane, Halverson e Diamond, 2001; MacBeath, 2005), as quais reforçam a ideia de que esta deve ser distribuída e partilhada por toda a comunidade escolar e que o papel do(s) líder(es) é promover o desenvolvimento e a ascensão de outros líderes: “ (...) a liderança deve estar distribuída e de que parte dessa liderança está destinada a criar e a facilitar a liderança de outros (Lieberman, 2003, citado por Silva, 2008, p. 136). O diretor não só convive bem com figuras que podem ambicionar o seu cargo, como aproveita os que têm mais competências de liderança para lhes dar protagonismo que reverta a favor da organização. Com efeito, o diretor no seu papel de líder e num estilo de liderança específico, coloca na mão dos subordinados de muita competência e muito interesse a responsabilidade pela tomada de decisões e a resolução de problemas. Essa conceção de liderança ideia é reforçada no seu PI, quando cita a seguinte reflexão de Thurler (1994): “a eficácia das instituições (...) é construída, negociada, praticada e vivida” (p. 9). Na sua conceção distingue líder e liderança, distingue também o que é o estilo da eficácia na liderança.



*“Todos nós temos consciência que dado o perfil de determinada pessoa ... se encontrarmos características de liderança numa determinada pessoa, então o que é que nós fazemos? E o que é que eu faço diretamente? Se calhar um investimento maior nessa pessoa porque eu sei que essa pessoa também consegue transformar mais quem está à sua volta. Ou seja, se tem capacidade de liderança, e quer seja ela depois muito expansiva, porque há líderes mais entusiastas e eufóricos, não é nada disso, às vezes a liderança transformacional ela pode ocorrer num líder que tem capacidade de liderança mas é muito na sombra, muito discreto e eu encontro até nesta parte e acho que essa parte é importante também nos processos de transformação.”*

No melhor sentido que é dado pela liderança transformacional, o diretor refere que há um número ainda significativo de professores que têm competências e conhecimentos para concorrer ao cargo de diretor no seu agrupamento e não tem dúvidas que a liderança do mesmo é sustentável:

*“ (...) se me perguntar consigo encontrar 4, 5, 6 nomes de pessoas que entendem a escola já... A liderança é autossustentável neste sentido? É, não quer dizer que eu não faça diferença, porque senão também era complicado, mas acredito piamente que há de facto... não é por estar este diretor ou por outro diretor, a escola já tem mais do que massa crítica suficiente para poder fazer este trabalho autonomamente.”*

Neste quinto bloco temático da entrevista tínhamos como propósito conhecer as perceções do diretor relativamente a dois dos mais importantes documentos de autonomia: o projeto educativo e o regulamento interno. O projeto educativo do agrupamento está em fase de elaboração, para ser aprovado até dezembro de 2014. A equipa que o está a elaborar recorreu a uma metodologia que engloba um processo de diagnóstico que levará à aplicação de questionários a vários membros da comunidade, incluindo os encarregados de educação. O atraso relativo do projeto relaciona-se com a dependência do projeto educativo municipal, só agora concluído. Relativamente ao projeto educativo ainda em vigência, o diretor tinha-se mostrado de algum modo crítico no sentido de ser demasiado teórico e extenso. O diretor aponta para dois princípios de desenvolvimento do novo projeto educativo: a quantificação de metas já de acordo com o estabelecido no projeto educativo municipal e a sua articulação com a realidade local. O projeto educativo que já tem lema (“saber ser, saber estar e saber fazer”) será um “braço local” do projeto educativo municipal.

*“É, até porque o plano de ação tinha depois indicadores e metas mas que não estavam quantificadas e nós temos cada vez mais de ter a parte da quantificação.”*

*“ (...) nós desenvolvemos um conjunto de indicadores e metas que são quantificadas e é com base neste projeto educativo municipal (...)”*

*“Por isso aquilo que eu entendo em termos de projeto educativo, basicamente é isto: primeiro, o projeto educativo tem de ser sempre adequado à comunidade que temos (e este é o primeiro ponto), este projeto educativo que nós vamos realizar com base neste projeto educativo municipal é muito centrado no local, num determinado território, mesmo dentro do próprio município temos realidades distintas (...)”*

A preocupação evidenciada pelo diretor relativamente aos resultados escolares dos alunos é muito grande quando se expressa sobre o projeto educativo. A quantificação é uma palavra usada recorrentemente:

*“ (...) nós pretendemos (e que é o sucesso dos nossos alunos?) o sucesso dos nossos alunos, nós acreditamos também que o resultado da avaliação que é expressa em números de forma quantificada de 1 a 5. Nós acreditamos que quanto melhor for o resultado dos nossos alunos e se acreditamos verdadeiramente nisto então melhor serão as aprendizagens dos nossos alunos porque as aprendizagens dos nossos alunos espelham-se através desse número que eles obtêm. Por isso um dos primeiros objetivos, como é óbvio, é sempre melhorar resultados e os resultados que eu digo são aqueles que são mais diretos, as taxas de transição, as avaliações sumativas internas e as externas (...) ”*

A preocupação com a “prestação de contas” do Agrupamento é também muito grande, já que a importância da classificação e da avaliação externa aos alunos se sobrepõem a uma lógica pedagógica de formação integral dos alunos que, de qualquer modo, também revela:

*“Mas interessa-nos também outra parte que é a parte que, às vezes, a tutela não vê tanto, porque vê mais a parte dos números da folha Excel e não tanto a outra parte.”*

Há um compreender e uma aceitação das “regras do jogo” em que a preocupação com a imagem do Agrupamento é muito grande.

Relativamente ao regulamento interno, no quadro da entrevista, o diretor apenas faz uma referência à sua atualização de acordo com os normativos legais mais atuais e refere a importância dos contributos de todos, mas principalmente dos departamentos curriculares e da

comunidade alargada para o mesmo. No investigador fica a percepção de que a elaboração destes dois instrumentos de autonomia foi bastante participada quer pelas comunidades escolar e educativa.

A autoavaliação é uma das linhas mestras do projeto de intervenção do diretor. A implementação formal de um processo de autoavaliação no Agrupamento passou por um processo de protocolo com a Universidade Católica Portuguesa para a aplicação do programa QUALIS. Na sequência do protocolo foi realizada formação interna a um grupo de vários docentes e constituiu-se uma equipa de autoavaliação, a qual foi responsável pela elaboração de um plano de melhoria. A autoavaliação implementada no Agrupamento foi alvo de uma apreciação muito positiva por parte da IGE no relatório de avaliação externa. Na opinião do diretor, o Agrupamento faz um trabalho de avaliação muito mais abrangente e aprofundado do que o exigido pela tutela. O diretor vislumbra o que Simões (2010), define como a possibilidade de regulação emancipatória da escola:

Concluindo, para viabilizar a possibilidade de regulação emancipatória da escola, tecida numa teia de sinergias dirigidas à melhoria e não numa focalização obsessiva de bons resultados, configura-se a autoavaliação, considerada por nós o instrumento por excelência da aprendizagem e a forma exemplar de avaliação e regulação interna (p. 84).

Não sente, por isso, qualquer pressão relativamente à “prestação de contas” no que diz respeito a este aspeto<sup>8</sup>,

*“Vou-lhe ser muito honesto, não me sinto nada pressionado nesse sentido, eu aí acho que nós temos alguma autonomia (...)”*

*“E aquilo que o ministério nos pede como órgão, basicamente só fala em resultados. Resultados académicos ou resultados das avaliações sumativa interna, sumativa externa e das taxas de transição, quer dizer, não há muito mais, depois? Temos também a supervisão e mais algumas coisas aquando da avaliação externa mas são dados que nós já trabalhamos internamente e os dados que nós trabalhamos internamente são mais abrangentes do que aqueles que nos pedem (...)”*

---

<sup>8</sup> O diretor escreve, no PI: “A avaliação das escolas deve ser um processo contínuo e sistemático participado por todos os actores educativos com o objectivo de apreciar como estão a ser prosseguidas as metas educativas, a fim de as ajustar ao contexto, fundamentar a tomada de decisões e prestar contas à comunidade” (p. 11).

O “ir mais longe” é a implementação de partilha de “boas práticas” que resulta muito do seu empreendedorismo pedagógico, do qual se orgulha:

*“ (...) nós fizemos e que achávamos e consideramos que é extremamente importante que é a partilha de boas práticas em termos de departamento curricular, ou seja, e ficou neste plano de melhoria que a partilha de boas práticas pudesse pelo menos ocorrer obrigatoriamente pelo menos uma vez em cada ano letivo, o que é certo é que temos departamentos que fazem estas boas práticas duas e três vezes por ano ”.*

A sua satisfação como os resultados é evidente:

*“ (...) o que considero é que dentro da comunidade que temos, temos uma boa prestação do serviço educativo, para não dizer uma muito boa prestação do serviço educativo.”*

O contrato de autonomia tripartido a ser brevemente assinado pela tutela, município e agrupamento é apresentado como uma vantagem e por três ordens de razão. Evitar a agregação:

*“Permite, neste momento, não ser agregado! Sou muito direto e muito sincero, o facto de não existirem ligações e se nós tivermos um contrato de autonomia pelo menos durante os próximos três anos não existem agregações (...)”*

A contratação de técnicos através de programas da câmara:

*“(...) permite-nos também ter alguma vantagem na contratação (...) Que a própria câmara municipal permita, através do impulso jovem, através dos contratos de emprego e inserção fornecer-nos psicólogo, assistente social ou outro tipo de técnico-mediador(...)”*

A poupança de verbas na contratação, as quais poderão ser transferidas para uma gestão pedagógica mais eficaz:

*“(...) neste momento, mas é mesmo na parte dos recursos humanos, o que nos permite ter alguma vantagem no contrato de autonomia, precisamente nessa; e aqui depois o equivalente financeiro, o que se conseguir poupar (?) que reverta para nós em termos de escola em vez de ficar lá na tutela. Através da nossa boa gestão, no fundo é uma dinâmica pedagógica com equipas multidisciplinares que nós já temos e queremos ampliar. E o facto, pelo menos nessas aulas termos coadjuvação a português e matemática, o que nós queremos é continuar, se possível, ter mais (...)”*

A importância que o diretor deu, no dia da observação, aos dados estatísticos do Conselho Nacional de Educação (CNE) focou a atenção do investigador e permitiu especular sobre a existência de uma agenda de gestão pedagógica devidamente estruturada. A interpretação dada pelo diretor reforça a evidência de uma lógica de ação focada na partilha e na responsabilização através duma colegialidade pedagógica com os coordenadores de departamento de modo a se implementarem, a nível interno, dinâmicas pedagógicas facilitadoras da melhoria dos resultados. A oportunidade do diretor aferir a posição da escola em termos de resultados escolares comparativamente ao concelho e a nível nacional é de uma importância grande.

*“ (...) cada vez mais acho que nós temos que estar munidos dos instrumentos, ou pelo menos daquilo que nos rodeia para termos a noção não só daquilo que é a nossa realidade, e no capítulo da avaliação interna, da autoavaliação nós temos a consciência daquilo que temos, e daquilo que podemos alcançar, em termos quer municipais, quer em termos regionais e em termos nacionais(...)”*

*“ (...)os pareceres que o CNE lança acho que têm riqueza em termos de conteúdo e então tentamos sempre e divulgar também junto dos colegas porque eu acho que é fundamental(...)”*

*“Ter este tempo não só para mim, fazer a minha interpretação dos dados que ali vêm. Mas também partilhá-los depois com os colegas, dar a conhecer aos colegas, até porque nós vivemos neste mundo, quer dizer não vivemos isolados, e acho que é importante que os colegas tenham esta consciência direta daquilo que se passa (...)”*

## **2.6. Relações com atores internos**

O sexto bloco temático tinha como principal propósito conhecer as representações do diretor relativamente às suas relações com os atores internos. Mais uma vez, cruzaram-se dois temas: a agenda do diretor e a gestão de “porta aberta”. De acordo com o que havia sido evidenciado em outras respostas, o diretor assume-se como um ator comum, num papel de gestão do agrupamento no contexto daquilo que é a sua história e não num contexto de rutura, eventualmente mais próprio a uma conceção de líder.

*“ É uma marca de escola, todos os anteriores presidentes do conselho executivo, uns mais outros menos, ou os presidentes do conselho executivo que por aqui passaram, sempre tivemos “porta aberta” e acho que é uma das características desta escola, faz parte do ADN de escola (...)”*

Por outro lado, o funcionamento colegial da direção, marcado por um horário de trabalho exigente e pela grande articulação entre os seus elementos, parece ser fundamental para garantir uma estratégia de poder que passa pelo controlo, com a assunção de um papel de monitor (Mintzberg, 1986), sobre tudo o que acontece no agrupamento.

*“ (...)mas depois também tenho essa sorte, não é, esse benefício que é ter ali quatro mulheres que acabam por servir um pouquinho de escudo nalgumas situações e deixar-me mais à vontade para trabalhar naquilo que tenho de trabalhar.”*

As relações com os professores são preferenciais por parte do diretor, que os considera atores principais na dinâmica pedagógica da escola. Não deixa de revelar, num conjunto diverso de situações com professores, uma fluência grande entre os estilos relacional e democrático (Goleman *et al*, 2011), recorrendo com menor frequência a um estilo conselheiro. Ao estilo relacional recorre para gestão de conflitos nos grupos, ao estilo democrático para os consensos. A confiança gerada pelo domínio destes três “idiomas” dos estilos de liderança é um dos grandes capitais para a gestão de uma rede de relações muito bem estabelecida. Os elementos da direção, os coordenadores de departamento e os coordenadores de estabelecimento são assim, assumidamente, não só pela confiança política mas essencialmente pelas relações pessoais mais estreitas, elementos-chave na rede relacional que dinamiza pedagogicamente o agrupamento.

*“Com os colegas coordenadores de departamento é diferente, e porquê, porque eu costumo reunir com os colegas coordenadores de departamento, para além de ter sido eu a nomear esses coordenadores de departamento, são pessoas que são parte do agrupamento e já estão aqui há muitos anos e que já também conheço há muitos anos, há uma relação digamos pessoal (...)”*

*“ (...)há de facto uma diferença grande, bem como com os coordenadores do estabelecimento. Com os coordenadores de estabelecimento também acontece isso, no fundo é quem representa o diretor naquela escola (...)”*

Essa mesma confiança pessoal com grande capacidade de partilha é confirmada pelos laços de amizade que existem entre os elementos da direção e que são importantes para configurarem a liderança do agrupamento. Como referem Barroso e Carvalho (2009), “dimensão distributiva de liderança que dá lugar a uma liderança cooperativa, colegial, participativa que desenvolve a capacidade de liderança dos diferentes membros do grupo” (p. 12). Na seleção dos seus

colaboradores, a jusante das relações pessoais próximas, são evidentes critérios de experiência e competência, que permitem ao diretor uma capacidade, difícil na lógica da liderança, de delegação sem limites de competências e funções nos outros elementos da direção, mais uma vez apontando no sentido de uma conceção de liderança compartilhada e num estilo de liderança relacional.

*“ (...)o facto de nos conhecermos há muitos anos, para ter ideia, a senhora subdiretora foi minha presidente do conselho executivo, não é, eu fui vice-presidente dela, há aqui, é uma situação para além de conhecimento profundo, de amizade, de respeito profissional, eu costumo dizer se eu não estiver de facto e a subdiretora decidir, está decidido, quer dizer, exatamente da mesma forma, não tem problema algum, com as adjuntas precisamente da mesma forma, de facto, são pessoas competentes (...)”*

*“ (...)são de quatro pessoas, três das quais só uma é que não foi diretora ou vice-presidente ou presidente do conselho executivo de resto, todo os outros, toda a gente foram diretoras ou presidentes do conselho executivo por isso é um privilégio também poder liderar uma equipa com essa experiência com este conhecimento (...)”*

## **2.7. Relações com atores externos**

No último bloco temático da entrevista pretendíamos conhecer as representações do diretor no que diz respeito: à importância do papel da escola na comunidade; à influência do projeto educativo na comunidade; à sua atividade social e política; à relação com os atores externos, em particular com os pais. Na perceção do diretor, a comunidade escolar tem uma ideia francamente positiva do trabalho que se realiza no Agrupamento. A perceção do diretor é factual (baseada nos resultados dos inquéritos que permitiram realizar o diagnóstico aquando da elaboração do projeto educativo) e impressiva através da retroação obtida nas relações que mantém com as entidades vivas da comunidade educativa, em particular com algumas representadas no conselho geral do agrupamento:

*“Por isso há um reconhecimento por parte da comunidade educativa que nos rodeia, daquilo que é a prestação do serviço educativo e do próprio projeto educativo em si. Porquê? Porque nós estamos de facto muito bem inseridos na comunidade, o facto de termos parcerias com as*

*IPSS com o, digamos a chamadas as forças vivas das terras acabamos por ter esse à vontade e são nossos parceiros diretos de trabalho, percebe, o que acaba por ser também muito positivo (...)* ”

A atividade social do diretor na comunidade educativa parece ser apenas a necessária<sup>9</sup>. Há um quadro de reciprocidade de convites e um papel de representação o qual, sempre que possível, é cumprido por ele próprio e, na sua impossibilidade, é também delegado à vice-presidente. No modelo dual de Dinis (1997), em particular na dualidade Interno versus Externo, este diretor não parece encaixar numa representação “cosmopolita”, procurando antes a sua afirmação numa dimensão mais pedagógica, mais voltada para o interior da organização, numa interação mais cuidada com os atores internos. Mas, numa análise mais atenta aos seus papéis externos, não é de descurar (numa significativa diferença relacional) os papéis de representação com atores mais próximos, para os quais utiliza o termo “política de proximidade”, como teremos oportunidade de analisar, ao contrário de outros num plano bem mais distante. Há boas relações entre escolas e até com um colégio com contrato de associação.

*“Por esta relação de política de proximidade e de compromisso também para com a comunidade, quer dizer, vamos lá ver, se a Santa Casa da Misericórdia me convida para estar presente eu estarei presente no evento, se não poder estar efetivamente mando alguém em representação porque acho que é fundamental também para as pessoas sentirem que este compromisso é recíproco. Quer dizer, se eu convido alguém, se fazemos uma festa e convidamos alguém gostamos de receber bem as pessoas que convidamos, e o mesmo se passa nos outros locais e isso sim, é natural, até mesmo entre escolas e entre até mesmo escolas públicas e com contrato de associação (...)*”

O projeto educativo municipal tinha já sido motivo de análise nesta entrevista, a propósito do projeto educativo da escola. A visibilidade das políticas municipais de educação na comunidade é elevada, em grande parte devido à intervenção generalizada a todo o edificado do parque escolar concelhio, que garante uma qualidade superior de instalações em todas as escolas. Resolvida esta importante fase da qualidade do edificado, a política municipal reforça-se nas questões de natureza pedagógica. Na pergunta direta sob a importância de um projeto

---

<sup>9</sup> Apesar de, no PI, ter identificado como situação-problema, após uma auscultação aos membros da comunidade, a “Reduzida participação do Agrupamento em iniciativas promovidas pela comunidade e pela Administração central e local” (p. 10)



municipal, o diretor revela uma proximidade grande à política de educação municipal e acaba por nos surpreender como mentor do projeto educativo municipal:

*“ Olhe, eu posso dizer que fui, se assim se pode dizer, um mentor do próprio projeto municipal, lancei o repto à autarquia para que pudéssemos construir de base o PEM sempre muito na base daquilo que é a política educativa num determinado território (...)”*

O conteúdo do projeto educativo é assim definido pelo diretor:

*“(...) pode ir desde da simples articulação curricular nalgumas disciplinas conhecendo o contexto quer histórico, quer geográfico, quer até mesmo artístico, de uma determinada região e de um determinado local, até àquilo que é o apurar o custo por aluno em cada um dos estabelecimentos de ensino, ou seja, há aqui uma panóplia desde o mais simples do ponto de vista pedagógico até à parte financeira”.*

Os objetivos do projeto já tinham sido referidos, em particular o mais imediato e importante a curto prazo, na ótica do diretor: evitar a agregação do agrupamento. Esta ação de caráter político, reveladora de uma faceta negociadora e certamente também mediadora do diretor, num quadro de regulação local em articulação com atores externos, acabou por evitar a imposição de políticas centralistas<sup>10</sup> como, é o caso das agregações:

*“Este projeto municipal para além de servir como garante de não agregação de escolas, que eu acho que é fundamental nos tempos que vivemos também, serve, o grande intuito dele não é esse, como é óbvio, é colocar todos os atores que estão no terreno em termos da educação, falar em conjunto, articular, partilhar boas práticas, e tentar realmente que, do ponto de vista municipal, e este é o ponto de vista da autarquia como é óbvio que eu subscrevo também, enquanto membro deste concelho, é transformar este concelho (...)”*

O posicionamento mais político do diretor manifesta-se no apoio a uma lógica de municipalização e o alheamento a uma regulação pelo mercado, pelo menos no que diz à competição/atratividade das escolas dentro do concelho. Ao contrário de outros concelhos (e não é alheio o facto de se tratar de um concelho com fortíssimo aumento demográfico na última década), a atratividade das escolas parece ser substituída pela atratividade do concelho. A lógica

---

<sup>10</sup> No PI é identificada como situação-problema, após uma auscultação aos membros da comunidade, “a reduzida autonomia do Agrupamento face ao poder centralizador do Ministério da Educação” (p. 10).

do serviço público é também evidente e serve para justificar uma agenda política por detrás de uma liderança pedagógica:

*“ (...) Agora, com isto feito e com as cartas educativas devidamente aprovadas, agora há que, isto já está, então vamos passar a outra fase. E a outra fase é realmente investir naquilo que é a parte pedagógica e transformar este concelho atrativo para quem vem residir para cá, que tem, de facto, filhos, e as nossas escolas são, de facto, atrativas para esses mesmos alunos. E esse é o grande projeto, é ter o melhor concelho para estudar (...)”*

A regulação institucional tem a sua ordem, o seu curso. É clara e “pacífica” para o diretor, através de um currículo nacional e nos seus propósitos de prestação de contas através dos resultados académicos dos alunos e da avaliação externa. Mas a municipalização permite fazer diferente. Nesta, o diretor vê franjas de liberdade para, num enquadramento de microrregulação, ser timoneiro de um dos pilares de um verdadeiro projeto social de integração de novos residentes, o qual vai para além de qualquer configuração do seu papel prescrito pela tutela. Com efeito, este seu papel é indiciador de uma governança de eixo local em torno de um projeto social.

*“Agora, sou adepto de facto que cada território deve tratar da educação, muito mais do ponto de vista local, tendo em conta ... e temos o regulador que é o próprio ministério e a através da IGEC, tudo o que são resultados, tudo aquilo que é, digamos, importante que o ministério regule, os currículos, as metas, tudo isto é devidamente regulado, pronto, tudo o resto que nós podemos fazer diferente num determinado contexto eu acho que é de facto louvável, e cada vez mais porque é que corremos o risco nós corremos o risco e vai ver que esta freguesia, a freguesia cresceu 74% em termos populacionais, ou seja, de 2001 para 2011 houve um aumento populacional de 74% se os novos residentes e os novos alunos, neste caso, não estiverem devidamente integrados nas nossas escolas não realizarem as suas vidas aqui tendo o acontecimento, quer de cariz cultural quer desportivo, e já não falo depois da parte escolar como é obvio, o que é que vai acontecer?”*

*“ (...) nós ambicionamos provavelmente que as pessoas estejam, façam parte da comunidade, trabalhem na comunidade, e que possam de facto servir depois também esta comunidade e a escola aqui tem de ter este papel, tem de ter este papel de liderança, na minha modesta opinião, de liderança, e dizer “nós temos esta realidade, trabalhamos isto, estamos num determinado contexto, e vamos realmente fazer com que as pessoas sejam integradas (...)”*

As relações com os pais são significativamente valorizadas pelo diretor, principalmente a um nível mais institucional, reconhecendo o seu papel de *stakeholders* através das respectivas associações, assim como a sua ação enquanto educadores que acompanham e supervisionam o percurso escolar dos seus educandos. Não deixa de ser curioso a referência à angariação de fundos da responsabilidade dos pais para o financiamento do projeto educativo do agrupamento. Ao contrário de outras situações (e reforçando um dado do dia da observação na resolução de uma situação problemática com um encarregado de educação), o diretor mantém um enquadramento forte em tudo o que diz respeito à intervenção dos pais na esfera direta da competência dos professores, com dois argumentos. O da temporalidade: os pais estão de passagem, os professores não; e o argumento da profissionalidade: os professores é que sabem das aulas, das matérias e das avaliações. Esta dupla argumentação estrutura-se como uma afirmação mais forte do papel de líder perante os mais relevantes atores externos, muito provavelmente para garantir a manutenção da coesão interna.

*“Olhe, aos pais cabe um papel muito importante, eu tenho a felicidade, como eu costumo dizer, graças a Deus, de ter seis associações de pais, eu tenho seis associações de pais que são extremamente dinâmicas e que têm um papel ativo na escola. Não só o vir à reunião a, b ou c, ou ser contribuinte para a educação do seu filho através da angariação de fundos (...)”*

*“Claro que há uma realidade que também é importante, os pais sabem que desde início que é aquilo que eu digo sempre, é os pais estão na escola enquanto os seus filhos estão na escola mas quando saem da escola, os profissionais de ensino continuam cá, isso do ponto de vista pedagógico nós não vamos permitir intromissão porque essa é a nossa área, para o qual nós somos pagos e nós estamos cá para fazer e isso está bem definido e toda a gente sabe dessa situação e não há interferência.”*

O processo de recondução do diretor teve a particularidade de ocorrer à margem do próprio, o que pode ser indiciador de um enquadramento forte e de uma interpretação purista dos normativos por parte do conselho geral do agrupamento. A explicação do diretor apoia este indício do investigador. Para a sua decisão sobre um segundo mandato, o diretor dá prioridade a critérios de natureza pessoal, da organização da sua vida familiar, dando a perceber uma satisfação elevada com a maioria dos aspetos da sua função, exceção feita em relação à carga de trabalho e incidência da mesma na sua vida familiar, o que vai ao encontro de dados de outras investigações (Cattonar, 2006).

*“O que foi feito foi numa questão direta, colocou à votação, abertura de processo concursal ou processo de recondução do diretor, e foi feito para recondução do diretor, depois a seguir houve uma votação, de facto foi por unanimidade (...)”*

*“ (...) A Sra. presidente do conselho geral perguntou-me diretamente e informou-me: “foi reconduzido” por unanimidade e “o que é que pretende fazer?” E eu pedi-lhe dois ou três dias para pensar também, isto envolve mais quatro anos, quatro anos parecendo que não é muito tempo, isto depois tem a ver com a vida pessoal, miúdos muito pequenos ainda, a minha mulher também tem uma vida profissional muito complicada e nós temos que nos organizar (...)”*

## **2.8. Síntese descritiva da entrevista**

O diretor assumiu o cargo num contexto garante de continuidade do projeto educativo e com o sentido de missão de servir a comunidade local onde cresceu. Assume-se como um ator comum num papel de gestão do agrupamento no contexto daquilo que é a sua história e não num contexto de rutura, eventualmente mais consonante a uma conceção de líder. Com uma pós-graduação na área da administração e gestão escolar, a trajetória deste diretor revela proximidade do “retrato-tipo” de professores que passaram por uma primeira experiência de gestão na escola, com a qual têm fortes laços afetivos, antes de chegarem, na mesma escola, ao cargo de diretor.

Face à evolução das políticas de administração e gestão das escolas, o diretor constata a crescente centralidade do cargo na gestão da escola e a crescente exposição à comunidade, desvalorizando, contudo, a natureza colegial ou unipessoal do cargo. De facto, acredita que para o exercício da função é mais importante a conceção que o ator tem do cargo do que a prescrição normativa que o define. Os aspetos mais visíveis das políticas atuais de educação revelam-se no aumento da carga de trabalho, no reforço da responsabilidade do diretor na obtenção de resultados e na “velocidade legislativa”. Caracteriza-as com os termos “pressão” e “sufocante”. A “pressão sufocante” fundamenta a opinião negativa do diretor relativamente às políticas emanadas centralmente, em particular a não avaliação de políticas implementadas e o discurso demagógico em torno da autonomia dos agrupamentos.

Das conceções do diretor emerge a interiorização de um sistema de ensino ainda fortemente centralizado, o homem do meio, entre a administração central e a comunidade escolar; o elo entre a administração central e a comunidade educativa. Quando se acha em desacordo com as

políticas centrais, aceita-as à luz da cadeia hierárquica e sublima algum sentimento de injustiça da tutela para com as escolas com a temporalidade mais prolongada da ação dos professores nas escolas quando comparada com o tempo de permanência dos ministros. Valoriza a matriz pedagógica do cargo de administrador, não aceitando concepções de “gestão profissionalizada” que não a tomem em conta, bem como a relação afetiva à comunidade. Perante a comunidade escolar assume-se como líder, responsável primeiro, com uma lógica de ação de coesão interna que envolve negociação sujeita às regras do seu poder formal de modo a garantir o essencial: um bom clima de escola para todos poderem trabalhar. Para se poder cumprir esse objetivo prioritário há uma significativa valorização das questões relacionais.

A percepção do diretor relativamente às tarefas que dedica mais tempo está em sintonia com o registo da observação. O trabalho divide-se maioritariamente entre o burocrático, administrativo e as relações com os atores, principalmente internos. O relacionamento interpessoal com os atores internos parece configurar-se como uma das lógicas de ação dominantes deste diretor. Uma parte significativa do seu tempo é gasta na resolução de conflitos entre alunos / professores, fruto de uma prática de supervisão pedagógica instituída na escola e que tem na figura do coordenador de departamento um ator importante. Perante a exposição a uma panóplia de tarefas em consequência da direção de “porta aberta”, o diretor é particularmente sujeito ao dilema da reatividade versus proatividade, que parece ser atenuado com uma disciplina autoimposta. O diretor reserva um tempo para reflexão sobre as questões de natureza pedagógica, que normalmente partilha de forma colegial com a sua equipa da direção e que lhe permite a estruturação de uma sofrível agenda com dinâmicas pedagógicas facilitadoras da melhoria dos resultados. Aliás, o funcionamento colegial da direção, marcado por um horário de trabalho exigente e pela grande articulação entre os seus elementos, parece ser fundamental para garantir uma estratégia de poder que passa pelo controlo, com a assunção de um papel de monitorização, sobre tudo o que acontece no agrupamento. Com agrado abdicava das tarefas administrativas, muito particularmente da avaliação de desempenho.

O diretor é apologista de uma liderança transformacional e assume-se como um líder nessa corrente. A sua concepção de liderança passa por assumir a escola como um todo, no sentido em que a percepção de cada um tem de ser maior do que o que está ao alcance imediato das suas tarefas. Assume o papel de “líder educador” com uma visão, compreensivo com as problemáticas de cada um mas responsável por levar cada um a esta descoberta através de uma lógica de ação de unidade, de coesão, de sentido do todo, em torno de um projeto. Na linha de algumas concepções atuais de liderança, reforça a ideia de que esta deve ser distribuída e

partilhada e promove o desenvolvimento e a ascensão de outros líderes. Seleciona os que têm mais competências de liderança para lhes dar protagonismo que reverta a favor da organização; coloca, assim, na mão dos subordinados de reconhecida competência (e com interesse) a responsabilidade pela tomada de decisões e a resolução de problemas. Em consequência refere-se a uma liderança sustentável no sentido em que há um número ainda significativo de professores que vê com competências e conhecimentos para concorrerem ao cargo de diretor no seu agrupamento.

O diretor perspetiva o projeto educativo da escola como um “braço local” do projeto educativo municipal, no qual há a quantificação de metas já de acordo com o estabelecido no projeto educativo municipal e a sua articulação com a realidade local. O contrato de autonomia tripartido, a ser brevemente assinado pela tutela, município e agrupamento é tido como muito vantajoso. Politicamente é uma aliança ao município; em termos de gestão permite rentabilizar recursos e fazer crescer e consolidar valências pedagógicas de apoio aos alunos.

Revindica a implementação formal de um processo de autoavaliação no agrupamento que foi alvo de uma apreciação muito positiva por parte da IGE no relatório de avaliação externa. Na opinião do diretor o agrupamento faz um trabalho de avaliação muito mais abrangente e aprofundado do que o exigido pela tutela com a implementação de partilha de “boas práticas” que resultam muito do seu empreendedorismo pedagógico, do qual se orgulha. Não sente, por isso, qualquer pressão relativamente à prestação de contas, mas a preocupação com os resultados da classificação interna e da avaliação externa aos alunos é grande, uma vez que se sobrepõe a uma lógica pedagógica de formação integral dos alunos e de diversidade das competências, que, de qualquer modo, também revela.

As relações com os professores são preferenciais. O diretor considera-os atores principais na dinâmica pedagógica da escola. A rede de relações está bem estabelecida. Os elementos da direção, os coordenadores de departamento e os coordenadores de estabelecimento são assumidamente, não só pela confiança política mas essencialmente pelas relações pessoais mais estreitas, elementos chave na rede relacional que dinamiza pedagogicamente o agrupamento. A lógica de confiança pessoal nestes atores é possibilitada, a montante, pelos laços de amizade que existem entre si e que permite uma liderança cooperativa, colegial, participativa que desenvolve a capacidade de liderança dos diferentes membros do grupo”. A jusante das relações pessoais próximas, na escolha dos colaboradores, são evidentes critérios de experiência e competência, o que para o diretor é facilitador do desenvolvimento de uma capacidade, difícil na

lógica da liderança, de delegação sem limites de competências e funções nos outros elementos da direção, mais uma vez apontando no sentido de uma concepção de liderança compartilhada.

Na percepção do diretor, a comunidade escolar tem uma ideia francamente positiva do trabalho que se realiza no Agrupamento. A atividade social do diretor na comunidade educativa não é muito intensa, mas suficiente para a reciprocidade de convites e um papel de representação quase sempre cumprido. Parece fazer alguma diferença entre papéis de representação com atores mais próximos para os quais utiliza o termo “política de proximidade” onde se destaca o município e outros num plano mais distante.

A visibilidade do município na educação é elevada. Resolvidos os problemas das qualidade das infraestruturas escolares, a política municipal reforça-se nas questões de natureza pedagógica com o grande desafio do projeto educativo municipal, do qual é mentor e através do qual mostra ação intervenção política reveladora de facetas negociadora e mediadora do diretor. Num quadro de regulação local em articulação com atores externos, o jogo político acabou por evitar a imposição de políticas centralistas como é o caso das agregações. O posicionamento mais político do diretor manifesta-se também no apoio a uma lógica de municipalização e o alheamento a uma regulação pelo mercado, pelo menos no que diz à competição/atratividade das escolas dentro do concelho. A atratividade das escolas parece ser substituída pela atratividade do concelho. A lógica do serviço público é também evidente e serve para justificar uma agenda política por detrás de uma liderança pedagógica que o diretor perspectiva do seguinte modo: A regulação institucional tem a sua ordem, o seu curso, é clara e “pacífica” através de um currículo nacional e nos seus propósitos de prestação de contas através dos resultados, mas a municipalização permite fazer diferente. Aí o diretor vê franjas de liberdade para, num enquadramento de microrregulação, ser timoneiro de um dos pilares de um verdadeiro projeto social de integração de novos residentes que vai muito além da função mais gerencialista que a tutela vê no diretor.

As relações com os pais são significativamente valorizadas pelo diretor, principalmente a um nível mais institucional reconhecendo o seu papel de *stakeholders* através das respetivas associações e no seu papel de educadores que acompanham e supervisionam o percurso escolar dos seus educandos. O enquadramento forte em tudo o que diz respeito à intervenção dos pais na esfera direta da competência dos professores com a dupla argumentação da temporalidade (os professores ficam os pais estão de passagem) e da profissionalidade, estrutura-se como uma afirmação mais forte do papel de líder muito provavelmente para garantir a coesão interna.

Ao ser reconduzido para um segundo mandato, por unanimidade, só parou para pensar ante a carga de trabalho e incidência negativa da mesma na sua vida familiar, uma vez que há uma satisfação elevada com a maioria dos aspetos da sua função.



## CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

Tendo por referência o quadro teórico que serviu de base ao desenvolvimento do estudo e após a apresentação e análise dos resultados no capítulo quatro, apresentamos, neste último capítulo, as conclusões retiradas deste trabalho de projeto com a expectativa de contribuir, de forma humilde, para o acervo de conhecimento sobre a problemática associada ao exercício do cargo do diretor escolar no ensino público português. Essa nossa expectativa é fundamentada em duas ordens de razão:

- A disponibilização, a partir de um contexto metodológico indutivo, de um conjunto de dados resultantes de uma observação e de uma entrevista que são importantes, a jusante desta investigação, para a generalização de contextos de trabalho do diretor escolar;
- A orientação teórica centrada na problemática da liderança do gestor escolar, área das ciências da educação, cuja investigação em Portugal humildemente nos parece estar num patamar inicial.

Numa primeira parte deste capítulo referiremos os papéis e dilemas deste diretor, as suas lógicas de ação no contexto multirregulado e as estratégias que configuram o seu estilo de liderança no sentido de responder ao problema de investigação formulado. Numa segunda parte, completando o ciclo do trabalho de projeto, daremos indicações finais para, como referimos, possibilitar a reflexão sobre a problemática do diretor escolar no ensino público e incentivar novos eixos de investigação para o aprofundamento deste estudo.

Recuperamos o nosso problema: compreender a perceção do nosso sujeito relativamente ao modo como exerce o seu cargo de diretor, e em particular como o exercício da sua liderança permite a afirmação do projeto educativo do agrupamento na comunidade educativa. Recuperamos também os dois conjuntos de objetivos que serviram de fio condutor ao estudo: identificar, descrever e analisar as perceções do diretor de agrupamento, enquanto gestor e líder da comunidade educativa; descrever, comparar e interpretar as ações políticas e estratégicas do diretor de agrupamento conducentes a liderar a comunidade educativa num quadro de autonomia.

A análise realizada a partir da observação fez perceber um diretor com um dia a dia de natureza social, muito vocacionado para o relacionamento interpessoal, com perceção do seu cargo de forma menos “executiva” do que o prescrito. Do ponto de vista funcional, é um diretor essencialmente decisional com maior predominância do papel de gestor de crises, evidenciando

assim competências de iniciativa, negociação e gestão de situações problemáticas em detrimento da função informacional. Os dados da observação permitem inferir uma ambiguidade diferencial para os principais dilemas que trespassam o exercício do cargo dos diretores escolares. É um diretor essencialmente informal, com uma “reatividade programada” no relacionamento interpessoal com os atores internos e essencialmente proativo para tarefas da área da administração, liderança e relacionamento com atores externos. Revela ambivalência nos papéis de gestor e líder. É líder na recusa da estabilidade, mas gestor na recusa de ruturas na organização (no PI refere que lhe parece incorreto e pouco modesto fazer tábua rasa de todo o trabalho desenvolvido); é líder enquanto especialista de pessoas, mas gestor no governo do seu poder formal; é líder na sua matriz pedagógica baseada na intuição e numa visão temporalmente dilatada, mas gestor na organização utilitária e imediata do seu tempo (e da sua agenda). É essencialmente um gestor interno, não cosmopolita, colocando ênfase na intervenção pedagógica. A sua matriz pedagógica privilegia as finalidades socializadora e igualitária, ainda que o empreendedorismo pedagógico, traduzido na partilha de boas práticas, esteja particularmente focado na melhoria substancial dos resultados académicos dos alunos na avaliação externa.

A leitura das perceções do diretor, em função do seu contexto macropolítico num quadro multiregulado, permite uma viagem diacrónica por grandes lógicas de ação do sistema de ensino público, a recordar:

- A lógica de ação do serviço público, no sentido em que interiorizou a globalidade da sua função, a sua missão;
- A lógica da profissionalidade, manifestada pelo facto de i) não abdicar do autocentramento nos professores; ii) colocar a tónica em valores como a colegialidade das políticas da escola; iii) interpretar uma continuidade nas práticas de gestão, apesar das significativas alterações normativas entretanto ocorridas;
- A lógica da territorialização, à qual vai abrindo a porta, através do projeto educativo municipal, talvez consciente que ela vai reconfigurar o seu papel muito provavelmente para um diretor mais político, mais cosmopolita no sentido de que só a sua iniciativa e a sua “política de proximidade” poderá evitar que esta lógica de ação não se gere completamente fora dos limites estritos do campo organizacional das escolas.

Por outro lado, o diretor tem uma ação subordinada a uma conduta deliberadamente moral, colocando a ênfase nas relações humanas com o intuito de valorizar cada indivíduo *per si*, em detrimento do seu papel funcional na escola. Deste modo, o relacionamento interpessoal com os atores internos é a lógica de ação dominante. Esta lógica de ação está a montante de outras duas: a da “coesão interna” e a do “bom ambiente de trabalho”.

A gestão das lógicas de ação obriga o diretor a dedicar grande parte do seu tempo aos atores internos; surgem, assim, de forma menos relevante, as interações com os parceiros educativos externos. Estas últimas interações são feitas preferencialmente com a autarquia e pais e encarregados de educação, com o intuito de, através de mecanismos de retroação, garantir as lógicas de ação ainda predominantes.

Face à importância dos resultados escolares (expressa de forma evidente no PI e na entrevista) e à dificuldade em supervisionar totalmente o trabalho realizado em sala de aula, o diretor reconhece que a liderança é decisiva. Recorre, por isso, a estratégias de autorregulação que conduzem os professores a voluntariamente mudarem as suas conceções pedagógicas. As suas práticas de liderança, na linha, aliás, das investigações de Leithwood, Louis, Anderson e Wahlstrom (citados por Silva 2008, p. 133-134), assentam em dois vetores:

- Estimulo e apoio ao desenvolvimento profissional dos professores e restantes membros da escola, de modo garantir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem;
- Estabelecimento de metas para a organização, seja a partir de objetivos partilhados, seja recorrendo à monitorização dos resultados alcançados, seja ainda através de uma comunicação frequentemente eficaz. Com efeito, o diretor recorre ao estabelecimento de objetivos partilhados em documentos estruturantes como o projeto de avaliação interna do agrupamento (pilar principal do seu PI) e o projeto educativo do agrupamento (“braço local” do projeto educativo municipal) como estratégia de liderança de modo a garantir franjas de autonomia relativamente à tutela.

Mas será este diretor capaz de transformar a organização? De acordo com a tipologia de Goleman *et al* (2011), este diretor parece fluente em dois estilos de liderança, o relacional e o democrático. O primeiro manifesta-se na importância que dá às pessoas e no esforço desenvolvido no sentido de ter um clima muito bom na organização; o segundo, na gestão dos conflitos e nas dinâmicas geradoras de um “espírito corporativo”. Podemos, pois, por um lado,

referir que, na forma como os líderes se relacionam com o grupo de seguidores no sentido de elevar a sua automotivação (fazendo-os assumir os valores da organização e incrementando o compromisso que os mesmos assumem com o todo), a nossa investigação aponta no sentido de o diretor ter o essencial da liderança transformacional. Mas, por outro lado, não temos evidências suficientes fortes que apontem no sentido deste diretor ter (ainda) uma visão suficientemente ampla, uma nova matriz cultural, que lhe permita redesenhar a organização, ainda que tenha importante intervenção de mudança nas estruturas que se mostram ineficazes. Também, ainda na tipologia de Goleman *et al* (2011), o diretor parece bastante menos fluente no estilo visionário, na utilização da competência da ressonância para implementação de uma visão para o agrupamento. Para aqueles investigadores, este último estilo é o que tem uma ação mais transformadora sobre as organizações. De acordo com a tipologia micropolítica de Blase & Anderson (1995), a nossa investigação permite traçar o retrato de um “diretor aberto”, isto é, honesto, colegial, informal, participativo e apoiante, que não exerce o poder de forma vertical. Exerce-o, sim, de uma forma democrática, expresso de forma “poder com”, o que favorece a participação ativa dos restantes atores e também de forma “poder através de”, associado à motivação dos outros, em que estes tomam como seus os objetivos da comunidade. Se o registo essencial se aproxima mais de uma liderança facilitadora (transacional e aberta), promotora de um clima organizacional mais humano, é possível adivinhar também competências para uma liderança democrática (transformativa e aberta), promotora de democracia e *empowerment* social.

Por último, podemos afirmar que, dos dados empíricos da investigação, sobressai a imagem de um diretor capaz de responder com eficácia aos principais desafios que a sua comunidade lhe coloca. Mas os ventos de mudança na educação sopram forte. É seguro que os novos desafios da territorialização, do crescimento exponencial do mercado de educação, sem esquecer os problemas de natureza social (agravamento de desigualdades, por exemplo), obrigarão este diretor à inovação e ao fortalecimento das suas estratégias de liderança com base numa visão para a sua comunidade que seja suficientemente aglutinadora. Dessa forma, poderá continuar a garantir o sucesso das práticas educativas do Agrupamento. Até porque, na perspetiva de Goleman *et al* (2011), a emergência do estilo de liderança visionário tem maior acuidade em épocas de grandes constrangimentos para as pessoas e para as organizações.

## **1. Perspetivas finais**

A formulação de questões procedentes, competentes para a retroação, permitirá, na sua lógica de trabalho de projeto, encerrar um primeiro ciclo deste estudo. Num primeiro nível, formulamos duas questões, destinadas aos diretores escolares e à tutela, convictos que as mesmas se podem constituir como instrumento de retroação para a reflexão sobre as políticas de administração escolar, com o intuito da melhoria do serviço público de educação. Assim, neste nível, será interessante refletir sobre:

- De que forma a reconfiguração do papel político dos diretores junto aos parceiros da comunidade educativa permitirá uma maior diferenciação da sua visão para o agrupamento;
- Em que medida a nova realidade do sistema de ensino público, de escolas agregadas e escolas não agregadas, permitirá aos diretores escolares manterem a missão da escola pública com os seus critérios de equidade e igualdade social.

Num segundo nível, formulamos também duas questões agora destinadas aos autores deste estudo e investigadores na generalidade, com o objetivo do aprofundamento da investigação, isto é, a constituição de novos eixos de investigação. Neste contexto importa:

- Indagar em que medida a emergência de projetos educativos municipais vai afetar as perceções que os diretores escolares têm dos seus papéis de gestão e administração;
- Conhecer as (novas) lógicas de ação e estratégias de poder adotadas pelos diretores no sentido de garantirem atratividade dos agrupamentos face à ação conjugada da diminuição do número de crianças em idade escolar com as novas regras de financiamento do ensino particular e cooperativo.

## FONTES<sup>11</sup>

Projeto de Intervenção do Diretor do Agrupamento de Escolas.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas.

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas.

Relatório da Avaliação Externa ao Agrupamento de Escolas, IGE, março de 2011, disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/02&auxID=](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/02&auxID=)

---

<sup>11</sup> Para garantir o anonimato do sujeito do estudo as referências não foram elaboradas de forma mais completa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (abril de 2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26, 13-30. Recuperado em 2013, junho 16, de <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19678/11464>
- Afonso, N. (2004). A Globalização, o Estado e a Escola Pública. *Administração Educacional*, 4, 33-42.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Bacharach, S. B. & Mundell, B. L. (1999). Políticas organizacionais nas escolas: Micro, macro e lógicas de acção. Em Sarmiento. M. J. (org.), *Autonomia da escola. Políticas e Práticas*. Porto: ASA.
- Barroso, J. & Carvalho, L. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal. In J. Gaírin, *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. Redage [versão em língua portuguesa].
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. Em J. Barroso (org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. Em A. Neto-Mendes *et al*, *A emergência do director da escola: Questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Recuperado em 2013, maio 23, de [http://elearning.ul.pt/file.php/2875/Textos/direcao\\_de\\_escolas\\_-\\_Joao\\_Barosso.pdf](http://elearning.ul.pt/file.php/2875/Textos/direcao_de_escolas_-_Joao_Barosso.pdf).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bristow *et al.* (2007). *A life in the day of a headteacher: a study of practice and wellbeing*. National College for School Leadership (Great Britain). [www.ncsl.org.uk](http://www.ncsl.org.uk)
- Cattonar, B. (2006). Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de director escolar. *Educação em Revista*, 44, 185-208.
- Dinis, L. L. (1997). *Presidente do conselho directivo, o profissional como administrador - Escolas do 2º/3º. ciclo do ensino básico: Dois estudos de caso*. Tese de mestrado em Administração Educacional, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Fonseca, A. P. (2011). *Projeto de intervenção do diretor Teles Moreira da Silva versus projeto educativo da escola*. Tese de mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2011). *Os Novos Líderes: A Inteligência Emocional Nas Organizações* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Greenfield, W. (1999). Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança. Em M. J. Sarmiento (org.), *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: ASA.
- Hagreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Loureiro, J. (2011). *A Ação do diretor de escola em contexto de avaliação externa: Funções e decisões*. Tese de mestrado em Administração Educacional, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Mateus, M. (2008). *Dinâmicas, política organizacional e lógicas de acção na constituição e funcionamento de um agrupamento horizontal de escolas*. Tese de mestrado em Administração Educacional, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Matos, F. (2005). *Lógicas de acção estratégias de exercício de poder nas escolas: memórias de gestores escolares*. Tese de mestrado em Administração Educacional, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Mintzberg, H. (1986). O Trabalho do Executivo: O Folclore e o Fato. Em *Colecção Harvard de Administração* 3. São Paulo: Nova Cultural.



- Moura, I. (2009). *O coordenador de estabelecimento: Papéis de gestão e áreas de influência*. Tese de mestrado em Administração Educacional, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Ribeiro, J. (2007). A construção do papel do Presidente da Escola na regulação local das políticas públicas de educação. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 4, 59–66.
- Sanches, M. F. (2009). *Liderança Educacional para a Mudança e Inovação: os desafios da indeterminação em "Terra Incógnita"*. Recuperado em 2013, junho 12, de <http://elearning.ul.pt/file.php/3239/LIDmudanca.pdf>
- Sarmiento, M. J. (1998, março). *A Territorialização das Políticas Educativas*. Comunicação apresentada no Seminário sobre a Territorialização das Políticas Educativas (Centro de Formação Francisco de Holanda). Recuperado em 2013, junho 16, de [http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2\\_6.htm#1](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_6.htm#1)
- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: IIE.
- Silva, J. M. (2008). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas - trajectos individuais e impactos organizacionais*. Tese de doutoramento, Universidad de Extremadura, Departamento de Ciencias de la Educación de Facultad de Educación.
- Simões, G. (2010). *Autoavaliação da escola - regulação de conformidade e regulação de emancipação*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Torres, L. & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Van Zanten, A. (2006). A interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: Uma comparação europeia. Em J. Barroso (org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. *Diário da República*. Lisboa, Portugal.

Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro. *Diário da República*. Lisboa, Portugal.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. *Diário da República*. Lisboa, Portugal.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. *Diário da República*. Lisboa, Portugal.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio de 1998. *Diário da República*. Lisboa, Portugal.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho de 2012. *Diário da República*. Lisboa, Portugal.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de julho de 2008. *Diário da República*. Lisboa, Portugal.

Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto. *Diário da República*. Lisboa, Portugal.

## ANEXOS

### ANEXO I – NOTAS DE CAMPO- PRIMEIRO CONTACTO COM O DIRETOR ESCOLAR

Instituição: Agrupamento de Escolas de .....

10 de dezembro de 2012

No dia 10 de dezembro, após um adiamento relativamente longo, tive o primeiro contacto com o diretor X, do Agrupamento de Escolas A, na escola sede. A escola tem boas instalações, apenas com dois blocos de salas, cada um com dois pisos. Comemora o seu (.....) aniversário em 2013.

Atravessei sem dificuldade o portão (não me pareceu ter uma segurança muito rígida) e após um contato extemporâneo com o funcionário, dirigi-me para o pavilhão central onde contatei com a funcionária, que de imediato telefonou ao diretor, fazendo-me aguardar 10 minutos. Conduziu-me, de forma muito cordial, ao gabinete da direção onde o diretor e uma outra professora da direção me receberam. O local bem arranjado e de porta aberta apenas impressionou pela negativa por tão exíguo. Rapidamente fui convidado para a sala anexa, uma sala de reuniões com muito boas condições. A reunião demorou aproximadamente 45 minutos e tive a oportunidade de explicar as características do trabalho de projeto num contexto de uma investigação qualitativa com uma observação naturalista para tentar fazer um estudo de caso, portanto sem uma definição exata de todo o trabalho à partida procurando um processo mais indutivo do que propriamente dedutivo.

A conversa ancorou-se em alguma documentação que tinha consultado, em particular o relatório da avaliação externa, baseado nas visitas efetuadas em fevereiro e março de 2011, onde, em dois dos cinco domínios, obtive as avaliações *muito bom*, nos outros três domínios obtive *bom*. Dei os parabéns pelo *muito bom* na liderança e referi o meu interesse no assunto. Rapidamente manifestou o seu desagrado com a avaliação qualitativa de *bom* na prestação de serviço educativo; aparte desta opinião referiu que a avaliação tinha sido justa e equilibrada e se reconhecia na mesma.

Falou numa “liderança de porta aberta”, referindo-se como apenas mais um colega que há quatro anos tinha decidido aventurar-se no cargo de gestão. Na aparente simplicidade como encara a gestão da escola, acabou por deixar escapar a frase: “a liderança é por definição transformacional”. Pareceu-me dar uma importância grande às lideranças intermédias e é claramente apologista de uma linguagem comum, de uma partilha dos mesmos ideais, em termos de política educativa. Sem dúvida um traço de um gestor com um algum pendor corporativista. É afetuosamente tratado por um diminutivo por todos os que com ele têm uma relação mais próxima. Percebi que a vida pessoal (com filhos muito pequenos), era gerida de forma cuidada e que a gestão do seu trabalho era também feita tendo em consideração esse

aspeto. Com cerca de (.....) anos, com uma formação inicial em (.....), enveredou depois por uma carreira docente no Grupo de (.....), com o ano curricular de um mestrado em Gestão e Administração Escolar (sob orientação do professor José Matias Alves). Pareceu-me muito dinâmico, cheio de projetos, deixando antever uma possível recandidatura, em 2013, embora não estivesse ainda pensado sobre o assunto. Confrontei-o com os resultados do *ranking nacional*, perfeitamente medianos, para não dizer apenas sofríveis e aparentemente contraditórios com o *bom* no mesmo parâmetro em termos de avaliação externa. Manifestou-se empenhado e referiu que, tal como a Inspeção tinha referido, a mais-valia do excelente PAA, também ele acreditava que com o reforço de apoio efetivado para as disciplinas de Português e Matemática iriam melhorar o panorama em termos de *ranking*. Sem o valorizar muito, por se preocupar mais com o sucesso pleno, não o desconsiderou e referiu mesmo uma meta quantitativa específica para o próximo ano letivo: 3,25 para a média, face aos 2,87 do atual. Na nossa conversa, num breve apontamento relativo ao conselho geral, manifestou uma impressão menos positiva do órgão de gestão achando-o muito apoiado no trabalho dos docentes, com os outros conselheiros pouco ativos, embora interessados. Aproveitou para realçar o excelente relacionamento com as seis Associações de Pais do Agrupamento, destacando a sua importância para a tentativa da manutenção de alguma equidade entre os alunos das diferentes escolas, em particular as do 1º ciclo que parecem ter condições muito diversas pelo facto de serem de origens diversas com recursos díspares. O conselho geral tem como elementos cooptados a *Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de (.....)* e a *Santa Casa da Misericórdia de (.....)*. Numa inferência, talvez um pouco abusiva, pareceu-me que o diretor *liderava* o próprio conselho, não fazendo qualquer referência ao presidente do mesmo. Na referência que fiz aos documentos de gestão, projeto e educativo e regulamento interno, muito bem estruturados, na minha opinião, e também elogiados pela Inspeção, concordou mas manifestou também a opinião de serem demasiado grandes, até densos. São anteriores ao seu mandato e estão em fase de revisão; devem ser agilizados! Referiu-se a grande unidade e coesão que há no agrupamento quer ao nível de docentes quer ao nível dos assistentes operacionais e técnicos. Nas parcerias, referiu-se à importância das realizadas com as Escolas Superiores de Educação de Lisboa, de Setúbal, da Almeida Garrett e João de Deus. Relativamente à primeira tem uma formadora certificada que é colega na escola e que é responsável pela formação dos docentes do respetivo grupo disciplinar. Manifestou dar grande importância à formação de professores. Também em conversa cruzada, quando lhe expliquei que iria eventualmente categorizar as diferentes tarefas num dia de observação da sua atividade, para depois construir o guião da entrevista, referiu-me que poderia escolher qualquer dia pois tem uma agenda de *porta aberta*, podendo resolver em qualquer dia qualquer problema que surja, recebendo, ora pais, ora professores ou alunos ou mesmo assistentes; está permanentemente disponível!

ANEXO II – INSTRUMENTOS RECOLHA DE DADOS

A – Grelha de observação – um dia na vida de um diretor escolar

- Nome do observador .....
- Nome do diretor .....
- Nome da Escola/Agrupamento .....
- Data .....

O que é que espera fazer hoje? .....

Registo n°	Tempo (Horas e minutos)	Assunto tratado	Com quem	Linguagem não-verbal	Onde	Observações e reflexões	Altos e baixos e fatores críticos
------------	-------------------------	-----------------	----------	----------------------	------	-------------------------	-----------------------------------


- Fez tudo o que tinha planeado para hoje?

.....

- Vai continuar a trabalhar quando abandonar a escola?

.....

- Se sim, por quanto tempo?

.....

B – Guião de entrevista ao diretor escolar

Objetivo Geral: *Conhecer a conceção que o diretor tem do seu trabalho enquanto gestor escolar*

Objetivos específicos:

- *Como concilia as diferentes funções de gestão e liderança no dia-a-dia*
- *Como concebe o seu papel de líder*
- *Como mobiliza os instrumentos de autonomia para afirmação da sua liderança*

Dimensões	Objetivos	Questões
<p>Conhecer trajetória profissional do gestor e a sua perceção sobre a evolução do seu trabalho no contexto de ação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecer a experiência em cargos de gestão, motivações, formação, organizações, momentos significativos, diferentes fases</li> <li>– Conhecer a sua opinião sobre a evolução nas políticas públicas de educação; quais considera mais significativas e que representam continuidades e ruturas no trabalho do gestor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando começou o seu percurso em cargos de gestão?</li> <li>• O que o fez escolher este cargo? / estas funções?</li> <li>• Há quanto tempo ocupa o lugar de gestor?</li> <li>• Quais as suas áreas de formação? E para o desempenho de cargo de gestão? (Fez formação? / Sentiu nalgum momento necessidade de fazer formação?)</li> <li>• As políticas públicas de educação têm evoluído. Que mudanças considera mais significativas, do ponto de vista do seu trabalho?</li> <li>• Qual a perceção que tem relativamente aos DL nº 75/2008 e DL nº 137/2012, nomeadamente no que diz respeito à afirmação de lideranças fortes?</li> </ul>

<p>Funções do diretor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecer as representações sobre o <i>que tem de fazer</i> numa perspetiva normativo-legal;</li> <li>– Conhecer as representações sobre o que deveria fazer como gestor escolar;</li> <li>– Conhecer as representações sobre o que acha que os seus pares e outros atores escolares <i>têm sobre o que deveria fazer</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as expetativas que a tutela tem sobre as funções de um diretor escolar?</li> <li>• Na sua perspetiva, o que é ser gestor escolar?</li> <li>• O que pensa que os seus pares e a comunidade escolar esperam de si enquanto diretor de agrupamento?</li> </ul>
<p>Recolher perceções descritivas sobre o seu trabalho - <i>o que fazem</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Cruzar com dados de observação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que importância dá ao facto de os alunos que são expulsos da sala serem orientados para a direção?</li> <li>• Como consegue gerir a sua agenda com a orgânica de uma “direção de porta aberta”?</li> <li>• Num dia de trabalho típico, a que tipo de tarefas dedica mais tempo?</li> </ul>
<p>Perceção avaliativa acerca da distância entre o ideal e o possível – <i>o que gostaria de fazer e o que faz</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecer a distância entre o que gostaria de fazer e o que faz e como convive com ela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Isso corresponde a uma escolha sua, ou deriva dos constrangimentos diários?</li> <li>• De que tipo de tarefas abdicaria, se pudesse?</li> </ul>
<p>Liderança e autorregulação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tem uma representação clara da sua liderança.</li> <li>– Recorre aos instrumentos de autonomia para reforçar a afirmação do Agrupamento na comunidade.</li> <li>– Vê possibilidades de afirmação do seu projeto nos contratos de autonomia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No projeto de intervenção referiu-se a uma liderança transformacional. Passados 4 anos, sente que existe essa cultura de liderança? Encontraria 3 ou 4 nomes, assim de imediato, que tivessem condições para concorrer ao cargo de diretor?</li> <li>• O projeto educativo está no fim. Fez referência que era um documento extenso e demasiado teórico. Que linhas mestras considera essenciais contemplar no próximo PE?</li> <li>• Concorda com este mecanismo de prestação de contas através de processos como o da autoavaliação e avaliação externa?</li> <li>• Qual a sua opinião sobre o contrato de autonomia que vai assinar com o MEC e a CM?</li> <li>• Por que motivo deu uma grande relevância à análise de resultados do relatório do CNE?</li> </ul>
<p>Relações com atores internos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecer a representação sobre relações com atores internos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A disponibilidade para o contato com alunos professores e assistentes técnicos e operacionais é uma das suas marcas de ação?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue o seu relacionamento com os coordenadores de departamento relativamente a outros professores?</li> <li>• Delega com frequência nos seus assessores tarefas que se prendam com a liderança pedagógica da escola?</li> </ul>
Relações com atores externos	– Representação do papel da escola na comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como avalia a afirmação do projeto educativo na comunidade?</li> <li>• É com frequência convidado para eventos sociais na freguesia?</li> <li>• Qual a importância que atribui ao projeto educativo municipal?</li> <li>• Que papel cabe aos pais na relação com a escola?</li> <li>• Foi reconduzido por unanimidade, mas o conselho geral não o auscultou para aferir da sua disponibilidade? Como é que se deu esse processo?</li> </ul>

Nota: duração máxima da entrevista 75 minutos.



## ANEXO III – REGISTO DOS DADOS

A – Registo e categorização da observação de um dia na vida de um diretor escolar

### Instrumento - grelha de observação com análise - um dia na vida de um gestor

Local e data: .....,26 abril

Observador e observado: .....

Nº	Hora	Tempo	Assunto tratado	Categoria	Subcategoria	Com quem	Interlocutor	iniciativa tarefa	função inT/inf/dec	formalidade	Linguagem não verbal	Onde	Descrição Espacial	Observações e reflexões	Altos e baixos e fatores críticos
----	------	-------	-----------------	-----------	--------------	----------	--------------	-------------------	--------------------	-------------	----------------------	------	--------------------	-------------------------	-----------------------------------

0	09:25		Recebe-me com um aperto de mão e pede-me para me sentar na secretária em frente à sua que é da subdiretora. Esta não vai estar.	RE	REOU	Com o observador		DI	INT	F	Bem-disposto, cordial mas com alguma reserva. Olha fixamente nos olhos.	Direção	Levanta-se e recebe-me dentro da direção.	Preocupou-se em me dar um “posto de observação” privilegiado, uma vez que estou de frente para ele, sentado, a cerca de 2 metros.	
---	-------	--	---	----	------	------------------	--	----	-----	---	---	---------	---	---	--

1	09:30	00:10	Recebe assistente técnica que entra sem formalidades . Entrega à assistente ofício de resposta ao E.E. que reclamou no livro amarelo.	AD	ADCG	Assistente Técnica (T.)	AT	DI	INF	I	Diz bom dia, sorridente, levanta ligeiramente a cabeça. A relação é cordial e muito profissional.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. A assistente técnica fica de pé junto à sua secretária.	O assunto envolve diretamente, e, pelo menos, uma assistente técnica, uma assessora e o próprio diretor.	Este assunto é crítico e recorrente. Dá grande importância à resolução do mesmo.
2	09:40	00:03	Recebe E.E. que solicita a entrega do telemóvel que retiraram ao filho, quando este o usou indevidamente numa aula.	RE	REEE	Encarregado de Educação (de Bernardo)	EE	OU	INT	F	Levanta-se com energia. É discreto no contato com o E.E, um pouco distante e ao mesmo tempo firme. O E.E. revela um ar tenso.	Direção	Levanta-se da secretária, quando é anunciado o E.E. e dirige-se para a porta da direção onde atende o E.E. Este não chega a entrar na direção.	Remete o E.E. para os serviços administrativos (cofre) onde são guardados os telemóveis	..... .....
3	09:43	00:03	Recebe o coordenador do departamento de expressões que entra na direção, sem qualquer formalidade, para dar um recado sobre formação pessoal docente.	OG	OGPR	Coordenador de Departamento	AT	OU	INF	I	Olha de forma cordial para o coordenador e cumprimenta-o com um aperto de mão. O professor está descontraído. Não se evidenciam códigos verbais de subordinado para chefe.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. O professor mantém-se de pé junto à secretária.	O Coordenador tinha feito formação sobre procedimentos disciplinares. Comenta comigo que foi um colega que já teve	FC - prestação de contas do coordenador.





9	10:05	00:02	Confirma a contagem de tempo de serviço de uma professora.	AD	ADEG	Professora de Matemática	P	DI	DEC		Cumprimenta a professora com dois beijos na face. É muito cordial. A professora entra sem qualquer formalidade, diz bom dia e apresenta-se descontraída e bem disposta.	Direção	Levanta-se para cumprimentar a professora mas mantém-se junto à sua secretária. A professora cumprimenta de forma mais chegada o diretor, junto à secretária deste.	O próprio diretor confessa que está no 3º escalão embora já tenha 21 anos de serviço.	A relação é muito próxima
10	10:07	00:03	Imprime informações de provas de equivalência de espanhol.	AD	ADEG	.....		DI	DEC		Mantem um ar sereno e bem-disposto.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	Dado o reduzido número de alunos que têm a disciplina, articula com os colégios e outras escolas um júri comum para o Espanhol. Os exames são realizados nesta escola.	..... .....
11	10:10	00:01	Envia e-mail para a Direção Geral de	AD	ADCE	.....		DI	INT		Mantem um ar sereno.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....

			Administração Escolar.												
1 2	10: 11	00: 01	Recebe três alunas com carta para pedagógico - visita de estudo a Londres.	OG	OGAP	Três alunas do 8º ano	A	OU	DEC	I	Recebe as três alunas com um sorridente bom dia e coloca-se à sua disposição. Mostra-se focado para atender as alunas. Estas estão descontraídas embora acusem um pouco a pressão de estarem na direção. Comunicam com alguma deferência. Uma das alunas é a porta-voz.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. Olha com atenção as alunas. As alunas estão em pé em frente à secretária do diretor, a cerca de 3 metros dele.	Já havia uma outra carta de outra turma a solicitar autorização	..... .....
1 3	10: 12	00: 03	Cumprimenta e troca impressões com a assessora 1 da direção, que chega para trabalhar; entra sem qualquer formalidade.	RI	RIAS	Assessora 1	AS	OU	INT	I	A assessora entra e diz apenas bom dia com um ar bem-disposto.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária mas interrompe o que está a fazer para dar atenção à assessora.	Troca impressões sobre a apresentação muito profissional de um livro na Casa do Povo por alunos do 3º ano	..... .....
1 4	10: 15	00: 01	Telefona para os serviços administrativos a pedir dados do Projeto	RE	REAT	Assistente Técnica	AT	DI	DEC	F		Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	..... .....

			Educativo Municipal.												
15	10:16	00:01	Recebe professora de EVT que tem dúvida sobre o seguro escolar numa atividade pós-terminado do ano letivo.	AD	ADEG	Professora de EVT	P	OU	DEC	I	Cumprimenta de forma efusiva a colega. Tem um ar muito bem-disposto. A professora está sorridente; também com um ar muito bem-disposto. Mostram-se muito amigáveis.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária, depois levanta-se para cumprimentar a professora e volta a sentar-se.	Comenta que não recebia manuais há 4 anos, desde que é diretor.	Tem de solicitar esclarecimento a instâncias superiores, DGAE.
16	10:17	00:08	Comenta com a colega de VVV a qualidade dos livros da disciplina - fala de interdisciplinaridade.	RI	RIPR	Professora de EVT	P	OU	INT	I	Mostram-se muito amigáveis, toda a linguagem e de descontração e conhecimento mútuo há muito tempo.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. A professora está de pé junto à secretária do diretor, a menos de 1 metro.	O diretor é do grupo disciplinar de (...) e recebeu novos manuais	FC - Tem intervenção com muitas preocupações pedagógicas
17	10:25	00:03	Telefonema para os serviços administrativos a pedir determinado valor para determinar custo de aluno por ano.	AD	ADTE	Assistente Técnica (C.)	AT	DI	INT	F	Mostra-se focado no telefonema e atento ao ecrã do computador.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	Comenta o valor da média nacional de 4000 euros por aluno.	..... .....

18	10:28	00:02	Recebe chefe dos serviços administrativos (D. A.) com contratos de professores para assinar. A funcionária entra com alguma formalidade.	AD	ADAC	Assistente Técnica	AT	OU	INT	F	Esboça um sorriso e alguma deferência para com esta funcionária. A funcionária tem uma expressão relativamente neutra. Não expressa qualquer emoção/sentimento.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. A chefe dos serviços administrativos fica de pé a cerca de 2 metros da secretária do diretor.	São 5 novos contratos de professores que vieram substituir outros.	..... .....
19	10:30	00:01	Cumprimenta e troca impressões com a assessora 2 da direção, que chega para trabalhar e entra sem qualquer formalidade.	RI	RIAS	Assessoras 1 e 2	AS	OU	INT	I	Cumprimenta de forma muito simpática e amiga, com dois beijos na face, a assessora. Esta mostra-se muito sorridente.	Direção	Levanta-se mas mantém-se junto à secretária. A assessora desloca-se até ao diretor para o cumprimentar.	A relação com a assessora 2 parece muito mais próxima.	..... .....
20	10:31	00:01	Pede relatório para enviar à IGEC à assessora 1.	AD	ADCG	Assessora 1	AS	DI	DEC	I	Mostra uma postura descontraída mas está concentrado.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	..... .....
21	10:32	00:01	Recebe colega com dúvida sobre informações de exame nacional do 4º ano. A colega entra	AD	ADEX	Professora	P	OU	INT	I	Acena cordialmente a cabeça para esboçar um cumprimento à colega.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. Colega mantém-se junto à secretária a cerca de 2	.....	..... .....



			sem qualquer formalidade.									metros do diretor.			
2 2	10: 33	00: 02	Recebe professora DT com um problema sobre uma sobreposição no baile de gala. A DT entra sem qualquer formalidade.	OG	OGAE	Professora (M.)	P	OU	DEC	I	Expresso um bom dia, de forma cordial. É retribuído pela DT.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. Colega mantém-se junto à secretária.	.....	.....
2 3	10: 35	00: 01	Lê com a assessora 1 parte do documento que esta fez para a IGEC.	AD	ADCG	Assessora 1	AS	DI	DEC	I	Mostra-se muito focado, esboça expressões de alguma preocupação.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....
2 4	10: 36	00: 09	Escreve e-mail à professora que reclamou do concurso para a IGEC.	AD	ADCG	Professora	P	DI	DEC	F	Mostra-se muito focado.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....
2 5	10: 45	00: 10	Recebe aluno que foi mandado à direção por mau comportamento; manda aluno para o átrio.	RI	RIAL	Aluno 1 (João)	A	OU	DEC	F	Mostra sinais de impaciência. Corpo hirto e olhar grave.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....

26	10:55	00:05	Recebe outro aluno da mesma turma também por mau comportamento; manda aluno para o átrio.	RI	RIAL	Alunos 1 e 2 (Bernardo)	A	OU	DEC	F	Mantem-se tenso e hirto. Reconfigura o seu corpo para um personagem mais autoritário.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....	
27	11:00	00:01	Recebe outro aluno da mesma turma também por mau comportamento; manda aluno para o átrio.	RI	RIAL	Aluno 3 (João)	A	OU	DEC	F	Levanta a voz. Mantem ar grave e corpo tenso.	Direção	Levanta-se mas mantém-se junto à secretária.	.....	.....	
28	11:01	00:01	Recebe assistente técnica que entrega as cópias solicitadas.	AD	ADEG	Assistente Técnica	AT	DI	DEC	I	Altera a postura, encosta-se para trás e descontrai-se. Volta a cumprimentar com um ligeiro aceno de cabeça a assistente técnica.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....	
29	11:02	00:03	Troca informação com a assistente técnica no sentido de avisar os pais da alteração das ementas.	AD	ADEG	Assistente Técnica	AT	OU	DEC	I	Mostra-se descontraído. Mas novamente focado.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	O assunto que vem de dias anteriores, é tratado com algum cuidado e preocupa o diretor.	.....	.....

30	11:05	00:03	Desloca-se para o átrio da direção para <i>dar sermão</i> aos três alunos que estão de castigo a fazer trabalhos.	RI	RIAL	Alunos 1, 2 e 3	A	DI	DEC	F	Mostra-se irritado com o barulho que os alunos estão a fazer. Levanta-se rapidamente e mostra tensão. Junto aos alunos o ar é tenso e a voz colocada para impor respeito. Os ombros estão puxados para trás. Os alunos baixam as cabeças.	Direção e átrio de entrada	Levanta-se da sua cadeira de forma brusca e dirige-se para o átrio de entrada na direção, onde, numas cadeiras com apoio para livros integrado, estão os alunos sentados a fazer trabalhos escolares.	.....	.....	
31	11:08	00:03	Dá autorização através do banco online de transações financeiras já verificadas pelos serviços administrativos.	AD	ADPA	.....		DI	DEC		Procura descontraír-se. Ao fim de alguns segundos já se mostra focado na nova tarefa.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....	
32	11:11	00:01	Telefona para os serviços administrativos.	AD	ADTE	Assistente Técnica (C.)	AT	DI	DEC	F	Está sentado na cadeira, descontraído.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....	
33	11:12	00:01	Assessora 2 questiona-o se já leu a norma 02 do Júri Nacional de Exames (JNE).	AD	ADEX	Assessores 1 e 2	AS	OU	DEC	I	Mostra-se descontraído na conversa com assessoras, os ombros para trás indicam confiança.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. As duas assessoras também estão	Já tinha lido e dado despacho interno.	.....	.....

											As assessoras estão muito descontraídas.		nas suas secretárias.		
34	11:13	00:02	Recebe professor Artur, do Centro de Recursos Educativos. O professor entra sem qualquer formalidade.	RI	RIPR	Professor Artur	P	OU	INF	F	Cumprimenta o professor com ar alegre, dizendo-lhe bom dia a olhá-lo fixamente.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	O professor vem só referir que o Centro de Recursos se encontra a 100%.	..... .....
35	11:15	00:04	Atende o telemóvel.	OG	OGGA	P.- Subdiretora.	A	OU	INT		Recosta-se, mostra-se muito descontraído na conversa. É muito cordial.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	O assunto é relativo a uma alteração na escala de professores que vão vigiar exames.	..... .....
36	11:19	00:11	Faz a alteração sugerida pela subdiretora.	AD	ADTE	..... .....		DI	DEC		Está sentado na cadeira, focado na tarefa.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	..... .....	..... .....
37	11:30	00:01	Manda os alunos que estão de castigo para as respetivas salas de aula.	RI	RIAL	..... .....	A	DI	DEC	F	Levanta-se com energia. Anda com passo firme. Dá instrução firme aos alunos. Afasta-se com passo seguro.	Fora da direção	Levanta-se e sai da sala da direção. Passa pelo átrio onde estão os 3 alunos de castigo.	..... .....	..... .....

38	11:31	00:01	Recebe funcionária administrativa, que entra sem formalidade, com dúvida sobre umas faturas.	AD	ADPA	Assistente Técnica 2	AT	OU	DEC	I	Mostra-se descontraído.	Direção	Senta-se à sua secretária. A assistente fica de pé, junto ao diretor.	Informa a assistente de que as faturas são relativas ao Desporto Escolar	Mantem-se seguro face as dúvidas colocadas.
40	11:45	00:05	Senta-se à secretária a terminar as autorizações bancárias para pagamento de contas.	AD	ADPA	..... .....		DI	DEC		A expressão facial revela tranquilidade.	Direção	Sentado na sua secretária.	..... .....	..... .....
42	11:53	00:02	Telefona para os serviços administrativos a solicitar que venham buscar faturas que acabou de dar autorização de pagamento.	AD	ADPA	Assistente técnica	AT	DI	DEC	F	A expressão facial revela tranquilidade.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	..... .....	..... .....

4 3	11: 55	00: 02	Recebe chefe dos serviços administrativos (D. A.) que entra com alguma formalidade; vem trazer as faltas dos professores e respectivas justificações.	AD	ADEG	Chefe dos serviços administrativos	AT	OU	DEC	F	A expressão facial revela formalidade. Volta a cumprimentar com deferência com um acenar de cabeça a assistente. A chefe mostra-se reservada e formal.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. A chefe dos serviços administrativos está de pé a cerca de 2 metros da secretária do diretor	Tem sido até ao presente momento a relação mais formal.
4 4	11: 57	00: 03	Entra na direção, sem qualquer formalidade, a educadora GGGGG que é a terceira assessora da direção que origina uma conversa de ocasião, a quatro.	RI	RIAS	3 Assessoras e diretor	A	OU	INT	I	Cumprimenta com um sorriso a assessora 3. Tem um ar descontraído. A assessora 3 vem descontraída. Todas têm uma linguagem corporal de descontração	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	..... .....

45	12:00	00:01	É interrompido por assistente técnica que traz uma aluna que deu um problema disciplinar. A assessora 1 toma conta da ocorrência. Assessora e aluna trocam palavras mais duras. A aluna recusa-se a dar o telemóvel mesmo ciente das consequências.	RI	RIAL	Assessora 1 e aluna.	A	OU	DEC	F	Tem uma expressão de atenção relativamente à conversa da assessora com a aluna. Altera o seu semblante perante a atitude não colaborante da aluna. Mostra-se impaciente. Exalta-se e dá um safanão na cadeira.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. A assessora 1 está na sua secretária, a aluna está de pé à porta da direção, mas do lado de fora. A assistente técnica afasta-se. Mantem-se sentado na sua secretária. Grita a dizer que a aluna está preventivamente suspensa.	O comportamento disruptivo desta aluna tem sido recorrente. Está bem identificada.	..... .....
46	12:01	00:14	Recebe professora (SSSS) que entra sem formalidades e questiona o diretor se a vaga negativa no seu grupo corresponde a ela.	RI	RIIN	Professora SSSS	P	OU	DEC	I	Mostra um ar cordial. Mostra preocupação. Concentra-se em reconfortar a colega.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária, a professora aproxima-se ligeiramente e fica de pé.	.....	Momento crítico-mostra compaixão e impotência para resolver o assunto. Está do lado dos colaboradores. Dá





49	12:18	00:02	Entra colega (AAA) para resolver assunto relacionado com umas colunas de som.	OG	OGPR	Professora AAA	P	OU	DEC	I	Cumprimenta professora com um sorriso e um “olá”. Esforça-se por ser mostrar focado na resolução do problema mas ao mesmo tempo manifesta sinais de não dar grande importância ao assunto.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....
50	12:20	00:10	Recebe psicóloga que entra descontraída e sem formalidades para aferir se uma associação pode vir divulgar cursos à escola.	OG	OGAP	Psicóloga	PSI	OU	INF	I	Mostra-se disponível e descontraído. Cumprimenta com um sorriso a psicóloga.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	É uma espécie de feira da formação.	Articula o evento e tenta amplificá-lo com outras iniciativas.
51	12:30	00:01	Recebe professora SSSS que entra sem formalidade, sendo portadora do passaporte de uma aluna chinesa que vai fazer exame do 4º ano e apenas	AD	ADEX	Professora SSSS	P	OU	DEC	I	Cumprimento rápido com aceno de cabeça. Senta-se direito na cadeira.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. A professora mantém-se de pé junto à secretária.	Manda fazer documento interno de identificação	Resolve de imediato o problema

			tem aquele documento.												
52	12:31	00:01	Recebe professora Sandra (a mesma) que também é portadora de um documento da avaliação do desempenho dos assistentes operacionais da escola E,B 1.	AD	ADEG	Professora SSSS	P	OU	DEC	I		Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....
53	12:32	00:13	Comunica às assessoras o custo por aluno do 2º e 3º ciclo.	RI	RIAS	Assessoras	AS	DI	INF	I	Mostra-se concentrado.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	O custo é de 2532 euros por aluno sem o pessoal não docente. Os colégios com contrato de associação recebem	É um dado importante para o projeto educativo Municipal.

																		85.000 euros.	
54	12:45	00:01	Assessora 2 comunica que a norma 02 do JNE teve uma alteração a 24 de abril.	RI	RIAS	Assessora 2	AS	OU	INT	I	Mostra-se atento.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....				
55	12:46	00:11	Recebe telefonema de professor AAAA.	AD	ADTE	Professor AAAA	P	OU	INF	I	Mantem-se concentrado	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.			O assunto é uma reunião sindical a propósito do concurso de professores.			
57	14:10	00:06	Recebe correio eletrónico institucional a enviar uma convocatória para uma reunião dos seguranças adstritos ao ministério na Escola M. T.	AD	ADCE	.....		OU	INT	F	Mantem-se concentrado.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....				

			a propósito dos exames.												
<b>58</b>	14:16	<b>00:02</b>	Envia por <i>mail</i> uma pasta com documentos para os conselheiros do conselho pedagógico.	<b>LI</b>	<b>LICO</b>	.....		<b>DI</b>	<b>DEC</b>	<b>F</b>	Mantem-se concentrado.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....
<b>59</b>	14:18	<b>00:12</b>	Envia <i>mail</i> para a Câmara com compilação de dados relativos ao Projeto Educativo Municipal.	<b>RE</b>	<b>REAT</b>	.....	<b>AU</b>	<b>DI</b>	<b>INF</b>	<b>F</b>	Mantem-se concentrado.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....
<b>60</b>	14:30	<b>00:01</b>	Telefona para chamar segurança para lhe entregar convocatória de reunião.	<b>OG</b>	<b>OGAA</b>	.....	<b>AO</b>	<b>DI</b>	<b>INF</b>	<b>F</b>	Mantem-se concentrado.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....

6 1	14: 31	00: 03	Telefona para a DGESTE, para Dra. NNNN, a solicitar esclarecimento sobre licença sem vencimento por um ano de uma professora do agrupamento . Aproveita para perguntar se a atividade com alunos fora do calendário escolar está coberta pelo seguro.	AD	ADTE	.....	SCM	DI	INT	F	Mantem-se concentrado.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....
6 2	14: 34	00: 06	Recebe o Sr. CCCC, segurança, que entra com alguma formalidade na direção.	OG	OGAA	Sr. CCCC	AO	DI	INF	F	Cumprimenta com acenar de cabeça e um “boa tarde”. Revela-se prestável. A linguagem indicia uma relação cordial.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. O Sr. Carlos fica em pé a cerca de 1 metro da secretária do diretor.	.....	.....
6 3	14: 40	00: 05	Faz telefonema para Responsável de Grupo da colega que vai regressar	RI	RIPR	.....	P	DI	DEC	F		Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....

			após a licença sem vencimento.												
65	14:47	00:08	Recebe aluno que foi reencaminhado por assistente operacional por ter partido um balde no recreio.	RI	RIAL	Aluno (Pedro do 6º ano)	A	OU	DEC	F	Mostra semblante carregado. Irrita-se um pouco. Levanta-se e eleva a voz. O aluno mostra-se muito receoso.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária e depois levanta-se. O aluno está a cerca de 3 metros da secretária de pé.	Solicita à assessora 1 que participe ao D.T. O aluno é o educando do E.E. que de manhã não quis assinar o documento.	..... .....
66	14:55	00:02	Conversa com as assessoras sobre o relatório do Conselho Nacional de Educação.	LI	LIFU	Assessoras	AS	DI	DEC	I	Mostra-se muito entusiasmado.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	Refere que o município tem resultado superiores à média. No que diz respeito à taxa de frequência. Quer ter mais dados. Revela-se muito interessado	Está muito interessado em comparar os dados da escola como os do relatório.



69	15:07	00:01	Recebe professor de Geografia (RRRR) que traz notícias dos resultados (médias nacionais e de escola) de Português e Geografia. O professor é muito informal.	LI	LIFU	Professor RRRR	P	OU	INF	I	Cumprimenta de forma muito descontraída com um “boa tarde estás bom”. Mostra sinais de entusiasmo com a comunicação dos resultados. O professor tem um ar muito descontraído.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. O professor fica de pé, próximo da sua secretária.	Os resultados de geografia são muito bons, os de português nem por isso.	Mais uma vez nota-se uma grande sensibilidade à questão dos resultados.
70	15:08	00:02	Recebe assistente técnica T. que traz protocolos dos cursos CEF a perguntar se levam carimbo.	AD	ADEG	Assistente técnica T.	AT	OU	DEC	I	Mostra-se descontraído e confiante.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. A assistente mantém-se de pé junto à secretária do diretor.	.....	.....
71	15:10	00:05	Volta a concentrar-se no estudo do Conselho Nacional de Educação.	LI	LIFU	.....		DI	DEC		Mostra-se muito concentrado.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	Dá uma importância muito grande a este estudo.



7 2	15: 15	00: 10	Recebe professora JJJ, que entra sem qualquer formalidade, com um problema para resolver (tem um aluno doente e não é o E.E. que o vem buscar mas sim o avô).	AD	ADEG	Professora JJJ	P	OU	DEC	I	Mostra-se muito cordial com a professora. A professora é também muito cordial. A conversa é séria mas descontraída.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. A professora mantém-se de pé a cerca de 1 metro da secretária do diretor.	Aproveita pra falar com a D.T. sobre a visita do comandante e a GNR. As alunas em questão são também desta D.T.	..... .....
7 3	15: 25	00: 05	Instaura processo disciplinar à aluna que se recusa a entregar o telemóvel.	RI	RIAL	.....		DI	DEC	F	Mostra alguns sinais de cansaço.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	O processo é instaurado a partir da plataforma .	..... .....
7 4	15: 30	00: 03	Telefona para assistente operacional a solicitar que esta diga à professora da aluna (ver 73) para passar na direção.	AD	ADTE	.....	AO	DI	DEC	F	Mostra-se um pouco tenso. Dá sinais de algum cansaço.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	..... .....

7 5	15: 33	00: 04	Intervém para impor o respeito a um aluno que entretanto tinha sido encaminhado para a assessora 1 por ter ido para a rua.	RI	RIAL	Assessora 1 e aluno do 6º B.	A	DI	DEC	F	Enerva-se, levanta-se, tem uma expressão de ira. Aparenta descontrolo.	Direção e corredor de entrada na direção	Mantem-se sentado na sua secretária, depois levanta-se bruscamente. O aluno está junto à secretária da assessora 1 que se encontra sentada.	.....	.....
7 6	15: 37	00: 03	É interrompido por um assistente operacional que traz um aluno que atirou com a porta da sala de aula.	RI	RIAL	Assistente operacional mais aluno.	A	OU	DEC	F	Está enervado mas um pouco mais controlado. A assistente revela calma. O aluno não revela grandes sinais de tensão.	No corredor de entrada da Direção	Está de pé junto à porta da direção. O aluno e a assistente estão também de pé.	É um momento de grande confusão.	Solicita à assessora 1 que instaure processo disciplinar ao aluno.
7 7	15: 40	00: 01	Recebe professora ÂAA que entra na direção de forma tímida, à qual pede um relatório sobre o que sucedeu com a aluna que se recusou a entregar telemóvel.	RI	RIAL	Professora ÂAA	P	OU	DEC	F	É muito sóbrio com esta professora. A professora revela alguma timidez.	Direção	Volta a sentar-se à sua secretária.	.....	.....

7 8	15: 41	00: 01	Recebe telefonema de uma assistente operacional da portaria a questionar se um determinado aluno pode sair da escola.	AD	ADTE	.....	AO	OU	DEC	F	Volta a estar descontraído.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	Tem conhecimento do aluno em questão e dá indicação que o mesmo pode sair.	..... .....
7 9	15: 42	00: 01	Assessora 2 questiona se uma atividade da Feira da Ciência articulada entre várias escolas está no PAA.	RI	RIAS	Assessora 2	AS	OU	DEC	I	Encontra-se descontraído.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....
8 0	15: 43	00: 07	Aproveita para desviar a sua atenção para o Regulamento Interno, cujo documento, aberto no computador, está em fase de revisão.	LI	LICO	.....		DI	DEC		Encontra-se descontraído mas num esforço para aumentar os seus índices de atenção.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....

8 1	15: 50	00: 05	Recebe professora SIII que entra de forma brusca preocupada com as três vagas negativas no seu Grupo.	<b>RI</b>	<b>RIIN</b>	Professora de Português (SIII)	<b>P</b>	<b>OU</b>	<b>DEC</b>	<b>I</b>	É cordial com a professora. Faz um grande esforço por tranquiliza-la. Embora não seja muito confiante. A professora mostra sinais de grande preocupação e até depressão.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. A professora Sílvia está de pé, muito próximo do diretor.	.....	.....
8 2	15: 55	00: 05	Recebe professora do ensino especial que é portadora de uma pasta com documentos para o conselho pedagógico. Entra com alguma formalidade.	<b>OG</b>	<b>OGAP</b>	Professora do ensino especial.	<b>P</b>	<b>OU</b>	<b>INF</b>	<b>F</b>	É cordial com a professora. A professora é formal.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. A professora está junto À secretária do diretor.	.....	.....
8 4	16: 02	00: 05	Recebe dois professores que querem saber o prazo de entrega do relatório da avaliação de desempenho.	<b>AD</b>	<b>ADEG</b>	Dois professores	<b>P</b>	<b>OU</b>	<b>DEC</b>	<b>I</b>	Mostra sinais de cansaço. Despacha com eficácia os professores.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. Os professores estão à porta da direção.	.....	.....

85	16:07	00:01	Entra novamente a professora do ensino especial que solicita a marcação de uma reunião sobre um aluno com deficiência profunda.	OG	OGAP	Professora Ensino Especial	P	OU	DEC	I	É cordial com a professora. A professora é formal.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. A professora está junto à secretária do diretor.	.....	.....	
86	16:08	00:12	Aluna vítima de maus tratos entra de forma educada e a passo curto com uma justificação da GNR para entregar à assessora 1.	AD	ADEG	Aluna e assessora	A	DI	INT	F	Intervém, é muito atencioso com a aluna. A aluna aparenta tranquilidade.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária. A aluna mantém-se à entrada da direção.	Solicita que o papel seja para si e não para a assessora.	.....	.....
87	16:20	00:08	Discute com as assessoras a situação dos alunos com deficiência grave.	RI	RIAS	Assessores	AS	DI	INT	I	Está descontraído e de alguma forma desconcentrado.	Direção	Mantem-se sentado na sua secretária.	.....	.....	

## B – Transcrição da entrevista ao diretor escolar

1. **Quando começou o seu percurso em cargos de gestão?** Eu comecei em cargos de gestão no ano 2003-2004, comecei como vice-presidente do CE, tive 3 anos como vice-presidente do CE, depois tive mais um ano quando se formou este agrupamento vertical e fomos comissão instaladora e também estive como vice-presidente do conselho executivo, cumpri agora 4 anos enquanto diretor e fui ontem reconduzido para mais 4. São 8 anos de gestão, sendo que não só da parte pedagógica mas também da parte administrativa e financeira fui sempre como presidente ou vice-presidente do conselho administrativo por inerência de funções. **E sempre aqui?** Sim sempre aqui.
2. **O que o fez escolher este cargo, quais as suas motivações?** Inicialmente foi um convite dirigido por uma colega e que me levou basicamente a continuar este trabalho que a escola já fazia e esse foi o principal, dado que também como sou natural daqui de (...) trabalho a minha comunidade educativa, também é uma vantagem e basicamente foi isso o que me levou a aceitar primeiramente foi trabalhar em prol da minha comunidade educativa. **Isso era uma motivação que estava no projeto de intervenção?** Sim, cada vez mais nós temos de trabalhar com a comunidade educativa envolvente, não só com a comunidade escolar, que esse é fundamental como é obvio mas com a comunidade educativa alargada cada vez mais temos de trilhar o nosso caminho por ai, por que e aqui não se trata do reconhecimento da comunidade, trata-se é de servir por que isto é, quem está em cargos de gestão o primeiro objetivo que tem é servir e servir a sua comunidade neste caso comunidade escolar e comunidade educativa alargada, este é o meu princípio ou pelo menos é a minha conceção de quem está na direção ou quem é diretor de agrupamento ou de escola. Por isso é sempre nesse intuito de servir e servir a comunidade educativa que temos que é uma comunidade educativa bastante alargada, não só a comunidade escolar. **Havia outras motivações pessoais, para além dessas?** Não é mesmo de servir, isto é um serviço encaro como um serviço. **São portanto são já 10 anos em cargos de gestão?** 8 anos na gestão, antes ainda tinha estado um ano como assessor, na gestão direta enquanto membro do órgão de gestão são 8 anos.
3. **As áreas de formação?** A minha formação inicial é de escultura, eu sou de artes plásticas, escultura, comecei a lecionar em estabelecimento de ensino ainda não tinha completado o meu curso, ainda não tinha acabado, e apaixonei-me, o ensino é uma coisa fantástica como sabe e as aulas são de facto uma coisa muito boa e a partir dai fui ficando, depois tornei-me um profissional de ensino em 99 e cá estou! **Mas depois fez formação?** Fiz profissionalização em serviço na escola Superior de Educação de Lisboa, e em 2007 comecei a fazer mestrado, na Universidade Católica, em gestão e administração escolar que não conclui, fiz só a parte da formação especializada, não cheguei a entregar depois a tese, não cheguei a entregar, não fiz nada, não fiz mais nada; tenho depois formação especializada também na área da gestão. **Mas tem a parte curricular?** Sim, sim toda a parte curricular está concluída. **Tem sentido a necessidade de ter mais formação?** A formação tem se ser constante, eu, a seguir a essa formação especializada, acabei por fazer mais outra na escola Superior de Educação Almeida Garret e também com o intuito de... por que também alguns colegas diretores da nossa zona foram fazer essa formação, por que cada vez mais é importante estarmos atualizados e as ciências da educação servem para isso. **Essa formação era também em gestão e administração escolar?** Sim, sim! **Mas numa área mais especifica?** Não, não! Era também numa área de mestrado para gestão e administração escolar, mas tinha algumas componentes nas quais eu sentia falta, justamente na parte financeira que é uma parte na qual muito honestamente, o à vontade, para nós docentes,

é pouco e acabamos por ter uma grande componente nessa área o que foi de extrema importância porque é um conhecimento que nós não temos acesso tão facilmente, para além de outras ações que depois são realizados e que também tenho todo o gosto em participar, dentro da disponibilidade de tempo que é pouca, mas pelo menos tentamos... tento, o mais possível, participar.

4. **Nestes 8 anos que já tem de experiência, quais são as mudanças que considera mais importantes em termos de políticas educativas, nota uma grande diferença, isto é quase uma década, nota grandes ruturas nas políticas?** Noto, noto algumas diferenças que são e que considero que são de facto diferenças. Nós quando passamos do 115A/98 para o 75, a primeira diferença foi até parece que o 115A já não havia um rosto, quer dizer o presidente do conselho executivo tinha nome e tinha um rosto, pese embora fosse apesar um órgão colegial, passámos de um órgão colegial para um órgão unipessoal. A diferença em termos de política educativa foi ... nós aqui fomos escola piloto em termos de gestão flexível do currículo e a grande diferença que eu nota é agora com esta introdução de metas curriculares e com a introdução de toda esta panóplia de legislação que entretanto vai saindo não só na parte pedagógica mas também na parte da gestão não tem nada a ver de facto, quando iniciei em 2003 com aquilo que vivemos atualmente. Hoje em dia a pressão é muita, muitíssimo maior, não estamos a viver propriamente uma época muito fácil como todos nós sabemos em termos económicos e aquilo que nós sempre fizemos, em termos de gestão ou, pelo menos, aquilo que eu sempre fiz foi dar a cara à comunidade e continuamos a fazê-lo e a principal diferença é de facto que as respostas a dar à comunidade continuam de facto a ser as mesmas, algumas com menor qualidade; esta é uma realidade também que tem de ser dita e eu penso que nós não temos grande hipótese, por que a tutela, a tutela neste caso, tem um grande poder de lançar legislação sem fazermos muito reflexão sobre aquilo que está feito este é o grande problema que eu noto, é de facto termos esta alteração tão significativa em termos legislativos que não há tempo para fazer uma avaliação correta, não há tempo para ter um período de reflexão, para colocar os colegas a pensar sobre tudo isto, cada vez temos mais trabalho em termos de docência o que leva também as pessoas se calhar a não terem uma grande disponibilidade até mesmo física e mental para poderem refletir sobre tudo isto. A grande diferença que eu noto em termos de tutela é esta. Ou seja há um aumento da pressão, da velocidade, cada vez mais é o diretor que dá a cara, que responde mas falamos de autonomia, mas é uma autonomia... que não é real, todos temos a consciência disso, a escola não tem autonomia, estamos a partir neste momento para um contrato de autonomia e aguardamos ansiosamente que seja aceite, mas neste momento a grande diferença que eu note é esta: há um passar, um descartar, se assim podemos dizer, da tutela para as escolas a autonomia que as escolas não querem, as escolas não querem esse tipo de autonomia, querem outro tipo de autonomia, querem outro tipo de autonomia que não é só da parte legislativa que aumenta a pressão sobre os serviços sobre o diretor e sobre os docentes não é propriamente isso que a escola pretende ou anseia. **Relativamente à questão que se fala, que está no preâmbulo do 75 que eram as lideranças fortes que era uma rutura profunda com o 115, valeu a pena esta liderança forte unipessoal, trouxe alguma vantagem para a liderança da escola, ou podia-se trabalhar da mesma forma no quadro anterior?** O 75, com a atual redação do 137, dá por assim dizer um maior poder ao diretor, porem todos nós sabemos ou pelo menos aquilo que eu tenho consciência é que a maior parte, estou a falar de cor não tenho nenhuma evidência o que estou a dizer é aquilo que sinto do meio que me rodeia o grande conjunto de diretores eu acho, eu e mais uns quantos fomos dos únicos dos poucos que não eramos diretores nem estávamos em órgão de gestão e fomos eleitos para o cargo de diretor, eu inclusive não estava no quadro desta escola concorri e fiquei como diretor deste agrupamento, mas um grande número de diretores já eram

presidentes dos conselhos executivos, ou seja, por isso estamos a falar de uma situação de liderança que já existia, mal ou bem mas ela existia efetivamente e continuaram e muitos deles continuam ainda em situação de direção de escola enquanto diretores ou diretoras de escola. Por isso eu não creio que a escola tivesse um problema de liderança, pelo menos falo por esta não existia nenhum problema de liderança, a liderança existia estava bem definida era bem aceite por toda a gente e o 115A nesse aspeto tinha essa situação também partilhada com a comunidade escolar com a assembleia de escola onde estavam os representantes dos encarregados de educação e da autarquia embora em menor numero do que esta atualmente mas era muito baseado na comunidade escolar eu até considero que este é mais democrático entre aspas porque envolve membros cooptado à comunidade o que não acontecia com o 115 A mas seja como for não me parece que a liderança fosse uma situação que estivesse muito em causa nas escolas quer dizer as escolas têm lideranças e lideranças fortes, quer dizer algumas são lideranças fortes outras menos fortes mas não penso que se tenha... **Aqui a presidência do pedagógico que era uma alteração relativamente ao 115 A...** Sim, aqui sempre foi o presidente do conselho executivo que foi o presidente do pedagógico, nunca houve uma situação diferente dessa. Por isso é que eu digo aqui nós não notamos muito essa situação, quem foi presidente do conselho executivo foi sempre presidente do conselho pedagógico.

5. **Este era o nosso primeiro quadro temático, passando para o segundo quadro, quais acha serem as expectativas da tutela relativamente ao trabalho do diretor? O que é que a tutela espera de um diretor de agrupamento?** A tutela espera que o diretor seja o responsável pela implementação da política educativa que é definida em termos nacionais, essa é a primeira tarefa do diretor como é obvio, nós podemos não concordar com algumas situações mas o que é certo é que se os nossos superiores hierárquicos nos dizem para fazer nós temos que o fazer efetivamente tendo sempre uma opinião tendo de ser reflexivos e dizendo sempre a quem de direito que não concordamos mas temos de cumprir, agora a principal situação que a tutela nos pede é que sejamos um elo de ligação entre a comunidade escolar e a comunidade educativa alargada e a própria tutela, este é o grande objetivo e depois que sejamos os supervisores, se assim pode ser entendido, daquilo que se passa na vida das escolas. A responsabilidade que nós temos enquanto órgão de gestão ou enquanto diretor para além de todas as situações que nos são delegadas, as competências que nos são delegadas por parte do Sr. diretor geral dos estabelecimentos escolares, que ainda não foram entretanto, mas que aquilo o que o diretor regional de educação de Lisboa fazia, acabamos por ter um conjunto de tarefas, desde as mais burocráticas até às mais simples que a tutela espera que nós de facto possamos cumprir. Agora muito honestamente não é, e depois há sempre situações diversas, umas em que tentam amaciar, se assim se pode dizer, os diretores dizendo ok vocês são peça fundamental e depois há outras que são tomadas totalmente à revelia das associações de diretores que não são consultadas, quer dizer há aqui um conjunto de situações em termos de política educativa que nós temos consciência que nós não somos tidos nem achados na tomada de decisão, o que também nos custa dado que uma vez que somos pedra fundamental para umas situações também deveríamos ser para outras... **Depois estão no terreno, não é?** E esse é o grande problema é que... bem isto sendo gravado não tem problema algum, os ministros da educação e as equipas ministeriais passam... **a gravação é sigilosa, portanto não tem problema algum** ... eu não tenho problema algum em dizê-lo ao Sr. ministro da educação porque eu digo isto aos Srs. encarregados de educação porque os Sras. encarregados de educação passam mas os profissionais de ensino ficam na escola os Srs. têm uma passagem por cá enquanto os vossos filhos estão cá, o mesmo eu digo ao Sr. Ministro da Educação e à equipa que nos tutela os Srs. ministros e as equipas passam mas os professores ficam na escola e agora, até em jeito de brincadeira, digo que até ficamos até aos 70 ou até aos



75 anos, por isso não vamos continuar nas escolas. Por isso aqui a questão fundamental é: nós continuaremos nas escolas como sempre ficamos e continuaremos a dar a cara que foi sempre aquilo que fizemos e vamos continuar a fazer, agora também chega a um determinado ponto também não queremos ser vencidos pelo cansaço, não é, eu continuo a dizer quem nos tutela neste momento e por parte da equipa ministerial tem sido essa situação, com algumas coisas boas pelo meio, no meio de tudo isso, não sou propriamente também totalmente fechado que não compreenda que algumas coisas teriam realmente de ser feitas no que diz respeito aos conhecimentos ... a situação das próprias metas que é discutível e em algumas disciplinas mais discutível ainda. Agora toda esta reorganização curricular que foi feita de novo coloca em causa e eu não me posso esquecer também que a minha base de formação é de artes, coloca em causa o ensino artístico e nós vamos amargar isto seguramente em termos futuros... e toda a área de expressões está de facto com uma menor dimensão. Eu compreendo que o português e a matemática no nosso caso concreto do ensino básico são disciplinas fundamentais estruturantes mas, para mim fundamentais e estruturantes são todas elas, por que um aluno não se faz só de conhecimento, faz-se de conhecimento mas em diversas áreas e continuo a dizer é a mesma coisa que a prescrição médica. Se nós temos a prescrição médica e o subscritor acabar por subscrever um conjunto de medicação em excesso também faz mal, e eu aqui tenho algum receio que isso possa ser refletido nos nossos alunos, que algum excesso em termos de matérias possa ser prejudicial em termos futuros. Competirá a alguém fazer essa análise que nós fazemos internamente. Agora, contudo, continuo a dizer aquilo que o ministério espera de nós é que sejamos supervisores, que sejamos implementadores da política educativa que é estabelecida por quem de direito, pelo governo e pela assembleia da república.

6. **Na sua perspetiva o que é ser gestor escolar?** Olhe, gestor escolar é antes de mais... olhe é ser professor eu sou professor, continuo a ser professor antes de mais esse é o meu papel. E é sempre transpor o papel de professor daquilo que conheço, são 20 anos de ensino e conheço. É muito mais do que ser professor como é obvio mas eu tento que a primeira base para ser gestor escolar é ter conhecimento da educação e ter conhecimento profundo da educação por isso para mim o gestor escolar deve antes de mais conhecer aquilo que se passa, conhecer a comunidade que o rodeia, confesso que sou diretor aqui porque é a minha comunidade e por que a conheço também ser diretor numa comunidade que não conheço não me estou a ver a sê-lo acho que não faz sentido, na minha opinião, na minha modesta opinião. Bem eu compreendo que há colegas do ensino que pensam o contrário agora ser gestor escolar e basicamente é tentar que os nossos alunos consigam ter um conjunto de competências e conhecimentos e que lhes permitam alcançar sucesso e alcançar sucesso não só em termos profissionais mas em termos pessoais e essa por mim passa por ser a grande função dos gestores... **Não concorda com a profissionalização dos gestores? Do gestor profissional, no sentido em que pode ir para qualquer agrupamento?** Eu pessoalmente não e volto a dizer porquê. Não é a mesma coisa seguramente eu ser gestor na minha comunidade educativa que eu conheço profundamente em que eu conheço as pessoas e se estabelecem relações e existem relações até de longa data ou ir para um sítio onde não conheço rigorosamente ninguém. Acho que falta a parte pessoal, uma coisa é ter conhecimento efetivo da função, outra coisa é ter conhecimento do terreno e como eu acredito que nós para dar a cara temos de efetivamente conhecer aquilo que se passa eu acho que um dos problemas dos governos é esse, como não conhecem aquilo que se passa têm alguma dificuldade em dar a cara, para nós que estamos no terreno e conhecemos a realidade damos a cara e conhecemos as pessoas por isso eu não me estou a ver a ser diretor num outro local onde não conheça a minha comunidade onde não tenha relação, porque acho que passa também por essa parte pessoal, não passa só pela parte profissional. Eu posso ser o melhor gestor do mundo, ter

a melhor qualificação profissional para mas depois faltar a parte pessoal e humana, esta é a minha opinião.

7. **O que é que acha que os seus pares e a comunidade escolar e educativa esperam de si, enquanto gestor?** O que esperam basicamente é que os nossos alunos tenham, para além de conhecimento, para além de escolas eficazes, seguras que promovam a equidade, o que eu acho que os pais pretendem que os docentes pretendem é que tenhamos alunos que sejam verdadeiramente felizes e que sejam felizes na sua totalidade, é claro que sabemos que há alunos que gostam mais da escola ou menos da escola, temos essa consciência e essa perceção mas aquilo que pretendemos é dar resposta aos nossos alunos e por sua vez dando respostas aos nossos alunos damos respostas às nossas famílias e à comunidade que nos envolve e esse é o grande ponto de partida e de chegada que nós temos, é dar repostas eficazes e que promovam o aluno enquanto ser total, não só conhecedor mas também pensante. **E em relação aos professores, o que é que acha? Os professores têm essa perspetiva?** Têm essa perspetiva e essa noção. **Mas esperam mais do diretor?** Eu penso que os colegas esperam sempre pelo menos ... e há uma coisa que é importante costume dizer não sei se sou bem ou mal pago mas sou pago para defender este agrupamento até às últimas consequências e quando defendo este agrupamento defendo como é obvio todos os membros que pertencem a esta comunidade quer sejam alunos, docentes, não docentes, encarregados de educação todos esses. Por isso os colegas sabem com aquilo que contam. Agora também lhe devo dizer que tenho consciência plena de que nem sempre agradamos a toda a gente, nem é essa a minha função. A minha função não é agradar às pessoas, é tentar decidir com aquilo que tenho, às vezes até se pode decidir mal, mas o que é certo é que a decisão tem de ser tomada e depois mais tarde, também se se decide mal também se reconhece o erro rapidamente e a coisa muda. Pior que isso é de facto não decidir. Isso para mim é que é muito pior. Mas os colegas têm essa noção e os colegas sentem esse apoio por parte do diretor e por parte da direção, não há aqui grande ... há posições que são antagónicas, há posições que são divergentes, mas isso é salutar... eu não vejo um diretor que se rodeie de pessoas que pensam da sua maneira. O diretor tem que cada vez mais se rodear de pessoas que pensam de forma diferente da dele. Isso é que também faz com que a comunidade de certa forma possa evoluir. É na diferença e na tentativa de depois de arranjarmos aqui pontos comuns... e os pontos comuns estão à vista, como é óbvio, são os interesses dos nossos alunos e aquilo que nós podemos fazer pelos nossos alunos e depois... isto acaba por ter uma grande função de diplomacia, de relações públicas. Se for necessário dar um murro na mesa também se dá, não é por ai! Mas a grande função é esta, é tentar que quem aqui está e quem aqui trabalha, incluindo os nossos alunos, se sintam bem. E isso é a grande base que eu vejo em termos de conceção. Como é óbvio há dias em que se calhar não nos apetece muito vir trabalhar, mas nós vimos trabalhar. Os nossos alunos se calhar também têm dias que não lhes apetece vir à escola, mas vêm à escola. E este é o grande princípio. Não é um mundo de facilidades, mas é um mundo de trabalho. Há um bom clima de escola, se assim se pode dizer isso é fundamental para trabalhar.
8. **No dia em que houve a observação uma das coisas que me chamou à atenção foi o facto dos alunos que eram expulsos da sala de aula virem à direção. Vinham acompanhados de uma assistente operacional. É sempre assim, porque é que é assim?** Essa é a regra estabelecida. Primeiro é uma forma de controlo interno. O aluno é expulso da sala de aula... Pode parecer extremamente burocrático, mas não é! Existe um documento que é preenchido pelo docente que expulsou o aluno da sala de aula e que diz se o aluno tem uma tarefa ou não para cumprir. O aluno normalmente trás sempre uma tarefa para cumprir. É presente ao diretor, ou a algum membro que esteja da direção e vai cumprir essa tarefa num sítio específico, neste caso naquelas

cadeiras que temos ali. É uma forma de nós falarmos diretamente com o aluno, de dizer o que é que se passou? Qual é a versão do aluno e a partir daí ter um controlo efetivo porque o aluno que vem uma vez, ok, pode acontecer agora o aluno que vem duas ou três vezes aí o ralhete é direto e há uma comunicação direta ao encarregado de educação até mesmo por parte da direção. É uma forma de controlarmos diretamente aquilo que se passa. E essa é a forma mais eficaz, temos tido algum sucesso no que diz respeito a expulsões de sala de aula, elas têm diminuído. O problema é mais no 2º ciclo e não tanto no 3º ciclo, os alunos de 3º ciclo não são os miúdos de sala de aula regra geral posso dizer que se calhar tivemos 20 alunos por sala de aula ao longo do decorrer do ano letivo, se calhar 10 por período ou 30 que sejam por total do ano letivo. No 2º ciclo não, no 2º ciclo já é um pouco diferente, agora nós temos um histórico e o histórico diz-nos que temos vindo a diminuir o número de expulsões por sala de aula o que também é positivo. **Mas também há um controlo dos professores, no fundo dessa maneira?** O controlo dos docentes é para quê, às vezes não é por mal, o docente muitas das vezes... (chamada telefónica). **O diretor/a direção nesse caso tem uma perceção muito clara de quem são os alunos expulsos das salas de aulas e de quem são os docentes que expulsam os alunos das salas de aula.** E isto implica o quê? Implica sempre numa primeira fase, e eu referi que o aluno é expulso com ou sem tarefa, o que é que o docente faz? Qualquer docente que está neste agrupamento sabe que quando o aluno é expulso da sala de aula ele tem de ter uma tarefa. O que é que acontece? Há uns dois/três anos a esta parte verificámos que muitas das vezes o aluno era expulso da sala de aula e não tinha nenhuma tarefa para cumprir, ia simplesmente para a rua e isso não é correto. O correto é nós termos consciência de que teve um comportamento incorreto é expulso da sala de aula, tem uma tarefa a cumprir, vem ter com o diretor, ou com quem estiver na direção e para que isto fosse entendido por parte de todos os colegas, isto porque ele não faziam por mal, atenção, passou a existir este documento interno em que há um registo de quem é o docente que enviou o aluno para fora da aula, se tem tarefa ou não tem e o que acontece é que se não tem tarefa é comunicado ao coordenador de departamento porque depois é o coordenador do departamento que faz a supervisão. Também temos consciência do quê, consciência que assim conseguimos saber quem são os colegas que estão com mais dificuldades nas turmas e que expulsam alunos das salas de aula porque vamos ver, não é uma situação muito comum e como não é uma situação muito comum, o que é que nós fazemos? Falamos diretamente com o coordenador do departamento para auxiliar esse colega e vê lá o que é que se passa, mesmo em termos de conversa informal, o que é que se está a passar, estás com alguma dificuldade, o que é que nós podemos trabalhar em conjunto para que isto não aconteça. Se é mesmo um problema do aluno, que é mesmo mal comportado e que a coisa não funciona não há problema, agora se é de uma forma sistemática, se é o mesmo aluno ou alunos diferentes há aqui um conjunto de abordagens que depois é feito perante o docente e aí como digo por parte do coordenador de departamento curricular que é feita no sentido de tentar ultrapassar se esse colega está com algum problema, tentar ultrapassar esse problema. Tem sempre esse ponto de vista, tem o ponto de vista da pilotagem, da supervisão e tem um ponto de vista realmente de termos conhecimento efetivo daquilo que se passa, porque é importante também para nós porque depois às tantas houve um ano em que aconteceu um encarregado de educação dizer, mas o meu filho já foi expulso 30 vezes e eu não sei, e nós como somos apanhados de surpresa não temos conhecimento, então não, eu não quero ter ausência desse conhecimento. Eu preciso de ter esse conhecimento para falar diretamente também, se for caso disso, com os encarregados de educação e é basicamente isto, ou seja, uma forma de supervisão direta por parte depois do coordenador de departamento relativamente aos colegas que estão.

9. Uma das coisas na sequência da vinda daqueles alunos à direção, uma das coisas que na altura eu fiquei um bocadinho a pensar é como é que com este sistema de gestão da indisciplina dos alunos, como é que consegue impor a sua agenda, quer dizer, em temos de porta aberta com esta orgânica, é difícil um dia podem estar 7, 8, 9, 10 alunos a chegarem à direção... É raro sim, mas pode acontecer. Como é que a agenda do diretor funciona com esta orgânica... Neste caso eu tenho uma subdiretora, dois adjuntos, duas adjuntas que estão. O que nós tentamos sempre é que estejamos sempre o máximo possível de horas na direção e o gabinete está sempre aberto, quer dizer, tentamos o mais possível fazer isso. Este ano foi mais complicado porquê? Porque a nossa subdiretora que não tinha componente letiva passou a ter componente letiva direta e as duas adjuntas passaram a ter um acréscimo de componente letiva, o que vai complicar. O que é que acontece, acontece que as senhoras assistentes operacionais também sabem que quando algum de nós não está os miúdos ficam à mesma ali e aguardam até um de nós chegar, e se nenhum chegar como é óbvio irão falar com o diretor de turma. Nunca nos aconteceu termos ali muitos miúdos e se isso por algum motivo acontecer, o máximo que aconteceu foi 4 ou 5 alunos que tenha acontecido, o que nós acabamos por fazer diretamente é se são muitos alunos, e agora o próprio estatuto disciplinar aquilo que prevê é as medidas corretivas que possam existir antes das sancionatórias e os alunos tem pós conselho de turma de carácter para aplicação dessas medidas, têm também medidas corretivas dentro da escola. O que nós fazemos sempre é tentar o mais possível e é difícil, posso-lhe dizer que este ano foi muito difícil, dentro dos nossos horários termos o mais tempo possível passar na direção, estar na sala da direção e para quê? Para que este sistema de controlo efetivamente possa funcionar. Pode parecer se calhar um sistema de controlo palerma mas não, serve efetivamente para quê? E os números também nos mostram isto, ou seja, o facto de ter havido uma diminuição de ano para ano do número de situações de indisciplina leva-nos a querer que é um sistema que está a funcionar, ou seja, que os alunos sabem que uma coisa é ser expulso da sala de aula e ok vou para um gabinete onde estão fichas de trabalho e alguém a supervisionar outra coisa é vir ao gabinete do diretor, ainda tem um peso diferente para os alunos. E a questão da agenda do diretor? Tenta-se controlar, basicamente em termos diretos se eu tenho, porque às vezes marcam-me reuniões de um dia para o outro em que eu tenho de estar, tentamos sempre que não coincida com as horas em que as adjuntas não estão. E se as adjuntas não estão nem a subdiretora está eu tento gerir da melhor forma a minha agenda com as delas também.
10. Num dia típico de trabalho a que tipo de tarefas é que dedica mais tempo? Qual é a perceção que tem... Olhe, para além daquelas burocráticas que todos temos que fazer diariamente, desde consulta dos emails institucionais, fazer toda a parte de expediente, todas essas que são trabalhadas a miúdo diariamente, depois existem todas as outras que são trabalhadas quer na parte de relação pessoal e relação interpessoal com os demais, com os alunos, com os docentes, depois há outras tarefas à qual nós nos dedicamos, ou pelo menos que eu me dedico, que são precisamente aqueles momentos que temos para pensar um pouco aquilo que deve ser a parte pedagógica da escola, para além de todas as situações de conselho pedagógico que há sempre a preparar etc., avaliação de desempenho dos docentes, há toda uma panóplia de coisas, a parte pedagógica eu tento sempre ter, pelo menos obrigo-me a que pelo menos uma vez por semana tenha um tempo, para além daquilo que se faz em casa, de algum tempo para também falar ou com a senhora subdiretora ou com as adjuntas para falar um pouco da parte pedagógica, o que é que está a correr bem, o que é que não está a correr bem, o que é que nós estamos a fazer, o que é que podemos melhorar, para também termos um bocadinho de reflexão daquilo que se faz e a partir daí até mesmo surgem novas ideias para podermos então implementar. Depois também muita análise de resultados, que uma vez mais são importantes, isso no final, basicamente

quando chegamos ao final do primeiro período, há esse trabalho de forma mais intensa mas basicamente obrigamos pelo menos a uma vez por semana tenhamos ali um momento de maior reflexão. **De qualquer modo não são as tarefas a que dedica mais tempo?** Não, infelizmente as tarefas que nós dedicamos mais tempo e não são tanto até a parte burocrática da coisa, da parte administrativa. Aquilo que nós acabamos por dedicar mais tempo é de facto na relação pessoal, na relação com os alunos, na relação com os colegas, ou seja, o facto de termos porta aberta permite também isto. O facto de irmos à sala de professores porque acho que é fundamental nós também estarmos com os colegas e gostamos também do intervalo, de passar pelos miúdos e pronto passar a mão pela cabeça, quer dizer eu acho que é fundamental e acabamos por passar muito tempo nisso... **E tem essa visita regular à escola e às instalações?** Às instalações também fazemos sim, mais na altura até de intervalo porque é quando os miúdos também estão cá fora porque na altura de aulas, regra geral os miúdos estão dentro de sala de aula. Também não me coibo de, de vez em quando, se for preciso, bato á porta e vou a uma aula de formação cívica e vou falar um bocadinho com os miúdos mas falando como é obvio antecipadamente com o diretor de turma mas há essa parte que eu acho que é fundamental. Cada vez mais os alunos têm de sentir que nós estamos todos no mesmo, com as devidas diferentes de que nós somos adultos e eles são crianças e isso é fundamental, nós somos professores e eles são alunos, agora é importante que eles também saibam que fazemos todos parte do mesmo barco e acho que eles sabem isso.

11. **Quais eram as tarefas de que abdicaria, se pudesse?** Administrativas ou financeiras diretamente, essas seriam as que eu abdicaria primeiro e da forma como estão redimensionados os próprios serviços toda esta parte financeira que é a parte que nós, eu pelo menos falo por mim, não é a parte que de todo me interessa mais quer dizer não é propriamente a nossa praia, não é propriamente onde nós nos movemos melhor, sabemos que é uma parte importante e que tem de ser, como é óbvio bem trabalhada e nesse aspeto é bem trabalhada, agora de longe era a primeira que eu cumpria, era essa da parte mais direta da parte financeira, da parte burocrática, até mesmo da parte da avaliação de desempenho. Todas essas partes eu colocaria debaixo de um tapete que ficaria assim com um volume grande mas basicamente essas seriam as primeira a enviar para além.
12. **No projeto de intervenção, há um bocadinho a ideia da liderança transformacional, aliás na primeira conversa que tivemos, utilizou mesmo esta palavra – transformacional, no sentido em que a liderança seria por natureza transformacional. A minha pergunta é, portanto, passados estes 4 anos como diretor e com toda esta experiência que tem de mais de 4 anos, existe essa cultura de liderança neste agrupamento?** Existe, eu posso-lhe dizer com... **Consegue encontrar 3, 4 nomes de pessoas ...?** Consigo perfeitamente. Esta liderança transformacional, eu acredito piamente nesta liderança transformacional e porquê? Porque tem de levar as pessoas a refletir e tem de levar as pessoas a pensar, neste caso estamos a falar da escola como um todo que é algo que era difícil inicialmente ou ainda é difícil nalgumas situações e nalguns colegas que não entendem a visão da escola como um todo porque nós olhamos muitas vezes para, e é legítimo atenção, olhamos muitas vezes para a nossa sala de aula, para os nossos alunos diretamente, para aquilo que temos, para aquilo que nos foi confiado, para as tarefas que nos foram distribuídas. Agora, a escola não é só isso, a escola é muito mais que isso e é nessa parte da liderança transformacional e que nós consideramos que já há aqui um conjunto de pessoas que já entenderem muito bem esse conceito, e aí precisamente através da reflexão e através da crítica direta é o trabalho do diretor porque eu acho que só assim é que de facto pode ser implementado. Eu não acredito num líder herói que vai lá e resolve tudo, tem de ser de facto a escola, tem de



ser a própria comunidade diretamente envolvida a transformar o local e isso tem-se conseguido e tem-se conseguido através dos coordenadores do estabelecimento, dos coordenadores do departamento, de um ou outro colega mais empenhado, mais interessado nestas situações de liderança e depois é fácil nós encontrarmos líderes. Todos nós temos consciência que dado o perfil de determinada pessoa, nós encontramos características de liderança numa determinada pessoa, então o que é que nós fazemos também e o que é que eu faço diretamente, se calhar um investimento maior nessa pessoa porque eu sei que essa pessoa também consegue transformar mais quem está à sua volta, ou seja, se tem capacidade de liderança e quer seja ela depois muito expansiva, porque há líderes mais entusiastas e eufóricos, não é nada disso, às vezes a liderança transformacional ela pode ocorrer num líder que tem capacidade de liderança mas é muito na sombra, muito discreto e eu encontro até nesta parte e acho que essa parte é importante também nos processos de transformação. E isto é um processo que tem vindo a ser trabalhado, que também já existia na escola, não é nada de novo mas tem sido, há de facto neste momento, se me perguntar consigo encontrar 4, 5, 6 nomes de pessoas que entendem a escola já... **A liderança é autossustentável neste sentido?** É, não quer dizer que eu não faça diferença, porque senão também era complicado mas acredito piamente que há de facto... não é por estar este diretor ou por outro diretor, a escola já tem mais do que crítica suficiente para poder fazer este trabalho autonomamente.

13. **Outra referência que me tinha feito na altura era do projeto educativo que entretanto está no fim...** Já terminou o seu período que vigência... e que na altura tinha-se referido que era um bocado extenso e burocrático, pareceu-me a mim que era um bocadinho pesado, pouco operacional não é? É, até porque o plano de ação tinha depois indicadores e metas mas que não estavam quantificadas e nós temos cada vez mais de ter a parte da quantificação. **A minha pergunta vinha um bocadinho nessa sequência, quais são as linhas mestras que considera essenciais no próximo projeto educativo que calculo esteja a ser desenvolvido agora?** Vai começar a ser desenvolvido agora e vou-lhe explicar porquê, nós estamos a desenvolver em termos municipais, já terminámos esta tarefa por mais de um ano que foi um projeto educativo municipal que nós temos e que já foi presente ao senhor diretor geral dos estabelecimentos escolares e que entretanto esperamos que seja aprovado agora nos nossos concelhos gerais, bem como no concelho municipal de educação e este projeto educativo municipal é um projeto ambicioso é baseado num modelo de aplicação que é o BSC que em termos de metodologia de trabalho em que existe uma ????? e valores etc... e depois existem sempre as perspetivas do cliente, perspetivas financeiras, existem várias perspetivas e o que é que nós fizemos, nós desenvolvemos um conjunto de indicadores e metas que são quantificadas e é com base neste projeto educativo municipal, ou seja, está todo o trabalho de caracterização mais do que feito, é um conjunto imenso. Para ter ideia, nós temos desde dados financeiros de todos os agrupamentos, de todas as escolas incluindo os colégios em associação até a todo o tipo de resultados, desde os resultados dos alunos, das taxas de transição, dos resultados de avaliação sumativa interna e externa... há uma panóplia de resultados que estão lá e que depois temos indicadores como indicador de medida e objetivos para melhorar esses mesmos resultados. Por isso aquilo que eu entendo em termos de projeto educativo, basicamente é isto: primeiro, o projeto educativo tem de ser sempre adequado à comunidade que temos (e este é o primeiro ponto), este projeto educativo que nós vamos realizar com base neste projeto educativo municipal é muito centrado no local, num determinado território, mesmo dentro do próprio município temos realidades distintas, mesmo no próprio agrupamento temos realidades distintas por isso passa primeiro por aí, ter um conhecimento profundo da comunidade e que a comunidade seja também chamada a participar na execução deste projeto e que possa trilhar

então de acordo com a especificidade de cada uma das escolas, poder trilhar então um caminho que leve aquilo que obviamente nós pretendemos e que é o sucesso dos nossos alunos e o sucesso dos nossos alunos nós acreditamos também que o resultado da avaliação que é expressa em números de forma quantificada de 1 a 5, nós acreditamos que quanto melhor for o resultado dos nossos alunos e se acreditamos verdadeiramente nisto então melhor serão as aprendizagens dos nossos alunos porque as aprendizagens dos nossos alunos espalham-se através desse número que eles obtêm. Por isso um dos primeiros objetivos, como é óbvio é sempre melhorar resultados e os resultados que eu digo são aqueles que são mais diretos, as taxas de transição, as avaliações sumativas internas e as externas, cuidado entre alunos, o sucesso pleno... quer dizer, há aqui um conjunto de coisas que são? Mas interessa-nos também outra parte que é a parte que as vezes a tutela não vê tanto, porque vê mais a parte dos números da folha *Excel* e não tanto a outra parte. Não nos interessa a nós ter alunos plenos de conhecimento que depois não tenham o conhecimento das competências sociais. Eu continuo a falar em competências porque elas foram abolidas mas eu continuo a falar nelas porque não vejo a escola sem desenvolvimento de competências nos alunos, mas para nós as competências continuam a ser a base e os alunos têm de ser competentes não só na parte académica e de conhecimento que é de facto fundamental (continuo a dizer), agora tem de ser competentes noutras áreas, nomeadamente na área social, o nosso projeto educativo tem como lema: saber ser, saber estar e saber fazer e vamos continuar com este saber ser, saber estar, saber fazer porque achamos que é fundamental, agora na parte do saber ser e saber estar é que nós temos tido também um grande investimento e é nesse investimento que nós vamos continuar a trabalhar. Como é que vamos quantificar? Vamos quantificar de um forma muito simples também e que já está também quantificada no projeto educativo municipal, o número de ações que são realizadas por exemplo no âmbito do voluntariado e que o objetivo é sempre superar o número de ações, ações que sejam realizadas no âmbito do e que são obrigatórias no plano de educação para a saúde, há um conjunto de ações estabelecidas que vão ter depois uma avaliação direta no nosso projeto educativo. Por isso, o nosso projeto educativo que vai começar agora dado que o projeto municipal está concluído. Portanto, há uma equipa de trabalho que vai começar a trabalhar no nosso projeto educativo, com inquéritos aos encarregados de educação, aos alunos, que ficará concluído no primeiro trimestre de 13/14. Ou seja, até Dezembro teremos o nosso projeto educativo definido e implementado de acordo com aquilo que são o projeto educativo municipal também mas depois adaptado a toda a nossa realidade e contexto ainda mais local. **Também há um novo regulamento interno?** O regulamento interno está em fase de conclusão, vai ser presentes agora ao conselho geral... **Tem uma filosofia diferente do anterior?** Não, não, digamos é a nossa bíblia interna que temos de respeitar e que fazemos, as alterações que foram feitas com base no estatuto do aluno, no novo decreto da autonomia de escola, o 137, com base também nas alterações feitas na avaliação n.º24 A e com alterações e sugestões que foram depois surgindo quer dos departamentos curriculares, quer das associações de pais. Todos esses contributos vão ser agora, estão numa fase de introdução no regulamento interno para que seja aprovado até ao final deste ano, até ao final deste ano, neste caso até ao final de Julho, para que seja de facto aprovado o novo regulamento interno.

14. **No projeto de intervenção, dava uma grande importância à autoavaliação, aliás era um fio condutor do projeto... sim, sim E a questão que eu lhe queria colocar agora era, neste sistema de regulação em que nós vivemos, em que a prestação de contas cada vez, e aliás acabou de referi-lo há bocadinho, cada vez é mais incisiva, notória, consegue encontrar alguns graus de liberdade com a autoavaliação, ou acha que os modelos são muito impostos? Consegue gerir a escola e o projeto educativo da escola com alguma liberdade relativamente à tutela, ou sente-se**

demasiado aprisionado por esta prestação de contas com a avaliação externa, com exames nacionais por exemplo? Vou-lhe ser muito honesto, não me sinto nada pressionado nesse sentido, eu aí acho que nós temos alguma autonomia dentro daquilo que, gostaríamos de ter muito maior como é óbvio, embora estas coisas da autonomia são sempre difíceis de falar porque sai-nos do pelo, como eu costumo dizer, para a escola evoluir autonomia naquilo que quer, dá imenso trabalho, dá imenso trabalho também a todos os colegas e à comunidade em geral. Nós temos um processo de avaliação interna a decorrer que termina este ano porque o nosso processo porque no primeiro ano fizemos formação interna alargada a um conjunto de docentes e depois foi criada uma equipa de avaliação interna fez-se um plano de melhoria e o plano de melhoria termina este ano o seu período de vigência, por isso agora o que é que nós vamos fazer, vamos novamente pegar no novo projeto educativo e fazer um novo plano de melhoria. E aquilo que o ministério nos pede como órgão, basicamente só fala em resultados, resultados académicos ou resultados da sumativa interna, da sumativa externa, das taxas de transição, quer dizer, não há muito mais, depois? Temos também a supervisão e mais algumas coisas aquando da avaliação externa mas são dados que nós já trabalhamos internamente e os dados que nós trabalhamos internamente são mais abrangentes do que aqueles que nos pedem e trabalhamos precisamente isto, ou seja, trabalhamos algumas coisas que são quantificáveis, por exemplo uma das coisas que nós fizemos e que achávamos e consideramos que é extremamente importante que é a partilha de boas práticas em termos de departamento curricular, ou seja, e ficou neste plano de melhoria que a partilha de boas práticas pudesse pelo menos ocorrer obrigatoriamente pelo menos uma vez em cada ano letivo, o que é certo é que temos departamentos que fazem estas boas práticas duas e três vezes por ano ou seja, é algo que já ficou, aquilo que partiu de um plano de melhoria, que era uma das dificuldades ou uma das fraquezas que foi sentida na análise que foi feita é que passou de algo que era obrigatório para algo que é francamente ultrapassado e isto não é o ministério que nos impõe, isto é dentro da nossa autonomia, daquilo que nós consideramos que é importante. **Consegue-se fazer?** Consegue-se fazer e este é apenas um exemplo, existem mais exemplos que lhe poderei dar, estou-me a lembrar de outro no que diz respeito à parte em termos de departamento curricular, o facto de todas as planificações serem feitas em conjunto, o facto também de nós termos e esta eu acho que é fundamental, é muito positiva, que é troca de testes para correção entre colegas, ou seja, há a matriz em comum e depois há aplicação do teste e o que é que nós fazemos, para ver se há algum diferencial entre os critérios, digamos se estão bem elaborados, fazemos com que dentro do departamento as pessoas, vamos imaginar, o departamento de história, das ciências sociais e humanas os colegas aplicam um teste e depois trocam os testes entre si para ver se há diferenças e os diferenciais, de 0 a 100 são de 1, 2 pontos, ou seja, isto é sinal que a avaliação que está a ser feita e está a ver isto não é nada que o ministério nos diga, trata-se dos regulamentos internos que nós acabamos por fazer para termos de facto esta situação de melhoria. Agora como digo, isto dá trabalho, os colegas às vezes dizem-me ah lá estás tu a inventar e tal, o que é certo é que, com este tipo de pequenas coisas nós também conseguimos ter e volto-lhe a dizer, porque até os resultados que depois aparecem nos rankings, nós até não estamos nada bem posicionados aí, o que considero é que dentro da comunidade que temos, temos uma boa prestação do serviço educativo, para não dizer uma muito boa prestação do serviço educativo e são com estas pequenas coisas que eu acho que efetivamente se consegue dar.

15. **Qual é o vosso projeto de contrato de autonomia?** É um contrato de autonomia que vamos estabelecer com o Ministério da Educação e também com a Câmara Municipal. Neste momento estamos todos os diretores a trabalhar em conjunto para ser um contrato de autonomia tipo, e depois como é óbvio adaptado a cada uma das nossas qualidades. O que é que o contrato de



autonomia nos permite? Permite neste momento não ser agregado! Sou muito direto e muito sincero, o facto de não existirem ligações e se nós tivermos um contrato de autonomia pelo menos durante os próximos três anos não existem agregações, porque no concelho de (...) nós já somos um mega agrupamento, portanto 2 mil e tal alunos. A questão aqui fundamental é esta, ou seja, para além desta situação, de garantia de não existência de agregação, permite-nos também ter alguma vantagem na contratação (...) Que a própria câmara municipal permita, através do impulso jovem, através dos contratos de emprego e inserção fornecer-nos psicólogo, assistente social ou outro tipo de técnico-mediador. Permite-nos ainda o quê? De, depois de negociar com o ministério da educação, aquilo que para nós é fundamental, ou seja, não é só tanto a parte de; porque eu com a parte financeira, como é óbvio, consigo fazer outro tipo de situações neste momento, mas é mesmo na parte dos recursos humanos, o que nos permite ter alguma vantagem no contrato de autonomia, precisamente nessa; e aqui depois o equivalente financeiro, o que se conseguir poupar (?) que reverta para nós em termos de escola em vez de ficar lá da (?) tutela (?), isso para nós é fundamental também, através da nossa boa gestão. **No fundo é uma dinâmica pedagógica com equipas multidisciplinares.** Sim, que nós já temos e queremos ampliar. Nós este ano, quer a português quer a matemática, de todas as turmas de 5º ao 9º ano têm pelo menos um tempo coadjuvado, ou seja, o docente que tem a turma tem mais um docente de português ou de matemática, nestas duas disciplinas em que há coadjuvação direta, o que permitiu, por exemplo, no caso do português, em termos de escrita criativa, em termos de trabalho mais formal, ou na matemática, como obviamente na parte de exercício direto, o facto de termos dois docentes, nós temos efetivamente (...) nós temos turmas com 30, a nossa média de alunos por turma é 27,4, ou seja, as turmas são efetivamente grandes. E o facto, pelo menos nessas aulas termos coadjuvação a português e matemática, o que nós queremos é continuar, se possível, ter mais (...) **têm os dois professores dentro da aula?** dois professores dentro da sala de aula, ou seja, ao mesmo tempo, apenas um tempo não é, (...) pelo menos é um tempo por semana que têm mais um docente dentro de sala de aula, o que é bom para os alunos, como é óbvio. **E esses horários são estabelecidos no início do ano?** Logo no início do ano, nós fazemos aquando a distribuição de serviço, fazemos logo a afetação do docente (...) e são estas pequenas coisas, percebe, que não são coisas muito visíveis, aquilo que nos interessa é que sejam eficazes, e este ano vamos ver com os resultados quer para a avaliação interna quer para a avaliação externa e há uma análise direta já feita por parte dos departamentos na utilidade deste instrumento que é coadjuvação, se isto depois vai ter agora também o reflexo naquilo que são os resultados da avaliação externa e pronto, agora iremos aguardar também um pouquinho mais pelos resultados.

16. **No dia da observação notei que lia com algum interesse no relatório do Conselho Nacional da Educação, sempre que podia, não é.. É porque ele tinha acabado de sair naquela altura (...) Vi algum fascínio pela aquela folha de cálculo!** É, nós temos, eu pelo menos tenho sempre esse cuidado, é, cada vez mais acho que nós temos que estar munidos dos instrumentos, ou pelo menos daquilo que nos rodeia para termos a noção não só daquilo que é a nossa realidade e no capítulo da avaliação interna da autoavaliação nós temos a consciência daquilo que temos, podemos não ter tudo mas numa grande parte temos consciência daquilo que temos e daquilo que podemos (?) alcançar, no que diz respeito em termos quer municipais quer em termos regionais e em termos nacionais temos que nos munir de outro tipo de instrumentos e o CNE seve também para isso, ou seja, serve para nos dizer como é que é o panorama geral da educação, aquilo que são os resultados obtidos e aquilo que são as projeções ou aquilo que é preciso investir, mas não só esse relatório, os parecez que o CNE lança, que também são, digamos não tidos em conta na parte legislativa, é também triste dizer isto mas é a realidade, mas são de facto

de alguma pelo menos para mim pessoalmente acho que têm a riqueza em termos de conteúdo e então tentamos sempre e divulgar também junto dos colegas porque eu acho que é fundamental **isso faz parte um bocadinho da agenda do diretor também não é?** Sim, sim! **Ter esse tempo?** Ter este tempo não só para mim fazer a minha interpretação dos dados que ali vêm, mas também partilhá-los depois com os colegas e dar a conhecer aos colegas até porque nós vivemos neste mundo quer dizer não vivemos isolados, e acho que é importante que os colegas tenham esta consciência direta daquilo que se passa e daquilo e de facto há uns que têm maior interesse, há uns que não têm interesse rigorosamente nenhum, mas pronto, a minha função também é essa, não é, é de distribuir às pessoas aquilo que é para mim informação primordial.

17. **Reparei também que havia uma grande disponibilidade para o contacto com professores e com alunos, isso é uma marca da sua atividade de diretor?** É uma marca de escola, todos os anteriores presidentes do conselho executivo, uns mais outros menos, ou os presidentes do conselho executivo que por aqui passaram, sempre tivemos porta aberta e acho que é uma das características desta escola, faz parte do ADN de escola, como eu costumo dizer, o ADN de escola é de facto temos porta aberta para quem nos procura diretamente e isso é uma realidade da qual nós, eu compreendo perfeitamente que há colegas que não conseguissem trabalhar desta forma porque é, não vou dizer que é difícil, é diferente, pronto, porque requer uma grande capacidade de concentração para não nos dispersarmos nas tarefas que estamos a fazer. Eu como estou rodeado e as minhas adjuntas, são mulheres que tem essa característica que nós homens se calhar não temos, que é o ser muito *multitasking*, de facto as mulheres nesse aspeto são - honra lhes seja feita - são muito melhores que nós, eu acabo por ter já um bocadinho mínimo dessa situação de ter alguma capacidade para não dispersar tanto no meu trabalho quando a aparece uma situação para resolver, mas depois também tenho essa sorte, não é, esse benefício que é ter ali quatro mulheres que acabam por servir um pouquinho de escudo nalgumas situações e deixar-me mais à vontade para trabalhar naquilo que tenho de trabalhar. Mas faz parte do ADN de escola e seja que diretor for que venha para cá, que fará, como é óbvio, aquilo que entender, mas se de repente se fechar a porta, vai ser um choque muito grande para a comunidade escolar direta, é algo que as pessoas não; e pronto, demorará algum tempo a digerir, se é que percebe o que digo.
18. **Distingue o relacionamento dos coordenadores com os coordenadores de departamento dos outros professores? Distingo! Pareceu-me também na observação, pronto, há ali a entrada de um coordenador de departamento e parece-me que há ali uma ligeira diferença?** Há, eu vou-lhe ser muito sincero, nós temos, eu tenho aqui 148 ou 150 e qualquer coisa docentes, alguns dos quais eu só os vi, nomeadamente são da educação pré-escolar ou do primeiro ciclo, só os vi se calhar no dia da apresentação, e se fui eu que os recebi, e pronto, se não fui eu que os recebi é que nem sequer de rosto eu os conheço, percebe, porque às vezes não tenho tanta disponibilidade porque sabe, por todas as escolas como gostaria. Com os colegas coordenadores de departamento é diferente, e porquê, porque eu costumo reunir com os colegas coordenadores de departamento, para além de ter sido eu a nomear esses coordenadores de departamento, são pessoas que são parte do agrupamento e já estão aqui há muitos anos e que já também conheço há muitos anos, há uma relação digamos pessoal, até se assim quiser, maior, e depois nós trabalhamos muito em conjunto, eu trabalho muito em conjunto com os coordenadores de departamento, em momentos informais, em momentos mais formais, mas são quem me faz a supervisão direta de todos os docentes, e essa parte, tem, vamos lá ver, não é nenhum tratamento especial, ou de privilégio relativamente à figura do diretor, ou relativamente ao que quer que seja, agora há de facto, quanto muito não seja em termos pessoais, há de facto uma diferença

grande, bem como com os coordenadores do estabelecimento, os coordenadores de estabelecimento também acontece isso, no fundo é quem representa o diretor naquela escola, há de facto essa situação. É, de facto, diferente, é diferente.

19. **Que me pareceu que a relação com as assessoras é uma relação muito boa? Sim, sim, é muito boa gente! Delega com facilidade tarefas nas assessoras? Com muita facilidade! Nomeadamente aquelas que são de liderança pedagógica?** Também, aliás, eu, aqui depois envolve-nos também já o facto de nos conhecermos há muitos anos, para ter ideia, a senhora subdiretora foi minha presidente do conselho executivo, não é, eu fui vice-presidente dela, há aqui, é uma situação para além de conhecimento profundo, de amizade, de respeito profissional, eu costumo dizer se eu não estiver de facto e a Filipa, a subdiretora, decidir está decidido, quer dizer, exatamente da mesma forma, não tem problema algum, com as adjuntas precisamente da mesma forma, de facto, são pessoas competentes. Para ter ideia, a adjunta de 1º ciclo foi a minha professora de 1º ciclo e a professora primária, por isso há aqui para além de um enorme respeito para com estes colegas há de facto um conhecimento profundo que eu só tenho a beneficiar naquela equipa já que são de quatro pessoas, três das quais só uma é que não foi diretora ou vice-presidente ou presidente do conselho executivo de resto, todo os outros, toda a gente foram diretoras ou presidentes do conselho executivo por isso é um privilégio também poder liderar uma equipa com essa experiência com este conhecimento efetivo de, por isso para mim é, não tenho o mínimo problema em delegar, aliás a delegação com que... foi feita logo no início do mandato e perfeitamente à vontade e tudo.
20. **Como é que avalia, passando agora para a última sequência, que tem mais a ver com as relações externas, como é que avalia a afirmação do projeto educativo na comunidade educativa? Olhe, a última avaliação que foi feita, foi feita há três anos e a avaliação foi francamente positiva, e isto porque quando inquiridos alunos, encarregados de educação e membros externos da própria comunidade escolar, uma das perguntas que se fazia era “como vê a escola, como considera a escola?” Essa avaliação foi a propósito de? Foi a propósito do novo projeto educativo, isto não foi há três anos, já foi há cinco anos na execução deste projeto educativo... e uma das coisas que os alunos, para além do que os alunos privilegiavam em ter uma escola segura, o ter o dito conhecimento académico que eles também planejavam, porque os miúdos, nós pensamos “não sei quê” mas os miúdos são, sabem muitíssimo coisas e sabem muito bem aquilo que querem para as suas vidas, mesmo em termos dos professores e etc. Por isso há um reconhecimento por parte da comunidade educativa que nos rodeia, daquilo que é a prestação do serviço educativo e do próprio projeto educativo em si. Porquê? Porque nós estamos de facto muito bem inseridos na comunidade, o facto de termos parcerias com as IPSS com o, digamos a chamadas as forças vivas das terras acabamos por ter esse à vontade e são nossos parceiros diretos de trabalho, percebe, o que acaba por ser também muito positivo aí não vejo... De qualquer modo não estão a fazer uma avaliação agora para o projeto educativo? Não, neste momento não, neste momento vamos fazer o novo projeto educativo e serão lançados inquéritos daquilo que é, o que é que as pessoas esperam ou o que é que as pessoas querem da escola, basicamente é isto quer aos alunos, quer aos docentes, quer aos não-docentes, quer aos pais, e isso será tido em conta no novo projeto educativo, sim.**
21. **É com frequência convidado para eventos sociais? Eventos sociais, como assim? Na comunidade, como diretor? Ah, na comunidade sim, sim! Se o diretor com frequência é convidado para estar presente porque é uma figura prestigiada, no fundo porque é reconhecido na comunidade? Podemos dizer que sim, posso dizer que sim, eu pelo menos faço sempre**

questão ou de estar presente ou de delegar algumas das colegas que possam estar presente, e porquê? Por esta relação de política de proximidade e de compromisso também para com a comunidade, quer dizer, vamos lá ver, se a Santa Casa da Misericórdia me convida para estar presente eu estarei presente, no evento se não poder estar efetivamente mando alguém em representação porque acho que é fundamental também para as pessoas sentirem que este compromisso é recíproco, quer dizer, se eu convidado alguém, se fazemos uma festa e convidamos alguém gostamos de receber bem as pessoas que convidamos, e o mesmo se passa nos outros locais e isso sim, é natural, até mesmo entre escolas e entre até mesmo escolas públicas e com contrato de associação quer dizer, há esse clima. **Há um convite mesmo dos colégios daqui?** Há, ponto de vista formal temos um colégio aqui muito próximo com contrato de associação e temos uma relação institucional boa, podemos dizer, não tenho problema algum (...). **Nas cerimónias de abertura de anos letivos?** Aí nós não vamos nunca a lado nenhum porquê, porque nós temos a nossa, percebe, e então, aí... **Mas convidam normalmente?** Para as aberturas de anos letivos nós não convidamos **Para a comemoração do aniversário da escola?** Comemoração do aniversário da escola, algum evento que a escola possa organizar, sim, isso nós convidamos, e eles também convidam, isso é recíproco, digamos, há essa reciprocidade e eu acho que devo manter, como é óbvio, porque temos essas boas relações de vizinhança, como eu costume dizer.

22. **Há bocadinho tinha-me falado do projeto educativo municipal, eu tinha aqui, pronto, esta pergunta, já me adiantou alguns pormenores, estava bastante interessado nesse projeto... Sim! No dia de observação e porque também é importante saber que as relações com a Câmara cada vez são mais próximas, ainda é um bocadinho sinal do tempo que corremos, são francamente boas as relações com a Câmara? São! Este projeto municipal é particularmente importante? É!** Olhe, eu posso dizer que fui, se assim se pode dizer, um mentor do próprio projeto municipal, lancei o repto à autarquia para que pudéssemos construir de base o PEM sempre muito na base daquilo que é a política educativa num determinado território, que eu acho fundamental que seja definida que pode ir desde da simples articulação curricular nalgumas disciplinas conhecendo o contexto quer histórico, quer geográfico, quer até mesmo artístico, de uma determinada região e de um determinado local, até àquilo que é o apurar o custo por aluno em cada um dos estabelecimentos de ensino, ou seja, há aqui uma panóplia desde o mais simples do ponto de vista pedagógico até à parte financeira. Este projeto municipal para além de servir como garante de não agregação de escolas, que eu acho que é fundamental nos tempos que vivemos também, serve, o grande intuito dele não é esse, como é óbvio, é colocar todos os atores que estão no terreno em termos da educação, falar em conjunto, articular, partilhar boas práticas, e tentar realmente que, do ponto de vista municipal, e este é o ponto de vista da autarquia como é óbvio que eu subscrevo também, enquanto membro deste concelho, é transformar este concelho porque a parte do edificado já está, ou seja, o facto de todos termos boas escolas, temos escolas com boas condições físicas, com um parque escolar de, realmente, muito boa qualidade... **Isso é uma característica de (...)** É uma característica, de facto, de (...). Agora, com isto feito e com as cartas educativas devidamente aprovadas, agora há que, isto já está então vamos passar a outra fase, e a outra fase é realmente investir naquilo que é a parte pedagógica e transformar este concelho atrativo para quem vem residir para cá, que tem, de facto, filhos, e as nossas escolas são, de facto, atrativas para esses mesmos alunos. E esse é o grande projeto, é ter o melhor concelho para estudar, basicamente é este o lema de, agora claro que isto aqui está tudo, agora, é fundamental, eu acredito verdadeiramente, não na regionalização mas na municipalização de algumas sectores e isto depois vem sempre o fantasma então e como é que é com o pessoal docente? Não, calma, a nós ninguém nos quer, nós continuamos a ser tutelados pelo ministério da educação, se é assim vamos continuar a ser tutelados por lá, e é bom que

assim aconteça em meu entender. Agora, sou adepto de facto que cada território deve tratar da educação, muito mais do ponto de vista local, tendo em conta ..., e temos o regulador que é o próprio ministério e a através da IGEC, tudo o que são resultados, tudo aquilo que é, digamos, importante que o ministério regule, os currículos, as metas, tudo isto é devidamente regulado, pronto, tudo o resto que nós poderemos fazer diferente num determinado contexto eu acho que é de facto louvável, e cada vez mais porque é que corremos o risco nós corremos o risco e vai ver que esta freguesia, a freguesia cresceu 74% em termos populacionais, ou seja, de 2001 para 2011 houve um aumento populacional de 74% se os novos residentes e os novos alunos, neste caso, não estiverem devidamente integrados nas nossas escolas não realizarem as suas vidas aqui tendo o acontecimento, quer de cariz cultural quer desportivo, e já não falo depois da parte escolar como é obvio, o que é que vai acontecer? Vai acontecer que vai torna-se num dormitório e não é isso que nós ambicionamos, nós ambicionamos provavelmente que as pessoas estejam, façam parte da comunidade, trabalhem na comunidade, e que possam de facto servir depois também esta comunidade e a escola aqui tem de ter este papel, tem de ter este papel de liderança, na minha modesta opinião, de liderança, e dizer “nós temos esta realidade, trabalhamos isto, estamos num determinado contexto, e vamos realmente fazer com que as pessoas sejam integradas, agora, aqui não falo de multiculturalismo, porque nos aqui não temos sequer isso, quer dizer, são pessoas que vem para aqui residir mas são todas caucasianas, quer dizer, não passa por aí, trata-se de facto das pessoas se sentirem acolhidas, basicamente eu acho que é o nosso serviço aqui é que as pessoas se sintam acolhidas, que os miúdos se sintam bem, que os pais procurem as nossas escolas porque os miúdos se sentem bem nas nossas escolas.

23. **Essa relação dos pais, que agora mencionou, é interessante, que papel é que cabe aos pais?**

Olhe, aos pais cabe um papel muito importante, eu tenho a felicidade, como eu costumo dizer, graças a Deus, de ter seis associações de pais, eu tenho seis associações de pais que são extremamente dinâmicas e que têm um papel ativo na escola. Não só o vir à reunião a, b ou c, ou ser contribuinte para a educação do seu filho através da angariação de fundos é de facto serem preocupados com a vida dos seus filhos e dos miúdos, e isso é algo que ainda se vai conseguindo, gostaríamos de ter mais, como é óbvio, porque isso é sempre, a nossa ambição é ter mais pais a participar e ter mais pais na vida da escola. Claro que há uma realidade que também é importante, os pais sabem que desde início que é aquilo que eu digo sempre, é os pais estão na escola enquanto os seus filhos estão na escola mas quando saem da escola, os profissionais de ensino continuam cá, isso do ponto de vista pedagógico nós não vamos permitir intromissão porque essa é a nossa área, para o qual nós somos pagos e nós estamos cá para fazer e isso está bem definido e toda a gente sabe dessa situação e não há interferência. Agora, são um elo fundamental no que diz respeito à vida dos seus filhos, se nós estamos aqui a falar de um grande número e a grande percentagem de alunos que temos têm família estruturada e mesmo que sejam famílias com segundos matrimónios, mas nada disso faz com que, famílias estruturadas que têm uma casa organizada com tudo isso, continua a ser residual aqueles que não têm de facto, quando digo residual digo não é tão residual quanto isso, felizmente nos tempos que correm mas continua a ser minoritário, não é, aqueles que não têm nenhum tipo de apoio por parte da família e isso de facto é complicado. É assim, nós estamos cá para ajudar, como é óbvio, e encaminhar para as IPSS, mas estamos cá efetivamente para fazer esse trabalho, agora, temos esta plena noção que a escola precisa efetivamente dos pais, dos encarregados de educação, que devem ser chamados à escola, não só para coisas menos boas mas para as coisas boas, e nós também fazemos questão de o fazer, agora, é fundamental que os pais saibam qual é o seu lugar e isso está bem definido na nossa cabeça, toda a gente sabe o que é que tem de fazer e qual é o seu lugar, agora o que é importante é sem dúvida alguma.



24. **Uma última pergunta, estamos mesmo já no final, foi reconduzido, chamou-me atenção, mas o conselho geral não lhe perguntou? Não, perguntou à posteriori! Tenho alguma curiosidade em saber como foi?** O conselho geral fez um processo que é acho que é normal, pelo menos está tutelado em termos legislativos, eu não sei, como não sou eu que trato dessa parte, eu já tenho que saber coisas suficientes, já chega. O que foi feito foi numa questão direta, colocou à votação, abertura de processo concursal ou processo de recondução do diretor, e foi feito para recondução do diretor, depois a seguir houve uma votação, de facto foi por unanimidade, os presentes, e fui reconduzido, a partir daí a Sra. presidente do conselho geral perguntou-me diretamente e informou-me “foi reconduzido” por unanimidade e “o que é que pretende fazer?” E eu pedi-lhe dois ou três dias para pensar também, isto envolve mais quatro anos, quatro anos parecendo que não é muito tempo, isto depois tem a ver com dívida pessoal, miúdos muito pequenos ainda, a minha mulher também tem uma vida profissional muito complicada e nós temos que nos organizar, porque quer dizer, uma coisa é termos um ano outra coisa é termos quatro anos, passa-se muita coisa. E após isso eu disse-lhe que sim, muito bem, aceito a recondução, não tenho problema nenhum, agora, tenho depois há aqui um conjunto de trâmites que tenho de fazer desde a carta de demissão, após a tomada de posse; tomei ontem posse para mais quatro anos, mas cá estamos para trabalhar, o máximo que conseguir fazer dentro das minhas condicionantes e das minhas fragilidades não foi apresentado nenhum projeto não, agora o que a legislação disse, o que diz concretamente é que eu tenho que apresentar a carta de admissão, ou seja, basicamente é o que se pretende o que é que o diretor pretende para o agrupamento de escolas nos próximos quatro anos e esta carta de admissão vem substituir um pouco pelo projeto de intervenção. O projeto de intervenção intenta-se que é só para quando se candidata ao cargo de diretor, por isso, neste caso, a carta de admissão vai consistir muito proximamente daquilo que é o projeto de intervenção com mais flores menos flores. **E vai fazer alterações significativas?** Não, não vou fazer, eu não acredito em alterações significativas, é porque há um conjunto de coisas como eu disse que têm de ser consolidadas e há outras que têm que ser melhoradas e efetivamente outras que têm de ser novidade, mas isto não se faz assim de revoluções, é um processo, tudo isto é um processo, e também temos consciência de que o processo de educação quando é muito apressado as coisas também não funcionam, quer dizer, e também não pode ser por imposição, quer dizer, por imposição já chega o que a tutela nos diz, não é, a tutela quando nos impõe muitas coisas nós também, eu pelo menos falo por mim, costumo barafustar, costumo ... conhecendo a comunidade educativa como sei que funciona também não vale a pena estar a impor coisas, não é? **Voltando aqui ao conselho geral é, foi um bocado estranho não o terem consultado?** Olhe, eu questionei depois disso, e a Sra. PCG disse-me que não, que tinha sido desta forma efetivamente, procedimento é este, tudo bem, pronto, não tem problema nenhum, mas também teríamos tempo se não tivesse aceite porque isto foi em abril.

## ANEXO IV – INSTRUMENTO DE APRECIÇÃO DO PROJETO INTERVENÇÃO DO DIRETOR

Objetivo: Análise de projeto de intervenção de diretor

Instituição: Agrupamento de Escolas de .....

Período: 2009-2013

<b>Projeto de Intervenção apresenta:</b>	<b>Descritivo</b>
1. Nº de páginas do documento	21
2. Introdução	Sim (2 páginas)
3. Caracterização do Agrupamento	Existe uma breve caracterização do agrupamento com o título de contexto.
3.1. Caracterização do meio	Não.
4. Identificação de problemas	São claramente identificados 12 problemas a partir do diagnóstico realizado para o Projeto Educativo e também numa auscultação à comunidade educativa.
5. Definição de objetivos	Sim, são definidos os objetivos que presidem ao plano de ação.
6. Estratégias	Sim, mas são mais definidas como compromissos; são 28, em que objetivos e estratégias se fundem.
7. Programação de atividades	Sim, calendário muito completo com planificação dos compromissos assumidos.
8. Disposições finais	Sim, uma conclusão.
9. Linhas mestras	A autoavaliação é a principal linha mestra.
9. Observações:	Prevê mecanismos de avaliação do projeto a partir dos compromissos assumidos. Plano bem organizado e bem redigido. Não apresenta referências bibliográficas, apesar de as fazer; não apresenta bibliografia.

*Quadro adaptado a partir de (Costa 2003, p. 165 e Fonseca 2011, p. 58)*