

UMinho | 2010

Mafalda Sofia Alves Fernandes da Silva

**O Papel do Director: Entre as Funções de Delegado do Estado e de Representante da Comunidade Escolar  
As Decisões dos Directores de duas Escolas do Ensino Básico dos 2º e 3º Ciclos**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Mafalda Sofia Alves Fernandes da Silva

**O Papel do Director:  
Entre as Funções de Delegado do Estado e  
de Representante da Comunidade Escolar  
As Decisões dos Directores de duas Escolas  
do Ensino Básico dos 2º e 3º Ciclos**

Outubro de 2010



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Mafalda Sofia Alves Fernandes da Silva

**O Papel do Director:  
Entre as Funções de Delegado do Estado e  
de Representante da Comunidade Escolar  
As Decisões dos Directores de duas Escolas  
do Ensino Básico dos 2º e 3º Ciclos**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Administração Educacional

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Doutora Maria Custódia Jorge Rocha**

Outubro de 2010

## **DECLARAÇÃO**

Mafalda Sofia Alves Fernandes da Silva

Endereço electrónico: mafaldasilva6892@gmail.com      Telefone: 253618721 / 960215713

Número do Bilhete de Identidade: 8085032

Tese: O Papel do Director: Entre as Funções de Delegado do Estado e de Representante da Comunidade Escolar. As decisões dos Directores de duas Escolas do Ensino Básico dos 2º e 3º Ciclos

Orientadora: Doutora Maria Custódia Jorge Rocha

Ano de conclusão: 2010

Designação do Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação; Área de Especialização em Administração Educacional

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

“ (...)

*Morre lentamente quem passa os dias queixando-se da má sorte ou da chuva  
incessante,  
Desistindo de um projecto antes de iniciá-lo,  
não perguntando sobre um assunto que desconhece  
E não respondendo quando lhe indagam o que sabe.*

*Evitemos a morte em doses suaves,  
Recordando sempre que estar vivo exige um esforço muito maior do que o  
Simple acto de respirar.  
Estejamos vivos, então!”*

**Pablo Neruda**

Provavelmente, quando escreveu o seu poema, Pablo Neruda não pensou nos que elaboram uma tese de mestrado. Mas, quem já o fez, certamente que se revê no poema.

Desenvolver um trabalho destes exige perseverança e força de vontade para não se deixar vencer pelas múltiplas dificuldades que isso representa. Para além dessa força interior, são muito importantes os que, de alguma forma, nos ajudam a não desistir.

Agradeço, então, à minha orientadora, Doutora Custódia Rocha, por todo o apoio que me prestou, sem o qual não teria chegado ao fim.

Agradeço às Direcções e aos docentes das duas escolas estudadas por toda a disponibilidade prestada.

Agradeço aos meus colegas do órgão de Direcção a que pertenço e aos da antiga Comissão Provisória por terem assegurado o meu trabalho quando precisei de algum tempo de estudo / trabalho para o Mestrado.

Agradeço aos meus amigos todas as palavras de ânimo que, em alguns momentos, foram o alento necessário para continuar.

Agradeço aos meus pais por me terem ensinado o valor do trabalho.

Finalmente, mas sempre em primeiro lugar, agradeço às minhas filhas Mariana e Sofia e ao meu marido por terem suportado todas as minhas ausências, falta de paciência, trabalho acrescido e tantas... tantas outras coisas que só o amor suporta, resolve e desculpa.

Obrigada

Mafalda Sofia

Braga, Julho de 2010



# **O Papel do Director: Entre as Funções de Delegado do Estado e de Representante da Comunidade Escolar**

As Decisões dos Directores de duas Escolas do Ensino Básico dos 2º e 3º Ciclos

## **RESUMO**

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, no seu preâmbulo, assume-se como o normativo que veio reforçar a autonomia e a participação da comunidade na Direcção da Escola. Com a introdução da figura do Director, pretende-se reforçar a liderança, esperando-se que daí resulte uma maior eficácia da execução das medidas de política educativa e do serviço público da educação.

Com este trabalho pretende-se analisar as consequências da implementação do referido normativo na organização de duas escolas do ensino básico de Braga.

Um dos objectivos do trabalho é verificar se, no momento de transição de um modelo colegial para um modelo unipessoal de gestão – o Director, as duas escolas em estudo estão efectivamente mais autónomas ou se não se passou do âmbito da autonomia decretada.

Paralelamente, investigar-se-á a acção dos Directores das respectivas escolas para se perceber se são vistos pelos professores como Representantes do Estado que privilegiam as leis, as normas e os regulamentos ou como representantes da Comunidade Escolar que se preocupam com as questões da democracia e da participação nas decisões.

Palavras-chave: papel dos directores; autonomia das escolas, liderança, participação.



## **The Headmaster's role: Either a State Agent or a School Community Representative**

Analyzing the headmaster's decisions in two different Portuguese schools, compulsory education"

### **ABSTRACT**

The Portuguese legislative decree No 75/2008 from April 22 is assumed as the implementing normative issued to strengthen autonomy and community participation in school management, as it can be read in its preamble. Through the introduction of the headmaster's role, leadership is expected to be reinforced and further more it is hoped that it will result in a more effective implementation of the educational policy measures and a better public education.

This work aims at analyzing the consequences of the implementation of the referred normative in the organization of two elementary schools in the city of Braga. The first goal concerns the verification of whether, by the time of the transition from a collegial model to a single person management model, the two schools in the study are actually more autonomous, or otherwise they didn't pass the scope of a legally stated autonomy. Simultaneously, the headmasters' actions in both schools will be assessed in order to understand whether they are seen by the school teachers as representatives of the State that favor laws, rules and regulations or as representatives of the school community who are concerned with issues of democracy and participation in decisions.

Key-words: headmasters' role; schools' autonomy; leadership; participation.





## Índice

INTRODUÇÃO.....	1
1. A Formulação do Problema .....	1
2. A(s) Pergunta(s) de Partida.....	4
3. Objectivos.....	5
4. Hipóteses .....	5
5. A estrutura do trabalho .....	6
CAPÍTULO I: CARACTERIZAÇÃO DO(S) CONTEXTO(S) DE INVESTIGAÇÃO.....	8
1. As Escolas: Enquadramento Contextual.....	8
1.1 A Escola G.....	8
1.2 A Escola L .....	10
2. Os Directores: Percursos Formativos/Cargos de gestão.....	11
2.1 O Director da Escola G .....	11
2.2 O Director da Escola L.....	12
2.3 A Participação/Representação do(s) Director(es) nos órgãos de Administração e Gestão da(s) Escola(s) à luz do Decreto-Lei n° 75/2008, de 22 de Abril .....	13
3. Os Professores: Percursos Formativos e Situação Contratual.....	15
3.1 A Participação dos Professores nos Órgãos de Administração e Gestão / Estruturas de Orientação Educativa.....	17
4. Os Documentos Internos: Breve Explicação.....	17
4.1 O(s) Projecto(s) Educativo(s) .....	18
4.1.1 O Projecto Educativo da Escola G.....	19
4.1.2 O Projecto Educativo da Escola L .....	20
4.2 O(s) Plano(s) Anual(is) de Actividades .....	21
4.3 O(s) Regulamento(s) Interno(s).....	22
CAPÍTULO II – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA MULTIFACETADA.....	24
1. Modelos de Análise das Organizações [Educativas] .....	24
2. A Escola como organização burocrática .....	30
3. A Escola como Organização Política .....	34
4. A Escola como Anarquia Organizada (modelos de ambiguidade).....	36
CAPÍTULO III – A AUTONOMIA, A GESTÃO E A PARTICIPAÇÃO DAS/NAS ESCOLAS PORTUGUESAS: REFLEXÕES TEÓRICAS .....	38
1. Administração Pública e suas tipologias (segundo João Formosinho).....	38
1.1 Modelos da Administração Pública .....	39

1.2	Distinção entre Direcção e Gestão .....	41
2.	Análise do Processo de Autonomia (Reflexões teóricas e enquadramento legal) .....	42
2.1	A Autonomia como Gerencialismo .....	45
2.2	A autonomia decretada.....	48
3.	Análise do processo de Gestão/Direcção .....	52
4.	Análise do processo de participação.....	54
5.	A autonomia construída .....	57
CAPÍTULO IV: DOIS ESTUDOS DE CASO .....		60
1.	As orientações Teóricas e Metodológicas.....	60
1.1	Os estudos de caso: Justificação da metodologia .....	60
2.	As fases do Processo de Investigação.....	62
2.1	Formulação do problema e da pergunta de partida .....	62
2.2	Leituras exploratórias.....	63
2.3	Construção da problemática.....	63
2.4	Construção do Modelo Teórico .....	64
2.5	As conclusões.....	64
3.	As Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	64
3.1	A Observação não participante .....	65
3.2	A Pesquisa Bibliográfica e Documental .....	66
3.3	A Entrevista .....	67
3.4	O Inquérito por questionário (de administração directa) .....	68
4.	As Técnicas de análise de dados: análise de conteúdo.....	68
CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....		70
1.	Analisando a observação não participante.....	70
2.	Analisando as Entrevistas.....	73
3.	Analisando os Inquéritos .....	82
CONCLUSÃO.....		103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....		107
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....		113
Apêndice I .....		114
Apêndice II .....		115
Apêndice III .....		195

## Índice de Quadros

### Capítulo I

Quadro I.1 Alunos da escola G .....	9
Quadro I.2 Alunos da escola L.....	11
Quadro I.3 Professores da escola G e da escola L .....	15
Quadro I.4A Caracterização dos Coordenadores da Escola G .....	16
Quadro I.4-B Caracterização dos Coordenadores da Escola L .....	16

### Capítulo III

Quadro III.1 A participação nos principais normativos do pós-25 de Abril de 1974 à luz da tipologia da participação de Licínio Lima (1998) .....	55
--	----

### Capítulo V

Quadro V.1 Categoria Autonomia (escola G) .....	84
Quadro V.2 Categoria Autonomia (escola L) .....	84
Quadro V.3 Categoria Poderes do Director (escola G) .....	85
Quadro V.4 Categoria Poderes do Director (escola L) .....	85
Quadro V.5 Categoria Participação (escola G) .....	86
Quadro V.6 Categoria Participação (escola L) .....	87
Quadro V.7 Categoria Papéis do Director (escola G) .....	88
Quadro V.8 Categoria Papéis do Director (escola L) .....	88
Quadro V.9 Categoria Mudanças na organização-escola (escola G) .....	89
Quadro V.10 Categoria Mudanças na organização-escola (escola L) .....	89
Quadro V.11 Categoria Representações dos Professores sobre os Papéis do(s) Director(es) (escola G) .....	91
Quadro V.12 Categoria Representações dos Professores sobre os Papéis do(s) Director(es) (escola L) .....	91
Quadro V.13 Categoria Participação / Democracia (escola G) .....	94
Quadro V.14 Categoria Participação / Democracia (escola L) .....	94
Quadro V.15 Categoria Tomadas de Decisão (escola G) .....	95
Quadro V.16 Categoria Tomadas de Decisão (escola L) .....	95

Quadro V.17 Categoria Autonomia (escola G) .....	96
Quadro V.18 Categoria Autonomia (escola L) .....	96
Quadro V.19 Categoria Conflitos (escola G) .....	96
Quadro V.20 Categoria Conflitos (escola L) .....	96
Quadro V.21 Categoria Poder sobre os Professores (escola G) .....	97
Quadro V.22 Categoria Poder sobre os Professores (escola L) .....	97

## **INTRODUÇÃO**

Esta investigação insere-se no âmbito de um Mestrado em Educação, Área de especialização em Administração Educacional. Tal como em outras, mas com a especificidade que lhe é devida, com esta investigação pretende-se dar mais um pequeno contributo para “ [...] a revalorização da escola como objecto de estudo sociológico-organizacional”. Longe dos tempos em que se ignoravam os aspectos organizacionais, optando-se por macro ou microanálises dos fenómenos educativos, “a mesoabordagem da escola parece constituir uma forma de integração/articulação de objectos de estudo macroestruturais (...) e de objectos de estudo do tipo microestrutural [...]”. De facto, em muitas análises, mas sobretudo nas mais recentes, a escola é vista como um mundo heterogéneo e muito complexo, onde vários actores jogam seus interesses, mesmo que esta mesma escola tenha por base uma matriz altamente burocratizada e normalizada, tendente à reprodução, mas onde, apesar de tudo, há sempre lugar para se escapar a essa “imposição político-normativa”, produzir regras próprias de actuação e perseguir objectivos, nem sempre consensuais e nem sempre claros (Lima, 2003: 8).

Assim sendo, com a análise a efectuar, não pretendemos estudar apenas o lado burocrático, racional, previsível, rígido e estável da organização-escola, porque “arriscávamo-nos a estudar a “versão oficial da realidade” (aspas do autor) (Berger, 1983: 32), mas privilegiaremos, também, os aspectos de teor político, a incerteza, as inconsistências, as desconexões, no fundo, os “verdadeiros funcionamentos”, e não só o que é suposto encontrar a partir do que está legalmente instituído. Então, esta característica imprevisível, informal, anárquica, até, da organização-escola torna-a um objecto de estudo riquíssimo e nunca esgotado, sobre o qual é possível uma multiplicidade de olhares e de leituras.

### **1. A Formulação do Problema**

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos. No seu preâmbulo é possível ler-se que o Governo pretendeu com esta medida “reforçar a autonomia”, “reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino” e, finalmente, “reforçar as lideranças escolares das escolas”. Assim, surge a figura do Director, órgão unipessoal que vem substituir o órgão colegial de

gestão – Conselho Executivo (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações da Lei nº 24/99, de 22 de Abril) no sentido de “reforçar a liderança da escola e conferir maior eficácia, mas também um rosto” para “executar localmente as medidas de política educativa”. Tal como a Licínio Lima (1999: 65), parece-nos estranho que o legislador considere que se vai aumentar a autonomia da Escola promulgando um novo regime de gestão em que:

“O poder de decisão sobre a construção de projectos educativos e escolares, sobre o currículo e a avaliação, sobre a gestão dos recursos por vezes mesmo sobre as mais elementares regras processuais, [mantém-se] essencialmente inalterado. A educação e a pedagogia [permanecem] subjugadas à administração, à produção normativa supra-organizacionalmente determinada e a regras hiper-racionalizadas de alcance universal.”

Pelo contrário, e ainda na linha do mesmo autor (2008: 2)

“uma escola mais autónoma exigiria a reforma do governo central e heterónimo que, quotidianamente, esmaga as escolas e os seus actores; exigiria mais democracia e participação nas decisões de forma a garantir uma autonomia enquanto capacidade crescente e responsável de auto-governo e direcção própria”.

É a partir desta espécie de paradoxo legal que julgamos pertinente investigar até que ponto é que o Director vai ser o representante do Ministério na escola (Director - Delegado do Estado) ou o representante da comunidade escolar no Ministério. Provavelmente, adiantamos desde já, que será as duas coisas: actuará como delegado do Estado em determinadas situações, como representante da comunidade escolar noutras e, noutras, ainda, como um híbrido em que as duas lógicas se sobrepõem na sua acção.

Como o período de tempo que tivemos para realizar este trabalho foi escasso (apenas um ano) restringimos este estudo à análise das relações entre o director e os professores e não à análise das relações entre o director e toda a comunidade escolar, como seria desejável. Foi também por nós considerado importante estudar em que medida é que o Director na sua acção cumpre o plano das orientações para a acção – as regras, as normas, o Regulamento Interno, as directivas do Conselho Pedagógico, as leis e normativos, ...No momento de decidir, o director privilegia as regras formais ou as informais? E essa forma de agir/de decidir é a mesma que usava nos anos anteriores, enquanto presidente do Conselho Executivo, ou vai-se alterar? O que vai mudar na organização da escola consequência do novo modelo de gestão e consequência da (re)introdução da “nova” figura do Director?

Todas estas e outras questões se nos afiguram importantes numa escola, em que para além da dimensão burocrática-racional, que estipula um funcionamento previsível da organização, coexiste uma dimensão política em que os diferentes actores desenvolvem as suas estratégias de modo a fazer vencer os seus interesses. Logicamente, surgem conflitos e negociações para se tentar salvaguardar o poder. Pretendemos, seguindo este raciocínio, analisar até que ponto é que o Director usará as suas competências/ poder para ultrapassar conflitos e, mesmo, levar à cooperação dos actores ou se o usará para impor as suas políticas que são, em última instância, as políticas do Ministério.

Finalmente, parece-nos importante perceber, também, como é que os actores - professores vêem e percebem esta mudança e como “jogam” as suas estratégias para se reposicionarem na nova “arena”. Assim, pretendemos focalizar a nossa acção nas relações Directores-professores. Concretamente, pretende-se conhecer quais as representações que os professores de duas escolas E.B. 2,3 fazem do seu respectivo Director.

Com o novo modelo de gestão, o Director ganha novas competências, salientando-se a de designação dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares e a da avaliação, nos termos em que ela está prevista actualmente. Relembre-se, também, o facto de agora ele ser obrigatoriamente o Presidente do Conselho Pedagógico. A atribuição de todas estas competências leva a perspectivar a figura do Director como um membro organizacional com mais poder sobre a comunidade escolar, particularmente, sobre os professores mas, simultaneamente, como um membro possuidor de menos poder relativamente à Administração Central. Veja-se que ele será o “rosto” a quem serão “assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição” (preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril), numa lógica de “prestação de contas” ao Estado e, também, à comunidade e aos seus pares.

O Director é visto como um Delegado do Estado, que “executa localmente as medidas de política-educativa” (conforme o preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril), privilegiando as leis, os despachos, as normas, a hierarquia, a burocracia racional? Ou poderá também ser perspectivado como um representante da comunidade escolar, que privilegia “uma visão da organização-escola como “uma acção de pessoas através de pessoas para alcançar determinados objectivos” (Formosinho, 2000: 148)?

Como é que o Director pauta a sua acção? Persegue “as vertentes democráticas, participativas, descentralizadoras e autonómicas” (Lima, 2003: 139) ou vê-se como o “chefe” último da organização, o “rosto” a quem serão assacadas responsabilidades e, portanto, um seguidor convicto das leis,



regulamentos e normas emanadas da tutela? Por outro lado, até que ponto é que as representações dos professores coincidem ou não com a visão do Director sobre o seu próprio papel na organização? As acções organizacionais levadas a cabo pelo Director são iguais numa escola em que o presidente do Conselho Executivo se “transformou” naturalmente em Director e numa escola em que o Director é um ilustre desconhecido, a desempenhar pela primeira vez as funções de Director?

Todas as questões formuladas nesta nossa introdução à investigação, ao mesmo tempo que nos permitem delinear o “problema” da mesma permitem-nos, também, consolidar de uma forma mais expressiva e compreensiva a(s) nossa(s) pergunta(s) de partida.

## **2. A(s) Pergunta(s) de Partida**

Temos como questões norteadoras do nosso estudo as seguintes perguntas de partida:

– O novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos implica efectivamente novas formas de actuação por parte do elemento de gestão (Director) desses mesmos estabelecimentos?

– Para os professores, a implementação do novo modelo de gestão vai corresponder a um reforço de autonomia da escola, da democracia e participação nas decisões ou vai corresponder a um reforço da “recentralização de poderes por controlo remoto” (Lima, 1999: 67)?

### **Perguntas subsidiárias:**

– A implementação do novo modelo de gestão corresponde a um reforço da autonomia da escola ou a um reforço da autonomia do novo órgão de gestão (O Director)?

– Em que difere a acção organizacional quotidiana do Director (tomadas de decisão) relativamente às competências legais que lhe são atribuídas pelo Decreto-Lei nº 75/2008?

– No momento de transição de uma gestão do tipo colegial para uma gestão unipessoal, como percebem os professores essa mudança?

- 
- No momento de transição de uma gestão do tipo colegial para uma gestão unipessoal, há continuidade ou mudança nas formas de gestão / decisão?
  
  - Nas relações que mantém com os professores, o Director impõe a sua opinião ou dá oportunidades aos vários actores de manifestarem os seus interesses?
  
  - O Director usa o seu poder formal ou os seus poderes informais para resolver os eventuais conflitos entre os professores?

### **3. Objectivos**

Com esta investigação, e com as suas vertentes teórica e empírica, tentaremos alcançar os seguintes objectivos:

- Detectar as lógicas que os Directores seguem quando decidem;
- Averiguar o que vai mudar/permanecer na organização-escola com o novo modelo de gestão;
- Captar as representações dos professores relativamente aos Directores;
- Mostrar a existência/não existência de “conflito” entre o papel de delegado do Estado e o de representante da comunidade escolar acometidos ao(s) Director(es);
- Comparar o que os Directores pensam sobre a sua acção com o que os professores pensam acerca da acção dos Directores.

### **4. Hipóteses**

- Apesar das mudanças inerentes à implementação do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, como sejam, por exemplo, a passagem dum sistema colegial para um sistema unipessoal de gestão, pouco vai mudar na organização-escola.
- A Escola-comunidade-educativa será mais uma vez adiada, apesar de alguns esforços de descentralização por parte do Ministério, que não se traduzem numa real autonomia.

- O Director, embora tenha de viver com os professores e de saber “conduzi-los”, tenderá a aumentar o seu poder sobre eles e a manifestá-lo.
- De acordo com os contextos organizacionais, haverá diferentes formas de actuação dos directores e diferentes concepções dos professores relativamente aos mesmos.
- Os Directores conseguem desempenhar o seu papel de delegado do Estado sem pôr em causa os princípios da participação, da democracia e da equidade.

## **5. A estrutura do trabalho**

O trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro, faz-se uma caracterização do(s) Contexto(s) da Investigação, descrevendo pormenorizadamente as duas escolas, o trajecto académico e profissional dos respectivos Directores e caracterização do grupo docente de cada uma das escolas e da amostra de Coordenadores entrevistados. Analisa-se a participação dos Directores e dos Professores nos órgãos de Administração e Gestão das escolas, à luz do Decreto - Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. Finalmente, faz-se a análise documental dos principais instrumentos de autonomia das duas escolas – Projecto Educativo, Plano Anual Actividades e Regulamento Interno – tentando-se averiguar as formas de decisão do(s) Director(es), as questões relacionadas com a participação, com os poderes do(s) Director(es) e com o uso das suas competências, em termos formais.

No segundo capítulo, após uma breve incursão teórica pela escola enquanto organização educativa, procede-se à identificação e caracterização dos três modelos de análise que irão ser utilizados para estudar as duas escolas: modelos burocrático, político e de ambiguidade.

Seguidamente, faz-se uma análise diacrónica dos três grandes temas deste trabalho: autonomia, gestão e participação. Após algumas reflexões teóricas sobre os Modelos de Administração Pública e sobre autonomia, procede-se à análise da autonomia nos principais normativos legais relacionados com a Administração e Gestão das escolas (“autonomia decretada”) para se chegar à “autonomia construída” e à sua relação com a participação e gestão democrática.

No quarto capítulo ocupamo-nos das principais opções metodológicas tomadas e procedemos à sua justificação, bem como à apresentação das técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

---

Finalmente, no último capítulo, apresentam-se os dados recolhidos e procede-se à sua análise, fazendo-se referência às categorias em análise e tentando-se estabelecer correlações entre o enquadramento teórico e o trabalho empírico.

Terminamos este trabalho apontando as conclusões que se nos afiguram as mais pertinentes e resultantes de todo o processo de investigação.

## **CAPÍTULO I: CARACTERIZAÇÃO DO(S) CONTEXTO(S) DE INVESTIGAÇÃO**

### **1. As Escolas: Enquadramento Contextual**

O estudo a ser efectuado abrange duas escolas do ensino básico do 2º e 3º ciclos, da cidade de Braga, no ano lectivo de 2009/2010. As Escolas são denominadas de Escola L e Escola G para lhes garantir o anonimato. O nosso público-alvo abrange dois Directores de duas Escolas e 248 professores das duas escolas.

#### **1.1 A Escola G**

O Agrupamento de escolas ao qual pertence a Escola G integra, desde 1 de Setembro de 2003, quatro Jardins-de-infância, quatro escolas do 1º ciclo, duas escolas integradas EB1/JI e uma EB 2,3, sendo que esta última faz parte da nossa amostra.

Construída nos anos de 1992 e 1993, a escola G é constituída por um único pavilhão com três alas: a ala central, onde estão localizados os serviços de administração e de apoio escolar (cantina, bufete, reprografia, Serviços de Acção Social Escolar (SASE), entre outros) e duas alas laterais, onde estão localizadas as salas de aula. A escola conta com várias salas de apoio educativo: sala de convívio dos alunos, biblioteca, sala multimédia, sala de professores, sala de pessoal, serviços de administração escolar, sala de reprografia, papelaria, bufete, cantina, arrecadações de equipamento audiovisual, gabinete da Direcção, gabinete médico que foi transformado numa Unidade Estruturada de apoio a alunos autistas e gabinete de atendimento dos encarregados de educação. O edifício está rodeado por amplos espaços de recreio, campos de jogos e um Pavilhão Gimnodesportivo.

A sobrelotação da Escola G (32 turmas diurnas e três nocturnas quando as condições razoáveis de funcionamento seriam 28 turmas) dificulta a gestão dos espaços e, conseqüentemente, condiciona toda a qualidade do processo educativo, nomeadamente ao nível das ofertas de apoio educativo aos alunos. Das sete turmas EFA (Educação e Formação de Adultos), três são de nível secundário, nocturnas; as restantes são de nível básico e funcionam em instalações de Juntas de Freguesia.

No presente ano lectivo frequentam a escola 824 alunos, distribuídos da seguinte maneira:

Quadro I.1 - Alunos da Escola G

2º e 3º ciclos	5º	6º	7º	8º	9º	CEF	EFA	Total
Nº de Turmas	7	6	6	5	5	3	7	39
Nº de alunos	138	146	147	121	116	47	109	824

Por uma questão de igualdade de oportunidades dos alunos, decidiu-se que as turmas de quinto, sétimo e nonos anos funcionam de manhã e as de sexto e oitavo, de tarde.

Pode ler-se no Projecto Educativo do Agrupamento (2009-2013: 23) que:

“[o] contexto social, económico e cultural do território educativo ajuda a perceber a heterogeneidade que caracteriza a população discente do Agrupamento. A este nível, integram o Agrupamento alunos com experiências de vida totalmente diferenciadas, não se podendo padronizar um modelo de aluno, que possa ser assumido como referência.”

O carácter humilde e humano, reconhecido pelos diversos actores educativos na maioria dos alunos, contrasta com uma preocupação crescente com as atitudes de desinteresse, desinvestimento e desmotivação e, inclusive, reacções negativas relativamente à vida e dinâmica escolares.

O corpo do pessoal não docente do Agrupamento de Escolas da Escola G integra os serviços prestados por profissionais que, não sendo docentes, asseguram todos os serviços necessários ao funcionamento das unidades educativas. Enquadra-se neste nível o serviço desenvolvido por técnicos administrativos, auxiliares da acção educativa, cozinheiras, serviços de limpeza, segurança nocturna, etc.

A diversidade dos contextos sócio-económicos, académicos e profissionais dos pais dos alunos do Agrupamento de Escolas da Escola G dificulta qualquer consideração de carácter mais generalista. No entanto, é notória a distinção entre as famílias residentes nas áreas mais rurais e as residentes nas zonas mais urbanas do território, quer no envolvimento, quer no apoio prestado aos seus educandos.

A Associação de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento de Escolas da Escola G é o órgão oficial de representação dos pais e encarregados de educação junto dos órgãos de gestão, administração e orientação educativa do Agrupamento, da sociedade civil e de instituições públicas ou privadas.

## 1.2 A Escola L

O Agrupamento de escolas L é constituído por cinco Jardins-de-Infância, seis escolas do 1º ciclo e uma escola básica do 2º e 3º ciclos, pertencentes à rede pública do Ministério de Educação.

Todas as escolas se situam no perímetro urbano da cidade de Braga. O nosso estudo incide apenas na E.B. do 2º e 3º Ciclos.

Os alunos provêm de seis freguesias da cidade e, cerca de sessenta e cinco por cento, pertencem “[...] a famílias com um nível médio / alto de instrução escolar (...). Os restantes alunos provêm de famílias com um nível baixo de instrução escolar (...) e um número significativo pertence à etnia cigana [...]” (Projecto Educativo da Escola L, 2007/ 2010: 9). Trata-se, portanto, de uma população discente heterogénea.

A escola L abriu em 1997 e está preparada para receber diariamente cerca de 1000 alunos.

Possui dezanove salas de aula; seis salas específicas para Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual e Educação Tecnológica, destinando-se uma delas a receber alunos sem aulas; duas salas de Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Matemática; uma sala de Educação Musical; uma sala específica para surdos; uma “sala de grandes grupos” para reuniões e formação; cinco gabinetes de trabalho para reuniões de Departamento, reuniões com pais e encarregados de educação; quatro gabinetes adaptados para receber encarregados de educação e apoio aos alunos; uma biblioteca; um pavilhão gimnodesportivo e uma sala de ginástica; uma cantina com capacidade para servir quinhentas refeições por dia; um gabinete de Serviços de Psicologia e Orientação e, ainda, uma sala do aluno com bar, uma sala de professores com bar, a secretaria, uma reprografia, entre vários outros pequenos espaços e casas de banho.

No exterior, a escola tem três campos para actividades desportivas e amplos espaços de convívio.

Nos últimos anos lectivos a escola tem sido muito procurada, tendo que recusar a matrícula a muitos alunos por falta de espaço. No presente ano lectivo frequentam a escola 1136 alunos, divididos por quarenta e uma turmas (vinte e duas de manhã e dezanove de tarde), duas turmas CEF- Cursos de Educação Formação - (uma de manhã e outra de tarde) e uma turma PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) que funciona de tarde, conforme ilustra o seguinte quadro:

Quadro I.2 - Alunos da Escola L

2º e 3º ciclos	5º	6º	7º	8º	9º	CEF	PIEF	Total
Nº de Turmas	9	9	9	7	4	2	1	41
Nº de alunos	252	240	243	218	136	31	16	1136

Esta sobrelotação da escola “condiciona a qualidade do processo educativo, nomeadamente ao nível das ofertas de apoio educativo individualizado aos alunos” (Projecto Educativo, 2007/2010: 19).

A escola L possui ainda vinte e dois auxiliares de acção educativa e oito administrativos que asseguram todos os serviços necessários ao funcionamento da escola.

Os pais e encarregados de educação provêm de contextos socioeconómicos, académicos e profissionais diversificados. No Projecto Educativo pode ler-se que este aspecto não deve ser visto como um problema, mas antes como uma situação enriquecedora. Espera-se deles que acompanhem cada vez mais a vida escolar dos seus educandos.

Os pais e encarregados de educação são representados pela Associação de Pais.

## 2. Os Directores: Percursos Formativos/Cargos de gestão

### 2.1 O Director da Escola G

O Director da Escola G não pertence ao Quadro dessa escola, ou seja, provêm de outra, e está pela primeira vez a exercer funções de gestão numa escola.

Antes de ingressar no Ministério de Educação, foi administrativo na empresa comercial Manuel Lourenço Lda., em Melgaço, de 1975 a 1978, com funções de apoio à gestão: planificar, organizar, distribuir e coordenar serviços. De 1979 a 1981 foi funcionário da EDP com funções de gestão de clientes, organização e distribuição de serviço, caixa / contabilidade.

Em Junho de 1985, concluiu a licenciatura em Ensino de Português-Francês, pela Universidade do Minho (UM), com média de Bom. Exerceu funções como professor, desde 1985, sendo actualmente professor-titular do Departamento de Línguas do Agrupamento de Escolas da escola L. Ao longo destes anos teve vários cargos de gestão intermédia, como sejam: Director de Turma;



Coordenador de Directores de Turma; Coordenador Pedagógico – enriquecimento curricular; coordenador e co-autor da obra Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS) publicado pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), em Setembro de 2006; membro do Conselho Pedagógico, entre outros que serão referidos mais à frente.

Foi, também, Supervisor Pedagógico (Orientador de Estágio) no âmbito dos cursos de Português - Inglês, com estágios integrados, da Universidade do Minho.

Possui Mestrado em Ciências da Educação, pela Universidade do Minho, com média de Muito Bom (Junho de 1994).

Na área da Gestão e da Administração Escolar concluiu, com 18 valores, em Dezembro de 1998, o Curso em Estudos Superiores Especializados (CESE) em Administração Escolar, pelo Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET), no Porto e frequentou a Formação Especializada em Gestão Pedagógica e Administração Escolar (250 horas), na mesma instituição.

Foi Professor - Assistente, em regime de acumulação, no ISET – Porto, de 1995 a 2005, nas áreas de investigação da Administração Escolar e Administração Educacional, tendo leccionado as seguintes disciplinas: Administração Escolar, Psicossociologia da Formação, Metodologia da Investigação1 – Produção de Trabalhos Científicos, Metodologia de Investigação 2 – Processos de Investigação e Metodologia de Investigação Educacional – Metodologias Qualitativas (estudos de caso).

Orientou, desde 1995, formação contínua nas seguintes áreas e domínios: Língua Portuguesa; Administração Escolar e Educacional (“Do Projecto Educativo à Sala de Aulas: Caminhos de Autonomia e de Interação” - Projecto Curricular de Turma, Regulamento Interno, Plano Anual de Actividades e Formação), no Centro de Formação do Vale do Minho, em 1998 e 1999.

## **2.2 O Director da Escola L**

O Director da Escola L possui o curso Superior de Desenho pela Escola Superior Artística do Porto, com a classificação final de 13,3 valores. Fez o Mestrado em Administração e Planificação da Educação pela Universidade Portucalense, com a classificação final de Muito Bom e o curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto com a classificação final de Muito Bom.

Iniciou a sua actividade profissional no ano lectivo de 1976/1977, como docente de Educação Visual e Tecnológica. No ano de 1994/1995 foi requisitado para a Divisão de Serviços Técnico-

Pedagógico na Direcção Regional de Educação do Norte. A partir de 1997 e até ao presente ano, ocupou sempre cargos de gestão, quer como Vice-Presidente, quer como Presidente do Conselho Executivo.

Foi ele que instalou a Escola L em 1997/1998 e, desde esse ano, ocupou sempre o cargo de Presidente do Conselho Executivo da Escola L. Em 2001/2002 constituiu o Agrupamento de Escolas L. Ao longo destes catorze anos, acumulou o cargo de Presidente do Conselho Executivo com o cargo de Presidente do Conselho Administrativo.

Ao longo da sua carreira desempenhou outros cargos de gestão intermédia como o de Coordenador de Directores de Turma e de Director de Instalações.

Foi membro do Conselho de Acompanhamento dos Projectos: “Currículos Alternativos”, “Territórios Educativos”, “Gestão Flexível do Currículo” (de 1998 a 2002); membro do Conselho de Acompanhamento do Programa Alfa e do Conselho de Acompanhamento da Reorganização Curricular do Ensino Básico (de 1999 a 2002); membro do Projecto de Investigação “Leading Schools Successfully in Challenging Urban Contexts : Strategies for Improvement”, no âmbito do programa Sócrates – Comenius (de 2005 a 2008); Conselheiro do Conselho de Escolas em 2007/2008 e 2009/2010.

No seu Projecto de Intervenção propunha-se, entre muitos outros aspectos, “desenvolver consensos para solucionar” alguns problemas, “continuar a dar voz e vez aos actores do Agrupamento de Escola L na definição de objectivos, ...” e “organizar o Agrupamento ... de forma participada, com a ajuda de todos...”.

Pelo exposto, é possível deduzir que os dois Directores, aquando da sua candidatura ao cargo, se preocupavam com as questões relacionadas com a participação dos vários actores educativos e com a procura de consensos. Ter-se-á de verificar se o plano das orientações coincide com a acção efectivamente realizada.

### **2.3 A Participação/Representação do(s) Director(es) nos órgãos de Administração e Gestão da(s) Escola(s) à luz do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril**

O Director da Escola G desempenhou, ao longo da sua carreira, as funções de Membro do Conselho Pedagógico, Membro da Assembleia de Escola, Presidente da Assembleia de Escola e

Presidente do Conselho Geral Transitório. Actualmente é o Director do Agrupamento de Escolas de G, sendo a primeira vez que exerce tal cargo. Não pertence ao quadro desta escola.

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, define como Órgãos de Direcção, Administração e Gestão o Conselho Geral, o Director, O Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Em todos estes órgãos, o Director está presente. No Conselho Geral, “órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da Escola, [que assegura] a participação e representação da comunidade educativa” (artigo 11º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril), o Director participa nas reuniões, sem direito a voto. Parece, portanto, que o legislador teve a preocupação de não submeter a Direcção ao Órgão de Administração e Gestão. Como sabemos, a imposição legal não corresponde necessariamente à realidade. Este seria um bom motivo para outro trabalho de investigação, mas não é este o nosso âmbito de investigação. De qualquer forma, este é o órgão que elege o Director e, também, o que o pode destituir (artigo 25º, ponto 6, do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril), tendo o Director de lhe prestar contas.

Relembre-se que, na composição do Conselho Geral, os professores não detêm a maioria, ao contrário do que acontecia no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, em que os professores detinham 50% do número de elementos da Assembleia de Escola. Ou seja, os docentes já não detêm o monopólio das decisões do órgão de Direcção.

O artigo 31º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, define que o Conselho Pedagógico é o órgão de Coordenação e Supervisão Pedagógica e Orientação Educativa do Agrupamento de Escolas. E o artigo 32º precisa que o Director é, por inerência, o Presidente do Conselho Pedagógico.

No normativo anterior, o Presidente do Conselho Executivo podia ou não ser o Presidente do Conselho Pedagógico. Nas duas escolas em estudo, os Presidentes do Conselho Executivo não acumulavam este cargo, embora tivessem assento no Conselho Pedagógico.

O Director é, também, o Presidente do Conselho Administrativo.

Do exposto, pode-se concluir que há efectivamente uma concentração de poderes no Director, através da qual se pretende conseguir “[um reforço] da autonomia e da eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público da educação” (preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008). Ora, estes dois aspectos são precisamente considerados neste estudo: até que ponto é que o novo modelo de gestão corresponde a uma maior autonomia da escola e a uma maior participação dos agentes educativos, nomeadamente, dos professores?

### 3. Os Professores: Percursos Formativos e Situação Contratual

As duas escolas envolvidas no estudo caracterizam-se por um corpo docente estável:

Quadro I.3 - Professores da Escola G e da Escola L

	ESCOLA G	ESCOLA L	TOTAL	%
Quadro de Agrupamento	85	99	184	75
Quadro de Zona Pedagógica	16	4	20	8
Contratados	13	28	41	17

Relativamente ao género, em ambas as escolas predominam as mulheres: 76 mulheres para 22 homens na escola G; 94 mulheres para 37 homens na escola L.

Na escola G, há 11 docentes com mestrado, dois com pós-graduações e um doutorado. Há, ainda, cinco docentes com bacharelato. Na escola L há 11 docentes com mestrado.

Um corpo docente estável facilita toda a dinâmica, organização e interpretação dos princípios e da cultura da escola / agrupamento.

O novo modelo de gestão não resolveu, contudo, os constrangimentos que constantemente ocorrem nas escolas, por necessidade de substituição de um docente.

Aos docentes da amostra foi pedido, através de um questionário, a manifestação das suas opiniões sobre o que mudou na escola com o novo modelo de gestão. Concretamente, foi-lhes pedido que reflectissem sobre o papel do Director entre as funções de Delegado do Estado e de representante da Comunidade Escolar.

Todos os Coordenadores dos quatro Departamentos do 2º e 3º ciclos das duas escolas foram entrevistados e fazem então parte da nossa amostra. Nos quadros I.4-A e I.4-B pode ver-se a caracterização desses Coordenadores.

Quadro I.4-A - Caracterização dos Coordenadores entrevistados da Escola G

Coordenadores	Idade	Tempo de serviço	Habilitações literárias	Cargos que desempenham na Escola	Cargos desempenhados ao longo da carreira
1	56	29	Licenciatura em ensino de Educação Tecnológica	Coordenador Departamento de Expressões, Coordenador Subdepartamento de Educação Visual e Tecnológica	Director de Turma, Coordenador Projecto Segurança e Higiene no trabalho, Coordenador de Estudo Acompanhado
2	53	28	Licenciatura em História e Ciências Sociais	Coordenador Departamento Ciências Humanas e Sociais, Coordenador do Subdepartamento de História	Director de Turma, Delegada de grupo disciplinar, Vice-Presidente do Conselho Directivo.
3	51	28	Bacharelato em Engenharia Electrotécnica Licenciatura em Orientação Educativa	Coordenador Departamento Ciências Naturais e Exactas Coordenador Subdepartamento de Matemática	Director de Turma, Delegado de grupo disciplinar, Coordenador Departamento de Matemática e Coordenador Plano Apoio à Matemática
4	50	25	Licenciaturas	Coordenador Departamento Línguas, Coordenador Subdepartamento de Francês	Director de Turma, Delegada de grupo disciplinar Vice-Presidente do Conselho Executivo

Quadro I.4-B- Caracterização dos Coordenadores entrevistados da Escola L

Coordenadores	Idade	Tempo de serviço	Habilitações literárias	Cargos que desempenham na Escola	Cargos desempenhados ao longo da carreira
5	55	32	Bacharelato em Engenharia CESE em Metodologia e supervisão Parte académica do Mestrado em Administração Escolar	Coordenador Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, Coordenador do Secretariado de Exames Supervisor do Gabinete Avaliação Educacional	Presidente do Conselho Executivo, Coordenador de Directores de Turma e Director de Turma
6	56	35	Licenciatura em Filosofia	Coordenador Departamento de Ciências Sociais e Humanas	Presidente do Conselho Executivo, Coordenador de Directores de Turma, Director de Turma, Delegada de grupo disciplinar
7	54	32	Licenciatura em Ensino	Coordenador Departamento Línguas	Director de Turma, Delegado de grupo disciplinar, Vice-Presidente do Conselho Directivo, Coordenador de Departamento, Coordenador Sala de Estudo
8	54	36	Licenciatura em ensino	Coordenador do Departamento de Expressões	Director de Turma, Delegado de grupo disciplinar, Vice-Presidente do Conselho Directivo, Vogal do Conselho Directivo

### **3.1 A Participação dos Professores nos Órgãos de Administração e Gestão / Estruturas de Orientação Educativa**

Nas escolas em estudo, os professores estão representados no Conselho Geral e no Conselho Pedagógico.

Nas duas escolas, num Conselho Geral com 21 elementos, há oito docentes, eleitos pelo respectivo corpo eleitoral, representantes dos vários níveis e ciclos de ensino. A escola G, no seu Regulamento Interno, precisa que devem ser três professores do 3º ciclo, dois do 2º ciclo, dois do primeiro ciclo e um da Educação pré-escolar.

Também, nas duas escolas, o Conselho Pedagógico tem quinze elementos, ocupando os professores onze ou doze lugares. Excluímos o/a Coordenador(a) da Biblioteca, pois apesar de serem professores, agora não exercem essa função.

Na escola G estão representados seis Coordenadores de Departamento, um Coordenador das Novas Oportunidades, um Coordenador de Projectos e Actividades pluridisciplinares, um Coordenador de Directores de Turma, um Coordenador da Equipa do Plano Tecnológico e um representante dos Coordenadores do 1º ciclo.

Na escola L há, também, seis Coordenadores de Departamento, dois Coordenadores de Direcção de Turma, um Coordenador de Articulação Vertical, um Coordenador das Actividades de enriquecimento Curricular e um representante dos Coordenadores do 1º ciclo.

Em ambas as escolas pode haver mais um docente a representar os Serviços Especializados de Apoio Educativo. Mas, pode ser um elemento diferente (um Psicólogo, por exemplo).

Todos os docentes com assento no Conselho Pedagógico são designados pelo Director ou podem sê-lo, por imposição legal. Sabemos, contudo, que os dois Directores optaram por uma fórmula diferente, dando oportunidade aos docentes de escolherem os seus representantes de entre os professores titulares, já que a lei a isso obrigava.

## **4. Os Documentos Internos: Breve Explicação**

Os instrumentos de autonomia dos Agrupamentos de Escolas são o Projecto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Actividades e o Orçamento, sendo os dois primeiros documentos de longo prazo (mandato) e os outros dois de curto prazo (anuais).

No contexto do trabalho realizado, importou analisar os documentos internos das duas escolas, perseguindo as questões relacionadas com os poderes do Director, com as suas formas de decisão/resolução de conflitos, com o uso das suas competências e cumprimento/não cumprimento dos seus deveres específicos.

Importa, contudo, ter em conta que o Director da Escola L acompanhou todo o processo de reformulação dos vários documentos, porque era ele o Presidente do Conselho Executivo em funções naquela escola, no mandato anterior.

O Director da escola G nem sequer estava na escola quando os vários documentos foram reformulados e, portanto, não teve hipótese de dar o seu contributo e participar na sua elaboração.

#### **4.1 O(s) Projecto(s) Educativo(s)**

O Projecto Educativo (PE) é o documento que consagra toda a filosofia subjacente a uma dinâmica de Escola/Agrupamento. Nele se expressam os princípios, valores, metas/objectivos e estratégias/medidas de acção da escola ou agrupamento de escolas. Dele partem os vários projectos da escola: projecto curricular de escola ou agrupamento, plano anual de actividades, projecto curricular de turma,...

O Projecto Educativo deve ser construído pela comunidade educativa e assumido colectivamente. Sendo o documento que expressa a identidade da escola / agrupamento de escolas, deve ser singular, não podendo servir a várias escolas, mas reflectindo a particularidade de cada uma delas. Na mesma linha, e de acordo com o contexto em que está inserido, deve ser coerente, orientador e prescritivo, mas aberto e dinâmico. Diríamos que é um documento imprescindível, na medida em que responde às necessidades da escola / agrupamento de escolas e serve de referência a todos os actores educativos a partir do qual todos se co-responsabilizarão.

A lei nº 24/1999, de 22 de Abril, definia que competia ao Conselho Pedagógico elaborar a proposta de Projecto Educativo e ao Conselho Executivo, ouvido o Conselho Pedagógico, a sua submissão à aprovação pela Assembleia de Escola.

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, define que compete ao Conselho Pedagógico elaborar a proposta de Projecto Educativo da Escola/Agrupamento a submeter pela Direcção ao Conselho Geral para aprovação.

#### 4.1.1 O Projecto Educativo da Escola G

O Projecto Educativo de Agrupamento - “Educar na Excelência” – da escola G foi construído respeitando todas as dimensões: diagnóstico, plano de projecto e avaliação.

Na fase de diagnóstico foi feito o enquadramento interno e externo do agrupamento de escolas, tendo sido ouvidos os intervenientes da comunidade educativa: todos os docentes e não docentes, todos os alunos e metade dos pais / encarregados de educação e Associação de Pais. O processo de construção procurou “assegurar a participação e o envolvimento de um número alargado de intervenientes representativos da vida e da realidade da comunidade” (Projecto Educativo 2009 – 2013, da Escola G: 32).

Do plano de projecto constam as seguintes fases:

- Definição dos princípios/valores;
- Formulação das metas a atingir nos quatro anos, identificando-se para cada uma delas os principais problemas diagnosticados, indicando objectivos e apresentando orientações estratégicas;
- Avaliação;

Definiram-se cinco princípios que deverão funcionar como os “alicerces para o compromisso e co-responsabilização de todos os intervenientes” (Projecto Educativo da escola G: 33):

- Unidade e continuidade de todos os níveis de escolaridade;
- Igualdade efectiva de oportunidades entre todos os alunos;
- Valorização do trabalho e da responsabilização pessoal;
- Formação integral do aluno. Dimensão humana do ensino;
- A família como parte integrante do processo educativo.

Seguindo um pouco as lógicas gestionárias, as metas do Projecto Educativo da escola G “emergem da procura de critérios de qualidade educativa, orientados para o objectivo estratégico último de promover o sucesso educativo dos alunos ...” (Projecto Educativo da escola G, 2009-2013: 35). Definiram-se quatro metas: melhorar os resultados escolares dos alunos; melhorar a articulação e o desenvolvimento curricular; melhorar a organização e gestão escolares e melhorar a cultura / imagem do Agrupamento.

Centremos, então, a nossa atenção na meta três, relativa à gestão escolar. Foram identificados problemas relacionados com a gestão dos recursos humanos; avaliação dos recursos humanos; infra-



estruturas e equipamentos; concepção, planeamento e desenvolvimento de actividades e formação dos recursos humanos.

Nota-se alguma preocupação com as questões da imagem da escola, clima da escola, motivação e empenho dos actores escolares, referidos com maior ênfase na meta quatro.

Não há qualquer referência ao modo como o Director decide ou a outras das suas competências. Até porque, quando o Projecto Educativo foi feito, o actual Director não se encontrava na Escola.

#### **4.1.2 O Projecto Educativo da Escola L**

O Projecto Educativo – “Uma escola que aprende” – da Escola L tem uma estrutura idêntica ao Projecto Educativo da escola G.

Indicam-se como princípios orientadores a identidade comum, a igualdade de oportunidades, cultura de excelência, formação integral e cultura de participação.

Realça-se a importância dos valores na vida actual, referindo-se os “mandamentos da educação para os valores” (Projecto Educativo da escola L, 2007/2010: 43-45): autonomia, socialização, diálogo, dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, justiça, participação social, respeito mútuo, solidariedade, tolerância e trabalho.

Apontam sete metas educativas que deverão nortear a “procura de critérios de qualidade educativa, orientadas para o objectivo último de promover o sucesso educativo dos alunos” (Projecto Educativo da escola L, 2007/2010: 45): promover uma educação de excelência; valorizar a dimensão humana do ensino, promovendo uma cultura do “saber ser” e do “saber estar”; otimizar as condições de trabalho; motivar todos os intervenientes no processo educativo; aprofundar a gestão participada; incentivar a participação dos pais; promover uma cultura de Agrupamento.

Para cada meta definiram-se objectivos específicos e orientações estratégicas, não referindo problemas identificados.

Também esta escola tem uma meta sobre a gestão – “aprofundar a gestão participada” – com a qual se enfatiza a necessidade de construir uma escola democrática e participada. Não há qualquer referência ao órgão de gestão ou às suas competências.

Na página 27 do Projecto Educativo para o triénio 2007/2010, num comentário global à caracterização dos recursos humanos e aos órgãos de gestão, administração e orientação educativa é referido que “O Conselho Executivo está atento, empenhado, decidido e aberto a propostas

enriquecedoras do processo educativo” e que “Os restantes órgãos de gestão, administração e orientação educativa são ocupados por profissionais competentes”.

Feita esta análise, podemos concluir que não há quaisquer referências aos poderes do Director ou à forma como ele decide. Nos dois Projectos Educativos é referido ter-se usado uma metodologia colaborativa e participada na construção dos respectivos documentos e é enfatizada a necessidade de se seguir, nas duas escolas, uma cultura de participação, estabilidade, construção de consensos, fomentando o trabalho colaborativo e de cooperação entre os vários órgãos e estruturas educativas.

#### **4.2 O(s) Plano(s) Anual(is) de Actividades**

O artigo 9º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, define Plano Anual e Plurianual de Actividades como “documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução”.

Nas duas escolas o Plano Anual de Actividades discrimina as actividades a desenvolver ao longo do ano lectivo e apenas é referida uma grande actividade, curiosamente, com pontos comuns, plurianual: II Congresso Internacional Escolar: Recursos Naturais, Sustentabilidade e Humanidade. Os projectos como Escola Promotora de Saúde, Clubes, ... são plurianuais, mas as actividades variam.

Na escola G, as actividades indicadas referem qual a área de intervenção do Projecto Educativo de Agrupamento. Na escola L não há qualquer referência ao Projecto Educativo de Agrupamento.

Nas duas escolas há poucas actividades de Agrupamento: na escola G são indicadas o Dia Aberto à Comunidade, Feira do Livro e Feira da Saúde, Ambiente e Bem-Estar; na escola L não há qualquer referência a actividades de Agrupamento.

Apesar de ambas as escolas enfatizarem a importância da família e dos encarregados de educação na promoção do sucesso educativo dos alunos, são referidas poucas actividades onde eles sejam o público-alvo. Mesmo assim, há mais referências na escola G do que na L.

No Plano Anual de Actividades das duas escolas não há qualquer referência ao Director ou ao Órgão de Gestão. Espera-se, contudo, que os respectivos Órgãos de Gestão apoiem os intervenientes e, sobretudo, os dinamizadores das actividades. E, assim, acontece: os Directores e respectivos Órgãos de Gestão apoiam as várias actividades. Mas, não há referência nos dois Planos Anuais de Actividades

a qualquer actividade formal específica para Director e Professores. Há, contudo, actividades não formais, mas não menos importantes (jantares, passeios, ..), onde só participam professores e o Órgão de Gestão/Direcção.

O artigo 20º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, no seu ponto 2., alínea a), refere que compete ao Director elaborar e submeter à aprovação do Conselho Geral, ouvido o Conselho Pedagógico, o Plano Anual de Actividades (PAA). Quer numa escola, quer noutra, os respectivos PAA's foram elaborados por uma equipa do Conselho Pedagógico e não pelo Director.

Julgamos não ser possível perceber qual o estilo de liderança, como decide(m) o(s) Director(es), quais os seus poderes ou como os usa(m), quais as suas competências, as suas tomadas de decisão/resolução de conflitos através do(s) Plano(s) Anual(is) de Actividades.

Contudo, a problemática da liderança é abordada no Decreto-Lei nº 75/2008 pretendendo-se reforçá-la e considerando-a “uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar” (Preâmbulo do Decreto). Espera-se que apareçam “boas lideranças e lideranças eficazes” capazes de implementar os respectivos Projectos Educativos e a quem serão assacadas responsabilidades pela prestação do serviço público de educação.

### **4.3 O(s) Regulamento(s) Interno(s)**

O Regulamento Interno (RI) “é o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar” (artigo 9º, ponto 1, alínea c, do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril).

Novamente, os dois Regulamentos Internos são semelhantes na sua estrutura e são documentos bastante extensos. De acordo com o âmbito do trabalho, tentar-se-á analisá-los do ponto de vista dos poderes do Director, particularmente sobre os professores.

Genericamente, os dois Regulamentos Internos repetem as competências do Director plasmadas no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, e não há grandes discrepâncias entre eles. O(s) Director(es) nomeiam todos os Coordenadores dos órgãos de gestão intermédia da escola, o que constitui uma novidade em relação aos normativos anteriores. Embora seja isso que está nos Regulamentos Internos, sabemos que, nas duas escolas, o(s) Director(es) seguiram uma estratégia

intermédia, solicitando, por exemplo, aos Departamentos que indicassem o professor que os representaria.

Cabe, também, ao Director aplicar medidas correctivas e de suspensão dos alunos, exercendo assim o seu poder disciplinar em relação aos alunos. Na escola L é o Director quem decide sobre a possibilidade de um aluno ser mudado de turma, como medida disciplinar, após auscultação do Conselho de Turma. Na escola G, esta medida terá de ser autorizada pela DREN.

Curiosamente, no que respeita ao poder disciplinar sobre os professores, a escola L pura e simplesmente omite o assunto e a escola G apenas remete para a legislação em vigor que regulamenta o regime disciplinar.

Nos respectivos capítulos relativos aos deveres e direitos dos docentes não é especificado nada de especial na relação Director – docentes em ambos os Regulamentos. Na Escola L apenas se refere a necessidade do professor justificar ao Director o incumprimento dos tempos lectivos (deixar sair mais cedo, por exemplo.) ou as faltas. A escola G salienta um direito dos professores que vai de encontro ao Projecto Educativo e que tem a ver com o direito à participação e à autonomia técnica e científica.

De uma maneira geral, tudo o que está escrito nos dois Regulamentos Internos é o que está plasmado nos normativos legais.

Aparentemente, o Director é ouvido sobre “tudo” e decide “tudo”. Mas este “tudo” não corresponde nem a mais poder nem a maior capacidade de decisão, uma vez que nos aspectos que fariam a diferença – contratação de pessoal, avaliação, entre outros – a autonomia continua muito relativa, senão inexistente.

É, então, pertinente o nosso estudo para verificar se o que está plasmado nos vários documentos internos e externos sobre a participação, a autonomia, a liderança e a metodologia democrática é o que efectivamente acontece ou se o normativamente consagrado, através de regras formais e não formais, está longe das práticas das duas organizações escolares. E será importante verificar como percebem os professores a acção do(s) Director(es) e a forma como usam o(s) seu(s) poder(es). A estes aspectos, entre outros, dedicamos o trabalho empírico desta investigação que, obviamente, se sustenta no enquadramento contextual acabado de fazer e no enquadramento teórico que de seguida apresentamos.

## **CAPÍTULO II – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA MULTIFACETADA**

### **1. Modelos de Análise das Organizações [Educativas]**

Num trabalho no âmbito da Administração Educacional, o conceito de organização é incontornável. E, tal como outros conceitos a ser explicitados neste trabalho, trata-se de um conceito plurissignificativo.

Se recorrermos a Parsons (1960, cit. por Etzioni, 1974: 11) uma organização pode ser entendida como uma unidade social que se estabelece para cumprir determinados objectivos formais, o que aliás está em acordo com as finalidades da sociedade actual. À medida que a sociedade humana se foi especializando, particularmente a partir do capitalismo industrial, foi-se fragmentando, diferenciando e originando várias organizações com todos os prós e contras que daí advêm mas, de facto, tratando-se de organizações formais, todas elas perseguem objectivos mesmo que estes sejam mais ou menos claramente explicitados.

Amitai Etzioni (1974: 31) desenvolveu uma classificação analítica das organizações que tem tido repercussões no estudo das organizações educativas. Usando o critério do consentimento, que “se refere a uma relação em que um indivíduo se comporta de acordo com a directriz apoiada pelo poder de outro indivíduo como à orientação do subordinado em face do empregado”, as organizações podem ser classificadas em organizações coercivas, utilitárias e normativas.

As primeiras, correspondentes aos hospitais de doenças mentais e prisões, por exemplo, baseiam-se no poder coercivo exercido com base em meios de controlo físico, como ameaças e sanções. O grau de coercividade depende do tipo de organização em causa, mas também do grau de alienação dos indivíduos que sofrem a coerção.

Nas organizações utilitárias, típicas das indústrias e dos escritórios, o controlo dos subordinados é feito, sobretudo, com o recurso às recompensas materiais (salário), exercendo-se, assim, um poder remunerativo tanto maior quanto mais baixo é o nível do assalariado.

Finalmente, as organizações normativas “são entidades nas quais o poder normativo é a principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes dos níveis inferiores, cuja orientação para com a organização é caracterizada pelo alto engajamento” (Etzioni, 1974: 72). Neste grupo, Etzioni inclui nove tipos de organizações como as religiosas, as políticas, as profissionais, as voluntárias e as

educativas, entre outras. Nestas organizações, o consentimento baseia-se na aceitação das regras estabelecidas como legítimas, recorrendo-se a meios de controlo simbólicos (como o prestígio, a estima e a aceitação) para a motivação dos seus associados (participação moral).

Nesta classificação proposta por Etzioni realça-se a importância da legitimidade do poder. Os subordinados obedecem ao empregador por considerarem que este facto é compensador. Por seu lado, o empregador usa os meios que tem ao dispor para levar os subordinados a cumprir o que está estipulado. Para Etzioni, a Escola é a organização normativa por excelência, usando o poder normativo como base da organização.

Peter Blau e Richard Scott (1979) propõem uma tipologia das organizações baseada nos seus principais beneficiários. Assim, temos quatro tipos de organizações diferentes: Associações de Benefício Mútuo, Firms Comerciais (empresas), Organizações de Serviços e Organizações de bem-estar público que correspondem, respectivamente, aos seguintes tipos de beneficiários – membros dos partidos políticos e sindicatos, por exemplo; proprietários ou gerentes das indústrias, bancos, entre outras; clientes (público em contacto) das universidades, hospitais públicos e outros serviços sociais e grande público para organizações como o Exército, Departamentos do Estado, Bombeiros e Investigadores. As escolas são Organizações de Serviço na perspectiva destes autores.

Os mesmos autores fazem, também, uma distinção importante entre organização social e organização formal: enquanto a primeira se estabelece espontaneamente, a segunda estabelece-se para realizar determinados objectivos. Acrescentemos que em qualquer organização formal existe no seu seio uma organização informal. São a cara e a coroa de uma mesma moeda. Nem sempre é possível distinguir o formal do informal. Contudo, relativamente à questão da organização formal *versus* organização informal, sabe-se que o facto de uma organização ter sido formalmente estabelecida e de prescrever um conjunto de regras e de normas isto não significa que toda a "acção organizacional" se desenvolva como um mero reflexo dessas "orientações formais para a acção".

A Escola pode, então, ser considerada uma organização. Também ela socialmente construída, artificial e inserida num determinado contexto histórico.

Durante muito tempo, a Sociologia da Educação preocupou-se com o aluno e com o facto de a escola ter um papel activo na reprodução das desigualdades sociais, apesar de ser apresentada e vista como uma instituição baseada nos valores de liberdade, igualdade e justiça. Neste âmbito salientam-se os trabalhos de três grandes sociólogos do século XX: Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron (1982, 1998) e Basil Bernstein (1980, 1982).

Apesar da relevância dos estudos dos autores anteriormente mencionados, havia muitos aspectos do contexto escolar que ficavam esquecidos. Assim, a partir dos anos 70, desenvolveu-se a Sociologia das Organizações Educativas com a qual se pretende fazer uma mesoabordagem da escola. Já não se trata apenas de focalizar a nossa atenção nos aspectos macro (Estado, políticas educativas, sistema educativo) ou nos aspectos microestruturais (centrados na sala de aula), mas de dar voz aos actores que a constroem, estabelecendo pontes com as várias realidades com que se confrontam. Em qualquer organização, incluindo a Escola, há grupos e subgrupos em interacção estruturada. Essa é a estrutura formal da organização. Mas, esses mesmos elementos estabelecem relações que vão para além das relações hierárquicas formais, pré-estabelecidas. São as estruturas informais existentes em qualquer organização e que tanto podem cooperar como entrar em conflito, contribuindo de qualquer forma para a construção e reconstrução da organização a que pertencem.

Licínio Lima (2003: 8) alerta-nos para o facto de nem se dever insularizar a Escola nem fazer dela uma colecção de actores. Segundo o mesmo autor, trata-se, antes, de “[valorizar] uma sociologia da acção e o estudo de contextos específicos de acção ... capazes de observar a acção organizacional, os sentidos e as interpretações que os próprios sujeitos atribuem às suas acções”.

E, se assim fizermos, reporta António Nóvoa (1995: 15-16) poderemos dizer que:

“Encontramo-nos perante um movimento de renovação científica e de mudança das políticas educativas, que tem sido olhado com alguma desconfiança no universo pedagógico, suscitando duas grandes zonas de resistência: a primeira exprime-se numa crítica de teor humanista e na recusa de importar para o campo educativo as categorias de análise e de acção do mundo económico e empresarial; a segunda reage contra uma perspectiva tecnocrática e o esvaziamento das dimensões políticas e ideológicas do ensino e da educação”.

Na realidade, há muito que se adverte acerca da necessidade de estudar a escola num determinado contexto social, político e económico, mas sem transformar a Escola numa empresa da educação, pese embora os vectores que de tal contexto a Escola possa adquirir. Para a análise das organizações em geral, com repercussões específicas na análise da escola como organização, vários autores têm convocado uma série de imagens/metáforas interpretativas.

Gareth Morgan (2006: 16) interpreta as organizações recorrendo a metáforas que correspondem, para o autor, a “um modo de pensar e de ver que permeia a maneira pela qual entendemos nosso mundo em geral”. Este autor compara as organizações a máquinas, organismos vivos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxos e transformações e a

instrumentos de dominação. Alerta para o facto de se ter de recorrer a várias destas imagens, em simultâneo, para compreender os processos e as dinâmicas organizacionais.

Per- Erik Ellström (1983) propõe uma tipologia baseada em quatro modelos: o racional, o político, o sistema social e o anárquico, utilizando dois critérios para os distinguir: a Tecnologia e Processos Organizacionais e os Objectivos e Preferências Organizacionais. Assim, se os objectivos são claros e partilhados (consenso) podemos estar no domínio dos modelos racional e do sistema social. Estes dois modelos distinguem-se, então, pela tecnologia/processos organizacionais que é clara nos modelos racionais e ambígua ou pouco clara no modelo de sistema social. Quando os objectivos não são claros, conduzindo habitualmente ao conflito, mas a tecnologia/processos organizacionais são claros, a organização é estudada com base no modelo político. Finalmente, o modelo anárquico caracteriza-se pela ambiguidade de objectivos e de processos. Também este autor não pretende excluir nem evidenciar nenhum dos modelos, considerando que nas organizações há aspectos que podem ser interpretados com base em cada um dos modelos.

Para além destes, muitos outros autores poderiam ser referidos, desde Felip Borrel (1989) com sete modelos de organização a Lee Bolman e Terrence Deal (1991) com as suas quatro perspectivas interpretativas das organizações. Nesta sequência analítica, não podemos, contudo, deixar de mencionar Tony Bush (1986) que nos apresenta uma proposta de cinco modelos – formal, democrático, político, subjectivo e de ambiguidade - para estudar as organizações educativas. O mesmo autor (2003), numa análise posterior, introduz o modelo cultural. Também ele nos alerta para o facto de estes modelos constituírem diferentes formas de olhar as organizações e de nenhum deles, por si só, conseguir dar uma imagem completa da organização: “The six models differ along crucial dimensions but taken together they do provide a comprehensive Picture of the nature of management in educational institutions” (Bush, 2003: 179).

A análise dos seis modelos é feita com base em quatro critérios: consensualidade dos objectivos organizacionais, significado e validade das estruturas organizacionais, relações da organização com o ambiente e estratégias de liderança/tomadas de decisão.

Relativamente ao primeiro critério, os modelos formais e colegiais/democráticos consideram que os membros da organização concordam com os objectivos. Pelo contrário, os modelos políticos assumem que os vários grupos e subgrupos existentes na organização-escola têm diferentes propósitos e lutam por conseguir atingi-los, levando ao conflito e à negociação constantes. Os modelos subjectivos realçam os objectivos individuais, em detrimento dos da organização. Os modelos de ambiguidade



ênfatizam a incerteza e a instabilidade da vida institucional, considerando os objectivos problemáticos e de difícil articulação entre os vários subgrupos. Finalmente, nos modelos culturais, os objectivos são a expressão da cultura da organização.

Relativamente à estrutura organizacional, os modelos formais e colegiais pautam-se por estruturas objectivas e realistas. Distinguem-se pelo facto de nos primeiros haver uma estrutura hierarquizada em que as decisões são tomadas pelo líder e, nos segundos, todos os membros poderem tomar parte nas decisões. Nos modelos políticos, a estrutura é instável, reflectindo os interesses dos grupos e indivíduos dominantes no seio da escola. Nos modelos subjectivos, a estrutura da organização resulta da interacção entre os vários indivíduos, sendo, portanto, um conceito fluído. Nos modelos de ambiguidade, a estrutura é problemática e incerta uma vez que resulta da junção de grupos e subgrupos debilmente articulados e, cada um deles, com estruturas ambíguas. Finalmente, a estrutura nos modelos culturais pode ser vista como a manifestação física da cultura da organização.

Tony Bush considera que as organizações educativas devem cuidar das suas relações com o meio envolvente se quiserem prosperar e sobreviver. Contudo, em quase todos os modelos se alerta para o facto de existir relações instáveis entre as organizações e o ambiente. Muitas das correntes formais tendem a ver a escola como sistemas fechados, enquanto outras as vêem como sistemas abertos. Estas cuidam da sua imagem para tentar atrair novos clientes. Os modelos de ambiguidade consideram que os sinais vindos do exterior são, muitas vezes, contraditórios e pouco claros, constituindo assim uma fonte de incerteza. Nos modelos políticos, embora as relações com o meio sejam instáveis, percepcionam-se as interacções com o meio como um aspecto central nas tomadas de decisão. Nos modelos subjectivos e nos modelos culturais, o ambiente é visto, respectivamente, como uma fonte de ideias e de valores e crenças a serem levados em conta pela organização.

No que respeita ao último critério de diferenciação, inevitavelmente, as chefias reflectem os diversos tipos de modelos. Nos modelos formais, sendo eles modelos fortemente normativos na orientação, o líder, no topo da hierarquia, tem um poder formal que legitima as suas decisões. Já nos modelos políticos, o líder é o *“primus inter pares”*, sendo-lhe atribuída a função de mediador entre os vários grupos, de modo a procurar consensos. Os modelos subjectivos valorizam mais os atributos pessoais dos indivíduos do que as suas posições na organização.

“Subjects models assume that organization are creations of the people within them. Participants are thought to interpret situations in different ways and these individual perceptions are derived from their background and

values. Organizations have different meanings for each of their members and exist only in the experience of those members“(Bush, 2003: 113).

Os modelos de ambiguidade realçam as incertezas da liderança típicas de uma organização imprevisível. Nos modelos culturais, espera-se que o líder desenvolva e apoie a cultura da organização. Na mesma obra de Bush (1986) encontra-se uma tentativa de síntese feita a partir de Davies e Morgan (cit. por Bush) que elaboraram um Modelo Compreensivo partindo do pressuposto que a tomada de decisão é um processo que se desenvolve ao longo de quatro fases, cada uma das quais se afirmando mais nitidamente com base num determinado modelo. Assim, este modelo compreensivo contempla somente o Processo de Tomada de Decisão e é aqui por nós apresentado visto o seu potencial teórico para iluminar determinadas dinâmicas organizacionais relacionadas com a forma como o(s) director(es) procedem ou não, na prática, no que respeita, precisamente, as suas tomadas de decisão e os actores organizacionais envolvidos nas mesmas.

Assim, e a ter em conta este modelo compreensivo, o período inicial, a primeira fase da tomada de decisão, é caracterizado por uma grande ambiguidade, em que problemas, situações e participantes interagem em oportunidades de escolha adequadas (período de predominância do Modelo da Ambiguidade). Nesta fase preliminar identificam-se os assuntos e, se a mesma for conduzida adequadamente, pese embora a ambiguidade que a caracteriza, propicia-se a uma articulação inicial entre problemas e potenciais soluções. Na 2ª fase, o produto do período de ambiguidade pode ser visto como o input para a fase política. Esta fase é caracterizada pelo regateio e negociação e, habitualmente, envolve poucos participantes em pequenos grupos de trabalho e em comissões. O produto é provável que seja um primeiro acordo relativamente à solução possível. A terceira fase encontra os participantes comprometidos com as soluções propostas, e aqui se procura persuadir os membros mais activos a acertar o compromisso alcançado na fase política. As soluções são submetidas a testes de acertabilidade e exequibilidade e podem sofrer pequenas alterações. Eventualmente, esta fase pode conduzir a decisões políticas consensuais (democráticas) e a um certo grau de compromisso com a decisão. A quarta fase, e última, pode ser caracterizada como um estágio formal ou burocrático em que as políticas acordadas podem ser sujeitas a pequenas alterações ditadas por necessidades administrativas. O produto desta fase é uma política que é considerada legítima e operacionalmente satisfatória e conduz a uma decisão formalizada. Assim, O processo organizacional de tomada de decisão envolve os quatro modelos analíticos (formais, democráticos, políticos e da

ambiguidade) sendo que a lógica subjectiva (modelos subjectivos) está presente em maior ou menor grau em todas as fases.

Perante tão grande diversidade de propostas teóricas, temos de fazer as nossas opções. Assim, optaremos pelos modelos burocráticos e pelos políticos, passando pelos modelos de ambiguidade, situados em dois pólos opostos, para fazer a análise organizacional das escolas em estudo e particularmente a análise relativa aos processos e dinâmicas que se operam entre os directores e os professores da nossa amostra.

Assim faremos tendo em conta que o modelo burocrático “[realça] mais a clareza dos objectivos organizacionais, os processos de previsão e de planeamento, as estratégias de tipo racional, a ordem e a conexão/conjunção de elementos no interior das organizações”, os modelos políticos “[destacam] mais a subjectividade, a incerteza das tecnologias e a falta de clareza e de consensualidade dos objectivos, as dimensões culturais e simbólicas das organizações” (Lima, 2003: 9) e os modelos da ambiguidade “chamam à atenção para o facto crucial de que a nível organizacional as coisas nem sempre acontecem racionalmente. Por isso, conferem aos fins e aos meios organizacionais um estatuto de retórica e estabelecem uma crítica à ética da monoracionalidade defendida sob forma impositiva por muitas teorias e ideologias organizacionais normativas e prescritivas” (Rocha, 2007: 256).

## **2. A Escola como organização burocrática**

O modelo burocrático mais usado nos estudos organizacionais e todos os outros surgem, no fundo, como reacção a este. Este modelo “acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais” (Lima, 2003: 24-25).

O modelo racional-burocrático apoia-se nos princípios teóricos da burocracia de Max Weber. Segundo Weber a burocracia, enquanto tipo-ideal, apresenta as seguintes características:

— “Organização contínua de cargos, limitados por normas (Weber, 1971: 16) – as regras e os regulamentos são aplicações concretas de leis gerais e abstractas que estipulam um funcionamento previsível da organização.

– Estrutura altamente hierarquizada – “ A organização dos cargos obedece ao princípio da hierarquia: cada cargo inferior está sob o controle e supervisão do superior” (Weber, 1971:17).

– Avaliação e seleção dos funcionários – é feita em função da sua competência técnica, ou seja, a administração utiliza critérios objetivos, científicos e racionais na avaliação e seleção dos funcionários. Assim, “[...] os funcionários são selecionados conforme o seu mérito [...]” (Beetham, 1988:25).

– Relações sociais do tipo formal – “[...] o trabalho é conduzido segundo regras prescritas, sem arbitrariedade ou favoritismos, e existe um registro escrito de cada transação” (Beetham, 1988:25). Ou seja, uma organização burocrática caracteriza-se pela impessoalidade das relações: na organização burocrática não fazem sentido as relações sociais do tipo informal evitando-se assim a influência das emoções humanas no processo de tomada de decisão.

– Separação da propriedade e do cargo – o funcionário burocrata não é proprietário dos meios de produção nem do seu posto de trabalho.

– Divisão do trabalho – na organização burocrática há uma sistemática divisão do trabalho que é feita de modo a permitir a consecução dos objetivos e a eficiência da organização;

– Rotinas e procedimentos standardizados – “Atos administrativos, decisões, normas, são formulados e registrados em documentos, mesmo nos casos em que a discussão oral é a regra ou mesmo prescrita” (Weber, 1971: 18). O funcionário não pode fazer o que quer mas o que as normas e as regras estipulam. Tudo está previsto apostando-se numa racionalidade *a priori*.

– Formação profissional dos funcionários – “Os funcionários são profissionais; selecionados de acordo com critérios de competência e mérito – e não por preferências pessoais – ; assalariados, com uma carreira estável dentro da organização e submetidos a uma rígida disciplina e vigilância. Deste modo procura-se assegurar um comportamento administrativo objetivo, uniforme e previsível” (Fernandes, 1992:35).

Para Weber (1971: 19-24), “o tipo mais puro de exercício da autoridade legal é aquele que emprega um quadro administrativo burocrático”. Continua dizendo que este “é capaz, numa perspectiva puramente técnica, de atingir o mais alto grau de eficiência e neste sentido é, formalmente, o mais racional e conhecido meio de exercer dominação sobre os seres humanos. Este tipo é superior a qualquer outro em precisão, estabilidade, rigor disciplinar e confiança”.

Uma organização racional-burocrática existe para cumprir objetivos e estes legitimam-na. Apesar disto, os objetivos são, muitas vezes, difíceis de formular, de medir e quantificar. Privilegia-se o

seu ponto de vista lógico-formal. No modelo burocrático, os objectivos são indiscutíveis. A tecnologia é precisa, certa, estável e coerente. Exige uma relação óptima entre os meios e os fins. O líder, no topo da pirâmide hierárquica, tem poder formal para definir os objectivos da organização, tomar decisões e formular as políticas a serem seguidas pela organização. É, portanto, a pessoa com mais poder na organização, sendo-lhe esse poder reconhecido dentro e fora da organização. A resolução de problemas faz-se por fases, sugerindo uma concepção analítica e racional da sua resolução. Admite-se, assim, que as decisões têm por base comportamentos racionais.

Quando utilizado na análise das organizações, o modelo racional-burocrático confere importância à estrutura formal, destaca as questões da racionalidade e da dominação, considerando existir uma melhor solução organizacional universal, válida para todos os contextos. A este respeito também Licínio Lima (1998:76) afirma:

“ Insiste-se mais na rigidez das leis e dos regulamentos, na hierarquia, na organização formal, na especialização e em outros elementos que são comuns às grandes organizações consideradas burocráticas. E, neste sentido, a escola, como qualquer outra organização de grande dimensão, é burocratizada [...]”.

Ao contrário de Max Weber que considera que a organização eficiente é uma organização burocrática outros autores vêem nesta teoria algumas fragilidades.

Philip Selznick (1971), Robert Merton (1971) e Alvin Gouldner (1971), por exemplo, consideram que a rigidez da organização burocrática a torna ineficiente. Mesmo que uma norma funcione mal, é preciso cumpri-la, porque assim é que tem de ser. É a racionalidade técnico-instrumental, típica da “personalidade burocrática”. Gouldner (1971) realça que como a burocracia tende a regulamentar tudo, ao tipificar com detalhe o que tem de fazer, permite deduzir, por parte do funcionário, o mínimo que pode fazer.

James March (1991) estuda a escola como organização formal, mas chama a atenção para o facto de esta ser um universo muito particular, onde se encontram muitas vezes elementos que parecem não se acomodar aos pressupostos burocráticos, racionais, formais. Elton Mayo, Kurt Lewin, Lippit e White, da escola das relações humanas, consideram existir uma organização informal que se contrapõe à organização formal.

Michel Crozier (1981) destaca a questão da luta pelo poder e a emergência de poderes paralelos, refere-se, ainda, aos factores de incerteza que afectam os processos de trabalho.

Laurence Peter e Raymond Hill, em “O Princípio de Peter” (1987) fazem uma crítica às organizações burocráticas, realçando as irracionalidades no interior das mesmas. As organizações são tão racionais que atingem um certo grau de irracionalidade. Numa organização, o funcionário vai-se destacando sucessivamente, progredindo até ao limite máximo da sua incompetência. De progressão em progressão, através do mérito, o indivíduo chega a um momento em que já não tem competência para desempenhar um determinado cargo.

Também Licínio Lima (1998:77) a este respeito afirma:

“O estudo daquilo que acontece nas organizações, designadamente na escola, mais do que o estudo daquilo que é suposto acontecer, ou que deve acontecer, tem evidenciado um certo grau de desconexão, ou de disjunção, entre o modelo racional burocrático e a realidade [...]”.

Ou seja, ao abordar a escola do ponto de vista exclusivamente racional burocrático ficam por analisar as indeterminações, os elementos de ambiguidade e de incerteza ocasionados pela acção e pela prática vivenciadas no quotidiano da organização escolar. Há, portanto, que distinguir entre o Plano de Orientação para a Acção, baseado nas leis, nas regras, nos regulamentos, do Plano da Acção que nos permite estudar uma escola concreta, as regras informais e o desempenho dos actores. É preciso perceber como é que actor recebe essas normas e como as actualiza; se as cumpre ou não. Se não se tiver este cuidado, vamos obter uma única imagem: a imagem jurídico-formal da escola:

“perfeitamente definida dentro dos limites da lei, geral e abstracta, indiferente às diferenças dos contextos, dos actores e das suas dinâmicas de interacção.” [...] “É a Escola (com maiúscula) inscrita na legislação escolar, nos estatutos e regulamentos oficiais, nos normativos produzidos pelas administrações, nos organigramas perfeitamente e metodicamente organizados [...]” (Lima, 2008:85).

Ao longo dos últimos anos, em Portugal, a teoria da burocracia tem ocupado lugar de destaque nos estudos sobre a escola e sobre o sistema educativo, até porque vivemos há longos anos num sistema altamente centralizado, normativo e prescritivo que existe para controlar e uniformizar os procedimentos. No entanto, quando aplicada ao estudo de uma escola em concreto, o modelo racional-burocrático apresenta algumas limitações. Tal como refere Lima (1998: 78):

“Onde se espera encontrar a racionalidade e o planeamento rigoroso, encontra-se, por vezes, uma realidade bem diferente, embora frequentemente envolta pela retórica da racionalidade, isto é, pelo emprego retrospectivo da

racionalidade, ou pela racionalidade *a posteriori*, como forma de legitimação, de procura de argumentos, depois da tomada de decisões”.

Contudo, este é um modelo incontornável no estudo da organização escolar porque, independentemente de todas as críticas que possamos referir, a organização escolar comporta muitas dimensões burocráticas.

### **3. A Escola como Organização Política**

Os modelos políticos são mais interpretativos que os racionais-burocráticos e centram-se na problemática de como se decide e em que circunstâncias. A organização-escola é vista como um campo de lutas, no qual há vários grupos com interesses divergentes. O conceito de poder é fundamental neste modelo e surge como um factor determinante das estratégias que os vários grupos desenvolvem. Henry Mintzberg (1983) considera as organizações como palcos de jogos de poder. Os objectivos da organização não são consensuais, são determinados por negociação e são, por isso, instáveis. Correspondem, geralmente, aos objectivos dos grupos dominantes. Nesta estrutura instável, sucedem-se os jogos de poder, surgindo frequentemente conflitos, tendo os vários actores envolvidos de utilizar as suas estratégias de negociação e resolução dos mesmos, de modo a fazer vencer os seus objectivos (Bolman e Deal, 1984). Para isso, usam as suas zonas de incerteza (Crozier e Friedberg, 1977) que lhes permitirá ganhar o jogo de luta pelo poder. O sucesso ou insucesso destes grupos depende das reservas de poder que conseguem mobilizar para fazer prevalecer os seus interesses. O líder da organização tem um papel fundamental na negociação.

Deste ponto de vista, o estudo da organização-escola centra-se nos actores e suas práticas e não tanto na estrutura organizacional formal, permitindo um bom campo de análise do que se passa na escola. Recorrendo a este modelo, privilegiar-se-á o processo político inerente à actividade organizacional. Carlos Estêvão (1998, p. 186) considera as organizações complexas como “arenas de luta e liberdade”. Samuel Bacharach (1988) considera-as “entidades políticas complexas”.

Há, no entanto, alguns problemas ou limitações a apontar a estes modelos: estão tão preocupados com o poder e o conflito que esquecem outros aspectos da organização como o valor da cooperação e determinados processos de natureza simbólica. Nem tudo é conflito, nem tudo é

confronto. Há interesses comuns pelos quais os actores cooperam. Por outro lado, valorizam-se os vários grupos e subgrupos, prestando-se pouca atenção à organização, como um todo.

No nosso trabalho, estaremos atentos aos jogos de poder, às estratégias que cada actor da organização mobiliza para desenvolver os seus objectivos, considerando normal surgirem conflitos que levarão, por um lado, ao confronto e, por outro, à negociação. Logicamente, repetimos, não pensamos que tudo na escola é poder e conflito, mas, estaremos atentos às micropolíticas. Ou seja, “à utilização do poder formal e informal pelos indivíduos e grupos para alcançarem os seus objectivos” (Blase, 1991, p. 11) dentro de um contexto burocraticamente estruturado mas que não deixa de apresentar, simultaneamente, uma estrutura debilmente articulada favorecedora da actividade micropolítica.

Nas palavras de Eric Hoyle (1986: 171):

“The loosely-coupled structure of the school invites micropolitical activity since, although the head has a high degree of authority and responsibility, the relative autonomy of teachers and the norms of the teaching profession serve to limit the pervasiveness and acopse of his power...Thus heads frequently have recourse to micropolitical strategies in order to have their way. But teachers, too, are not without their micropolitical resources”.

Portanto, nos processos micropolíticos, os conceitos fundamentais continuam a ser os mesmos: poder, conflito, interesses, negociação –, mas vistos do ponto de vista dos actores concretos (individualmente ou em grupo).

Joseph Blase (1991:1) resume muito bem aquilo que esperamos encontrar na Escola, quando a observamos usando este modelo de análise:

“Micropolitics is about power and how people use it to influence others and to protecte themselves. It is about conflict and how to people compete each other to get what they want. It is about cooperation and how to people build support among themselves to achieve their ends”.

Assim, este modelo fornecer-nos-á as lentes que nos permitirão estudar como decide o Director, os conflitos, os interesses e os jogos de poder e pelo poder entre os vários actores.



#### 4. A Escola como Anarquia Organizada (modelos de ambiguidade)

Quem estuda uma organização vai à procura do organigrama, do formal, da lei. O investigador tende a adoptar o olhar do legislador, ou da Ministra ou do Director. Vê as práticas dos actores, dos órgãos, dos grupos e subgrupos. Mas, se se ficar por aqui tem uma visão panorâmica da organização, de cima para baixo.

Para ver as outras dimensões, é preciso estudá-la de baixo para cima. Assim, o recurso aos modelos de ambiguidade, particularmente recorrendo-se à imagem da anarquia organizada poderá permitir um visão diferenciada da organização escolar.

Nesta perspectiva, a organização é representada como turbulenta, incerta, ambígua, instável, complexa e com algum grau de indeterminação. Adapta-se a uma concepção de objectivos organizacionais baseada na falta de clareza, na falta de consenso, são incertos e ambíguos. Há processos debilmente articulados. A participação dos vários actores é fluida e incerta ao longo do tempo: há picos de engajamento e alturas em que investem menos. A estrutura organizacional é problemática, porque resulta, precisamente, das relações incertas que os vários actores estabelecem entre si. Desta forma, o líder não tem a vida facilitada.

“Events are not dominated by intentions. The processes and the outcomes are likely to appear to have no close relations with the explicit intention of actors...intention is lost in context dependent flow of problems, solutions, people, and choice opportunities” (Cohen, March and Olsen, 1976: 37).

Também Lima (1998: 79) sugere que as organizações públicas e particularmente as organizações educativas podem ser vistas como anarquias organizadas com três características essenciais: “1) objectivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática; 2) processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização; 3) participação fluida, do tipo *part-time*.”.

Ainda nesta linha de análise, não podemos deixar de fazer referência a outras duas metáforas organizacionais que normalmente são enquadradas nos designados modelos da ambiguidade. Trata-se da metáfora do “sistema debilmente articulado” e da metáfora do “caixote do lixo”.

Com a metáfora do “sistema debilmente articulado” perspectivam-se as organizações como organizações “debilmente acopladas”, isto é organizações onde existe “articulação débil entre indivíduos, entre sub-unidades, entre organizações, entre níveis hierárquicos, entre organizações e

ambientes, entre ideias, entre actividades e entre intenções e acções” (Orton e Weick, 1990: 208, cit. por Rocha, 2007: 258). A metáfora do “caixote do lixo” é particularmente pertinente para nos fazer perceber o processo de tomada de decisão numa organização ambígua: Trata-se de uma organização onde se verifica uma “desarticulação parcial entre os problemas e os constrangimentos organizacionais e a sua forma e tempo de resolução (Cohen e March, 1974: 90, cit. por Rocha, 2007: 258).

Tony Bush (2003) indica algumas limitações dos modelos da ambiguidade, referindo o exagero do grau de incerteza das organizações, havendo dificuldade em conciliá-los com as estruturas e processos típicos das escolas.

Por isso, mais uma vez se prova que a melhor forma de captar uma imagem o mais aproximadamente possível da vida organizacional é recorrendo a vários modelos de análise e não apenas aos modelos de ambiguidade. Cohen, March e Olsen (1972: 1) confirmam que “A theory of organized anarchy will describe a portion of almost any organizations activities, but not describe all of them”.

## **CAPÍTULO III – A AUTONOMIA, A GESTÃO E A PARTICIPAÇÃO DAS/NAS ESCOLAS PORTUGUESAS: REFLEXÕES TEÓRICAS**

### **1. Administração Pública e suas tipologias (segundo João Formosinho)**

É importante, neste trabalho, clarificar o conceito de Administração pública, porque quando falamos de autonomia, e nomeadamente da autonomia da escola, estamos a falar implicitamente do sistema de Administração Pública. Uma das dependências que a Escola tem de gerir, e que fará com que esta seja mais ou menos autónoma, é a sua relação com a tutela, do ponto de vista jurídico, administrativo e financeiro. A Escola pública faz parte da chamada Administração Pública, uma vez que presta um serviço de interesse público – a educação – e é tutelada pelo Estado.

Para João Formosinho (2005: 21), a Administração Pública compreende “o conjunto de necessidades comuns fundamentais para a vida da colectividade, geralmente nos domínios da segurança, da educação e cultura e do bem-estar”. Não é exclusiva do Estado, podendo ser exercida por “institutos públicos, fundações públicas, empresas públicas, ...”. O mesmo autor (2005: 22), com base “no papel do Estado na Administração e na (in)dependência dos diferentes tipos de administração em relação a ele” refere cinco grandes tipos de Administração Pública:

a. Administração Estatal Directa – é aquela que está integrada no Estado e depende totalmente do Governo. Ex.: Direcções Gerais de Educação (DRE's), Direcção Geral dos Recursos Humanos de Educação (DGRHE)...

b. Administração Estatal Indirecta – já não depende totalmente do Governo. Têm mais competência funcional, maior autonomia técnica. Durante muito tempo, a Escola Pública fazia parte da Administração Estatal Indirecta, porque eram os professores com a sua competência técnica e pedagógica que administravam em nome do Estado. Mesmo no tempo do Estado Novo, os reitores administravam em nome do Estado. E o mesmo acontecia com os Conselhos Directivos.

c. Agora está-se a evoluir para uma Administração Pública Participada – aquela em que os alunos, os pais, as autarquias e a sociedade civil, em geral, estão a ser convidados a participar na direcção da Escola (Ex.: Assembleia de Escola e, agora, o Conselho Geral) com poder consultivo e deliberativo.

Há, também, a Administração Pública Não Estatal que não depende do Estado, é totalmente auto-suficiente, mesmo do ponto de vista financeiro (sector privado).

d. Na sociedade actual há inúmeras instituições privadas que recebem o apoio do Estado, caindo no domínio da Administração Pública Mista. É o caso das Escolas particulares subsidiadas pelo Estado.

e. Finalmente, a Administração Pública Autónoma partilha as características de auto-suficiência e auto-administração com a Administração Pública Mista, mas difere dela por ter uma actuação própria, diferente da do Governo. Poderemos referir a administração autárquica como exemplo. Talvez, os Auxiliares da Acção Educativa estejam incluídos nesta Administração Pública, uma vez que passaram a depender da autarquia (contratos, vencimentos, despedimentos), embora a sua relação funcional seja com a Escola que não se integra neste grupo de Administração.

### **1.1 Modelos da Administração Pública**

A Administração Pública pode ser centralizada (concentrada ou desconcentrada) e descentralizada.

Na Administração Pública centralizada concentrada, os poderes de direcção estão concentrados no Governo.

Na Administração Pública centralizada desconcentrada existem organismos desconcentrados dependentes do Governo. Podem ser de base funcional ou territorial. Temos no primeiro caso os departamentos especializados da Administração Central (IGE – Inspeção Geral de Educação, GAVE,...) e no segundo caso, as DRE, as Equipas de Apoio às Escolas (ex-CAE's – Centros de Área Educativa) e as escolas como serviços locais do Estado. Nestes casos, não há cedência de poderes; há delegação de poderes.

Na Administração Pública descentralizada “existem organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado [...], autónomas administrativamente e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais” (Formosinho, 1986: 64). Neste caso, o Estado mantém o seu poder de fiscalização da legalidade das várias actividades (ex.: autarquias de base territorial).

Quer a centralização quer a descentralização têm vantagens técnicas e políticas.

A centralização tem a vantagem de criar um sistema mais uniforme e, portanto, mais coerente, do ponto de vista nacional. É, também, mais fácil a coordenação da actividade administrativa nacional e as reformas são realizadas pelo sistema central.

A descentralização incentiva a participação das pessoas que assumem responsabilidades, reforça a autonomia e, à partida, leva a uma maior eficiência dos serviços prestados. Isto acontece, porque as decisões são tomadas pelas pessoas que estão a viver os problemas e são adequadas às necessidades locais (vantagem técnica). Por outro lado, reforça a ideia de democracia e participação (vantagem política).

Pelo contrário, um sistema centralizado não incentiva a democracia, há tendência para o controlo e a concentração das decisões num organismo central que está “longe”, fazendo com que as decisões não se adequem tão bem aos problemas e demorem mais tempo a serem tomadas (Formosinho, 1986).

Relacionando estes conceitos com a autonomia, a desconcentração surge frequentemente para reforçar a centralização e a descentralização corresponderá à autonomia. Parece-nos, assim, que apesar da retórica do reforço da autonomia consignado nos normativos, particularmente no 115-A/98 e no 75/2008, o que tem acontecido é uma mera desconcentração.

No modelo da Administração Pública Centralizada, a Escola é vista como um serviço local de Estado, sem autonomia científica, nem pedagógica, nem curricular, nem organizativa, nem financeira, nem administrativa. A Escola tem gestão, mas não tem direcção. A prestação de contas faz-se exclusivamente ao Estado. A responsabilidade é burocrática. O professor age como agente do Estado. É um funcionário público, cujo primeiro dever é obedecer ao Estado. Na mesma linha, o Director age como um delegado do Estado, sem grandes margens de manobra, dito de outra maneira, sem autonomia para gerir a escola.

O modelo descentralizado da Administração Pública leva-nos à ideia de Escola - Comunidade Educativa que já não é apenas uma unidade estatal da administração directa periférica. A direcção da Escola encontra-se na comunidade educativa e inclui os alunos, os pais e a comunidade local. A prestação de contas faz-se, em primeiro lugar, à comunidade educativa e só depois ao poder estatal centralizado. A responsabilidade é democrática. E o professor é um profissional orientado para o aluno e para a família, ainda que não para a sua relação com o Estado. Neste contexto, o Director actuará como representante da comunidade escolar e, particularmente, dos professores.

A este propósito, torna-se pertinente neste trabalho proceder à distinção conceptual entre Direcção e Gestão.

## **1.2 Distinção entre Direcção e Gestão**

A distinção entre Direcção e Gestão está consagrada, como princípio geral, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro), no seu artigo 45º. No âmbito dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), em 1988, foram definidos vários grupos de trabalho, um dos quais relativo à organização e administração das escolas: João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima. Estes autores, nos Documentos Preparatórios II (CRSE, 1988: 155) consideram que a Direcção “[se ocupa] principalmente da definição de políticas, de valores e de orientações gerais”, enquanto que a Gestão é entendida como “a execução daquelas políticas e orientações, a organização dos elementos humanos e materiais, a coordenação e a avaliação, por forma a realizar os objectivos fixados pela Direcção”. A Administração engloba os dois conceitos, apresentando, então, respectivamente, duas vertentes: a política e a técnica.

A necessidade de clarificar estes conceitos teve na base a consagração, a nível político, social e educativo, da participação como “mecanismo normal capaz de promover a realização do princípio democrático e a democracia” (Formosinho, Fernandes e Lima, 1988: 150).

A participação dos interessados no processo educativo deve fazer-se ao nível político, ou seja, nos órgãos de Direcção. A Gestão, sendo técnica, exige formação adequada. Apontava-se, assim, para uma Direcção democrática e para uma Gestão profissional, com formação técnica adequada.

A contextualização de tudo isto, nos anos 80, permite-nos perceber que, por força da centralização do ensino em Portugal, os poderes de Direcção não estavam nas escolas; estavam ao nível do Ministério. Havia o Conselho Directivo que executava as normas do Ministério, sendo, portanto, um órgão de execução. De pouco servia o apelo para a participação dos diferentes actores do sistema educativo (professores, alunos, pais, ...).

A Lei de Bases do Sistema Educativo consagra a existência de um órgão de Direcção e de um órgão de Gestão em cada escola. A Comissão de Reforma do Sistema Educativo propôs para cada um deles, respectivamente, a designação de Conselho de Direcção e de Comissão de Gestão. O Conselho de Direcção deverá ser um órgão colegial (artigo 77º da Constituição da República e artigos 43, nº2 e 45º, nº 2, 4 e 5 da Lei de Bases do Sistema Educativo), onde estavam representados os vários actores

do sistema educativo, permitindo a participação democrática. O órgão executivo faz a gestão pedagógica e administrativa das escolas. Pretendia-se “uma maior autonomia relativamente ao poder central e a subordinação do órgão de Gestão a um novo órgão de Direcção” (Formosinho, Fernandes e Lima, 1988). No entanto, tudo o que se conseguiu foi “uma recentralização de poderes por controlo remoto” (Lima, 1999: 67), transformando-se a autonomia e a descentralização em técnicas e instrumentos de gestão, não passando, na maioria dos casos, de retórica, dificilmente concretizável.

Todos estes conceitos se vão repetindo nos vários normativos portugueses da educação, ao longo dos tempos e também têm repercussão no DL n.º 75/2008, de 22 de Abril: o Director é um gestor que presta contas ao órgão de Direcção, o Conselho Geral, podendo ser demitido por ele. Mas, tem, também, de o fazer relativamente à Tutela, “compatibilizando as orientações do Conselho ... com as políticas mais amplas do Ministério da Educação” (Estêvão, 1995: 92). E, sendo ele – Director Executivo – a “variável constante da organização ... pode constituir-se como verdadeiro Director não apenas executivo, sendo levado a não diferenciar suficientemente as funções técnicas das funções políticas” (Estêvão, 1995: 93). Ou seja, mais uma vez, se corre o risco de a Direcção ficar subordinada à gestão.

## **2. Análise do Processo de Autonomia (Reflexões teóricas e enquadramento legal)**

Num trabalho em que se pretende reflectir sobre o reforço decretado da autonomia das escolas, importa clarificar esse conceito.

Estando nós a reportarmo-nos a uma organização tão complexa quanto a Escola, a definição deste conceito exige sempre a contextualização quer no campo teórico da teoria organizacional, quer no âmbito das políticas educativas, quer até no espaço-tempo em que cada escola e seus actores se movimentam.

A autonomia não poderá ser vista apenas como o contrário de heteronomia. Se assim fosse, estaríamos a reduzi-la à capacidade de cada actor de decidir livremente, ainda que isoladamente, sem qualquer dependência relativamente aos outros.

Não concordamos com esta definição. Parece-nos mais rico o conceito defendido por João Barroso (1996: 185-186):

“ [...] a “autonomia da escola” (aspas do autor) resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular (...) A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influências (externa e interna), das quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local”.

O autor refere-se aqui à “autonomia [ da escola] construída” que resulta da interacção dos indivíduos que a tornam numa “autonomia relativa”. Ou seja, trata-se de um conceito relacional.

No mesmo sentido, Natércio Afonso (1999: 46) propõe que, se considerarmos a Escola como uma organização socialmente construída, povoada por actores que interactivam entre si e jogam os seus interesses, ora cooperando (formal ou informalmente) ora criando conflitos, teremos de considerar a capacidade que ela tem de gerir estas relações. Seria aquilo que ele designa por autonomia intrínseca. Mas, esta organização estabelece relações com o exterior e com outros actores que influenciam o que se passa na Escola. A esta capacidade de gerir essas relações com o exterior, construindo simultaneamente a sua identidade própria, ainda de acordo com o mesmo autor, se chama “autonomia da organização escolar”.

Atrevemo-nos a dizer que talvez seja a autonomia mais importante e a mais difícil de atingir. Até porque nem sempre “a autonomia relativa” dos vários actores reforça a autonomia da organização. Criam-se zonas de incerteza que são geridas pelos actores de modo a tirarem vantagem e a fazerem vencer os seus interesses. A sua concretização depende de vários factores, nomeadamente dos que passamos a expor.

No âmbito das políticas educativas, a autonomia será “a transferência do poder para tomar decisões sobre a provisão do serviço de educação, da burocracia do Estado (ao nível nacional, regional ou local) para o interior de cada escola” (N. Afonso, 1999: 48). Assim, o Estado deixaria de ser o centro da decisão e execução das políticas públicas, passando as escolas a apropriarem-se de algumas áreas de poder e de acção. Dizemos algumas, porque, logicamente, e como já dissemos, a autonomia é sempre relativa (a alguém ou a alguma coisa).

No entanto, a definição de autonomia não se esgota desta forma. Ela é plurisignificativa, pluridisciplinar e pode inscrever-se em lógicas diferenciadas, exigindo uma contextualização teórica e disciplinar.

William Tyler (1991) propõe quatro tipos de autonomia: autonomia técnica (que corresponde à autonomia do professor na sala de aula); autonomia legal burocrática (que correspondente à



autonomia jurídico-administrativa); autonomia profissional-colegial (relativa à autonomia dos professores enquanto grupo profissional e sua auto-regulação) e autonomia pedagógica-comunicativa (correspondente à liberdade de ensino).

Manuel Sarmiento (1996) propõe quatro concepções distintas de autonomia: a autonomia jurídico-administrativa (que se subdivide na autonomia política, administrativa, financeira, científica e pedagógica); autonomia relativa; autonomia profissional dos professores e autonomia dos alunos.

A primeira baseia-se essencialmente na relação que as instituições públicas de educação estabelecem com o Estado. Relativamente à Escola, este conceito de autonomia remete-nos para a questão da centralização e da descentralização da educação escolar. Apesar de os normativos remeterem para a necessidade de descentralizar, o sistema educativo português tem vindo a manter-se altamente centralizado e regulamentado, particularmente no que respeita à parte financeira e de recrutamento de pessoal docente.

O conceito de “autonomia relativa” é proposta pelas Ciências da Educação como resposta à Teoria da Correspondência de Bowles e Gintis (1982). Para estes autores, há uma relação directa entre economia e educação escolar. Embora se apregoe a igualdade de oportunidades, a Escola não deixa de ser uma “agência de estratificação social”, uma vez que inculca os valores dominantes da sociedade e transmite a ilusão de que os bons alunos terão um bom futuro profissional. As várias culturas, transportadas para a Escola por actores muito diversificados, têm um poder e uma influência institucional muito desigual.

Esta concepção foi criticada por outros autores, particularmente, Althusser (1974) e Bourdieu e Passeron (1982, 1998 e outros). Para estes, “o modo de funcionamento da educação caracteriza-se por uma autonomia própria, característica das relações entre a infra-estrutura económica e a superestrutura cultural” (Sarmiento, 1996: 11), embora a última não seja necessariamente correspondente da primeira. Desta forma, a Escola inculca significados e impõe-nos como legítimos, dissimulando as relações de poder assimétricas que estão na sua base. Exerce, assim, uma violência simbólica, porque impõe um arbítrio cultural da cultura dominante, reproduzindo as desigualdades sociais.

Mais recentemente, Christer Fritzell (1987) alerta-nos para o facto de este conceito corresponder a uma noção quantitativa de autonomia, quando ela tem uma natureza qualitativa. Ou seja, a autonomia relativa “consiste, precisamente na autonomia estrutural da Escola perante o sistema económico, no quadro de uma dependência funcional” (Sarmiento, 1996: 12).

A autonomia profissional dos professores remete-nos para a dúvida clássica da vinculação ou não dos professores a uma categoria profissional. Fugindo às várias possibilidades de resposta, que dariam outro trabalho, parece-nos que o que se passa hoje é a luta entre o professor-funcionário-público e o professor-profissional. Mais uma vez, a retórica da autonomia existe, mas a autonomia concreta não existe.

Num sistema educativo muito centralizado, como o nosso, a autonomia profissional dos professores é muito frágil e fica muito circunscrita à sala de aula. Ou seja, esta autonomia profissional é experimentada a nível individual e não no colectivo.

Finalmente, falemos da autonomia do aluno. Por ventura, a de que menos se fala, mas talvez uma das mais importantes. Porque, todos os professores o sabem, ninguém ensina nada a quem não quer aprender. A autonomia do aluno exigiria que ele se auto-organizasse de modo a construir o seu próprio saber, ainda que sob a orientação do professor. Sabemos que há casos na história da Educação em que isso foi uma realidade, mas não é a norma.

## **2.1 A Autonomia como Gerencialismo**

As políticas de reforço da autonomia das escolas integram-se num conjunto mais amplo das políticas da nova “gestão pública”, designadas por “gestão centrada na escola”, a que corresponde as expressões “school based management” (EUA e Canadá) ou “self-management school” (Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia). Esta expressão é utilizada para significar um conjunto coerente e sistemático de medidas políticas, destinadas a diminuir a intervenção do Estado na prestação do serviço público de educação, através da criação de um “quase mercado educativo”, com consequências directas na transformação dos processos de financiamento, governo e gestão das escolas” (Barroso, 2005: 96).

A adopção por estas medidas está associada à chegada ao poder de coligações de neoconservadores e neoliberais, particularmente, nos EUA e Inglaterra, no início da década de 80, que ficam conhecidas como coligações de nova direita. Estes governos caracterizam-se “por tentar articular (de forma inédita) o neoliberalismo económico e o neoconservadorismo político (A. Afonso, 2002: 112). Fazem-se cortes nas despesas públicas com a educação, compensando-os com o aumento da eficiência interna, através da implementação de processos de racionalização.

Genericamente, pode dizer-se que o papel do Estado nos processos de decisão política e de administração de educação se alterou. “Essa alteração vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a Escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão” (Barroso, 1976: 174-175).

Da agenda destes governos, durante os anos 80, faz parte a aceitação das desigualdades, a revalorização do mercado (mercado livre), a necessidade de restaurar a disciplina social, reformulação das relações do Estado com o sector privado, adopção de novos modelos de gestão pública preocupados com a eficácia e a eficiência, a autonomia da sociedade civil, o nacionalismo tradicional, o Estado limitado, mas forte.

Na educação, os governos de nova direita aumentaram consideravelmente o controlo sobre as escolas com a introdução de currículos nacionais comuns, dos exames nacionais, da publicitação dos resultados escolares, com ênfase na diversificação da oferta educativa, com ênfase na avaliação dos resultados e conseqüente desvalorização dos processos, com a avaliação estandardizada criterial, entre outros.

Neste contexto, a avaliação “reaparece claramente relacionada com funções gestionárias” (Afonso, 2002: 162) e é accionada como suporte de processos de prestação de contas, emergindo o Estado-avaliador e a introdução de mecanismos de mercado. Assim, o Estado partilha com os pais e outros “clientes” esse controlo, tornando-se mais mercado e menos estado. Produz-se, assim, um mecanismo de quase-mercado.

Estas mudanças, “por força da agenda veiculada pelos processos de globalização, são mudanças que tiveram algum impacto na definição de políticas educativas e avaliativas em países periféricos como Portugal e Espanha” (Afonso, 2002: 111).

Em Portugal, o Estado-Providência só se desenvolveu após o 25 de Abril de 1974, altura em que “os dispêndios do Estado em políticas sociais se desvincularam das exigências da acumulação” (Afonso, 2002: 183). O sistema económico não produziu recursos suficientes para manter as despesas do Estado aumentadas com a criação dos direitos sociais, o Estado endividou-se e agravou-se a crise financeira.

Com os governos de Cavaco Silva podemos dizer que coexistiram o neoliberalismo e o Estado-Providência.

A acção dos governos sociais-democratas na década de 80 seguiu políticas que apontam para um neoliberalismo educacional mitigado, porque: “muitos dos elementos e marcas não passaram dos discursos [...], outros assumiram configurações extremamente ambíguas e contraditórias ou, ainda, quando foram implementados, não produziram os efeitos verificados noutros contextos” (Afonso, 1997b: 122).

Curiosamente, é com os Governos do PS, concretamente com o actual governo que estas e outras políticas do género vão ser reforçadas, nomeadamente as que dizem respeito à avaliação das escolas e dos professores, estando essas acopladas aos resultados dos alunos.

De acordo com Licínio Lima (2002: 21), emergem “perspectivas neotaylorianas que [elegem] a racionalidade económica, a optimização, a eficácia e a eficiência como elementos nucleares” da modernização e racionalização da administração da educação. Ou seja, “a educação escolar vem sendo crescentemente subordinada a perspectivas gerencialistas e neocientíficas, fortemente influenciadas pelas teorias da “nova gestão pública”, da “administração pública empresarial “ ou da “escolha pública” (Lima, 2007b: 49). Desta feita, e ainda segundo Lima (2007b: 49):

“...o gerencialismo na educação [caracteriza-se] pela defesa das pedagogias científicas e racionalizadoras, pelo regresso aos objectivos educacionais e às concepções instrumentais da escola, representando os alunos como uma “matéria-prima” a ser transformada através de processos educativos escolares, metáfora que, de resto, está subjacente à defesa da avaliação das escolas e dos professores segundo os resultados obtidos pelos respectivos alunos em provas estandardizadas externas”.

E, para os defensores do gerencialismo, “um dos problemas centrais das escolas portuguesas [reside] nos excessos de democracia, de participação e de colegialidade” (Lima, 2007b: 50).

A publicação da Lei Orgânica do Ministério da Educação (DL nº 208/2002, de 17 de Outubro) vem, precisamente, confirmar o que foi dito anteriormente, explicitando o que se entende por modernização da administração educativa: pretende-se maior eficiência, maior racionalidade dos recursos humanos, materiais e financeiros e maior qualidade do ensino e das aprendizagens. Valorizam-se os processos de avaliação e de formação ao longo da vida. O Estado não vê o seu papel regulador diminuído. Pelo contrário, para além da gestão dos recursos, surgem novas formas de controlo do financiamento de todo o sistema educativo a nível de concepção, planeamento, regulação, avaliação e inspecção (Lima, 2004).

## 2.2 A autonomia decretada

Tentaremos, agora, encontrar as várias faces da autonomia nos normativos que mais a destacaram, em Portugal.

Segundo João Barroso (1999, 17), no processo de decisão sobre autonomia têm de ser levados em conta quatro processos:

- o político, dominado pelo Ministério, secretarias de Estado e respectivos assessores que corresponde ao plano de decisão;
- o técnico-científico, constituído pelos especialistas em Ciências da Educação que fazem os estudos;
- o administrativo – estruturas centrais e desconcentradas do Ministério da Educação que organizam, aplicam e controlam;
- o praxeológico – escolas e professores (plano da acção).

O processo de estudo – decisão – acção, atrás referido, pode obedecer a várias lógicas:

- lógica estatal, em que a autonomia é vista como uma “modernização administrativa” que vem dar resposta à incapacidade dos serviços centrais para resolverem todos os problemas. Permite a preservação do esforço de recentralização do poder;
- lógica de mercado: ênfase na eficiência, eficácia e na valorização da sociedade civil. Vêem a autonomia como um “instrumento para a construção de um mercado educativo” (Barroso, 1999, p.19);
- lógica corporativa – vê a autonomia como um “bem exclusivo” dos docentes;
- lógica comunitária – a autonomia resulta de um processo social pelo qual os vários actores devem participar na construção de um Projecto Educativo e na prestação de um serviço público de educação.

Esta diversidade de lógicas/interesses afectou a legislação adoptada, mas também a sua aplicação pela administração central e a sua apropriação pelos diversos actores educativos.

Levou a que, muitas vezes, Estado, professores e pais dos alunos estabelecessem relações preferenciais com uns ou com outros, de modo a fazer vencer os seus interesses. Ou seja, “o reforço da autonomia da escola” não pode ser visto como uma “questão meramente técnica e administrativa” (Barroso, 1999, 12), mas como um problema político.

A autonomia decretada, segundo João Barroso (1997), pressupõe uma abordagem jurídico-administrativa da escola, com competências definidas normativamente e sempre condicionada pela tutela e / ou pelo poder local.

O Decreto de 29 de Agosto de 1905 conferia aos liceus a capacidade de gerir algumas verbas para conservação de edifícios e aquisição de materiais, numa visão muito redutora de autonomia.

Durante a 1ª República, o Decreto nº 471, de 6 de Maio de 1914, conhecido como o Decreto de Sobral Cid, faz referência à capacidade que os liceus tinham de “administrarem com relativa autonomia a dotação que lhes é consignada”.

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), estamos “perante um processo de desconcentração, como forma de aumentar a eficiência da actividade de administração pública dentro do molde centralizado” (Formosinho e Machado, 2000: 93).

A 3 de Fevereiro de 1989, sai o Decreto-Lei nº 43, que ficou conhecido por “decreto da autonomia”. Nele se estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas do 2º e 3º ciclos, conferindo às escolas capacidade de decisão nos planos cultural (Capítulo II), pedagógico (Capítulo III), administrativo (Capítulo IV) e financeiro (ainda que parcial – Capítulo V).

O Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio alarga o âmbito da autonomia a todas as escolas, incluindo as do 1º ciclo e pré-escolar, reforçando os conceitos de autonomia relacional e autonomia local: “O modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio ... e a participação alargada da comunidade” (preâmbulo do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio). No entanto, o novo regime de administração escolar só abrangeu algumas dezenas de escolas e, mais uma vez, não passou de uma retórica de descentralização.

Em 1996, por solicitação do Ministério da Educação ao professor João Barroso, nos termos do Despacho 130/ME/96, é realizado um estudo prévio que se destina, entre outros aspectos, a “propor um programa de execução para o reforço da autonomia das escolas que tenha em conta a diversidade de situações existentes e a necessidade da sua gradualização” (Barroso, 1997: 1).

O novo modelo de autonomia, administração e gestão (Decreto-Lei nº 115-A, de 4 de Maio) viria a ser aprovado a 4 de Maio de 1998, sendo reforçada novamente a necessidade da autonomia e da descentralização como “aspectos fundamentais de uma nova organização da educação” (preâmbulo do decreto), “cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação”. Valoriza, também, a “constituição de parcerias socioeducativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil” como forma de se concretizar a autonomia.

Finalmente, no último normativo que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação – Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril – assiste-se ao reforço da autonomia como valor instrumental e a um reforço da autonomia do órgão de gestão.

Da análise de todos estes normativos é possível deduzir que, apesar da retórica apregoada, a centralização e, portanto, a ausência de autonomia, ainda que usando muitas vezes, novas formas de controlo, continua a ser uma realidade. Este controlo abarca todas as áreas de actuação: do currículo à avaliação, à organização pedagógica e à direcção e gestão administrativas.

Há muitas áreas da exclusiva competência da Administração. Noutras, a administração vai abrindo mão, mas de forma incipiente. É o caso da contratação dos professores (Necessidades residuais – oferta de escola), em que a escola manifesta as suas necessidades numa aplicação informática da Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação, formula os critérios de selecção, faz a seriação dos candidatos e selecciona o concorrente, introduzindo os dados deste na aplicação. Os serviços centrais homologam o concurso e autorizam a contratação do docente por um determinado período de tempo.

Mas, é tudo muito relativo. Se, por hipótese, um docente adoecer, o órgão de gestão não tem competência, melhor, não tem autonomia para passar essas horas para outro docente com horário incompleto. Terá que se repetir o processo referido anteriormente e aguardar a autorização da Administração Central. Quando esta autorizar, abre a aplicação durante um período curto de tempo, findo o qual não é possível fazer nada. Entretanto, passaram alguns dias em que os alunos ficaram sem professor, apesar de não deixarem de estar “plenamente ocupados”. É claro que, apesar de tudo, o processo é mais célere do que quando havia os miniconcursos e é, também, mais transparente, ainda que se possam formular critérios de selecção tão específicos que só “aquela” pessoa conseguirá apresentar os requisitos desejados.

É um controlo subtil, mesmo refinado, em que se chega ao cúmulo de pedir às escolas que preenchem um inquérito, relativo a um assunto qualquer, às 12 horas da manhã e a tarefa terá de estar cumprida até às 16 horas da tarde desse mesmo dia. Como não se está constantemente a consultar o email institucional, sob pena de não se fazer mais nada, corre-se o risco de não nos apercebermos ou de o não fazermos atempadamente. Logicamente, a seguir recebe-se um outro email a “puxar as orelhas” por tal incumprimento e, com sorte, a aplicação informática será aberta mais algum tempo para que tudo se cumpra. Perfeito. Taylor teria adorado ter acesso a um tal mecanismo

que permite que todas as escolas do país recebam, em simultâneo, as informações da Administração e sejam controlados ao minuto.

É justo que se diga que esta é uma maneira prática e rápida de comunicação. O problema é quando há um engano. Por exemplo, na requisição de professores, se nos enganarmos teremos que tentar a sorte e contactar telefonicamente a Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação para tentar solucionar o problema, situação que é cada vez mais difícil. Supomos, portanto, que deverá haver muitos “improvisos” conducentes às tais “infidelidades normativas” de que nos fala Licínio Lima - por esse país fora para remediar o que não tem solução legal.

Portanto, toda a autonomia apregoada não passa, geralmente, de um pouco de centralização desconcentrada.

A gestão do pessoal não docente e dos equipamentos foi descentralizada e passou para a competência das autarquias locais, o que poderá fazer pensar num aumento da autonomia. O tempo se encarregará de esclarecer se esta transferência de poderes para as autarquias corresponderá efectivamente a mais autonomia para as escolas ou se vai ser mais do mesmo, agora à escala local.

Talvez, as áreas onde a centralização é menor e, portanto, se poderia falar de um maior grau de autonomia, são a da implementação do currículo e da avaliação dos alunos.

Para compensar, o controlo sobre os professores tem aumentado de forma intensa: prestação de contas através dos resultados dos alunos, avaliação dos professores com base nesses resultados, etc. Dito de outra maneira, a autonomia dos professores é cada vez mais reduzida e posta em causa por todos e qualquer um, ainda que, na maioria dos casos, sem qualquer legitimidade.

Concordamos com Mariana Dias (1999: 108) quando refere que a autonomia apregoada na legislação “tem contribuído mais para ocultar que estamos perante uma mudança nos procedimentos de regulação das escolas, do que para conceder reais hipóteses de participação aos actores locais”.

O novo modelo de gestão integra-se nesta lógica de:

“...racionalidade económica e gerencial, transformando a autonomia numa técnica de gestão, num conjunto de métodos e procedimentos típicos de uma escola heterogovernada, já não tanto pela Administração Central, mas, sobretudo pelos imperativos de racionalização típicos do mercado, da competitividade económica, dos clientes e consumidores de serviços educativos e das suas escolhas, consideradas livres e racionais” (Lima, 2007b: 51).



### 3. Análise do processo de Gestão/Direcção

O conceito de autonomia está, também, relacionado com o de gestão democrática e participação: “Uma escola mais democrática é, por definição, uma escola mais autónoma, em graus e extensão variáveis e sempre em processo” (Lima, 1999: 65).

A gestão democrática começou no pós-25 de Abril de 1974 e, a partir daí, a Escola passou a escolher os seus órgãos de gestão e estes passam a ter alguns poderes de direcção.

Relembre-se que no período anterior, o objectivo do Estado Novo era educar para a passividade. Inclusive, os próprios professores viam-se como funcionários do Estado e eram educados para o conformismo, através da despolitização e da desmobilização. A participação na vida da escola era desincentivada. O ensino era centralizado e hiper-regulamentado.

Então, a gestão democrática surgiu como resultado da revolução. Inicialmente, totalmente espontânea e depois regulada pelo Ministério.

Podemos considerar um primeiro período – Período Revolucionário – desde 1974 a 1976 em que, apesar de não se falar de autonomia, “em muitas escolas, se operou um ensaio autogestionário e se passou a exercitar uma autonomia *de facto*, embora não *de jure*, através de processos de mobilização, de participação e de activismo que afrontaram os poderes centrais” (Lima, 2007: 23).

Digamos que a Escola entra em auto-gestão. Há a destituição dos reitores e a Escola funciona como um sistema de democracia directa. Licínio Lima (1999: 62) chama-lhe a “Primeira edição da gestão democrática”.

Com o Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio, “a direcção dos [...] estabelecimentos [ era ] confiada, pelo Ministério de Educação e Cultura, a comissões democraticamente eleitas”, mas ia-se sugerindo que se formassem estruturas mais estáveis. Foi um período de grande autonomia gestionária.

Com o Decreto-Lei 735-A de 1974, de 21 de Dezembro, faz-se uma tentativa de “normalização precoce” (Lima, 1998: 239). Foi “uma forma de estancar as práticas autonómicas” (Lima, 2007: 25). É criada a estrutura de órgãos de gestão da escola que virá a ser adoptado pelo Decreto-Lei 769-A de 1976, de 23 de Outubro: Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. A Portaria 677/77, de 4 de Novembro define as competências, regras de constituição e respectivos processos eleitorais do Conselho Directivo.

O Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro que ficará conhecido por “decreto da gestão de Cardia”, dura até 1980 e, embora “o Ministério [volte] a centralizar [...] concede o monopólio da

gestão e da execução aos professores” (Lima, 2002: 24) que asseguram a orientação pedagógica da escola.

De qualquer forma, de 1976 a 1980, temos o melhor período da gestão democrática, nomeadamente no que respeita à autonomia das escolas e à “descentralização” relativamente à Administração Central. A normalização da vida pública reflecte-se na Escola. Contudo, “a gestão verdadeiramente democrática [...] irá revelar-se como muita gestão para reduzida democracia” (Lima, 2007: 27). É verdade que se institui um princípio democrático fundamental – eleição dos órgãos colegiais de gestão das escolas, mas é também verdade que “[ se estabelecem] como verdadeiros órgãos de direcção e aparentemente ocultos e fora do organigrama de cada escola, os serviços centrais...” (Lima, 2007: 27).

Esta situação de crescente normatização e de controlo pelo poder central foi-se sempre agravando até hoje.

A partir de 1980, entra-se no período de crise da gestão democrática. Os alunos começam a deixar de participar nos órgãos. Não vão às reuniões e, quando vão, têm uma participação totalmente passiva.

Com a expansão da escolaridade obrigatória, dá-se uma maior massificação da escola Pública. Consequentemente, as escolas ficam sobrelotadas e são necessários mais professores. É nesta fase que se contratam “professores” sem qualificação. O corpo docente é instável. As condições de trabalho são más e a palavra de ordem é “sobreviver”. Em tal situação, os professores desinteressam-se da gestão e, muitas vezes, é o Ministério da Educação que impõe a alguém a gestão de determinada escola. É uma época de desmobilização e de desinteresse.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei nº 46/86 - é promulgada em 14 de Outubro, integrando-se no movimento de reforma do Sistema Educativo e:

“[...] entre muitos outros aspectos, estabelece os parâmetros orientadores de estrutura e funcionamento do sistema educativo, define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão a nível central, regional autónomo, regional, local e de estabelecimento (nomeadamente os de democraticidade, de participação de todos os implicados no processo educativo e da interligação com a comunidade), determina a adopção de orgânicas e formas de descentralização dos serviços e cria departamentos regionais de educação com o objectivo de integrar, coordenar e acompanhar a acção educativa (artigos 43º, 44º e 45º) (Formosinho e Machado, 2000: 40).

A Lei de Bases consagra a distinção entre direcção (definição de políticas, valores e orientações gerais) e gestão (execução daquelas políticas e orientações, organização dos recursos humanos e materiais, coordenação e avaliação de modo a atingir os objectivos definidos pela direcção). Trata-se de uma distinção legal, uma vez que mesmo sob o nome de “direcção”, o que se faz na escola são funções de gestão.

Em 1989, sai o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro que, terminando a fase de gestão democrática, decreta a autonomia da escola, ainda que seja uma autonomia retórica, por decreto. Nota-se um recuo da Administração Central que não perde nem delega poderes. Refere que a autonomia da escola está no seu Projecto Educativo.

O novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas (Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio) é criado durante o Governo de Cavaco Silva e é entendido como o decreto que vai fazer a reforma da gestão. Neste novo modelo, o Conselho de Escola define a política da escola e gere o relacionamento com o meio; O Director Executivo faz a gestão administrativa e a organização pedagógica fica a cargo do Conselho Pedagógico. O poder passa a ser partilhado por dois órgãos, um unipessoal e outro colegial. A participação dos professores sai diminuída. O Director Executivo era eleito por um processo que começava com um concurso, formação de lista graduada e, depois, eleição. Foi implementado em algumas escolas, avaliado negativamente e substituído pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Neste normativo, “ a direcção executiva é assegurada por um Conselho Executivo ou por um Director” (art. 15º do 115-A/98, de 4 de Maio). Defende o princípio da participação alargada.

Finalmente, com o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, continua a separação entre o órgão de Direcção (Conselho Geral) e o órgão de Gestão (Director).

#### **4. Análise do processo de participação**

A participação, corolário da autonomia, a par da responsabilização, é um dos aspectos mais sedutores da autonomia e surgiu, a partir de Abril de 1974, como uma das palavras-chave da política educativa.

Licínio Lima (1998: 183 a 190) cria uma tipologia para caracterizar as possíveis formas de participação dos actores numa organização. Este autor classifica a participação dos actores em directa

ou indirecta; explicita que, dependendo da regulamentação que a legitima, a participação pode ser formal/“participação decretada”, não formal (baseada em regras produzidas no âmbito da organização) ou informal; do ponto de vista do envolvimento dos actores, a participação pode ser activa, reservada ou passiva. Finalmente, de acordo com os objectivos que movem os diversos actores da organização, a participação pode ser convergente ou divergente.

Se se tentar uma análise dos normativos, em termos de participação, poder-se-á concluir que, após a “participação espontânea” ocorrida durante o período revolucionário, a participação foi sendo “sucessivamente mais organizada [...] e passou a constituir um princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível normativo – da Constituição da República de 1976 à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 – consubstanciando o que designamos por participação consagrada” (Lima, 1998: 181). Depois do 25 de Abril de 74 passa a ser regulamentada, como se pode ver no quadro III.1.

Neste quadro tentámos fazer uma síntese dos principais normativos do 25 de Abril, em termos de participação, usando a tipologia de participação de Licínio Lima (1998).

Quadro III.1 - A participação nos principais normativos do pós-25 de Abril de 1974 à luz da tipologia da participação de Licínio Lima (1998)

Normativo legal	Tipo de Participação, Modalidade de Gestão, Concepção de Autonomia
Decreto-Lei 221/74, de 27 de Maio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação directa: Comissões de Gestão democraticamente eleitas;</li> <li>- Participação informal, ou seja, não regulamentada;</li> <li>- Participação activa: as pessoas estavam motivadas e interessadas em participar;</li> <li>- Participação, maioritariamente, divergente: as pessoas estão sempre do “contra”.</li> </ul>
Decreto-Lei 735-A/74, de 21 Dezembro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação indirecta: professores e alunos participam através dos seus representantes;</li> <li>- Participação formal: prevê a participação de alunos no Conselho Directivo e no Conselho Pedagógico</li> <li>- Supomos que a participação destes alunos fosse, quanto ao envolvimento, uma participação passiva.</li> </ul>
Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação formal</li> <li>- Refere que é necessário “separar a demagogia da democracia”.</li> </ul>
1976 – 1980	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação indirecta;</li> <li>- Fim da paridade na participação docente e discente; os professores passam a estar em maioria.</li> <li>- Participação nas eleições passa a ser muito regulamentada.</li> <li>- Os alunos desinteressam-se da participação na Escola.</li> </ul>

	- Participação convergente.
Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro	- Referência explícita à participação: “A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada” (Preâmbulo do Decreto).
Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio	- Referência, no seu preâmbulo, aos princípios da participação, referindo que o “diploma concretiza os princípios da representatividade, democraticidade e integração comunitária”. - Participação indirecta: no Conselho Geral há nove representantes do pessoal docente, três alunos, um do pessoal não docente, dois da associação de pais, um da Câmara Municipal, um dos interesses económicos da região e um dos interesses culturais da região. No Conselho Pedagógico encontra-se o Director executivo, os coordenadores dos departamentos curriculares, os coordenadores dos Directores de Turma, o Coordenador do departamento de formação, dois representantes da associação de pais, três representantes dos alunos, um representante dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO). O pessoal não docente não participa. - Participação formal: porque se dá num contexto regulamentado; - Participação activa / passiva / reservada consoante os actores em causa. - Participação convergente ou divergente, pelo mesmo motivo apontado anteriormente.
Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio	- No artigo 4º refere-se a participação como um princípio orientador da administração das escolas (alínea c) e a “representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa”. - Participação indirecta: no artigo 8º refere que a Assembleia de Escola “é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local”. Deixa à escola a definição do número de elementos que compõem a assembleia, não podendo ser maior que vinte. Os docentes não podem ultrapassar os 50%. O mesmo se passa com a composição do Conselho Pedagógico, salvaguardando no nº1 do artigo 25º, que devem participar representantes dos docentes, não docentes, alunos, SPO e pais / encarregados de educação. No capítulo V há uma referência explícita à participação dos pais e alunos.
Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril	- Referência, no preâmbulo, ao reforço da participação da família e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino (quatro referências). A novidade é que exige que “os corpos representativos dos profissionais que exercem a sua actividade na escola não podem, em conjunto, deter a maioria dos lugares “no órgão colegial de direcção”. - Participação indirecta; - Participação formal; Participação activa / reservada / passiva, dependendo dos actores a que nos estamos a referir; - Participação convergente / divergente ...

Verifica-se que há uma preocupação assinalável com a participação dos vários actores educativos (docentes, alunos, pais, não docentes, autarquias ...) na construção do seu próprio Projecto Educativo, com o conseqüente desenvolvimento duma atitude cívica. Embora esta participação não seja vivenciada da mesma forma por todos os actores, nem quanto ao envolvimento (podendo ir desde passiva a activa), nem quanto à orientação. Neste último caso, os participantes optarão por realizar os “objectivos oficiais” de organização (Participação convergente) ou por contestá-los (Participação divergente). De qualquer forma, a consecução da autonomia exigirá a participação dos vários actores não apenas nas actividades da escola, mas nas decisões, sob pena de se transformar num logro.

## **5. A autonomia construída**

Por tudo o que se disse anteriormente, a autonomia da escola terá de ser mais do que as regras explicitadas nos normativos. Terá de resultar da acção dos vários actores educativos, mas em que as suas acções ultrapassem os interesses individuais para construírem um bem colectivo, baseado nos princípios democráticos, de participação e de equidade.

Assim, para Barroso (1997:110-114) há sete princípios que regem o reforço de autonomia das escolas:

1º O reforço da autonomia tem de ser contextualizado no processo das políticas educativas. Como vimos, o reforço da autonomia é um tema central das políticas neoliberais. Mas, muitas vezes, a autonomia não passa de um processo de transferência para a base dos problemas que ninguém resolve. Por exemplo, uma maneira fácil de melhorar os resultados dos alunos foi fazer depender a avaliação dos professores das avaliações que fazem dos seus alunos. Os resultados melhoraram; a qualidade dos resultados é que não melhorou.

2º A autonomia é sempre relativa. Até porque nunca será possível a total independência em relação ao Estado. Este deve ter sempre um papel regulador. A autonomia não pode ser uma maneira de o Estado se desresponsabilizar.

3º Não é suficiente “decretar” a autonomia. Ela terá de ser construída pelos diversos actores que, por perceberem as suas vantagens, aderem a ela.

Se ela não passar do decreto não passará de um processo técnico, processual. Dessa forma não se mudam práticas.

4º A autonomia não pode ser imposta. Mas, tem de ser sentida como uma necessidade em que todos são chamados a participar. Curiosamente, não são as escolas que, ao longo dos tempos, pediram a autonomia. É o Estado que a cede, em nome da modernização e racionalização da Educação. Mas, se o faz, a Administração Central deverá dar oportunidade às Escolas de manifestarem a sua opinião sobre o “contrato” da autonomia, de participarem na definição das regras e de, definitivamente, terem algum controlo sobre os recursos financeiros e a contratação de professores. De outra forma, correr-se-á o risco de o Estado se assumir como “árbitro” (Formosinho e Machado, 2000) de todo o processo, transformando-se as escolas em réus, permanentemente julgadas, responsabilizadas e obrigadas a prestar contas.

5º A autonomia é um meio de a escola prestar um bom serviço público de educação.

No nosso entender, este é talvez um ponto crítico, porque a autonomia tem valor em si mesma. Com a autonomia, as pessoas aprendem a decidir.

Além disso, esta afirmação remete-nos para o professor- funcionário do Estado e, portanto, sem autonomia.

6º “A autonomia é um investimento nas escolas” (Barroso, 1997, 114) em que todos os intervenientes se devem sentir participantes e ganhadores.

Como já foi referido anteriormente, a autonomia terá de basear-se nos princípios da participação e da democracia.

7º A autonomia aprende-se.

A verdade é que as escolas não “usam”, nem sequer, a pouca autonomia que têm. Quando a tutela não diz exactamente o que se deve fazer, os Gestores/Directores/Presidentes (qualquer que seja a designação) estranham, assustam-se e apressam-se a perguntar como se faz, aguardando ansiosos que chegue a resposta.

Em jeito de balanço, podemos perguntar “Onde está a Escola autónoma?”

Há quem pense que a Escola está mais autónoma. Provavelmente confundem a autonomia, ou melhor, reduzem-na a um processo formal, técnico e instrumental de gestão.

E há outros, com os quais concordamos, que pensam que, apesar dos inúmeros normativos a apregoá-la a “legalizá-la”, a autonomia não tem passado de uma retórica do Ministério para disfarçar novas formas de controlo.

Os primeiros esperam que a autonomia das escolas seja uma reprodução fiel dos normativos e os vários actores se “portem bem”.

Os segundos entendem a autonomia como um processo construído social e politicamente, onde os vários actores jogam a sua autonomia relativa num “jogo” de aprendizagem de cidadania, democracia e participação. Aceitam os conflitos como parte integrante e salutar desse “jogo”.

A Escola autónoma será constituída por “equipas docentes, cuja concretização depende muito da estabilidade do corpo docente e de um longo trabalho de ajustamento mútuo ... e exige lideranças estáveis com vista à continuidade do trabalho pedagógico...” (Formosinho, 2000, 159).



## **CAPÍTULO IV: DOIS ESTUDOS DE CASO**

### **1. As orientações Teóricas e Metodológicas**

Nos últimos tempos, o conhecimento científico passou a ser mobilizado pelo cidadão comum que dele necessita para cumprir desígnios profissionais, de formação ou apenas de satisfação pessoal. Mas, isto não pode significar uma perda de rigor ou menores níveis de exigência que poriam em causa a validade do conhecimento científico.

Como nos diz Judith Bell (2008: 13) “Qualquer que seja a dimensão do projecto, é imprescindível dominar certas técnicas e conceber um plano de acção que não aspire a mais do que o permitido pela experiência, tempo e acesso à informação de que se dispõe.”

Por outro lado, acreditamos que, apesar de inúmeras exigências pedagógicas, científicas e até sociais feitas aos professores, eles são verdadeiros profissionais de Educação e, como tal, indissociáveis da investigação. Tal como Rodrigues Lopes (cit. por Tuckman, 2000: XVIII) acreditamos que “todo o saber deve perspectivar o saber-fazer e o saber-ser, ..., atitudes em que assenta e se compreende a necessidade de saber-investigar”. E, mais à frente, o mesmo autor explicita que “Não há educação para a qualidade que não passe pela investigação”.

Infelizmente não há receitas infalíveis e absolutas para a construção de processos de investigação. Também neste âmbito teremos de ir construindo o nosso quadro conceptual metodológico para que possamos elaborar um plano de acção que não ponha em causa as normas actualmente aceites em metodologia.

#### **1.1 Os estudos de caso: Justificação da metodologia**

Ao iniciar um trabalho de investigação é fundamental definir critérios, delinear o caminho a percorrer, planificar o trabalho, de modo a permitir a construção de conhecimento, o mais claro, objectivo e preciso possível. Basicamente, é preciso tomar decisões sobre os métodos e técnicas mais adequadas para o objecto em estudo. Isto não significa que haja necessidade de dominar todos estes

aspectos, mas é imprescindível a concepção de um projecto, que obedeça a um método rigoroso e que permita a construção de conhecimento, uma vez que:

“Os nossos conhecimentos constroem-se com o apoio de quadros teóricos e metodológicos explícitos, lentamente elaborados, que constituem um campo pelo menos particularmente estruturado, e esses conhecimentos são apoiados por uma observação dos factos concretos” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 20).

Não se entenda isto como um discurso pretensioso por parte da autora. Sabemos que o estudo realizado não produzirá conhecimento verdadeiramente novo que vá revolucionar a investigação nas Ciências da Educação mas é, certamente, um trabalho de reflexão sobre um determinado aspecto da Escola; “um caminhar para um melhor conhecimento” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 31).

Assim, um dos primeiros aspectos a definir foi o tipo de método a seguir: qualitativo ou quantitativo. Ao longo dos anos, sempre se assistiu à dicotomia: investigação quantitativa *versus* investigação qualitativa. Os métodos quantitativos foram, durante muito tempo, tidos como os mais rigorosos. Durante o séc. XIX e início do século XX, o paradigma da ciência era o mensurável (pólo positivista). Colhiam-se dados e estudava-se a relação entre eles, tirando conclusões generalizáveis e, de preferência, quantificáveis. Depois, decorrente da afirmação das ciências sociais, foi sendo progressivamente substituído em favor do pólo construtivista. Passou a haver uma preocupação com a compreensão dos fenómenos sociais.

Bogdan e Biken (1994: 47-50) definem cinco características para a investigação qualitativa:

1- O ambiente natural é a fonte directa de dados e o investigador é o instrumento principal da investigação. Ou seja, o investigador tem uma maior interferência no processo investigativo e fá-lo sempre com referência a um determinado contexto.

2- “A investigação qualitativa é descritiva”. Ao contrário dos métodos quantitativos que tudo reduzem a números, na investigação qualitativa, a palavra escrita, as descrições detalhadas e as citações imperam.

3- “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo que simplesmente pelos resultados ou produtos”.

4- “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”. Ou seja, não se pretende confirmar ou refutar hipóteses. O investigador recolhe dados no terreno que lhe permitam construir um quadro analítico, um movimento “de baixo para cima”.

5- “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. O investigador preocupa-se em saber o que pensam os participantes na investigação, como é que eles interpretam os significados. Só se podem compreender os processos se conhecer o que pensam os vários actores neles implicados.

Na maioria dos trabalhos de investigação recorre-se a um modelo misto: inspiração predominantemente qualitativa, mas usando os métodos quantitativos para fazer a triangulação de dados, por exemplo. Foi também esta a nossa opção. Mas o nosso interesse prendeu-se mais com a compreensão dos fenómenos, através da análise das representações e das práticas dos participantes. Para esta investigação, escolhemos o método de estudo de caso. Judith Bell (2008: 23) considera este método “especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar ... um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”.

Decidimos estudar a organização escola, mas na sua globalidade. Foram colhidos dados em duas escolas e centrámos a nossa atenção nos respectivos Directores e suas relações com os professores. Foram, portanto, estudos de caso de observação. Contudo, a escolha deste foco – Director/Professores – não foi descontextualizada do todo onde estão integrados. Depois de colhidos os dados, analisámo-los, relacionámo-los e interpretámo-los, a partir da análise de conteúdo, procurando respostas para as perguntas de partida, à luz das perspectivas e dos modelos teóricos convocados.

## **2. As fases do Processo de Investigação**

### **2.1 Formulação do problema e da pergunta de partida**

Depois de definido o tema formularam-se duas perguntas de partida, a que Chizzotti (1991) chama questões de investigação e que revelam o problema essencial que é alvo de investigação. Servem de fio condutor da investigação e são muito úteis, sobretudo, quando a investigadora não tem experiência em elaboração de projectos científicos. Com essas perguntas, tentou-se “exprimir o mais exactamente possível aquilo que [se] procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 44).

Tentou-se que as perguntas formuladas fossem claras, evitando ambiguidades na interpretação e mostrassem o objectivo da investigação. Por outro lado, pretendeu-se que reportassem para uma abordagem analítica do real e não para registos moralizadores. Ou seja, espera-se que esta

investigação apresente uma focalização compreensiva dos aspectos abordados, sem se recorrer a julgamentos pré-estabelecidos.

## **2.2 Leituras exploratórias**

Tendo por base o tema e as perguntas de partida, procedeu-se a uma selecção de livros e documentos de referência que permitissem abrir e diversificar as perspectivas teóricas, ampliar a informação relevante a ser utilizada, aprofundar a compreensão do tema tratado e apoiar a discussão teórica das hipóteses. Logicamente, este processo prolongou-se ao longo de todo o projecto. Quivy e Campenhoudt (2008: 49-50) explicitam que estas leituras permitem “ultrapassar as interpretações estabelecidas, que contribuem para reproduzir a ordem das coisas, a fim de fazer aparecer novas significações dos fenómenos estudados, mais esclarecedores e perspicazes do que as precedentes”.

Consideramos que as leituras nos ajudaram a aprender a reflectir sobre as coisas. Mais importante do que ler tudo, tarefa aliás impossível num projecto de um ano, é saber tirar o máximo proveito das leituras para o trabalho de investigação, o que significa saber mobilizar o máximo de informação para se fazer o enquadramento teórico e o desenho da estrutura conceptual da investigação. Assim fizemos.

## **2.3 Construção da problemática**

A problemática é “a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adoptar par tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 89). Visa ampliar a visão do problema reunindo o máximo de dados. Incluiu necessariamente relações entre conceitos; formulação de hipóteses; explicitação da visão de vários autores – o que os une e o que os diferencia, para depois se definir a orientação teórica. Esta tem de estar de acordo com a temática e a(s) pergunta(s) de partida.

Num trabalho em que se pretende investigar o(s) Director(es) e o que mudou na organização-escola em função da introdução do “nova” figura do Director, os conceitos de organização escolar, tomadas de decisão, autonomia, participação, entre outros, são fundamentais na construção da problemática. Como se pode ver através da leitura do nosso enquadramento teórico abordámos estes conceitos.

## **2.4 Construção do Modelo Teórico**

Com base nas várias perspectivas teóricas passíveis de explicar o problema e reconsiderando as perguntas de partida, constrói-se o modelo teórico de análise. Pode optar-se ou não pela construção de hipóteses. As hipóteses são respostas provisórias às perguntas de partida que estabelecem relações entre variáveis. No presente trabalho, optou-se por formular uma série de hipóteses sem carácter prescritivo que ajudassem na análise do problema e apresentassem coerência externa e consistência lógica (coerência interna). Esperámos, aquando da sua construção, que fossem passíveis de verificação empírica.

## **2.5 As conclusões**

Mais uma vez, Quivy e Campenhoudt (2008: 243) elucidam-nos sobre o que deve conter uma conclusão de uma investigação social: “uma retrospectiva das grandes linhas de procedimento que foi seguido; depois uma apresentação pormenorizada dos contributos para o conhecimento originados pelo trabalho e, finalmente, considerações de ordem prática”.

É importante que o investigador não se limite aqui a reproduzir as conclusões-parciais que foram sendo tiradas. Deve voltar à pergunta de partida e reformulá-la, se assim achar necessário. Também deve tentar definir que perspectivas novas foram introduzidas pelo trabalho desenvolvido. E, finalmente, deixar pistas para o futuro. Assim fizemos.

## **3. As Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Fizemos uma recolha de dados diversificada de modo a fundamentar as conclusões em “múltiplas fontes de evidência” (Sá, 1997: 34). Assim recorreremos aos seguintes instrumentos: observação directa não participante, entrevistas semi-estruturadas, inquérito por questionário, pesquisa e análise documental.

Na construção e aplicação destes dispositivos de recolha de dados, tentámos cumprir com os critérios de adopção de uma postura ética e metodologicamente correcta.

### 3.1 A Observação não participante

A observação engloba o conjunto de operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 155).

Esta é, talvez, uma das fases mais entusiasmantes da investigação, uma fase que “engloba o conjunto de operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 155). Os mesmos autores alertam-nos para o facto de, ao realizar-se esta fase, ser necessário dar resposta a três questões: observar o quê?; observar quem?; observar como?

Na primeira questão está implícita uma recolha de dados coerentes com as hipóteses, com a perspectiva teórica adoptada e delimitada pelas questões de partida e relacionadas com os indicadores estabelecidos. Há, depois, que delimitar a população em estudo (amostra) que deve ser representativa da população e circunscrever o campo de análise empírico no espaço geográfico e social e no tempo. Finalmente, no último aspecto, há que definir o modo de recolha de dados e o tipo de instrumentos capazes de gerar dados pertinentes para o estudo em questão. Depois há que testar os instrumentos, aplicá-los sistematicamente.

No presente trabalho observámos, nas duas escolas, reuniões efectuadas entre os Directores e os professores. A observação foi directa (presença física da observadora), não participante (distanciamento e não interferência da observadora). Dado o pequeno período de tempo existente para a investigação, limitámo-nos a observar cerca de doze reuniões nas duas escolas (média duração). O foco da observação foram os comportamentos, as reacções, as decisões do(s) Director(es) e dos Professores. Portanto, tratou-se de uma observação focada nestes aspectos e não abrangente.

Nestas reuniões registaram-se imediatamente as informações colhidas, garantindo a sua fiabilidade e explicitando os contextos de observação. É importante não esquecer o efeito da presença do observador nos actores a estudar. Esta é, aliás, um dos inconvenientes desta técnica, ao qual se junta as dificuldades de registo de muitas situações que podem acontecer durante uma observação.

Mas, por outro lado, tem a vantagem de as informações se captarem facilmente e directamente num determinado contexto.

Judith Bell (2008: 161-162) alerta-nos para o grau de dificuldade da observação enquanto técnica de recolha de dados que, apesar disso, “pode ser mais fiável que aquilo que as pessoas pensam” por permitir observar directamente a actuação das pessoas e confrontar o que dizem com o que fazem.

Para se proceder à observação construímos grelhas de registo de observações (Apêndice I) que permitiram recolher dados necessários à resolução do problema. Para participar nestas reuniões, houve um consentimento por parte das respectivas direcções das escolas, bem como uma adesão voluntária dos sujeitos participantes nas reuniões. No tratamento destes dados, protegeu-se a identidade dos sujeitos e garantiu-se a confidencialidade e a fidelidade dos/aos dados.

### **3.2 A Pesquisa Bibliográfica e Documental**

Esta técnica é imprescindível e incontornável em qualquer trabalho de investigação.

Judith Bell (2008: 102) refere duas abordagens diferentes para a análise documental: “a orientada para as fontes” e a “orientada para o problema”.

No nosso caso, para além de uma incursão, ainda que breve, pelas principais fontes, seguimos também o segundo modelo de análise documental: procurámos consultar e analisar os Projectos Educativos, os Projectos Curriculares de Escola e os Regulamentos Internos de modo a recolher dados que nos permitissem responder às perguntas e questões orientadoras do trabalho. Logicamente estas fontes foram analisadas criticamente, buscando sempre respostas às perguntas de partida.

Nesta análise, para além da “informação consciente”, ou seja, aquilo que os vários autores quiseram dizer explicitamente, foi preciso tentar descobrir a “informação não consciente” (Marwick, 1989: 216), ou seja, tudo o que pode ser lido nas entrelinhas e que possa ser sujeito a interpretação.

Procedeu-se, também, à análise dos principais normativos legais relacionados com a gestão e autonomia das escolas, depois do 25 de Abril de 1974. Com esta análise tentou-se descodificar a diversidade de políticas/medidas educativas no que respeita à autonomia e gestão, ao longo do período identificado. Pretendeu-se, assim, apreender a evolução do discurso jurídico-político explícito nos vários normativos bem como fazer o seu enquadramento teórico, político e administrativo.

Temos consciência de que o pequeno período de tempo para a investigação exige que se faça uma gestão muito equilibrada para que não se descuide nenhuma categoria.

A análise documental não foi a única técnica de recolha de dados. A seguir explicitam-se outras.

### 3.3 A Entrevista

Com a entrevista, a investigadora contactou directamente com os interlocutores, ouviu as suas percepções sobre o fenómeno em estudo e analisou as suas expressões e atitudes. De facto, esta técnica permite a interacção com o entrevistado, facilitando a comunicação e, assim, a obtenção dos dados. Entrevistámos os dois directores e os coordenadores dos departamentos. Realizámos entrevistas semi-estruturadas, ou seja, construídas sobre uma bateria de perguntas-guia, relativamente abertas, que foram colocadas ao entrevistado com a finalidade de obter dados relativos ao que se pretendia investigar.

Uma das vantagens da entrevista é que o entrevistador pode reencaminhar o entrevistado para os objectivos que persegue, sempre que este se afastar, propositadamente ou não, do assunto em estudo. Parece-nos que este foi o método mais adequado para a análise das percepções / leituras dos professores acerca do Director e do novo modelo de gestão. E permitiu fazê-lo com um grau de profundidade considerável e de uma forma flexível mas assertiva.

Logicamente, com esta técnica, também há limitações que se prendem geralmente com a incapacidade do entrevistador para ser assertivo e com a incapacidade do entrevistado para dar informação válida e fiável. Nunca poderemos esquecer que o entrevistado só diz o que quer; o que diz pode não corresponder ao que pensa e ao que faz e, por outro lado, pode ser traído pela sua capacidade ou incapacidade de expressão. Outro aspecto limitante ou comprometedor pode estar relacionado com a relação do entrevistador com os entrevistados: a maior ou menor proximidade, a maior ou menor comunhão de ideias, o maior ou menor conhecimento mútuo tornarão a entrevista mais ou menos neutra, tendo estes aspectos de serem considerados no momento de análise do conteúdo. Assim fizemos.

Tuckman (2000: 19) realça a importância das questões éticas nos estudos de investigação em educação. Assim, as duas escolas foram designadas por escola G e escola L e os coordenadores por números (de 1 a 8). Os Directores foram designados respectivamente por Director da Escola G e Director da Escola L.



### **3.4 O Inquérito por questionário (de administração directa)**

Os professores das duas escolas em estudo foram chamados a responder a perguntas relativas às suas representações sobre o(s) Director(es), de modo a podermos perceber o que pensam sobre as suas actuações no quadro do novo modelo de gestão.

Uma das principais vantagens desta técnica é permitir estabelecer inúmeras correlações entre os dados obtidos (Quivy e Campenhoudt, 2008: 189) e de permitir auscultar um grupo suficientemente representativo da comunidade docente de cada uma das escolas. Note-se, contudo, que nunca se pode considerar esta representatividade como absoluta e, muito menos, extrapolar para outros contextos, considerações que temos de tomar em conta neste nosso estudo.

Com esta técnica é exigido um grande cuidado na formulação das perguntas, no tipo de questões e na sua apresentação, para não originar situações de dúvida, a quem responde e, depois, a quem os trata. Aliás, um dos principais problemas ou limitações dos inquéritos prendem-se precisamente com a dificuldade de formulação clara e unívoca das perguntas, mas também com a fiabilidade das respostas. Espera-se que os inquiridos tenham sido bem construídos e que os respondentes se tenham assumido como profissionais e tenham respondido com honestidade.

Os nossos questionários estão divididos em duas partes: na primeira, os professores manifestam-se sobre as implicações do novo modelo de gestão (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril) na configuração da Escola como organização e, na segunda, tenta-se perceber quais as representações dos professores em relação ao Director da escola G ou da escola L, em concreto. Em qualquer das partes, o questionário contém questões fechadas em que cada respondente terá de indicar o grau de concordância com cada um dos itens.

Foi feito um pré-teste em cada uma das escolas, a uma amostra de oito professores. Após realizadas algumas alterações decorrentes do pré-teste, os inquéritos foram entregues nas respectivas escolas, nas quais um agente operacional entregou e recebeu os inquéritos de cada professor.

## **4. As Técnicas de análise de dados: análise de conteúdo**

Todas as técnicas de recolha de dados de pouco servirão se as informações recolhidas não forem depois sujeitas à análise. Neste caso, trata-se de uma análise de conteúdo, ou seja, as

---

informações foram sujeitas a “um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1997: 42).

É fundamental que não se confunda análise de conteúdo com análise documental. A análise documental trabalha com documentos a partir dos quais se espera colher dados/informação; a análise de conteúdo trabalha com mensagens (comunicação) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 1997: 46).

Então, tendo por base o problema, as hipóteses formuladas e os objectivos perseguidos, há que estabelecer o contacto entre os vários documentos analisados e a observação realizada, analisá-los e interpretá-los. Assim se verificam empiricamente as hipóteses, produzindo informações significativas através da interpretação dos factos observados.

Logicamente, qualquer investigador esperará fazer uma “verificação prudente” (Bardin, 1997: 29). É também o que neste trabalho se espera.

## **CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

Procederemos, de seguida, à apresentação e análise dos dados recolhidos ao longo deste processo de investigação. Na base de uma análise de conteúdo, teremos em conta categorias de análise construídas em função dos dados/informação que cada uma das técnicas de investigação mobilizadas nos permitiu apurar, apontando-se, nesta sequência, as principais correlações do trabalho empírico com o enquadramento teórico.

### **1. Analisando a observação não participante**

Com o tempo disponível para este estudo, foi impossível cumprir com tudo aquilo que nos propúnhamos fazer no início da investigação. Por vários motivos, mas, principalmente, porque se pretendia estudar a realidade de duas escolas houve, por várias vezes, coincidência das datas das reuniões. Assim, apenas foram observadas cinco reuniões na Escola G e uma na escola L. Saliente-se, porém, que a investigadora, fazendo parte da Direcção da escola G, observa diariamente a actuação do Director e a sua relação com os professores e vice-versa. E, apesar de se ter tido cuidado para manter o distanciamento necessário à interpretação dos dados, este facto acabou por permitir uma observação constante do Director que é, relembre-se, novamente, uma “personagem” nova na escola.

Da análise das reuniões dos Directores conseguiu construir-se categorias de análise que, no caso dos directores, assentaram sobre as decisões, a participação e resolução de conflitos. Relativamente aos professores, o enfoque foi colocado nas suas formas de actuação e na forma como perceberam as mudanças.

Nas duas escolas percebeu-se que os Coordenadores de Departamento tinham conhecimento atempado das convocatórias das reuniões, enviadas por email para cada um deles e afixadas na sala de professores com oito dias de antecedência, em média. As reuniões foram bastante participadas, havendo espaço para cada pessoa manifestar a sua opinião.

O Director da escola G iniciou sempre as reuniões informando os seus “conselheiros”, como gosta de os tratar, sobre as decisões / trabalho da Direcção no tempo que medeia entre dois Conselhos Pedagógicos.

As reuniões decorreram a um ritmo normal e foi sempre pedido que cada coordenador manifestasse a sua opinião. Aliás, uma das máximas deste Director é: “Não me apresentem só problemas, apresentem-me também soluções” (Conselho Pedagógico de 13 de Janeiro de 2010). Logicamente, houve coordenadores mais participativos e outros mais passivos, mas todos foram tratados de acordo com os mesmos critérios. De qualquer forma, a participação foi permitida e até estimulada pelo Director que, por vezes, provocou os coordenadores, como se depreende de expressões como a referida anteriormente.

Relativamente à forma como o Director decidiu, conseguimos encontrar situações que se enquadram nas quatro possíveis fases de decisão referidas por Davies e Morgan, mas com predominância, nas reuniões de Conselho Pedagógico, para a fase da negociação e para a fase formal/burocrática do processo. Por exemplo, quando se pediu autorização para determinado grupo introduzir uma nova actividade no Plano Anual de Actividades, o procedimento comum foi o respectivo Coordenador que o representava apresentar a actividade e proceder-se à negociação com a apresentação das vantagens e desvantagens de tal introdução. Logicamente que aqui houve actividades que conseguiram maior consenso, quer pela importância de que são revestidas, por exemplo as Comemorações da República (Conselho Pedagógico de 3/Fevereiro/2010), ainda por cima sugerida pela Tutela, quer pelo facto do coordenador que as apresentou ter maior capacidade de comunicação, quer ainda por este representar um grupo ou grupos com maior poder dentro da escola. Também houve uma situação, por exemplo, em que o Director pediu para que apresentassem propostas concretas relativamente a horários (Conselho Pedagógico de 13 de Janeiro de 2010) e a Coordenadora do Departamento de Línguas pediu que o bloco de Inglês fosse desdobrado em dois tempos de 45 minutos. O Director respondeu que, embora do ponto de vista pedagógico fosse mais correcto, não é legal. Na realidade, tinha sido a única inconformidade encontrada pela Inspeção, no início do ano lectivo, aos horários, relativamente à matriz curricular do Agrupamento. E, assim, seguiu a lógica racional, privilegiando as regras formais, embora, de facto, perante a Inspeção (em Setembro de 2009), tenha rebatido a ideia, dizendo que a decisão se tinha fundamentado em critérios pedagógicos.

Também houve situações em que o Director já tinha tomado a decisão e se limitou a informar o Conselho. Por exemplo, em 13 de Janeiro de 2010, informou os Coordenadores dos professores nomeados para o Secretariado de Exames do Agrupamento. Esta situação, no entanto, não foi a mais frequente. Habitualmente, pôs as decisões à discussão, ouviu os “conselheiros” e decidiu.

Conseguimos, também, assistir a uma situação em que o Director, ao contrário de valorizar os objectivos claros, precisos, rigorosos, improvisou uma solução que poderá não estar muito de acordo com a lei. Em 13 de Janeiro de 2010, a propósito de uma questão sobre quem teria de fazer as convocatórias das Reuniões de Articulação Vertical, o Director resolveu-a imediatamente, dizendo que seriam os Coordenadores respectivos. Gerou-se alguma discussão, colocando os Coordenadores vários problemas e sugerindo que fosse a Direcção a fazê-la. O Director aceitou a proposta.

Tudo isto mostra que a tomada de decisões envolve, ou pode envolver, lógicas muito diferentes, podendo mobilizar-se, conforme a decisão, um ou vários modelos explicativos (racional, político, de ambiguidade, ...).

O mesmo se passa na escola L. Na reunião observada, o Director, em nenhuma situação impôs as suas decisões, ouvindo e aceitando as opiniões. Ainda que em determinada situação, a propósito do envolvimento da escola no Projecto *Comenius* e, por uma questão de condicionantes temporais, tenha tomado a decisão que considerou ser a melhor para a organização e a tenha explicado, no Conselho Pedagógico, aos seus Coordenadores. De seguida, fez “convites obrigatórios” a vários professores.

Nem numa escola nem noutra se assistiu a conflitos graves entre os vários intervenientes, durante as reuniões de Conselho Pedagógico. Pequenos conflitos, no sentido de questões ou problemas levantados, foram resolvidos através de negociação e nunca por confronto.

Se analisarmos, agora, as formas de actuação dos professores, durante as reuniões de Conselho Pedagógico, podemos dizer que a generalidade dos Coordenadores nas duas escolas discutiu os assuntos e participou activamente. Também houve aqueles que adoptaram uma postura mais passiva, provavelmente por questões relacionadas com as respectivas personalidades.

Já, quanto à forma como perceberam as mudanças decorrentes da implementação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, nota-se alguma diferença entre as duas escolas. Na escola L, o Director é o antigo Presidente do Conselho Executivo e, relativamente aos coordenadores com assento no Conselho Pedagógico, não se notou qualquer desconforto na relação com ele. Na escola G, notou-se alguma diferença. Embora houvesse Coordenadores que não manifestaram qualquer dificuldade de relação com o Director, houve outros que sentiram alguma inibição que teve tendência gradual a dissipar-se. Dizemos isto, porque conhecendo muito bem a realidade da escola G, foi evidente a mudança operada desde o Conselho Pedagógico de 30 de Junho de 2009 em que,

nitidamente, os participantes adoptaram uma postura passiva e de desconfiança (“deixa ver como ele actua”).

Na escola G, o Director ainda é visto por alguns como um estranho que os representa perante a Administração, enquanto na escola L é visto mais como um líder da comunidade. A título exemplificativo, em 23 de Novembro de 2010, uma Coordenadora de escola G entrou na Direcção e chamou o Director pelo nome mas, imediatamente, corrigiu e tratou-o por “Senhor Director”. Quando lhe disseram que o podia tratar pelo nome, tal como fazia com os Presidentes dos Conselhos Executivos anteriores, ela respondeu: “Não posso, não. Não é a mesma coisa”.

## 2. Analisando as Entrevistas

Num trabalho onde se pretendeu dar voz aos actores de duas escolas, as entrevistas serviram, também, para colher dados sobre a acção organizacional, nos seus aspectos mais formais e informais. Foram entrevistados todos os Coordenadores de Departamento do 2º e 3º ciclos das duas escolas e os respectivos Directores. Todas as entrevistas foram gravadas, à excepção da entrevista ao Coordenador 8 que o não permitiu.

As categorias em análise revertem sobre a forma como os Coordenadores de Departamento, perceberam as mudanças introduzidas ou não nas organizações em estudo pela implementação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, e pela (re)introdução da figura do(s) Director(es). Da análise das entrevistas, pôde deduzir-se que, genericamente, consideraram não ter havido grandes mudanças. A Coordenadora 4, no entanto, referiu três aspectos que terão mudado na organização-escola: o aumento da autoridade, uma maior abertura da escola ao exterior e maior prestação de contas. Parece-nos, contudo, que estes aspectos se baseiam mais na análise que a Coordenadora 4 faz do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, do que da sua observação da acção do Director da escola G. Aliás, este Director foi percebido pela Coordenadora 2 como “*um intruso na antiga Comissão Executiva*”, justificando, assim, a inexistência de mudanças. Curiosamente, na escola L, onde o Director já era o Presidente do Conselho Executivo, o Coordenador 8 usou o mesmo argumento, referindo a continuidade da equipa executiva na actual Direcção.

Então, talvez por nos encontrarmos num período de transição e, portanto, ser o tempo de análise da acção do(s) Director(es) muito curto, não foram, ainda, sentidas grandes mudanças na

organização das escolas em estudo. Isto, apesar de o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, ao centralizar o poder na figura do Director e ao atribuir-lhe novos poderes/competências, abrir espaço para algumas mudanças no modo de funcionamento da escola. O que se passa é que nenhum dos dois Directores em estudo usou essas competências. Por exemplo, quase todos os Coordenadores referem o facto de o(s) Director(es) não os terem designado, apesar de a lei lhes dar esse poder. Até, porque, como nos diz o Coordenador 5, *“...os actuais Directores, desta geração de Directores, não se vão desligar [tão cedo] das práticas que tinham, enquanto Presidentes do Conselho Executivo”*. A Coordenadora 6 congratulou-se, em sede do Conselho Pedagógico, com essa posição do seu Director: *“...fiquei contente, porque acho que é consideração por todos aqueles que trabalham na escola, por aqueles que trabalham directamente connosco. Acho que é, de todo, quem tem cabimento, serem eles os eleitores do departamento... os pares, a dizerem alguma coisa sobre a pessoa que acham que os deve coordenar”*. Contudo, também, apresentou a opinião de outros colegas que pensam de maneira diferente: *“...já que o modelo impõe isso, é assim que eles [entenda-se, Directores] devem, porque, se as coisas lhes correm mal, o menos bom da questão recai sobre nós e eles lavam as mãos e está tudo bem.”*

Os próprios Directores consideraram que pouco ou nada mudou na organização-escola que dirigem/gerem. O Director da escola G justificou esta situação com o facto de se manter o mesmo *“cerco legislativo”* e de ainda *“não [ter havido] tempo para mudar as regras formais e informais”*, enfatizando a ideia de que a mudança não se faz por decreto.. Considerou, contudo, que a concentração de poderes numa pessoa torna as decisões mais céleres. O Director da escola L reforçou também o facto de haver muito poucas mudanças, referindo, também, que não escolheu os órgãos de gestão intermédia, porque *“não foi essa a nossa opção”*. Note-se que ainda falou na terceira pessoa do plural como se a Direcção ainda fosse colegial. Admitiu, no entanto, poder vir a usar essa competência nos próximos anos.

Apesar de as respostas a esta pergunta apontarem para uma aparente imutabilidade das respectivas organizações, ao longo das entrevistas os Coordenadores vão referindo a concentração de poder na figura do Director, o “peso” do Director nos alunos e uma certa desconfiança neste regime unipessoal: *“... eu penso que o Director sabe qual é o seu o poder e que, certamente, se for necessário, mostrá-lo-á ... não hesitaria em fazê-lo”* (Coordenador 6).

Então, parece que, nestas escolas, a implementação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, não provocou, até ao momento, grandes alterações nas respectivas organizações. Contudo,

quase todos os Coordenadores (1, 5, 6 e 7) referiram o processo de avaliação docente como um aspecto que ocorreu *“em contextos paralelos à mudança do modelo de gestão”* (Coordenador 5) e que, esse processo, sim, provocou grandes mudanças na organização-escola, sendo responsável, na escola L, pelo único conflito aberto entre o Director e os Professores. Basicamente, o que se passou foi que o Director se recusou a avaliar os professores que não tinham entregado os objectivos, conforme estipula o Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro. Gerou-se um conflito que a Direcção resolveu, voltando atrás na decisão, mas que alguns professores sentiram como *“um cristal que tinha partido ... e que seria impossível reconstruir”*. No entanto, o Coordenador 7 considerou que esse terá sido *“um passo dado em falso”* e que, mesmo durante o período de maior turbulência, na escola L *“houve sempre muita tranquilidade e uma calma muito, muito grande”*, decorrente da figura do Director que *“é uma figura que gosta de ouvir”, “é um homem que nós conhecemos ... e, portanto, é uma garantia de que vai haver uma continuidade do trabalho, da forma de trabalhar”* (Coordenador 7).

Inquiridos sobre se houve continuidade ou mudança, no momento de transição dum modelo colegial para um modelo unipessoal de gestão, todos foram unânimes em dizer que houve continuidade. Na escola G, o Director é um elemento “estranho”, mas que manteve parte da Comissão Executiva anterior e na escola L foi mantida a mesma equipa, *“são os mesmos actores”* (Director L), como já se referiu atrás. Assim, *“o tipo de gestão tem sido mais colegial do que unipessoal”* (Coordenador 3).

Pese embora assim ser, deduz-se de algumas entrevistas que as medidas de política educativa recentes obedecem a critérios de racionalidade económica, da procura da eficácia, do combate ao desperdício, entre outros, típicas de estratégias gerencialistas.

Lima (2003: 127) expõe muito bem estes aspectos:

“O sector da educação é actualmente terreno privilegiado das medidas de racionalização. A fase de expansão quantitativa do sistema terá chegado ao seu termo..., sabendo-se que os cortes nas despesas públicas serão certos, já anunciados e admitidos, e que face a essa orientação o aumento da qualidade da educação terá de ser conseguido não à custa de maiores investimentos, mas precisamente através de políticas de racionalização e de reestruturação que garantam uma maior eficácia e uma maior *eficiência interna*” (itálico do autor).

O Coordenador 5, a propósito da introdução da figura do Director, referiu que *“está-se a responsabilizar mais uma pessoa ... procura-se uma maior eficácia”* e, depois, a respeito da avaliação docente, referiu que a *“consider[a] um instrumento de gestão muito importante que pode revelar uma eficácia muito grande”*.



O Director da escola G referiu um outro mecanismo de controlo pelo Ministério da Educação: os exames. *“Para velhos problemas, velhas soluções”*, correndo-se o risco de *“intoxicar o doente com mais medicamentos”*.

Outra categoria de análise incontornável num trabalho sobre o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, é a autonomia. À excepção da Coordenadora 4, que considerou que *“no que decorre do Decreto ... há mais margem para autonomia, mas isso depende também do perfil do Director”*, todos os outros entrevistados consideraram que não há mais autonomia decorrente da implementação do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril. A Coordenadora 2 considerou que o decreto *“vende gato por lebre”*. O Coordenador 5 reforçou que a escola não está mais autónoma, até porque *“é uma questão muito balizada pelo Ministério da Educação”*. A Coordenadora 6 considerou que *“há uma certa abertura em termos de ... retórica”* que depois não se manifesta na prática. O Coordenador 7 alertou para o facto de há tantos anos se falar de autonomia, mas depois esta nunca ser exercida e referiu que não sabe se é por medo de a exercer ou se é por, efectivamente, ela não existir. Talvez fosse a isto que João Barroso (1997: 63) se referia, ainda que noutra contexto, quando apresentava a *“liderança empreendedora”* como um princípio de reforço da autonomia das escolas, com *“um papel fundamental na “aprendizagem organizacional” (aspas do autor) da autonomia, ... enquanto mobilização social dos diferentes actores”*. O Coordenador 8 disse tacitamente que não há autonomia e que *“já vem tudo definido”*. Aliás, o Coordenador 5 vai mais longe e diz que: *“Mais autonomia de escola? Hmm... depende da autonomia... se falar da autonomia do próprio Director, com certeza. Autonomia dos professores..... já será mais complicado. Porque... porque estes mecanismos ... depois vão traduzir-se, não propriamente, em... em questões de autonomia, mas, para muita gente em questões de submissão, de adaptação a um determinado contexto. E isso prejudica, de certa maneira, a questão da autonomia do ensino.”* O Coordenador 3 tem uma perspectiva um pouco diferente de todos os outros ao considerar que a Tutela, ao atribuir mais responsabilidades ao Director, *“a cara”* do Agrupamento, também terá de lhe conceder maior poder negocial.

Também os Directores confirmam as desconexões entre o que o decreto apregoa e o que depois se pratica.

O Director da escola G acentuou que está quase tudo definido, limitando-se as escolas a fazer uma *“check-list”*. Reforça a ideia de que *“vivemos no estádio da autorização, do controlo formal, das velhas orientações e não da autonomia”*. Para depois concluir: *“A autonomia não se decreta, a autonomia pratica-se. Por isso, onde está escrito autonomia devemos ler autorização. Quem continua a*

*dirigir a escola portuguesa é o Ministério da Educação. E a figura do Director enquadra-se numa lógica estatal para justificar as mudanças do novo modelo de governo nas escolas. Mudanças legitimadas em nome da desburocratização, da eficiência e da eficácia. A forte influência normativa prevalece assim como o controlo por parte da administração central e regional. Estamos perante uma nova forma de legitimação de políticas que nada de novo trazem para a qualidade das escolas e para o bem público que é a educação". Este Director usa frequentemente uma afirmação que, mais uma vez, comprova esta ideia de subordinação à Administração Central: "O Director não manda nada. Só manda vir."*

Para o Director da escola L, a autonomia *"vai ser um mito eterno"*, porque *"temos uma componente legislativa que nos limita e nos mete numa forma"*. Referiu, contudo, a existência de *"pequenas autonomias naquilo que não está legislado e que é o nosso espaço de liberdade"*.

A forma como os líderes decidem é outro aspecto a ter em conta quando queremos construir um quadro conceptual que nos permita caracterizar uma organização educativa. Todos os Coordenadores pareceram concordar que o respectivo Director, ao decidir, privilegia as leis, os despachos e as normas formais, ainda que com flexibilidade (Coordenadora 4) e sensatez (Coordenador 8) e não fazendo *"um cumprimento cego da lei"* (Coordenador 3). E, os Directores confirmaram essas constatações. O Director da escola G referiu que: *"O processo de decisão é complexo. E na hora de decidir temos de ter presente os dados fundamentais, para que a decisão seja correcta. Não podemos, por isso, esquecer as leis e os despachos. A organização escola tem especificidades próprias. No processo de decisão as leis, os despachos, as regras não formais são muitas vezes de difícil articulação"*. Contudo, *"não [costuma] pedir autorização à lei para decidir, mas não a [ignora]. [Procura] o equilíbrio, a ponderação sem deixar de ser célere"*. O Director da escola L referiu ter dois enfoques a nortear as suas decisões: *"o administrativo ou burocrático"* e *"um mais de proximidade com a Comunidade"*. O Coordenador 5 confirma isso: *"Nesta escola [escola L], posso... não tenho problema nenhum em dizer que ele privilegia o diálogo, a concertação e tal... antes de impor a lei. Portanto, a lei será aqui o último recurso, quando as coisas não estiverem para se resolver de outra forma"*. E vai mais longe ao dizer que *"Perante certos casos, problemas de relacionamento, problemas com alunos, problemas ao nível da gestão de pessoal auxiliar, problemas com pais, portanto... normalmente esses problemas são resolvidos por um determinado consenso"*, que não são propriamente as formas que estão na lei. Referia-se às *"infidelidades normativas"* (Lima, 1998: 176), *"mas que não são desvios suficientemente graves que possam configurar desobediências graves à lei"*

(Coordenador 5). Aliás, estas situações acontecem, também, frequentemente na escola G, sobretudo, na resolução de casos de indisciplina com alunos.

Então, quando o modelo burocrático parece dominar, mostrando-nos uma escola previsível, hierarquicamente estruturada que nos faz pensar em decisões racionais e perfeitamente consubstanciadas na lei, surge-nos os modelos de ambiguidade que acentuam a incerteza, a complexidade, a indeterminação das escolas e, no fundo, mostram-nos estas organizações como anarquias organizadas, onde nem tudo é previsível nem constante. Nas duas escolas em estudo coexistem, então, as duas realidades: a estrutura mais rígida e objectiva do modelo burocrático e a mais plástica e problemática dos modelos de ambiguidade. Curiosamente, o reforço da liderança na figura do Director parece servir os dois modelos. O Coordenador 3 manifesta muito claramente este aspecto do reforço da liderança: *“Eu acho que provoca, talvez, um... algum sentimento de que existe um responsável, se calhar, a quem nós temos que prestar todos contas. .... Todos nós temos esse sentimento. Se calhar, anteriormente, víamos mais um colega na Direcção e, enfim, nós não tínhamos, se calhar mais esta percepção de que era uma figura que era o responsável, digamos, directo, pelo funcionamento do Agrupamento e que tinha de prestar contas sobre os vários aspectos do funcionamento”* (Entrevista ao Coordenador 3). Também da escola G, a Coordenadora 4 salienta esta questão da liderança forte: *“Eu penso que, só por si, o facto de o “Director” ser essa palavra...em vez de Comissão Executiva, o Conselho Executivo... o Director, é a tal história, há um rosto, há uma figura, há alguém que, para o bem e para o mal, há-de vir a ser responsabilizado e que nós, de alguma forma, nós quando pensamos na gestão da escola, imediatamente identificamos essa figura.”*

Se falarmos agora de conflitos, novamente temos unanimidade entre os Coordenadores. Todos consideraram não ter aumentado os conflitos nas escolas em estudo. Conflitos sempre houve e vai haver, mas não são ou não foram causados pela introdução da nova figura do Director. Depreende-se, mais uma vez, que o processo de avaliação docente, esse sim, trouxe mais conflitos e turbulência às escolas, sendo referido um único conflito aberto, já explicado anteriormente, na escola L, mas já ultrapassado. No entanto, a Coordenadora 6 falou do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, como *“um decreto que não é simpático”* e que contribui, até pelo próprio termo “Director”, para *“esse ambiente que ...não [dirá] que é de conflitualidade, porque não há assim um conflito aberto, mas há ... retracção, há certas barreiras, há um encolher mais para dentro, há um nós não nos sentirmos tão bem ...”*. O Director L, na sua entrevista, referiu que *“era bom que houvesse mais conflitos até de concepções pedagógicas sobre ... sobre como pôr em prática... a avaliação, por exemplo, e por aí fora.*

*Isso era importante, porque aí era sinal que tinha havido discussão...*". E continuou explicando as vantagens dos conflitos: *"Cada um de nós ficará mais consciente quer da opinião do outro, quer da sua própria opinião" e ainda: "o conflito, no sentido da discussão na Política Educativa, é uma forma de crescimento da instituição. Agora, se isso leva a que depois possam existir interesses pessoais, luta pelo poder, interesses pessoais de pequenas conquistas ...de pequenas posições dentro da instituição ... pronto, isso (...) é a parte mais negativa"*. Com o conflito mergulhamos nas escolas como modelos políticos em que os vários actores jogam as suas estratégias para fazer vencer os seus objectivos. E, neste momento de transição, sente-se alguma desconfiança relativamente ao novo modelo de gestão.

E o conflito leva-nos a outro aspecto fundamental nas organizações: o poder. Mais uma vez unanimemente, os Coordenadores consideraram o Director como uma pessoa com mais poder, mais até do que o anterior Presidente do Conselho Executivo. O Coordenador 6 considera que *"o conjunto de poderes do Director é imenso... é imenso e [acha] que ele pode riscar em muitos patamares da vida da escola, incluindo em nós, porque tem mais poder"*. O Coordenador 8 considerou que o Director tem mais poder, *"particularmente ou quase só sobre os professores"*. Esse poder é-lhe conferido formalmente, ainda que tenham referido que não se tem notado a manifestação concreta desse poder. O Coordenador 7 referiu mesmo, relativamente ao Director, que *"Até ao momento, se nota o desejo de trabalhar, levando consigo a comunidade ... Coisa que certamente não acontecerá se quiser entrar numa via declaradamente de imposição da sua vontade."* Os dois Directores admitiram que têm mais poder decorrente da implementação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, *"no âmbito do quadro meramente legislativo"* (Director da escola L). O Director da escola L afirmou que *"...se calhar, [tem] mais poder que [lhe] é dado pelos docentes do que o poder que ...possa utilizar sobre os próprios docentes"*. Já o Director da escola G alerta para o facto de, já no modelo anterior, em algumas escolas, o Presidente do Conselho Executivo exercer o poder de forma unipessoal, quando deveria ser o Conselho Executivo a fazê-lo. Considera que com *"o novo modelo de gestão se formalizou esse poder unipessoal"*.

Já relativamente à Administração Central não há alteração: *"continua subjogado"* (Coordenadora 6) e considera que *"para o Ministério da Educação, ter dentro da escola uma pessoa com tanto poder é importante"*. O Director da escola G referiu que em relação à Tutela está tudo na mesma, encontrando-se o Director *"numa espécie de limbo"*. E explica o que quer dizer com isto: o Director *"tem de responder perante a Tutela e perante a comunidade educativa"*.

Já o Director da escola L admitiu que *"nunca houve tanto diálogo com a Administração Central como houve ... nestes últimos anos"*. Referia-se às inúmeras reuniões que a Tutela realizou por todo

o país com os órgãos de gestão. E o Director continuou: *“Podemos dizer que foi uma questão de estratégia política, depois de tomar algumas acções mais violentas, tentar criar aqui uma válvula de escape, ouvindo os Directores ...”*. Contudo, advertiu que *“...sentimos que teríamos de ter algum cuidado como poderíamos criticar a Administração”* e que alguns Directores se sentiram inibidos em determinadas situações. E conclui que *“os interesses da Administração Central, nem sempre coincidem com os interesses da escola, no seu plano de acção”*.

Então, parece que a implementação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, sob uma capa de mais autonomia e mais poder para o Director, não passa de “uma política de concentração de poder do Estado ...na sua Administração Central e Regional desconcentrada” (Barroso, 1999: 11). Aliás, o Director da escola G realça precisamente esse aspecto na sua entrevista: *“A Escola está desconcentrada e não descentralizada. E há uma recentração dos poderes: as direcções regionais de educação são o primeiro nível de desconcentração, as equipas de apoio são o segundo nível e os agrupamentos o terceiro nível de desconcentração. Daí o cerco dos poderes em que vive o Director e a escola pública. Daí a escola não estar dotada de autonomia”*.

A participação “consagrada como direito e como instrumento de realização da democracia” (Lima, 1998: 182) é outro tema recorrente no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. Mais uma vez, todos os Coordenadores se mostraram motivados e encorajados a participar. A Coordenadora 6 considerou que esta questão da participação passa mais pelos Coordenadores e pelas pessoas que constituem o Departamento do que pelo Director. De qualquer forma, foi de opinião que a equipa de gestão mesmo que não incentive, também *“não [cria] atritos, não [cria] obstáculos”* à realização de qualquer actividade. Contudo, reconheceu que após o período conturbado que as escolas passaram, *“não é nada fácil trabalhar neste momento”* e *“as pessoas estão muito revoltadas”*. Mas, não atribuiu esse *“frio”* que se sente na sala de professores à introdução da figura do Director, mas ao processo de avaliação docente; embora o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, venha *“pôr achas para a fogueira”*.

Todos os Coordenadores entrevistados consideraram os respectivos Directores democráticos, consultivos e que procuram consensos o que, certamente, estimula a participação. O Coordenador 3, na sua entrevista, enfatiza que o Director *“[até] pode ser mais democrático, porque ele tem, no Agrupamento, o tal órgão a quem ele tem de prestar contas – o Conselho Geral – que é um órgão..... é colegial e... e é representativo de toda a comunidade... é, também, a esse órgão que ele tem de prestar contas. E pode-se tornar até numa figura bastante democrática.”*

Finalmente, o cerne deste trabalho: os Directores destas escolas agem como Representantes do Estado ou Representantes da Comunidade Escolar, particularmente dos Professores? As Coordenadoras 2 e 4 e o Coordenador 8 consideraram que os respectivos Directores se comportam como Representantes do Estado, cumprem a lei e têm de a fazer cumprir, que é o mesmo que dizer que cumprem ordens do Ministério. Os restantes Coordenadores adoptaram uma postura mais moderada, considerando que os respectivos Directores se comportam, às vezes, como Representantes do Estado e outras vezes como Representantes da Comunidade Educativa. O Coordenador 5 afirmou que *“...o Director é sempre um papel exercido entre a espada e a parede, entre essas duas entidades”*. Referiu ainda que *“o Director não pode deixar de cumprir as obrigações que o Estado lhe impõe”*, mas *“[crê] que a tendência é mais para satisfazer as condições e os anseios da Comunidade Educativa”*. Também o Coordenador 7 da escola L considerou que o Director é, *“no sentido geral, Representante da Comunidade Escolar”* e *“pontualmente, poderemos notar uma outra tomada de posição que pode, porventura, parecer mais Representante do Estado”*. Voltou a dar o exemplo da atitude do Director relativamente aos docentes que não entregaram os objectivos, ressaltando, no entanto, o facto de o Director, na posição em que está, poder *“ter uma perspectiva que ...não [pode], não [consegue] avaliar”*. A Coordenadora 6 considerou que *“em certas situações [o Director] se coloca como Representante do Estado e age em conformidade e, muitas vezes, também se coloca como Representante dos Professores e age em conformidade. Portanto, sendo verdadeiro representante da escola de que é Director.”* Inquirida sobre o que achava que prevalecia, respondeu: *“Penso que o caminho seria mais o da lei, o da legalidade ... às vezes é preciso romper barreiras e isso não é fácil”*. A Coordenadora 4 refere na sua entrevista, a propósito do Director da escola G que *“neste pouco tempo que [tem] observado a sua actuação, [nota] que não há aquela postura legalista, não há aquela rigidez e que procura, realmente, ouvir as pessoas, trocar ideias, partilhar”*. Contudo, mais à frente, precisa que *“[sente] que o Director tem sempre presente o espírito da lei”*.

Os dois Directores estudados assumiram que não podem fugir à lei e, portanto, representam o Ministério da Educação. O Director da escola G sente-se ainda um professor a desempenhar as funções de Director: *“Sou professor e estou Director”*. No entanto, explicou que, enquanto que, antigamente, o Presidente do Conselho Executivo acabava por ser quase um órgão representativo da classe docente, porque eram eles que o elegiam, agora vê-se mais como *“um representante da Comunidade Educativa onde estão incluídos os professores”*. E continua: *“Fui sujeito a um escrutínio com base num projecto, a Comunidade Educativa pronunciou-se favorável a ele e escolheu-me. Foi dela que recebi um mandato para quatro anos e, por isso, tenho de o assumir na minha prática*

*diária*". Enfatiza o facto de já não ter a legitimidade de responder só aos professores, mas a uma comunidade. Digamos que se observa "um claro domínio da comunidade local e dos pais, em prejuízo dos professores" (Afonso, 1995: 77). Mas, *"por outro lado, e num segundo nível, [tem] um contrato com o Ministério da Educação"* (Director da escola G). Este Director faz, então, referência a um processo concursal que é um misto de contrato-mandato: contrato com o Ministério e, ao mesmo tempo, mandato da comunidade. Já a Coordenadora 6 havia comentado este aspecto, classificando a eleição do Director como *"híbrida, um bocado ambígua"*, o que torna o processo menos democrático. E continua: *"Eu sou favorável ao modelo colegial, muito mais...Acho que, onde há mais gente a pensar, onde há troca de opiniões, há um enriquecimento muito maior e, com o Decreto-Lei nº75, isso não vai ser promovido."*

O Director da escola L, mesmo correndo o risco de *"dar uma resposta politicamente incorrecta"*, confessou que se sente um Representante do Estado, pois não pode ir contra a lei. Pode é, *"naquilo que não está legislado ... tomar as melhores opções que [entenda] que sirva a comunidade"*. Referiu, também, as alterações a nível do processo de eleição dos Directores. E comentou que, após ter sido um adepto deste processo, agora considera que o mesmo pode trazer problemas, nomeadamente por se correr o risco de o Conselho Geral ser partidarizado. Curiosamente, também o Director da escola G refere o risco de, se não se mudar a cobertura legal, os Directores se poderem vir a tornar nos "xerifes do Presidente da Câmara".

### **3. Analisando os Inquéritos**

Durante o mês de Fevereiro de 2010, foram realizados inquéritos nas duas escolas a todos os professores do 2º e 3º ciclos. Os inquéritos foram divididos em três partes: a primeira (A) tinha por objectivo a caracterização da amostra; na segunda (B) pretendia-se estudar as implicações do novo modelo de gestão (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril) na configuração da Escola como organização e, finalmente, na terceira parte (C) esperava-se perceber quais as representações dos professores em relação ao Director da respectiva escola.

A caracterização da amostra dos professores encontra-se no apêndice III, nos pontos 3 e 4, respectivamente para os da escola G e para os da escola L. Foram elaborados um série de gráficos que permitem uma análise estatística da amostra relativamente aos aspectos que a seguir se referem.

Na Escola G, num universo de 106 professores, receberam o inquérito 89 e responderam 53, correspondendo a 59,6%.

Dos professores respondentes 42 são do género feminino (Apêndice III: gráfico 2). E a maioria (37) situa-se entre os 30 e os 57 anos (Apêndice III: Gráfico 3), correspondendo, portanto, a professores com um número considerável de anos de serviço (Apêndice III: Gráfico 4), que já estão na escola há vários anos (Apêndice III: Gráfico 5) e com uma situação profissional estável (Apêndice III: Gráfico 6).

A larga maioria dos professores inquiridos possui Licenciatura, havendo apenas um com bacharelato (Apêndice III: Gráfico 7). Dos 53 respondentes, apenas um não é profissionalizado (Apêndice III: Gráfico 8), confirmando-se nesta escola a grande evolução que, apesar de tudo, se deu no sistema de ensino nos últimos 30 anos.

Sendo assim, é natural que a maioria dos respondentes ocupem cargos na escola (Apêndice III: Gráfico 9) e contámos, então, com respondentes que, maioritariamente, conhecem bem a realidade da escola, ainda que o Director seja um elemento estranho, a trabalhar pelo primeiro ano na escola G. Dos professores que responderam ao inquérito, 30 leccionam o 3º ciclo e 23 o 2º ciclo ( Apêndice III: Gráfico 10).

A escola L é uma escola maior (131 professores do 2º e terceiro ciclos). Dos 118 que receberam o inquérito, responderam 53 (Apêndice III: Gráfico 11).

Os dados recolhidos permitem-nos concluir que, em termos de professores respondentes, a escola L tem uma situação idêntica à anterior: responderam maioritariamente mulheres (Apêndice III: Gráfico 12); os respondentes encontram-se, maioritariamente, entre os 30 e os 57 anos (Apêndice III: Gráfico 13), correspondendo, portanto, a docentes com muitos anos de serviço (Apêndice III: Gráfico 14) e com vários anos de serviço na escola L (Apêndice III: Gráfico 15).

Os professores respondentes da escola L têm, também, maioritariamente uma situação profissional estável (Apêndice III: Gráfico 16), são licenciados (Apêndice III: Gráfico 17) e profissionalizados (Apêndice III: Gráfico 18).

Trinta e seis dos respondentes da escola L ocupam cargos (Apêndice III: Gráfico 19) e há um maior número de docentes que leccionam no 3º ciclo.

Caracterizadas as duas amostras de docentes que responderam aos inquéritos, passemos à análise da parte B dos inquéritos, relativa às implicações do novo modelo de gestão (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril) na configuração da Escola como organização. Agrupámos as questões em cinco categorias: autonomia, poderes do Director, participação, papéis do Director e organização da



escola e construímos quadros de frequência para cada grau de concordância / discordância apresentado.

QUADRO V.1 - Categoria autonomia (escola G).

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Concordo Totalmente		NR	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	Q1	2	3,8	10	18,9	28	52,8	12	22,6	0	0,0	1
Q6	2	3,8	14	26,4	15	28,3	16	30,2	3	5,7	3	5,7

QUADRO V.2 - Categoria autonomia (escola L).

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Concordo Totalmente		NR	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	Q1	3	5,7	15	28,3	21	39,6	10	18,9	1	1,9	3
Q6	2	3,8	19	35,8	18	34,0	10	18,9	0	0,0	4	7,5

Legenda:

Q1 - A implementação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22/04 veio reforçar a autonomia da escola.

Q6 - Com o novo modelo de gestão a escola não ganhou nem perdeu autonomia.

Analisando estes dados, podemos verificar que, relativamente à escola G, a maioria dos professores respondentes (52,8%) concordaram parcialmente que o novo decreto da gestão veio reforçar a autonomia. Mas, se conjugarmos com a questão 6, percebemos que maioritariamente (35,9%) pensam que provavelmente a escola não perdeu nem ganhou autonomia. Na escola L, a resposta à questão 3 com maior frequência é de 39,6% de “concordo parcialmente”. Conjugando, também, com a outra questão, poder-se-á concluir que provavelmente há uma maior tendência para se concordar que a escola está menos autónoma. Parece-nos, no entanto, que o maior número de respostas tenderá para o facto de a escola não estar nem mais nem menos autónoma, o que pode ser uma sensação normal no período de transição em que nos encontramos, correspondente a um curto período do novo modelo.

Passemos, agora, a analisar as questões que se prendem com os poderes do Director.

QUADRO V.3 - Categoria Poderes do Director (escola G)

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Concordo Totalmente		NR	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Q3	0	0,0	1	1,9	12	22,6	28	52,8	11	20,8	1	1,9
Q5	0	0,0	7	13,2	14	26,4	24	45,3	6	11,3	2	3,8
Q14	3	5,7	18	34,0	16	30,2	12	22,6	2	3,8	2	3,8
Q16	0	0,0	2	3,8	17	32,1	28	52,8	6	11,3	0	0,0
Q17	2	3,8	25	47,2	17	32,1	6	11,3	3	5,7	0	0,0

QUADRO V.4 - Categoria Poderes do Director (escola L)

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Concordo Totalmente		NR	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Q3	1	1,9	2	3,8	6	11,3	28	52,8	13	24,5	3	5,7
Q5	3	5,7	4	7,5	14	26,4	19	35,8	9	17,0	4	7,5
Q14	5	9,4	20	37,7	12	22,6	10	18,9	3	5,7	3	5,7
Q16	0	0,0	2	3,8	16	30,2	24	45,3	7	13,2	4	7,5
Q17	2	3,8	13	24,5	12	22,6	16	30,2	7	13,2	3	5,7

Legenda:

Q3 - A implementação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22/04 veio reforçar o poder do órgão de gestão – Direcção.

Q5 - O poder de decisão sobre os professores aumentou.

Q14 - O poder do Director sobre a construção do PE, sobre o currículo, a avaliação e a gestão dos recursos não é diferente daquele que o Presidente do Conselho Executivo possuía.

Q16 - Apesar da implementação do novo modelo de gestão, a educação e a pedagogia permanecem subjugadas à Administração Central.

Q17 - A introdução da “nova” figura do Director propiciou o desenvolvimento de “novas” relações de conflito entre os professores.

Relativamente à questão 3, nas duas escolas, a larga maioria de respondentes (atente-se nas respostas dadas como “concordo e concordo totalmente”, correspondendo a 73,6% na escola G e a 77,3% na escola L) considerou que o novo modelo de gestão veio reforçar o poder do órgão de gestão.

Apontaram, também, que o aumento desse poder se manifesta, sobretudo, sobre os professores (questão 5): 56,6% na escola G e 52,8% na escola L. Mas, nem todos os que consideraram que o Director terá mais poder sobre os professores concordaram quanto ao facto de essa “figura” propiciar o desenvolvimento de conflitos entre eles. Na escola G, apenas 17% concordaram ou concordaram totalmente com o surgimento de novos conflitos e, na escola L, 43,4% manifestaram-se dessa forma. Veja-se que houve uma percentagem razoável de professores que ainda não tinham a sua posição/opinião definida.

Apesar de o Decreto dar novas competências ao Director sobre a construção do Projecto Educativo e a avaliação, por exemplo, nas duas escolas, respectivamente 26,4% dos respondentes na escola G e 24,6% na escola L concordaram, com maior ou menor ênfase, que a situação não se alterou relativamente ao Presidente do Conselho Executivo. E, novamente, houve um número significativo de respondentes indecisos. Esta situação pode facilmente ser explicada com o facto de os Directores das duas escolas ainda não terem assumido as novas competências que o Decreto-Lei nº 75 de 2008 lhes confere. Neste momento de transição, as práticas de gestão ainda são as mesmas do órgão de gestão anterior. Mas, está em maioria o número de professores que afirmaram que os poderes do Director são diferentes dos do Presidente do Conselho Executivo.

Já relativamente à Tutela (questão 16), 64,1% dos professores inquiridos na escola G e 58,5% na escola L considerara que continua tudo na mesma, ou seja, as escolas continuam subjugadas ao Poder Central. Se a este valor se adicionar os da coluna do meio, obteremos percentagens próximas dos 100% o que mostra bem o que os professores respondentes pensam sobre quem manda realmente nas escolas portuguesas.

Consideremos, agora, uma nova categoria: a Participação.

QUADRO V.5 - Categoria Participação (escola G)

Questões	Discordo		Discordo		Concordo		Concordo		Concordo		NR	
	Totalmente				Parcialmente				Totalmente			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Q10	0	0,0	23	43,4	15	28,3	9	17,0	5	9,4	1	1,9
Q13	6	11,3	24	45,3	18	34,0	4	7,5	1	1,9	0	0,0
Q15	9	17,0	33	62,3	7	13,2	4	7,5	0	0,0	0	0,0

QUADRO V.6 - Categoria Participação (escola L)

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Concordo Totalmente		NR	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Q10	1	1,9	15	28,3	14	26,4	11	20,8	9	17,0	3	5,7
Q13	7	13,2	26	49,1	9	17,0	6	11,3	1	1,9	4	7,5
Q15	18	34,0	20	37,7	6	11,3	5	9,4	0	0,0	4	7,5

Legenda:

Q10 - O grau de participação dos professores diminuiu com a implementação do novo modelo de gestão.

Q13 - O novo modelo de gestão constituiu um reforço da participação dos professores na escola.

Q15 - Com o novo modelo de gestão, a escola está mais democrática.

Ainda que com predominância diferente – 43,4% na escola G e 30,2% na escola L – os docentes inquiridos pensam que a participação docente não diminuiu com a implementação do Decreto-Lei nº 75 de 2008. Estes valores subirão bastante se lhes adicionarmos os que não têm a certeza. No entanto, quando se perguntou se o novo modelo de gestão reforçou a participação dos professores, 56,6% dos respondentes da escola G e 62,3% dos da escola L discordaram ou discordaram totalmente. Clarificaram as suas posições ao considerarem que a escola está menos democrática (79,3% na escola G e 71,7% na escola L). Nota-se alguma discrepância entre as questões 10 e 13 e entre estas e a questão 15. Para além de uma possível incompreensão da pergunta, mais uma vez, o facto de nos encontrarmos num período de transição pode tornar todas as questões ainda pouco definidas e clarificadas e só passíveis de confirmação num período mais alargado de implementação do Decreto-Lei nº 75 de 2008.

Passemos à análise das questões relacionadas com os papéis do(s) Director(es), um dos aspectos fundamentais deste trabalho.

QUADRO V.7 - Categoria Papéis do Director (escola G)

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Concordo Totalmente		NR	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Q4	0	0,0	10	18,9	19	35,8	20	37,7	3	5,7	1	1,9
Q7	0	0,0	14	26,4	20	37,7	16	30,2	2	3,8	1	1,9
Q8	1	1,9	0	0,0	15	28,3	29	54,7	4	7,5	4	7,5
Q11	0	0,0	4	7,5	24	45,3	22	41,5	0	0,0	3	5,7

QUADRO V.8 - Categoria Papéis do Director (escola L)

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Concordo Totalmente		NR	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Q4	2	3,8	6	11,3	13	24,5	23	43,4	5	9,4	4	7,5
Q7	3	5,7	10	18,9	15	28,3	18	34,0	4	7,5	3	5,7
Q8	0	0,0	5	9,4	10	18,9	27	50,9	8	15,1	3	5,7
Q11	0	0,0	2	3,8	14	26,4	25	47,2	8	15,1	4	7,5

## Legenda:

Q4 - O Director é essencialmente um delegado do estado que executa localmente as medidas de política educativa.

Q7- O Director é essencialmente o representante da comunidade escolar no Ministério.

Q8 - O Director cumpre sempre os normativos legais.

Q11 - O Director actua como delegado do estado, em algumas situações, e como representante da comunidade escolar noutras.

Também, quanto a este aspecto, a maioria (43,4% dos respondentes da escola G e 52,8% na escola L) considerou o Director um Representante do Estado, havendo uma percentagem considerável de professores que concordou parcialmente com esta afirmação. São provavelmente os que têm dúvidas sobre se ele é essencialmente o representante da Comunidade escolar no Ministério, ainda que não haja correspondência perfeita entre estes itens. No entanto, a maioria, nas duas escolas, apontou que o Director cumpre sempre os normativos legais (excluindo a coluna do meio, 62,6% na escola G e 66% na escola L). Na escola G, a questão 11 não nos tira as dúvidas criadas pelas respostas às questões 4 e 7, uma vez que 41,5% dos inquiridos considerou que o Director actua como Delegado de Estado, em algumas situações, e como representante da Comunidade Escolar noutras;

mas 45,3% ainda tem dúvidas. Conjugando com as respostas às questões 4 e 7, parece-nos que tenderão a considerá-lo mais um representante de Estado. Já na escola L, as dúvidas parecem-nos esclarecidas, com 62,3% dos professores respondentes a considerar que o Director actua como Delegado do Estado, em algumas situações, e como representante da Comunidade Escolar noutras. Estas diferenças poderão estar relacionadas com o facto de o Director ser uma personagem desconhecida na escola G e ser o antigo Presidente do Conselho Executivo na escola L.

Finalmente, na percepção dos professores respondentes, o que mudou na organização-escola, consequência da implementação do novo decreto da gestão?

QUADRO V.9 - Categoria Mudanças na organização-escola (escola G)

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Concordo Totalmente		NR	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Q2	0	0,0	3	5,7	16	30,2	27	50,9	4	7,5	3	5,7
Q9	3	5,7	23	43,4	16	30,2	6	11,3	1	1,9	4	7,5
Q12	1	1,9	7	13,2	12	22,6	25	47,2	5	9,4	3	5,7
Q18	6	11,3	24	45,3	11	20,8	8	15,1	1	1,9	3	5,7

QUADRO V.10 - Categoria Mudanças na organização-escola (escola L)

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Concordo Totalmente		NR	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Q2	0	0,0	2	3,8	19	35,8	23	43,4	8	15,1	1	1,9
Q9	5	9,4	16	30,2	19	35,8	11	20,8	2	3,8	0	0,0
Q12	0	0,0	9	17,0	22	41,5	17	32,1	4	7,5	1	1,9
Q18	6	11,3	14	26,4	19	35,8	14	26,4	0	0,0	0	0,0

Legenda:

Q2 - A implementação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril provocou alterações na organização da escola.

Q9 - Com a implementação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril a organização escola mudou radicalmente.

Q12 - O novo modelo de gestão acentuou o carácter burocrático-racional da organização.

Q18 - O modelo unipessoal de gestão – Director – é mais eficaz, do ponto de vista de liderança, do que o modelo colegial de gestão.

Nos resultados obtidos nas duas escolas, foi possível verificar que os professores inquiridos consideraram maioritariamente que a implementação do Decreto-Lei nº 75 de 2008 provocou alterações na organização da escola (58,5% na escola G e 58,4% na escola L), ainda que maioritariamente, também, não tivessem visto essas mudanças como sendo radicais (39,4% na escola G e 49,1% na escola L). Curiosamente e pela primeira vez, o número de professores respondentes que concordaram parcialmente com as questões 2 e 9 foi igual nas duas questões, numa determinada escola: 19 na escola G e 16 na escola L, correspondendo, respectivamente a 35,8% e a 30,2%. Mais uma vez, as percentagens obtidas nesta coluna do meio são significativas e prendem-se, provavelmente, com o período de transição em que nos encontramos e com alguma indefinição na acção dos respectivos directores.

Relativamente ao acentuar do carácter burocrático-racional da organização, na escola G houve alguma dúvida, manifestada pelos 41,5% de professores que concordaram parcialmente com a questão, embora 39,6% tivessem concordado em maior ou menor grau com a afirmação. Na escola L, a percentagem de professores que concordaram com o aumento de carácter burocrático-racional da organização foi de 56,6%, aos quais se poderão juntar os 22,6% de indecisos/com dúvidas. Parece-nos, de qualquer forma, que não haverá dúvidas quanto a este aspecto. Nas escolas em questão, com maior ou menor evidência, os professores ainda sentem o império da lei.

Quanto à eficácia do modelo unipessoal de gestão relativamente ao modelo colegial de gestão, em ambas as escolas, embora de uma forma mais clara na escola L (56,6% contra 37,7%), os professores discordaram, mais ou menos explicitamente dessa afirmação. Apesar de tudo, parece ainda prevalecer a valorização a democraticidade do modelo colegial de gestão, ainda que saibamos que um órgão colegial também possa ser pouco democrático. Mais uma vez houve uma percentagem bastante razoável de indecisos (35,8% na escola G e 20,8% na escola L). E, mais uma vez, também, o facto de o Director da escola L ser o antigo Presidente do Conselho Executivo da escola pode dar mais segurança à comunidade educativa. Na escola G há maior expectativa.

A parte C do inquérito foi relativa às representações dos professores em relação ao Director. As questões foram tratadas de acordo com as seguintes categorias: Papéis do(s) Director(es) da escola, Participação / Democracia, Tomadas de Decisão, Autonomia, Conflitos e Poder.

QUADRO V.11 - Categoria Representações dos Professores sobre os Papéis do(s) Director(es) (escola G)

Questões	Discordo		Discordo		Concordo		Concordo		Concordo		NR	
	Totalmente				Parcialmente				Totalmente			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Q1	0	0,0	14	26,4	22	41,5	11	20,8	3	5,7	3	5,7
Q2	1	1,9	14	26,4	22	41,5	12	22,6	0	0,0	4	7,5
Q3	8	15,1	32	60,4	5	9,4	5	9,4	0	0,0	3	5,7
Q8	0	0,0	1	1,9	16	30,2	29	54,7	5	9,4	2	3,8
Q9	0	0,0	3	5,7	17	32,1	28	52,8	3	5,7	2	3,8
Q14	0	0,0	6	11,3	29	54,7	15	28,3	2	3,8	1	1,9
Q15	1	1,9	0	0,0	24	45,3	22	41,5	4	7,5	2	3,8
Q16	0	0,0	1	1,9	18	34,0	28	52,8	4	7,5	2	3,8

QUADRO V.12 - Categoria Representações dos Professores sobre os Papéis do(s) Director(es) (escola L)

Questões	Discordo		Discordo		Concordo		Concordo		Concordo		NR	
	Totalmente				Parcialmente				Totalmente			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Q1	0	0,0	7	13,2	18	34,0	21	39,6	3	5,7	4	7,5
Q2	2	3,8	13	24,5	19	35,8	15	28,3	0	0,0	4	7,5
Q3	11	20,8	26	49,1	8	15,1	4	7,5	0	0,0	4	7,5
Q8	0	0,0	4	7,5	18	34,0	22	41,5	5	9,4	4	7,5
Q9	0	0,0	5	9,4	19	35,8	21	39,6	5	9,4	3	5,7
Q14	2	3,8	20	37,7	15	28,3	7	13,2	3	5,7	6	11,3
Q15	2	3,8	5	9,4	20	37,7	22	41,5	0	0,0	4	7,5
Q16	1	1,9	2	3,8	15	28,3	28	52,8	3	5,7	4	7,5

Legenda:

Q1 - O Director age, normalmente, como delegado do estado.

Q2 - Na minha escola, o Director privilegia as regras formais relativamente às regras não formais.

Q3 - Na minha escola o Director excede as competências que a lei lhe atribui.

Q8 - O Director cumpre sempre os normativos legais.

Q9 - O Director actua habitualmente como representante da comunidade escolar.

Q14 - A forma de actuação do Director é diferente da forma de actuação do Presidente do anterior Conselho Executivo.

Q15 - O Director consegue desempenhar o seu papel de delegado do estado sem pôr em causa os princípios de participação, de democracia.

Q16 - Na minha escola existe uma liderança eficaz.



A questão fundamental, neste ponto, prendeu-se com as percepções dos professores relativamente aos papéis do(s) Director(es): o(s) Director(es) age(m) como Delegado de Estado ou como Representante da Comunidade Escolar? Na escola G, talvez por o Director ser um elemento novo na escola, 41,5% concordou parcialmente com a 1ª hipótese, havendo depois equilíbrio entre os que concordaram em maior ou menor grau (26,5%) e os que discordaram (26,4%). Curiosamente, esses valores alteram-se significativamente, quando a hipótese é o Director actuar como representante da Comunidade Escolar: a percentagem de indecisos diminuiu para 32,1% e houve uns expressivos 58,5% que concordaram em maior ou menor grau com a afirmação. Na escola L, há uma percentagem significativa de professores respondentes que consideraram que o Director age normalmente como Delegado de Estado (45,3%) e outros que consideraram que age normalmente como Representante da Comunidade escolar (49%). Se analisarmos as duas respostas em simultâneo, na escola G, 14 professores assinalaram para as questões 1 e 9, respectivamente, concordo parcialmente e concordo e concordo parcialmente nas duas questões, confirmando a tendência feita pela primeira análise. Na escola L, as hipóteses referidas anteriormente têm respectivamente 6 e 10 referências. Nas duas escolas houve professores que assinalaram as duas questões concordo (6 e 9 referências, respectivamente, na escola G e na L) ou situações similares (2 e 6 referências, respectivamente), que corresponderão, certamente, ao facto de um professor poder pensar que o Director pode agir umas vezes como Delegado de Estado e outras como Representante da Comunidade Educativa, ou poder pensar que ele age habitualmente como se fosse sempre e ao mesmo tempo as duas coisas.

Indo de encontro ao que foi dito, na escola G houve também 41,5% de actores que concordou parcialmente com o facto de o Director cumprir as regras formais em detrimento das não formais e, novamente, houve um certo equilíbrio entre os que concordaram e os que discordaram desse ponto de vista. Na escola L, nem todos os que consideraram que o Director age normalmente como Delegado de Estado (45,3%) confirmaram agora que ele privilegia as regras formais em relação às não formais (28,3%). A faixa dos que concordaram parcialmente com as duas afirmações é idêntica para as duas questões (34% e 35,8%, respectivamente para a questão 1 e 2).

Os respondentes das duas escolas concordaram, em maior ou menor grau, que o respectivo Director não excede as competências que a lei lhe atribui: 75,5% e 69,9% respectivamente para a escola G e L.

Independentemente do que foi dito, os professores referiram que os respectivos Directores cumprem sempre os normativos legais (64,1% na escola G e 50,9% na escola L).

Parece-nos, pois, que, apesar de haver uma certa confusão quanto aos papéis dos Directores, quando se fala em lei, as dúvidas desaparecem e manifestam-se as certezas de um Estado regulador e centralizador, “em que a escola é vista como um”serviço de Estado” (aspas do autor), sujeita a uma rede complexa de normativos que reforçam a intervenção da administração central directa (...) ou mediatizada através do director da escola, cuja função essencial é fiscalizar o cumprimento das normas e regulamentos” (Barroso, 1999: 23). Até porque esta cultura do Estado Regulador, com mais ou menos variações, dura há várias décadas e está enraizada no pensamento dos professores.

As respostas à questão 14, também, não trouxeram novidades. Como se esperava, na escola G e uma vez que o Director é um “estranho” na escola, 54,7% dos inquiridos não manifestou uma ideia muito clara sobre as diferenças do Director em relação ao antigo Presidente do Conselho Executivo, embora 32,1% tivesse concordado, em maior ou menor grau, que há diferenças. Na escola L, onde o Director é o antigo Presidente do Conselho Executivo, 41,5% dos respondentes discordou que a actuação do Director tenha mudado. Mesmo assim, houve 18,9% que considerou que a sua forma de actuar mudou.

Nas duas escolas, são poucos os respondentes que referiram que o seu Director porá em risco os princípios da democracia e da participação ao cumprir o seu papel de Delegado de Estado: 1,9% e 13,2%, respectivamente na escola G e na L. Portanto, e tal como foi referido unanimemente nas entrevistas já analisadas, os professores consideraram os respectivos Directores como pessoas com uma cultura democrática e que não alterarão as suas práticas apesar dos normativos assim o permitirem.

E, pela mesma linha de leitura, consideraram, maioritariamente, a liderança das respectivas escolas eficazes, tendo apenas 1 e 3 respondentes, respectivamente, na escola G e na L discordado da afirmação.

Vejamos, agora, como interpretaram os professores respondentes a realidade das suas escolas em termos de participação/democracia.

QUADRO V.13 - Categoria Participação / Democracia (escola G)

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Concordo Totalmente		NR	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Q4	0	0,0	8	15,1	14	26,4	25	47,2	3	5,7	3	5,7
Q12	3	5,7	34	64,2	9	17,0	3	5,7	0	0,0	4	7,5

QUADRO V.14 - Categoria Participação / Democracia (escola L)

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Concordo Totalmente		NR	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Q4	1	1,9	6	11,3	19	35,8	17	32,1	6	11,3	4	7,5
Q12	15	28,3	24	45,3	7	13,2	1	1,9	0	0,0	6	11,3

Legenda:

Q4 - Sou encorajado(a) pelo Director a participar na vida da escola.

Q12 - Com a implementação do novo modelo de gestão, a minha escola está mais democrática.

Em ambas as escolas, os professores inquiridos sentiram-se, maioritariamente, encorajados pelo respectivo Director a participar na vida da escola (52,9% e 43,4%, respectivamente na escola G e L). Curiosamente, uma maioria ainda mais expressiva (69,9% e 73,6%, respectivamente na escola G e na L) considerou que com a implementação do novo modelo de gestão a respectiva escola está menos democrática.

Parece haver aqui contradições, que já anteriormente se sentiram noutras questões, difíceis de conciliar: por um lado, o Director defende o princípio da participação; por outro, a escola está menos democrática. Por um lado, o Director mantém as suas práticas colegiais de Presidente do Conselho Executivo; por outro, a lei transforma-o num órgão unipessoal e confere-lhe mais poderes. Por um lado, o decreto apregoa a autonomia; por outro, o Estado não abre mão do seu poder, usando até processos de regulação afinados, como seja, por exemplo, o da avaliação do desempenho docente. E, então, percebemos que o modelo da ambiguidade é incontornável num estudo da escola como organização: os objectivos são determinados fora das escolas, obedecendo a lógicas díspares das do contexto de cada escola, o que os torna ambíguos e incertos; desconfia-se da intenção que está por trás da acção;

os actores não participam sempre da mesma maneira e com a mesma intensidade; vive-se na incerteza.

QUADRO V.15 - Categoria Tomadas de Decisão (escola G)

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Concordo Totalmente		NR	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Q5	1	1,9	20	37,7	23	43,4	5	9,4	1	1,9	3	5,7
Q6	0	0,0	0	0,0	21	39,6	27	50,9	2	3,8	3	5,7
Q7	2	3,8	18	34,0	22	41,5	6	11,3	1	1,9	4	7,5

QUADRO V.16 - Categoria Tomadas de Decisão (escola L)

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Concordo Totalmente		NR	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Q5	1	1,9	21	39,6	20	37,7	4	7,5	3	5,7	4	7,5
Q6	0	0,0	1	1,9	16	30,2	31	58,5	2	3,8	3	5,7
Q7	1	1,9	16	30,2	29	54,7	1	1,9	1	1,9	5	9,4

Legenda:

Q5 - O Director impõe as decisões.

Q6 - O Director propõe decisões, mas aceita alterá-las ou substituí-las.

Q7 - O Director leva os assuntos à discussão, mas já tem as decisões tomadas.

Mais uma vez se confirmou que a maioria dos inquiridos não considerou que o seu Director impõe as decisões (39,6% na escola G e 41,5% na escola L), havendo uma pequena percentagem de professores que discordaram com a afirmação. Apresentaram o Director como um democrata que propõe decisões mas aceita alterá-las ou substituí-las (54,7% na escola G e 62,3% na escola L. Contudo, uma percentagem razoável de professores (41,5% na escola G e 54,7% na escola L) concordou parcialmente que é o mesmo que dizer, desconfia que o Director, quando leva assuntos a discussão já tomou a respectiva decisão. Acentua-se, novamente, a incerteza dos objectivos, dos procedimentos, das acções.

QUADRO V.17 - Categoria Autonomia (escola G)

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Concordo Totalmente		NR	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Q10	3	5,7	18	34,0	22	41,5	8	15,1	0	0,0	2	3,8

QUADRO V.18 - Categoria Autonomia (escola L)

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Concordo Totalmente		NR	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Q10	8	15,1	22	41,5	15	28,3	2	3,8	0	0,0	6	11,3

Legenda:

Q10 - Com a figura do Director a minha escola ficou mais autónoma.

Na escola G, 41,5% dos respondentes concordaram parcialmente e 39,7% discordaram em maior ou menor grau com a afirmação. Na escola L essa discordância foi maior (56,6%) e houve menos indecisos (28,3%). A autonomia continua um mito apregoado pelos normativos. Mas, no fundo, a escola está habituada a executar. Não está habituada a decidir.

QUADRO V.19 - Categoria Conflitos (escola G)

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Concordo Totalmente		NR	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Q11	4	7,5	22	41,5	16	30,2	6	11,3	2	3,8	3	5,7
Q18	0	0,0	4	7,5	16	30,2	26	49,1	3	5,7	4	7,5

QUADRO V.20 - Categoria Conflitos (escola L)

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Concordo Totalmente		NR	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Q11	3	5,7	10	18,9	12	22,6	14	26,4	8	15,1	6	11,3
Q18	1	1,9	5	9,4	27	50,9	14	26,4	1	1,9	5	9,4

Legenda:

Q11 - Na minha escola, as relações entre os professores pioraram, desde que se implementou o novo modelo de gestão.

Q18 - O Director gere com facilidade os conflitos existentes entre os professores.

Na escola G, 49% dos respondentes consideraram que não há mais conflitos entre os professores desde que se implementou o novo decreto da gestão e que o Director gere bem esses conflitos (57,8%). Enquanto, na escola L, aconteceu o contrário: 41,5% dos inquiridos concordaram com a afirmação e 50,9% concordaram parcialmente com o facto de o Director os resolver com facilidade

Finalmente, a maioria dos respondentes considerou que o Director tem mais poder sobre os professores (Quadro V.21 e Quadro V.22):

QUADRO V.21 - Categoria Poder do Director sobre os Professores (escola G)

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Concordo Totalmente		NR	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	Q13	0	0,0	8	15,1	10	18,9	29	54,7	6	11,3	0

QUADRO V.22 - Categoria Poder do Director sobre os Professores (escola L)

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Concordo Totalmente		NR	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	Q13	0	0,0	6	11,3	13	24,5	22	41,5	6	11,3	6

Legenda:

Q13 - O Director tem mais poder sobre os professores.

Em síntese final deste capítulo e em consequência de um cruzamento de dados/categorias obtidos em cada uma das técnicas de investigação utilizadas, podemos concluir que:

– Até ao momento, os Coordenadores e os Directores concordam que, apesar das mudanças apreçadas no Decreto, não houve mudanças significativas na organização destas duas escolas.

Contudo, os respondentes aos inquéritos consideram que houve mudanças, ainda que estas não sejam radicais. A análise dos dados permitem-nos inferir que estes respondentes se referem à mudança de um órgão colegial para um órgão unipessoal de gestão que consideram mais eficaz, pese embora a continuidade nas formas de gestão;

– Relativamente à categoria Conflitos, todos os dados recolhidos pelas três técnicas nos permitem deduzir que a implementação do novo Decreto não trouxe mais conflitos às escolas. Será interessante verificar o que nos reserva o futuro. Até ao momento, os dois Directores não usaram a competência de designação dos Coordenadores, optando por auscultar os pares. Passaram a ser os Presidentes do Conselho Pedagógico, situação já anteriormente possível, mas não em uso nas duas escolas referidas. Como se observou, este aspecto não trouxe qualquer problema / conflito às duas organizações em estudo. A outra grande competência do Director será a da avaliação. No ano lectivo em estudo, o processo de avaliação do desempenho docente esteve parado. Mesmo assim, o único conflito referido pelos Coordenadores da escola L prendeu-se com este aspecto. Quando tudo recomeçar, certamente surgirão conflitos, os actores movimentar-se-ão e jogarão as suas estratégias para conseguir os seus objectivos. O Coordenador 1 referiu precisamente esse aspecto: “ ...no ano passado, o processo de avaliação mexeu connosco, com nós todos... .... Já se notava [em] alguns colegas, certas tomadas de decisão que..., pronto, não diria mais”.

– Os dados recolhidos mostram, também, que os Professores respondentes/Coordenadores/Directores consideram que as respectivas escolas não estão mais autónomas. Quando muito, consideram que o Director tem mais autonomia para resolver algumas situações, ainda que esteja circunscrito à lei e só se afaste dela, quando ela é omissa;

– Apesar da implementação de um Decreto que pretende ser um reforço da participação das famílias e da Comunidade, os Coordenadores e Professores respondentes consideram este modelo menos democrático, embora se sintam motivados a participar na dinâmica das respectivas escolas. Os dados recolhidos com todas as técnicas usadas mostram que, maioritariamente, consideram os respectivos Directores pessoas democráticas que dão oportunidade aos actores para manifestarem as suas opiniões. Ou seja, os Directores são democráticos, a lei é que não o é. Esta percepção é muito evidente nas entrevistas realizadas aos Coordenadores que têm uma ligação mais próxima com o Director e é menos evidente nos inquéritos que abrangem professores mais novos nas escolas e com menor contacto com os Directores;

– Quanto aos papéis representados pelos Directores, os dados mostram que, neste momento de transição, os Directores actuam, às vezes, como Representantes de Estado e, às vezes, como Representantes da Comunidade Escolar. Notam-se algumas incongruências resultantes do conflito que os professores percebem entre o poder da lei e a cultura democrática do Director. Todos – Directores, Coordenadores e Professores respondentes – atribuem um peso inequívoco à lei na condução e definição das políticas e decisões nas escolas. E, desse ponto de vista, o Director é o “rosto” a quem serão assacadas responsabilidades pela Tutela. Mas todos ou, pelo menos, a maioria confia nos respectivos Directores como Representantes da Comunidade Escolar, capazes de desempenhar o seu papel de Representante do Estado sem pôr em causa os princípios da participação e da democraticidade. Ou seja, vêem-nos, também, como Representantes da Comunidade Escolar;

– Nas duas escolas, os dados mostram que os respectivos Directores são democráticos, não impõem a sua opinião, dão oportunidade aos actores para manifestarem os seus interesses. Embora, sejam quase unânimes a considerar que o Director tem mais poder, particularmente, sobre os professores, embora ainda não se tenha feito sentir muito esse poder. E, também sobre os alunos. Embora não fosse esse o âmbito deste trabalho, houve várias referências a esse aumento de poder sobre os alunos, referido, não apenas, pelos professores, mas também pelos Directores das duas escolas. Também, é mais ou menos consensual o facto de o poder do Director em relação à Administração Central não ter aumentado.

Neste trabalho também foi possível verificar haver coincidência entre a visão dos Directores e as representações dos Directores.

Assim, os dados recolhidos permitem-nos responder às perguntas de partida da seguinte forma:

– Nas duas escolas em estudo, o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos não implicou ainda novas formas de actuação por parte do elemento de gestão (Director);

– Para os professores, a implementação do novo modelo de gestão não correspondeu, até ao momento, a um reforço de autonomia da escola e da democracia, embora considerem que são motivados pelos respectivos Directores a participar nas decisões. Mas, também, sentem que a Tutela está sempre “presente” através dos seus normativos e, também, através do seu representante – o Director, correspondendo este facto a um reforço da “recentralização de poderes por controlo remoto” (Lima, 1999: 67).



Finalmente, cruzando os dados com as hipóteses, podemos concluir que, na generalidade, foram confirmadas:

– Apesar das mudanças inerentes à implementação do Decreto-Lei nº 75 / 2008, de 22 de Abril, como sejam, por exemplo, a passagem dum sistema colegial para um sistema unipessoal de gestão, pouco mudou na organização-escola;

– A Escola-comunidade-educativa foi mais uma vez adiada, apesar de alguns esforços de descentralização por parte do Ministério, que não se traduziram numa real autonomia;

– Os Directores conseguiram, até ao momento, desempenhar o seu papel de delegado do Estado sem pôr em causa os princípios da participação, da democracia e da equidade.

As outras duas hipóteses não foram totalmente confirmadas:

– O Director, embora tenha de viver com os professores e de saber “conduzi-los”, não manifestou ainda o seu poder sobre eles;

– Apesar dos diferentes contextos organizacionais, as formas de actuação dos directores não divergiram muito. Contudo, as concepções dos professores relativamente aos mesmos foram um pouco diferentes. Na escola L, a maioria dos professores vêem no Director “uma figura que é democrática, sabe ouvir, que é receptivo a certas opiniões e que consulta...” (Coordenadora 6). Na escola G, o Director também é visto como uma pessoa democrática pela generalidade dos Coordenadores que lidam mais de perto com ele. Mas, nos inquéritos, nota-se uma grande frequência de respostas no “concordo parcialmente” que poderá estar relacionado com o facto de o Director ser um estranho na escola e o tempo de permanência no actual modelo de gestão ser ainda muito curto.

Os professores inquiridos consideraram que, na mudança dum órgão colegial para um órgão unipessoal de gestão se ganhou um órgão – Director – com mais poder sobre eles, mas ainda e sempre dependente da Tutela. Se quisermos, a imagem que podemos evocar é a de um Director com mais autonomia perante a sua comunidade, mas dependente da Administração Central. Assim, parece-nos que, ao criar a figura do Director e sob uma capa retórica de mais autonomia, o que o Estado fez foi aumentar o reforço de “recentralização de poderes por controlo remoto” (Lima, 1999: 67).

No Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, a autonomia é transformada num “instrumento e técnica de gestão”, mas “[despojada] de sentido político democrático-participativo” (Lima, 1999: 68). Claramente se percebe pela análise dos inquéritos que as mudanças apregoadas no normativo em questão não passam disso mesmo e não tiveram reflexo nas práticas das duas escolas, criando sensações de desconforto, insegurança e incerteza.

Isto leva-nos a outro aspecto importante sobre o qual pretendemos reflectir. As duas escolas manifestam, simultaneamente, características que as permitem entendê-las como organizações burocráticas, políticas e ambíguas. A escola portuguesa, e em concreto as duas escolas em estudo, continuam a ter uma base burocrática-racional incontornável, com um líder – o Director – no topo da pirâmide hierárquica, com legitimidade formal para decidir e dar ordens. Trata-se de um Director – Representante de Estado que cumpre as leis, os despachos, os regulamentos e nos reflecte uma escola previsível, perfeitamente delineada no organigrama, sem especificidades nem novidades, onde tudo se passa de acordo com o previsto.

Mas, há outras imagens explicativas do funcionamento da escola mais ricas e que nos permitem ter uma ideia mais aproximada da organização-escola real. Concretamente, o modelo político e o modelo de ambiguidade enformam essas imagens. O ano em que decorreu este estudo foi um ano de acalmia, depois de um período de turbulência muito grande provocado essencialmente pela introdução do novo modelo de avaliação do desempenho docente. A entrada do Director passou quase despercebida e acabou por ser abafada pelo grande problema introduzido no sistema. Praticamente todos os coordenadores entrevistados o referiram. Durante este ano, os vários actores “estudaram” o respectivo Director e foram-se adaptando às novas circunstâncias, particularmente na escola G. Não houve grandes conflitos. Não houve, nas duas escolas, “politização da educação”.

Veja-se, repetimos, que os vários actores das duas escolas aceitaram a nova figura sem conflitos e sem lutas. Não houve grandes negociações nem jogos de poder. No entanto, até pela forma como responderam a determinadas questões nos inquéritos, percebe-se que as pessoas não estão totalmente confiantes no novo modelo unipessoal de gestão, embora separem essa sensação da pessoa de Director. O Director é democrático; o órgão unipessoal de gestão corporizado no Decreto-lei não o é. O Director encoraja os vários actores – professores a participarem na vida da escola; mas, a respectiva escola não tem maiores índices de participação com a implementação do novo regime de gestão. Contudo, o Decreto-Lei pretende reforçar a participação. Os respondentes consideraram que as escolas não têm mais autonomia; mas o Decreto apregoa um reforço da autonomia. Os professores pensam que os respectivos Directores têm mais poder sobre eles; os Directores sabem que o têm, mas não o usam. Tudo isto são desconexões entre o legislado e a prática organizacional que nos fazem pensar na pertinência do uso dos modelos de ambiguidade no estudo da organização-escola, particularmente, no que à tomada de decisão diz respeito.

Parece, então, que as duas escolas se encontram na primeira fase de Tomada de Decisão de Davies e Morgan (cit. Por Bush, 1986) e que, apesar de uma certa ambiguidade típica dos momentos

de transição, os Directores têm conseguido resolver as situações e os problemas sem grandes conflitos nem regateios. Nos próximos anos, por certo, intensificar-se-ão as lutas entre os vários actores e será mais visível a face política das duas organizações.

## **CONCLUSÃO**

Ao chegar ao fim deste trabalho de investigação e ao fazer uma retrospectiva das grandes linhas de procedimento adoptadas, parece-nos que a implementação do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril ainda não provocou grandes alterações na organização-escola ou, pelo menos, os seus actores ainda não as perceberam, como aliás já várias vezes dissemos.

A leitura do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril levava-nos a pensar que, com o novo modelo de gestão, a escola portuguesa ia, finalmente, ficar mais autónoma, com maiores índices de participação e de democracia. Isso conseguir-se-ia à custa da (re)introdução da figura do Director, órgão unipessoal de gestão, “um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o Projecto Educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008). O Director, detentor de uma liderança forte, de competência técnica e de mais poder, parecia ser, por si só, um garante de eficiência e eficácia do serviço público da educação.

Com este trabalho, e nas escolas em estudo, pareceu evidente que o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos não implicou, ainda, novas formas de actuação por parte do Director. Apesar de ser um órgão unipessoal, os dois Directores em estudo rodearam-se das antigas equipas do Conselho Executivo, tornando menos explícitas as mudanças e manifestando, mesmo, continuidade nas formas de gestão/decisão. Por outro lado, até ao momento, não usaram as novas competências que a lei lhes confere e deixaram, mesmo, que os pares escolhessem os seus Coordenadores, importantes colaboradores da gestão intermédia. Portanto, no ano lectivo de 2009/2010, as suas tomadas de decisão divergiram das competências legais.

Parece-nos, também, evidente que, nas duas escolas em estudo, os professores não consideraram que a escola esteja mais autónoma, mais democrática, nem com maiores índices de participação. Isto apesar de todos considerarem o respectivo Director uma pessoa democrática que gosta de os auscultar, nomeadamente ao nível do Conselho Pedagógico. Mais uma vez, a autonomia, nestas duas escolas, não passou de uma “terra prometida” (Afonso e Lima, 1995).

De todo o processo investigativo ressaltam as ideias de que o Director terá um papel fundamental na consolidação da autonomia ou na sua aniquilação.

Se adoptar uma postura autoritária, distante e inflexível, seguidor “cego” dos normativos e regulamentos, conseguirá desmobilizar todos os outros actores educativos. Terá sempre alguns seguidores, apostados em agradar-lhe, mais do que em participar na construção da escola.

Se o Director se transformar num verdadeiro representante da comunidade escolar, optando por atitudes mais flexíveis e diplomáticas, conseguirá envolver os vários actores na consecução do Projecto Educativo e permitirá que a escola vá construindo a sua autonomia.

A autonomia será tanto mais rica, quanto mais resulte das inter-relações que os vários actores estabelecem entre si. Não com a finalidade de se evidenciarem, mas com o intuito de construção dum projecto comum. E esse projecto é específico e constituirá a identidade de escola que a distingue de todas as outras. No fundo, trata-se de deixar de ver a Escola como local de reprodução para a encarar como lugar de produção.

No futuro, será interessante verificar se os Directores vão continuar a ter uma acção baseada no modelo colegial ou se vão assumir as novas competências que a lei lhes confere. E, se isso acontecer, os vários actores assumirão a mesma postura ou posicionar-se-ão de maneira diferente? Concretamente, quando o Director assumir as suas funções na avaliação do desempenho docente continuarão a ver o Director como um democrata, representante da comunidade educativa? Será que a “liderança forte” que se estipula no normativo, se pode vir a tornar numa liderança fortemente democrática? Pensamos que, nos próximos anos, se acentuarão os conflitos e as lutas pelo poder, em que os vários grupos perseguirão os seus interesses e o(s) Director(es) serão chamados a intervir em processos decisórios mais complexos. Portanto, tornar-se-á mais visível a face política das organizações educativas que, como sabemos, é mais determinante em períodos considerados de “instabilidade”.

Os Directores nos próximos anos vão com certeza deparar-se muitas vezes com situações complexas, por exemplo, a implementação do novo modelo de avaliação do desempenho docente, que fará com que os vários actores ponham em causa o seu poder; terão de defender objectivos e propostas que não são seus/suas; ficarão sujeitos a diferentes pressões (da Tutela, da comunidade local, dos professores, dos pais, do mercado) ... e tudo isso, evidenciará ainda mais o lado anárquico, debilmente articulado, ambíguo da organização-escola.

Outro aspecto abordado no trabalho é o do papel do Director entre Representante do Estado e Representante da Comunidade Educativa. Apesar das incongruências e das indefinições encontradas nos dados obtidos, parece-nos evidente que os docentes inquiridos consideram que os respectivos Directores actuam, às vezes, como Representantes do Estado e outras como Representante da

Comunidade Educativa, tendendo a vê-los inequivocamente no primeiro papel. Aliás, os dois Directores entrevistados o admitem. Até ao momento, os dois Directores conseguiram desempenhar o seu papel de delegado do Estado sem pôr em causa os princípios da participação, da democracia e da equidade.

E no futuro? Talvez tendam a aumentar o poder sobre os professores e a manifestá-lo. Parece-nos, contudo, que terão de encontrar um equilíbrio entre os dois papéis, sob pena de não conseguirem sobreviver na respectiva organização.

Podemos, então, concluir que tudo parece estar em aberto. Durante o ano lectivo que agora acaba e, apesar das alterações previstas no Despacho, mudou-se tudo para ficar tudo na mesma. Mais uma vez se assistiu à “ausência de um questionamento aprofundado dos pressupostos e contradições dos modelos vigentes ...[conduzindo] a um rodopiar em torno quer dos vícios quer das virtudes do modelo de “gestão democrática” (aspas do autor)” (Estêvão, 1995: 87).

O futuro certamente clarificará as nossas dúvidas e trará outros problemas. Por exemplo, o DL n°75/2008, de 22 de Abril, cria um órgão colegial de Direcção – o Conselho Geral – órgão democrático, onde as famílias e a comunidade estão representadas e ao qual o órgão de gestão – O Director – está subordinado. Com tal decisão está garantida a democraticidade e níveis elevados de participação? O Director é um gestor que presta contas ao Conselho Geral e que, formalmente, está subordinado a este. E a título informal? Será interessante verificar no futuro a comprovação ou não comprovação destas e outras interrogações. Na nossa opinião, poderá vir a assistir-se à partidização do Conselho Geral e, conseqüentemente, à transformação dos Directores em agentes ao serviço de um partido. Mas, também, pode acontecer que o Director controle o órgão de Direcção. Não é por existir um órgão de Direcção que ele tem poderes de Direcção.

Os mega-agrupamentos serão outra problemática que se perspectiva num futuro próximo.

Todos estes aspectos poderão conformar-se a medidas políticas que obedecem às mesmas lógicas gerencialistas, de inspiração neoliberal, mas que, em Portugal, não têm ido muito além “da redução dos gastos públicos com a educação e o contínuo cerceamento dos estabelecimentos de ensino no domínio administrativo e financeiro” (Afonso, 1995: 79). Entretanto, mais uma vez se adia a escola-comunidade educativa. A escola continua sem autonomia científica, nem pedagógica, nem curricular, nem financeira, nem administrativa. Continua a ser dirigida pelos serviços centrais, através de leis, despachos ou outros normativos tendo como intermediário o Director – Delegado do Estado – que, no entanto, não participa na produção dessas leis/políticas educativas mas que é, simultaneamente, Representante da Comunidade Escolar, um entre pares, com capacidade de influenciar e ser influenciado por alguns actores nos jogos de poder; gerindo, produzindo ou resolvendo

conflitos; prestando contas à Tutela, mas prestando-as, também, à comunidade. Aliás, o Director será tanto mais um líder forte, quanto mais conseguir envolver os vários actores nas decisões, motivando-os a participar na construção de um projecto comum e contornando, assim, as lógicas externas de controlo, subjugadas a objectivos de eficiência e eficácia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. (1995). O novo modelo de gestão das escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1): 73-86.
- AFONSO, A. J. (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social - democrata. *Revista Portuguesa de educação*, nº 10 (2), 103-137.
- AFONSO, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: IEP.
- AFONSO, N. (1999). A Autonomia das Escolas Públicas: Exercício Prospectivo de Análise da Política Educativa. *Revista Inovação*, volume 12, nº 3: 45-64.
- ALTHUSSER, L. (1974). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Biblioteca das Ciências Humanas. Lisboa: Editorial Presença.
- BALL, S. J. (1987). *The micropolitics of the school: Towards a Theory of School Organization*. London: Methuen.
- BACHARACH, S. B. (1988). Notes on Political Theory of Educational Organizations. A. WESTOBY (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press: 277 -288.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (1996). O Estudo da Autonomia da Escola: Da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. J. BARROSO (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora: 167-189.
- BARROSO, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais. *Revista Inovação*, 12: 9-33.
- BARROSO, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BEETHAM, David (1988). *A burocracia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- BELL, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.



- BERGER, P.L. (1983). *Perspectivas sociológicas. Uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes.
- BERNSTEIN, B. (1980). Socialização e códigos linguísticos (entrevista). *O Professor*, nº25 (nova série): 19-23.
- BERNSTEIN, B. (1982). A educação não pode compensar a sociedade. S. GRÁCIO & S. R. STOER (Orgs.). *Sociologia da Educação II - A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte: 19-31.
- BLASE, J. (Ed.) (1991). *The Politics of Life in Schools. Power, Conflict and Cooperation*. London: Sage.
- BLAU, P. M. & SCOTT, W. R. (1979). *Organizações Formais*. São Paulo: Atlas.
- BODGAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLMAN, L. G. & DEAL, T. E. (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BORREL, F. N. (1989). *Organización Escolar: Teoría sobre las Corrientes Científicas*. Barcelona, Editorial Humanitas.
- BOURDIEU, P. (1982). Reprodução cultural e reprodução social. S. GRÁCIO; S. de MIRANDA & S. R. STOER (Orgs.), *Sociologia da Educação I - Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte: 327-368.
- BOURDIEU, P. (1998). A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. M. A. NOGUEIRA & A. CATANI (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes: 39-64.
- BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. (1998). Os excluídos do interior. M. A. NOGUEIRA & A. CATANI (Orgs.). *Escritos de Educação* Petrópolis: Vozes: 217-227.
- BOWLES e GINTIS (1982). *Capitalismo e educação nos Estados Unidos*. S. GRÁCIO; S. de MIRANDA & S. R. STOER (Orgs.), *Sociologia da Educação I - Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte: 159-192.
- BUSH, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- BUSH, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.
-

- CAMPOS, E. (Org.) (1978). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- CHIZZOTTI, A. (1991). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.
- COHEN, M. D. & MARCH, J. G., OLSEN, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, n° 1: 1-25.
- COHEN, M. D. & MARCH, J. G. (1976). People, problems, solutions and the ambiguity of relevance. J.G. MARCH and J. P. OLSEN (Eds). *Ambiguity and Choice in Organisations*, Bergeu: Universe.
- CROZIER, M. (1981). *O Fenómeno Burocrático*. Brasília: Universidade de Brasília: Asa Norte.
- CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'Acteur et le Système. Les Contraintes de L'Action Collective*. Paris: Editions du Seuil.
- DIAS, M. (1999). A Autonomia da Escola em Portugal: Igualdade e Diversidade? *Revista Inovação*, volume 12, n° 3: 105-120.
- ELLSTRÖM, P. E. (1983). Four Faces of Educational Organizations. *Higher Education*, n° 12: 231-241.
- ETZIONI, A. (1974). *Análise Comparativa das Organizações Complexas*. São Paulo: Zahar Editores.
- ESTÊVÃO, C. V. (1995). O Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas numa Perspectiva Institucional. *Revista Portuguesa de educação*, n° 8(1): 87-98. Braga: IEP- Universidade do Minho.
- ESTÊVÃO, C. V. (1998). A construção da autonomia da gestão e a autonomia da gestão nas escolas privadas. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (1): 23-35.
- FERNANDES, A. M. S. (1992). *A centralização burocrática do ensino secundário: evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*. Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J. (1986). A Regionalização do Sistema de Ensino. *Cadernos Municipais* n° 38 / 39: 63 – 67.
- FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F. I. e MACHADO, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA..

- FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S. & FERREIRA, F. I. (2005). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.
- FRITZELL, C. (1987). On the concept of relative autonomy in Educational Theory. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8, nº 1: 23-35.
- GOULDNER, A.W. (1971). Conflitos na Teoria de Weber. E. CAMPOS (Org., int. e trd.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores: 59-67.
- HOYLE, E. (1986). *The Politics of School Management*. Sevenoakes: Hodder and Stoughton.
- LIMA, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1998)*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L. C. (1999). "E Depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas". *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 12, n.º 1: 57-80.
- LIMA, L. C. (2001). *A Escola como Organização Educativa. Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, L. C. (2002). Conferência "25 anos de Gestão Escolar". *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 2: 13-42.
- LIMA, L. C. (2003). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, L. C. (2004). A reorganização do centro para a recentralização. *A Página da Educação*, nº 139, 21.
- LIMA, L. C. (2007a). Administração da Educação e Autonomia das Escolas. Conselho Nacional de Educação. *A Educação em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação*: 17-77
- LIMA, L. C. (2007b). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. Maria F. C. SANCHES; F. VEIGA; F. de SOUSA e J. PINTASSILGO (Orgs.). *Cidadania e Liderança escolar*. Porto: Porto Editora.

- LIMA, L. C. (2008). Audição parlamentar sobre o Projecto Governamental de “Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” – Texto policopiado.
- LIMA, L. C. & AFONSO, A. J. (1995). The Promised Land: school autonomy, evaluation and curriculum decision making in Portugal. *Educational Review*, vol. 47, nº 2: 165 – 172.
- LIMA, L. C. & AFONSO, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- MARCH, J. G. (1991). *Décisions et Organisations*. Paris : Les Editions d’Organisation.
- MERTON, R. K. (1971). Estrutura Burocrática e Personalidade. E. CAMPOS (Org., int. e trd.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores: 107-124.
- MINTZBERG, H. (1983). *Structure in Fives. Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- MORGAN, G. (2006). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas.
- NÓVOA, A. (Coord.) (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- PETER, L. & HULL, R. (1987). *O Princípio de Peter*. Lisboa: Editora Caravela (trad. port.).
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Editores
- ROCHA, M. C. J. (2007). *Educação, Género e Poder: Uma Análise Política, Sociológica e Organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- SÁ, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O caso do Director de Turma*. Lisboa: IIE.
- SARMENTO, M. (1996). *A Escolas e as Autonomias*. Porto: Asa.
- SELZNIC, P. (1971). Cooptação: Um Mecanismo para a Estabilidade Organizacional. E. CAMPOS (Org., int. e trd.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores: 93-100.

TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TYLER, W. (1991). *Organizacion Escolar. Una Perspectiva Sociológica*. Madrid: Morata.

WEBER, M. (1971). Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. E. CAMPOS (Org., int. e trd.). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar editores: 15-28.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio

Gestão dos Estabelecimentos de Ensino

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

Gestão Democrática dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário

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

Gestão Democrática dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Lei de Bases do Sistema Educativo

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

Regime Jurídico da Autonomia das Escolas Oficiais dos Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio

Regime da Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril

Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensino Básico e Secundário

Portaria 677/77, de 4 de Novembro

Competências, Regras de Constituição e Respectiveos Processos Eleitorais do Conselho Directivo

## Apêndice I

### Dados recolhidos com a observação

#### 1. Exemplar de um guião de observação

##### GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE REUNIÕES DO DIRECTOR COM PROFESSORES

Tipo de reunião:	Data:	Hora:
Assuntos tratados:	Tempo gasto em cada um deles:	Intervenientes:
Tomadas de decisão ( <b>O Director</b> partilha-as ou impõe-nas – grau de participação; privilegia as regras formais ou as informais; usa o mesmo critério, qualquer que seja o destinatário, ou critérios diferentes; <b>os professores</b> participam nas discussões, aceitam-nas passivamente, discutem-nas ...):		
Resolução de conflitos (O Director procura o consenso, a estabilidade, a negociação ou privilegia o confronto; segue a lógica racional ou improvisa soluções? Os professores):		

## **Apêndice II**

### **Dados recolhidos com as entrevistas**

#### **1. Guião das Entrevistas aos Coordenadores**

1. O que mudou ou vai mudar na organização da escola, consequência do novo modelo de gestão e consequência da (re)introdução da “nova” figura do Director?
1. Na sua opinião, como classificaria a acção do Director desta escola: representante do Estado ou representante da comunidade escolar, particularmente dos professores? Porquê?
2. Na hora de decidir, o Director privilegia as leis, os despachos, a burocracia ou as regras não formais produzidas em contexto escolar? (Exemplos)
3. No momento de transição dum modelo de gestão do tipo colegial para um modelo unipessoal, há continuidade ou mudança nas formas de gestão / decisão?
4. Considera o Director um elemento com mais poderes do aqueles que tinha o Presidente do Conselho Executivo? Se sim, sobre quem? E relativamente à Administração Central?
5. Pensa que a Escola portuguesa e, concretamente, esta escola está mais autónoma com o novo modelo de gestão?
6. Como definiria a acção do Director da escola nas suas tomadas de decisão? (Ex.: autoritário (e coercitivo) autoritário (mas benevolente), consultivo).
7. Sente-se encorajado(a) pelo Director a participar na vida da escola?
8. Como está o ambiente de escola em termos de conflitos entre o Director e os professores? Melhorou ou piorou com a implementação do novo modelo de gestão?
9. Enquanto professor(a) como se sente(m) relativamente ao órgão de gestão? Alterou a sua forma de acção?



## 2. Transcrição da Entrevista do Coordenador 1 da Escola G (8 de Fevereiro de 2010)

**COORDENADOR 1** - ...que é...ainda se fosse sobre um Director de outra escola. Agora...

**Mafalda** - Não. É assim. Isto é tudo anónimo. Vai tudo anónimo. Nem ninguém sabe que é esta escola, nem quem és tu, nem quem é o Director. Só sei eu.

**COORDENADOR 1** – Isto é complicado.

**Mafalda** – Só sei eu.

**COORDENADOR 1** - Eu vou-te responder. Tu vais-me questionando, eu vou-te responder, mediante aquilo que desenvolvi, porque não tive tempo de estar a decorar estas coisas. Eu tive de investigar um bocadinho. *(Risos)*

**Mafalda** - Claro, claro...

**COORDENADOR 1** - Percebes? Eu não tenho... não salta logo à vista, chegar e desenvolver e está feito, percebes? Ainda tive de questionar, de desenvolver um bocadinho. Provavelmente, olha... se calhar, não vais gostar muito. Mas, dentro do possível, eu fiz o melhor.

**Mafalda** - Exactamente. A primeira pergunta é: O que mudou ou vai mudar na organização da escola, consequência do novo modelo de gestão e consequência da (re)introdução da “nova” figura do Director?

**COORDENADOR 1** - Pronto. Sobre esta questão, eu ainda tinha algumas coisas, mas depois acabei por cortar. Portanto, sobre a primeira questão, eu diria que, em relação à questão colocada, só posso dizer que a mudança implica feedback de dados, não é? Portanto, terá de haver, portanto, uma maior atenção particularmente à comunicação, não apenas para informar sobre a mudança, mas também, e sobretudo, para ouvir e agir sobre as reacções suscitadas. Portanto, aqui há várias reacções e teremos que saber ouvir para depois saber agir em conformidade perante ela. Na perspectiva da organização que aprende a aprender, deve ser criada uma atmosfera de trabalho facilitador e indutor de mudança. Isto foi o que eu pensei e aquilo que eu sei sobre esta questão.

**Mafalda** - Mas, então, achas que a introdução deste novo modelo de gestão vai provocar alterações?

**COORDENADOR 1** - Sim, vai provocar algumas... não digo muito profundas. Mas, vai... vai provocar, portanto, reacções significativas... no novo modelo.

**Mafalda** - Reacções por parte de quem?

**COORDENADOR 1** - Por parte, portanto, da comunidade escolar, não é? Quer de todos os intervenientes, da nossa parte, hmm...vamos ter que aprender e saber agir com a nova estrutura que

foi montada, não é? Vamos ter que saber, portanto, estamos perante... estamos sobre um novo líder. Embora, líderes, já antes havia o Director, quer dizer, o Conselho Executivo, mas agora temos o Director tem uma faculdade de, em termos de decisão, provavelmente, tem um poder um bocadinho mais agressivo do que o Executivo anteriormente.

**Mafalda** - Hmm! Hmm! E como é que os professores vêem isso?

**COORDENADOR 1** - Hmm... Os professores têm, portanto... aquele professor que sempre trabalhou e sempre desenvolveu os seus trabalhos... hmm, portanto, com capacidade para estar aqui e desenvolver os seus... portanto, a leccionar, como é que eu hei-de dizer, a leccionar... portanto, aquele professor que sempre cumpriu, portanto, não pode ... não deve ... não tem ... como é que eu hei-de dizer? Não tem, não deve estar com grande medo em relação à nova figura do Director. Portanto, quem cumpre e sempre cumpriu, vai continuar a cumprir e, portanto, não haverá grandes implicações a esse respeito, penso eu.

**Mafalda** - Na tua opinião, como classificarias a acção do Director desta escola? É mais representante do Estado ou representante da Comunidade Escolar? Particularmente no que respeita aos professores?

**COORDENADOR 1** - Bom... sobre a segunda questão, hmm... o que eu tenho aqui que eu estive a ver ... Portanto, o Director, como elemento máximo de uma organização, não é?, representa simultaneamente o Estado – Ministério da Educação – nas suas funções de Director. Portanto, funciona como... ele tem de ser membro, representa o Estado e o Ministério da Educação. Ele aqui tem que trabalhar em simultâneo como representante do Estado e o Ministério de Educação... Nas suas funções de Director, ele representa a comunidade escolar, também, a nível das autarquias, Centro de Saúde e, também, representa os professores. Agora, directamente à questão, como é que eu o classifico?

**Mafalda** - É mais uma coisa ou mais outra?

**COORDENADOR 1** - Hmm... Como é que eu o classifico? Um elemento que garante o sigilo, toma decisões muitas vezes em situações difíceis de gerir. Portanto, hmm... em termos, como é que eu o classificaria, hmm... portanto, como é que eu o hei-de classificar? Classifico-o como um... é mais colaborante, portanto, em termos de ajudar para que as coisas funcionem do melhor modo possível...

**Mafalda** - Portanto, consideras que estará mais, embora tenha que representar o Estado logicamente, embora seja o representante do Estado aqui, tem também... preocupa-se em ser o representante da Comunidade Escolar.

**COORDENADOR 1** - Sem dúvida. Ele tem de representar... tem de ter isso interligado, quer o Estado, quer o Ministério de Educação, quer o professor. Aqui tem de haver uma comunicação. Ele tem de estar...

**Mafalda** - Na teoria, ele deveria ser... eu sei que ainda é pouco tempo, temos pouco tempo de Director, da figura de Director. Mas, de qualquer forma, na tua percepção neste momento e na percepção que tens do que os outros colegas pensam, hmm ... ele está mais ... tende mais a ser representante do Estado ou da Comunidade escolar? Que é que achas?

**COORDENADOR 1** – Isto está interligado. Ele tem que estar sempre ligado ao Estado e é representante dos professores.

**Mafalda** – Hmm!

**COORDENADOR 1** – É uma hierarquia que ele tem que estar quer a representar o Estado quer o Ministério da Educação quer os professores. Claro, aqui, o Director é professor. Portanto, até hoje, até aquilo que eu vivi com o Director ah... ele tem... ele sabe conviver com os professores e, portanto, não posso dizer nada que o Director não apoie os professores. Está aqui para ajudar os professores e ajuda naquilo que é preciso. Até hoje, foi aquilo que eu me tenho apercebido.

**Mafalda** – Muito bem. Na hora de decidir, o Director privilegia... as leis, os despachos, a burocracia, as regras formais...

**COORDENADOR 1** – Portanto, hmm... aqui, portanto, qualquer cidadão tem que se gerir pela Constituição da República, não é?

**Mafalda** – Hmm!

**COORDENADOR 1** – Portanto, nos termos das leis, os despachos, por aí fora, consagrados nos direitos e deveres a cumprir. Portanto, qualquer cidadão tem direitos e deveres a cumprir. Portanto, aqui o Director terá de cumprir quer as leis quer os despachos... Ele tem de fazer cumprir aqui qualquer... seja Director, seja Conselho Executivo. Agora estamos a falar do Director... portanto, o Director tem que cumprir quer uma quer outra. Em relação às regras, penso que um professor /aluno as cumpre. Não faz mais do que a sua obrigação. Temos de as cumprir. Então assim definido, temos de as fazer cumprir. Não fazemos mais do que isso. O exercício da cidadania é obrigação pessoal e social, não é? Isto é da obrigação do cidadão. É autoridade, não autoritarismo. Ele tem de ter autoridade, evidentemente... mas não autoritarismo, não é? Que é aquilo que eu penso que o Director é. Tem de ser autoridade mas não autoritarismo. São coisas diferentes umas das outras que suporta todo o desenvolvimento emocional, afectivo e sócio-moral dos alunos e de toda a comunidade, não é? A

burocracia, se é que existe, está muito simplificada, é aquilo que eu acho. Não vejo burocracia, qualquer... não tenho visto burocracia... hoje, não tenho visto burocracia. Em relação aos outros elementos, é também obrigação da direcção a obrigação de fazer cumprir o Regulamento Interno, quer os regimentos ou outra legislação que, porventura, possa surgir/existir.

**Mafalda** – Hmm! Hmm! Mas a pergunta era mais: ele, quando tem que decidir, está, digamos, muito preso à legislação ou permite... digamos, tomar decisões que fogem um pouco ao espírito da lei?

**COORDENADOR 1** – Ai... ele a lei... qualquer um de nós tem de a fazer cumprir. Agora... ah, podemos ser mais flexíveis ou menos flexíveis... agora, a lei é lei e a lei não podemos fugir muito dela.

**Mafalda** – Achas que o Director... hmm, vai sempre privilegiar na sua acção os normativos?

**COORDENADOR 1** – Sim, sim. Tem sempre... tem sempre. Quanto a mim, terá sempre.

**Mafalda** – E, pelo que é visto até agora, achas que é o que acontece?

**COORDENADOR 1** – É.

**Mafalda** – É, pronto. No momento de transição do modelo de gestão do tipo colegial (que era o anterior) para um modelo unipessoal, embora tenhamos aqui um grupo, realmente, como o próprio despacho diz a quem são assacadas responsabilidades é ao Director, há continuidade ou mudança nas formas de gestão?... Aqui também não é muito fácil, porque a pessoa (Director) é nova, não é? Mas, de qualquer forma notas alguma diferença entre a forma como se decidia antes e como o Director decide agora?

**COORDENADOR 1** – Portanto, também sobre a questão 4, portanto, a mudança está geralmente relacionada com as exigências ou necessidades de que a organização é feita. Há que partir do pressuposto de que a inovação tecnológica, não é?, as mudanças tecnológicas, a turbulência, a obscuridade, a mudança mesmo que não atinja todas as organizações de igual ímpeto é condição de sobrevivência. Assim, para que haja uma mudança sustentada é necessário que haja implicações no processo de gestão... No caso concreto desta escola, considero que não existem grandes alterações na gestão. Portanto, daquilo que eu conheci do Conselho Executivo anterior foi o Conselho Executivo que eu gostei de trabalhar com todos os seus membros. Não diria do primeiro, quando cheguei cá. Portanto, nesta escola, embora esteja cá há pouco tempo, já passei por dois Conselhos Executivos e agora estou com o Director. Portanto, o modelo anterior do Conselho Executivo, acho que trabalharam muito bem e não vejo grandes diferenças entre o modelo actual do Director e do modelo do Conselho Executivo. Isto é, a minha... a experiência que eu tenho, embora não seja muita. Agora, estou a ter mais, visto que agora sou coordenador. É um bocadinho... desta sala, mas...

(Risos)

**COORDENADOR 1** - ...gostei, gosto de cá vir. Porque é uma sala que está aberta, enquanto no primeiro (Conselho Executivo) achava que era uma sala... aliás, uma porta que estava muito tempo fechada.

**Mafalda** – Muito bem. Então, consideras que o Director tem mais poder do que tinha o Presidente do Conselho Executivo? Ou não?

**COORDENADOR 1** – Portanto, sobre esta questão, a gestão de topo, seja ela o Conselho Executivo ou o Director, é responsável pela garantia de que a capacidade de organização seja a mais adequada para a sobrevivência da escola que lidera. A estratégia não tem a ver com grandes quantidades de papel, mas sim com empenho e capacidade. O Director, de facto, tem mais poderes, ... para mim, o Director da minha escola tem mais poderes em relação ao Presidente do Conselho Executivo, quer a nível interno quer a nível externo, e mais poderes sobre toda a Comunidade Educativa. Em relação à Administração Central, também, evidencia mais poderes, embora eu aqui não saiba muito... mas pronto. Penso que já pode recrutar, fazer o recrutamento do pessoal docente, não sei se pode bem, se não pode? Eu ainda não sei muito bem. Portanto, isto aqui, não sei se estará muito bem desenvolvido...

**Mafalda** – Mas, na escola, por exemplo, tu dirias que exerce primeiro o poder sobre quem: sobre os professores, sobre os alunos, funcionários?

**COORDENADOR 1** – Portanto, tem mais poderes, embora ele faça repartir aqui um bocado de poderes pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Geral. Agora, que tem mais poderes tem. Se quisermos ver em questões práticas, basta ver a minha situação em que o Director me telefonou e disse-me que “está nomeado” e pronto. Por aqui se vê que as coisas... que o Director tem mais poder que o Conselho Executivo.

(risos)

**Mafalda** – Pensas que a escola portuguesa e, concretamente, esta escola está mais autónoma com o novo modelo de gestão?

**COORDENADOR 1** – Em relação à autonomia desta escola e em conformidade com o novo modelo de gestão penso que esta significa autonomia no presente momento, dado o poder de decisão que o Director tem. Portanto, é aquilo que eu acabei de dizer. Ele tem mais poder de decisão... é aquilo que acho. Voltando àquele bocadinho que eu te tinha dito antes. Ele tem poder para decidir. Enquanto, antes, embora tivesse... gostava mais de decidir assim desse modo. E agora acho que o Director tem mais poder de decisão. É aquela ideia que eu tenho.

**Mafalda** – Estás um pouco a reduzir a autonomia a... a... a autonomia não é só ter poder de decisão. Por exemplo, imagina... relativamente ao pessoal docente, o Director ainda não tem poder para excluir um professor que não cumpra. Não tem poder de o despedir.

**COORDENADOR 1** – Felizmente. Ainda bem.

**Mafalda** – Tem uma pequena autonomia a nível financeiro... sei lá.

**COORDENADOR 1** – Eu aqui pensei nisso, mas não sei se tinha ou se não tinha.

**Mafalda** – Portanto, na parte relativa à escola, ao... falta-me o termo... como tu... relativamente àquele ponto...

**COORDENADOR 1** – Toda a actividade que é dos professores... não tenho... que eu tenha visto... não vejo... se falaram em termos de pressões e não tem havido nenhuma pressão. O Director, nesse aspecto, tem sido muito democrático: ouve os colegas e, até hoje, por aquilo que me tenho apercebido... acho que as pessoas gostam da figura... dele. Também depende do feitio de cada Director...

**Mafalda** – Exacto, por aquilo que disseste há bocado, já houve um certo Presidente do Conselho Executivo, num órgão colegial, que tinha uma postura muito mais autoritária.

**COORDENADOR 1** – Muito diferente. Mas, muito, muito... a única falta que eu tenho aqui, nesta escola, foi precisamente por terem colocado ali os exames tardiamente... eu não me apercebi... ligaram-me para casa e eu, acabaram-me de ligar, vim logo e, mesmo assim, tive falta. Tive de meter atestado médico... o que me custou muito... que uma pessoa tenha faltado, tudo bem... agora, ali, doeu-me um bocadinho. Mas, pronto. Quem decidia era o Presidente do Conselho Executivo e decidi ao seu modo... eu estive para protestar, mas pronto, deixei passar.

**Mafalda** – Então, creio que já percebi um pouco. Mas, de qualquer forma, classificando mais, como definirias a acção do Director desta escola nas suas tomadas de decisão: autoritário, coercivo, benevolente, consultivo...

**COORDENADOR 1** – Vou ver a minha cabulazinha. O conteúdo e a importância relativa a cada tipo de faceta varia consoante a formação específica do Director. Mas, os papéis, a tomada de decisão estão interligados e variam conforme o trabalho/situação em causa. Neste caso concreto, penso que o Director é uma pessoa empreendedora, porque desencadeia e supervisiona a mudança nesta escola. E sempre que tem de tomar uma decisão consulta os docentes com assento no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral. Portanto, significa que não exerce aqui o autoritarismo, não é o caso do Director desta escola.

**Mafalda** – Sentes-te encorajado por ele a participar na vida da escola?

**COORDENADOR 1** – Bom. Esta pergunta aqui, portanto, apesar de estar nesta escola apenas há três anos, com este, a iniciar o quarto, ter conhecido dois presidentes de Conselho Executivo, um Director, sempre me senti encorajado a participar na vida da escola, quer nos Conselhos Executivos, quer pelo Director. Aqui, quanto a isto, não faço...

**Mafalda** – Não há qualquer dúvida... sempre foste...

**COORDENADOR 1** – Sempre cumpri, que é assim que eu sei estar.

**Mafalda** – Em termos de conflitos, o que é que achas que aconteceu? Há mais conflitos entre o órgão de gestão e os professores? Melhorou? Piorou? Digamos... o clima da escola, digamos assim, melhorou ou piorou com o novo modelo de gestão?

**COORDENADOR 1** – Aqui o nível de conflitos, o Director, impôs um papel pessoal que, por um lado, foi líder, responsabilizando toda a Comunidade Educativa a nível de motivação, integração de todas as actividades; por outro, foi um facilitador de comunicação, em que desenvolveu e manteve a rede de contactos, quer a nível interno quer a nível externo. Portanto, aqui, a nível de conflitos, eu nunca vi grandes conflitos. Aqui, claro... há sempre... com a dimensão da quantidade de professores, também não é muito fácil, por vezes há pequenos conflitos, que há... que há... portanto, eu também os sinto, às vezes, ... mas, não piorou nada, não se agravou absolutamente nada.

**Mafalda** – Estes conflitos já existiam, sempre existirão...

**COORDENADOR 1** – Sempre existirão, não tem nada a ver com a imagem do Director. Já os havia, continuará a haver. Temos de os solucionar... que é normal... Eu vejo, quando por vezes, mesmo no meu grupo... por vezes não é fácil. Temos de saber gerir esses conflitos. Não é nada fácil. Portanto, creio que não piorou nem melhorou. Acho que se manteve. E se calhar este tipo de conflitos vai haver sempre. Temos é de os saber ultrapassar.

**Mafalda** – Claro. Como professor, como é que te sentes em relação ao órgão de gestão? É assim, a mim parece-me que para alguns professores, já o termo “Director” já impôs alguma distância. Ainda mais porque é um Director que é uma figura estranha na escola, não é? Como é que viste...

**COORDENADOR 1** – Eu já tive dois Directores. Tive aqui o Director e quando estudei... Já havia Director...

**Mafalda** – Pois, daí eu disse ali em cima, a “reintrodução” da nova figura do Director.

**COORDENADOR 1** – Eu percebi, eu percebi...

**Mafalda** – Que não é propriamente... que não é igual. Não tem os mesmos poderes...

(Espirros)

**COORDENADOR 1** – Claro... Santinho. A minha forma de agir, em relação ao Director... santinho... de forma alguma, alterou em relação ao que sempre fui e me dignei ser como professor. Portanto, não alterou, de forma alguma. A minha convicção de que com o modelo de avaliação, aquele modelo que esteve aí à baila, e que estava para ser implementado, o que eu notei é que as nossas atitudes, comportamentos, viessem a ser alteradas, porque a pressão era muita. Aqui... o que eu acho é que, para mim, não alterou absolutamente nada. Continua, sempre me dignei como professor a trabalhar, a desenvolver e a fazer aquilo que tenho que fazer... o que eu achei, aqui na nossa classe é que, no ano anterior, no ano passado, o processo de avaliação mexeu connosco, com todos nós...

**Mafalda** – Mexeu muitíssimo mais do que a figura do Director...

**COORDENADOR 1** – Exactamente, mexeu com nós todos... e espero bem que isto venha a ser simplificado porque é complicado... é complicado... aliás já se notava, por alguns colegas, certas tomadas de decisão que... pronto, não diria mais.

(Risos)

**Mafalda** – Pronto. Não sei se queres dizer mais alguma coisa.

**COORDENADOR 1** – Não, acho que está tudo dito. Embora seja um bocadinho complicado, porque vai um bocadinho de encontro ao Director desta escola...

**Mafalda** – Mas, como eu te estava a dizer, o Director não vai ver...

**COORDENADOR 1** – Não, mas pode ver...

**Mafalda** – Não, mas é mesmo assim. Num trabalho de investigação é mesmo assim que acontece.

**COORDENADOR 1** – Nunca fiz nenhum...

**Mafalda** - ...é mesmo assim que acontece. É tudo anónimo: a escola anónima, também, os professores... Vai-te ser atribuído um X ou um Y, ou um 1, ou um 2, ou um 3... e a escola também é anónima e quem me vier avaliar no fim, provavelmente, não é de Braga e mais anónimo é... Portanto, estás perfeitamente à vontade.

**COORDENADOR 1** – Ok. Eu também não digo assim tão mal, para ser despedido... mas, como não tenho aquele poder... estou a brincar agora um bocadinho, Mafalda.

**Mafalda** – Pronto, muito obrigada!

**COORDENADOR 1** – De nada. Em alguma coisa que eu possa ser útil.



## **2. Transcrição da Entrevista do Coordenador 2 da escola G (10 de Fevereiro de 2010)**

**Mafalda** – O que acha que mudou ou vai mudar na organização da escola, consequência do novo modelo de gestão e consequência da (re)introdução da “nova” figura do Director?

**COORDENADOR 2** – Na minha opinião, não mudou nada. O Director é um “intruso”, na antiga Comissão Executiva. Por isso, continua tudo da mesma forma.

**Mafalda** – Ok.

**COORDENADOR 2** – E, por agora, não vejo grandes mudanças...

**Mafalda** – Também ainda é um período curto.

**COORDENADOR 2** – É. Não dá para avaliar ainda muito aquilo que virá a acontecer, mas...

**Mafalda** – Se quisesse classificar a acção do Director, dirias que ele é mais Representante do Estado ou Representante da Comunidade Escolar, particularmente dos Professores.

**COORDENADOR 2** – É representante do Estado, obrigatoriamente.

**Mafalda** – Por que é que dizes isso?

**COORDENADOR 2** – Ah... Porque ele está aqui para cumprir as ordens do Ministério. Relativamente ao pessoal docente, hmm..., eu acho e no inquérito também respondi isso, que ele trouxe até alguma pacificação. Não sei se é por medo da figura do Director... Noto que... não ouço muitas conversas, que diminuíram as quezílias entre superiores... e eu noto...

**Mafalda** – Achas que isso terá mais a ver com o Director ou mais com o facto da questão da avaliação? Neste momento, está parada, digamos...

**COORDENADOR 2** – Tenho... Não sei, pode ser uma percepção errada, mas eu acho que as pessoas não pensam que a avaliação está parada.

**Mafalda** – Achas...? (Risos) Na hora de decidir o Director privilegia as leis, os despachos, a burocracia ou as regras não formais produzidas em contexto escolar?

**COORDENADOR 2** – Acho que privilegia as leis, os decretos, os regulamentos e a burocracia...

**Mafalda** – E queres dar alguns exemplos, ou...

**COORDENADOR 2** – Agora, assim de repente não me estou a... bem, basta pensar, por exemplo, relativamente às visitas de estudo... abriu um bocadinho as possibilidades, mas continua...

**Mafalda** - ... a lei a imperar...

**COORDENADOR 2** – Claro. A lei está à frente de qualquer outro motivo. Porque, temos de deixar as planificações. Temos faltas na mesma, mesmo quando se vai com os alunos. Por isso, continua a imperar a lei.

**Mafalda** – Hmm! Hmm! No momento de transição dum modelo de gestão do tipo colegial para o modelo unipessoal, há continuidade ou mudança na forma de gestão?

**COORDENADOR 2** – Eu penso que está muito próximo do primeiro. Há continuidade. Há continuidade, devido às circunstâncias existentes nesta escola. A forma como foi constituída a equipa que está à frente da escola. São as mesmas pessoas mais o Director.

(...)

**Mafalda** – Consideras o Director um elemento com mais poder do que o que tinha o Presidente do Conselho Executivo? E se sim, sobre quem?

**COORDENADOR 2** - ... Ah... Sobre todos. Sobre os alunos, sobre os professores... os funcionários não me posso pronunciar, porque não conheço... Mas, sobre os alunos e sobre os professores, sim.

**Mafalda** – Hmm, hmm!

**COORDENADOR 2** – Chega.

**Mafalda** – E relativamente à Administração Central, achas que tem mais poder ou menos poder?

**COORDENADOR 2** – Ai, isso ainda não deu para perceber. Mas, eu acho que tinha os poderes do antigo órgão...

**Mafalda** – Sim.

**COORDENADOR 2** – Está a cumprir a lei. Mas, autonomia... não me apercebo que tenha mais nem menos. Eu acho que é...

**Mafalda** – Era mesmo isso que ia perguntar a seguir. Pensas que a escola portuguesa, e concretamente esta escola, está mais autónoma com o novo modelo de gestão?

**COORDENADOR 2** – Não. Está igual ao que estava.

**Mafalda** – O modelo... o normativo apregoa isso.

**COORDENADOR 2** - ...apregoa. Vende... quer vender gato por lebre. (risos) Então? Cumpre a lei. Continua a estar dependente daquilo que o Ministério manda fazer, em tudo...

**Mafalda** – Como definirias a acção do Director da escola nas suas tomadas de decisão? É autoritário?

**COORDENADOR 2** – Não. Não acho que seja autoritário, mesmo em termos do Conselho Pedagógico, ...pronto, por vezes, a ideia dele já está elaborada. Mas coloca à discussão. Depois acho

que acaba por prevalecer a que ele propôs, mas... pronto. Não determina assim de imediato “é assim, é assim...”.

**Mafalda** – Vai ouvindo.

**COORDENADOR 2** – Vai ouvindo as diferentes opiniões com muito rigor no tempo que atribui a cada... (risos)... interveniente... não pode ser conforme se lembram.

**Mafalda** – Sentes-te motivada pelo Director a participar na vida da escola?

**COORDENADOR 2** – Sim. Nesse ponto de vista, acho que sim. Tenho algumas situações individuais que já abordei que... tenta motivar-nos. No fundo, mostrava que há problemas que temos de ultrapassar...

**Mafalda** – Em suma, acho que percebi. Já foi um pouco referido, mas como está o ambiente em termos de conflitos entre o Director e os Professores. Está melhor?

**COORDENADOR 2** – Eu acho que está bem mais pacificado. Acho. Tenho notado que...

**Mafalda** – Por que é que achas que isso acontece?

**COORDENADOR 2** – Eu já disse há bocadinho a palavra “medo”. Eu acho que nós, homens crescidos, somos quase como os “putos” em muitas situações... lá em cima, não foi a escola que escolheu, não é? Já foi... as pessoas cortam-se mais, não é?

**Mafalda** – E, enquanto professora, como é que te sentes relativamente ao órgão de gestão? Ou seja, alteraste a tua forma de acção?

**COORDENADOR 2** – Sim. Entrava muito mais facilmente aqui no gabinete, do que entro agora. Para todos os efeitos, ainda é pouco tempo, mas é uma pessoa estranha.

**Mafalda** – Pois é. Exactamente. E até é...

**COORDENADOR 2** – Pois, possivelmente. Enquanto que habitualmente a gente conhecia as pessoas há muito tempo, não é? Quem estivesse aqui já conhecia as pessoas há muito tempo. Conhecíamos-nos bem, não havia nenhuma barreira. Agora noto que há, se calhar até em relação a mim. Em relação aos outros não sei pronunciar-me muito. Mas, em relação a mim, sinto isso.

**Mafalda** – Muito bem. Queres dizer mais alguma coisa?

**COORDENADOR 2** – Não.

(risos)

**Mafalda** – Muito obrigada.

---

---

---

### 3. Transcrição da Entrevista do Coordenador 3 da escola G (12 de Fevereiro de 2010)

**COORDENADOR 3** – Quando é que contas ter isto pronto? Ah! Já estás a gravar.

**Mafalda** – Sim, mas não faz mal. Eu tenho de entregar isto até ao dia 19 de Outubro. Mas, eu gostava muito de acabar até finais de Julho, porque isto é um peso... bom. Então, o que mudou ou vai mudar na organização da escola consequência do novo modelo de gestão e consequência da reintrodução da nova figura do Director? .... Que é que achas que mudou ou vai mudar?

**COORDENADOR 3** - Ora bom. O tempo, enfim, deste novo figurino ainda não é muito longo, não é?

**Mafalda** – Pois não.

**COORDENADOR 3** – E, por aquilo que me apercebo, acho que não houve grandes mudanças relativamente à forma... digamos, do nosso Agrupamento. Até porque nós já tínhamos um bom funcionamento, uma boa forma de funcionar, a equipa, que praticamente ajuda na gestão do Agrupamento manteve-se não é? Relativamente ao anterior, não é? Portanto, parece-me que não há assim grande mudança, não é? Não há grandes alterações à forma de funcionar do Agrupamento. Tínhamos um bom ambiente e parece-me que continua com bom ambiente. A forma de relacionamento entre todos se mantém, enfim... Não é assim muito visível a figura do Director. Também está nesta fase ainda de observação do Director, é natural que primeiro esteja a tomar contacto com a realidade da escola. Talvez depois meta mais o seu cunho pessoal. Embora já se possa notar já algumas ligeiras alterações.

**Mafalda** – Em quê?

**COORDENADOR 3** – Pois. Sei lá... na... na... no contacto que tem com a comunidade exterior. As alterações que introduziu na forma de funcionar da Secretaria, talvez. O ter, evidente, os... hmm..., como é que hei-de dizer? Há a figura do Subdirector e depois tem os adjuntos. E, portanto, a forma... Liberta-se talvez mais um bocadinho das questões mais burocráticas, não é? E dá um bocadinho mais tempo para ver, digamos, os aspectos mais gerais de funcionamento. Acho que sim, que introduziu algumas alterações. Mas, nada de significativo, no meu entender, não é?

**Mafalda** – Na tua opinião, como classificarias a acção do Director desta escola: mais Representante do Estado, ou melhor, Representante do Estado ou Representante da Comunidade Educativa, e particularmente, dos Professores.

**COORDENADOR 3** – Pois. Eu acho que, como é evidente, não se pode desligar do... digamos do normativo que tem de cumprir. Mas, parece-me que tem tido uma posição que eu acho que tem sido mais ou menos, não é? Equilibrada nesse aspecto. Acho que não faz, digamos, também um cumprimento cego da lei, não é? No meu entender e não tenho assim, para já, muito contacto com ele. Não o conhecia, mas por aquilo que eu tenho, enfim, presenciado neste passar do tempo que tenho trabalhado com ele, digamos que é uma figura que tem... tem... pautado, se calhar, um bocadinho pelo consenso, não é? Não tem criado grandes rupturas. Tem tido uma posição de equilíbrio...

**Mafalda** – Entre as duas coisas.

**COORDENADOR 3** – Eu acho que sim.

**Mafalda** – Na hora de decidir, o Director privilegia as leis, os despachos, a burocracia ou as regras não formais produzidas em contexto escolar?

**COORDENADOR 3** – Bom, eu a sensibilidade que tenho é esta: é que me parece que ele é nada ou pouco burocrático. Não gosta de grandes burocracias, não é? E portanto eu aí ia, se calhar, mais para a forma simples de, digamos, dirigir o Agrupamento.

**Mafalda** – Aqui, quando falo em burocracia, era no sentido de privilegiar as leis, mais... privilegiar... estar muito preso à lei. Achas que ele está preso às leis?

**COORDENADOR 3** – Eu... parece-me que não. Hmm... parece-me que não. Enfim, também, é o que eu digo, não... não tenho para já, enfim, grande experiência no cargo que estou a exercer de coordenação. É o primeiro ano que estou a exercer esta função de... digamos, de departamento multidisciplinar. Mas, ... por aquilo que eu me tenho apercebido, acho que não. Que não é assim muito... muito, diria, rígido na aplicação da lei... das leis, enfim.

**Mafalda** – Num momento em que se passou de um modelo de gestão do tipo colegial para um modelo unipessoal, achas que há continuidade ou mudança nas formas de decisão/gestão?... No fundo, já tocaste nisso na primeira pergunta, mas...

**COORDENADOR 3** – Acho que não há grandes alterações. Acho que o tipo de gestão tem sido mais colegial do que unipessoal. (Risos) E eu... e eu falo nisto, porque, mesmo em relação à, sei lá, à eleição dos... dos seus conselheiros, como ele costuma chamar, conselheiros... ele delegou essa responsabilidade mais nos pares e não... ele próprio poderia tomar decisões, elegia quem lhe parecia que fosse o melhor. E, portanto, que aí ele está a seguir a linha que vinha de trás, não é? E, portanto, não há grandes consequências; não se vê aqui grandes mudanças. Pontualmente, faz-se notar realmente que... hmm, hmm que...que...que...

**Mafalda** – ... que a decisão é dele.

**COORDENADOR 3** – ... que a decisão é dele.

**Mafalda** – Tens algum exemplo assim concreto?

**COORDENADOR 3** – Sim. O caso de um Departamento em que não havia consenso quanto à nomeação/eleição do Coordenador. Havendo um impasse, pois tomou a decisão que tinha de tomar e... naturalmente a nomeação/escolha do coordenador, ultrapassando, se calhar, não é?, os aspectos mais legais, não é? Ou mais... não sei...

**Mafalda** – Não, ele tem poder para isso...

**COORDENADOR 3** - ... mais tradicionais, não é?, De exercer as suas competências, não é? Porque uma das suas competências poderá ser ele a nomear os elementos que trabalham com ele, não é?, a gestão intermédia... hmm... hmm... deixou espaço para a sua eleição. Só no caso de haver impasses é que ele, então, interviria.

**Mafalda** – Achas que ele tem mais poderes do que aqueles que tinha, por exemplo, o Presidente do Conselho Executivo?

**COORDENADOR 3** – Eu sei que tem... sei que tem mais poderes, não é? Hmm... mas, sinceramente, não se faz notar muito, não é? Hmm.... eu continuo a dizer que, talvez, até pela forma como escolheu, enfim, a equipa que trabalha com ele, não é... teve o bom senso de escolher a equipa que estava anteriormente e que já tinha criado, digamos uma boa dinâmica, um bom ambiente de trabalho e, portanto, não faço grandes... não vejo grandes... grandes alterações, não é?

**Mafalda** – Nem grandes manifestações desse poder?

**COORDENADOR 3** – Não, não... Nem grandes manifestações desse poder. Não.

**Mafalda** – Bom. Não podemos fazer futurologia, mas, achas que essa situação se poderá mudar, no futuro?

**COORDENADOR 3** – Dependerá de nós, acho eu. Acho que se as coisas continuarem a correr bem, não é? Se conseguirmos atingir aquilo que nos propomos, nomeadamente no Projecto Educativo, não é? Caminhamos para lá ou talvez não, não é? Estou convencido que se tiver de tomar medidas, enfim, mais drásticas ou, acho que as toma no sentido de conseguir os objectivos que pretende, não é? Mas, para já parece-me que não tem sido, se calhar, necessário tomar grandes decisões... medidas... grandes e parece-me que as... coisas estão a correr dentro da normalidade.

**Mafalda** – E perante a Administração Central... ele tem mais ou menos poder? Que te parece?

**COORDENADOR 3** - ... Eu aqui, talvez, nesse ponto, não esteja em condições de fazer uma avaliação correcta. É natural que... eu acho que sim, que é capaz de ter até um bocadinho mais de poder... de poder negocial. Dado que é ele o responsável, a “cara” do Agrupamento e ele tem de responder perante a Tutela, não é? Eu acho que sim. Que...

**Mafalda** – Mas, achas que ele tem mais poder perante a Tutela... ou mais responsabilidade?

**COORDENADOR 3** – Eu acho que uma coisa está ligada à outra. Ao dar-lhe mais responsabilidades, naturalmente, também a Tutela que, digamos, tem que satisfazer, talvez, mais, não é? As... suas reivindicações, talvez, ou aquilo que ele acha que é necessário para o funcionamento do Agrupamento. Acho que aí as coisas estão interligadas.

**Mafalda** – E agora? A escola está mais autónoma ou... ou também se apregoa que sim, mas, afinal, não é nada?

**COORDENADOR 3** – Um dos objectivos, realmente, é caminhar para uma autonomia mais visível, não é? Não se faz notar muito em relação ao anterior, não é? Eu acho que, enfim, nós temos em relação a alguns projectos que... que temos entre mãos... a dada altura lá vem o tal problema de não se poder fazer isto ou não se poder fazer aquilo por falta de mais capacidade financeira, não é?

**Mafalda** – Exactamente.

**COORDENADOR 3** – E, portanto, estamos condicionados por isso, porque o Agrupamento funciona no... dependendo das participações financeiras da...

**Mafalda** - ...da Tutela.

**COORDENADOR 3** - ...da Tutela e está sempre condicionado por isso. E, nesse aspecto, parecia inicialmente que as coisas iam ser diferentes, não é? Mas... não estou a notar assim grandes diferenças em relação ao passado.

**Mafalda** – Hmm, hmm! Como é que definirias a acção do Director da escola, logicamente, nas suas tomadas de decisão? ...

**COORDENADOR 3** – Eu aí, ia mais para o consensual.

**Mafalda** – Sim.

**COORDENADOR 3** – Acho que teve bom senso, não é? E vejo que, o órgão onde tenho assento, no Conselho Pedagógico, não é? Ele em primeiro, ele pede sempre a opinião dos Coordenadores ou dos que têm assento no Conselho Pedagógico, ou dos representantes no Conselho Pedagógico e tenta realmente conseguir consensos e só depois é que parte para a sua decisão.

**Mafalda** – Já assististe a situações em que ele já tenha levado uma proposta e a qual não tenha tido grande receptividade junto dos Coordenadores e ele tenha feito alguma pressão para manter a dele, ou não te lembrás?

**COORDENADOR 3** – Assim, pontualmente, lembro-me... sei lá, em relação ao funcionamento de alguns espaços da escola em que propuseram algumas alterações, de facto, às reacções de professores, através dos seus representantes, não é? Que foram produzindo algumas alterações. Portanto, eu acho que... também aí, dentro, naturalmente, das condições que temos.

**Mafalda** – Portanto, genericamente, ele ouviu...

**COORDENADOR 3** – Acho que sim.

**Mafalda** - ...e aceita as sugestões.

**COORDENADOR 3** – Sim. Tenho essa... essa ideia, que sim.

**Mafalda** – Sentes-te encorajado pelo Director a participar na vida da escola?

**COORDENADOR 3** – Sim, de certa forma. Quer dizer, hmm... sempre tentei cumprir, naturalmente, as minhas...

**Mafalda** - ...competências...

**COORDENADOR 3** - ...as minhas funções, as minhas competências, não é? E a figura nova que surgiu do Director em nada veio alterar esta minha posição. Continuo a dar o meu melhor e, portanto, sinto-me encorajado a cumprir com a minha missão, naturalmente. Que é uma missão que já era difícil; continua a ser difícil, mas não pela introdução da nova figura, mas sim pelas exigências que nos são colocadas no dia-a-dia.

**Mafalda** – Ela, por exemplo, enfim, tu não estás dentro das outras pessoas. Mas, do que observas, achas que os outros professores, que não têm...

**COORDENADOR 3** – O que eu observo é que, as pessoas, ou mais, falando dos colegas, andam mais ou menos satisfeitos, relacionam-se bem com os outros que já era prática, já era consequência da direcção anterior e, portanto...

**Mafalda** – O que eu te ia perguntar era um bocadinho diferente. Era se achas que, genericamente, os professores mantêm a mesma postura em relação ao órgão de gestão ou se até o próprio termo “Director” provocou algum afastamento, pelo menos nesta fase inicial.

**COORDENADOR 3** – Não. Eu acho que provoca, talvez, um... algum sentimento de que existe um responsável, se calhar, a quem nós temos que prestar todos os contos. Isto, acho que sim. Todos nós temos esse sentimento. Se calhar, anteriormente, víamos mais um colega na direcção e, enfim, nós



não tínhamos, se calhar mais esta percepção de que era uma figura que era o responsável, digamos, directo, pelo funcionamento do Agrupamento e que tinha de prestar contas sobre os vários aspectos do funcionamento. Portanto, quanto a isso, acho que sim. Todos nós temos mais essa sensibilidade.

**Mafalda** – Acho que também já respondeste a isto um pouco. Mas, como está o ambiente, em termos de conflitos, entre o Director e os professores?

**COORDENADOR 3** – Acho que não, que não há conflitos. Acho que há um clima de cooperação, acho que toda a gente percebe bem qual é, digamos, também a missão e as competências do Director e, portanto, acho que não há qualquer tipo de conflito. Acho que há uma aceitação do órgão, digamos, hmm... e, portanto, eu acho... como estava a dizer, não vejo grandes alterações de funcionamento, nem de sensibilidade em relação à figura, em relação ao modelo anterior. Eu acho que tem havido alguma continuidade. Como digo, acho que também, fruto da escolha dos seus colaboradores, não é? E, portanto, acho que tem apostado na continuidade, fazendo alterações pontuais, naturalmente, de cunho pessoal que tentam, em princípio, melhorar o funcionamento do Agrupamento.

**Mafalda** - ...Melhorar a eficácia, não é?

**COORDENADOR 3** - ...melhora a eficácia, exactamente. Portanto, de acordo com os recursos que tem. Acho que é um dos aspectos também positivos que eu já me apercebi da parte dele que é, digamos, os recursos que são tudo e são de todos, não é?, devem ser bem aproveitados e bem rentabilizados. Disso já me apercebi, claramente. Portanto, é contra o desperdício e, portanto, com os recursos existentes tirar o máximo.

**Mafalda** – Também nessa última, já percebemos, qual a tua postura. Mas, de qualquer forma, como te sentes relativamente ao órgão de gestão? Notas alguma alteração na tua forma de acção?

**COORDENADOR 3** – Eu sou, digamos, um bocadinho reservado e, portanto, (risos) por tudo e por nada, não me dirijo ao órgão de gestão. Só quando é estritamente necessário. E, portanto, eu acho que, enfim, não alterou a minha forma de ser ou de estar. Continuo-me a me relacionar como até aqui, sim, de uma forma cordial e sempre que preciso dirijo-me ao órgão de gestão, e tenho normalmente resposta em relação àquilo que eu procuro, não é? Portanto, não tenho...

**Mafalda** – Portanto, a figura do Director não te assusta de maneira nenhuma?

**COORDENADOR 3** – Não.

**Mafalda** – Pronto. Também acho que não, também.

**COORDENADOR 3** – Não. É como eu digo. Não vejo grandes alterações, não é?, em termos de funcionamento global do agrupamento, em relação àquilo que tínhamos já antes.

**Mafalda** – Muito bem. Obrigadíssima.

**COORDENADOR 3** – Já não em relação ao anterior.

**Mafalda** – Isso é outra história. Muito obrigada.

**COORDENADOR 3** – E é. Eu acho que não há assim... a figura do Director, é evidente, quando constituída, se calhar, criou em nós um bocadinho mais de ansiedade, mas eu acho que não.

**Mafalda** – Eu acho que não também. Eu acho que não é por ser colegial ou unipessoal que o órgão vai ser mais democrático ou vai ser mais autoritário.

**COORDENADOR 3** – Até pode ser mais democrático, porque ele tem, no Agrupamento, o tal órgão a quem ele tem de prestar contas – o Conselho Geral – que é um órgão... não é, não é... é colegial e...

**Mafalda** - ...e é representativo de toda a comunidade...

**COORDENADOR 3** - ...e é representativo de toda a comunidade e é, também, a esse órgão que ele tem de prestar contas. E pode-se tornar até numa figura bastante democrática.

**Mafalda** – Pronto. Muito obrigada.

**COORDENADOR 3** – De nada...

---

---

#### **4. Transcrição da Entrevista do Coordenador 4 da escola G (12 de Fevereiro de 2010)**

**Mafalda** – Muito obrigada por teres aceite isto. O que mudou ou vai mudar na organização da escola consequência do novo modelo de gestão e consequência da reintrodução da nova figura do Director?

**COORDENADOR 4** – Ah!... Pronto. Decorrendo do Decreto - Lei 75, eu penso que o Director tem um reforçado, digamos assim... houve um reforço da autoridade, das competência e funções do Director, não é? Portanto, ao nível da contratação e avaliação do pessoal docente e não docente... há também... uma promoção da abertura das escolas ao exterior e integração na comunidade local, portanto, maior contacto, o estabelecimento de... o estabelecer parecerias, eu penso que... que o Director terá um maior impacto no meio que envolve e na envolvência do meio também, não é? Com a responsabilidade de estabelecer contactos com a Junta de Freguesia, com a autarquia, com outras entidades como a Universidade do Minho, o que é bom. É um aspecto realmente positivo. Há... isto leva também à

necessidade de uma maior prestação de contas por parte da escola, não é? À comunidade e também ao próprio Ministério da Educação, à Tutela, não é? Tudo isto implica mais autonomia, mais actuação, não é? Também vai necessariamente implicar a pessoa que dá o rosto como até se fala no 75.

**Mafalda** – Falas aí de autonomia. Achas, então, que a escola está mais autónoma?

**COORDENADOR 4** – Eu creio que é cedo. Portanto, nós, neste momento, estamos há seis meses com a figura do Director. Ainda é pouco tempo. No que decorre do decreto, eu penso que há mais margem para autonomia, mas isso depende também do perfil do Director. Porque, por exemplo, para nós... se começarmos pela obrigatoriedade de ser o Director a nível pedagógico, a gerir o Conselho Pedagógico, a designar os Coordenadores de Departamento, Directores de Turma, hmm... que são corpos de gestão referidos pela lei, mas também há a possibilidade de criar novos de acordo com a necessidade da escola ou do Agrupamento. Por exemplo, Coordenador de Projectos, Coordenador do Plano Tecnológico, como nós aqui temos. Logo penso que aí, pode escolher os docentes, e outros, a quem à partida reconheça, não é?, um perfil mais adequado para determinadas funções. E também lhe dá alguma margem de manobra que não havia até aqui.

**Mafalda** – Em que área, onde é que achas que há margem de manobra?

**COORDENADOR 4** – Pronto... Olha, nomeadamente nisto que eu acabei de dizer. Por exemplo, os Coordenadores antes, eram escolhidos pelos pares. Evidentemente que, neste caso, no nosso caso particular, o Director optou por uma linha de continuidade e daí deixou que fossem novamente os pares a indicar... mas, ao deixar, as pessoas na escola sabiam que o Director podia designar. Eu penso que, esse simples facto de saberem que o Director optou por não designar, deixar a liberdade às pessoas de escolher, também, de alguma forma, as responsabiliza, porque sentem que essa escolha tinha de ser uma escolha que funcionasse, não é?

**Mafalda** – Claro.

**COORDENADOR 4** - Não é? Portanto, hmm.... é evidente que ele não tomou a opção de querer designar. Tomou a opção da continuidade que é uma atitude democrática e que penso que foi bem vista na escola. Mas, as pessoas sabem implicitamente que ele o podia não ter feito e podia até não concordar...

**Mafalda** – Exactamente.

**COORDENADOR 4** – Se não concordasse... aliás, aconteceu uma situação em que houve um caso de empate e o Director acabou por ser... e decidir. Logo aí se notou alguma diferença. Hmm... O facto

de presidir ao Conselho Pedagógico. Antes já havia essa possibilidade, mas agora é assim mesmo. Portanto, também lhe dá um peso acrescido, penso...

**Mafalda** – Hmm! Hmm! Como é que classificarias a acção do Director desta escola: Representante do Estado ou Representante da Comunidade Escolar, particularmente dos Professores?

**COORDENADOR 4** – Indiscutivelmente, o Director tem de continuar sempre a ser o representante do Estado. Ele tem de executar, como diz no decreto, localmente, as medidas de política educacional. Tal como todos, nós dependemos da Tutela e temos que cumprir a lei e fazer cumprir a lei. No entanto, neste, volto a referir, ainda é pouco tempo para fazer um juízo de valor mais avalizado. Mas, neste pouco tempo que tenho observado a sua actuação, noto que não há aquela postura legalista, não há aquela rigidez e que procura, realmente, ouvir as pessoas, trocar ideias, partilhar. Há uma coisa que eu acho engraçado, engraçado no sentido de interessante e que, por exemplo, quando nos envia a convocatória - é que eu sou membro do Conselho Pedagógico, Coordenadora de Departamento, quando nos envia convocatória ele - o Sr. Director - dirige-se a nós como conselheiros...

(Risos)

**COORDENADOR 4** – Eu acho isso interessante e, realmente, faz-nos sentir que temos uma palavra a dizer, que participamos, portanto... é a única coisa que eu teria a dizer.

**Mafalda** – Muito bem. E na hora de decidir, vais um pouco nesse sentido e já percebemos o que é que pensas, mas de qualquer maneira, o Director privilegia as leis, os despachos, a burocracia, ou as regras não formais, produzidas em contexto-escola? Se te lembrares de alguns exemplos ilustrativos...

**COORDENADOR 4** – Olha, portanto, eu penso que esta questão realmente decorre das anteriores. Eu sinto que o Director tem sempre presente o espírito da lei. Ah... as tomadas de decisão também decorrem das necessidades do Agrupamento e do contexto escolar. Penso que... ele consegue contrabalançar bem as coisas. Sentimos que, realmente... portanto, as coisas decorrem de acordo com o que está previsto, mas, ao mesmo tempo, não sentimos que não haja abertura para... uma flexibilidade caso seja necessário. Estou-me a lembrar, por exemplo, num dos dois últimos conselhos pedagógicos em que houve necessidade de acrescentar algumas actividades e visitas de estudo para integrar no Plano Anual de Actividades e, nós todos sabemos que não sendo um documento fechado, mas também não podemos andar continuamente a acrescentar coisas. Mas, por vezes, há sempre casos em que, realmente se vê que é mais importante para os alunos e para a comunidade que se realize uma determinada actividade, a nível pedagógico e científico e não noto que haja qualquer constrangimento.

**Mafalda** – No momento de transição de um modelo do tipo colegial para um modelo unipessoal, há continuidade ou mudança nas formas de gestão / decisão?

**COORDENADOR 4** – Portanto, recordando algo que eu já disse atrás, portanto... é evidente que ao passarmos para um tipo ou um modelo de gestão unipessoal, há naturalmente diferenças. No entanto, eu penso que nesta gestão se privilegiou a continuidade em relação à gestão que havia antes na escola. Não houve uma rotura, eu não sinto isso. Eu sinto que houve uma continuação do trabalho que já vinha sendo efectuado há uns anos a esta parte, não é? Não foi à toa que o Director, certamente, foi buscar para a sua equipa pessoas que já faziam parte do anterior e, quanto a mim fê-lo de forma muito sensata pois acho que a escola funcionava bem. Portanto, temos é que ir melhorando os pontos fracos, avançando. No entanto, considero que realmente tem, já me perdi um pouco... se na transição...

**Mafalda** – Se há continuidade ou não?

**COORDENADOR 4** – Eu penso que sim, que houve continuidade, necessariamente haverá algumas mudanças decorrentes do que já fui dizendo de que há tomadas de decisão, agora, diferentes, a situação é diferente, o Director necessariamente tem que dar conta de muitas mais coisas ao Conselho Geral. Portanto, há legalmente algumas formas de actuar que mudaram. Mas, acima de tudo, eu penso que houve mais continuidade que mudança.

**Mafalda** – Muito bem. Consideras o Director um elemento com mais poderes do que o que tinha o Presidente do Conselho Executivo? E se sim, sobre quem?

**COORDENADOR 4** – Pronto. Eu penso, na sequência do que disse, que há realmente o reforço de liderança, da figura do Director. Eu penso que, só por si, o facto de o “Director” ser essa palavra...

**Mafalda** – Essa designação...

**COORDENADOR 4** - ...em vez de Comissão Executiva, o Conselho Executivo... o Director, é a tal história, há um rosto, há uma figura, há alguém que, para o bem e para o mal, há-de vir a ser responsabilizado e que nós, de alguma forma, nós quando pensamos na gestão da escola, imediatamente identificamos essa figura. E depois são os factos que temos vindo já a falar, por exemplo, a nomeação dos Coordenadores, a avaliação do pessoal docente e não docente, que nalguns casos já mudou bastante, na contratação do pessoal docente e não docente, nos termos da lei, mas que de algum modo já... já também, nalguns casos, houve uma actuação diferente, no caso do Director. E também no exercício do poder hierárquico, eu penso que o simples facto de, como disse, haver a figura do Director, mesmo que inconscientemente, de alguma forma, nós percebemos que...

nem é preciso estar escrito na lei, mas nós sabemos que há alguém a quem temos mais directamente que prestar contas. Eu, pelo menos... eu sinto um pouco isso e daquilo que vou ouvindo, acho o facto de ser uma figura é diferente, dispersa menos. E pronto, também no poder do exercício disciplinar, em relação aos alunos que... que se nota que, também de parte dos alunos há essa noção, porque há mais rapidez e mais eficácia no tratamento dos casos. Muitas vezes são tratados de imediato, coisa que antes notava que era mais morosos.

**Mafalda** – Achas que a figura do Director, a palavra “Director” assusta?

**COORDENADOR 4** – Não, eu penso que não. Penso que, antes de termos aqui o Director, assustava mais a palavra “Director”. A partir do momento, e reforçando de novo que temos aqui um Director há pouco tempo, mas passados aqueles primeiros momentos de estranheza, penso eu que de parte a parte, neste momento, eu acho que não.

**Mafalda** – Já não é “papão”

**COORDENADOR 4** – O que eu acho é que, nestes casos... agora a figura do Director, cada caso é um caso. O perfil pessoal da pessoa vai influenciar...

**Mafalda** – Aliás, como já acontecia anteriormente.

**COORDENADOR 4** – Exactamente.

(risos)

**Mafalda** – Acho que sim. Também concordo. E relativamente à Administração Central? Achas que ele tem mais poderes? Tem mais poder, ou não?

**COORDENADOR 4** – Ah... decorrente do decreto... (risos) ... tem mais alguns, mas se calhar não tantos aqui. Mas, no entanto, eu já noto algumas mudanças na escola: um maior dinamismo na manutenção e aquisição de materiais, no tratamento dos espaços, dos equipamentos. Não tenho a certeza, por ignorância minha, não é?, porque não tenho estado ligada a isso, se todas estas alterações... decorreram, muitas não decorreram só do facto de termos agora um Director, mas certo, se calhar, há um maior dinamismo, uma maior facilidade de pôr as coisas em prática. Portanto, de alguma maneira, sim.

**Mafalda** – A próxima era sobre autonomia, mas já falámos disso, não é? Como é que definirias... ou queres dizer mais alguma coisa sobre a autonomia da escola? Achas que está mais autónoma ou não?

**COORDENADOR 4** – Eu penso que há alguma abertura para mais autonomia. Agora, também vai depender...

**Mafalda** – Em que áreas?

**COORDENADOR 4** - ...vai depender, de alguma forma, da maneira como nós nos organizarmos ou trabalharmos. Eu já vi, por exemplo, há bocado, quando eu disse da possibilidade de cada escola ver quais são as suas necessidades e ao nível de coordenações. Há aquelas que são definidas por lei, são iguais para todas as escolas, mas há coordenadores que decorrem das necessidades da escola. Pode haver aqui um Coordenador artístico, por exemplo, por que não? Pode haver um outro Coordenador que não exista neste momento, mas que, se a escola trabalhar e se vocacionar para uma área, pode e deve fazê-lo com mais facilidade, penso eu. Não me estou a lembrar agora de muitos mais... Em relação à figura do Director, não sei se tinhas isso destinado, eu penso que...

**Mafalda** – Ah! Isso é a pergunta sete. Ainda íamos agora. Ainda íamos para aí agora. Como é que achas que o Director decide? Nas suas tomadas de decisão é autoritário, democrático...?

**COORDENADOR 4** – Portanto, decorre do que disse que acho que é uma figura mais consensual, democrática, consultivo, não é? Aquilo que eu disse há pouco, o facto de nos chamar conselheiros, de estar aberto ao diálogo, de, pelo menos, é a experiência pessoal que tenho e de algumas coisas que tenho ouvido, quando nos dirigimos ao gabinete para colocar qualquer questão, ouve-nos, atende-nos, tona nota, ... tem lá...

**Mafalda** – Pede soluções, não é?

(risos)

**COORDENADOR 4** – Exactamente. Tem o hábito de nos dizer que não podemos fazer só parte do problema mas também da solução. Por acaso, vem de encontro à minha maneira de ser. Acho que já o fazia antes. Portanto, aproveito para dizer que, pessoalmente, não mudei a minha maneira de actuar em relação ao facto de ter um Director...

**Mafalda** – Acho que não

**COORDENADOR 4** – ...ou não. Mudei em muitas coisas, porque não podemos estar parados e temos que fazer alterações, mas, em termos de conduta, de actuação, de... de...

**Mafalda** – Digamos que essas alterações não decorreram da criação da nova figura.

**COORDENADOR 4** – Não. Digamos que vão decorrendo da necessidade de actuar, de agir natural e apenas isso.

**Mafalda** – E achas que essa é a postura dos outros professores?

**COORDENADOR 4** – Ah... aí já não vou dizer que haja ou não unanimidade. Eu penso que, a grande maioria dos docentes, sim. Eu penso que é essa a postura . Mas noto que, em alguns casos, houve uma alteração do comportamento. Hmm... penso que, algumas pessoas, sentiram efectivamente que

agora tinham que ser, e vou mesmo usar esta palavra, até porque não vou nomear ninguém, mais cumpridores. Porque, precisamente pelo facto de agora haver essa figura...

**Mafalda** - ...a quem são assacadas responsabilidades.

**COORDENADOR 4** – Exactamente. O que eu acho que é positivo. Em todas as profissões haverá uma minoria em que nem sempre dá cem por cento. Ora, se a figura do Director contribuir para que esta situação melhore...

**Mafalda** – É óptimo.

(risos)

**COORDENADOR 4** – Eu acho óptimo, não é?

**Mafalda** – Sentes-te, portanto, encorajada a participar na vida da escola?

**COORDENADOR 4** – Bastante. Bastante. Portanto, nos momentos em que tenho mais contacto com o Director, precisamente quando estou nas reuniões do Conselho Pedagógico, ou naquelas que decorrem do cargo de Coordenador ou de Subcoordenador de grupo disciplinar e sinto que há apoio e reforço no sentido de trabalhar bem. Mas, ao mesmo tempo, penso que se reconhece o esforço.

**Mafalda** – Acho que sim, também. E como está o ambiente da escola, em termos de conflitos, entre o Director e os professores?

**COORDENADOR 4** – Eu penso que, neste momento, estamos ou entrámos já há alguns meses num momento de apaziguamento. Depois da turbulência vivida, todos nós sabemos, com o processo de avaliação docente e não só... hmm... também é verdade que o Director ainda está, volto a reforçar, há pouco tempo na escola, mas sinto que, de alguma maneira, ele até tem contribuído para que haja um clima de serenidade. No entanto, gostaria de dizer que a equipa anterior também o tinha conseguido. (risos) Eu penso que a nossa escola, mesmo nos momentos de maior agitação, conseguiu, tirando... há sempre algumas excepções... conseguiu manter-se calma e serena, nunca se deteriorando o ambiente. Houve momentos tensos, houve algumas pessoas que perderam mais a calma, mas penso que, no geral... e gostaria de dar uma palavra à equipa anterior que, como eu digo, eu penso que o Director veio na linha de continuidade que a equipa anterior já vinha a fazer.

**Mafalda** – Foi um grande batismo. (risos) No fundo, já respondeste a isto, não é? Mas, como professora, como te sentes relativamente ao órgão de gestão?

**COORDENADOR 4** – Pronto. Eu já disse que não alterei a minha forma de trabalho, o meu “modus actuando”, dado que já vinha desempenhando as mesmas funções, enquanto docente e detentora de cargos, procurando responder aos novos desafios, documentando-me, praticando a auto-avaliação,



promovendo a avaliação de actividades do Departamento, hmm... a que presido, não é? E cumprindo e fazendo cumprir os deveres e as regras a que estou obrigado. Também sempre, espero, de uma forma democrática e colaborativa. (risos) Quer com os meus pares, quer com o Director. Mas, sinceramente, penso que não mudei nem a minha maneira de ser, nem a minha maneira de actuar.

**Mafalda** – Eu também concordo contigo. Pronto. (risos) Pronto. Não sei se queres dizer mais alguma coisa.

**COORDENADOR 4** – Não. Só queria...

**Mafalda** – Gostei muito. Obrigada.

**COORDENADOR 4** –... só queria te dizer que estava nervosa...

**Mafalda** – Não precisavas de estar nervosa. Correu lindamente.

**COORDENADOR 4** – Falar de decretos não é a coisa que me dá mais prazer, nem das coisas que me inspiram mais. Mas, no entanto, foi agradável.

---

---

## **5. Transcrição da Entrevista do Coordenador 5 da escola L (11 de Fevereiro de 2010)**

**Mafalda** – Então, é o professor 5 da escola L, Departamento de Ciências...

**COORDENADOR 5** – Departamento de Ciências... de, de Matemática e de Ciências Experimentais.

**Mafalda** – Ah, é diferente da minha escola.

**COORDENADOR 5** – Departamento de Matemática e Ciências Experimentais. As Ciências Experimentais são a Físico-Química, a Biologia...

**Mafalda** – Ciências Naturais, Ciências da Natureza.

**COORDENADOR 5** - Ciências Naturais, Ciências da Natureza e Tecnologias de Informação e Comunicação

**Mafalda** – Ah, sim, sim... exactamente. É como nós. Chama-se diferente, mas é exactamente igual. Pronto. A minha primeira pergunta é: o que mudou ou vai mudar na organização escola, consequência

---

do novo modelo de gestão e consequência da reintrodução da nova figura do Director? Acha que mudou alguma coisa ou vai mudar na organização da escola com o novo modelo de gestão?

**COORDENADOR 5** – Eu creio que ... não vai mudar muito... não vai mudar muito. Tem aspectos que poderiam corresponder a mudanças significativas, mas essas mudanças não estão a acontecer. Lembro-me, por exemplo, da... da nomeação dos Coordenadores...

**Mafalda** – Ah! Exactamente.

**COORDENADOR 5** – Que passaram a ser da competência do Director, por designação. Mas os Directores, normalmente, agarrados que estão àquela prática da eleição, hmm...

**Mafalda** – Pedem ao Departamento que indiquem...

**COORDENADOR 5** - ...propuseram isto: vocês votem e digam quem é que querem que eu nomeie quem... aqui nesta escola e creio que em muitas outras foi o que se passou. Aquilo que correspondia a uma mudança na legislação, deixava de ser eleição directa e passava a ser por designação do Director, eles próprios têm alguma dificuldade em cumprir isso. E agarraram-se aos procedimentos anteriores. Aqui temos um aspecto que podia ser de mudança radical e não é, porque... ... se calhar, no futuro vai ser assim. Vão mudar também esse aspecto e vão passar a fazer as designações. Mas, penso que ainda vai passar muito tempo...

**Mafalda** – Lembra-se de outro aspecto, em que poderia ter havido uma mudança e não está a corresponder?

**COORDENADOR 5** – Não... hmm... acho que há aqui um aspecto que é importante frisar que é o seguinte: os Directores são, regra geral, os anteriores presidentes do Conselho Executivo. E vai ser muito difícil, vai passar muito tempo antes de que deixem essas práticas anteriores, se desliguem dessas práticas anteriores e passem, então, a comprar, a cumprir, de forma mais rigorosa, aquilo que o regime actual...

**Mafalda** - ... permite.

**COORDENADOR 5** – Eh, permite. Mas, eu tenho para mim que vai decorrer muito tempo. E, provavelmente, os actuais Directores, desta geração de Directores, não se vai desligar das práticas que tinham, enquanto Presidentes de Conselho Executivo. De certa maneira, isto já não é novo. Porque, os anteriores Conselhos Directivos, também verificou-se exactamente isso, na evolução para o sistema, regime anterior.

**Mafalda** - Quando se deu a implementação do cento e quinze.

**COORDENADOR 5** – Exactamente.

(Campainha)

**Mafalda** – Vamos deixar terminar o toque da campainha. Na sua opinião como classificaria a acção do Director desta escola: representante do estado ou representante de comunidade escolar, particularmente dos professores?

**COORDENADOR 5** – Ao fim e ao cabo, o Director é sempre um papel exercido entre a espada e a parede, entre essas duas entidades, não é?

**Mafalda** – Exactamente.

**COORDENADOR 5** – Falou entre o Estado e a Comunidade que o elege. Mas, eu creio, ... eu creio que, na... formalmente, o Director não pode deixar de cumprir as obrigações que o Estado lhe impõe. Mas, eu creio que a tendência é mais para satisfazer as condições e os anseios da Comunidade Educativa. Eu creio que, todos os Directores alinham por essa ideia e eu creio que é o mais correcto, sem descurar aquilo que são os deveres fundamentais fortes do Estado, mas a prioridade deve ser ir ao encontro dos anseios da Comunidade Educativa.

**Mafalda** – Hmm... um pouco neste seguimento, na hora de decidir, o Director privilegia as leis, os despachos, a burocracia, ou as regras não formais produzidas num contexto escola?

**COORDENADOR 5** – Aqui, aqui... eu creio que o Director desta escola, hmm... privilegia essas... a actuação não formal. Sempre que pode resolver as coisas com diálogo, sem estar a invocar a lei, utilizando o bom senso... é esse o caminho que... que...

**Mafalda** – ... é “a lei”.

**COORDENADOR 5** – Exactamente. Agora, eu não sei se isto corresponde a uma parte da generalidade, se calhar não.

**Mafalda** – Pois não. Mas, eu estou a estudar esta escola. Nesta escola...

**COORDENADOR 5** – Nesta escola, posso... não tenho problema nenhum em dizer que ele privilegia muito o diálogo, concertação, e tal... antes de impor a lei. Portanto, a lei será aqui um último recurso, quando as coisas não estiverem para se resolver doutra forma.

**Mafalda** – Hmm, hmm! E o Dr. Licinio fala das “infidelidades normativas” que, às vezes, os órgãos de gestão optam por essa maneira, essas forma de resolver as situações que não são propriamente as que estão na lei, não é?

**COORDENADOR 5** – Exactamente.

**Mafalda** – Acha que isso aqui também acontece?

**COORDENADOR 5** – Sim, sim. E não tenho problema nenhum em dizer isso. Perante outros casos, problemas de relacionamento, problemas com alunos, problemas ao nível da gestão do pessoal auxiliar, problemas com pais, portanto, normalmente esses problemas são resolvidos por um determinado consenso. Quando o consenso não é possível, então temos de cumprir a lei, não é? Claro que isto corresponde à tal infidelidade normativa, mas não são desvios suficientemente graves que possam configurar desobediências graves à lei. Não é disso que estamos a falar.

**Mafalda** – Hmm. No momento de transição do modelo de gestão do tipo colegial para o modelo unipessoal, há continuidade ou mudança na forma de gestão?

**COORDENADOR 5** – Eu creio que há mais continuidade na prática. Formalmente, há mais continuidade do que mudança, embora o próprio regime a actuar tenha mudanças significativas, hmm. E essas mudanças também ocorreram em contextos paralelos à mudança do modelo de gestão, como é, por exemplo, a avaliação dos professores. A avaliação dos professores é uma nova exigência que exige um outro posicionamento que os Presidentes dos Conselhos Executivos não têm. Mas, mesmo assim, eu diria que, à parte este aspecto, que corresponde a funções novas, há mais continuidade do que mudança.

**Mafalda** – Pensa que a escola portuguesa, e concretamente esta escola, está mais autónoma com o novo modelo de gestão?

**COORDENADOR 5** – Creio que não, creio que não sinceramente, acho que não. Em termos de autonomia da escola não acredito que haja mais autonomia. Até porque esta questão da autonomia também é uma questão muito balizada pelo próprio Ministério da Educação. Fala-se muito de autonomia, enche-se a boca com autonomia, mas ela é uma palavra com um significado que, se a gente for esmiuçar, como agora se diz, não é?

**Mafalda** – Completamente.

**COORDENADOR 5** – Vemos que o termo autonomia tem muitos significados e não é aquilo que normalmente as pessoas, não têm o significado que as pessoas lhe atribuem assim num sentido mais... mais lato.

**Mafalda** – Pois não, pois não. Também concordo. Acho que não. O Director tem mais poderes do que tinha o Presidente do Conselho Executivo? E, se achar que sim, sobre quem?

**COORDENADOR 5** – Mais poderes... eu creio que sim. Eu creio que sim. Hmm... e a ideia de mudança de regime está precisamente aí, em investir numa pessoa com mais poderes. Em princípio, terá mais liberdade de actuação individual. Portanto, o Director em si concentra mais poder do que concentrava o anterior Presidente do Conselho Executivo, não é? Daí que se chame Director; não é o

Presidente de um órgão colegial, é um Director, um órgão unipessoal. É um órgão unipessoal coadjuvado por adjuntos e concentra em si mais poder, obviamente. Agora também, se a gente for verificar, na prática, como é que esse poder é exercido e se o quisermos comparar com aquilo que fazia o anterior Presidente do Conselho Executivo, lá vamos estar na mesma...

**Mafalda** - ...situação...

**COORDENADOR 5** – Exactamente.

**Mafalda** – Neste momento, pelo menos, ainda parece não exercer muito esse poder.

**COORDENADOR 5** – Exactamente. É...

**Mafalda** – Mas, acha que tem mais poder sobre quem? Dentro da comunidade de escola, acha que tem mais poder sobre quem?

**COORDENADOR 5** – Hmm... mais poderes, por exemplo, sobre... sobre os professores com as competências da avaliação, em concreto. Mais poder, mais autoridade. Hmm... sobre a própria avaliação dos funcionários/auxiliares, é feita de uma ou outra forma.

**Mafalda** – Hmm! Hmm!

**COORDENADOR 5** – Eu creio que isto são instrumentos de gestão mais eficazes. Quando... quando se opta por um Director em vez de um Presidente de um órgão colegial está-se a responsabilizar mais uma pessoa, está-se a investir essa pessoa com mais poder.

**Mafalda** – Claro.

**COORDENADOR 5** – ...procura-se uma maior eficácia, ao desligar essa pessoa da obrigação de actuar em função das decisões de um órgão colegial. É uma pessoa sozinha que decide e que é responsável e que é responsabilizada. Portanto, em princípio, isso corresponde a uma concentração de mais poder. Hmm! Agora, a forma como isso é exercido e os mecanismos de exercer esse poder são basicamente os mesmos que eram antes. Com algumas diferenças, hmm... nomeadamente, no que respeita, por exemplo, à avaliação de todo o pessoal da escola. Considero... considero esta questão da avaliação do pessoal todo... um instrumento de gestão muito importante que pode revelar uma eficácia grande. Agora, tudo depende de como isso vai ser equacionado no futuro. Porque, até agora, o que sabemos é que a avaliação resultou de um processo...

**Mafalda** – à revelia...

**COORDENADOR 5** – É contraditório... sem consistência nenhuma. Mas, no futuro, eu penso que isto poderá ser um instrumento de gestão muito importante.

**Mafalda** – Hmm! Hmm! E poderá levar, realmente, a mais autonomia, ou não?

**COORDENADOR 5** – Mais autonomia de escola? Hmm... depende da autonomia... se falar da autonomia do próprio Director, com certeza. Autonomia dos professores...

**Mafalda** – (risos).

**COORDENADOR 5** - ...já será mais complicado. Porque... porque estes mecanismos de avaliação, depois vão traduzir-se, não propriamente, em... em questões de autonomia, mas, para muita gente em questões de submissão, de adaptação a um determinado contexto. E isso prejudica, de certa maneira, a questão da autonomia do ensino.

**Mafalda** – Creio que já percebemos por outra resposta, mas de qualquer forma, como é que definiria a acção do Director desta escola nas suas tomadas de decisão? Autoritário? Democrático? Benevolente? Consultivo? Por aí fora...

**COORDENADOR 5** – Não... Ele é democrático. Em coerência, como disse há pouco, ele continua a pautar-se pelas regras a que está habituado e que, certamente, fazem parte do seu próprio comportamento. Vai ser difícil desligar-se delas, não é? Portanto, ele tem uma postura perfeitamente democrática, não é? Não foi o cargo... o facto de ser agora investido como Director que o mudou nas práticas. Não mudou nada. Eu acho que não mudou nada.

**Mafalda** – Hmm! Hmm! Ele quando tem de decidir... leva as coisas a Pedagógico, ouve-vos e decide ou já leva a decisão, embora permita a discussão, no fundo, não está com vontade de sair daquilo que pensa ou...

**COORDENADOR 5** – Não... eu tenho, tenho a percepção que ele, quando vai pedir o parecer do Conselho Pedagógico, vai pedir, vai mesmo pedir e vai na disposição de seguir os pareceres do Conselho Pedagógico... é. Aliás, por exemplo, em questões de elaboração de Planos de Actividades e por aí fora, é praticamente o Conselho Pedagógico que as faz. É...

**Mafalda** – Pois. Seria outra coisa que ele poderia fazer, não é? Mas que acaba por...

**COORDENADOR 5** – Exactamente, acaba por ser o Conselho Pedagógico a fazer. Ele pede propostas ao Conselho Pedagógico, aos vários Departamentos... isto também é uma prática que vem do regime anterior e que agora...

**Mafalda** - ...poderia ser alterada...

**COORDENADOR 5** - ...poderia ser alterada, mas não foi. Portanto, no fundo, o Conselho Pedagógico continua a ser o órgão que elabora o Plano de Actividades da escola, que, no fundo, é ali que se elabora o plano de formação do pessoal docente, hmm... porquê? Porque são sugestões que nascem e

que são contempladas no plano de formação. Eu sei que... isso poderia vir... é uma das competências do Director.

**Mafalda** – Exacto.

**COORDENADOR 5** - ...mas, estão sediados ali porque o passado gerou esse tipo de cultura.

**Mafalda** – Sente-se encorajado a participar na vida da escola?

**COORDENADOR 5** – Eu, pessoalmente, sinto-me encorajado e responsabilizado, até. Exacto.

**Mafalda** – (risos)

**COORDENADOR 5** – Mas isso também... também nesse aspecto, não noto diferenças em relação ao ano passado. Também nesse aspecto, o que faço agora é basicamente o que fazia no passado. E ninguém me exige nem mais nem menos. Nunca ninguém me exigiu nem mais nem menos. Colaboro, por exemplo, sou...sou sempre o Coordenador do Secretariado de Exames, que é uma coisa que já faço desde que estou aqui, há oito ou nove anos e que continuo a fazer, continuaram-me a pedir as coisas exactamente da mesma forma. Não há aqui mudanças nenhuma.

**Mafalda** – Acha que os outros professores também têm essa postura, sentem isso da mesma maneira ou só o facto de mudar até o termo de Presidente para Director surtiu alguma mudança?

**COORDENADOR 5** – A impressão que tenho é que, se há alguém que tenha notado esse reforço de poder por parte da pessoa que actualmente é Director e antes era Presidente do Conselho Executivo será um número muito insignificante de pessoas. A maioria das pessoas da escola não terá certamente essa percepção.

**Mafalda** – Hmm! Hmm! Como é que está o ambiente na escola... em termos de conflitos entre... ou possíveis conflitos entre os professores e o Director? Melhorou ou piorou com a implementação do novo modelo?

**COORDENADOR 5** – Creio que não há grandes mudanças também nesse aspecto. Há pessoas que têm conflitos abertos, mas já tinham antes. Continuam... também aí não... não penso que seja o novo modelo de gestão que o provocou. Mas, tenho para mim que, quando foi implementado o novo modelo de avaliação dos professores...

**Mafalda** – Esse sim, é que alterou tudo...

**COORDENADOR 5** - ...mais... mais consistente e com mais regularidade, porque este último processo foi uma coisa que... acabou por não ter consistência nenhuma...

**Mafalda** – Exacto.

**COORDENADOR 5** – Quando tivermos um processo de avaliação mais sério e que tenha de se cumprir na íntegra, o que não aconteceu até agora, certamente isso vai introduzir novos focos de conflito. Mas, até agora não tenho a percepção que haja mais conflitos.

**Mafalda** – É a última. Como professor, como é que se sente relativamente ao órgão de gestão? Já percebi, pelas outras respostas que, não alterou a sua forma de acção, como já percebemos... portanto, o que era pedido, continua a ser pedido e actua da mesma maneira...

**COORDENADOR 5** – Mas, tenho pena que a mudança para o novo regime de administração e gestão se tenha feito sem uma avaliação séria dos modelos anteriores. Já nos habituámos um pouco a isso...

**Mafalda** – É o costume em Portugal.

**COORDENADOR 5** – É! Os Conselhos Directivos duraram muitos anos. Depois, tivemos cerca de dez anos de Conselhos Executivos; agora, temos Directores. Vamos mudando de uns regimes para outros...

**Mafalda** - ...mudando os nomes...

**COORDENADOR 5** - ...de certa maneira, continua tudo na mesma. As práticas fundamentais continuam na mesma. Mas, tenho pena que nós não tenhamos feito uma avaliação séria de cada um desses regimes. Hmm... acho que falta um bocado essa reflexão.

**Mafalda** – É. Falta-nos cultura de avaliação... em relação a tudo e em relação a isto também. Estamos constantemente a mudar tudo sem fazer a avaliação. Sem ver o que estava bem.

**COORDENADOR 5** – Sem que saibamos os motivos fortes que implicam a mudança. Porque... porque as mudanças também se constroem um bocadinho assim, a partir do reconhecimento da necessidade de mudar. Portanto, quando se muda e não há evidência de que é preciso mudar, as mudanças são sempre algo injustificáveis.

**Mafalda** – Exactamente. E nem são muito bem recebidas nem acolhidas pelas pessoas, não é? Apesar de não se ter feito essa avaliação, o que é que acha que... quais serão os motivos que estiveram na mudança de um órgão colegial para um órgão unipessoal?

**COORDENADOR 5** – Eu creio que... creio que o que estará na base disso é a procura de uma maior eficácia, nomeadamente, certos aspectos que ainda não... não funcionam bem no sistema educativo português, como é a questão, por exemplo, do sucesso dos alunos do ensino básico. Há aqui um problema que... que nunca foi bem resolvido e continua a não estar e penso que não é esta a forma de resolver melhor este problema. O ensino básico ainda continua a ter um insucesso considerável, portanto... hmm... a universalidade do ensino básico está, de certa maneira, garantida em termos de frequência, mas não está em termos de...



**Mafalda** - ...qualidade.

**COORDENADOR 5** - ...sucesso, hmm. E eu creio que esta mudança correspondeu um bocado a isso, à procura de um novo modelo capaz de garantir maior sucesso no cumprimento da escolaridade obrigatória. Hmm... tenho dúvidas sobre se isto será...

**Mafalda** - ... a maneira certa de o conseguir.

**COORDENADOR 5** - ...é o método mais... mais eficaz de o conseguir. Mas, pronto, esperemos que seja assim. Que quem decidiu, tenha razão. Porque todos nós queremos o melhor.

**Mafalda** – Pronto. Muito obrigada. Gostei muito.

**COORDENADOR 5** – Obrigado, também.

**Mafalda** – Espero que se tenha sentido bem, também.

**COORDENADOR 5** – Sempre que quiseres alguma coisa.

---

---

## **6. Transcrição da Entrevista do Coordenador 6 da escola L (18 de Fevereiro de 2010)**

**COORDENADOR 6** – Devia ter tirado cópia do 75. Penso que, é sobre isso que vais falar, não é?

**Mafalda** – É, é...

**COORDENADOR 6** – Gostava muito de me ter preparado, mas, olha, sinceramente eu... ficas com as minhas percepções.

**Mafalda** – Exactamente. É o professor 6 da Escola L. É Coordenador de História?

**COORDENADOR 6** – Departamento de Ciências Sociais e Humanas.

**Mafalda** – Então, a primeira pergunta é: o que mudou ou vai mudar na organização-escola consequência do novo modelo de gestão e consequência da reintrodução da nova figura do Director?

**COORDENADOR 6** – Ora bem. Eu, como já te disse, gostava de ter esmiuçado o Decreto -Lei 75 e ainda não o fiz. Até porque, com esta turbulência toda que tem havido nas escolas, não me apetece muito “digerir” a legislação. Agora vem uma, logo a seguir vem outra. No entanto, o Decreto-Lei 75, na sua base, pretende ser um impulso da autonomia, mas considero que não é assim. Em termos reais,

---

ainda não houve grandes modificações. Se me perguntarem se houve uma grande modificação aqui na nossa escola...

**Mafalda** – Exacto. É disso que se trata.

**COORDENADOR 6** – Acho que não houve. Agora, todo o Decreto-Lei aponta para a centralização do poder na figura do Director, não é? O Director que tem poderes extensíssimos e todos os órgãos praticamente são de nomeação, não é?, com excepção do Director e que também tem uma eleição um bocado híbrida, um bocado ambíguo: também há Conselho Geral, há candidatura, há eleição, há isto e aquilo. Tudo isto leva para um processo, na minha maneira de ver, menos democrático que o anterior. Eu sou favorável ao modelo colegial, muito mais... Acho que onde há mais gente a pensar, onde há troca de opiniões, há um enriquecimento muito maior, e, com o Decreto-Lei 75, isso não vai ser promovido. E depois vai depender muito também da figura do Director. Se nós, à partida, contamos com uma pessoa em quem confiamos inteiramente e que logo pode dar um grande impulso ao dinamismo da escola e que vai contar, na mesma, com as pessoas que dão participação activa e tudo isso, vamos ter uma escola viva, sem dúvida nenhuma, e podemos inclusivamente passar depois para a autonomia que isso é outra história...

(Risos)

**COORDENADOR 6** – Sim senhor, que se propõe e não sei quê... mas eu não vejo nada e depois há uma série de considerandos que apresentam e que vai limitar, vai condicionar essa autonomia. E também não vejo o aumento da autonomia com a implementação do novo modelo. Mas, como eu estava a dizer, se é um Director deste género, em quem se confia e quer uma escola verdadeiramente participativa, que seja uma escola que possamos considerar nossa, a nossa escola, de facto podemos caminhar no bom sentido. Se for uma pessoa que vire um pouco as costas a isso e que queira apoderar-se do poder e que queira riscar com os poderes que o tal decreto lhe dá, evidentemente, que as coisas vão correr mal. E esse risco, corre-se, sem dúvida nenhuma. A lei, ao abrir caminho para isso, já não pode ser uma lei democrática.

**Mafalda** – Embora também se corresse esse risco com o modelo colegial. Também dependia da pessoa...

**COORDENADOR 6** – Também é verdade.

**Mafalda** - ... e eu conheço casos (risos) em que não foi por ser colegial que a pessoa era mais democrática.

**COORDENADOR 6** – Isso é verdade. Mas, o modelo colegial, do lado da eleição, era um bocadinho diferente. E, muitas vezes, acabávamos por ter realmente, Executivos que não obedeciam à vontade do

eleitorado, digamos assim, mas por culpa nossa, não é? Muitas vezes, as pessoas não queriam. Achavam que era um cargo que não compensava, por isto ou por aquilo, e as pessoas que até tinham perfil e até gostavam, iam mantendo o lugar e as pessoas ficavam indiferentes. Não havia aquela participação que devia haver. Isto, também, eu concordo...

**Mafalda** – Também é verdade.

**COORDENADOR 6** – As coisas não estavam nada bem, nesse aspecto. Mas, o facto de não ter tanto poder concentrado na mão do Director, o próprio Conselho Executivo funcionaria... muitas vezes não funcionava, de forma colegial. Em que todos tinham participação activa. E depois, também, todo o modelo de..., toda a... aquilo que levava às pessoas... uma eleição, digamos assim, que agora não existe, não é? Agora são designados...

**Mafalda** – Agora não existe. Mas, pelo menos, nesta primeira fase, dá-me a impressão que os Directores não usaram muito essa competência de designação dos Coordenadores.

**COORDENADOR 6** – Não. Não usaram.

**Mafalda** – Aqui também não o fez, não é?

**COORDENADOR 6** – Não, acho que tem todo sentido a atitude que eles tomaram. Inclusivamente, no Conselho Pedagógico, falei nesse assunto e congratulei-me pelo facto de o nosso Director ter enveredado por esse caminho. Ouvi outras opiniões... já que o modelo impõe isso, é assim que eles devem, porque, se as coisas lhes correm mal, o menos bom da questão recai sobre nós e eles lavam as mãos e está tudo bem. Há pessoas que pensam assim. Eu, por acaso, não penso assim e disse-o publicamente, inclusive, no Conselho Pedagógico. Que fiquei contente, porque acho que é consideração por todos aqueles que trabalham na escola, por aqueles que trabalham directamente connosco. Acho que é, de todo, quem tem cabimento, serem eles os eleitos do Departamento...

**Mafalda** - ... os pares...

**COORDENADOR 6** – ...os pares, a dizerem alguma coisa sobre a pessoa que acham que os deve coordenar. Acho e foi, acho que em quase todas as escolas que eu conheço, passou por aí, mas...

**Mafalda** – Se eles não o fizessem não poderiam e agora ninguém estava ao lado deles. Acho que ficou claro e... Na sua opinião, como classificaria a acção do Director desta escola: representante do Estado ou representante da Comunidade Escolar, particularmente dos professores?

**COORDENADOR 6** – Olhe, eu inclusivamente no inquérito a que tive de responder, coloco-o parcialmente verdadeiro, dum lado e doutro, porque acho que é assim. Que, em certas situações se coloca como representante do Estado e age em conformidade e, muitas vezes, também se coloca

como representante dos professores e age em conformidade. Portanto, sendo verdadeiro representante da Escola de que é Director. Agora, uma coisa, acho de facto que há um cumprimento rigoroso dos normativos legais, não tenho dúvida.

**Mafalda** – E isso sobrepõem-se à comunidade? Ou melhor, se houver necessidade de optar...

**COORDENADOR 6** – Penso que o caminho seria mais o da lei, o da legalidade, de quem está a superintender em tudo isto do que propriamente... às vezes é preciso romper barreiras e isso não é fácil.

**Mafalda** – Pois não. Quer dar algum exemplo concreto?

**COORDENADOR 6** – Eu até nem falo agora só por causa do novo modelo de gestão, falo em relação a todo um percurso que está a ser feito. Muitas vezes, em Conselho Pedagógico, nós entendemos que era importante enfrentarmos determinadas situações e pronto... existe a lei que é ali um obstáculo e é difícil de ultrapassar esse obstáculo. E eu compreendo muito bem. Muitas vezes eu digo que não somos nós que temos de atravessar a assinatura e as consequências poderão vir por aí. Também compreendo a posição da outra parte, sem dúvida nenhuma. Tem de haver uma posição de compreensão muito grande. Mas, penso que aquela atitude de romper muitas vezes com certos normativos, porque se acha que o que é melhor para a escola é aquilo que é A e não é B, essa atitude é difícil de tomar. E, não digo, portanto, que seja o quotidiano, mas que acontece, acontece.

**Mafalda** – Pronto. A terceira pergunta ia mesmo nesse sentido. Creio que já percebemos qual será a resposta, mas...

**COORDENADOR 6** – É uma percepção, mais até do que... porque eu neste momento não me lembro de casos concretos, mas sei que, muitas vezes, já pensei assim: nós podemos ir por aqui, acha que seria o ideal, podemos ter uma posição de conjunto e avançar e... não digo que não haja receptividade, mas falta depois aquela força, de todos nós, para levarmos para a frente essa atitude.

**Mafalda** – Então, na hora de decidir, o Director privilegia as leis, os despachos, a burocracia ou as regras não formais, produzidas em contexto escolar?

**COORDENADOR 6** – Ora bem: se ele assume essas regras não formais produzidas em contexto escolar, acho que as respeita. Agora, o problema é...

**Mafalda** –...se as assume.

**COORDENADOR 6** – Ora exactamente, o problema é aceitar as regras não formais. E eu aqui não queria enveredar por uma análise crítica duma actuação que ainda é muito curta, que ainda não... não permite uma observação clara e em que tenho uma pessoa que sabe muito bem lidar com as

situações e que tem um perfil extremamente interessante para uma Comunidade Educativa. Portanto... agora, parece-me que... que... a lei é a lei e acho que há um certo privilegiar dessa situação. Não queria avançar por aí, porque, acho que não tenho ainda dados suficientes. O que me é dado nem é pelo despacho, pelo Decreto-Lei nº75, é muito mais por todo um percurso que já foi feito e que me parece que não é fácil romper com normativos legais. E tem de haver por trás, então, uma comunidade constituída que elabora esses normativos informais, digamos assim, com muita clareza e primeiro que eles sejam assumidos também pela Direcção e, depois, a partir daí, não tenho dúvida, se isso acontece depois viríamos por aí. Mas, chegar a esse ponto é difícil: quer pela maneira como a escola funciona, quer pela própria figura do Director que, sendo representantes da Comunidade Escolar, não deixa de ser o representante da Administração e que tem de agir de acordo com ela.

**Mafalda** – Exactamente. Embora, como disseste, ainda seja um período muito curto de Director, da figura do Director, mas já se nota alguma diferença entre a acção do Director e acção do Presidente do Conselho Executivo?

**COORDENADOR 6** – Para mim, essa não é muito notória, essa diferença. Sinceramente que não é. Também pela pessoa que ficou, que se fosse uma pessoa diferente é natural que notássemos muito mais. Mas, como é a mesma pessoa, a diferença não é substancial. Agora, por todo o perfil dessa pessoa... essa pessoa age em conformidade com aquilo que sempre defendeu e com o caminho que tem seguido até aqui. Mas, eu penso que o Director sabe qual é o seu poder e que, certamente, se fosse necessário mostrá-lo que não hesitaria em fazê-lo. Que a lei, neste momento, lhe dá esse poder.

**Mafalda** – Exacto.

**COORDENADOR 6** – Ele sabe muito bem que o tem.

**Mafalda** – Ou seja, apesar da mudança da gestão do tipo colegial para o modelo unipessoal, até ao momento...

**COORDENADOR 6** – Não noto grande diferença.

**Mafalda** – Há continuidade, digamos, na forma de gestão, nesta escola.

**COORDENADOR 6** – Sim. Não há, pelo menos, mudanças substanciais. Agora, o que pode ter mudado...

**Mafalda** – Virá a acontecer?

**COORDENADOR 6** – ...a acontecer e não só. Eu tenho esta percepção muito clara. É que o Director sabe muito bem o seu poder. Ele age pedindo democraticamente, pedindo opiniões e tudo isso, mas,

no fundo, ele sabe que ele pode agir e tem a lei pelo lado dele. E penso que esta percepção da parte dele é...

**Mafalda** - ...

**COORDENADOR 6** – Agora, de facto em termos reais e daquilo que se passa na escola, não noto grandes dificuldades... hmm, grandes diferenças, desculpa. Talvez... a comunidade tenha sentido, porque sabe realmente que o novo modelo é diferente, sabe o poder que o Director tem, sabe que, neste momento, ele poderia ter passado para a designação/nomeação dos Coordenadores, sabe uma série de coisas e tudo isso cria um certo pé atrás em relação a todos os constituintes da comunidade escolar, acho que é mais isso.

**Mafalda** – Hmm, hmm. Considera o Director um elemento com mais poderes do que aqueles que tinha o Presidente do Conselho Executivo? E se sim, sobre quem?

**COORDENADOR 6** – Considero, considero. Acho que o poder que... se formos a ver o Decreto-Lei n.º 75, o conjunto de poderes do Director é imenso... é imenso e acho que ele pode riscar em muitos patamares da vida da escola, incluindo em nós, porque tem mais poder...

**Mafalda** – E relativamente à Administração Central? Como é que está o poder do Director?

**COORDENADOR 6** – A Administração Central, até pelo Decreto-Lei, penso, o tal 75... penso que a ideia é de criar mais autonomia nas escolas através da escrita, mas depois, na prática, as coisas acabam por não serem concretizadas, porque... eu acho que muita coisa tinha de mudar nas escolas e também temos um órgão unipessoal, praticamente desde Setembro. Portanto, poder centrado na pessoa do Director, torna-se muito mais difícil chamar as pessoas para essa participação activa de querer: queremos isto... isto... isto... vamos propor e vamos para um contrato de autonomia, etc... E depois também em termos reais, eu não vi nada, mas por parte do Ministério. Agora, eu penso que, para o Ministério da Educação, ter dentro das escolas uma pessoa com tanto poder, é importante e tudo o que tem sido feito até agora são reuniões...

**Mafalda** – Mas, a minha pergunta era mais, como é o poder do Director perante a Administração Central... Já vimos que acha que perante a escola, o Director tem mais poderes, não é?

**COORDENADOR 6** – Mais poderes tem.

**Mafalda** – E em relação à Administração Central, também tem mais poder?

**COORDENADOR 6** – Em relação à Administração Central acho que não. Continua subjugado. Não estava a perceber a pergunta. Acho que não. Acho que continua muito subjugado, é mesmo o termo, em relação à Administração Central. Quando falo de Director, não é do Director, falo dos Directores, da

pessoa do Director, seja aqui nesta escola, ou noutra escola qualquer, evidentemente. Acho que sim, não há grandes modificações em termos de poder que a Administração Central lhe atribuiu.

**Mafalda** – Exactamente. Pensa que a Escola portuguesa e, concretamente, esta escola estão mais autónomas com o novo modelo de gestão?

**COORDENADOR 6** – Não, não.

**Mafalda** – Já tinha dito que não.

**COORDENADOR 6** – Não, não. Sinceramente, acho que não. Acho que há uma certa abertura em termos de escrita, em termos...

**Mafalda** - ... de retórica!

**COORDENADOR 6** – da retórica, isso mesmo. Acho que há uma abertura... mas depois, quando vamos passar para a prática, não notamos essa diferença. Não se nota. Ah... pode haver assim pequenas coisas: arranjos da escola....mas o cerne da vida escolar que é toda a actividade pedagógica não noto, sinceramente, grandes diferenças. Não noto que tenhamos avançado em termos de autonomia com o novo modelo, sinceramente que não.

**Mafalda** – Hmm... Como definiria a acção do Director da escola nas suas tomadas de decisão? Autoritário? Democrático?... Autoritário, mas benevolente? (Risos) Consultivo?

**COORDENADOR 6** – Não é fácil responder a essa questão. Mas, pelo menos, consultivo, acho que é. Hmm... acho que, de facto, quando tem de avançar com atitudes importantes para a escola, tem o cuidado de falar com os elementos que fazem parte dos órgãos pedagógicos da escola e tem o cuidado, também, de levar ao Conselho Pedagógico certos assuntos que, à partida, até poderiam ser só da decisão do Director. E, no entanto, conversa... Não quer dizer com isso que depois não avance em determinado sentido, que ele pensa que é o correcto. Isso poderá acontecer ou não, não vou avançar por aí... Mas, ainda agora ele esteve comigo, neste intervalo todo, por causa do calendário da avaliação docente e está a tentar contactar todos os Coordenadores porque queria avançar com o calendário um bocadinho mais cedo e só vamos fazer o Pedagógico na quarta. Tem esse cuidado que lhe dá, na sua acção, alguma democraticidade. Acho que sim. É um aspecto positivo que quero deixar aqui bem expresso, acho que sim. Temos uma figura que é democrática, sabe ouvir, que é receptivo a certas opiniões e que consulta, pelo menos, sabendo, como já disse atrás, o poder que tem e, portanto, sabendo que pode agir em conformidade com este poder. Tenho plena consciência disso.

**Mafalda** – Sente-se encorajada pelo Director a participar na vida da escola?

**COORDENADOR 6** – Sim. Talvez pela maneira como as nossas escolas funcionam, muitas vezes a parte burocrática e administrativa sufoca a parte pedagógica e isso é em todas as escolas. E, às vezes, tenho pena que, por exemplo, nos nossos pedagógicos e etc... se gaste, não digo perca, porque há coisas que têm de ser tratadas quer queiramos quer não e... Mas, se gaste tanto tempo com aspectos que são mais de ordem administrativa, burocrática, etc, etc, etc. Gostaria muito mais que a questão pedagógica assumisse o comando. Queria mesmo muito isso e isso não é fácil. E não é por culpa deste, daquele ou daqueloutro... É a maneira como as nossas escolas estão organizadas. Mas, estamos a...

**Mafalda** - ... em termos de participação...

**COORDENADOR 6** – Agora, quando temos alguma actividade a desenvolver... podemos até nem ser muito empurrados, muito incentivados, muito chamados, mas não são criados atritos, não são criados obstáculos, pelo contrário. Se a gente quer e acha que é positivo, avança...que vamos tentar, que vamos conseguir... essa abertura e o não criar obstáculos a qualquer actividade que se desenvolva... isso é uma atitude verdadeira. Agora, infelizmente, as pessoas estão tão assoberbadas de trabalho, a parte burocrático-administrativa sufoca de tal maneira tantos órgãos como, neste caso, também é um órgão, o Director que, muitas vezes, o tempo que sobra não é muito para darmos a devida atenção àquilo que eu considero que é o verdadeiro...

**Mafalda** – E como Coordenadora, achas que os outros Professores também sentem esse encorajamento para participar?

**COORDENADOR 6** – Isso já passa mais por nós, pelos Coordenadores. Passa muito, sinceramente. Acho que um Departamento funciona pelas pessoas que o constituem, sem dúvida. Mas, também há uma parte importante, e não falo só do Coordenador, falo do Subcoordenador e de todos aqueles que fazem com que o Departamento seja um Departamento rico e... Evidentemente que não é nada fácil trabalhar neste momento, nada. Porque nós tivemos um período muito agitado. Porque as pessoas estão muito revoltadas, porque os nervos estão à flor da pele; porque há um clima que leva a uma reacção, às vezes a quente, de todos nós... Eu, a Subcoordenadora Isabel, de todos os colegas do meu Departamento e da escola, em geral. Mas, pronto. Havendo determinados objectivos, tentando conversar muito, pôr tudo muito claro, pôr tudo em cima da mesa, vendo as dificuldades que há, sem imposições, ver o que é possível, tentar um plano exequível e isso tudo, eu penso que se conseguem fazer algumas coisas bastante interessantes. Mas, acho que isso passa muito mais pela parte mesmo de coordenação e, claro, o meu Coordenador já vem do Pedagógico divulgando as atitudes com que é



discutido no pedagógico. Mas passa muito mais pelo Departamento do que propriamente falar da escola, em geral, e do Director, em particular.

**Mafalda** – Hmm, hmm! Como é que está o ambiente da escola, em termos de conflitos entre os professores e o Director? Ou seja a introdução da figura do Director provocou alguma alteração, em termos de... possíveis conflitos entre os professores e o Director ou até melhorou? Ou não se nota qualquer diferença, pelo menos para já?

**COORDENADOR 6** – Eu penso que o clima conflitual vem de trás, sinceramente. Acho que aquilo que criou um ambiente totalmente diferente na nossa escola e nas aulas foi todo este processo de avaliação do desempenho docente e ...temos de concordar que muita coisa mudou. Muita coisa mudou. E, este ano, para além disso, tivemos os concursos e houve entrada na escola de muita gente que nós não conhecemos.

**Mafalda** – Exactamente.

**COORDENADOR 6** – E tudo isto trouxe um frio muito grande à sala de professores. Considero que há frio na sala de professores. E aquela interacção que nós tínhamos, que era extremamente interessante que nos fazia sentir bem, apagou-se um pouco, sem dúvida nenhuma. Mas acho que não posso circunscrever isso à entrada do Director, acho que está muito para trás. Foi um clima que se criou. Agora, evidentemente, que tudo isso são achas para a fogueira.

**Mafalda** – Obedece tudo à mesma lógica, não é?

**COORDENADOR 6** – Exactamente, obedece tudo à mesma lógica. E, portanto, como é um decreto que não é simpático, não é agradável, as pessoas também reagem. E, depois, tanto a figura do Director... e até a própria palavra acaba por assustar um pouco as pessoas. Portanto, é natural que tudo isso contribua ainda mais para esse ambiente que eu não direi que é de conflitualidade, porque não há assim um conflito aberto... Mas há...retracção, há muitas barreiras, há um encolher mais cá para dentro, há um não nos sentirmos tão bem, há... há...

**Mafalda** - ... um deixar ver como ele actua...

**COORDENADOR 6** - ... que nos deixam uma sensação estranha e muito triste, essencial. Para mim, eu acho que, de facto, já houve dias melhores. Para o ambiente... quando falo na sala de professores é porque é o local onde nos encontramos. Mas, para o ambiente da escola, a sala dos professores já foi muito mais quente, já houve muito mais interacção. Mas, ainda há, evidentemente. E nós tentamos ir vencendo estas barreiras a pouco e pouco, e tentando que haja ninhos de conforto que depois se vão entrelaçando e vão dando este... onde pelo menos, se possa estar e até estar bem, acho eu. O Decreto

75 ainda vem aprofundar mais esta sensação de mal-estar, mas não quer dizer que tenha a ver com o Director, propriamente dito, nem com a criação de conflitos entre os professores e o Director. Há... há assim um pé atrás, há um olhar, há... às vezes até, entre aspas, uma certa desconfiança, mas tudo isso foi criado atrás. E agora, o que pode é ser aprofundado com tudo que está a passar agora, mas nem me atrevo sequer a dizer que é o facto de ser criada a figura do Director que... que, digo, que poderá ter contribuído para um aumento, uma ampliação, mas não é aí que reside o... o começo, a raiz. Mas, a própria palavra Director já traz assim, uma certa reacção.

**Mafalda** – Esta reacção ao termo Director é mais visível entre os professores, ou há outros elementos da comunidade escolar que também sentem essa diferença?

**COORDENADOR 6** – Olhe, eu aqui ainda não, porque felizmente, tenho alunos que não criam muitos problemas. Mas, eu acho que, isto ainda é no domínio daquilo que eu penso e que, ainda no outro tive uma acção de formação onde disso se falou, já vou falar a seguir, acho que para o aluno a palavra Director também tem um certo peso. E, no outro dia fui a uma acção de formação com uma pessoa que é co-autor de livros e tudo isso é que foi, por acaso, uma acção bastante interessante... em que ele dizia que estava numa escola onde estavam a começar a existir focos de conflitualidade entre os alunos, e que não estava a ser fácil. Neste momento, tinham um Director extremamente duro, que ele considerava só com autoridade, mas que muita gente considerava autoritário e que, o facto de mudar o nome, até ali “iam ao Conselho Divertido”, “íamos aqui”, “íamos acolá”. O Director era assim uma figura que, perante eles e que, pronto, a maneira como agia, retirando-os inclusivamente da escola e colocando-os em instituições, etc, etc, que acabava por ter influência grande no comportamento dos alunos. Portanto, é natural que os alunos também sintam. Mas, eu não tenho dados para confirmar isto, não tenho...

**Mafalda** – Enquanto professora, como é que te sentes relativamente ao órgão de gestão? Alteraste a tua forma de agir ou não?

**COORDENADOR 6** – Alterar a forma de agir, não. Já há bastante tempo e... que o acesso ao órgão de direcção, não é só agora com o Director, se torna difícil por tudo o que se passa nas escolas. Pelo trabalho imenso que têm. Estão sempre em reunião com a porta fechada, etc... e, chegamos lá, está lá gente, etc, e o afastamento acaba por acontecer. E eu evito ir. E é difícil conseguir uma conversa aberta. Ultimamente, tem-se notado,,, tem-se notado um esforço muito grande e eu louvo isso e já tive oportunidade de o dizer porque também respondi a uma entrevista a um colega que está ligado à direcção... uma colega... hmm, um esforço muito grande da direcção em vir ao encontro dos professores, nomeadamente, estando connosco nos intervalos grandes, naqueles em que há mais

tempo para conversar, hmm... Estando no bar nos momentos em que há mais pessoas... Penso, é assim uma coisa que eu apanho, é empírico, mas que há um esforço grande de aproximação e eu louvo isso. Porque sempre defendi isso a cem por cento e penso que é muito importante que os órgãos directivos, da direcção, venham ao encontro da comunidade, estejam com ela, que nós possamos contar ali com, para além da Direcção, com parceiros. Penso que aqui na escola se está a assistir a um movimento nesse sentido. Tive oportunidade também de dizer que não concordava com a atitude contrária, com o fechar... compreendo-a muito bem. Tem a ver, muitas vezes, com muito trabalho, com o não querermos interromper... que eu sei muito bem como é isso, ter de voltar ao princípio e tudo isso. Há a tentação de fechar, e esse fechar de portas também bloqueia a entrada das pessoas que precisam e afastam-nas...

**Mafalda** – Claro.

**COORDENADOR 6** – E eu senti esse afastamento, já evito, evito... e, portanto, essa atitude, eu reconheço que não é... não é boa. Não simboliza grande coisa da minha parte, não há razões para a ter. Mas, neste momento, acho que se assiste a essa tentativa de aproximação e acho que é muito positivo.

**Mafalda** – Portanto, não foi propriamente a alteração do modelo de gestão...

**COORDENADOR 6** – Não. Não foi o facto de estar lá o Director e termos Subdirector e termos Adjuntos. Não. Tem a ver com todo o clima que se criou nos últimos anos e com este trabalho imenso que agora é acometido aos órgãos directivos e que nos levam também a estar muito agarrados a papéis. Agarrados a papéis, porque têm realmente de estar e o afastamento que provoca, porque não nos sentimos muito bem, porque vamos interromper, porque já está lá gente quando vamos, porque o tempo é pouco, porque nos mandam esperar, porque há muita coisa para resolver, porque... afasta.

**Mafalda** - ... Afasta. Pronto. E eu não tenho mais nenhuma pergunta. Não sei se queres dizer mais alguma coisa.

**COORDENADOR 6** – Eu não sei. Olha, eu gostava de me ter preparado de outra maneira, de ter lido melhor o 75. Conheço-o e já o li. Li ...não com aquela profundidade, porque hmm... eu antigamente, a legislação que saía, era lida, etc...Agora, às vezes, nem vontade tenho, sinceramente. Então, houve uma altura que era tanta coisa... uma catadupa de decretos, leis, despachos, normativas, nem sei quê. Eu lia um e depois o outro contrariava o primeiro, não sei quê...

(Risos)

**COORDENADOR 6** - ... e acaba por cansar. Pronto. É assim uma situação muito desagradável. E que nós... à qual nós reagimos e... mas há certas normativas legais que têm de ser lidos, entendidos e aprofundados. E devem ser, inclusivamente, em sede de Departamento, em sede de Conselho Pedagógico, em pequenos grupos disciplinares, depois podem cruzar as interpretações que fazem. Acho que é muito importante que as pessoas tenham a verdadeira noção daquilo que se passa e, sobretudo, sou adepta de uma escola muito participativa, muito activa, muito crítica, mas crítica no bom sentido, numa atitude construtiva...

**Mafalda** - ... com fundamento.

**COORDENADOR 6** - E numa escola que saiba ouvir. Acho que é muito importante que se saiba ouvir. Muito, muito, muito importante. E acho que aquela atitude de “Tá bem. Ele diz mas nós vamos naquele sentido”, não dá. Mesmo com todos os poderes que são dados pela nova legislação, acho que nas nossas escolas não deve acontecer. E torço para que isso não aconteça.

**Mafalda** - Mas, também, se acontecer, mais cedo ou mais tarde, as coisas acabam por cair...

**COORDENADOR 6** - Eh. Acabam por cair.

**Mafalda** - Quem não perceber isso, irá percebê-lo à força.

**COORDENADOR 6** - Mas, como estava a dizer, gostava de ter feito uma análise mais aprofundada e também gostava de ter reflectido um bocadinho mais nisto, porque as questões que me pões... Primeiro, o tempo que tivemos com o novo modelo ainda é curto, portanto, não permite uma análise séria, digamos assim, e uma crítica construtiva que parta de dados muito reais. Depois, realmente também, nós aqui, comparados com vocês, por exemplo, já temos uma situação diferente. É uma pessoa totalmente nova que vai para um Agrupamento. Nós aqui temos um Director que era o antigo Presidente do Conselho Executivo. Já o conhecemos. E ele também já nos conhece. Já sabe como lidar. Há aqui um conhecimento do terreno que também poderia levar para o mal. Mas, também pode levar para o bem. Acho que, neste caso, vai mais para o bom que para o mau...

**Mafalda** - Eu gostei muito de te ouvir. Acho que não se nota nada...

**COORDENADOR 6** - Eu estava nervosa.

**Mafalda** - Acho que também não se nota nada que estavas nervosa. Muito obrigada.

## **7. Transcrição da Entrevista do Coordenador 7 da escola L (25 de Fevereiro de 2010)**

**Mafalda** – A primeira pergunta é: O que mudou ou vai mudar na organização da escola consequência do novo modelo de gestão e consequência de reintrodução da “nova” figura do Director? Portanto, o que é que mudou ou vai mudar ou não mudou nada?

**COORDENADOR 7** – Eu penso que esta questão de mudança deve ter muito a ver com cada escola, com cada... cada personalidade, não é? ...

**Mafalda** - ...do Director.

**COORDENADOR 7** – Do Director, exactamente. Concretamente, aqui na escola não sinto que tenha havido mudança. Ah... não sinto que tenha havido mudança, porque me parece que, principalmente, a personalidade, do actual Director, anterior Presidente do Conselho Executivo já tinha esta mesma prática. Quer dizer, ele não mudou. Um caso muito concreto: relativamente aos Coordenadores.

**Mafalda** – Hmm! Hmm!

**COORDENADOR 7** – Tendo ele a possibilidade de nomear conforme quisesse e, para mim, legitimamente. Porque eu acho que ele se deve rodear de uma equipa em quem possa, de facto confiar... Mas, ele não preferiu..., não escolheu esse modelo. O que fez foi que cada Departamento fizesse uma escolha de acordo com o seu sentir e depois ele, naturalmente, ratificaria essa escolha. Claro, salvaguardando situações em que isso não é possível, em que ele tem mesmo de nomear. Portanto, isto é um caso muito concreto que vai depender muito de... do... da personalidade do Director.

**Mafalda** – Portanto, não depende tanto de ser um órgão unipessoal ou um órgão colegial, mas...

**COORDENADOR 7** - ...das ideias...

**Mafalda** - ...no fundo, mais do perfil da própria pessoa.

**COORDENADOR 7** – Exactamente. Porque ele, o Director, pode... se ele tem de facto ideias desta colegialidade, não é?, ele próprio... primeiro tem a ver com aqueles que o rodeiam de muito perto, os Subdirectores, os.. os...

**Mafalda** - ...os Adjuntos.

**COORDENADOR 7** - ...os Adjuntos, exacto. E depois com aquilo que ele espera, realmente, do corpo docente que está mais próximo dele, naturalmente, os Coordenadores... Aqui depois há uma série de outros professores que são... digamos, um núcleo duro que estão muito próximos dele e que trabalham com ele. Se ele quer, realmente, este trabalho, também tem que agir em conf...

**Mafalda** - ...em conformidade.

**COORDENADOR 7** – Exactamente. Ele sabe perfeitamente que uma coisa é trabalhar...

**Mafalda** - ...tendo os outros a participar..., a colaborar, ...

**COORDENADOR 7** - ...colaborar e com gosto, não é? Ou então, ...

**Mafalda** - ...estar sozinho.

**COORDENADOR 7** - ...num pulso-de-ferro, como parece que há já em certas escolas. Ou seja dá para os...

**Mafalda** - ...e já dava antes.

**COORDENADOR 7** - ...e já dava antes, exactamente. Já havia, talvez, com mais conflitualidade que anteriormente. Porque não estaria... digamos, não era sustentável pela legislação.

**Mafalda** – Exactamente.

**COORDENADOR 7** – Agora, se calhar, ainda pode ir mais longe, não sei. Mas, talvez, pelo menos teoricamente, sim.

**Mafalda** – Muito bem. Na tua opinião, como classificarias a acção do Director desta escola: Representante do Estado ou Representante da Comunidade Escolar, ...

**COORDENADOR 7** – A segunda hipótese. Representante da Comunidade Escolar.

**Mafalda** – E podemos dizer, particularmente dos Professores?

**COORDENADOR 7** – Ah... Ora bem, eu vou explicar agora. Eu penso que ele é, no sentido geral, Representante da Comunidade Escolar. Pontualmente, podemos notar uma outra tomada de posição que pode, porventura, parecer mais Representante do Estado, não é? Muito concretamente... eu digo isto, e estou à vontade, porque eu fiz parte de um grupo de professores que contestou uma tomada de posição da direcção ainda como Conselho Executivo.

**Mafalda** – Hmm! Hmm!

**COORDENADOR 7** – Que foi a questão da entrega dos objectivos, não é?

**Mafalda** – Dos objectivos. Hmm! Hmm!

**COORDENADOR 7** – Para nós, aí, pareceu-nos que havia...

**Mafalda** - ...um Representante do Estado.

**COORDENADOR 7** - ...pelo menos, algumas dúvidas. Pronto. Mas, não tendo a menor dúvida que ele tem todo o direito... mais, eu posso estar a laborar num erro e ele pode, na situação em que está, ter uma perspectiva que eu não posso, não consigo...

**Mafalda** - ...avaliar.

**COORDENADOR 7** - ...avaliar e, portanto, para mim há sempre esta... é um julgamento... é um julgamento que eu quero colocar sempre, sempre como possível de ser explicado por uma impossibilidade de perspectivar a situação...

**Mafalda** - ...do ponto de vista dele. Hmm! Hmm!

**COORDENADOR 7** – Exactamente. Em relação... mas, como é que tu dizias?

**Mafalda** – Se particularmente dos professores. Se ele será representante particularmente dos professores?

**COORDENADOR 7** – Não, não creio que ele seja representante particularmente dos professores. Mais, ele, inclusivamente... no Conselho Pedagógico, muitas vezes, nos chama à atenção para a separação... e pede-nos que sejamos capazes de separar a questão política, por vezes, e deixarmos a política fora, porque, como é evidente, pode haver esse perigo, não é? De... política no sentido geral, não...

**Mafalda** – Sim, sim.

**COORDENADOR 7** – Mas ver a questão, pura e especificamente, no sentido educacional e pedagógico. Portanto, não creio que ele vista também esse... não... eu penso que ele tem tido sempre uma... uma posição muito serena, muito calma...

**Mafalda** - ... (não se percebe o que digo)

**COORDENADOR 7** – Exactamente. E, quando não está de acordo, também está.

**Mafalda** – Vai em frente.

**COORDENADOR 7** – Manifesta-se, sem dúvida nenhuma. Não... penso que é uma pessoa que tem tido esse bom senso.

**Mafalda** – Muito bem. Na hora de decidir, privilegia as leis, os despachos - o Director logicamente - a burocracia ou as regras não formais produzidas em contexto escolar?

**COORDENADOR 7** – (risos). Eu acho que...

**Mafalda** – Também aqui não há só uma coisa ou outra.

**COORDENADOR 7** – Exacto. Exactamente. Eu tenho uma ideia muito positiva sobre a forma de trabalhar, quer do Conselho Executivo, quer da actual... direcção. E tenho uma ideia muito positiva porque, porque sinto que não os vejo como...

**Mafalda** - ... oposição.

**COORDENADOR 7** – Como extremamente legalistas, como extremamente legalistas. Mas, também, percebo que tem de haver situações em que “é assim” e ponto final, não é? Claro que, às vezes... eu

até, no processo que nós vivemos anteriormente, eu gostaria que tivesse havido uma tomada de posição... porque, uma coisa não impede a outra. Isto é... eu posso efectivamente ter de impor um determinado caminho, mas também posso dizer se estou de acordo ou não estou de acordo com isso.

**Mafalda** – Tem de ir, porque a lei o obriga...

**COORDENADOR 7** – Exactamente.

**Mafalda** – Mas, não concordo...

**COORDENADOR 7** – Houve um outro momento ou mais momentos, não me recordo agora muito bem, em que isso não ficou bem, bem, bem, explícito.

**Mafalda** – Bem claro.

**COORDENADOR 7** – E eu lembro-me até de ter perguntado se, a nível dos encontros que havia... ah... a nível nacional, se efectivamente teria...

**Mafalda** – manifestado...

**COORDENADOR 7** - ... teria havido essa manifestação, relativamente à posição que tinham ou não tinham, por exemplo, com a Ministra da Educação da altura. Nem sempre isso ficou claro, não é? Não sei se fui eu que não consegui perceber ou se efectivamente não havia essa clareza. Hmm... não sei se...

**Mafalda** – Mas, genericamente, essa acção... portanto, nem sempre privilegiou... ou melhor, com quem... tem a... tem a... tem a necessidade, tem a obrigação de cumprir a lei, mas, por vezes, também, privilegiam as regras não formais, ou não?

**COORDENADOR 7** – Sim. Sim. Por exemplo, volto ao exemplo anterior. Todo o processo da avaliação, da preparação de documentos, toda aquela preparação que foi necessária... Enquanto que determinadas escolas avançaram a todo o vapor, a correr e até foram mais papistas que o Papa, em certos casos...

**Mafalda** – Exactamente.

**COORDENADOR 7** – Aqui, houve sempre uma tranquilidade e uma calma, muito, muito grande. Claro que também havia, eu creio que isto é importante que se diga... havia aqui um grupo de professores, à volta dele, que eram professores do Conselho Pedagógico, que também o ajudaram a ver claro, na discussão, na... na apresentação de ideia, na forma de contornar isto ou aquilo... tudo isso foi importante. Mas, aconteceu isto. Tudo isto comprova que são pessoas... é uma pessoa, no caso do Director, que sabendo que há determinadas questões às quais não pode fugir e a interpretação que ele fez relativamente à posição inicial de não fazer a avaliação dos professores que não



entregaram os objectivos, é uma prova disso, mas que depois até rectificaram. Mas, também não é uma pessoa que é seguidista, neste sentido, de fazer imediatamente a correr, a mostrar trabalho como acontece realmente em algumas escolas, foi uma situação absolutamente inaceitável e incompreensível, não é?

**Mafalda** – Muito bem. Hmm! No momento de transição e, claro estamos num momento de transição e eventualmente daqui a um ano ou dois anos, a situação pode mudar, não é, mas, neste momento... neste momento de transição, dum modelo colegial para um modelo unipessoal, há continuidade ou mudança nas formas de gestão/decisão? Já percebemos...

**COORDENADOR 7** – Poderá haver, poderá não haver. Até agora não vejo indícios de que alguma coisa vá mudar. Creio que a forma de ser dele, do Presidente... do Director, não se alterará, creio. A menos que alguma coisa estranha aconteça. Parece-me, aliás, a própria... repara, composição indicia isso. A composição da...

**Mafalda** - ... da equipa...

**COORDENADOR 7** - ... da equipa, não é? São as mesmas pessoas. Havia lugar para mais uma e entrou outra. Claro que o seu cargo tem uma designação diferente,...

**Mafalda** - ...mas vai dar ao mesmo.

**COORDENADOR 7** – Vai dar ao mesmo. Ele escolheu as mesmas pessoas. Se quisesse, penso eu, se quisesse dar uma guinada na forma como trabalha, como exerce o poder, provavelmente até se poderia pensar noutro tipo de pessoas, numa outra equipa. Imagino, não sei.

**Mafalda** – Hmm! Hmm! Consideras o Director um elemento com mais poderes do que aqueles que tinha o Presidente do Conselho Executivo? E se sim, sobre quem?

**COORDENADOR 7** – Seguramente, tem mais poder, não é? Parece-me que a legislação assim lho...

**Mafalda** - ... lho dá.

**COORDENADOR 7** – Exactamente. Assim determina. Que ele pode... volto ao início. Tudo tem a ver com o desejo de exercer esse poder, de uma forma ou de outra. Mas, seguramente, se quiser pode. Uma coisa é, pode ensaiar tê-lo e / ou pode não o conseguir exercer, não é? Depende também muito da... da... escola, não é?

**Mafalda** – Mas, nesta escola?

**COORDENADOR 7** – Nesta escola... (risos) ... Acho que sim. Acho que pode... não é, mas...?

**Mafalda** – Mas, então, ele ainda não o manifestou, não é?

**COORDENADOR 7** – Não. Não o manifestou. Eu acho que, até ao momento, se nota o desejo de trabalhar, levando consigo a comunidade, não é? Coisa que certamente não acontecerá se quiser entrar numa via declaradamente de imposição da sua vontade, não é? Porque é o que nós ouvimos, às vezes, de determinadas escolas. Até... por exemplo, uma coisa muito simples mas que para mim me parece emblemática da forma como se exerce o poder: gabinete aberto ou gabinete fechado, por exemplo. Só gabinete aberto. Um gabinete aberto. Eu... só se ele não puder, essa é a experiência que eu tenho vivido. Só se, por ventura, ele realmente não puder é que ele não me atende. Caso contrário, atende-me logo ali. Mais, tem uma maneira informal, no próprio bar, abeiro-me dele e falo com ele: tenho esta dúvida, esta preocupação, o que é que tu pensas disto, o que é que pensas daquilo? Eu ontem estava, tu viste, estive no Conselho Pedagógico um pouco mais tarde e nem contava efectivamente estar, por causa de uma reunião...

**Mafalda** - ... sim, ele já tinha contado.

**COORDENADOR 7** – Mas, estive a falar com ele anteriormente e inclusivamente tinha falado no sentido de lhe dar a minha opinião sobre... se porventura, o meu nome fosse falado para a comissão de avaliação e eu anteriormente falei e disse-lhe: “esta é a minha perspectiva; por favor, peço que se o meu nome for falado, tu deverás dizer isto. Que tenham em consideração isto”. Não sei se... poderia fazê-lo com todos os Directores... por exemplo. Com outro tipo de Director poderia não ter o à-vontade para o fazer.

**Mafalda** – Mas, aqui, então, sentes essa abertura.

**COORDENADOR 7** – Exactamente. Sem dúvida.

**Mafalda** – Hmm! E relativamente à Administração Central? O Director tem mais poder ou não?

**COORDENADOR 7** – Sobre isso não vejo que tenha havido grande alteração no poder das escolas. Fala-se... há tantos anos se fala da autonomia. E quando chega ao momento de a exercer, ela não é exercida.

**Mafalda** – E porquê?

**COORDENADOR 7** – Ora bem. Não sei se efectivamente ainda há medo de a exercer ou se efectivamente...

**Mafalda** - ... ela não existe.

(Risos)

**COORDENADOR 7** - ... ela não existe. Às vezes, tenho dúvidas. Eu acho que há momentos em que há medo de a exercer, não é?

**Mafalda** – Sim. Também concordo.

**COORDENADOR 7** – Exactamente. Porque... hmm... é verdade que, alguém dizia sobre esta questão, não me recordo quem é que dizia sobre esta questão da autonomia, que ,como em tudo na vida, é preciso conquistar. Não é dada de mão beijada. E há questões que é preciso ter coragem de... relativamente ao processo de avaliação, em certos momentos, foi coragem, porque aquilo que se ouvia, em determinadas situações, era de ter receio, era de ter medo. No entanto, houve essa capacidade. Teve-se a coragem de ir contrariando.

**Mafalda** – Sim. Alguns tiveram.

**COORDENADOR 7** – Outros não tiveram. Tiveram atitudes realmente de um receio tão grande, tão grande... que eu digo assim: se não tiveram coragem aqui, nunca mais vão ter coragem de tomar determinadas posições em determinadas situações, não é? Portanto, sobretudo, este... isto. Agora, eu acho que, pessoalmente também, a nível da Tutela, deveriam chegar sinais claríssimos de autonomia. E, às vezes, não consigo compreender muito bem. Foi aqui há uns anos... não nesta escola, numa outra escola onde eu trabalhei. Falou-se na possibilidade de mudar os quadros... as escolas são feitas, segundo penso, tendo em conta uma orientação em relação ao Sol,... há situações nas escolas que eu não consigo compreender muito bem, nomeadamente a posição dos quadros. Se se verifica que, nas salas que têm uma determinada orientação a entrada do Sol é prejudicial, eu acho que o Director deveria ver com as pessoas especialistas, com a escola, pessoas... ou com o sentir geral, ver e “Não, o quadro está nesta situação, mas deveria estar noutra. Vamos mudá-lo para outra parede.” Aquilo que me foi dito na altura, porque eu coloquei esta questão, foi que não era possível, em absoluto, porque estava determinado que o quadro deveria estar nesta posição.

**Mafalda** – Parece-me uma situação ridícula...

**COORDENADOR 7** – Ridícula, não é?

**Mafalda** - ... porque isso é uma coisa sem importância, ainda por cima, não é. É só mudar o quadro.

**COORDENADOR 7** – Mas, estás a ver? Não era possível...

**Mafalda** – Parece-me que está tudo determinado, até a posição dos quadros e é uma coisa que não se pode mexer.

**COORDENADOR 7** – Exactamente. Outra situação, também. Verificava-se que, quando os pais vinham buscar os seus filhos, quando havia intempéries, chuva, etc, ficavam à porta e molhavam-se todos. Uma das coisas que pensamos fazer foi que se construísse uma cobertura, à entrada, e cobertura que faria com que as pessoas ficassem...

**Mafalda** - ... abrigadas.

**COORDENADOR 7** - ... mais resguardadas. Pediu-se autorização, com projecto, etc, etc... Resposta: "Não é possível. Estraga a estética da escola." Com situações destas...

**Mafalda** – Pois, não é possível a autonomia.

**COORDENADOR 7** – Não é possível a autonomia.

**Mafalda** – Isso acontece muitas vezes, realmente.

**COORDENADOR 7** – Muitas vezes, é. Portanto, a autonomia é preciso clarificá-la, é... é preciso...mais, é preciso incentivá-la. É preciso dizer: podem ser autónomos nisto, nisto, naquilo". E depois as pessoas também têm...

**Mafalda** - ... que assumi-la.

**COORDENADOR 7** - ... que ter coragem para, de facto, em determinadas fronteiras, ter a coragem de avançar, mesmo que isso implique algum risco, não sei!

**Mafalda** – A próxima pergunta era sobre isso, mas parcialmente está respondida. A escola portuguesa está mais autónoma com o novo modelo de gestão?

**COORDENADOR 7** – Não creio.

**Mafalda** – Não, é só retórica.

**COORDENADOR 7** – Não creio.

**Mafalda** – A retórica está lá há muito tempo. Mas depois, a implementação.... e por culpa de parte a parte, não é? Da Tutela e também das escolas.

**COORDENADOR 7** – Exactamente. Acho que sim.

**Mafalda** – Eu também concordo. Como definiria a acção do Director desta escola nas suas tomadas de decisão? Também já percebemos o que é que vai responder, não é? Mas, autoritário? Benevolente? Consultivo? Democrático?

**COORDENADOR 7** – É... é uma pessoa que, sendo necessário ir pela via que entende, fá-lo. Mas, penso que não o faz em última instância. É uma pessoa que gosta de ouvir; é uma pessoa que promove o debate, aqui, no Conselho Pedagógico. Quando diz, quando acha que deve dizer, "Não concordo". Por exemplo ainda ontem foi muito claro em relação a uma questão, recordas-te?

**Mafalda** – Sim, recordo. *(Eu tinha assistido à reunião do Conselho Pedagógico da escola L.)* Mas também disse "Não concordo", mas também, não disse logo... não impôs requisitos. Disse: " Vamos ver se há algum entrave legal."

**COORDENADOR 7** – Exactamente. Essa é a sua postura normal, o que eu acho que é uma postura correcta, não é? Se, de todo em todo... aliás eu acho que as pessoas não têm de estar sempre de acordo.

**Mafalda** – Exactamente. Nem ele tem de mudar sempre de opinião.

**COORDENADOR 7** – Mais, há questões que para nós são fundamentais e essas... nós temos que nos bater por elas e temos que defendê-las. Sempre. E se temos um campo... se, em última instância, é nossa...

**Mafalda** -... responsabilidade.

**COORDENADOR 7** - ... Exactamente, em determinada altura, eu tenho de ir contra a corrente. Não é? A corrente, por vezes, é forte. Mas, eu preciso de... de ir contra ela. Bom, pode não ser o caso... mas, antes disso, antes de enveredar por essa via, efectivamente, devemos ouvir. Até porque eu posso estar a ver de determinada maneira, mas da discussão...

**Mafalda** – ... nasce a luz.

**COORDENADOR 7** – Exactamente. Fazer com que eu, à partida tenha uma ideia, para mudar completamente. Ou então, não mudando completamente, junto-lhe algumas... alguns elementos mais, que me vão ajudar a tomar uma posição. Portanto, eu penso que essa a situação.

**Mafalda** - ... que é essencialmente aquilo que ele faz.

**COORDENADOR 7** – Exactamente. Creio que sim.

**Mafalda** – Portanto, sentes-te encorajado pelo Director, a participar na vida da escola?

**COORDENADOR 7** – Sim. Sem dúvida. Eu ocupo um cargo que... que... foi... eu fui escolhido pelos meus colegas e depois ele rectificou. O Director aceitou e, naturalmente, foi... quando falei com ele, eu dei-lhe a notícia. Disse-lhe que... eu até disse de um maneira muito formal. “Sr. Director, comunico-lhe que fui escolhido pelo departamento...”

(risos)

**COORDENADOR 7** – “... para ser Coordenador. aguardo rectificação, ou não.” E ele, de imediato disse que sim e, posto isso ,então eu disse-lhe: “ X, agora, um bocado mais a sério. Quero comunicar-te que quero continuar a trabalhar” – eu já era Coordenador antigamente – “quero continuar a trabalhar contigo de uma forma que... que seja boa, rentável.” E reafirmei esta questão de, sobretudo, de lealdade... que eu acho...

**Mafalda** – Eu também concordo.

(risos)

**Mafalda** – De certo eu não devia dizer, mas...

**COORDENADOR 7** – Lealdade. Eu quis declarar a minha lealdade para com ele e que digo sempre que, quando não tenho a mesma opinião que ele, significa tão somente, isto e mais nada, porque...

**Mafalda** – Exactamente.

**COORDENADOR 7** – Porque... ah! E acima de tudo, que essa lealdade fosse - que para mim isso é importante – seja manifestada desse modo... Ser capaz de, prontamente, assertivamente, naturalmente, dizer-lhe aquilo que penso sobre tudo aquilo que é a vida da escola. Esta é a minha forma de ser e de estar e é aquilo que eu lhe reafirmei e que reafirmarei a qualquer outro Director que, por ventura, um dia tenha a escola.

**Mafalda** – Acho que sim. Achas que os outros colegas, os outros professores também se sentem encorajados a participar na vida escolar? Ou achas que o facto de surgir até o termo “Director”, a palavra, provocou alterações nesta relação?

**COORDENADOR 7** – Eu... não tenho, não tenho sentido, da parte... da parte do corpo docente esse sentimento. Muito pelo contrário. Eu lembro-me quando... quando houve a eleição, ele foi... creio que foi a única pessoa que surgiu...

**Mafalda** – Não sei, mas imagino que sim.

**COORDENADOR 7** – Acho que sim. Um dos sentimentos que... que... enfim, ..... com que exalou este sentimento de... de... satisfação, de apoio, de tranquilidade, que é um homem que nós conhecemos, um homem de quem conhecemos as ideias e a sua forma de trabalhar... e, portanto, é garantia de que vai haver uma continuidade do trabalho, da forma de trabalhar. Creio que foi esse sentimento que... era perceptível, de um modo geral. Penso que é o...

**Mafalda** - ...é o que acontece.

**COORDENADOR 7** – Exactamente. Claro que houve aqui esta... Nós somos capazes de lhe dizer e dissemos-lhe. Nós ficamos um bocado desapontados com o episódio...

**Mafalda** - ...dos critérios da avaliação.

**COORDENADOR 7** – Exactamente. Dos... não...

**Mafalda** - ...da não entrega dos objectivos...

**COORDENADOR 7** – Exactamente. Exactamente. Hmm... Ficámos desapontados. Este comportamento dele, para nós, não se esperaria...

**Mafalda** - ...fugiu da regra.

**COORDENADOR 7** – Mas, pronto. Tudo bem... são excepções à regra. Não cabia naquele... na personalidade que nós tínhamos, até então, construído dele, da maneira de ser e, efectivamente, pensávamos que ele iria avaliar. Gerou-se, de novo, um movimento contestatário e depois houve uma... houve uma...

**Mafalda** - ...um retrocesso dele.

**COORDENADOR 7** – Um retrocesso. Mas eu ouvi alguns comentários, não diria que fosse geral, mas ouvi um ou outro comentário de que tinha havido um cristal que tinha partido...

**Mafalda** – Decepção, não é?

**COORDENADOR 7** - Exacto. Estas coisas são assim. Ah... um cristal, o objecto físico é mesmo impossível de reconstruir.

**Mafalda** – ...de voltar a reconstruir.

**COORDENADOR 7** – Mas eu creio que as relações são diferentes. Tem que haver, evidentemente, para ser reconstruído é preciso haver sinais evidentes de desejo de voltar ao ponto de partida. Mas, é possível e eu estou convencido que sim. Eu acho que foi um passo dado em falso. (risos) Depois foi rectificado. Não creio que isso seja...

**Mafalda** – Depois destas entrevistas que eu já tenho andado a fazer, acabo quase por concluir que, realmente, trouxe mais alterações à escola a avaliação, esta preocupação da avaliação, do que propriamente a implementação do novo modelo de gestão. Embora obedeça tudo à mesma lógica de mercado, à mesma lógica de se conseguir resultados, à mesma lógica de poupar dinheiro, não é?... (risos) Essencialmente isso.

**COORDENADOR 7** – Sim, sim.

**Mafalda** – Mas, realmente, a avaliação acaba por ser um motivo de ruído muito maior do que o novo modelo de gestão, não é?

**COORDENADOR 7** – Sem dúvida. Embora, quando o modelo começou a ser falado, e depois, mais tarde, começou... quando nos começamos a aproximar do seu começo...

**Mafalda** - ...da sua implementação...

**COORDENADOR 7** - ...da sua implementação, tivesse havido, mais por parte das estruturas sindicais.

**Mafalda** – Exactamente...

**COORDENADOR 7** - ...mas, eu nunca senti muito, nunca senti muito, da parte dos professores... uma oposição muito grande, não é? Eu...

**Mafalda** – Pois. Não é oposição à avaliação, é oposição ao modo como... ao modelo de avaliação.

**COORDENADOR 7** – Exactamente.

**Mafalda** - ...ao modelo e não ao princípio da avaliação que tem de existir e que terá que ser é...

**COORDENADOR 7** – Tem de ser um modelo simples.

**Mafalda** – Exactamente. Não um modelo burocrático. Aquilo era uma coisa perfeitamente...

**COORDENADOR 7** – Eu ontem no Conselho Pedagógico estava a tentar ouvir todas as informações que se estava a dar sobre a avaliação dos contratados e depois dos que estavam no 9º escalão e podiam passar e outras não podiam passar e dei-me conta disto: isto é uma coisa completamente absurda. A complexidade do modelo, a complexidade das leis, o... emaranhamento de leis, de normas, tudo...

**Mafalda** – Parece que está tudo feito, não para salvaguardar a evolução das pessoas, a melhoria...

**COORDENADOR 7** – Exactamente.

**Mafalda** - ...a maneira de fazer melhor as coisas, mas parece estar tudo feito, só e apenas, para entrar. Para não chegar ao fim... novamente para poupar dinheiro e...

**COORDENADOR 7** – Exactamente.

**Mafalda** - ...e isso cria uma sensação de mal-estar.

**COORDENADOR 7** – É evidente, não é!?

**Mafalda** – Tu sabes que o túnel existe, que o fundo do túnel existe mas que nunca lá chegarás.

**COORDENADOR 7** – Pois.

**Mafalda** - ...e isso acaba por...

**COORDENADOR 7** – traz mal-estar, muito mal-estar...

**Mafalda** – Claro, traz mal-estar e traz uma sensação de não valer a pena...

**COORDENADOR 7** – De descrença, de cepticismo, de aborrecimento. É por isso que muita gente, tanta gente, que de facto não estaria na disposição de ir tão cedo para a reforma...

**Mafalda** – Exacto.

**COORDENADOR 7** - ... e de repente desapareceu. Foi uma debandada geral e, pior do que isso, gente que ainda está longe e que começa realmente a olhar e a fazer contas...

**Mafalda** – A pensar que o melhor é também ir para o outro lado, enquanto pode. Como é que está o ambiente da escola em termos de conflitos entre o Director e os Professores? Também já percebi um pouco, não é? Nem melhorou nem piorou. Está...está... bom.

**COORDENADOR 7** – Não havia conflitos. Os conflitos que... que...

**Mafalda** - Novamente... (risos)



**COORDENADOR 7** - ...foram resolvidos de uma maneira que me pareceu razoável. Isso em relação... aliás, os conflitos, não. O conflito. O único conflito foi resolvido. E, de resto, não... não tem havido. Quando há situações... tem havido esta capacidade de as resolver, sim... sim...

**Mafalda** – Ele não é um homem inflexível, digamos assim. Não é... não é... “é assim e não há mais nada a fazer”. Quando vê que errou, também volta a trás, não é?

**COORDENADOR 7** – Pois.

**Mafalda** – Também já percebi... Pronto, a última pergunta era sobre como te sentes em relação ao órgão de gestão? Se alteraste a tua forma de acção ou não. Já vimos que não.

**COORDENADOR 7** – É, não. Mantenho a mesma maneira de ser. A única mudança é que é o “Sr. Director”, não é? (Risos)

**Mafalda** – Mudou o termo.

**COORDENADOR 7** – Mas, é... é a mesma personalidade e nós não vemos o desejo de agir realmente como um Director, mas como alguém que está naquele cargo para ouvir, escutar, tomar decisões de acordo com o que ouve, com as opiniões. Ou então, tomar de acordo com o que acha, no caso de haver essa necessidade. Portanto, creio que era já assim que ele realmente agia. Não... durmo descansado sobre (risos)... não é seguramente uma questão que tenha a ver com as minhas preocupações presentes e futuras...

**Mafalda** - ... à partida!

**COORDENADOR 7** – À partida.

**Mafalda** – Muito bem. Eu não tenho mais nenhuma pergunta. Não sei se queres dizer mais alguma coisa.

**COORDENADOR 7** – Não. Não tenho mais nada a dizer. Espero que tenha sido um discurso compreensivo...

**Mafalda** – Sim. Foi com certeza. Muito obrigada. Espero saber é usá-lo bem. (risos) Isso é mais complicado.

**COORDENADOR 7** – Espero que seja um trabalho que te dê gosto, prazer e que possa ser... o culminar para obteres o que pretendes.

**Mafalda** - ... Por acaso está a dar, e depois, quando tiver os resultados, também vos transmitirei. Acho que é justo e muito obrigada, mais uma vez.

---

---

---

## 8. Entrevista ao Coordenador 8 da escola L (12 de Março de 2010)

**Mafalda** - O que mudou ou vai mudar na organização da escola, consequência do novo modelo de gestão e consequência da reintrodução da nova figura do Director?

**COORDENADOR 8** – Simultaneamente, entrou a avaliação dos professores, ou pouco antes. A vontade de participar nos órgãos de gestão, diminui. A figura do Director centraliza mais as decisões. Mantiveram-se algumas práticas anteriores; exemplo: escolha dos Coordenadores pelos colegas. Neste momento, ainda não se notam quaisquer consequências do novo modelo de gestão. Manteve-se a equipa.

**Mafalda** – Se quisesse classificar a acção do Director, dirias que ele é mais representante do Estado ou representante da Comunidade Escolar, particularmente dos Professores?

**COORDENADOR 8** – Os Directores representam o Estado. Não representam os professores. O Director tem de cumprir as normas da Tutela. Não foi eleito para representar os Professores.

**Mafalda** – Na hora de decidir, o Director privilegia as leis, os despachos, a burocracia ou as regras não formais produzidas em contexto escolar?

**COORDENADOR 8** – Cumpre as leis e os despachos. Mas, como tem muita experiência e é uma pessoa sensata, aplica a lei de forma também sensata. Não é seguidista.

**Mafalda** – No momento de transição dum modelo de gestão do tipo colegial para um modelo unipessoal, há continuidade ou mudança na forma de gestão?

**COORDENADOR 8** – Aparentemente, tem de haver mudanças. Participei em órgãos de Conselho Executivo e a forma de gestão era participada. Neste caso, acho que se mantém a mesma forma de gestão. Não houve mudanças.

**Mafalda** – Consideras o Director um elemento com mais poder do que o que tinha o Presidente do Conselho Executivo? Se sim, sobre quem?

**COORDENADOR 8** – O Director tem mais poder, particularmente, ou quase só, sobre os professores.

**Mafalda** – E relativamente à Administração Central, achas que tem mais poder ou menos poder?

**COORDENADOR 8** – Relativamente à Administração Central não tem mais poderes; talvez o contrário.

**Mafalda** – Pensas que a escola portuguesa e, concretamente esta escola, está mais autónoma com o novo modelo de gestão?

**COORDENADOR 8** – Não. Já vem tudo definido. Quase só se gere os tempos dos docentes.

**Mafalda** – Como é que definirias a acção do Director desta escola, nas suas tomadas de decisão? Autoritário? Democrático? Benevolente? Consultivo?

**COORDENADOR 8** – A acção do Director não é autoritária. Desempenha o papel; procura consensos, mas quando tem de decidir, decide.

**Mafalda** – Sente-se motivado pelo Director a participar na vida da escola?

**COORDENADOR 8** – Aqui, todos podem participar. Tudo está aberto. Não há limitações...

**Mafalda** – Como está o ambiente em termos de conflitos entre o Director e os professores? Está melhor?

**COORDENADOR 8** – Não houve alteração. Não há grandes conflitos.

**Mafalda** – Enquanto professor, como é que se sente relativamente ao órgão de gestão? Alterou a sua forma de acção?

**COORDENADOR 8** – Não há qualquer alteração.

---

---

## 9. Guião de Entrevista aos Directores

1. O que mudou ou vai mudar na organização da escola, consequência do novo modelo de gestão e consequência da (re)introdução da “nova” figura do Director?

2. Na sua acção, vê-se mais como um representante de Estado ou como um representante da comunidade escolar, particularmente dos professores? Porquê?

3. Na hora de decidir, privilegia as leis, os despachos, a burocracia ou as regras não formais produzidas em contexto escolar? (Exemplos)

4. No momento de transição dum modelo de gestão do tipo colegial para um modelo de gestão unipessoal, há continuidade ou mudança nas formas de gestão / decisão?

5. O que o motiva para desempenhar este cargo, num momento em que há um certo desencanto entre os “trabalhadores do ensino”?

---

6. Das várias tarefas que um Director tem de realizar (técnicas/ educativas; concepção / gestão operacional; relações humanas / liderança e gestão pessoal e gestão externa / relação com a comunidade), qual as que consideram mais importantes. Porquê?

7. Considera-se um elemento com mais poderes na decorrência da implementação do Decreto-Lei nº 75 / 2008 de 22 de Abril?

Se sim: Justifique. Poderes sobre quem? E relativamente à Administração Central?

Se não: Mas, o preâmbulo fala no reforço das lideranças escolares.

8. Como definiria a sua acção como Director em termos das suas tomadas de decisão? (Ex: autoritário (e coercitivo) autoritário (mas benevolente), consultivo).

9. Como definiria a sua acção como Director no que respeita a resolução de eventuais conflitos que possam ocorrer entre si e os professores e entre os próprios professores?

10. Falemos de autonomia. A escola portuguesa está mais autónoma com o novo modelo de gestão?

11. O que era preciso acontecer para a escola estar efectivamente mais autónoma?

## 11. Transcrição da Entrevista do Director da Escola G

**Mafalda** – Estou a entrevistar o Director do Agrupamento da escola G.

O que mudou ou vai mudar na organização da escola, consequência do novo modelo de gestão e da reintrodução da nova figura do Director?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Nada mudou de substancial na organização da escola, consequência do novo modelo de gestão. Ainda não passou o tempo necessário, do ponto de vista organizacional, para falarmos de mudanças.

**Mafalda** – Ainda não dá para ver...

**DIRECTOR DA ESCOLA G** –... Ainda não mudou nada de substancial na vida do agrupamento e das unidades educativas com a nova figura do Director! Falar de mudanças só se for ao nível das expectativas, das representações relativamente à figura do Director pela comunidade educativa.

**Mafalda** – Em que é que vai dar isto?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Em que é que vai dar isto!? Como não houve tempo para mudar as regras formais e informais, isto é, como não se muda exclusivamente por decreto tudo permanece na mesma.

**Mafalda** – Na mesma?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Isto é, mudou só o rosto, o Director e concentraram em si o poder de decisão que, até então, estava diluído.

**Mafalda** - Quer dizer distribuído?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Sim, estava distribuído pelo Conselho Executivo.

**Mafalda** – E agora?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Agora, o novo modelo de gestão ao posicionar o Director no topo da pirâmide, ao concentrar em si os poderes que eram dum colégio, o processo de decisão torna-se mais célebre. O Director, por exemplo, tem o poder de designar os órgãos de gestão intermédia. Contudo, no meu agrupamento pedi aos pares para indicarem os coordenadores. E o tempo vai encarregar-se de mostrar qual a tendência.

**Mafalda** – Pois...

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Há um caminho a percorrer quer ao nível do processo de decisão, quer ao nível das regras formais e informais.

**Mafalda** – Na tua acção vê-te mais como um representante do Estado ou como representante da Comunidade Escolar, particularmente dos professores?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – No meu caso, e num primeiro nível, vejo-me mais como um representante da Comunidade Educativa onde estão incluídos os professores. Fui sujeito a um escrutínio com base num projecto, a Comunidade Educativa pronunciou-se favorável a ele e escolheu-me. Foi dela que recebi um mandato para quatro anos e, por isso, tenho de o assumir na minha prática diária. Vou, por isso, trilhar esse caminho. Por outro lado, e num segundo nível, tenho um contrato com o Ministério da Educação. Na minha acção diária vou colocar o aluno e a sua aprendizagem no centro do agrupamento. Ele é o actor principal.

**Mafalda** – E os professores?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Os Professores são fundamentais na organização escola. Além do mais, a minha matriz identitária está na profissionalidade docente. Sou professor.

**Mafalda** – E Director...

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Ainda não encontrei o registo identitário para as novas funções. A minha identidade está na docência. Considero-me um professor que está a trabalhar com uma equipa, um grupo que é a direcção do agrupamento.

**Mafalda** – Portanto, temos de dizer, que tu estás realmente pela primeira vez a ocupar um cargo de gestão na escola, não é!?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Exactamente! Sou professor e estou Director.

**Mafalda** - Na hora de decidir, privilegia as leis, os despachos ou as regras não formais?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – O processo de decisão é complexo. E na hora de decidir temos de ter presente os dados fundamentais, para que a decisão seja correcta. Não podemos, por isso, esquecer as leis e os despachos. A organização escola tem especificidades próprias. No processo de decisão as leis, os despachos, as regras não formais são muitas vezes de difícil articulação.

**Mafalda** – Mas, então, segues mais os despachos e as leis?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Não costumo pedir autorização à lei para decidir, mas não a ignoro. Procuo o equilíbrio, a ponderação sem deixar de ser célere.

**Mafalda** – Há “infidelidades normativas”, como diria o professor Licínio?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – O acto educativo necessita, acima de tudo, de celeridade, para que a educação seja um *continuum*, um processo, uma realidade!

**Mafalda** – Pois...

**DIRECTOR DA ESCOLA G** –... Mas não podemos ignorar a lei! “Infidelidades normativas”?! Por exemplo, quando é necessária celeridade nas questões disciplinares. Contudo, no processo de decisão procuro decidir em função daquilo que é imperioso decidir, ou seja, não vou pedir autorização à lei para decidir, mas também não a ultrapasso porque não sou e não estou acima da lei.

**Mafalda** – Não podes ir contra a lei?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Não devo!

**Mafalda** – É claro que esta pergunta, não pode ser pensada em relação a ti, porque tu estás pela primeira vez neste cargo, não é? Mas, num momento de transição de um modelo de gestão do tipo colegial para um modelo de gestão unipessoal, há continuidade ou mudança na forma de gestão / decisão?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – O processo de gestão e decisão no modelo de gestão unipessoal é, à partida, mais célere. No meu caso, eu faço e fá-lo-ei sempre com consulta prévia à direcção ou aos técnicos disponíveis, para que a decisão seja correcta.

**Mafalda** – Está a resultar?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Sim! Quando peço, por exemplo, a opinião ao subdirector e aos restantes membros da direcção (adjuntos) é porque também fazem parte da memória do agrupamento. Memória que respeito e respeitarei. Daí consultar a direcção na esmagadora maioria das decisões que tomo. E estou satisfeito com este procedimento.

**Mafalda** – Mas, então, há continuidade ou mudança nas formas de gestão?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Há um caminho que todos temos de percorrer.

**Mafalda** – Os Directores em exercício, agora e daqui a uns anos, poderão decidir de maneira diferente?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Talvez! As regras mudam, a vida é feita de mudança e as decisões acompanham a mudança. Mas, se a escola continuar sitiada, controlada, desconcentrada, como tem acontecido ao longo das décadas, e se o cerco legislativo permanecer ao longo do tempo, apesar do órgão de gestão passar de colegial a unipessoal, podemos adiantar que se mudou o modelo de gestão para continuar tudo na mesma!

**Mafalda** – Mas, afinal, o Director tem mais poder em relação ao Presidente do Conselho Executivo ou não?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – O Director formalmente tem mais poderes porque foram concentrados na sua figura. Comparativamente o Presidente do Conselho Executivo tinha menos poderes porque os poderes estavam diluídos no Conselho Executivo. Havia, contudo, em muitas escolas e agrupamentos uma prática que era a seguinte: o Presidente Conselho Executivo exercia o poder de forma unipessoal.

**Mafalda** – E isso dependia do seu perfil?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** - Dependia do seu perfil e do próprio executivo. Quem tomava a decisão era o Presidente do Conselho Executivo, quando deveria ser o Conselho Executivo a tomá-la. E a esmagadora maioria dos Directores foram antigos Presidentes de Conselhos Executivos. Eu diria que com o novo modelo de gestão se formalizou esse poder unipessoal.

**Mafalda** – Olha, e o Director perante a Tutela? Tem mais poder ou menos poder ou está igual?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Continua na mesma! O Director vive numa espécie de limbo. Tem de responder perante a Tutela e perante a comunidade educativa.

**Mafalda** – Ou seja, perante a Tutela está sempre tudo igual?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Exacto! Perante a Tutela há uma relação de dependência.

**Mafalda** – O Director é uma figura com mais poder sobre os professores e, em relação à Tutela, é exactamente...

**DIRECTOR DA ESCOLA G** -... igual.

**Mafalda** – Então, e havendo este “desencanto”, o que é que te motivou a desempenhar este cargo?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Sou professor e, como tal, é o meu modo de vida. O que me move é o serviço público educativo. E é também o serviço público que me motiva. Sou profissional de educação e estou ao serviço da Educação. Tenho deveres funcionais, mas também tenho deveres éticos. Decidi, por isso, neste momento de crise que se vive na escola pública, disponibilizar-me para a servir, enfrentando este novo desafio. Fazer algo pelo serviço público educativo.

**Mafalda** – Então és um defensor do serviço público?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Sim. Sou um defensor do serviço público educativo. Um defensor dum serviço público educativo de qualidade.

**Mafalda** – E achas que a figura do Director irá contribuir para isso? Para melhorar o serviço público de educação?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Da minha parte, vou fazer tudo o que for possível. É esse o meu propósito como profissional de educação e como Director. Enfrentar os problemas e não me desculpar com eles. Procurar soluções e não justificações.

**Mafalda** – Não estava a particularizar em relação a ti. Estava a falar em abstracto. O DL/ 75 de 2008 vai contribuir para melhorar o serviço público de educação em Portugal?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Tenho dúvidas. A Escola Pública precisa de ser dotada de autonomia, por isso, tem de sofrer mudanças. Vivemos no estágio da autorização, do controlo formal, das velhas orientações e não da autonomia.

**Mafalda** – A escola precisa de autonomia?!

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – É isso mesmo! A Escola Pública precisa de autonomia.

**Mafalda** – E não duma *chek-list*?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Exactamente! Já chega de *Chek-list*. Quando falamos de serviço público de educação falamos também dos currícula, da organização dos tempos lectivos...

**Mafalda** -... da contratação do pessoal?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Também!



**Mafalda** – Das várias tarefas que o Director tem de realizar: técnicas ou educativas, concepção/gestão, relações humanas/liderança... quais as que consideras mais importantes?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – São todas muito importantes. Mas, as mais importantes do agrupamento e da escola são as técnico-pedagógicas, porque remetem para o produto educativo e as relacionais porque a organização escola é um espaço de relação...

**Mafalda** -... de relação entre pessoas?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Sim. De relação e de conflito entre os vários membros da comunidade educativa: professores, alunos, assistentes operacionais, encarregados de educação, autarcas. O Director é, por isso, um gestor pedagógico, um gestor de relações, um gestor de conflitos, um mediador que faz pontes entre os membros da comunidade educativa.

**Mafalda** – E o Conselho Geral, comparativamente com Assembleia de Escola, tem mais ou menos poderes?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** - O Conselho Geral, como órgão estratégico do agrupamento, tem os mesmos poderes da Assembleia mais o de escolher e destituir o Director.

**Mafalda** – O Director tem mais poderes do que o Presidente do Conselho Executivo tinha? Não podemos falar no teu caso, mas qual é a tua opinião?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Não sei se tem mais poderes. Sei que estão mais concentrados. Sinceramente não sei! E também não sei se com a municipalização da educação o Director se vai tornar numa espécie de “xerife” do Presidente da Câmara! Estamos no campo das pressuposições.

**Mafalda** – Como é que defines, em termos de tomada de decisão, a tua acção como Director?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Sou um Director consultivo. Peço parecer aos técnicos, ouço o Conselho Pedagógico e consulto a direcção para tomar as minhas decisões.

**Mafalda** – Como defines a tua acção como Director no que respeita à resolução de conflitos que possam ocorrer entre ti e os professores ou entre os próprios professores?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – A minha acção é, em primeiro lugar, preventiva, para que o conflito não aconteça. Mas, se ele acontece, tenho de o resolver. Em segundo lugar, a minha acção é de mediação e, por último, de análise e de decisão.

**Mafalda** – Agora, não poderia deixar de falarmos de autonomia. A escola portuguesa está mais autónoma com o novo modelo de gestão?

**Directora DA ESCOLA G** – Não, a escola portuguesa não está mais autónoma. A autonomia não se decreta, a autonomia pratica-se. Por isso, onde está escrito autonomia devemos ler autorização. Quem

continua a dirigir a escola portuguesa é o Ministério da Educação. E a figura do Director enquadra-se numa lógica estatal para justificar as mudanças do novo modelo de governo nas escolas. Mudanças legitimadas em nome da desburocratização, da eficiência e da eficácia. A forte influência normativa prevalece assim como o controlo por parte da administração central e regional. Estamos perante uma nova forma de legitimação de políticas que nada de novo trazem para a qualidade das escolas e para o bem público que é a educação.

**Mafalda** – Quer dizer que a escola não está dotada de autonomia?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Sim, a escola está cada vez mais cercada, mais controlado. Por exemplo, a inspecção tem sido factor de controlo formal – época de exames, abertura do ano. A Escola está sitiada nos seus poderes. E para velhos problemas... velhas soluções. Corremos o risco de intoxicar o doente com mais medicamentos. A Escola está desconcentrada e não descentralizada. E há uma recentração dos poderes: as direcções regionais de educação são o primeiro nível de desconcentração, as equipas de apoio são o segundo nível e os agrupamentos o terceiro nível de desconcentração. Daí o cerco dos poderes em que vive o Director e a escola pública. Daí a escola não estar dotada de autonomia.

**Mafalda** – O que é que achas, então, que era preciso acontecer para a escola ter mais autonomia?

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Um nova política educativa. A resolução do problema não passa por encontrar um novo rosto para as escolas (Director), para gerir a escola pública. Não se trata dum problema de gestão. O problema é de política educativa; o problema é do currículo; o problema é da prática pedagógica... Quem continua a dominar é a força normativa. Continuamos a ser dirigidos ...

**Mafalda** -... De cima para baixo.

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Sim. Passamos o dia sentados em frente ao computador a olhar para cima!

**Mafalda** – Somos comandados...

**DIRECTOR DA ESCOLA G** –...e subordinados.

**Mafalda** – Claro!

**DIRECTOR DA ESCOLA G** – Nas últimas décadas assisti ao transbordar de missões da escola pública quando ele não tem o poder de salvação. Escola publica deve recentrar-se no ensino - aprendizagem e numa cultura escolar feita de trabalho diário, de perseverança, de concentração, de esforço, de regularidade, ao contrário da cultura da facilidade. E este é um dos problemas da escola pública, bem como conciliar liberdade de escolha, eficiência, equidade e coesão social.

**Mafalda** – É...

**DIRECTOR DA ESCOLA G** –... É por isso, para mim, como Director do agrupamento um grande desafio responder a estes problemas, bem como liderar os processos de forma integrada, centrados na mudança, na inovação, nos resultados...

**Mafalda** – Muito obrigada!

---

---

## 12. Transcrição da Entrevista do Director da Escola L

**Mafalda** – Entrevista ao Director da escola L. O que mudou ou vai mudar na organização da escola, consequência do novo modelo de gestão e consequência da reintrodução da nova figura do Director?

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Na minha perspectiva, muito pouco. Hmm... para além da possibilidade do Director poder escolher os órgãos de gestão intermédia, que não foi a nossa opção, pelo menos neste primeiro ano... foram os próprios pares que elegeram os respectivos Coordenadores. Só cargos que não estavam dependentes dos pares como, por exemplo, deixa-me ver se eu me lembro... nós temos um Coordenador vertical que foi indicado por mim, como Director... estava a ver se tínhamos assim outro cargo, mas... de momento, não me estou a lembrar. Mas, à partida, só os Coordenadores de Departamento, Coordenador de Directores de Turma... todos esses foram eleitos pelos pares. Portanto, creio que... e acho que não houve grandes mudanças. As mudanças vêm mais pelas relações de trabalho do que propriamente pelo processo de designação ou eleição dos elementos do pedagógico.

**Mafalda** – Achas que nos próximos anos poderá ser diferente, poderás usar essa competência?

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Ponho a hipótese de poder utilizar até porque... com o quadro que existe neste momento, mas que, em princípio, parece que irá ser alterado, que tinha como limitação a escolha de Professores Titulares... este processo vem... ou prevê-se que o novo modelo venha a alargar este leque de escolha. O que... o que... acho que é benéfico, no sentido em que, muitas das vezes, nós estávamos limitados a um número de docentes que nem teriam o perfil para o exercício do cargo. Eu recordo-me até de, mesmo neste processo de aceitar ou um não Professor Titular para o cargo de, por

---

exemplo, de Coordenador de Directores de Turma. Depois aí, a própria pessoa achou que não tendo o estatuto, não o deveria fazer e fizemos aí um retrocesso. Mas... mas, isto para exemplificar que realmente há elementos que, não sendo titulares, têm um perfil melhor que outras pessoas que estão a exercer o cargo.

**Mafalda** – Hmm! Hmm! E na tua acção, vê-te mais como um Representante do Estado ou como um Representante da Comunidade Escolar, particularmente dos Professores?

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Eu vou dar uma resposta politicamente incorrecta, não é?

(risos)

Era mais simpático para ficar nas referências que seria um Representante dos Professores a todo o...

**Mafalda** – ...da comunidade escola.

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Não há dúvida que o sou e que essa é uma das principais funções que o Director tem que ter, não é? Tem que estar ao lado dos seus... vou-lhes chamar pares, ainda, também. Aqui, já fica bem chamar “pares”. Mas, entre os seus colegas... mas, não podemos esquecer que nós temos uma componente legislativa que nos limita e nos mete numa forma que não nos permite aquelas “autonomias” que as pessoas acham que a escola consegue, não é? Não temos autonomia ou pequenas autonomias naquilo que não está legislado e que é o nosso espaço de liberdade. Porque, tudo o que está legislado, nós não podemos ir contra. Daí eu achar que, em termos práticos, nós representamos, sem dúvida, e mesmo institucionalmente é isso que está na lei, o Ministério da Educação, não é? E mesmo não podemos descurar ou preocuparmo-nos, no terreno, com os colegas que... e numa cultura que vem muito ainda de um trabalho muito próximo e que esta hierarquia que foi, portanto... tentada com este modelo poderá vir a diluir, como disse há bocado. Esta estrutura hierárquica... e tem também a ver com as convicções do Director, com a sua cultura democrática ou não, que poderá, portanto, assumir uma estrutura mais hierarquizada ou menos hierarquizada.

**Mafalda** – Então, achas que, na hora de decidir, privilegias as leis, os despachos, a burocracia, as regras não formais?

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – É assim. Continuo a ser politicamente incorrecto em termos de instrumento... de entrevista, não é? Hmm... ou aquilo que se pretende, às vezes, ...

**Mafalda** – Não pretendo nada. Sempre que falas...

(risos)

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Eu sei como funcionam as teses. Também já fiz uma e sei como nós pretendemos chegar aos resultados. Mas, a questão objectiva é assim: Nós não podemos legislar

contra a lei. Nós não podemos alterar os normativos. Hmm... Como eu disse também já há bocado, nós podemos é, naquilo que não está legislado, tomar as melhores opções que nós entendamos que sirva a comunidade. Em vez de estarmos a perguntar à Administração como se deve fazer, hmm... devemos actuar naquilo que a nossa consciência nos diz que é o melhor para a Comunidade que representamos. Eu aqui, ponho sempre isto nas duas... nos dois enfoques: no enfoque administrativo ou burocrático e no enfoque mais... mais, como é que eu hei-de lhe chamar? Mais... mais de proximidade com a comunidade.

**Mafalda** – Também acho que sim. No momento de transição dum modelo de gestão colegial para um modelo de gestão unipessoal, há continuidade ou mudança na forma como geres a escola? Como decides?

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Continuidade. Não vou dizer cem por cento, mas é continuidade. Porque, os actores são os mesmos. A forma de recrutamento/selecção foi a mesma... portanto, de perfeita continuidade. Não foi nenhum processo de ruptura. Não foi nenhum processo em que os próprios docentes ou a restante comunidade se sentisse aqui posta em causa nos seus interesses ou nas suas acções. Portanto, eu diria de perfeita continuidade.

**Mafalda** – Ontem, o outro Director que eu entrevistei dizia-me que... que, pelo menos ao nível da vossa eleição, que houve alterações, não é? Agora já não está, digamos, a eleição na mão dos Professores.

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Sim, sim. E eu até já tive... já mudei de opinião relativamente ao próprio modelo. Eu defendi, inicialmente, o modelo que está actualmente instituído que é a eleição pelo Conselho Geral, e... neste momento, já tenho grandes dúvidas, porque... esse falar em interesses pessoais, porque nós não podemos omitir isto, não é? Mas, eu vejo-me mais facilmente a ser eleito por uma massa de trezentas pessoas do que por uma massa pequenina de vinte e uma pessoas, não é? Porque penso que se vai, politizar não, porque tudo é político, quer seja um modelo, quer seja outro. Mas, talvez, partidarizar muito o Conselho Geral. E há aqui alguns exemplares no Conselho de Braga em que o Conselho Geral é composto por uma série de empresas que estão ligadas à autarquia, nomeadamente, à AGERE, nomeadamente à TUB... não se verifica aqui. Não houve pressão. É verdade que aqui não houve nenhuma pressão, por parte da Câmara, no sentido de integrar qualquer outra instituição. Mantivemos o mínimo de pressão, nesse sentido. Mas, há Conselhos Gerais, aqui no nosso Conselho de Braga, em que a componente de influência da Câmara é muito grande, não é? E sabemos que os auxiliares da acção educativa estão dependentes da Câmara, uma vez que as competências

nessa área passaram para a Câmara. Assim, como o pessoal administrativo. Assim, como é fácil também, as próprias Câmaras poderem ter bastante influência ou pressão da parte dos pais. Eu ao dizer isto não estou a pôr aqui a questão num aspecto... como é que eu hei-de dizer... no aspecto, de um partido concreto, não é? Hoje temos aqui o PS, amanhã teremos aí o PSD ou CDS ou coisa que o for e a questão será exactamente a mesma, não é? Na minha perspectiva eu, que fui um defensor do modelo, apercebo-me que ele pode ser desvirtuado para outro... para uma componente mais política. E aqui quando aplico “político” estou a aplicar no sentido de político-partidária, não é? Eu não vejo os partidos. Eu acho que nesta última e primeira eleição do modelo, não houve grande ênfase nas autarquias, porque também estavam num processo de eleição autárquico e, portanto, não estavam tão atentos a esta problemática, não é? Hmm... Mas, creio que, se o modelo continuar, na próxima eleição vamos ver isso com mais visibilidade e com mais... com mais força.

**Mafalda** – O que te motiva para desempenhar este cargo, num momento em que há um certo desencanto entre os profissionais do ensino?

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Essa é uma das vantagens. É a esse desencanto que se tem de dar a volta. Essa é que eu penso que é a grande motivação. Não há dúvida que há algum desencanto, grandes lutas, grandes tensões, hmm... também, na minha perspectiva, muito, às vezes, exploradas pelos próprios partidos, com intenções que não era a ajuda dos docentes, mas penso que... um dos motivos é precisamente os problemas existentes que eu acho que tem de haver uma calma maior na classe docente, principalmente, e tentarmos encontrar a calma, o equilíbrio e focalizarmo-nos na componente...

**Mafalda** - ..pedagógica.

**DIRECTOR DA ESCOLA L** - ...pedagógica. Eu normalmente vejo isso sempre em duas vertentes: uma vertente política, no sentido, da política educativa, pura e dura, em que o alvo é o Ministério da Educação e temos outra vertente que é a escola, no seu dia-a-dia, na sua prática diária que também, não deixa de ser política, mas aqui a componente pedagógica é muito, muito acentuada. Eu consigo distinguir estes dois planos, não é? E é importante que todos os docentes...

**Mafalda** - ...o consigam.

**DIRECTOR DA ESCOLA L** - ...possam ter essa perspectiva, não é?

**Mafalda** – Das várias tarefas que um Director tem que realizar, não é?, técnico-educativas, concepção, gestão, relações humanas, liderança... gestão externa, relação com a comunidade, etc., quais é que achas que são as mais importantes?

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – As relações humanas. Eu penso que o problema da escola e da sociedade em geral é um problema de relações. Porque é aí que eu acho que se paga o equilíbrio das instituições. Porque, eu penso que o problema da escola não é um problema de ordem científica, não é um problema de os docentes terem dificuldade em darem as suas matérias... pontualmente, residualmente, existe...

**Mafalda** – Sim claro

**DIRECTOR DA ESCOLA L** - ...um ou outro caso. A questão que eu vejo é uma questão relacional. Quer seja directamente com os alunos, quer seja ...

**Mafalda** - ...nos pares.

**DIRECTOR DA ESCOLA L** - ... nos pares e entre pares. Eu penso que a questão passa, na sua essência, pelas relações humanas e pela capacidade de liderança, quer do Director quer das lideranças...

**Mafalda** – Intermédias.

**DIRECTOR DA ESCOLA L** - ...intermédias, que são importantes na dinâmica da acção da própria escola.

**Mafalda** – Então, é aí que gastas a maior parte do teu tempo?

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Provavelmente não.

(risos)

Provavelmente não. Porque depois há os chamados..., os problemas que temos de actuar como bombeiros e que faz uma componente...Não sei porquê! Se os professores descansam encaminhando os problemas para mim; se os elementos da direcção descansam mandando os problemas para mim... Tem a ver com a indisciplina na escola, no Agrupamento. Creio que é um dos pontos que me ocupa bastante e que devia estar liberto para questões mais de concepção e de política de orientação do Agrupamento. Mas, por outro lado, não tenho tido capacidade de me libertar do problema da indisciplina e creio que é um dos pontos que me ocupa mais o meu tempo.

**Mafalda** – E agora vai ocupar mais, porque, tenho essa sensação, não sei se é a mesma que tu tens, a figura do Director, o facto até de se te chamar Director, pelo menos, perante os alunos, acho eu que tem um peso um bocadinho maior, não é? Aqui, como o Director é a mesma pessoa do ano passado...

(risos)

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Acho que não!

**Mafalda** – Não?

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Acho que não. Nós temos preconceitos. Grandes preconceitos e... há concepções sociais sobre os significados do... do Director, não é? Um grande número de docentes que possam ter mais de quarenta e cinco anos, cinquenta anos, que viveram o período do vinte e cinco de Abril e que viveram o antes do vinte e cinco de Abril e aqueles anos muito próximos, atribuem uma carga muito negativa à palavra Director, não é? Mas, para mim, é um preconceito. As atitudes e os comportamentos é que são importantes e a cultura do Director é que é determinante, não é? Nós podemos ter um modelo teoricamente mais...

**Mafalda** - ...mais democrático.

**DIRECTOR DA ESCOLA L** - ...mais democrático e ser ditatorial. Nós temos aí professores, nos anos anteriores, em alguns Conselhos Executivos que tinham atitudes tão ditatoriais como agora neste modelo ou noutro. Eu creio que isso está, como digo, na figura e na cultura... na cultura democrática ou mais ou menos democrática que os líderes intermédios ou os Directores possam ter nestas situações.

**Mafalda** – Consideras-te, portanto, um Director democrático?

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Sim. Considero-me um Director democrático. Acho que... que, pelo menos, tenho... tento ouvir as pessoas, tento estar atento aos problemas que surgem... criámos espaços formais e informais para podermos ouvir os professores, os alunos... nós costumamos fazer duas assembleias anuais, uma ou duas, depende do “timing”, com os representantes dos alunos para os ouvir, e para... para... que eles possam apresentar as suas preocupações e os seus problemas... hmm... e creio que o clima que se vive é um clima descomprimido... hmm, descomprimido, mas responsável. E penso que... ou eu falo menos...

(risos)

Ou eu vejo muito mal, ou a percepção que eu tenho não é de sentir os professores, mesmo com este ano que foi realmente extremamente...

**Mafalda** - ...duro.

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Violento, não é? E que poderia ter explodido em termos de relações entre pares, entre colegas... Andou sempre... essas tensões existiram, sim senhor, mas dentro... dentro de um limite aceitável... Pronto... às vezes, mais tensas, às vezes, menos tensas, mas... o clima seria para haver grandes confrontos. Mas, creio que as pessoas foram arranjando sempre espaço de diálogo, de se ouvirem uns aos outros e de se identificar com as suas convicções, mas no respeito de opinião pelos outros.



**Mafalda** – Hmm... Hmm... Com a implementação do Decreto-Lei nº 75/2008, tens mais poder do que tinhas como Presidente do Conselho Executivo?

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Hmm... No âmbito do... do... quadro meramente legislativo, sim. Sim, ao permitir as nomeações, ao permitir umas... uma... escolha de pessoas para determinados lugares, poderemos dizer que sim. Mas, de facto, nós não... a equipa não fez essa opção, portanto... voltamos quase ao início. Tem a ver muito com a forma como a equipa de direcção assume essas relações de poder, não é? Eu penso que, se calhar, tenho mais poder que me é dado pelos docentes do que o poder que eu posso utilizar sobre os próprios docentes.

**Mafalda** – Hmm. Hmm. E sobre... e em relação à Administração Central? Tens mais poder ou não?

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Eu acho que sobre a Administração Central foi um processo muito controverso. Foi... foi... um processo em que...

(espreita à porta a subDirectora)

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – ...está a chegar uma Directora ou uma Subdirectora...

**Mafalda** – Podes...

(resolve a situação)

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Então, vá. Estávamos a falar sobre quê?

**Mafalda** – Estávamos a falar se tínhamos mais poder, ou e qual, em relação à Administração Central.

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Ah! Eu acho que nunca houve tanto diálogo com a Administração Central como houve este ano... este ano não, nestes últimos anos. Durante o último Governo. E nunca mais vai haver. Nunca... vamos ter tantas reuniões com a administração como foram feitas, nestes últimos quatro anos. Podemos dizer que foi uma questão de estratégia política, depois de tomar algumas acções mais violentas, tentar criar aqui uma válvula de escape, ouvindo os Directores. Nisto, nada é inocente, não é? Nada é... Estas coisas não acontecem só por acaso, não? Pela mesma razão que o Conselho de Escola apareceu no sentido de... de... também, esvaziar também as funções dos sindicatos. Mas, a verdade é que houve, efectivamente, um grande diálogo com a Administração. Nem sempre ouvidos, nem sempre atendidos... Aqui também teve a ver muito com as concepções que cada Director... Director Regional também assumiu neste papel. Que senti alguma tensão e que sentimos que teríamos de ter algum cuidado como poderíamos criticar a Administração, sentimos um bocado isso. Pelo menos, senti, não é? Que poderíamos estar a ser... ouvidos de uma forma demasiado crítica e não sermos ouvidos de uma forma como... numa perspectiva de tentar resolver problemas. Penso que se criou aí algumas situações de alguma inibição. Mesmo de outros colegas, se calhar poderia,

noutras circunstâncias, apresentar críticas mais objectivas. Mas talvez o clima fosse mais retraído. Mas, ...pessoalmente, acho que consegui dizer sempre aquilo que queria. Efectivamente, não fui ouvido em tudo. Nem podemos ser ouvidos em tudo, não é? Portanto, há sempre interesses aqui contraditórios: os interesses da Administração Central, nem sempre coincidem com os interesses da escola, no seu plano de acção, não é? Nós... o mito da autonomia que existe e que para mim não tem solução... Vai ser sempre um tema interessante para os sindicatos e para fazermos boas teses de mestrado e doutoramento sobre essa questão. Porque, para mim, a autonomia é um mito. Nós olhamos para as Universidades que têm toda a autonomia curricular, financeira e não sei que mais e a história, destes últimos quatro anos, afinal é de que também não têm autonomia, porque não têm dinheiro, não é? E a autonomia passa muito por aí, não é? Pela capacidade financeira que as instituições possam ter, não é? E, nesse aspecto, eu até acho que tenho alguma autonomia... complemento financeiro e nos recursos que vamos... que vamos tendo, vamos tendo autonomia. Claro que temos que ter consciência que os recursos não são ilimitados e se quiser fazer uma obra de fundo não tenho capacidade. Mas, para gerir a escola no seu dia-a-dia, nos seus projectos, na sua implementação... de acções que possam ter interesse na formação dos docentes, com ... com o desenvolvimento de actividades com alunos, vamos satisfazendo essas necessidades de uma forma bastante, bastante razoável. Portanto, eu penso que a autonomia vai ser um mito eterno e que vai servir sempre, e se formos ver alguns dos estudos na área em que as questões de autonomia são sempre recorrentes, quer seja curricular, quer seja financeira e vemos avanços e recuos, quer em Portugal, quer em Inglaterra... ainda há pouco tempo com a autonomia curricular que, duma autonomia descentralizada passaram para uma concentração a nível, pelo menos, de um claro currículo em termos nacionais. E, portanto, creio, como disse há bocado, vai ser sempre um tema recorrente até eu ir para a reforma e, de certeza, daí para a frente também.

(risos)

**Mafalda** - Portanto, já percebi que achas que a escola não está mais autónoma, nem vai ficar. Mas, o que é que seria preciso acontecer para ela ficar mais autónoma? É só uma questão de dinheiro?

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Hmm... Essencialmente dinheiro, mas não só. Mas, essencialmente dinheiro, não é? Porque se eu quiser fazer um plano específico para determinado aluno, eu tenho que ter recursos humanos e materiais. Estes recursos humanos e materiais envolvem dinheiro. Eu, neste momento, por exemplo, tenho aí uma situação excepcional e que é daqueles casos que eu tenho autonomia, não pedindo autorização à... à Direcção Regional, que tenho um currículo para um aluno do 9º ano, apenas com dezasseis horas, que é o currículo dele aqui na escola e que são dezasseis

horas em termos individuais e, portanto, isso custa dinheiro. Mas, se calhar, esta solução com dezasseis horas vai satisfazer as necessidades daquele aluno, porque havia aqui um problema de... de violência e de dificuldade de integração na turma e por aí fora. E, portanto, quando nós falamos... quando eu digo dinheiro, essencialmente dinheiro, é porque o dinheiro é que permite aceder aos recursos humanos que é aquilo que nós pedimos. Se não quiser falar em dinheiro, portanto, pondo o dinheiro de lado, o que é que eu vou dizer? Preciso de recursos humanos; se calhar preciso de mais técnicos para os alunos do ensino... de educação especial que estão ali na zona de fronteira, ou que não são considerados como tal e, portanto, que o apoio que a escola dá é um apoio muito fragilizado. Não é? Eu tenho a certeza de que se pedisse à Administração o currículo que estou a fazer com este aluno, que ia ser chumbado, não é?

**Mafalda** – Claro.

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – E, portanto, é um bocado neste campo que nós nos movemos, não é? E, portanto, essencialmente tem a ver com... com... criar uma fórmula, um método, sei lá bem, como forma das escolas poderem... Claro que também acho que não podemos ficar à roda livre dos Directores. Se não teríamos escolas que iriam contratar dezenas, centenas de docentes só porque entendiam que com a contratação desses técnicos é que iam resolver. Portanto, tem que haver alguma racionalidade...

**Mafalda** - ...controlo.

**DIRECTOR DA ESCOLA L** - ...em termos destes técnicos. Eu acredito que isto iria disparar de uma forma assustadora e não racional, não é? Porque nós até para justificar, se calhar, alguns falhanços educativos, íamos começar a contratar todos os técnicos possíveis e imaginários e, se calhar, em termos de mais-valias...

**Mafalda** - ...pouco resultavam.

**DIRECTOR DA ESCOLA L** - ...pouco resultavam, não é?

**Mafalda** – Mas, eu concordo. Eu quando falei que isso é uma questão de dinheiro... Eu acho que, nestes últimos anos, todas estas coisas que têm acontecido, estas grandes mudanças que aconteceram na escola foram movidas essencialmente por interesses económicos, não é? Embora a Administração diga que está muito preocupada com... com... a melhoria da... do perfil dos professores, digamos, não é? Com a melhoria a nível do seu desempenho, parece-me que é mais uma questão de racionalidade económica.

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Não estou a cem por cento de acordo contigo. Acompanhei bastante bem as reformas que foram feitas e, a nível do primeiro ciclo, as reformas trouxeram custos. Claro que fizeram acabar com os desperdícios e muito bem. E muito bem, porque, em termos objectivos, gastavam-se milhões, não é milhares, é milhões, no primeiro ciclo para termos pessoas sem trabalhar. Eu posso dar o exemplo de uma escola deste Agrupamento, do primeiro ciclo que, se fores à página ainda está lá, que há quatro anos atrás teria doze turmas e tinha vinte e um professores. E estes professores estavam colocados no famigerado portaria ou despacho 296 que permitia estar dois anos sem trabalhar e isto era visto quase como um direito e não como uma necessidade de pessoas que pudessem estar doentes. Isso foi cortado e, na minha perspectiva, muitíssimo bem.

**Mafalda** – Concordo.

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – E, neste sentido, por exemplo, introduziram-se o enriquecimento... as Actividades de Enriquecimento Curricular que também trouxe custos acrescidos. Perguntas-me se aquilo está a funcionar bem... tem de se trabalhar nisso. Eu defendo a integração das Actividades Curriculares no currículo global dos alunos do primeiro ciclo, até porque isso pode trazer problemas muito complicados às escolas. Estou a começar a receber agora aqui alunos com níveis diferentes, por exemplo, a inglês: alunos com nível um, dois ou três. Porque, da forma como aquilo foi introduzido, não sendo obrigatório, ...é obrigatória a oferta, mas não é obrigatória a frequência, nós vamos ter, ao nível do quinto ano, miúdos a chegar com níveis completamente diferentes e vai criar uma turbulência nos docentes em que os miúdos tiveram estas disciplinas muito complexas, não é? Claro que a questão da carreira tem outra perspectiva... aí muito mais com base económica, mas... há outras coisas que... eu, ainda esta semana tive uma reunião, porque a Administração vai começar a apertar precisamente nos custos. Porque o que se tinha verificado é que oitenta e dois ou oitenta e tal por cento do dinheiro do Ministério da Educação era em massa salarial. Ele durante os quatro anos desceu bastante e, neste momento, está outra vez ao mesmo nível. Portanto, está ao mesmo nível, mas houve aqui uma melhoria em termos de qualidade da oferta, não é? Com a criação dos cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) e dos CEF (Cursos de Educação de Formação) que cresceram de uma forma exponencial. Entrou muita mais gente no sistema e, portanto, a massa salarial que tinha diminuído aumentou novamente. Portanto, quanto à carreira, eu aí acho... não tenho dúvidas, que foi uma questão de poupar com uma capa de uma hierarquia... de criar uma hierarquia... portanto, penso que aí efectivamente as coisas foram de uma forma bastante diferente. Mas há actividades bastante importantes: o investimento em termos de, principalmente nas escolas, da reconstrução, da... da... requalificação das escolas secundárias que são milhões e milhões de contos. Hmm... quer queiramos

quer não. Não estando ainda a funcionar como acontece nesta escola e com alguns problemas as questões das novas tecnologias. Acho que houve efectivamente políticas que só a médio prazo é que nós vamos ver. Eu tive a oportunidade de dizer à antiga Ministra que ela ia ficar na história da educação por dois grandes motivos: um, por ter sido aquela Ministra que mais contestação teve...

(risos)

... e conseguiu reunir cerca de cento e vinte mil professores numa manifestação, mas também... mas também, por muitas políticas que foram introduzidas agora e que só daqui a alguns tempos é que a sociedade irá ver isso como positivo. Eu posso dizer que, neste Agrupamento, quando começámos, há cinco anos, mais de metade das escolas trabalhavam em regime...

**Mafalda** - ... desdobrado.

**DIRECTOR DA ESCOLA L** - ... de desdobramento, não é? Tinham uma escola de manhã e outra de tarde, não é? Neste momento, estão todos em regime normal. E eu considero isso positivo. Portanto, virá o seu tempo em que também se vai fazer algum distanciamento suficiente sobre isto que vai conseguir ver o que foi feito de positivo ou de negativo na altura.

**Mafalda** – Hmm... Hmm. Uma última pergunta: como é que definirias a tua acção como Director no que respeita à resolução de eventuais conflitos que possam ocorrer entre ti e os professores? Ou entre os próprios professores?

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Como é que eu penso?...

**Mafalda** – Como é que defines a tua acção.

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – É como disse há bocado... quer dizer, eu acho que tenho uma cultura democrática que está na pele e está nas entranhas. E, portanto, o objectivo é sempre esse, não é? Mesmo, por vezes, vendo que... que... que as pessoas possam não ter razão e não compreender algumas medidas que vamos fazendo, em termos de direcção, pronto..., temos que criar... pontes... utilizar os argumentos que nós achamos que são os reais, os objectivos. Se não tivermos a capacidade de convencer os colegas porque, às vezes, cada um tem as suas convicções... e... e não podemos estar a... impor... uma das partes impor-se à outra, não é? Temos de respeitar aqui espaços de concepção política sobre a educação daquilo que cada um... porque, muitas vezes, aquilo que está em causa é isso. Não são questões meramente funcionais. Essas são as mais fáceis de resolver; ou de falta disto, ou de falta daquilo. Mas, às vezes, são tudo concepções da política educativa que cada um dos docentes assume e que, por vezes, pode não se enquadrar na orientação geral da escola. Aí, há que respeitar os espaços de liberdade e que, democraticamente seja decidido pelas... pelas maiorias.

Agora, questões de conflitos entre professores, normalmente são mais de relações, como disse há bocado. Não propriamente de... era bom que fossem até mais de concepção do que propriamente de... de questões que tenham a ver com questões do dia-a-dia, da prática educativa, ou... era bom que houvesse mais conflitos, se calhar, até de concepções pedagógicas, sobre... sobre como pôr em prática... a avaliação, por exemplo, e por aí fora. Isso era muito mais importante, porque aí era sinal que tinha havido discussão.

**Mafalda** – Da discussão nasce a luz!

**DIRECTOR DA ESCOLA L** - ... e se houvesse essa discussão, eu penso que é muito salutar. Cada um ficará mais consciente quer da opinião do outro quer da sua própria opinião, não é? Eu acho que ultimamente aprendi aqui um chavão que eu acho que é importante. Há sempre três verdades: existe a minha, existe a tua, e existe a verdadeira.

(risos)

E, portanto, isso temos de ver sempre, em qualquer plano, seja conflitual ou não. Seja de pura discussão. Seja de crescimento intelectual, neste processo de reflexão. Portanto... penso que é um bocado esta perspectiva que nós temos que ter. Não é por estarmos em desacordo que nós vamos ser inimigos.

**Mafalda** – Portanto, o conflito neste sentido...

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – É salutar. O conflito, no sentido da discussão da política educativa, é uma forma de crescimento da instituição. Agora, se isso leva a que depois possam existir interesses pessoais, lutas pelo poder, interesses pessoais de pequenas conquistas... de pequenas funções dentro da instituição... portanto, isso é a parte que, por vezes também existe, não é? É a parte mais negativa. Agora, o conflito é importante, porque nos pode dar mais consciência sobre a própria organização. Eu tenho alguns professores que eu gosto de discutir muito com eles. Porque eles põe em causa aquilo que eu digo, e obrigam-me a ler e a reler. E isso obriga-me também a ser mais consciente e mais seguro daquilo que eu quero dizer ou... ou quero transmitir à organização, não é? Porque... se me vão contrariar, eu tenho de ter argumentos suficientes, quer sejam de ordem pessoal, quer sejam de ordem legislativa, para rebater com os colegas que me vão questionando. E eu acho que são os melhores elementos. Podíamos aqui, em termos de Sociologia, considerar quase como o amigo crítico, não é? Está ali para nos obrigar a reflectir, não é?

**Mafalda** – Muito bem, Director da escola L. Eu não tenho mais nada a perguntar-te. Não sei se queres dizer mais alguma coisa.

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Não. Penso... penso o que sinto. Acho que as questões de educação vão ser sempre, e já tenho alguns anos de ensino, já tenho 32 ou 33 anos de ensino, e... eu acho que isso é sempre recorrente. Isto é uma dialéctica que... que se vai repetindo e que vamos evoluindo sempre para patamares diferentes. Quer dizer, eu não digo...

**Mafalda** - ... que se repete e ficamos igual.

**DIRECTOR DA ESCOLA L** – Somos críticos... Somos críticos sobre a organização da escola. Mas, não há dúvida que ela muito evoluiu nos últimos trinta anos... muitíssimo. A todos os níveis: a nível da ciência, de organização, a nível de resposta sociológica... a todos os níveis. Claro que nós mantemos sempre este aspecto crítico. Eu acho que vamos estando sempre a criticar num patamar sempre mais alto de exigência, e penso que isso é que é importante. Que as pessoas possam... porque quanto mais consciência as pessoas tiverem da realidade, não é?, as pessoas vão melhorando. Mas, há sempre questões... há sempre uma utopia a conquistar, não é? E... essa é a utopia que nos deve orientar na educação, não é? Que nunca vamos conseguir, mas sabemos que está ali e que é importante... pelo menos, fazer um esforço para lá chegar.

**Mafalda** – OK. Muito obrigada Director da escola L. Gostei muito.

## Apêndice III

### 1. Caracterização dos respondentes da escola G

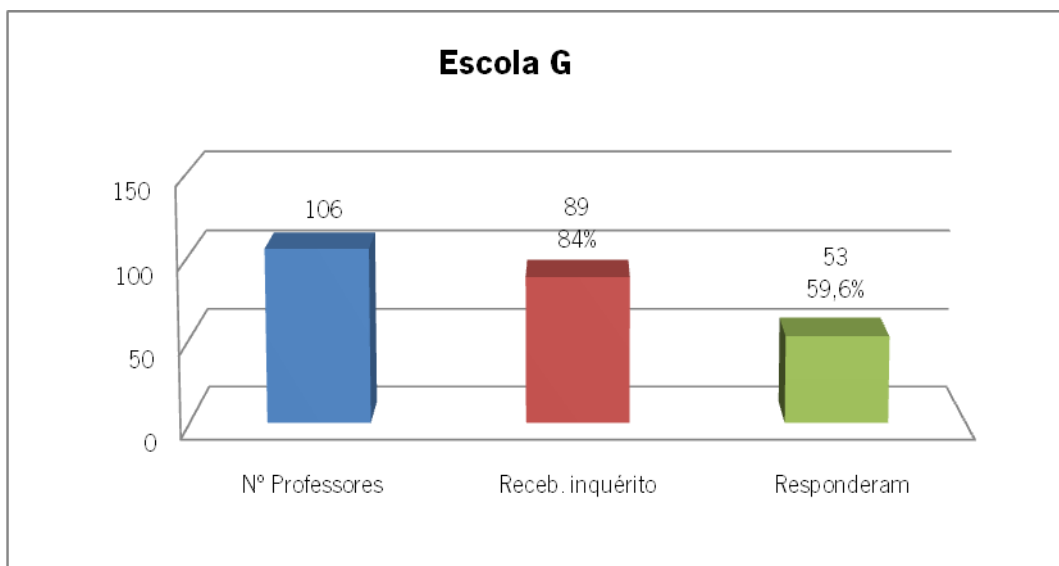


Gráfico 1: Número total de professores da escola G que responderam ao inquérito relativamente ao universo de professores da escola.

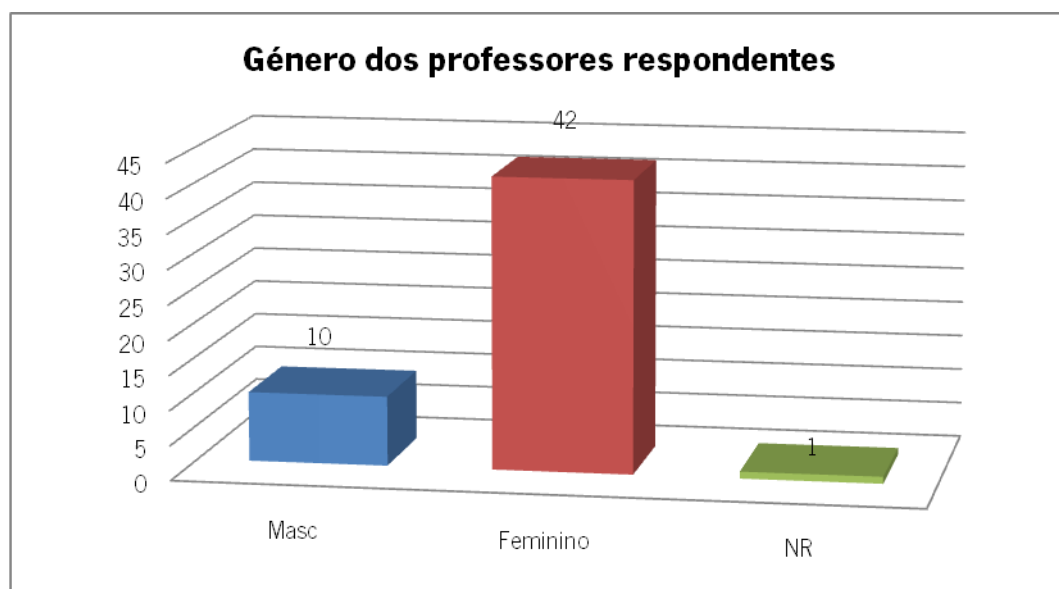


Gráfico 2: Distribuição dos professores respondentes de acordo com o género.



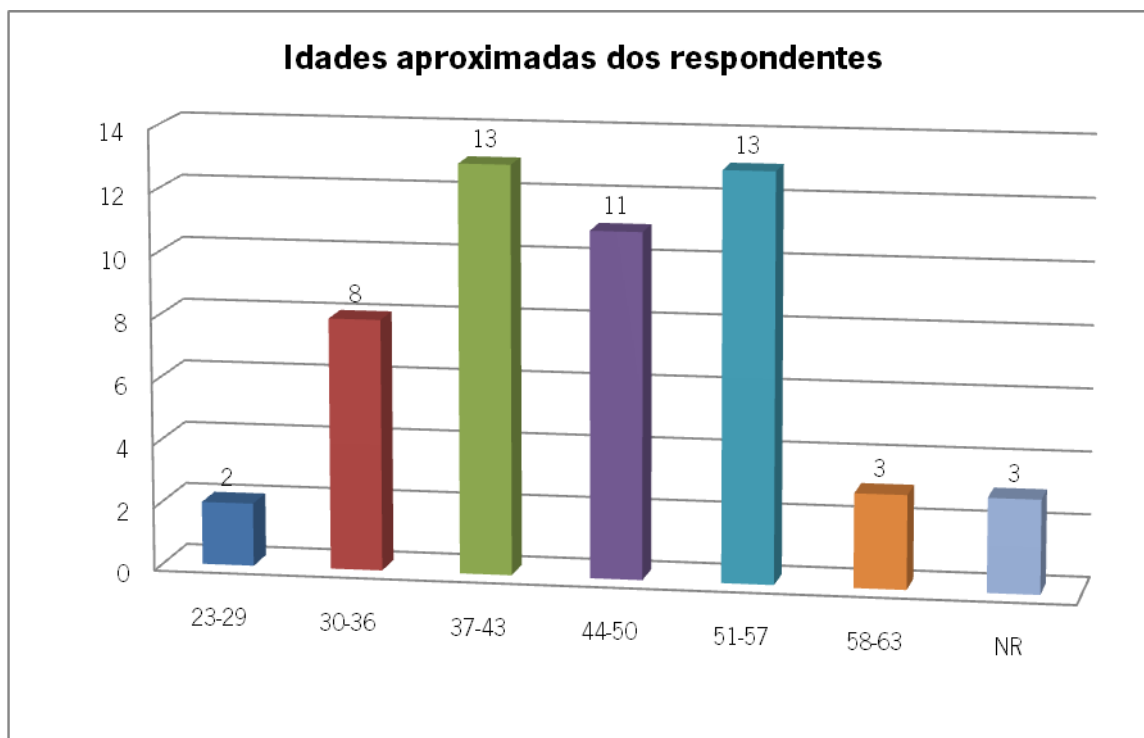


Gráfico 3: Distribuição dos professores respondentes da escola G de acordo com a idade.

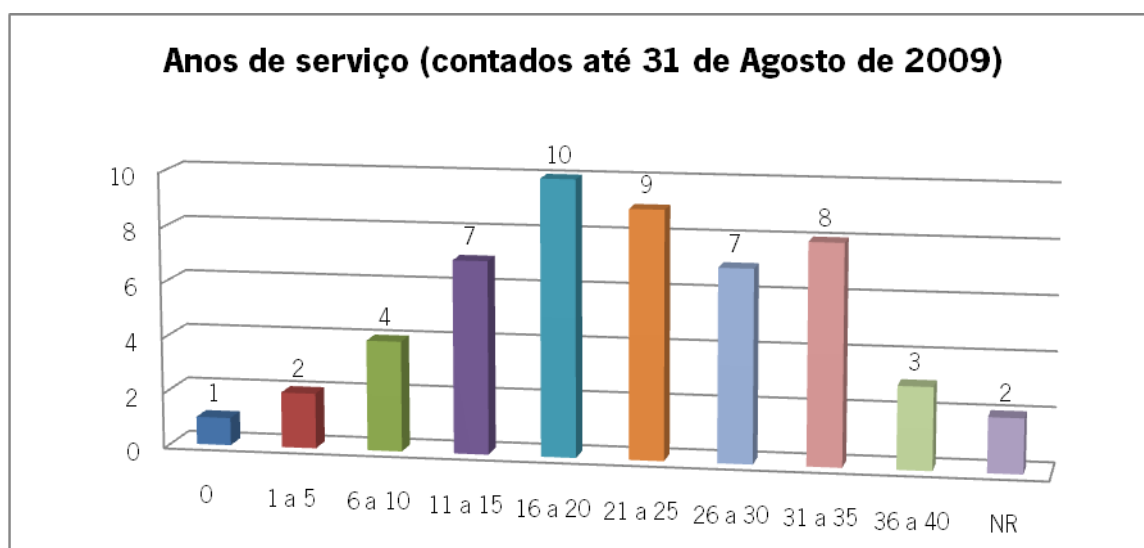


Gráfico 4: Tempo de serviço dos respondentes da escola G.

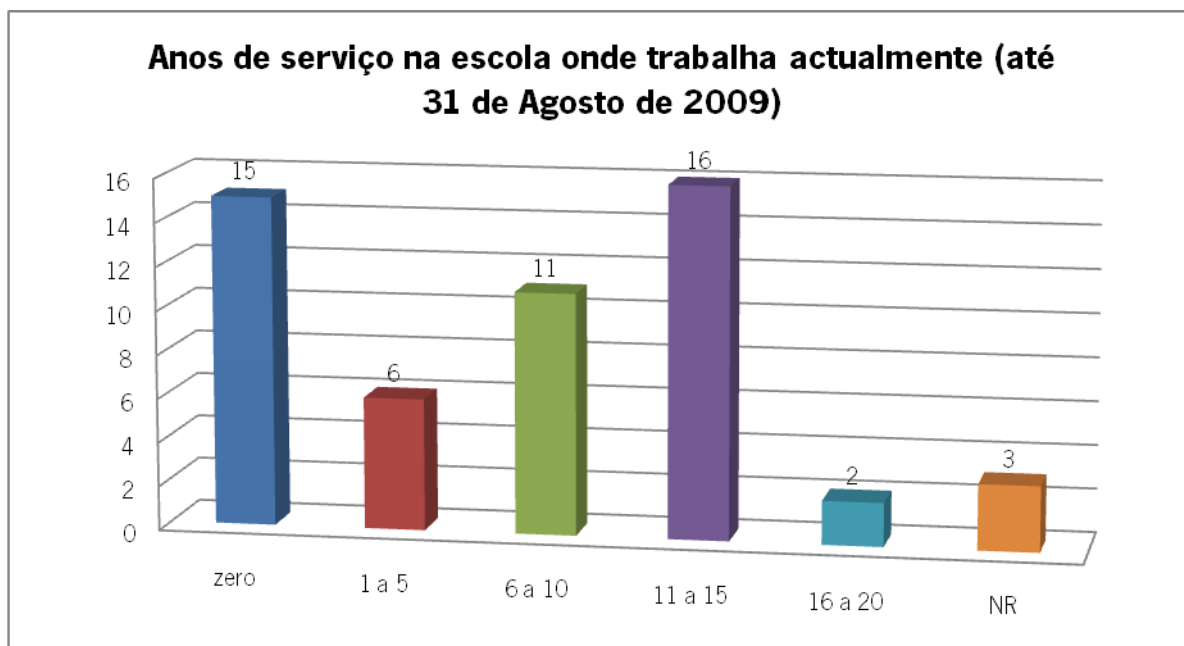


Gráfico 5: Anos de serviço na escola onde trabalham (escola G).

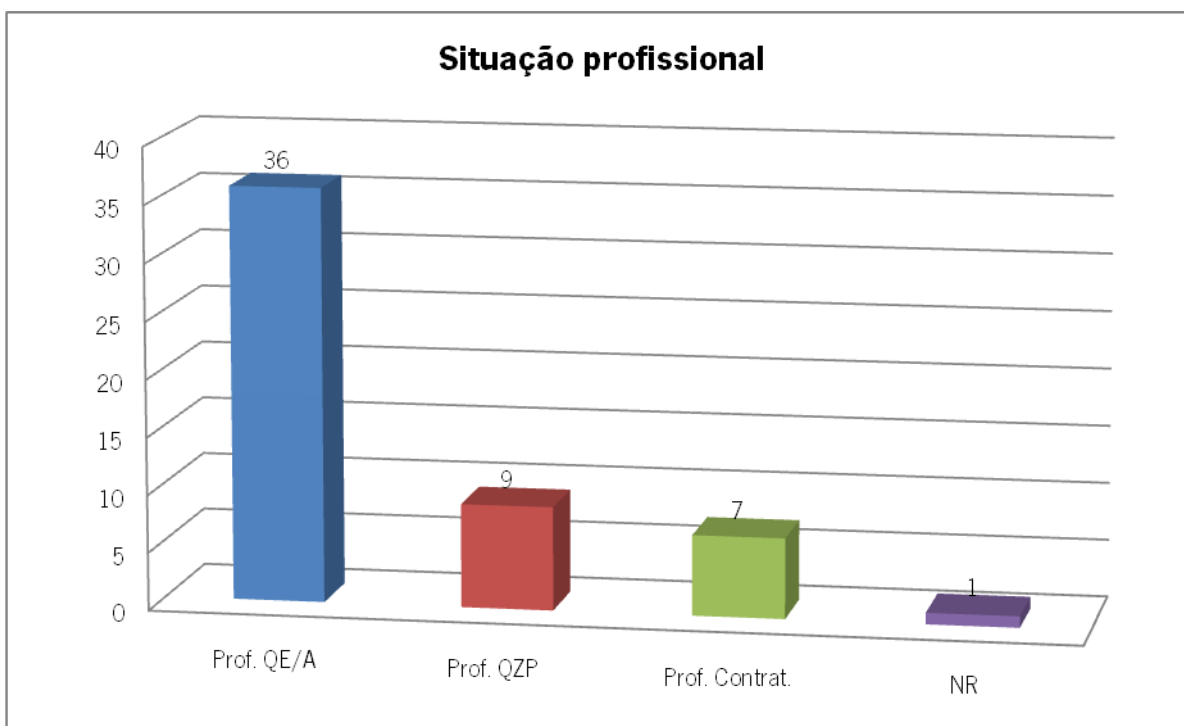


Gráfico 6: Situação profissional dos professores respondentes da escola G.

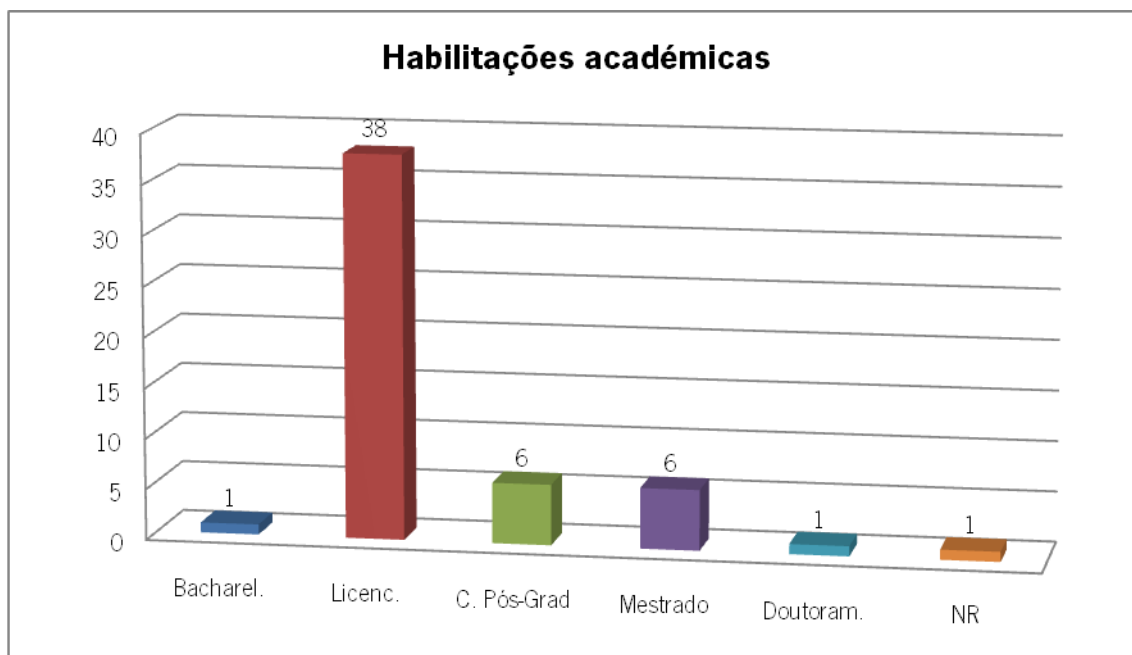


Gráfico 7: Habilitações académicas dos respondentes da escola G.

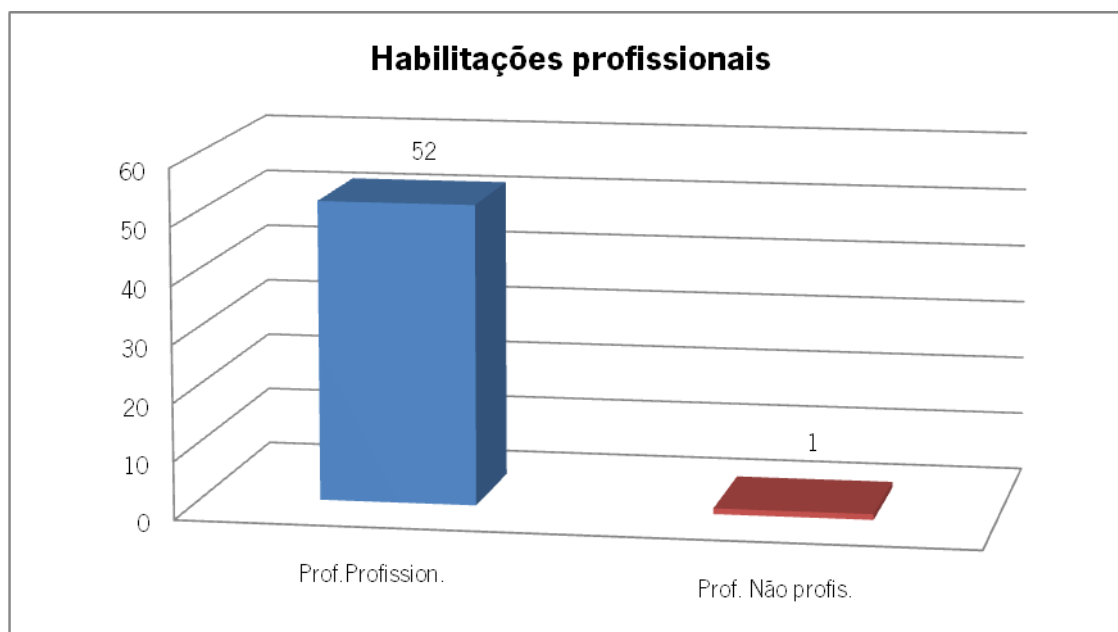


Gráfico 8: Habilitações profissionais dos respondentes da escola G.

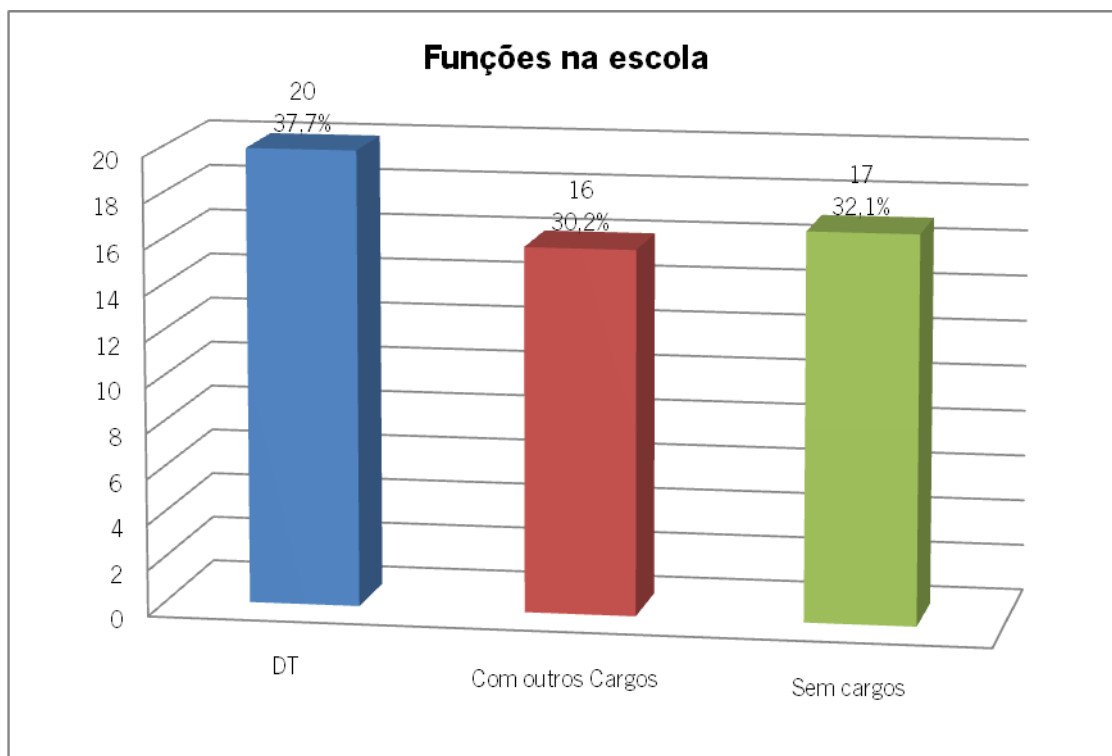


Gráfico 9: Funções que os respondentes exercem na escola G.

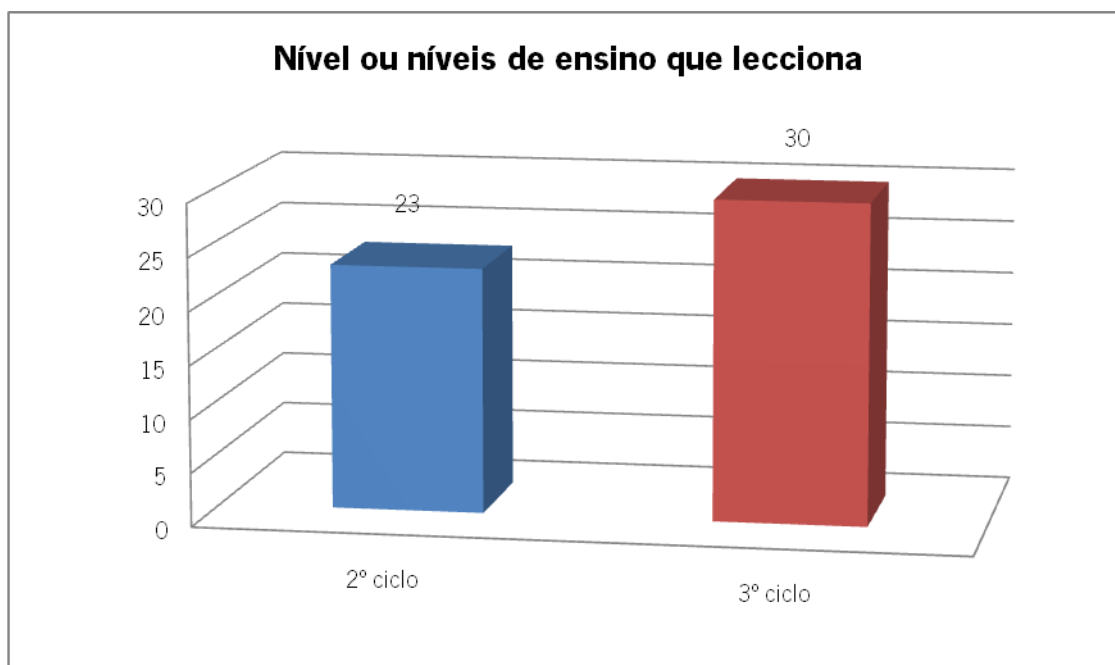


Gráfico 10: Níveis de ensino que os respondentes da escola G leccionam.

## 2. Caracterização dos respondentes da escola L

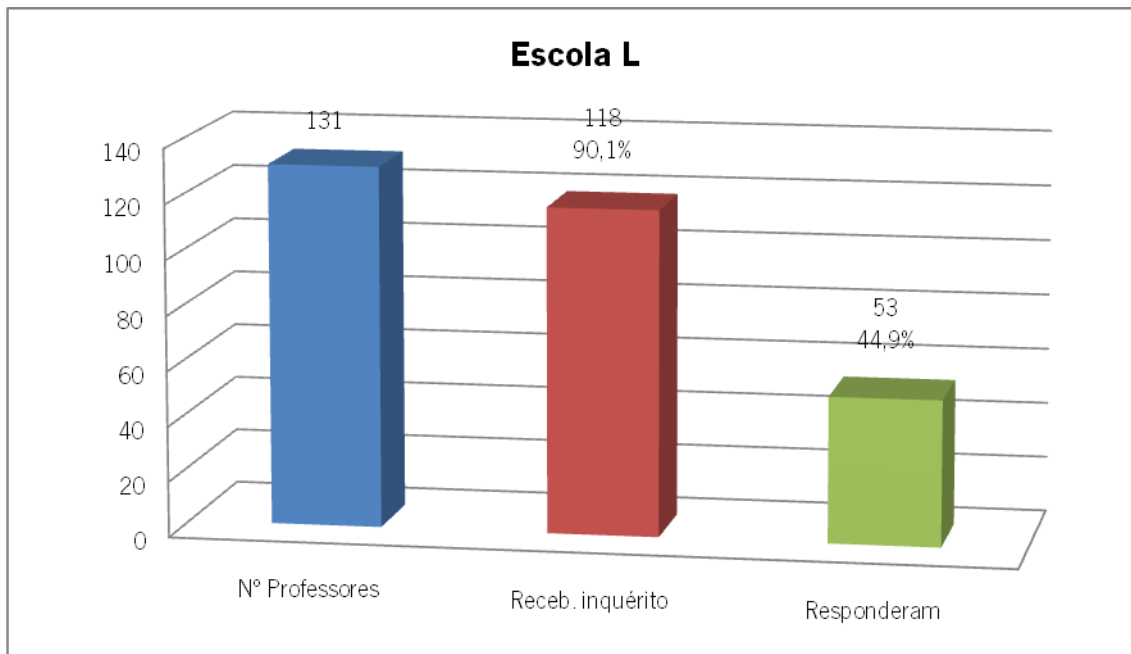


Gráfico 11: Número total de professores da escola L que responderam ao inquérito relativamente ao universo de professores da escola.

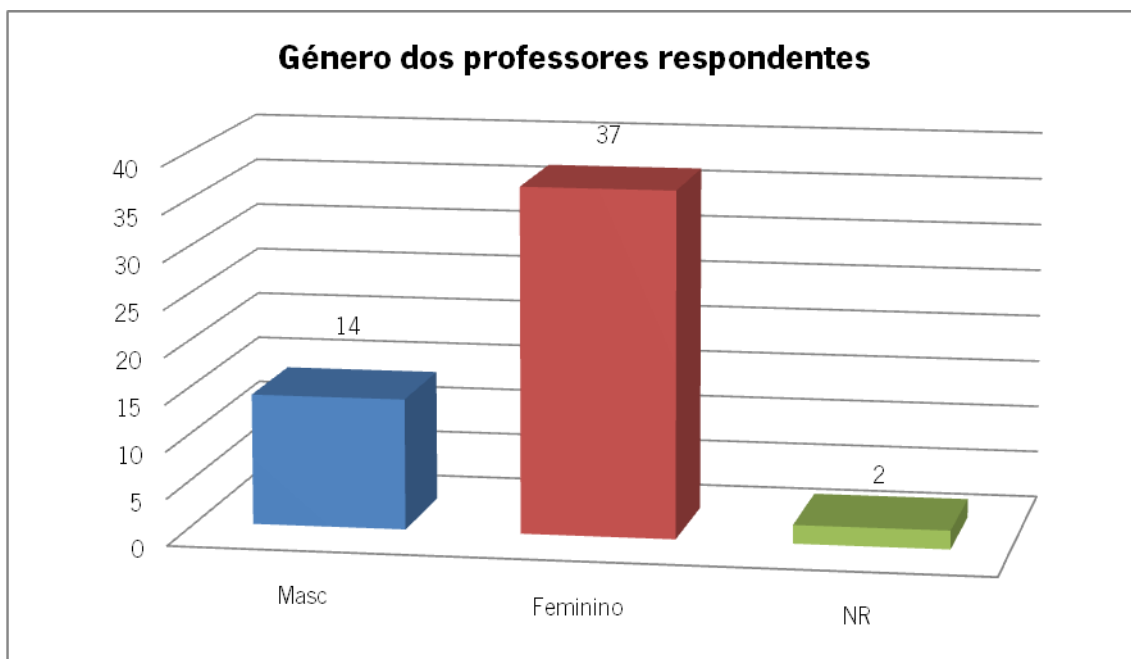


Gráfico 12: Distribuição dos professores respondentes da escola L de acordo com o género.

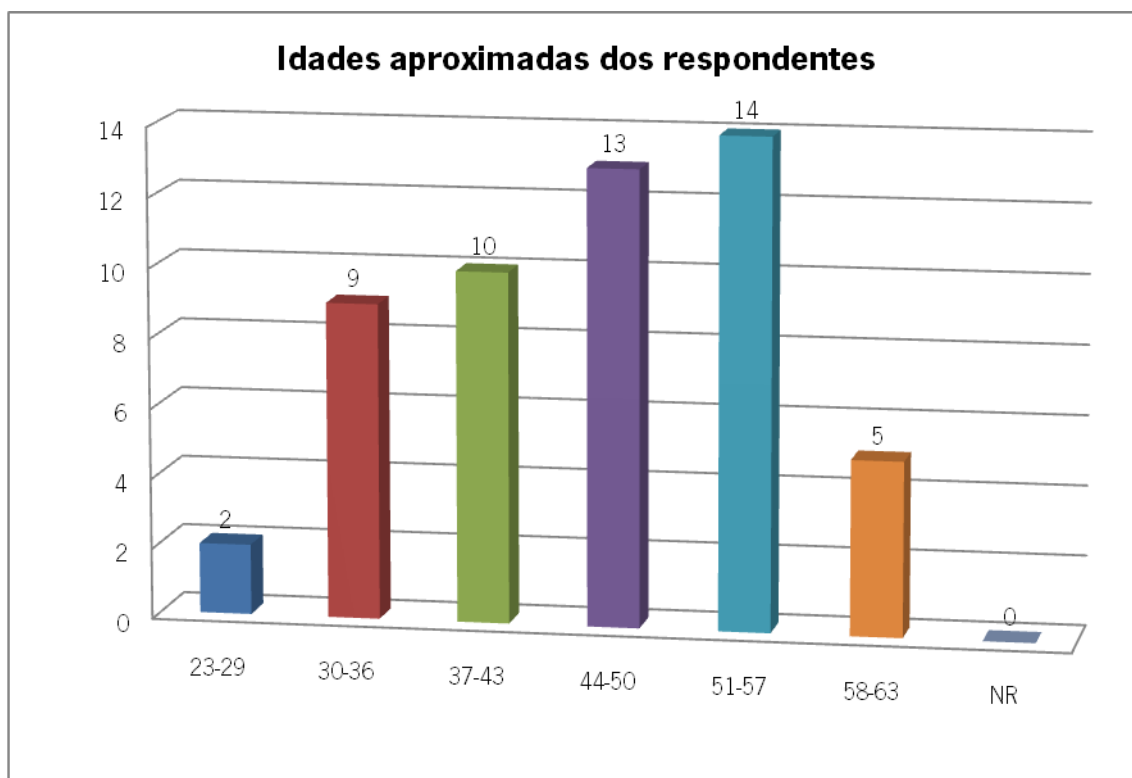


Gráfico 13: Distribuição dos professores respondentes da escola L de acordo com a idade.

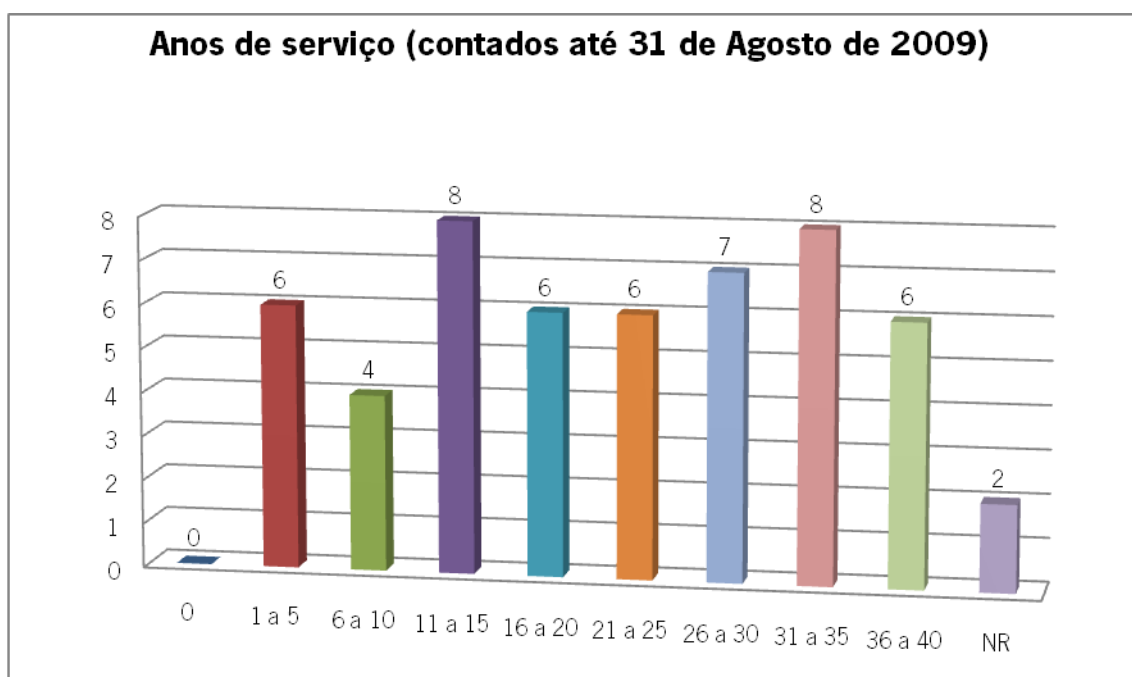


Gráfico 14: Tempo de serviço dos respondentes da escola L.

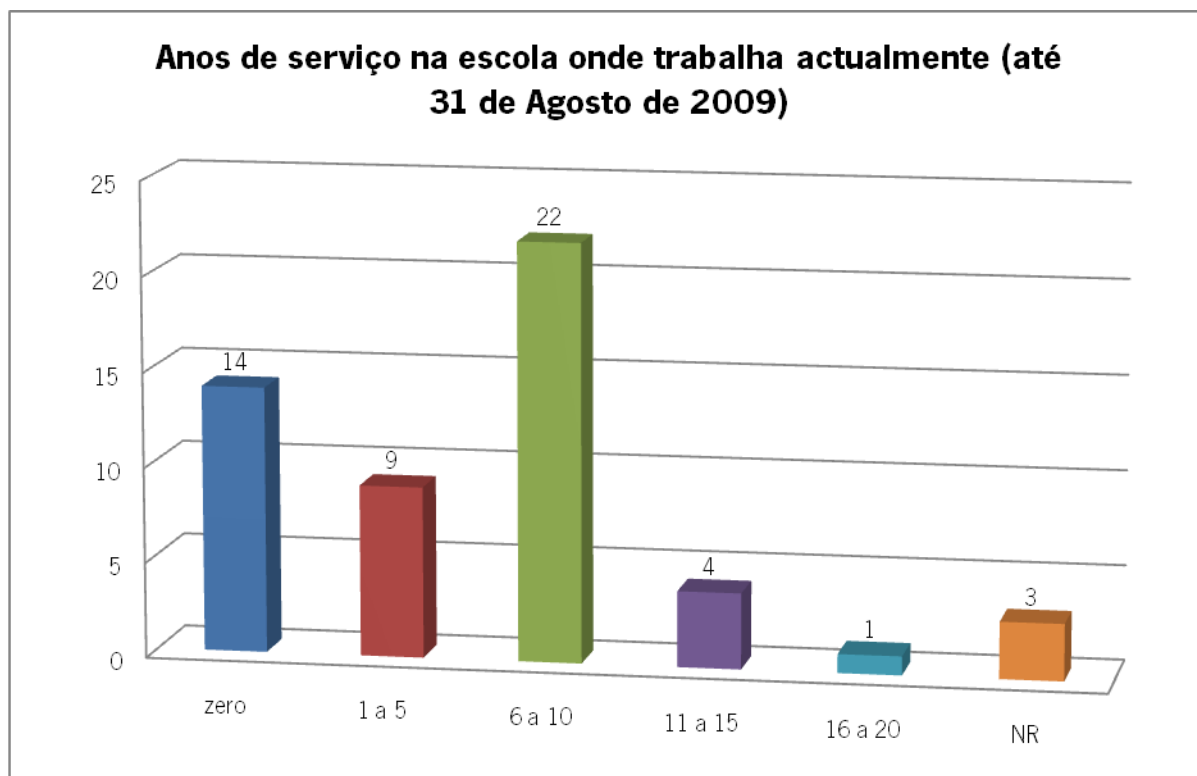


Gráfico 15: Anos de serviço na escola onde trabalham (escola L).

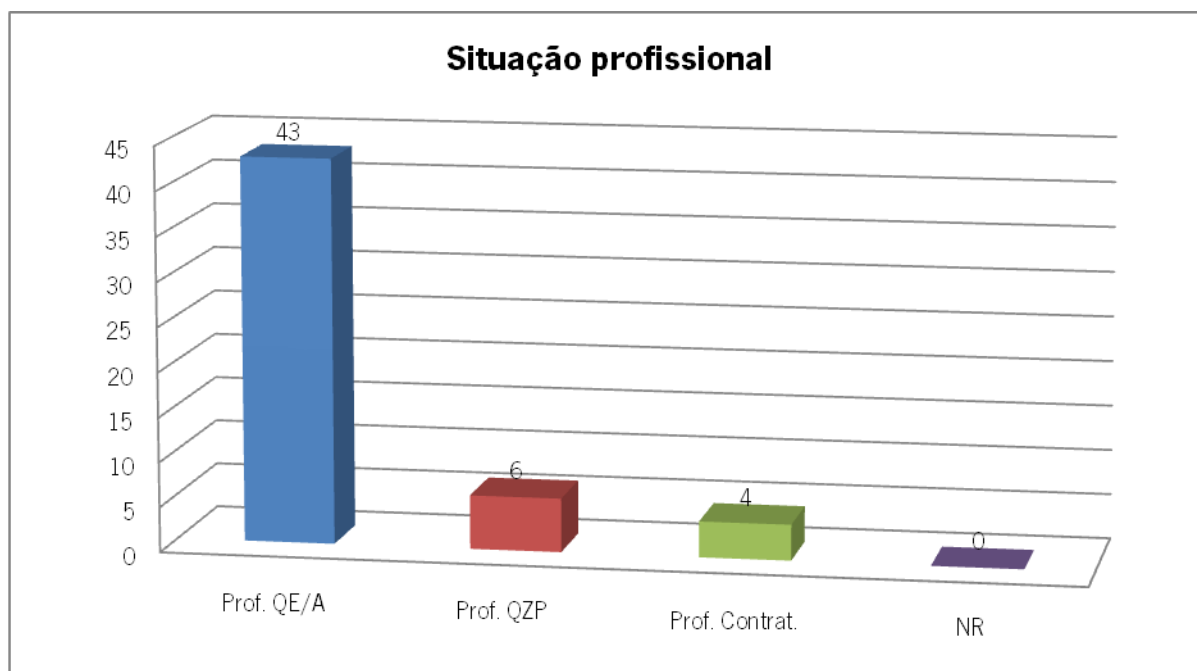


Gráfico 16: Situação profissional dos professores respondentes da escola L.

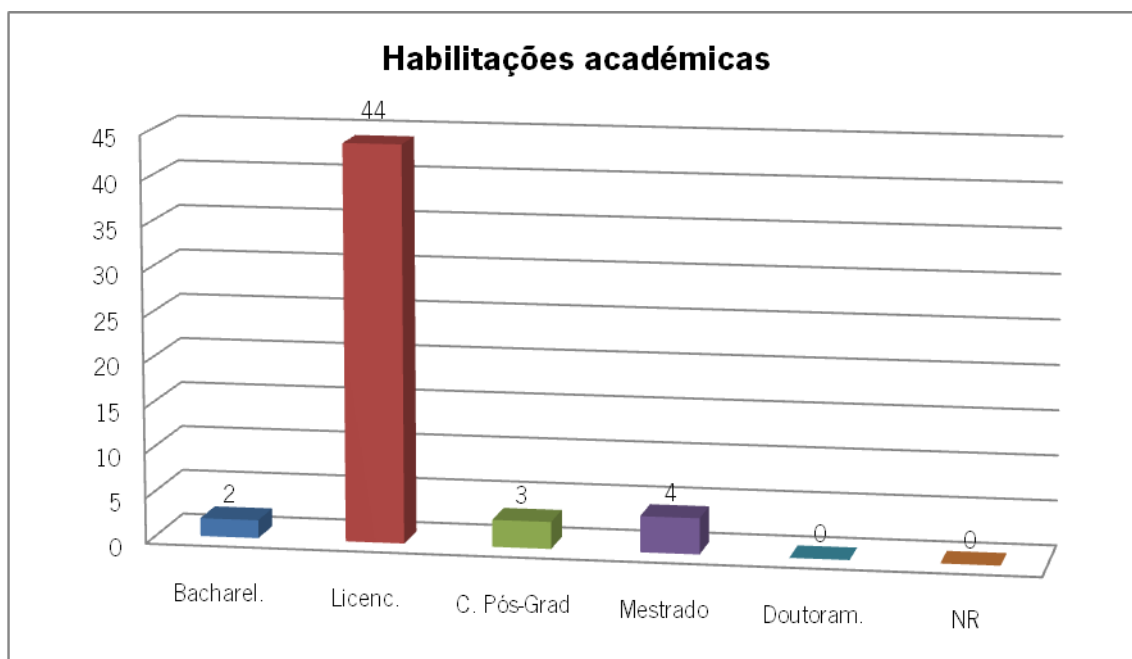


Gráfico 17: Habilitações académicas dos respondentes da escola L.

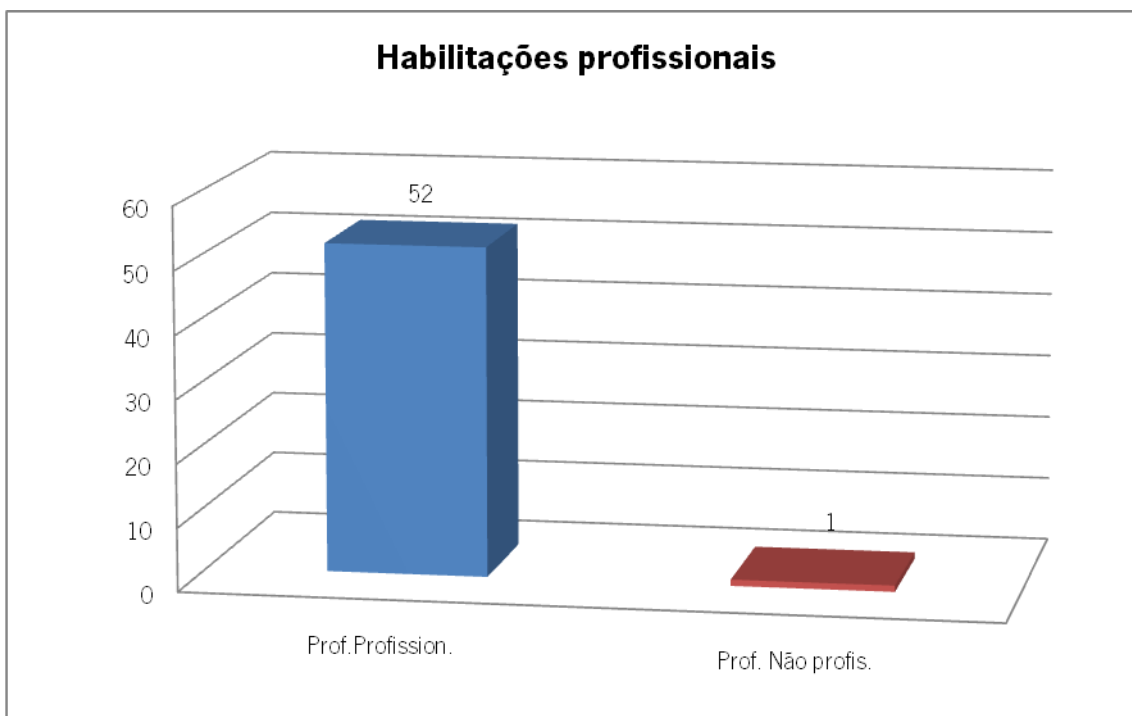


Gráfico 18: Níveis de ensino que os respondentes leccionam.



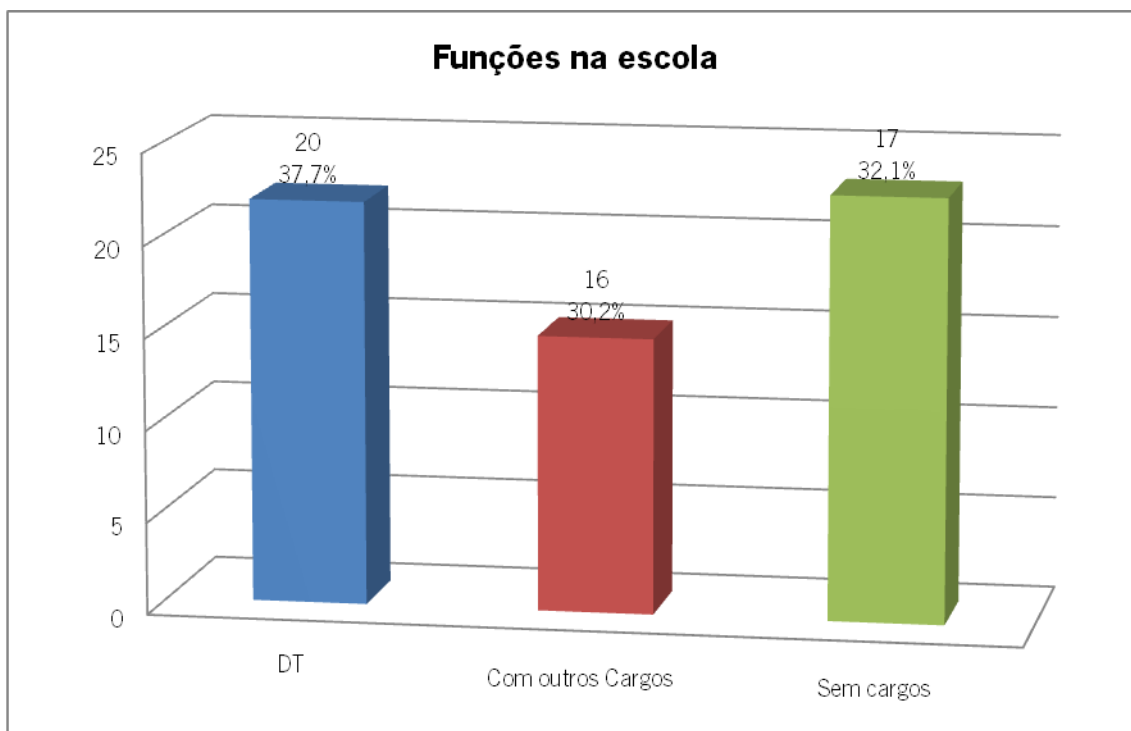


Gráfico 19: Funções que os respondentes exercem na escola L.

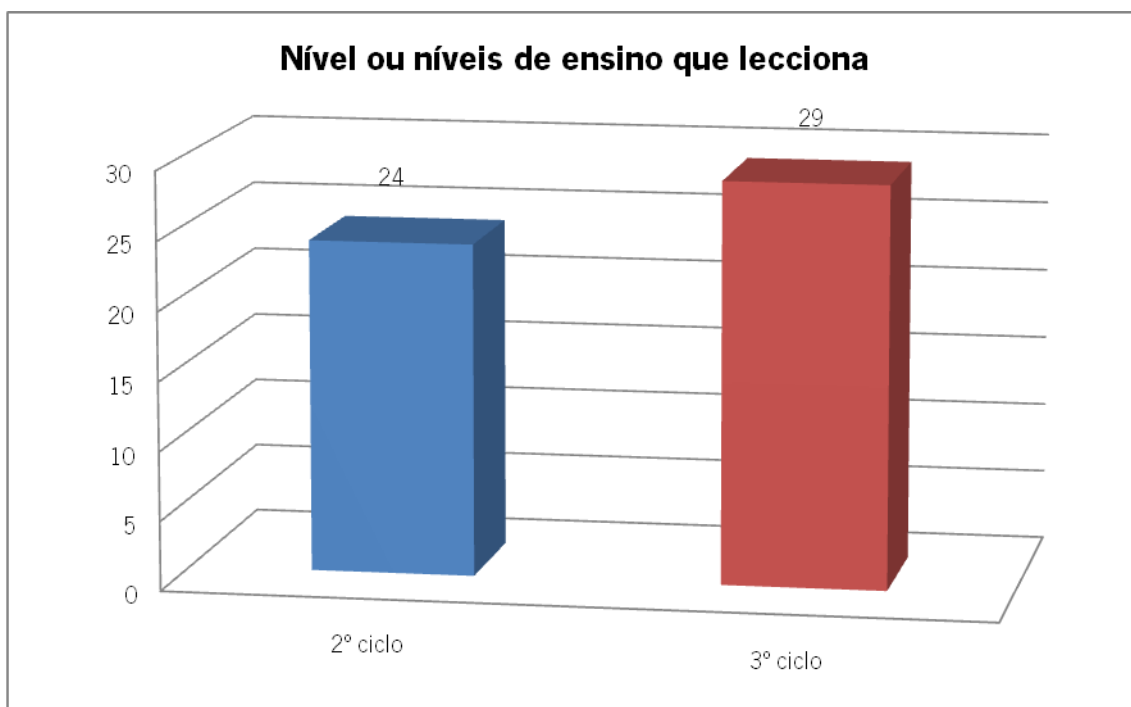


Gráfico 20: Níveis de ensino que os respondentes da escola L leccionam.