



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luís Afonso Rodrigues Martins

Da colegialidade à unipessoalidade: um estudo de caso acerca dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a) de um Agrupamento de Escolas



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luís Afonso Rodrigues Martins

Da colegialidade à unipessoalidade: um estudo de caso acerca dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a) de um Agrupamento de Escolas

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

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Licínio Carlos Viana Silva Lima

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgual
CC BY-NC-SA**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Agradecimentos

Exprimo a minha imensa gratidão ao Professor Doutor Licínio Lima, pela disponibilidade, pertinência das observações e sugestões teóricas e metodológicas. Agradeço a confiança, o rigor e exigência, vitais à realização deste trabalho.

Agradeço ao *Agrupamento Verde*, especialmente a todos(as) que amavelmente me receberam e disponibilizaram o seu tempo para colaborar no processo de recolha de dados. Ao diretor, agradeço a simpatia e abertura demonstradas.

Aos colegas de mestrado, João e Vitor, com quem partilhei algumas inquietações, agradeço os momentos de amizade e convivência.

À Tânia e à Lúcia, agradeço os momentos que me dedicaram.

Aos amigos e colegas de trabalho, agradeço o apoio, incentivo e compreensão, particularmente aos que estiveram mais próximos das minhas preocupações. Ao meu diretor pela amizade e estímulo.

Por último, um agradecimento especial aos meus filhos, Maria Luís e Afonso, e esposa, Manuela, pelo permanente carinho, incentivo e compreensão.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Da colegialidade à unipessoalidade: um estudo de caso acerca dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a) de um Agrupamento de Escolas

Resumo

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a Escola como organização reveste-se de maior complexidade, uma vez que as políticas esboçadas pela *letra de Lei* apontam para a "abertura da escola ao exterior", para o reforço das lideranças e o reforço da autonomia, constituindo motivação para aferir se a passagem de órgão de gestão colegial para órgão unipessoal contribuiu para o reforço da autonomia da Escola. Este trabalho teve como principais objetivos compreender, descrever e identificar a ação do(a) Diretor(a), nas suas virtualidades e constrangimentos; compreender, em quem medida, as "orientações para a ação" contribuíram para o reforço da autonomia da escola; estudar e discutir as demandas educativas que resultaram na implementação do órgão de gestão unipessoal; perceber o enquadramento das práticas e representações dos atores acerca da ação do(a) Diretor(a); identificar as lógicas do(a) Diretor(a) no processo de decisão e identificar como e com quem o(a) Diretor(a) decide no "plano da ação". O estudo, de tipo qualitativo, foi realizado no ano letivo 2018/2019, no *Agrupamento Verde*, situado no norte de Portugal, com recurso ao método de estudo de caso, focando o atual mandato do(a) Diretor(a), cujas técnicas de recolha de dados utilizadas foram a observação direta, não participante; entrevistas semi-estruturadas e a análise documental, mais concretamente: atas do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral, legislação, bem como outros documentos estruturantes. Esta investigação permitiu, por um lado, compreender as relações que o(a) Diretor(a) estabelece com o interior da Escola, com especial atenção ao Conselho Geral, que o legislador, teoricamente, quis de "direção estratégica". A construção do modelo de análise foi inspirada nos modelos político, burocrático e anárquico, com destaque para a proposta de Tony Bush (2003), tendo permitido identificar a existência de uma "direção atópica" (Lima, 2011a, p. 45), marcada por uma liderança subordinada e pelo gerencialismo, que exige um Diretor em banda larga, com características *multitasking*, a quem os atores sociais atribuem o principal protagonismo, em detrimento do Conselho Geral. Em sintonia com o discurso do legislador, identificam um órgão de direção, legalmente inexistente, composto por diretor, subdiretor e adjuntos, desvalorizando o enfraquecimento da colegialidade, imposto pela administração central. A investigação é reveladora de um articulado legal vago e rico em retórica, com contornos contraditórios, aludindo à autonomia, mas mantendo a Escola refém da ação centralizadora, evidenciando a ressemantização da democracia.

Palavras chave: autonomia, centralização, colegialidade, democracia; liderança.

From collegiality to unipersonality: a case study about the speeches and practices of a School Group Headteacher

Abstract

With the publication of Decree-Law no. 75/2008, of 22nd April, the School as an organization is more complex, since the policies outlined by the letter of the Law point to the "opening of the school to the outside", the strengthening of leadership and the strengthening of autonomy, being the motivation to evaluate whether the change from a school management body to a one-person body contributed to the strengthening of the autonomy of the School. The main objectives of this work were to understand, describe and identify the action of the Headteacher, in his/her virtualities and constraints; to understand, to what extent, the "guidelines for action" contributed to the strengthening of the school's autonomy; study and discuss the educational demands that resulted in the implementation of the single-person management body; understand the framework of the practices and representations of the actors about the action of the Headteacher; identify his ideas in the decision-making process and identify how and with whom he decides on the "plan of action". The qualitative study was conducted in the 2018/2019 school year, in the Agrupamento de Escolas Vila Verde, located in northern Portugal, using the case study method, focusing on the current mandate of the headteacher, whose data collection techniques were direct, non-participating observation; semi-structured interviews and the documental analysis, specifically: Pedagogical and General Council minutes, legislation, as well as other structuring documents. This research allowed, on the one hand, to understand the relations that the Headmaster establishes with the school interior, with special attention to the General Council, which, theoretically, the legislator wanted as "strategic directorship". The construction of the model of analysis was inspired by political, bureaucratic and anarchic models, especially the proposal of Tony Bush (2003), which allowed the identification of the existence of an "atopic directorship" (Lima, 2011a, p. 45), marked by a subordinate leadership and managerialism, that requires a broadband headmaster with multitasking characteristics, to which the social actors assign the main role, at the detriment of the General Council. In accordance with the discourse of the legislator, they identify a management body, legally nonexistent, made up of headmaster, sub-headmaster and assistants, devaluing the weakening of collegiality, imposed by the central administration. The investigation reveals a vague legal articulation rich in rhetoric, with contradictory contours, alluding to autonomy, but holding the school hostage to centralizing action, evidencing the ressemantization of democracy.

Keywords: autonomy, centralization, collegiality, democracy, leadership.

Índice

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros.....	ii
Agradecimentos	iii
Declaração de integridade	iv
Resumo.....	v
Abstract	vi
Índice	vii
Lista de Siglas.....	x
Lista de Figuras	xi
Lista de Gráficos	xii
Lista de Quadros.....	xiii
Introdução.....	14
Capítulo I – Os agrupamentos de escolas no centro das políticas que apregoam a autonomia	18
1. Políticas Educativas e Genealogia dos Agrupamentos de Escolas	18
1.1. (Mega)Agrupamentos de Escolas: dilemas e tensões.....	30
1.2. Autonomia das escolas: da “terra prometida” ao caminho percorrido.....	35
1.3. A gestão democrática perante o atual regime de autonomia, administração e gestão.....	46
Capítulo II – A Escola como organização em análise	54
1. Modelos de análise organizacional da Escola	54
1.1. Modelo racional-burocrático.....	56
1.2. Modelo político	66
1.3. Modelo da anarquia organizada	71
2. Liderança	77
3. Liderança em contexto escolar: para um modelo de análise.....	84
Capítulo III - Metodologia.....	105
1. Traçado metodológico.....	105
1.1. Natureza do estudo.....	105
1.2. Problemática	106
1.3. Pergunta de partida.....	108
1.4. Objetivos	109
1.5. Hipóteses teóricas.....	109
1.6. Método.....	110

1.7. Autorização da investigação.....	112
1.8. Técnicas de recolha de dados.....	113
1.8.1. Leituras exploratórias e análise documental	113
1.8.2. Observação direta, não participante.....	114
1.8.3. Entrevistas	114
1.9. Técnicas de tratamento de dados	118
1.10. Motivos da opção do local do estudo	120
2. Caraterização do contexto do estudo	121
Capítulo IV – O Agrupamento Verde em ação.....	127
1. Apresentação e análise dos resultados.....	127
1.1. Perfil dos entrevistados.....	127
1.2. Motivações para o exercício do cargo.....	131
1.3. Formação do <i>Agrupamento Verde</i> – lógicas em ação.....	135
1.3.1. Principais alterações e a identidade das escolas outras	139
1.3.2. Dos instrumentos de autonomia à missão e visão do <i>Agrupamento Verde</i>	144
1.4. Das políticas educativas ao funcionamento do <i>Agrupamento Verde</i>	150
1.4.1. O reforço da autonomia e a responsabilização unipessoal.....	151
1.4.2. Administração eletrónica em tempos de autonomia.....	155
1.4.3. A gestão democrática e a abertura das escolas ao meio	158
1.5. O reforço da liderança: da gestão colegial à imposição unipessoal.....	167
1.5.1. Do órgão colegial ao órgão unipessoal.....	168
1.5.2. Participação na decisão	172
1.5.3. O Diretor e as relações com o interior da Escola e o poder central.....	175
1.5.4. Do reforço da autonomia da Escola ao reforço da autonomia do Diretor	178
1.5.5. Dezasseis anos no poder	184
1.5.6. O órgão unipessoal: rutura ou <i>mudança na continuidade?</i>	188
Conclusão	191
Bibliografia	199
Apêndices.....	210
Apêndice I - Carta/Protocolo.....	211
Apêndice II - Guião da entrevista – Diretor(a)	212
Apêndice III - Guião da entrevista - Presidente do Conselho Geral	216
Apêndice IV - Guião da entrevista ao/à Coordenador(a) de Estabelecimento do 1.º Ciclo.....	219
Apêndice V - Guião da entrevista - Coordenador(a) de Departamento	223

Apêndice VI - Guião da entrevista - Sudiretor e adjuntos.....	226
Apêndice VII - Transcrição da entrevista E01 – Coordenadora de Estabelecimento do 1.º Ciclo...	229
Apêndice VIII - Transcrição da entrevista E02 – Coordenador de Estabelecimento do 1.º Ciclo ...	239
Apêndice IX - Transcrição da entrevista E03 - Adjunta do Diretor.....	249
Apêndice X - Transcrição da entrevista E04 - Subdiretor.....	258
Apêndice XI - Transcrição da entrevista E05 - Presidente do Conselho Geral	267
Apêndice XII - Transcrição da entrevista E06 - Coordenadora de Departamento	277
Apêndice XIII - Transcrição da entrevista E07 - Coordenadora de Departamento (sugerida pelo Diretor)	285
Apêndice XIV - Transcrição da entrevista E08 - Adjunto do Diretor	298
Apêndice XV - Transcrição da entrevista E09 - Adjunto do Diretor	312
Apêndice XVI - Transcrição da entrevista E10 - Diretor	325
Apêndice XVII – Síntese da análise às atas do Conselho Geral	338
Apêndice XVIII – Síntese da análise às atas do Conselho Pedagógico	343

Lista de Siglas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAA – Conselho de Acompanhamento e Avaliação

CESE – Curso de Estudos Superiores Especializados

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DESE – Diploma de Estudos Superiores Especializados

DGE – Direção-Geral da Educação

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

DREN – Direção Regional de Educação do Norte

E01 – Entrevistado 01 (Coordenadora do Estabelecimento mais distante da escola-sede)

E02 – Entrevistado 02 (Coordenador do Estabelecimento mais próximo da escola-sede)

E03 – Entrevistado 03 (Adjunta do Diretor)

E04 – Entrevistado 04 (Subdiretor)

E05 – Entrevistado 05 (Presidente do Conselho Geral)

E06 – Entrevistado 06 (Coordenadora de Departamento com maior número de docentes)

E07 – Entrevistado 07 (Coordenadora de Departamento, sugerida pelo Diretor)

E08 – Entrevistado 08 (Adjunto do Diretor)

E09 – Entrevistado 09 (Adjunto do Diretor)

E10 – Entrevistado 10 (Diretor)

I – Investigador

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

SIADAP – Sistema Integrado de gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública

Lista de Figuras

Figura 1. Modo de funcionamento díptico da escola como organização (Lima, 2001, p. 50).....	74
Figura 2. Modelos de Tony Bush (Bush, 2003, p. 184).....	85
Figura 3. Funcionamento da Colegialidade Profissional (Sanches, 2000, p. 46).....	97
Figura 4. Estilo de gestão e liderança em contexto escolar (Ferreira & Torres, 2012, p. 93).....	100
Figura 5. Moldagem dos modos de racionalidade contingentes (Clegg, 1998, p. 242).....	102
Figura 6. Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa (Yin, 2001, p. 24)	111
Figura 7. Densidade populacional (Pordata www.pordata.pt , consultado em 04 de maio de 2019)...	121
Figura 8. Palavras mais destacadas no Projeto Educativo do <i>Agrupamento Verde</i>	149
Figura 9. Palavras mais destacadas no Projeto de Intervenção do Diretor.....	149

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Número de alunos do <i>Agrupamento Verde</i> , em 2017/2018 e 2018/2019	122
Gráfico 2. Número de crianças a frequentar a Educação Pré-escolar	122
Gráfico 3. Alunos matriculados por Ciclo	123
Gráfico 4. Género dos(as) entrevistados(as)	127
Gráfico 5. Distribuição dos atores pela faixa etária.....	128
Gráfico 6. Distribuição dos cargos desempenhados pelos atores entrevistados	128
Gráfico 7. Situação profissional dos(as) entrevistados(as).....	129
Gráfico 8. Outro tipo de formação ou habilitação dos entrevistados	130
Gráfico 9. Cargo e formação especializada em supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou em administração educacional	130
Gráfico 10. Conhecimento da formação do <i>Agrupamento Verde</i>	136
Gráfico 11. Posicionamento dos atores em relação ao modelo de gestão à luz do Decreto-Lei n.º 115-A/98	159

Lista de Quadros

Quadro 1. Entrevistas realizadas e perfil dos entrevistados	117
Quadro 2. Indicadores de medida dos resultados internos/externos (Projeto Educativo do <i>Agrupamento Verde</i> , 2017)	124
Quadro 3. Histórico de sucesso e metas (Plano de Ação Estratégico do <i>Agrupamento Verde</i> , 2016)	125
Quadro 4. Histórico de sucesso e metas (Plano de Ação Estratégico do <i>Agrupamento Verde</i> , 2018)	125

Introdução

A Educação tem sido considerada uma prioridade das agendas dos sucessivos Governos, fazendo com que a Escola, aos olhos do cidadão comum, se apresente como uma organização equilibrada e vocacionada para, dentro do que é expectável, conseguir responder ao que a sociedade espera. Porém, os mais recentes diplomas legais, isto é, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, representam o regresso a um órgão de gestão unipessoal, alterando profundamente o modelo de gestão das escolas. O órgão de administração e gestão, o diretor, cujos candidatos ao cargo deverão ser docentes "de carreira do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, cinco anos de serviço", alguém que, de acordo com o diploma legal, será, paradigmaticamente, recrutado através de um "procedimento concursal, prévio à eleição", valorizando a experiência no exercício de cargos de administração e gestão, mas não substitui a "habilitação específica".

A proliferação de agrupamentos e, posteriormente, mega-agrupamentos de escolas, acompanhada da abertura da Escola a diversos atores, constituem motivos suficientes para procedermos a uma análise sociológica da realidade escolar. Por outro lado, enquadrado no nosso percurso profissional e pessoal, pelo facto de termos integrado um órgão de gestão colegial, instituído pelo Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio, e atualmente desempenharmos um dos cargos que o legislador denomina de "membros da direção", levou-nos a querer aprofundar os conhecimentos e a desocultar as diferentes lógicas subjacentes às mudanças que estão a ser operadas na Escola pública. O sucessivo encerramento de estabelecimentos do primeiro Ciclo e da Educação Pré-escolar, implicando a deslocação de crianças e alunos para centros educativos, construídos nas imediações das escolas-sede de Agrupamento, representa a aproximação do poder e do controlo, alterando a identidade dos estabelecimentos que, até então, existiam isoladamente e que constituíam uma resposta educativa local. Se com o Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio, a escola-sede do Agrupamento "mais do que representar os interesses, amplificar as vozes ou reforçar a autonomia das escolas agrupadas", passou a "representar a Administração Central junto das outras escolas, assumindo-se como o nível mais estratégico da administração desconcentrada; um novo escalão" (Lima, 2007, p. 45), com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a centralidade do(a) Diretor(a) traduz a perda de intensidade da democratização do governo das escolas (Lima, 2018b, p. 49), sendo que:

"um único diretor para o conjunto das escolas que assim formam uma mesma unidade de gestão, veio reforçar a importância da ação exercida pelo diretor e também a necessidade de que ele tenha uma formação adequada e, por outro lado, não deixa de ser um elemento que indicia a existência de processos de centralização da administração escolar, com o reforço de uma administração do diretor, sob a égide dos serviços centrais do Ministério" (Silva & Sá, 2017, p. 61).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o órgão de administração e gestão, o(a) Diretor(a), exerce a sua atividade em regime de "dedicação exclusiva", "isento de horário de trabalho", fazendo depender a sua progressão na carreira da avaliação dos compromissos assumidos na "carta de missão", apresentada aquando da candidatura ao cargo, tal como prevê a Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto, a qual julgará a "evolução dos resultados obtidos em termos de eficácia, eficiência e qualidade" e "os resultados da avaliação externa efetuada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência", sendo que para a classificação final será "considerada a totalidade de diretores a avaliar a nível nacional". Perante a exaltação dos predicados da eficácia e da eficiência, sobressai a importância dada à liderança, descrita no *texto de Lei*, visível na ação do(a) Diretor(a) para o interior da Escola, o(a) qual poderá permanecer dezasseis anos consecutivos no cargo, concentrando "um poder inédito no contexto das escolas e agrupamentos, nomeando e livremente demitindo subdiretor, adjuntos, assessores, coordenadores de departamentos curriculares" (Lima, 2018b, p. 46), embora sujeito ao culto da excelência e ao centralismo burocrático.

Por outro lado, a legislação institui o Conselho Geral como órgão de "direção estratégica", embora seja o próprio legislador, por via da republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, a atribuir "membros" (subdiretor e adjuntos) a uma direção não prevista no articulado legal. O diploma, no seu Artigo 20.º, prevê que compete ao Diretor, entre outras atribuições, "elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral"; "submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico", responsabilizando-o ainda pela definição do "regime de funcionamento do agrupamento". Por sua vez, de acordo com o Artigo 30.º, o Conselho Geral, entre outras competências, é responsável pela eleição do Diretor; aprovação dos "instrumentos de autonomia"; definição das linhas orientadoras para a elaboração do orçamento e aprovação do relatório de contas de gerência. Assim, percebe-se que ao Diretor estão reservadas funções de execução das políticas que, em teoria, são emanadas do Conselho Geral. Contudo, a realidade mostra que a "direção estratégica" reside no exterior da Escola, sujeita a um "governo heterónimo", o qual é "levado a cabo por uma direção atópica" (Lima, 2011a, p. 45), que hierarquicamente tudo controla e decide, tornando o Conselho Geral num "órgão meramente formal e de legitimação democrática" (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 254).

Na verdade, apesar dos discursos políticos e das intenções, plasmadas nos articulados legais, apelarem ao "aprofundamento da autonomia dos agrupamentos de escolas", que outrora indiciavam uma lógica democrática, a realidade atual ilustra a tendência centralizadora da administração central, na qual a "deliberação democrática nas escolas sucumbe perante a racionalidade económica e gerencial" (Lima, 2007, p. 51), em que a administração eletrónica vai absorvendo os atores locais, limitando a sua ação à utilização de plataformas informáticas, representando o "controlo de tipo centralizado-desconcentrado, ou seja, de controlo remoto sobre as escolas", reservando aos atores sociais uma autonomia "de tipo procedimental, limitada a dimensões operacionais e técnicas" (Lima, 2007, pp. 42-52). Ora, partindo do princípio de que "não há democracia sem autonomia", a produção normativa e regulamentadora denuncia a recentralização, pautada pela ausência substantiva de autonomia, provando que a "democracia não passa de uma ideologia" (Barroso, 2005, p. 117).

Na senda do que acabamos de descrever, consideramos importante entender se a implementação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, traduz o reforço da autonomia da escola, ou reforça a autonomia do(a) Diretor(a), tornando-se imperioso perceber e interpretar, criticamente, como os atores percecionam estas mudanças e que representações fazem acerca da ação do(a) Diretor(a), tendo-nos conduzido à definição da seguinte pergunta de partida: em que medida as "orientações para a ação", tendo por referência as dimensões da eleição, colegialidade e participação, potenciaram ou diminuíram a autonomia da escola?

O trabalho, para além da presente introdução e da conclusão, define-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado "Políticas Educativas e Genealogia dos Agrupamentos de Escolas", incide na compreensão e exploração das políticas educativas que estiveram na base do surgimento dos agrupamentos de escolas, relacionando-o com a eliminação da colegialidade do órgão de administração e gestão. Procuramos colocar em debate a gestão democrática e a autonomia das escolas, o que nos permitiu perceber que a administração tem ficcionado o que designou de "regime de autonomia".

No segundo capítulo, que designamos de "Modelos de análise organizacional da Escola", procuramos percorrer os modelos que privilegiamos para a definição das "lentes" a utilizar. A complexidade que reveste a organização escolar é reveladora de que se pode tornar numa autêntica *arena política* onde, sistematicamente, se jogam interesses e disputam poderes, concertam-se e partilham-se posições, procura-se o equilíbrio dum *sistema debilmente articulado*. Simultaneamente, a dimensão burocrática continua a marcar presença na organização escolar, evidenciando práticas fortemente enraizadas num sistema altamente dependente de decisões centralizadas. Uma vez que o atual diploma de administração e gestão prevê o reforço das lideranças, numa segunda parte do capítulo,

desenvolvemos os diversos conceitos de liderança, não descurando os tipos de liderança e respetivos tipos de líderes. A exploração conceptual, referida anteriormente, associada aos modelos de análise explorados, permitiu, no terceiro ponto deste capítulo, a construção do nosso quadro teórico, baseado nos modelos de Tony Bush (2003).

No que respeita ao terceiro capítulo, intitulado de "Traçado Metodológico", nele apresentamos a problemática, a pergunta de partida, os objetivos e as hipóteses teóricas e o método de estudo, mais concretamente, estudo de caso, para o qual privilegiamos o discurso dos atores sociais. Apresentamos as estratégias utilizadas para a nossa investigação, dando a conhecer os passos que seguimos para obter autorização e acesso ao *Agrupamento Verde* e à informação necessária. Considerando que recorreremos à observação não participante, análise documental e entrevistas, foi possível assistir a uma reunião do Conselho Pedagógico e a uma reunião do Conselho Geral. A análise documental foi realizada através do acesso a atas, legislação, relatórios e documentos estruturantes. Ainda neste capítulo apresentamos as técnicas utilizadas para o tratamento dos dados, passando pelos motivos que justificaram a nossa opção pelo local de realização do estudo e finalizamos com a caracterização do *Agrupamento Verde*.

No quarto e último capítulo, reservado para a "Apresentação e análise dos resultados", apresentamos os dados e, simultaneamente, procedemos à sua triangulação e à sua discussão, à luz do enquadramento teórico e conceptual privilegiado, o qual foi permitindo validar, com maior ou menor intensidade, as hipóteses teóricas que construímos. A apresentação dos resultados foi realizada com recurso a cinco principais tópicos, desmultiplicados por subtópicos.

Por último, apresentamos a Conclusão, na qual procuramos realizar uma síntese do trabalho realizado, colocando em confronto as principais conclusões com a questão central da investigação. Não quisemos terminar sem antes apresentar propostas para futuras investigações.

Capítulo I – Os agrupamentos de escolas no centro das políticas que apregoam a autonomia

1. Políticas Educativas e Genealogia dos Agrupamentos de Escolas

O aparecimento dos agrupamentos de escolas, no nosso entender, não foi despropositado, antes sim parecem existir razões de variada ordem e cuja(s) política(s) educativa(s) subjacente(s) importa explorar. Nesta ótica, de acordo com Afonso (1998, p. 232) o

“discurso reformador que atravessou o período de governação sustentado pelo partido social-democrata (PSD) foi a liberdade de ensino e a conseqüente diversificação da oferta educativa, ambas alicerçadas no pressuposto de que era necessário diminuir a presença do Estado e reforçar a iniciativa da chamada sociedade civil”.

Trazendo para a discussão os aspetos que de certa forma tiveram implicações, no processo em análise, isto é, o neoliberalismo e neoconservadorismo os quais, não sendo de todo semelhantes entre si nas duas correntes em causa, constituem um modelo de ação/intervenção do Estado e, bem assim, do mercado na sociedade, com repercussões na vida das escolas. Aliás, Estado e mercado são aqui entendidos como basilares em referência ao quadro concetual de resposta à crise do Estado-providência, enquanto via alternativa à modernização da sociedade e das relações sociais, sob a ressemantização e redefinição de papéis e conceitos, “sobretudo quando esta forma do Estado é interpretada enquanto ‘realização de uma democracia económica, social e cultural’” (Afonso, 1998, p. 192). Nesta perspetiva, e em contexto de mudanças aceleradas, de ruturas e incertezas, traduzidas pelo impacto da globalização/mundialização nas economias e sociedades de todo o mundo, os defensores das políticas neoliberais e neoconservadoras procuram impor o seu discurso e as suas crenças em todos os setores do Estado e da sociedade civil.

Segundo Apple (2010, p. 34), “o neoliberalismo é, em essência, ‘o capitalismo sem luvas de pelica’ [...] transforma a própria ideia que temos de democracia, reduzindo-a a um mero conceito económico, afastando-a da sua verdadeira génese”. Ainda de acordo com o mesmo autor (2010, p. 61), os neoliberais enquanto força política dominante da *nova direita* conduzem-nos para uma visão de que o que é privado é bom e o que é público é mau, pois “as instituições públicas, como as escolas, são vistas como ‘buracos negros’” que não conseguem resultados adequados. Assim, preconizam uma relação de menos Estado e mais mercado. O Estado deve reduzir-se ao mínimo face às responsabilidades

que tem, quer pelo descrédito do setor público, quer pela incapacidade de resolver os grandes problemas sociais. Como tal, a alternativa recai no idealismo dos princípios de mercado, identificados com a privatização, globalização, racionalidade económica, livre escolha, eficiência, produto e resultado, entre outros. Apple (2010, p. 49) refere que “o papel do Estado tem vindo a ser alterado paulatinamente através da redefinição radical das fronteiras entre o público e o privado”, justificadas por três transformações, a saber:

“Em primeiro lugar, muitos bens públicos foram privatizados. Os serviços de utilidade pública são vendidos pelo valor mais alto, a administração das escolas é entregue a grandes empresas. Em segundo lugar, patrocina-se de tal forma a competição acérrima entre as instituições, que as instituições públicas são constantemente comparadas com outras privadas, teoricamente mais eficientes. Daí que, mesmo que as escolas e outras instituições públicas sejam ainda financiadas pelo Estado, as suas gramáticas internas acabam por reflectir, cada vez mais, as do sector privado. Em terceiro lugar, as responsabilidades públicas transferiram-se para o sector informal com o argumento de que o governo não se pode continuar a dar ao luxo de gastar com tais serviços” (Apple, 2010, p. 50).

Em boa verdade, à luz da análise de Apple, somos levados a afirmar que as políticas educativas descritas impõem uma maior responsabilização das comunidades locais, que, de acordo com o autor, assentam nos princípios do “gerencialismo”. Ao Estado caberá um papel mínimo, mediador e regulador da economia, abrindo esta à participação e intervenção dos grupos privados, instaurando-se, assim, uma economia consumista. O mundo é visto como um vasto supermercado, onde o consumidor, desprovido de raça, classe e género, é soberano da sua escolha. A fé na lealdade e na justiça dos mercados leva à presunção e “garantia” de escolha num mercado livre, asseverando a democracia entre os indivíduos.

Neste sentido, de acordo com Jarvis (1998, pp. 61-64), a educação é vista, simplesmente, como mais um produto, sendo o sistema educativo público apenas um, de entre muitos, fornecedor do conhecimento e da aprendizagem.

Ao virar a educação para o mercado, através dos planos “voucher” e “choice”, esta será amplamente regulada. Este novo paradigma obrigou o sistema educativo público a competir no vasto mercado educacional e da aprendizagem. Num mundo “cada vez mais competitivo, os alunos (perspetivados como futuros trabalhadores) devem adquirir destrezas, requisitos e disposições para competirem com eficácia e com eficiência” (Apple, 2002, p. 58). Resultado desta visão mercantilista é a relação cada vez mais próxima entre educação e economia, pela inserção das escolas no mercado e pela subjugação destas à produção: “escola para o trabalho” e “educação para o emprego”; constituindo-se parcerias/sinergias entre o sistema educativo e a comunidade empresarial. É nesta relação de

proximidade e de subordinação das escolas à disciplina do mercado, que se promovem as políticas de “quase-mercado”, providenciando fundos públicos para as escolas privadas e/ou religiosas.

As políticas da chamada *nova direita* “foram marcadas por uma singularidade própria: uma combinação da defesa da livre economia, de tradição liberal, com a defesa da autoridade do Estado, de tradição conservadora” (Afonso, 1998, p. 155).

Em boa verdade, os neoconservadores, ao contrário dos neoliberais, preconizam um Estado forte e regulador, o que nos leva a anuir que “entre as políticas que têm sido propostas por esta teia ideológica encontramos o currículo nacional, os testes nacionais, o ‘regresso’ aos ‘standards’ elevados, a revivificação da ‘tradição ocidental’ e o patriotismo” (Apple, 2002, p. 65). A cultura da excelência, do compromisso, da responsabilidade, da honestidade, da moralidade, do patriotismo, e do espírito empresarial, fundamentam esta corrente ideológica.

Na linha de pensamento de Apple (2010, p. 65), ao contrário dos neoliberais, os neoconservadores não consideram que seja o mercado a resolver todos os problemas da educação, mas sim a intervenção de um Estado forte e regulador que irá garantir com eficácia e eficiência a resolução dos problemas educacionais, através da determinação dos conteúdos que os professores devem ensinar e da regulamentação dos métodos apropriados e “legítimos” de ensino a serem utilizados e fiscalizados, pelo que tudo isto resulta num atrofamento das suas destrezas e na “intensificação” do seu trabalho, levando à conseqüente perda da sua autonomia e do seu respeito.

Segundo Afonso (1998, p.155), a combinação destas duas forças políticas fez com que passassem a coexistir decisões não-intervencionistas e descentralizadoras, com outras altamente centralizadoras e intervencionistas, “revelando a ambigüidade inerente a esta articulação política que fez com que a *nova direita* pudesse ‘parecer sucessivamente libertária e autoritária, populista e elitista’ (Gamble, 1994, p. 36)”. Deste modo, esta “contradição pela existência, ora de um Estado mínimo, na regulação do mercado, ora de um Estado máximo na definição e avaliação dos conteúdos curriculares, justifica a defesa de ideias e práticas educativas que privilegiam mais os resultados do que os processos de aprendizagem” (Pacheco, 2000, p. 11). Nesta ordem, parece haver lugar a um “desinvestimento na educação pública a ser compensado pela introdução da qualidade e pelo aumento da eficiência no sistema” (Afonso, 2000, p. 21), a competência e o mérito, tanto dos professores como dos alunos, sem esquecer os gestores, são basilares à excelência da escola e da educação. Há uma transferência da responsabilidade do Estado para os agentes educativos locais e, bem assim, para os alunos e encarregados de educação. Entramos claramente numa lógica empresarial e de mercado, à qual as dinâmicas desenvolvidas no sentido da constituição das associações ou agrupamentos de escolas não

são alheias. Contudo, Apple (2010, p. 50) alerta para o facto de que “não obstante algumas das responsabilidades do Estado sejam relegadas para as comunidades locais, muitos outros aspectos do controlo estatal vão sendo intensificados, tornando-se inclusive mais fortes, principalmente o controlo estatal sobre o conhecimento e os valores veiculados pelas escolas”.

Como refere Pacheco (2000, p. 13), “a avaliação da qualidade passa a ser, assim, o discurso dominante que tanto serve para legitimar a intervenção do Estado no processo de regulação do sistema, como é utilizado para responsabilizar as escolas, os professores, os alunos e os pais pelos resultados obtidos”. Ora, como a educação é um “espaço de conflitos e de compromissos, [...] palco para grandes batalhas sobre o que as nossas instituições devem fazer, a quem devem servir, e sobre quem deve tomar essas decisões” (Apple, 2002, p. 56), perpassada por recursos, poderes e ideologias, e não sendo, no entendimento de Pacheco (2000, pp. 15-16), “propriamente um produto que deva estar sujeito às regras da oferta e procura do mercado, pois trata-se de um serviço orientado para a cidadania – nunca a do consumo! –, o neoliberalismo reconhece-se nas políticas de ‘quase-mercado’”. Segundo Apple (2010, p. 65), as políticas da *nova direita* têm tentado conduzir a educação aos “quasi-mercados”, “provocando a “exacerbação da segregação social, sobretudo nas dinâmicas de raça e de classe. [...] O resultado de tudo isto é um crescente *apartheid* educacional”.

Numa época em que predomina o apelo a medidas de combate ao desperdício, de racionalização de recursos humanos na administração pública e, por arrastamento, no setor da educação, da eficiência, da eficácia e da qualidade, destacamos a pressão que toda esta situação colocou no sentido de se favorecer modelos e métodos de gestão privada, do tipo empresarial, na educação. Aliás, como constatámos anteriormente e a título de exemplo, na senda do neoliberalismo e neoconservadorismo em educação, promove-se a liberdade de escolha educacional, reconhecendo-se o poder dos pais como principais consumidores, no mercado ou “quase-mercado” educacional, evidenciando-se o facto das políticas educativas tenderem para

“referências oriundas da lógica económica e empresarial. Em trabalhos recentes, vários autores têm chamado a atenção para estas tendências de ‘empresarialização’ da educação, referindo-se, sobretudo, às políticas da reforma educativa que se seguiu à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. Entre outros autores, Correia, Stoleroff e Stoer (1992) e Lima (1994) consideram que as políticas educativas evidenciaram, a partir dessa década, um deslocamento da esfera da democratização para o universo da modernização, (re)actualizando as perspectivas liberais na educação” (Formosinho & Ferreira, 2000, p.78).

A este propósito, Candeias (1993, p, 271) considera que poderemos identificar duas perspetivas que prevalecem na situação atual. Uma claramente caracterizada pela “defesa de um modelo de controlo

que passa pelos pais associados a outros parceiros (professores, autarquias, etc.) onde se podem notar funções de controlo directo em alguns aspectos e consultivas noutros (na maioria dos casos) ou apenas consultiva e que significa basicamente o controlo das pessoas sobre as instituições públicas” ou outra perspectiva que aponta para um modelo “de controlo indirecto através das ‘regras de mercado’ o qual, exigindo a individualização de cada escola, com autonomia de gestão económica, científica e pedagógica, tal qual uma empresa, ou mais perto do mundo educativo de uma escola privada”, visa permitir aos pais, face aos resultados da avaliação, escolher a escola que desejam para os seus filhos.

Nos Estados Unidos, nos anos 80/90, foi introduzida uma filosofia de mercado na administração da escola pública e em Inglaterra o governo conservador promoveu a criação de diferentes tipos de escola com o objetivo de permitir aos pais escolhas educacionais mais amplas e seletivas. Como refere Afonso (1995, p. 78), “a promoção da concorrência entre as escolas é a forma mais simples de pôr em prática o princípio de mercado em educação”. Ainda a este respeito Dale (2006, p. 45) refere que a “‘mercadorização’ da escolarização, [...] parece ter derrubado as concepções tradicionais acerca da educação como serviço público”, traduzindo-se na prestação de “mais contas, não só ao estado, mas a um leque muito mais amplo de ‘stakeholders’ que foram previamente considerados como tendo um legítimo interesse no trabalho das escolas”. Na senda de Martins (2011, p. 95) as lógicas de *quase-mercado educacional* conduzem as escolas a alterarem e produzirem “novas práticas com o objectivo de competição, o que permite a sobrevivência de algumas escolas ou mesmo o triunfo de umas sobre as outras”.

Essencialmente, para dar resposta a situações de competitividade, as escolas foram levadas a procurar níveis mais elevados de eficácia e de eficiência, resultando daí que a promoção de um mercado em educação pode verificar-se sem recurso à privatização. Como refere Afonso (2002, p. 45) os discursos utilizaram a modernização como “justificação essencial (ou principal fonte legitimadora) das decisões de política educativa”. Sob o pretexto da modernização, as políticas incorporaram a “racionalização, a optimização e a eficácia, como elementos centrais” (Lima, 2002, p. 19). Bastou, assim, criar condições que favorecessem a emergência de lógicas de competitividade entre as escolas que inevitavelmente traduzissem uma concorrência própria das regras de mercado, como é o caso dos *rankings*, cuja relevância se traduz na crença de que assim se alcançariam escolas mais eficazes e com melhores resultados, tendo em vista a excelência académica, e que, mesmo assim, não colocariam em causa os direitos legítimos de igualdade, liberdade e equidade, associado ao acesso e à disponibilização da totalidade da informação, relativa à avaliação das escolas e dos resultados escolares. O certo é que a modernização teve por base a “crença nas capacidades reguladoras do mercado, na concorrência e na

competitividade, nas ideologias meritocráticas e no sucesso, no racionalismo económico, na empresa como sinónimo de organização, nos resultados quantificáveis, no controlo da qualidade, etc.” (Lima, 2002, p. 19), identificando-se tendências que operaram mudanças profundas de paradigma, cuja “matriz uniformizadora, ao funcionar como ‘molde’ norteador da acção, tende a diluir as especificidades organizacionais e culturais de cada escola, induzindo nestas organizações uma aproximação, nalguns casos um mimetismo, aos parâmetros de funcionamento considerados ideais” (Torres, 2011a, p. 96). Terão igualmente de ser convocados para esta análise os fatores de diferenciação, de focalização e de custos, implicados em qualquer estratégia orientada para o mercado. Numa outra perspetiva, há quem considere que

“promover a competição entre as escolas, juntamente com uma autonomia escolar, cria um contexto mais favorável para uma dinâmica de melhoria do que quando é planificada a nível central. [...] quebrar o monopólio do serviço público de educação para introduzir a escolha, competição e a avaliação pública de resultados; em suma, para aproximar o serviço público do ‘mercado livre’ entre fornecedores (escolas e professores) e consumidores (pais e alunos)” (Bolívar, 1999, p.179).

A liberalização dos sistemas educacionais tem obtido certa relevância em muitos países. Como nos diz Roger Dale (1995, p. 137),

“a diferenciação resultante por essa via pode transformar-se numa polarização e o resultado em vez de reflectir uma diversidade de respostas a diferentes necessidades e preferências, pode converter-se numa acrescida uniformidade de educação escolar, baseada em critérios de exclusão cada vez mais homogêneos em termos de classe, género e etnia”.

Supõe-se que as pessoas passem a fazer escolhas económicas em educação em lugar da determinação do sistema por decisões políticas coletivas. Na linha de pensamento de Dale (1995, pp. 138-139), os mecanismos burocráticos acabam por dar lugar a mecanismos de mercado. Porém, o que estará em causa nestas mudanças não se trata simplesmente da opção ou transferência do público para privado, antes sim, de um processo complexo de mudanças e transformações institucionais que implicam novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulação da educação. Ainda na continuidade desta análise, e tomando como exemplo a criação das Escolas Profissionais, Antunes (2004, pp. 207-208) alerta para um cenário educativo assente em políticas ambíguas, híbridas e compósitas, que não conduzem necessariamente à diminuição do papel do Estado na *governança* dos serviços educativos e de coordenação social; pelo contrário, surge como principal financiador e regulador, através de mecanismos, instituições e modalidades de organização e atuação, um “quase-mercado” educacional. Nesta lógica, às escolas, enquanto instituições “autónomas”, privadas ou não, em resultado

de “princípios neoliberais costuma dar lugar a uma hierarquia entre as escolas” (Bolivar, 1999, p. 180) impondo-se-lhes a responsabilidade de assegurarem o fornecimento de serviços educativos, na presunção e “garantia” de igualdade perante a lógica da oferta/procura, utente/cliente, e da explicitação e, como já temos vindo a assistir, à ordenação dos resultados da avaliação dos exames escolares e das escolas – *rankings*. De acordo com Martins (2011, p. 98), os *rankings* constituem “um processo de mudança do *universo simbólico*, trazendo, por sua vez, mudanças no plano da acção dos actores afectados por estes no sentido de lógicas de quase-mercado muitas vezes conseguidas através de formas de comparação e competição espúrias”, sendo que a sua publicação constitui “factor de *pressão* para a competição entre escolas”.

Importará referir que esta ideia de comprar e vender a educação anda associada ao controle dos sistemas educacionais estatais pela *nova direita*, e que, quando se fala em privatização, convirá lembrar que não se trata aqui de um processo de venda de bens do Estado, mas sim da redução da intervenção do Estado e da abertura desta nova área a pressões competitivas, que resultam, portanto, num processo de liberalização.

Pensar a Escola e os agrupamentos de escolas à luz das políticas educativas, implica necessariamente o debate em torno das questões de igualdade, liberdade, autonomia, participação, colegialidade, eleição, qualidade e democracia, que em educação tem vindo a assumir um papel, eminentemente, ideológico. Assim, importa aqui equacionar os aspetos visíveis e invisíveis, manifestos e latentes, das suas configurações, compreender a implicação e o impacto da agenda neoliberal e neoconservadora em educação, na realização da escola pública e democrática, os seus contextos e configurações que têm sido levados à prática.

Como referimos anteriormente, a polémica homologia entre o campo da educação e o mundo empresarial pressupõe que na educação se instale a competição entre escolas; inscrições e políticas de portas abertas; publicação dos indicadores de *performance*/imagem da escola; novas fórmulas de gestão, supostamente, com mais autonomia dos gestores na tomada de decisões; menor preocupação pelas pressões e protestos públicos; profissionalização da gestão; controlo dos resultados; menor regulamentação no exercício da gestão; racionalização das metas e dos procedimentos. As políticas de índole neoliberal e neoconservadora em educação, na realização da escola pública e democrática, colocam-nos o desafio de compreendermos o(s) impacto(s) de tal agenda.

Muito embora tenham existido experiências de organização escolar tendentes para a valorização do local, “numa administração fortemente centralizada, na qual a rede de estabelecimentos públicos é administrada directamente pelo Estado, o processo inverso ao da disseminação tende a ocorrer,

igualmente, de forma centralizada e mais ou menos autoritária” (Lima, 2011a, p. 86), pelo que, somos levados a pensar que na origem dos agrupamentos de escolas terá estado “um contexto político-educacional dominado por efeitos retóricos e por preocupações de gestão do sistema, no sentido de dissolver os sintomas mais manifestos da crise educacional” (Sarmiento, 1999, p. 19).

Em Portugal, desde meados dos anos 80, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) define

“os princípios a que deve obedecer o planeamento da rede de estabelecimentos escolares e dos respectivos edifícios de modo a combater as assimetrias locais e regionais existentes, a racionalizar recursos, a assegurar uma dimensão à medida de uma verdadeira comunidade escolar e a garantir a flexibilidade de utilização no contexto de um equipamento concebido para o conjunto de actividades educativas da comunidade envolvente. [...] Define os princípios a que devem obedecer a administração e gestão do sistema educativo a nível central, regional autónomo, regional, local e de estabelecimento, de entre os quais se destacam os princípios da democraticidade, da participação de todos os implicados e da interligação com a comunidade” (Campos, 1989, pp. 25-26).

Contudo, no

“preciso momento em que se encontravam em elaboração as propostas descentralizadoras e autonómicas da CRSE, o governo aprovava uma nova orgânica do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro) em total oposição às perspectivas reformistas e a uma leitura ampla e capaz de viabilizar algumas das potencialidades democráticas e descentralizadoras abertas pela LBSE” (Lima, 2011a, p. 27).

Tudo indica que, ao longo dos anos, fomos assistindo à implementação de um “modelo” de administração da educação com um limitado grau de descentralização e um relativo alargamento que configura e transmite uma falsa consciência de autonomia das escolas.

A constituição e organização de estabelecimentos de educação e de ensino em rede remontam a datas anteriores à da constituição dos agrupamentos de escolas, tal como está consagrado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, sendo que alguns dos órgãos que os agrupamentos de escolas integram, surgiram em datas anteriores, muito embora com fronteiras e limites muito rigorosos no que respeita ao seu funcionamento. Assim, o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, reconhecia “retrospectivamente os órgãos de gestão eleitos e já em funcionamento em muitas escolas, atribuindo-lhes a designação de ‘comissões de gestão’” (Lima, 2000, p. 49). Efetivamente, é a partir de finais de 1974 que começam a surgir instrumentos normativos que introduzem mudanças relativas ao “modelo de gestão”, nomeadamente através do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, cujas principais alterações se prendem com a “nova morfologia organizacional baseada em três órgãos – conselho directivo, conselho pedagógico, conselho administrativo” (Lima, 2000, p. 49), importando ainda salientar a eleição por

democracia representativa. Em 1976, aprovada a Constituição da República e com a tomada de posse do I Governo Constitucional, estando a pasta da Educação a cargo do Ministro Mário Sottomayor Cardia, “inaugura-se a fase de *normalização* e de reconquista do controlo da Educação por parte do Estado” (Lima, 2000, p. 49), regulamentando a gestão das escolas através da publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. Na sua introdução é de destacar a intenção de,

“com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar. A definição entre competência deliberativa e funções executivas é essencial para uma gestão que acautele os interesses colectivos”.

Com o intuito de modernizar e democratizar a educação, em 24 de julho de 1986 a Assembleia da República aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), a qual legitima o aparecimento dos designados “grupos de estabelecimentos”, com base no ordenamento da rede. O Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro, o Despacho Conjunto 28/SERE/SEAM/88, de 30 de junho e o Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de março, por assim dizer, deram os primeiros avanços para a constituição dos agrupamentos, na medida em que abriram a possibilidade do reordenamento da rede escolar, com o aparecimento das escolas C+S e dos agrupamentos de escolas.

Em 1989 era publicado o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, enquanto documento que estabelece o regime jurídico de autonomia, onde se pode ler que a “reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educacional [...] e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local”, conferindo importância vital à elaboração do “projecto educativo próprio” para a concretização da autonomia. Muito embora este viesse introduzir o regime jurídico de autonomia das escolas, negligenciou a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, o que veio posteriormente a ser corrigido pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, veio dar um outro enquadramento ao “novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas”, visto que, abrangia todas as escolas e níveis de ensino, e cujos princípios orientadores eram condizentes com a Lei de Bases do Sistema Educativo, salientando-se o facto de ter permitido que alguns estabelecimentos se associassem, por forma a encontrar respostas para os problemas.

A propósito destes dois diplomas, em matéria de democratização, descentralização e autonomia das escolas, Lima (2011a, p. 89) refere que “não surpreende o carácter mitigado e o reduzido impacto

do regime jurídico de autonomia das escolas [...], pois ambos ficaram dependentes de um contexto macropolítico que se revelava profundamente contraditório”.

Com demonstrada preocupação em garantir a democraticidade dos órgãos e abrangência de todos os ciclos e níveis de ensino, surge o Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, “com vista à construção de ‘escolas’ entendidas como unidades organizacionais com uma dimensão humana razoável e dotadas de órgãos próprios de administração e gestão”. No referido Despacho reconhece-se a existência de “dinâmicas locais integradoras de recursos disponíveis”, com as quais se pretende potenciar as “articulações entre a educação pré-escolar e os ciclos do ensino básico, como estratégia orientada para a melhoria da educação, e respeite a especificidade de cada escola e do seu projecto”. No entanto, não podemos deixar de concordar que o Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, “confere especial protagonismo às direcções regionais de educação e atribui prioridade aos agrupamentos de tipo vertical, isto é, àqueles que favoreçam “a realização de um percurso escolar sequencial e articulado, privilegiando as associações entre jardins-de-infância e estabelecimentos de ensino básico da mesma área geográfica” (Lima, 2004, p. 17). Assim, o Despacho Normativo n.º 27/97, com data de 2 de junho, publicado por Marçal Grilo, tinha em vista o reordenamento da rede escolar orientada para a criação da associação ou agrupamento de escolas, fazendo com que o ano letivo 1997/1998 funcionasse como ano de preparação para o novo regime de autonomia e gestão das escolas. No entanto, tendo em vista o reordenamento da rede escolar orientada para a criação da associação ou *agrupamento de escolas*, evidenciou-se a suposta intenção de

“dotar os estabelecimentos de ensinos básico e secundário de ‘maiores graus de autonomia’, criando condições para assumirem ‘novas responsabilidades’, reforço da sua inserção comunitária concretizando um dos princípios consagrados na LBSE e o desenvolvimento de ‘projetos educativos de escola’ que favoreçam a realização de um ‘percurso sequencial e articulado’ tendo em consideração o modelo das escolas básicas integradas e as experiências das áreas escolares e dos territórios educativos de intervenção prioritária” (CNE, 2017, p. 8).

É, então, no ano seguinte, que se publica o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e se aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. Inscreve na sua introdução, que “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade de serviço público da educação”. Aparentemente, os agrupamentos surgem com a intenção de promover a articulação entre os ciclos de ensino, garantir a coerência dos

percursos escolares, “quebrar o isolamento das escolas em meio rural e para proporcionar escala visando a partilha de recursos educativos [...] redes colaborativas com o objetivo de incentivar a partilha de experiências e o debate de práticas pedagógicas” (CNE, 2017, p. 8). De salientar esta nova visão da Escola como entidade prestadora de um serviço público que se pretende pautado por critérios de qualidade, mensurável, conforme as tendências atuais evidenciam através dos já mencionados *rankings* das escolas. A este respeito Torres (2011a, p. 99) leva-nos a perceber a existência de duas visões antagónicas de Escola. A primeira, assenta e vinca “a função selectiva e meritocrática da escola, centrando todas as prioridades na construção da excelência académica como via mais eficaz”, ao passo que a segunda valoriza “as dimensões igualizadoras e democratizadoras da educação, privilegia como princípios fundamentais a igualdade de acesso e sucesso, a diversificação da oferta formativa e a promoção da participação democrática”. Aliás, a centralidade que os *rankings* assumem, enquanto instrumentos de avaliação das escolas, pressupõe a produção de informação qualificada sobre as mesmas e os atributos de qualidade e excelência que preconizam, potenciam às mesmas. No entanto, a sua publicitação levanta algumas preocupações:

“preocupação protectora das escolas ‘mais fracas’, com piores resultados, que, segundo a maior parte das teses defendidas, seriam vítimas dos mecanismos de discriminação social, acentuando assim a diferenciação entre escolas socialmente elitizadas e escolas estigmatizadas. Uma segunda preocupação centra-se sobre o ambiente ‘competitivo’ que a publicação dos resultados promoveria entre as escolas, aproximando o seu funcionamento e as suas estratégias de desenvolvimento dos mecanismos de concorrência característicos das economias e das sociedades assentes na lógica de mercado” (Justino, 2005, p. 7).

O Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, “normativo a que frequentemente, embora erroneamente, se vem atribuindo o processo de agrupamento de escolas” (Lima, 2011a, p. 87), apresenta dois parâmetros relevantes: os “contratos de autonomia”, a celebrar entre a escola e a direcção-regional de educação respectiva, que tardaram em ser implementados; e a constituição dos “agrupamentos de escolas” regulado pelo Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, dois anos após a publicação daquele normativo, que deveriam surgir da estratégia resultante das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas educativas concelhias.

Pese embora todas as indefinições e incertezas, que envolvem todas estas questões, designadamente as questões da administração e gestão das escolas, e reconhecendo a ausência de uma verdadeira reforma ao nível da administração central e regional, é inegável algum processo observado

ao longo destes últimos anos e que parece colher eco do espírito vertido na Lei de Bases do Sistema Educativo e nos documentos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. A propósito do alcance da Lei de Bases do Sistema Educativo, Bártolo Paiva Campos (1989, p. 29) referia “assim o nosso País tenha governos que saibam dar o devido desenvolvimento a esta Lei e extrair dela toda a riqueza que contém!”. Apesar das tentativas para desburocratizar o sistema e, embora de forma algo desconfiada, conferir aos órgãos locais uma maior margem de manobra na tomada de decisões, tudo indica que o desafio deixado por Bártolo Paiva Campos parece não ter alcançado o resultado desejado. Necessariamente, verificou-se uma maior abertura da escola ao meio, consolidando-se, pelo menos no plano teórico, o processo de representação e de participação de outros atores tradicionalmente arredados do sistema educativo, embora muitas vezes caracterizada como passiva e formal. Estudar a implicação das políticas educativas, sejam elas “políticas obrigatórias” ou “políticas facultativas” (Formosinho & Ferreira, 2000, p. 82), nos respetivos contextos, implica perceber as leituras dos próprios atores educativos, porque

“Como se compreende, nem no caso de organizações autogovernadas e de sujeitos autónomos, com capacidade de produção de orientações e de regras autónomas, se pode simplesmente deduzir que os actores sejam sempre congruentes, agindo em função e de acordo com as orientações e as regras que eles próprios, livremente, escolheram” (Lima, 2006, p. 21).

Barroso (1999, pp. 139-140) propõe o incremento de medidas de alteração profunda das políticas, estruturas e práticas existentes, resumidas em quatro domínios: *poderes locais fortes; escolas fortes; cidadãos participativos; Estado atento e interveniente*. Caminharemos, assim, acreditando na existência de políticas educativas orientadas para o desafio de uma escola cidadã, forte, autónoma e democrática, visando um serviço de qualidade para todos, visto que, a tendência neoliberal espelha uma dissonância no que respeita à relação discurso e práticas, ou seja,

“o discurso do poder político tem vindo a importar conceitos e preocupações, por vezes descontextualizados, produzindo uma retórica de territorialização, de contratualização, de autonomia, de parceria e de parceria, etc., sem criar, no entanto, um contexto favorável e fomentador da diversidade e da iniciativa social autónoma. [...] a retórica neoliberal da modernização, da eficiência da eficácia da excelência, etc. recorre a um tom pragmático, apelativo e mobilizador, [...] sem permitir, no entanto, saber o que realmente mudou” (Formosinho & Ferreira, 2000, pp. 79-80).

1.1. (Mega)Agrupamentos de Escolas: dilemas e tensões

Conhecer a Escola e o modo como está organizada, implica desocultar o percurso e os momentos mais significativos que de uma ou de outra forma, conduziram à constituição dos agrupamentos de escolas e, mais recentemente, aos mega-agrupamentos. Deste modo, consideramos imprescindível referir os passos dados ao longo dos tempos, recorrendo aos suportes normativos que, no nosso entender, foram mais significativos. Com o decorrer dos anos, fomos assistindo a uma mudança da Escola, do ponto de vista organizacional, até à realidade dos nossos dias, que são os mega-agrupamentos, agrupamentos de escolas e as residuais escolas não agrupadas, cujas realidades parecem assumir as mais diversas configurações. A origem da organização dos estabelecimentos de ensino, embora de forma errada, tal como vimos anteriormente, é normalmente atribuída ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, publicado em 4 de maio, por ter, supostamente, aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, configurando-se a possibilidade de

“constituição de agrupamentos ‘verticais’ de escolas, funcionando como unidades organizacionais, destinadas a dar cumprimento a três objectivos fundamentais: a articulação e sequencialidade curricular do Ensino Básico, a gestão articulada de recursos e projectos e a descentralização e inserção territorial dos projectos educativos” (Simões, 2005, p. 17).

Considerando que a constituição de agrupamentos de escolas está associada à autonomia, cuja concretização, supostamente, passa pela celebração de contratos de autonomia, impõe-se trazer para a análise a exploração do próprio conceito, que “tem sido reiteradamente afirmado pela capacidade das escolas e agrupamentos educativos poderem formular e executar o seu projecto educativo próprio” (Sarmiento, 1999, p. 21), mas cuja implementação revelou muitas indefinições. O conceito de autonomia está

“etimologicamente ligado à ideia de auto-governo, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a ‘independência’. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa). [...] De um ponto de vista formal-legal a ‘autonomia da escola’ significa que os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria (através dos seus órgãos representativos em função das suas competências), em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis da administração” (Barroso, 2005, p. 108).

Com efeito, tudo indica que, naquela fase, a formação e constituição de grande parte dos agrupamentos de escolas parece ter resultado da perspicácia de alguns docentes mais esclarecidos e empenhados em articulação com soluções mediadas pelos, então, Centros de Área Educativa e apressadamente negociadas com as autarquias. Da constituição dos agrupamentos resultaram quatro órgãos essenciais na administração e gestão das escolas: Assembleia, o Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. Ora, facilmente percebemos que

“O circuito hierárquico estabelecido passou a operar no sentido dos departamentos centrais, passando pelas direcções regionais (primeiro nível de desconcentração) e pelos coordenadores educativos (segundo nível de desconcentração). Torna-se porém clara a existência de um novo nível – um terceiro nível ou escalão de desconcentração, agora constituído por cada uma das ‘unidades de gestão’ do sistema centralizado-desconcentrado: os agrupamentos de escolas” (Lima, 2004, p. 41).

Com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, as escolas públicas são confrontadas com um novo regime de autonomia, administração e gestão, o qual trouxe novos desafios, prevendo

“a possibilidade de constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Neste sentido e ‘considerando que os agrupamentos de escolas se têm afirmado como a mais eficaz unidade de gestão escolar em Portugal, consentânea com a finalidade do sistema de ensino público de garantir a todos os cidadãos o acesso à educação, traçando percursos educativos coerentes ao longo dos diversos ciclos de ensino’ foram publicados os despachos n.º 4463/2011, de 11 de março e n.º 5634-F/2012, de 26 de abril” (CNE, 2017, p. 8).

Este novo diploma, para além do pressuposto anterior, confere centralidade ao Diretor, enquanto órgão unipessoal, muito embora pareça existir a intenção de atribuir ao Conselho Geral a maior visibilidade, na medida em que lhe confia a responsabilidade de gestão estratégica, que, em boa verdade, a “direção estratégica das escolas/agrupamentos em Portugal continua a localizar-se nos serviços centrais do Ministério da Educação e o primeiro intérprete e responsável pela sua execução periférica passou a ser o Diretor” (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 218).

Efetivamente, é a partir de 2008 que, em consonância com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, conjugado com a Resolução n.º 44 do Conselho de Ministros, de 14 de junho de 2010 (permitiu à administração educativa, entre outras medidas, o encerramento de estabelecimentos de ensino com menos de 21 alunos e a constituição de unidades educativas de maior dimensão por via da agregação de agrupamentos de escolas), assistimos a uma reconfiguração dos agrupamentos de escolas, sem

qualquer consulta, participação ou envolvimento das escolas na decisão, procedendo-se a um redimensionamento dos agrupamentos. Neste processo foram envolvidas as autarquias, mas sem grande influência naquilo que viria a ser aplicado. Regra geral, traduziu-se na associação dos agrupamentos existentes a escolas não agrupadas (Escolas Secundárias), sendo que nalguns casos o processo passou pela agregação de dois agrupamentos sem resposta educativa de ensino secundário. Esta reorganização da Escola, que para muitas foi pouco pacífica, obrigou a alterações nos órgãos de gestão (quer na sua composição, quer na sua localização), no total abandono dos projetos educativos que vigoravam e construção de novos documentos orientadores (Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano de Atividades). Claramente, com todo este processo, sem grandes evidências de autonomia, emergiu “uma espécie de 3.^a edição da gestão democrática, ainda mais formalista e minimalista, caracterizando-se mesmo pelo abandono daquela expressão, agora associada a uma gestão ineficaz e ineficiente” (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 217).

Facilmente percebemos que a constituição dos agrupamentos de escolas e, mais recentemente, os mega-agrupamentos vieram abalar as conquistas de abril, que permitiram, com base nas “dimensões *eleição, colegialidade e participação na decisão*” (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 216) abrir caminho no sentido da autonomia e da gestão democrática. Parece consensual que estamos perante um modelo de gestão das escolas claramente mais centralizado, cujo processo de tomada de decisões está concentrado no topo do sistema, existindo uma clara subordinação, reservando ao Diretor meras funções de execução, ou seja, o “problema reside no carácter essencialmente retórico e instrumental da autonomia aparentemente concedida às escolas, uma ‘autonomia’ principalmente técnica e processual, de execução e não de decisão” (Lima, 2004, p. 19). Tem-se assistido, assim, a uma forte desconcentração de tarefas, recentralização da administração a nível regional, e mais recentemente a uma “vigilância quase panóptica e de ‘controlo assistido por computador’” (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 239), fazendo com que as escolas sejam controladas mais de perto, através de processos de vigilância altamente eficazes.

Perante este contexto, algumas escolas vão tentando resolver alguns problemas, usando de alguma criatividade e engenho, aproveitando alguns vazios legais para reagir perante situações não regulamentadas ou previstas nos despachos e normativos.

De um modo geral, verifica-se que o Conselho Geral, à imagem do que acontecia com a Assembleia, enquanto salvaguarda dos princípios da representatividade e da democraticidade, pretende garantir uma maior abertura ao meio, permitindo que alguns atores tomem parte do desígnio educativo (muitas das vezes de forma passiva) que, na maior parte dos casos, está subjugada às determinações do Diretor. No que respeita ao processo de tomada de decisões, o que pressupunha a participação de

todos, parece continuar a ser apenas a de alguns, o que, em boa verdade, faz com que os designios da autonomia estejam cada vez mais arredados, pois, “tem sido uma ‘ficção necessária’” (Barroso, 2004, p. 49).

A escola está envolta numa enorme teia burocrática e, os estudos realizados facilmente permitem perceber, que continua a caminhar no sentido inverso à descentralização, impedindo a aproximação das decisões dos locais de execução. É, portanto, fácil perceber que os atuais dilemas e as tensões, agudizados por esta nova configuração de Escola, colocam em causa os interesses de todos os implicados no processo educativo, uma vez que tudo indica um afastamento das formas democráticas de participação na administração e gestão, através de um claro processo de desvalorização das potencialidades da Escola e das pessoas.

Em termos concretos, o articulado do Decreto-Lei n. 75/2008, de 22 de abril, enforma o que acabamos de referir, na medida em que veio retirar “os órgãos de gestão, de representação e participação próprios de cada escola singular, deslocalizando-os para a escola-sede, situada acima e para além das fronteiras físicas e simbólicas das escolas-outras, adopta-se de certo modo um processo [...] deslocalizado e centripetamente subtraído a cada uma delas”, ora, a democraticidade e a participação autónoma no processo educativo fica condicionada, “radicalizando-se, desta feita, a desconcentração administrativa” (Lima, 2011a, p. 113).

Se, por um lado, a constituição de agrupamentos de escolas veio diminuir a capacidade reivindicativa e de negociação das escolas junto da administração central, na medida em que é mais fácil dialogar com uma única pessoa – Diretor – do que com o coletivo de um órgão, até então colegial, por outro lado, os mega-agrupamentos vieram, não só, agudizar esse mesmo enfraquecimento, como também facilitar a responsabilização das escolas “pelos resultados escolares e identificar um rosto a quem possam ser ‘assacadas responsabilidades’” (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 243). Talvez justificada por uma lógica gerencialista que “não se limita apenas a querer modificar o papel e poder do Estado. Oferece ainda novos e poderosos papéis aos indivíduos e grupos que ocupam cargos no seio do Estado. Em termos técnicos, poderíamos adiantar que o discurso gerencialista promove ‘posições sujeito’” cujas “características nucleares deste discurso gerencialista reside precisamente nos cargos que oferece aos gerentes” (Apple, 2010, p. 51). Tal como já frisamos anteriormente, o Conselho Geral “está longe de representar um órgão de direcção estratégica, tal como o Diretor não representa a confirmação empírica de uma ‘gestão democrática’” (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 249). De acordo com os mesmos autores (2017), o atual Diretor acaba por ficar subordinado às instâncias centrais do Ministério da Educação, que acabam por reforçar

“as suas relações para dentro e para baixo, no interior da escola/agrupamento, mas que contraditoriamente, o escrutinam de forma sistemática (e em muitos casos automática) e o pressionam e responsabilizam pessoalmente. Ao assumir-se como órgão unipessoal, dessa feita enfraquecendo parcialmente uma segunda dimensão da ‘gestão democrática’ – a colegialidade -, ele parece, por um lado, sair individualmente reforçado face ao Conselho Geral e aos seus subordinados (especialmente aos professores), mas, por outro lado permanece mais solitário e isolado perante os superiores hierárquicos” (Lima, Sá & Silva, 2017, pp. 249-250).

Todas as reformas às quais a Escola tem sido sujeita têm marcado a organização escolar, evidenciando práticas fortemente enraizadas num sistema altamente dependente de decisões recentralizadas, veja-se a permanência de currículos nacionais, associados a processos de avaliação externa (exames nacionais) e avaliação institucional, a nível interno e externo. Curiosamente, quatro anos antes do início do processo de constituição dos mega-agrupamentos, Lima (2004, p. 42) referia que

“os agrupamentos de escolas representam, de acordo com a política seguida e as opções organizacionais tomadas, um novo escalão da administração central-desconcentrada, operando a partir da escola-sede, mais proximamente e imediatamente sobre as escolas-outras. Uma vez revelada a sua eficácia, será mesmo possível, no futuro, vir a extinguir a figura do Coordenador Educativo, cenário que transformaria a escola-sede do agrupamento num segundo nível de desconcentração e que atribuiria um papel central ao seu órgão de gestão (colegial ou unipessoal)”.

Fechamos este tema, concordando que o principal dilema reside no que Lima (2004, p. 43) à época alertava, referindo que com a “desconcentração administrativa, aumentar-se-á o controlo sobre os processos educativos e pedagógicos e, plausivelmente, a alienação do trabalho escolar”.

1.2. Autonomia das escolas: da “terra prometida” ao caminho percorrido

Na sequência de um complexo processo tendente a “estancar as práticas autonómicas, tentando proceder a uma normalização precoce do governo das escolas” (Lima, 2018b, p. 37), que se iniciou com o Decreto-Lei nº 735-A/74 e no seguimento da aprovação da Constituição da República Portuguesa em 1976, Sottomayor Cardia, Ministro da Educação do 1º Governo Constitucional fez publicar o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro, o qual veio contribuir para a normalização da vida nas escolas. De acordo com Lima, este diploma

“seguiu, genericamente, a morfologia que fora adotada através do decreto de finais de 1974, embora com muito maior exaustividade e detalhe em termos de composição dos órgãos, competências e processos eleitorais, instituindo relações de maior e mais clara subordinação das escolas ao governo e respetiva administração central” (2018b, p. 39).

Percebe-se, então, que embora tenha suscitado muitas críticas na época, não diferiu assim tanto do anterior, assentando, do ponto de vista organizacional, em três órgãos fundamentais: o “Conselho Directivo”, “Conselho Pedagógico” e “Conselho Administrativo”.

Com a aplicação do designado “decreto da gestão democrática” o poder retornava para a esfera do Estado e consumava-se de novo a centralização de todas as determinações respeitantes à vida das escolas, transparecendo uma preocupação normativista e uma tendência altamente burocratizante, no sentido de reger e controlar de forma igualitária, a vida das escolas, tal como refere Lima (2018b, p. 39) “instalou-se, de novo, um aparelho burocrático centralizado, no contexto do qual o conselho diretivo, aparentemente o primeiro representante, democraticamente legitimado, de cada escola junto do ministério, mais parecia o primeiro representante, ou delegado, do ministério junto de cada escola”. Assentando numa dimensão de comunidade escolar, curiosamente, restringia a participação de elementos exteriores à escola. O presidente do “Conselho Directivo” desempenhava, por inerência de funções, o cargo de presidente do “Conselho Pedagógico” e do “Conselho Administrativo”. O diploma da gestão democrática veio consagrar, antes do mais, o direito à participação da comunidade escolar nos atos eleitorais para os seus representantes ao nível dos diversos órgãos e estruturas de apoio. Salienciamos a marca deixada pelo princípio da colegialidade dos órgãos; das eleições realizadas por escrutínio secreto; pela obrigatoriedade do “Conselho Directivo” manter estreitos contactos de cooperação com as associações de estudantes e de encarregados de educação (tal como prevê o seu

artigo 52.º), parecendo já notória a intenção de chamar para a escola os pais, como atores importantes e a considerar na organização escolar.

Consolidado o período de normalização do sistema educativo (1976 até finais da década de oitenta), em 14 de outubro viria a ser publicada a Lei nº 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), “Lei muito reclamada por certos sectores, capaz de substituir a Lei de 1973 e de, aproveitando da acção entretanto empreendida, articular a democratização da educação e a modernização da educação” (Lima, 2000, p. 54). De acordo com as alíneas g) e l) do artigo 3.º da referida Lei, percebe-se que visava uma maior abertura a processos e práticas conducentes a

“descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acção educativas de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes; [...] contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, um dos objetivos para o ensino básico é “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária”. No que respeita à administração do sistema educativo, o seu artigo 43.º refere que “deve assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos”. Prevê, ainda, a existência de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade, mediante a participação de professores; alunos; das famílias; das autarquias e de outras entidades, apontando para a descentralização e desconcentração dos serviços, ficando o Estado como garante da necessária “eficácia e unidade de acção”, podemos, assim, afirmar que aqui vislumbramos uma intenção de “transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo-se 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, 1996, p. 9). No artigo 45.º, da Lei de Bases do sistema Educativo, podemos ler que em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de ensino a administração e gestão devem orientar-se por “princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e de ensino”. Ora, tudo indicava que novos horizontes se abririam para o sistema educativo em Portugal, pois, a par de outras implicações, parecia claro o apelo ao exercício de direitos fundamentais como o da participação, da

democracia, da liberdade e da cidadania a outros atores tradicionalmente ausentes da vida escolar. Sobressaía a necessidade de ver as escolas comprometidas com o meio, apontando para redefinição da comunidade educativa, que se queria atenta e capaz de criar respostas para os problemas emergentes. Contudo, a LBSE “manifesta-se mais avançada no domínio dos princípios gerais do que propriamente em termos de opções concretas de configuração organizacional e administrativa de um sistema educativo realmente descentralizado, capaz de pôr termo e de inverter a tradicional centralização” (Lima, 2000, p. 55).

Reforçar a democraticidade do sistema e alargar a sua capacidade de intervenção, tendo presente a necessidade de descentralizar a administração educativa, tanto no plano regional e local como no plano institucional, são desafios bem defendidos nos trabalhos realizados pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE).

Numa outra publicação da CRSE, Licínio Lima (1988, p. 155) defendia que “um dos princípios orientadores mais importantes no domínio social e político em geral, e no domínio educativo em particular, é o princípio da participação” e preconiza a introdução de novos modelos organizacionais, para que possa angariar apoios e mobilizar os atores no sentido da sua efetiva realização, não pode ser levada à prática de forma rígida e centralista. Desta feita, a participação, segundo o autor, é “consagrada como mecanismo normal capaz de promover a realização do princípio democrático e a democracia” (Lima, 1988, p. 156).

Segundo Lima, os modelos de organização das escolas deviam, entre outras orientações,

“assegurar o princípio democrático e participativo consagrado na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo; envolver professores, alunos, famílias, autarquias e instituições locais; ser realizados no quadro duma administração regional desconcentrada e descentralizada; [...] apontar para uma progressiva especialização das funções de gestão, designadamente através da formação de gestores escolares (pedagógicos e administrativos) [...]; mobilizar a participação de todos os interessados no processo educativo, como estratégia de mudança; distinguir claramente entre funções de direcção e funções de gestão; [...] garantir a formação dos alunos nos valores da democracia e da participação, oferecendo-lhes modalidades obrigatórias e facultativas para o seu desenvolvimento moral e social; garantir um relacionamento estreito entre todos os membros da comunidade escolar e entre esta e a comunidade; [...] assegurar o primado da pedagogia sobre a administração” (1988, p. 162).

Em setembro de 1989 o Ministério da Educação, como medida legislativa para alcançar o desígnio do reforço da autonomia das escolas, publicou o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que ficaria conhecido como decreto da autonomia. De facto, no plano das intenções, assiste-se a uma tentativa de aproximar o diálogo entre a escola e a comunidade local, indo ao encontro do preconizado na LBSE. A este respeito Lima (2000, p. 66) refere que se pode “naturalmente decretar a autonomia

das escolas, de forma discursiva, enclausurada nos textos, em vez de proceder à transferência de certos poderes de decisão e de criar novas regras passíveis de serem articuladas com práticas de autonomia relativa”.

Conjugando os princípios e os pressupostos da LBSE, dos trabalhos realizados pela CRSE (1986/1988) e os pressupostos do Decreto-Lei nº43/89, de 3 de fevereiro, que define o novo regime jurídico de autonomia das escolas, levavam a ver neste último a introdução de significativas alterações no campo organizacional das estruturas da administração, a nível central, regional e local, ressaltando a necessidade de participação e responsabilização acrescidas, por parte dos mesmos e de outros atores que se deveriam constituir como parceiros privilegiados na orientação, implementação e acompanhamento de um novo sistema educativo, varrido de grande parte das teias burocráticas que tendiam a asfixiar o sistema.

No preâmbulo deste diploma podemos ver, no entender do Ministério da Educação, a intenção de “inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada, transferindo os poderes de decisão para os planos regional e local”. À escola, enquanto território educativo constituído pela interação dos professores, alunos, pais, pessoal não docente e representantes da comunidade envolvente, era reconhecida a capacidade de definir e desenvolver um projeto educativo e tomar decisões substantivas nos planos cultural, pedagógico e administrativo. Saía cada vez mais reforçada a ideia de que era necessário continuar a promover um extraordinário apelo à participação de novos atores no sentido da construção de uma comunidade educativa verdadeiramente participada, que sairia enriquecida fruto das novas dinâmicas implementadas.

Ainda no enquadramento legal, pode ler-se que “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada”. Percebe-se que o legislador define um quadro orientador da autonomia da escola, genérico e flexível, evitando desta forma uma regulamentação limitativa, entendendo a transferência de poderes para a escola numa lógica progressiva, cujo processo deverá ser articulado com o modelo de organização e gestão que vier a ser definido para as escolas, numa alusão à necessidade de fazer acompanhar aquele normativo de um novo diploma referente à administração e gestão das escolas, haveria de suceder dois anos mais tarde, em 10 maio, a publicação do Decreto-Lei nº 172/91.

O novo regime jurídico de autonomia das escolas estabelecido no Decreto-Lei nº 43/89 enunciava, no seu artigo 3.º, como princípios orientadores a

“democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola [...] iniciativa própria na regulamentação do funcionamento e actividades da escola [...] responsabilização dos órgãos individuais ou colectivos das escolas pelos seus actos e decisões”.

Percebe-se que se quer ver nestes princípios orientadores os pilares sólidos para a construção de uma escola capaz de promover uma salutar vivência democrática. Este normativo determinava que ao nível cultural, o exercício da autonomia se deveria reger pela rigorosa obediência a princípios pluralistas sendo expressamente vedada a sua subordinação a quaisquer objetivos de natureza política ou de propaganda ideológica. Quanto à autonomia pedagógica e à autonomia administrativa escolar, estabelecia os procedimentos cuja execução passava a ser da esfera da escola, dando sinal de alguma abertura para, de escola para escola, poderem ser adotadas medidas diferenciadas, embora, curiosamente, dentro de balizas definidas superiormente.

O plano da gestão financeira terá sido aquele que maior impacto gerou junto dos órgãos de gestão, nomeadamente ao nível do conselho administrativo. Com efeito, a gestão financeira que até aí era moldada por um autêntico colete-de-forças e recheada, à boa maneira prescritiva e impositiva, de um extenso rol de capítulos e rubricas orçamentais, rigorosamente estanques, viu facilitados os procedimentos administrativos e financeiros com a afetação das dotações para o funcionamento das escolas, distribuídas globalmente em apenas duas rubricas, “outras despesas correntes – diversas e outras despesas de capital diversas”. As escolas passaram a elaborar o seu projeto de orçamento para cada ano económico e foi, então, criado o orçamento de despesas com compensação em receita, vulgarmente designado como “orçamento privativo”, que incorpora as receitas geradas na própria escola e que reforça as transferências oriundas do Orçamento Geral do Estado. Apesar de tudo, o Decreto-Lei nº 43/89, continua a ser insistentemente invocado quando o tema da autonomia é abordado.

Em 1991, três anos após a apresentação da Proposta Global de Reforma (CRSE 1988), é aprovado um novo modelo de gestão das escolas, instituído pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, implementado no ano letivo de 1992/93 em regime experimental. Indiciando um maior apelo à abertura por parte da organização escolar à comunidade educativa, o Ministério da Educação, através daquele diploma, dizia pretender criar condições que possibilitariam a implementação de um processo que visava devolver a escola à comunidade educativa e “de conquistar uma maior autonomia, com novas condições para uma prática democrática mais alargada e participativa, que pretende articular a democraticidade e a eficiência e eficácia dos processos educativos” (Ministério da Educação, 1992, p. 8). Do anterior modelo herdou, fundamentalmente, a salvaguarda de regras para a eleição dos órgãos colegiais; o carácter representativo dos elementos que os integram; o cariz de formato único de modelo a adotar em

qualquer escola do país e uma enorme dependência de procedimentos burocráticos que, tradicionalmente, caracterizam todo o nosso sistema educativo. Previa, como órgãos de direção e gestão das escolas e áreas escolares, o conselho de escola ou de área escolar, o “director executivo”, o “conselho pedagógico”, o “conselho administrativo” e o “coordenador de núcleo nos estabelecimentos agregados em áreas escolares”. O “conselho de direcção”, órgão colegial representativo de toda a comunidade educativa, era responsável pela orientação das atividades da escola. Por ele deveriam ser traçadas as linhas mestras de orientação para a escola, o que levou a considerá-lo como órgão político por natureza, onde deviam imperar critérios de representatividade e democraticidade. O “director executivo” correspondia ao órgão de administração e gestão do estabelecimento de ensino, unipessoal, de natureza eminentemente técnica, responsável pela implementação e execução das linhas de orientação emanadas pelo conselho de escola.

A avaliação deste regime experimental haveria de ser realizada por uma comissão independente, criada pelo Governo em 1992 e que se designou Comissão de Acompanhamento e Avaliação. Este Decreto, tal como o anterior (Decreto-Lei nº43/89) reafirmava no seu preâmbulo a intenção de incrementar a transferência de poderes de decisão para o plano local. De acordo com Lima (2000, p. 66), tratou-se evidentemente de mais uma declaração de intenções contrariada por uma lógica global que continuaria a recusar a efetivação dessa transferência, regida por um paradigma centralizado, com a produção de discursos descentralizadores, embora com práticas predominantemente desconcentradas.

O Decreto-Lei n.º 172/91 pretendia uma notória abertura à participação dos pais e de outros representantes da comunidade envolvente e a criação de um novo órgão de direção, o conselho de escola, cuja autonomia e poderes de decisão se afastam substancialmente das propostas da CRSE, a par de um órgão unipessoal a que chamou “director executivo” e que funcionaria como interlocutor privilegiado na ligação entre a escola e os diversos poderes da administração, assumindo grande protagonismo e responsabilidades no dia-a-dia da escola e que poderia tornar-se no “último e mais importante elo de uma cadeia de *desconcentração radical* que penetraria no interior de cada escola e ali encontraria o seu primeiro representante” (Lima, 2000, p. 67). Prevê-se também a separação entre funções de direção e de gestão através da criação de órgãos com constituição e competências diferentes, incumbindo ao primeiro as funções deliberativas, estando reservadas para a gestão as funções executivas.

Este novo modelo experimental de gestão escolar é visto pela administração como mais aberto e participativo, constituindo o início de um processo de inversão, de uma administração educacional

demasiado centralizada e burocrática, orientado para a construção de uma escola ambicionada mais autônoma, mais participada e socialmente mais responsável. Importava, pois, assegurar o respeito pelas regras de democraticidade e de participação de todos os implicados na vida escolar, promovendo o envolvimento das autarquias e de outras entidades representativas dos interesses sociais, económicos e culturais, sublinhando-se desta forma a perspectiva da integração e participação de vários parceiros educativos em cada comunidade. Aos professores caberia a responsabilidade da “direcção da escola”, estando presentes no conselho de escola, órgão responsável pelas grandes orientações de funcionamento e que elege como seu presidente, obrigatoriamente, um docente.

O preâmbulo daquele novo Decreto da gestão apresentava-se, como parece ser da norma, rico de conteúdo em matéria de representatividade, democraticidade e integração comunitária, pretendendo garantir a prossecução de objetivos educativos nacionais e, simultaneamente, a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local, pretendendo conferir estabilidade aos órgãos de gestão no quadro de um cuidado equilíbrio de poderes que assegurava a máxima democraticidade do sistema e a sua inequívoca representatividade local. Ora, é precisamente devido aos problemas resultantes desse equilíbrio, da distribuição de poderes, que em boa medida ditariam o abandono do Decreto-Lei nº 172/91.

O desenvolvimento da experimentação do modelo, criado pelo Decreto-Lei nº 172/91, aconteceu nos primeiros anos de uma outra alteração estrutural que visava uma nova matriz curricular para os ensinos básico e secundário estabelecida pelo Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto e que ficou conhecida como Reforma Roberto Carneiro, cujo diploma previa incentivar “a iniciativa local mediante a disponibilização de margens de autonomia”. A escola era, assim, entendida como elemento estrutural de um modelo democrático para a sociedade.

Porém, na sequência dos trabalhos elaborados pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA), é identificada

“falta de coerência entre o articulado e o preâmbulo do decreto, a excessiva regulamentação, a ambiguidade das competências dos principais órgãos escolares, a subalternização dos aspectos pedagógicos, as relações problemáticas entre o ‘conselho de escola’ e o ‘director executivo’” (Lima, 2000, p. 67).

Chamando a atenção para a necessidade de clarificação das diferentes funções e das competências dos órgãos previstos no diploma em análise, será “no que se refere à autonomia das escolas que o CAA se revelará mais crítico, e até mesmo contundente” (Lima, 2000, p. 68). A mudança de orientação a nível das políticas globais, resultado da substituição do governo, viria a suspender a

aplicação do modelo instituído pelo Decreto-Lei nº 172/91, em que o relatório produzido pelo CAA colocava em “causa a estratégia reformista seguida, criticando o modelo instituído e o ‘insuficiente grau de autonomia concedido à escola’, o que terá originado ‘uma frequente desmotivação’ dos novos órgãos escolares [...]” confirmando que a “administração escolar permaneceu ‘fortemente centralizada’, assim restringindo ‘o espaço político de que a escola tem de dispor [...], esvaziando a função direcção e desmotivando os respetivos protagonistas” (Lima, 2000, p. 68).

Em 1997 num estudo encomendado pelo Ministro Marçal Grilo, João Barroso (1996, p. 29) sustentou um “programa de acção” baseado em sete princípios programáticos que, de certo modo, viriam a incorporar o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, mais concretamente, o primeiro assenta no pressuposto que o “reforço da autonomia não pode ser definido de modo isolado, sem ter em conta outras dimensões complementares de um processo global de territorialização das políticas educativas”; o segundo baseia-se no facto de que a autonomia das escolas “é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer do poder local, no quadro de um processo de descentralização”; o terceiro princípio aponta para a “criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, ‘libertar’ as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo”; considerando a autonomia como uma “possibilidade”, em vez de “uma obrigação”, surge o quarto princípio; já o quinto princípio vê no reforço da autonomia “um meio de as escolas prestarem em melhores condições o serviço público da educação”; o sexto princípio entende a autonomia como um “investimento [...], pelo que tem custos, baseia-se em compromissos e tem de traduzir-se em benefícios”; o sétimo, e último princípio, baseia-se no pressuposto de que a “autonomia também se aprende”, valorizando, assim, os processos formativos sustentados na “pedagogia da autonomia”.

Seguiu-se, então, um novo figurino organizacional para aplicar às escolas, o Decreto-Lei nº 115-A/98, que nos aspetos essenciais pouco difere do modelo experimentado a partir de 1992. O Decreto-Lei n.º 115-A/98 aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e inscreve, na sua introdução, que

“a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade de serviço público da educação”.

Defende ainda este normativo que a “escola, enquanto centro de políticas educativas, tem de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere [...] contando com uma nova

administração central, regional e local, que possibilita uma melhor resposta aos desafios da mudança”. Contudo, o conhecimento empírico leva-nos a afirmar que tais mudanças terão passado despercebidas.

Da implementação daquele diploma, ainda hoje rodeados de muitas indefinições, surgiram os contratos de autonomia. Paradoxalmente, depois de percorrido o preceituado nas “orientações para ação”, anteriormente exposto, temos imensa dificuldade em identificar no que vieram a ser os “contratos de autonomia” a autonomia como “conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes actores organizacionais, numa determinada escola” (Barroso, 1996, p. 31), evidenciando-se uma nítida tendência para a “autonomia decretada”, este tipo de autonomia que se caracteriza por ser “relativa e é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer, eventualmente, do poder local, no quadro de um processo de descentralização” (Barroso, 1996, p. 18). Falta saber se tal se deve à ausência de “contexto de interdependência” ou de inépcia dos atores locais, pois, ficou claro que “este tipo de normativos ainda que consagrassem, do ponto de vista formal-legal a ‘autonomia da escola’, em domínios mais ou menos amplos, eles foram, por si só, insuficientes para instituírem formas de autogoverno nas escolas (essência da própria autonomia)” (Barroso, 1996, p. 19). Por outro lado, a “autonomia construída” “privilegia uma perspectiva mais *socio-organizacional*, em que a autonomia é vista como uma propriedade construída pela própria organização social que lhe permite estruturar-se em função de objectivos próprios” (Barroso, 1996, p. 20). Neste sentido, a modernização surge como justificação destes apelos trazidos pelas políticas educativas, colocando-nos perante “uma recontextualização e uma reconceptualização de termos como, por exemplo, autonomia”, contudo, uma “*autonomia* (mitigada)” revelando-se “um instrumento fundamental de construção de um *espírito* e de uma *cultura* de organização-empresa” (Lima, 2002, pp. 19-20).

Convocando para esta análise as iniciativas de índole “neo-liberal”, no limite, poderemos considerar legítimo e aceitável enquadrar estas tendências na “gestão centrada na escola”, tendo “propósitos claros e expressos de imposição do ‘modelo de mercado’ como referencial político, económico e gestor para a transformação do sistema público de educação” (Barroso, 2005, p. 96).

Com a aprovação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, surge o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, sob a égide de reforçar a “participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, de “reforçar as lideranças ” e de “reforçar a autonomia”, as escolas vivem, no nosso entender, um verdadeiro retrocesso, na medida em se passa de um órgão de gestão colegial (Conselho Executivo) para um órgão unipessoal, materializado na figura do Diretor, em quem

estão concentrados muitos poderes. A este respeito, de acordo com Lima (2018b, p. 46) tudo indica que se tem

“confundido ‘boas’ lideranças com lideranças ‘fortes’ – num contexto histórico-cultural ainda muito marcado por um regime político-autoritário – fez-se equivaler a liderança ao órgão unipessoal formalmente designado diretor e pretendeu-se garanti-la por decreto, à margem das conceções sociológicas que tantas vezes revelam descoincidências notáveis”.

Este órgão unipessoal é apresentado como tendo, supostamente, na sua génese a necessidade de “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes”, identificando-o como o “rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”, que, ao que tudo indica, se tem revelado “apenas para o *interior* e para baixo, ou em direcção aos subordinados que se situam em contexto escolar” (Lima, 2018b, p. 46). Note-se que quis a administração que este órgão unipessoal presidisse ao Conselho Pedagógico (no diploma anterior, o Presidente do Conselho Executivo poderia, ou não, presidir ao Conselho Pedagógico), presidisse ao Conselho Administrativo e tivesse presença no Conselho Geral, a quem o diploma legal designa de “órgão de direcção estratégica”. Parece haver uma tentativa de aproximar o órgão unipessoal às formas de liderança e gestão empresariais, essas que, em busca da excelência terão “desenvolvido culturas que incorporam valores e práticas dos seus grandes chefes” (Peters & Waterman, 1987, p. 47).

Na prática, o que se tem percebido é que o Conselho Geral “dificilmente consegue assumir funções de direcção, seja pela falta de competências, de recursos e de comissões especializadas no seu seio, seja porque dificilmente a administração central o permitiria” (Lima, 2018b, p. 46). Segundo o legislador, o Conselho Geral satisfaz o objetivo de “reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, estando-lhe atribuídas as funções de “aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades)”, bem como “a capacidade de eleger e destituir o director, que por conseguinte lhe tem de prestar contas”. Em termos de representatividade e participação na decisão, em oposição à Assembleia de Escola, os docentes perdem o “monopólio” do Conselho Geral. Em teoria, a colegialidade do Conselho Geral parece surgir como “resposta favorável ao quesito constitucional mínimo da participação na gestão democrática das escolas” (Lima, 2018b, p. 47). Por outro lado, a colegialidade do Conselho Geral e a sua capacidade de atuação perante o Diretor, pode aqui ser vista numa lógica de querer justificar e de garantir os princípios de escola democrática, cuja

realidade aponta no sentido de estarmos perante uma “ilusão de democracia, na qual as autoridades podem solicitar a participação através de uma ‘engenharia do consentimento’” (Apple & Beane, 2000, p. 29).

No que respeita ao desiderato de “reforçar a autonomia das escolas”, importa-nos perceber se as “orientações para a ação” visam efetivamente o reforço da “autonomia da escola” ou se, por outro lado, pretendem reforçar a autonomia do diretor para o interior da Escola, a quem cabe “a representação e a condução quotidiana da organização escolar”.

Barroso (2013, p.55) observa que “a autonomia constitui, assim, um instrumento fundamental para ajustar a oferta educativa às características dos territórios e às dinâmicas locais no respeito pelas orientações gerais de um sistema público nacional de ensino”, logo, deveria apresentar-se como “condição para abrir a escola à diversidade dos seus públicos, reforçando a participação, a democracia e a flexibilização na sua organização”. Contudo, as reformas, às quais a escola tem sido sujeita, têm marcado a organização escolar, evidenciando práticas fortemente enraizadas num sistema altamente dependente de decisões “recentralizadas”, tal como fica demonstrado pela avaliação externa e pela avaliação institucional.

Aquando da republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, através do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o Diretor é mantido como “órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas”, e o Conselho Geral como “órgão de direção estratégica”. Contudo, no ponto 4.º do artigo 12.º daquele diploma pode ler-se

“Sem prejuízo do disposto no n.º 9, os membros da direção, os coordenadores de escolas ou de estabelecimentos de educação pré-escolar, bem como os docentes que assegurem funções de assessoria da direção, nos termos previstos no artigo 30.º, não podem ser membros do conselho geral”.

Levando em linha de conta que, no articulado de ambos os diplomas, a “direção” apenas surge na definição dos elementos elegíveis para integrarem o Conselho Geral, tudo leva a crer que o legislador (no que respeita à composição do Conselho Geral) teve clara intenção de se referir ao subdiretor, adjuntos e assessores do diretor como elementos impedidos de integrarem aquele órgão, mas designando-os de “membros da direção”. Logo, se o Conselho Geral é o “órgão de direção estratégica”, não se compreendem os motivos que levaram o legislador a dotar o Diretor de “elementos de direção”, pois segundo as “orientações para a ação” não constitui o “órgão de direção”, mas sim de “gestão”. Repare-se que, por mais força de razão, esta questão ganha maior interesse de investigação quando no artigo 19.º, se refere ao “Subdiretor e adjuntos do diretor” e em momento algum os trata por “elementos da direção”. Deste modo, somos levados a afirmar que poderemos estar perante uma situação em que o

Conselho Geral, em teoria, é apontado como “órgão de direcção estratégica”, mas, na prática, a realidade poderá não o comprovar, até porque nos

“mais de quarenta anos de democracia, a administração escolar revelou-se particularmente resistente à democratização, sobretudo relativamente à terceira dimensão, a da participação na tomada da decisão, em busca da produção de certas regras autónomas e em situação de partilha do governo das escolas” (Lima, 2018b, p. 48).

Nesta perspetiva, associando a autonomia a uma agenda de tipo “gerencialista e modernizadora”, somos levados a perceber e concordar que a autonomia tem sido assumida como “uma técnica de gestão orientada para a obtenção da eficácia, da eficiência e da competitividade” (Lima, 2011a, p. 26), em vez de estar ao serviço de uma escola que valorize os princípios da democracia e da participação, cada vez mais longe de ser construída “social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais,[...] resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa” (Barroso, 1996, p. 20).

1.3. A gestão democrática perante o atual regime de autonomia, administração e gestão

Antes de iniciarmos o desenvolvimento desta secção, cujo principal enfoque recai no atual modelo de gestão, importa explicar alguns conceitos. Entendemos, assim, imprescindível compreender o conceito de democracia. Paro (2000, p. 25), diz tratar-se de “um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia sem pessoas democráticas para exercê-la”. Alain Tourraine define democracia como sendo “o regime político que permite aos agentes sociais formar-se e agir livremente”, em que os agentes sociais “só existem se existir uma combinação entre consciência interiorizada de direitos pessoais e colectivos” (1994a, p. 387). O autor considera que os principais pensadores da democracia fizeram com que se tornasse numa “definição central da liberdade dos modernos. O que introduziu, a par dos princípios universalistas de liberdade e igualdade, o respeito pelos direitos dos trabalhadores esmagados pela dominação capitalista” (1994a, p. 385). Na defesa e respeito pelos direitos fundamentais, Tourraine (1994b, p.17) desenvolveu o que designou de “liberdade negativa”, em que a democracia surge como regime que garante que o poder é exercido por quem possui o mandato da maioria. Seguindo os

pressupostos apresentados por Norberto Bobbio, Tourraine alerta para a importância dos três princípios institucionais da democracia. O primeiro, reporta-se ao “conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem *quem* está autorizado a tomar as decisões colectivas e com que procedimentos”. O segundo, considera que o “regime é tanto mais democrático quanto maior for o número de pessoas a participarem directamente ou indirectamente na tomada de decisão”. O terceiro, e último, faz referência a que as “escolhas a fazer devem ser reais”.

De acordo com Tourraine (1994a, p.390), “não há democracia sólida sem esta responsabilidade que os meios educativos, em particular a família e a escola, mas também o *peer-group*, fazem nascer ou desaparecer”. Schumpeter (1990, p. 329) considerava a filosofia da democracia como sendo “la méthode démocratique est la technique institutionnelle de gestation des décisions politiques qui réalise le bien commun”. Concordando com o autor, o termo “‘démocracie’ peut devenir un drapeau” (1990, p. 351).

Segundo Lima (1998, p. 95), Weber encontra na racionalização burocrática, simultaneamente, uma forma superior de organização e uma ameaça contra a iniciativa individual, em que a democracia é apontada como sendo inimiga da burocracia, “embora a primeira seja a principal fomentadora da segunda, entre outras razões porque o Estado democrático se reclama a sua intervenção crescente em diversas áreas de prestação de serviços públicos”. Tendo por referência o desenvolvimento económico, Schumpeter atentarà na burocracia como algo inevitável, não a considerando inimiga da democracia, mas sim um complemento (Lima, 1998, p.95).

Considerada originária de Rousseau e Stuart Mill, surge a “teoria da democracia participativa” a qual valoriza o poder do povo e o seu interesse em participar. Na ótica de alguns autores, a participação “será a forma de intervenção no processo de decisão”, acerca da qual Lima refere que “só no contexto da teoria da democracia como participação encontramos a verdadeira importância da problemática da participação, [...] indispensável para a realização da democracia” (Lima, 1998, p. 97). É neste sentido que ganha importância a participação dos atores sociais como salvaguarda dos “interesses gerais”, ou seja, do “bem-comum”. Apesar da atualidade nos dar conta que a democracia participativa é mais avançada, a proposta de Lima (1998, p. 99) leva-nos a explorar as diversas formas de participação e de representação. Assim, na senda de Lima, no que respeita à representação

“já Max Weber utilizara a distinção entre ‘free representation’ (representação livre) e ‘instructed representation’ (representação vinculada ou imperativa) [...]. Canotilho, por exemplo, distingue três graus de participação: a ‘participação não vinculante’ (ao nível dos processos de decisão embora limitada à actualização de instrumentos como propostas, exposições, informações, protestos, etc.); a ‘participação vinculante’ (ao nível dos processos de decisão e no contexto da tomada de decisões, como forma de

limitar o poder); e a 'participação vinculante e autónoma' ou autogestão (uma forma de administração autónoma, uma alternativa radical ao poder tradicional que implica transferência de poder)" (Lima, 1998, p. 99).

Relativamente à participação, tendo por referência a proposta de Baptista Machado, Lima alerta-nos para os três níveis de profundidade da participação:

“a participação na fase preparatória do processo' (consultiva, de informação); a 'participação na própria decisão do processo' (sobretudo através do direito de voto em órgãos colegiais) e a 'participação na implementação ou execução da decisão' (com o objectivo de garantir a colaboração entre administradores e administrados e a correcta execução das decisões)" (Lima, 1998, p. 99).

Lima distingue o que considera “representação política” de “representação de interesses”. A primeira, também identificada como “não vinculante ou livre, considera o representante como ‘fiduciário’”, ou seja, o representante dos interesses gerais. Já no que respeita à “representação de interesses”, estaremos perante um representante assumido como “delegado”, aquele que representará os interesses particulares (Lima, 1998, p. 99).

Transferindo para a Escola, algumas das ideias anteriores, percebemos que decorridas algumas décadas após a experimentação do primeiro modelo de gestão democrática das escolas, em Portugal, somos ainda hoje confrontados com uma longa e complexa caminhada a percorrer, tendo em vista a concretização de um processo que possa espelhar uma verdadeira Escola democrática. Lima (1998, p. 89) considera que “conceber o estudo das organizações escolares centradas exclusivamente sobre si próprias, como espaços de insularidade, de excepção, eventualmente independentes da esfera política, representaria uma falácia”, pelo que o estudo da participação ganha especial relevo.

Embora se possa reconhecer a existência de um certo desempenho mais emancipado das escolas ao nível da execução de alguns dos procedimentos, esta atuação parece traduzir sobretudo a abertura para uma aplicação normativa mais próxima dos atores, continuando a orientação a ser emanada de uma administração excessivamente normativista e reguladora, que foi dando sinais de alguma desconcentração ao nível dos procedimentos mais rotineiros. A propósito da gestão democrática das escolas Lima (2018a, p. 16), propõe duas perspetivas. Uma primeira perspetiva, assenta no princípio que a gestão democrática se encontra “legalmente assegurada, encontra-se também empiricamente concretizada, com maiores ou menores graus de realização em cada contexto escolar concreto”, representando uma conquista “democrática efetiva”. A segunda, levando em linha de conta uma proposta de impossibilidade de democratização, “a gestão democrática estaria associada a um ideal normativo impraticável e inapropriado em termos de eficiência e de eficácia, de competitividade e de

qualidade”. Não obstante o facto de ambas as perspetivas se encontrarem distantes em termos teórico-conceptuais, a realidade revela práticas que se aproximam e se podem encontrar tanto numa como noutra perspetiva. O autor refere que a primeira perspetiva “tende a operar uma correspondência entre o plano das orientações para a ação e o plano da ação organizacional”, cuja aplicação em contexto político democrático conduz a

“concepções procedimentalistas de democracia, isto é, limitando-a a uma democracia das formas e dos processos em prejuízo da substantividade dos objetivos, das decisões e dos conteúdos democráticos, das práticas de diálogo, de argumentação e de participação na tomada das decisões educativas” (Lima, 2018a, p. 17).

As escolas têm vindo a experimentar uma autonomia desconfiada, consubstanciada numa constante e multifacetada prestação de contas, por vezes resultante do não reconhecimento de competência dos atores investidos nos cargos de direção e gestão ao nível local, ajudados por rotinas provenientes de práticas onde impera a tendência para burocratizar excessivamente os procedimentos das diversas estruturas do Ministério da Educação que não querem largar mãos de um poder e controlo centralista, contrariando tudo aquilo que era suposto verificar-se, pois se “queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. [...] É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola” (Paro, 2000, p. 10).

Na abordagem que faremos à problemática da construção da escola democrática teremos necessidade de aludir a documentos que se constituíram como marcos nas distintas fases deste percurso, admitindo desde já que nalguns foi notória a distância entre os princípios enunciados e os efeitos observados.

Embora a partir de 1986 se tenha insistentemente mencionado o princípio da descentralização, da desconcentração e diversificação das estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma ampla participação e o desenvolvimento de práticas democráticas por parte de todos os intervenientes no processo educativo, podemos constatar que o trajeto percorrido tendo em vista a edificação de uma verdadeira Escola democrática não tem sido isento de lapsos de percurso, de avanços e recuos, fruto de incertezas, inúmeras vezes provenientes de fatores externos ao próprio sistema educativo. Ora, uma lógica autonómica para as escolas implica que se tornem organizações mais abertas ao ambiente em que coexistem e, de acordo com o que temos assistido, “isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos no poder” (Paro, 2000, p. 11).

Ao longo dos anos assistimos a um esforço por institucionalizar normativamente a Escola democrática sem que daí tenham resultado, na proporção do empenho normativista demonstrado, verdadeiras práticas de participação e de democraticidade, bem pelo contrário, verificou-se um tremendo fosso entre a intencionalidade normativa e as práticas entretanto viabilizadas. Tal como refere Lima (2014, p. 1069), “a gestão democrática das escolas é uma complexa categoria político-educativa, uma construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre”. O estudo da Escola, tendo como foco de atenção a gestão democrática, na esteira de Lima (2014, pp. 1071-1072) deve ter em linha de conta três dimensões, sendo a primeira a que respeita à “*gestão democrática e eleição*”, mediante a qual os processos de eleição ganham relevo contrariamente ao praticado durante o regime autoritário, em que o recurso à nomeação por confiança política tinha como resultado órgãos unipessoais. Nesta linha de ideias, e de acordo com Lima, a eleição é “uma regra nuclear da democracia e, nas escolas, também um testemunho e uma prática com potencial numa educação para e pela democracia”. A segunda dimensão reporta-se à “*colegialidade*” dos “*órgãos de governo escolar*”, cuja principal implicação se faz sentir nos processos de tomada de decisão, aproximando-a de “concepções democráticas de pendor participativo”. A terceira, centra-se na importância da “*participação na decisão*”, a qual tem na sua génese fenómenos de participação ativa que vão para além do simples ato de estar informado, ou seja, “só o poder de decidir confere pleno sentido às práticas de governo democrático das escolas, rompendo com encenações participativas, com rituais, processos e métodos formalmente democráticos, mas a que falta substantividade democrática”. Barroso (1999, p. 141) refere que

“não pode haver autonomia sem participação. O exercício da autonomia necessita de instâncias de regulação, órgãos colegiais de gestão, onde se confrontem os diversos interesses e pontos de vista com o fim de se atingir uma definição colectiva da escola enquanto ‘bem comum’”.

O reduzido empenhamento demonstrado, por muitos dos atores envolvidos em todo o processo, parece deter significativa importância e se atendermos a que a Escola, ainda hoje, depende fundamentalmente de um corpo docente nem sempre receptivo e empenhado em processos e práticas que traduzam mudanças essenciais, temos, necessariamente, que parar para pensar nos motivos que estarão na origem de tal alienação. Paro (2000, pp. 43-47) identifica quatro tipos de “condicionantes internos de participação”. O primeiro, diz respeito às condições de trabalho, designando-os de “condicionantes materiais”, mais concretamente “as condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidade escolar”. A segunda condicionante é identificada como sendo

“institucional”, resultante do “caracter hierárquico da distribuição da autoridade” que valoriza as relações de tipo vertical. A terceira condicionante é apontada por Paro como “político-social”, a qual parte do princípio de que a escola é frequentada por vários grupos, detentores de interesses diferentes, admitindo que os atos e relações estabelecidas não sejam, propriamente, harmoniosos. O quarto, e último, é designado de “condicionante ideológico de participação”, no qual cabem “todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros”.

Considerando que a participação implica, necessariamente, partilha de poder, acreditamos, então, que uma das principais razões estará identificada, pois, tudo indica que o poder não é assim tão partilhado como é apregoado. Por outro lado, pese embora se apele permanentemente à participação de outros parceiros, pais, autarcas, representantes das forças vivas do meio, parece evidenciar-se um enorme alheamento, que é assumido como natural, fruto de uma desmotivação latente, devido à ausência de uma cultura participativa, ao pouco interesse quanto ao estudo e aprofundamento das matérias tratadas e talvez à falta de estímulo por parte dos pares, como que “se fosse pecado ou crime as pessoas se ocuparem e se preocuparem com os aspectos que dizem respeito a sua própria existência na sociedade” (Paro, 2000, p. 21). Não obstante, esta não participação como que naturalizada, poderá ter por base aquilo que Paro (2000, p. 25) designa de “condicionantes ideológicos do autoritarismo” que consistem em “concepções e crenças, sedimentadas historicamente na personalidade de cada indivíduo, que movem práticas e comportamentos violadores da autonomia do outro”, no limite, poderemos estar perante um “indivíduo” personificado no papel do Estado, dado que na base destes condicionantes estarão motivações de origem económica, política, social e cultural.

Atentando no processo de “agregação” de escolas, o qual, como já vimos, implicou o total abandono dos projetos educativos que vigoravam e conduziu à construção de novos documentos orientadores (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno), desvalorizando por completo todo o percurso construído pelas escolas e respetivos atores, associando as novas configurações de Escola, concebidas à luz do atual modelo de administração e gestão, facilmente nos apercebemos que está a ser colocada em causa a autonomia e a gestão democrática das escolas. O atual modelo de gestão das escolas, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado em 2 de julho de 2012 através do Decreto-Lei n.º 137/2012, comparativamente com o diploma anterior, dá mostras de profundas alterações verificadas no processo de tomada de decisão.

Lima, Sá & Silva (2017, p. 230) levam-nos a perceber que o Conselho Geral, enquanto salvaguarda dos princípios da representatividade e da democraticidade, apesar de pretender garantir

uma maior abertura ao meio, na maior parte dos casos, está subjugado às determinações e à agenda do diretor.

Se com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o órgão de gestão, com características colegiais, tinha maior poder reivindicativo perante a tutela, com o atual modelo, trazido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, tudo indica que a capacidade reivindicativa e de negociação das escolas junto da administração central está claramente diminuída. A atualidade dá mostras de estarmos perante práticas tipicamente características da designada “nova gestão pública”, “conhecida pela sua defesa de uma reforma da administração pública baseada na aplicação dos processos mais típicos, eficientes e eficazes oriundos da gestão empresarial” (Lima, 2018b, p.50). A este respeito, não poderíamos estar mais de acordo com Paro (2000, p. 24) quando refere que “ter o diretor como responsável último por esse tipo de escola tem servido ao Estado como um mecanismo perverso que coloca o diretor como ‘culpado primeiro’”, enfraquecendo, assim, o papel do Diretor para o exterior da Escola e resumindo-o a funções eminentemente técnicas.

Levando em linha de conta que um dos objetivos do atual diploma de gestão visa o “reforço da autonomia da escola” não podemos deixar de convocar para esta análise o conceito de Barroso (2005, p. 108) acerca da autonomia, uma vez que nos permite perceber que se trata de “uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis”. Ora, a Escola revela-se, assim, um contexto com enorme potencial para ser estudado sociologicamente, mais concretamente, a sua gestão, outrora “mais próxima de concepções democráticas de pendor participativo” (Lima, 2014, p. 1072), sendo importante compreender as implicações do órgão unipessoal na “dimensão da ‘gestão democrática’” (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 249).

Assim, concordamos que

“a democracia e as práticas de colegialidade democrática, a autonomia como participação nas decisões e capacidade de produção de regras próprias, em direção às formas de endogoverno democrático, estão longe de constituir simples técnicas de gestão [...]. Mais do que tudo isso, são práticas educativas e de aprendizagem da democracia através do exercício da participação nos processos de tomada das decisões e um direito de professores, alunos, famílias e entorno comunitário” (Lima, 2018a, p. 24).

Impõe-se, então, perceber “quão democrática é, e está sendo, a legalmente instituída e discursivamente onipresente gestão democrática da escola” (Lima, 2018a, p. 24), em particular, se na Escola se identificam processos de tomada de decisões e quem concorre para esse processo. Concordamos com Bolívar (1999, p. 178) quando refere que “a descentralização da tomada de decisões

[...] faz com que o ensino possa responder a demandas e interesses dos implicados” e tem como principais vantagens “o acesso e a participação na tomada de decisões; promove o compromisso com a organização, [...] e o poder não se consolida de modo hierárquico, afastado geograficamente”. Relativamente à ação do Diretor, nomeadamente no processo da tomada de decisão, torna-se imperioso, então, compreender se se distancia ou aproxima das práticas da colegialidade e participação. Embora pareça ter havido lugar a uma mudança, tratar-se-á de uma “mudança na continuidade”? No plano das ações concretas, é importante entender se o Diretor faz um “apelo discursivo ‘à direção’, ou à ‘equipa da direção’, convocando designações muito em uso atualmente mas que não têm qualquer base estatutária” (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 250), uma vez que é ao Conselho Geral que as “orientações para a ação” atribuem a categoria e designação de “direção estratégica”. Todas estas dúvidas saem reforçadas quando percebemos que, quatro anos após a publicação do novo modelo, tal como vimos anteriormente, é o próprio legislador (talvez na tentativa de corrigir uma falha do mesmo) que recorre ao termo “membros da direção”, apesar da “direção” não existir enquanto órgão com aquele significado que, aparentemente, lhe está a ser atribuído. Tratar-se-á de uma distração do legislador ou terá a intenção de legitimar e reforçar a ação do diretor para o interior da escola?

Para Lima (2013, p. 66) “mais importante do que a quebra do princípio da colegialidade terá sido o fenómeno de concentração de poderes no(a) diretor(a) e a prerrogativa que lhe foi concedida de escolher praticamente todos os detentores de cargos de gestão na organização”. Desta forma, considerando que o Diretor possui poder para nomear e demitir os “membros da direção”, os coordenadores de estabelecimento, propõe os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular e preside ao Conselho Pedagógico, parece evidente a sua centralidade, reforçando a autonomia do Diretor para o interior da Escola. A atualidade começa a dar mostras das implicações resultantes da aplicação do atual diploma, veja-se os casos de agrupamentos de escolas em que os próprios professores se recusam a integrar o Conselho Geral, não apresentando qualquer lista. Perante este “estado da arte”, torna-se evidente uma verdadeira crise da participação.

Capítulo II – A Escola como organização em análise

1. Modelos de análise organizacional da Escola

A investigação empírica que propomos realizar neste projeto envolve a mobilização de conceitos e teorias de referência para a análise das organizações educativas, que nos permitam a construção de um quadro conceptual adequado e com capacidade explicativa. O trabalho empírico permitirá preencher e completar o quadro conceptual, referido anteriormente, conduzindo-nos a uma melhor compreensão e interpretação dos fenómenos em estudo. Com o presente capítulo pretendemos rumar, então, às referências teóricas, sendo que, para conseguirmos tal desiderato, temos de reconhecer que, dada a complexidade da escola como organização, o seu estudo não se esgota num único modelo teórico, pois, poderemos recorrer a diversas teorias, metáforas e imagens de análise organizacional, as quais se podem encontrar resumidas de acordo com

“distintos paradigmas sociológicos de análise organizacional, destacando-se o trabalho de Burrell & Morgan (1979), entre distintas perspectivas e níveis de análise (Aldrich, 1992), entre várias metáforas organizacionais (Morgan, 1986), entre faces das organizações educativas (Ellstrom, 1983) ou entre modelos organizacionais de escola (Bush, 1995), entre outros” (Lima, 2006, p. 22).

Concordando com Lima (2003, p. 15) a nossa preocupação reside no interesse e necessidade de concentrar e sustentar o estudo “num número limitado de propostas teóricas com o objectivo de seleccionar um modelo, eventualmente uma síntese de modelos, como ponto de partida para a construção de um quadro conceptual adequado ao estudo da escola como organização”. A organização escolar à luz das teorias e modelos organizacionais

“(…) de acordo com certos autores, é descrita como uma burocracia ordeira e racional, caracterizada por uma estrutura coordenada e hierárquica (Bidwell, 1965; Shipman, 1968; Banks, 1976; Berg, 1981), outros têm focalizado-a como uma organização ambígua (March & Olsen, 1976) e insensata (March, 1976) que caracterizam o mundo da escola como um sistema com frágil conjugação ou articulação (Weick, 1976; Katz, 1964; Bidwell, 1965) e anárquico (Cohen et al, 1972). Ademais, entretanto, há ainda uma divisão entre aqueles que retratam a escola como um sistema sócio-cultural mantido unido por uma rede interpessoal de relações informais, objetivos partilhados e uma cultura organizacional comum (Sarason, 1971; Alderfer e Brown, 1975; Ekholm, 1976) e aqueles que vêem a escola como uma entidade política, caracterizada por conflitos, disputa por poder e negociações entre grupos de interesses e subunidades como ingredientes normais da vida organizacional (Baldrige, 1971; Isling, 1980; Sandkull,

1981). Isto é, há uma divisão entre uma visão de consenso e uma visão de conflito acerca das organizações educacionais” (Ellstrom, 2007, p. 450).

Verificamos, então, que é possível identificar características dos modelos normativo/prescritivo, descritivo e interpretativo, e que, por mais evidentes que se apresentem, exigem grande capacidade de análise e interpretação dos múltiplos fenómenos, de procurar descobrir sempre outras razões e de ver para além das evidências. Torna-se, por isso, “indispensável a adopção de uma postura crítica e vigilante sobre o processo que medeia o espaço-tempo de concepção das orientações educativas e a sua tradução no contexto da escola como organização” (Torres, 2004, p. 223), não deixando de reconhecer que é extremamente difícil identificar o tipo de modelo que caracteriza ou prevalece na organização escolar tal é o seu lado formal e burocrático, democrático, político, subjetivo ou de ambiguidade, sendo certo que nenhum destes é tido como único ou melhor modelo e a adopção de cada um deles, ou mais do que um em simultâneo, depende de um conjunto de variáveis. Assim, a nossa opção recai sobre o “modelo burocrático”, “modelo político” e “modelo da anarquia organizada”, tomando como ponto de partida a

“vantagem de chamar a atenção para a falta de intencionalidade de certas acções organizacionais e de contrapor ao modelo burocrático e ao seu circuito sequencial – identificação do problema, definição, selecção da solução, implementação e avaliação – um outro modelo no qual as soluções resultam frequentemente de um conjunto de elementos relativamente independentes e desligados uns dos outros, ou mesmo de elementos acidentais” (Lima, 2003, p. 33).

Dada a centralidade que o órgão de gestão, o Diretor, terá no nosso estudo, consideramos relevante desenvolver o conceito de liderança, mais concretamente a liderança transformacional, relacionando-o com as características de um ou outro modelo de análise. A justificação para esta nossa opção assenta no facto de percebermos que, ao longo dos tempos, as organizações foram representadas como “tipo ideais e respectivas disfunções, como sistemas e respectivos mecanismos de processamento, como organizações e respectivas contingências, como mercados e respectivas estruturas e deficiências, [...] e como *realpolitik* do poder” (Clegg, 1998, p. 3), tendo a modernidade ficado marcada pelos processos de diferenciação de tarefas, implicando “uma diferenciação entre ocupação e organização” (Clegg, p.11). Já o pós-modernismo, por sua vez, abriu “vários caminhos, tanto ao nível da gestão das diferentes práticas existentes, como do modo de conceptualização dessas mesmas práticas” obrigou a uma “efectiva intervenção dos agentes no trabalho constitutivo” (Clegg, pp. 13-14). Ora, a pós-modernidade, caracterizada pela instabilidade e incerteza, trouxe às organizações a exigência de lidar com as “tendências desenvolvimentistas”, isto é, as “consideradas como *internas* à organização, como é o caso da ‘dimensão’ e da ‘tecnologia’ e, por outro, os factores *externos*, como o ‘ambiente’,

que se relacionam de forma instável e contingente com aquelas forças internas” (Clegg, p. 21). Considerando a volatilidade que marca a atualidade das organizações, sujeitas a mudanças constantes, impõe-se que as mesmas sejam estudadas à luz das teorias transformacionais da liderança, cujo foco recai nas relações e conexões entre o líder e os seus seguidores. Na senda de Leonor Torres (2009, p. 77), a atualidade dá indícios de uma “valorização crescente do papel das lideranças no desenvolvimento da autonomia das escolas” tendo em vista a “resolução dos problemas da indisciplina, do abandono e do insucesso, a liderança emerge paulatinamente como uma variável de controlo da excelência escolar, ao arripio de uma cultura de gestão colegial”. Assim, de acordo com Costa (2003, p. 1334), “em contraponto com os modelos tradicionais da liderança de teor mecanicista, burocrático, racional e hierárquico”, motivada pela “liderança democrática e participativa, ou mesmo em liderança colaborativa e colegial”, ganha protagonismo a liderança transformacional, pela possibilidade de nos permitir identificar a existência de líderes que se apresentem como “facilitadores dos processos de inovação e mudança, que envolvem os restantes membros do grupo na consecução de determinados objectivos e que se responsabilizam por esses processos” (Costa, 2003, p. 1334).

1.1. Modelo racional-burocrático

Uma das características das sociedades atuais parece ser o seu carácter burocrático, que poderá encontrar explicação pelas estruturas que as atuais organizações assumem bem como pela facilidade com que a sua ramificação se processa em todos os setores de atividade, que fizeram da burocracia uma necessidade, constituindo um modelo organizacional com significado expressivo. Para Tony Bush (2003, p. 43) o modelo burocrático “is probably the most important of the formal models”.

O modelo burocrático teve a sua génese na teoria de Weber (1978, p. 24), para o qual a organização era concebida de “tipo burocrático mais puro [...] capaz, numa perspectiva puramente técnica, de atingir o mais alto grau de eficiência”. A este propósito, Silva (2006, p. 81) leva-nos a perceber que há uma valorização dos “elementos formais e estruturais das organizações que, nessa óptica, apresentam características racionais procurando promover a adequação dos meios aos fins”. O mesmo autor recorre a Weber para frisar que a “burocracia pode ser vista como um instrumento técnico para a obtenção eficaz dos objectivos” (Silva, 2006, p. 84).

Segundo Weber (1978, p. 25), a “fonte principal da superioridade da administração burocrática reside no papel do conhecimento técnico que, através do desenvolvimento da moderna tecnologia e dos

métodos econômicos da produção de bens, tornou-se totalmente indispensável”. A organização escolar, em parte, também não escapou a esta lógica e à medida que a sua dimensão cresce, aumenta naturalmente o número de elementos envolvidos, tornando mais complexas as relações entre si, pelo que a burocratização pode ser vista como necessária para agilizar e regularizar os procedimentos.

Para Weber (1978, p. 16) os atos administrativos pressupõem a “[...] busca racional dos interesses dentro dos limites estabelecidos pelos preceitos legais e segundo princípios de formulação geral”, caracterizando o modelo burocrático pela existência de regras e normas para todas as atividades a realizar na organização, a existência de um caráter formal nas comunicações, a divisão do trabalho e o seu caráter marcadamente racional, sendo que a

“administração puramente burocrática, [...] é, segundo toda a experiência, a forma mais racional de exercício de dominação, porque nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade [...], intensidade e extensibilidade dos serviços, e aplicabilidade formalmente universal a todas as espécies de tarefas” (Weber, 1991, p. 145).

A dimensão burocrática domina claramente algumas dimensões da escola como organização, sobretudo nos procedimentos administrativos. Este lado visível da Escola baseia-se no princípio de que os objetivos e as decisões importantes são definidos institucionalmente, implicando uma estrutura hierárquica claramente definida e níveis de responsabilização determinados, cuja compreensão pode ser ajudada pelo modelo racional, pois, como refere Lima (2003, p. 21) este modelo, apesar de não ser “exclusivo da burocracia [...] estuda as organizações burocráticas” cujas características acentuam o “consenso e a clareza dos objectivos organizacionais [...] e pressupõe a existência de processos e de tecnologias claros e transparentes”. Ainda, de acordo com o mesmo autor “a acção organizacional é entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada” (2003, p. 21).

Articulando estas ideias com as “Imagens da Organização” estabelecidas por Morgan, a teoria da burocracia defendida por Weber enquadra-se perfeitamente na metáfora da “*organização como máquina*”. Dentro desta linha de pensamento, podemos associar à burocracia na organização escolar, alguns dos princípios da teoria clássica defendidos por Taylor e Fayol. Como “*tipo ideal*”, a burocracia surge como um modelo organizacional caracterizado pela racionalidade e pela eficiência, não se afastando, nesta perspetiva, dos ideais preconizados por Taylor na sua administração científica, fazendo desta procura obsessiva pela “eficácia, pela eficiência e pela qualidade, [...] uma obsessão tipicamente tayloriana, presente por diversas formas na teoria da burocracia, na escola das relações humanas, nas perspectivas sistémicas e contingências, etc.” (Lima, 2002, p. 26).

Para a realização do nosso estudo, consideramos o modelo Burocrático, na medida em que apresenta um quadro de dimensões a observar, nomeadamente: legalidade, racionalidade, hierarquia, impessoalidade e especialização. O modelo racional, cuja principal virtualidade, segundo Max Weber, está na eficiência das organizações que o seguem, acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais e pressupõe a existência de processos e tecnologias claros e transparentes. Deste modo, as organizações são vistas como formas de realização de objetivos, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais, o que leva a entender a ação organizacional como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional.

Crozier (1963, p. 227), naquilo que Lima (2002, p. 20) designou de “propostas neoracionalistas”, considera que o modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das organizações, coloca em evidência o lado integrador, desvalorizando as relações de poder nelas existentes, frisando que não se deve colocar o foco da influência dos métodos de governação de uma organização apenas como resposta a objetivos de eficiência, uma vez que, a “rigidité d’une organisation ne tient pas seulement aux pressions qui viennent d’en haut”. Contudo, o autor sublinha que o “problème du pouvoir a toujours constitué un problème difficile pour la sociologie des organisations” (1963, p. 176). Refere que é pouco usual compreender o funcionamento das organizações partindo do estudo dos modos como se distribui o poder, bem como a estratégia que os indivíduos e os grupos utilizam na negociação, realçando que “le monde du pouvoir ne recouvre qu’une partie des relations complexes entre individus et organisations” (Crozier, 1963, p. 215).

Crozier traz à reflexão Michels, o qual terá procurado demonstrar as dificuldades com que se depararam aqueles que quiseram operar profundas modificações sociais, sejam de cariz reformista ou revolucionário, sem o suporte de organizações, isto é, da burocracia. Por sua vez, Alvin Gouldner e Philip Selznick terão questionado a conceção de perfeição de “tipo ideal”, procurando perceber e questionar a relação entre “l’efficacité ‘organisationnelle’ et la robotisation de l’individu”. Assim, com base no que designaram de teoria das “conséquences inattendues” perceberam que “les traits routiniers et oppressifs de la bureaucratie tenaient en fait à la résistance de l’être humain au schéma mécaniste qui lui est imposé et constituaient les éléments d’une sorte ‘cercle vicieux’”, percebendo-se, assim, que a organização de “tipo ideal” está longe de ser tão eficiente, quase elevada à perfeição, como inicialmente se fazia crer (Crozier, 1963, p. 218).

Analisando a burocracia à luz das relações humanas, Crozier propõe-nos a teoria das disfunções burocráticas para percebermos que as atividades humanas também dependem de sentimentos, quer

sejam advindos da sua pertença a um grupo ou mesmo das suas relações interpessoais. Notando que as demandas racionais sobre os indivíduos não conduzem, propriamente, a resultados constantes e previsíveis e que a eficácia de uma organização “ne peut se résumer à la combinaison d’expertise, d’impersonnalité et de hiérarchie du ‘type idéal’”. Ora, se quisermos trazer esta teoria para a exploração das motivações do nosso estudo, percebemos que os processos de tomada de decisão do Diretor poderão sustentar-se em “impersonal relationships between staff”, visando minimizar “the impact of individuality on decision-making” (Bush, 2003, p. 44). Contudo, de acordo com Crozier, “ce n’est pas l’organisation la plus rationnelle au sens weberien qui obtiendra les meilleurs résultats, mais l’organisation la plus vivante, c’est-à-dire celle où les subordonnés seront amenés à participer le plus aux décisions qu’ils auront à appliquer” (1963, p. 220).

Crozier refere que, na tentativa de demonstrar que o “tipo ideal” carrega uma certa ineficácia e de perceber os motivos que levaram o modelo Weberiano a afastar-se da realidade, os estudos realizados por Merton, apontavam para a existência de disfunções, cuja origem estaria na resistência que o comportamento humano desenvolvia em relação à rigidez de uma conduta que se pretendia obter mecanicamente. Já Selznick, na tentativa de compreender a capacitação ou a condição de perito, como nos diz Crozier (1963, p. 221) “montre comment le même cercle vicieux de dysfonction peut se développer au niveau de l’expertise et de la spécialisation”. À luz desta interpretação, a organização burocrática tenderá a fragmentar os papéis a desempenhar pelo perito, de forma a que ele seja o mais neutro e independente possível, contudo, o que se verifica é uma tendência para “créer ainsi un esprit de caste”, conduzindo o perito a um certo alheamento, sendo esta disfunção combatida por um reforço da especialização. Selznick ter-se-á debruçado sobre a análise dos meios de controlo que as organizações possuem, tendo identificado, à imagem daquilo que, aparentemente, as “orientações para a ação” atualmente pretendiam que acontecesse ao nível do Conselho Geral, isto é, “mécanisme de cooptation”, consistindo na participação no poder de decisão por parte dos representantes dos interesses especializados, nomeadamente, grupos de peritos e de “l’endoctrinement idéologique”, sendo que a “bureaucratie dans cette perspective apparait comme quelque chose de plus diffus et de plus complexe” (Crozier, 1963, pp. 221-222).

De acordo com Crozier, Gouldner investigou com maior profundidade as questões da burocracia, identificando a burocracia concentrada na capacitação ou especialização, à qual não terá dado tanto valor, e a “bureaucratie-punition”, vendo esta última em três perspetivas: como um círculo vicioso cujo foco reside na subordinação e no controlo; como um modo de comportamento com funções latentes e como resposta a uma situação acidental, mas necessária, designada de “théorie de la succession”.

Assim, para Gouldner as impessoais regras burocráticas reduzem as tensões geradas pela subordinação e pelo controlo. No que diz respeito à punição, na ótica de Gouldner, terá uma dupla finalidade, isto é, “la règle bureaucratique est utilisée par les ouvriers aussi bien que par l’ordre hiérarchique et d’autre part que l’existence de règles dont l’application peut être suspendue constitue un terrain de négociation excelente et un instrument de pouvoir pour les deux parties” (Crozier, 1963, pp. 222-223).

Crozier define o “système bureaucratique d’organisation” como sendo “tout les systèmes d’organisation dans lequel le circuit, erreurs-information-corrections fonctionne mal et où il ne peut y avoir, de ce fait, correction et readaptation rapide des programmes d’action, en fonction des erreurs commises” (1963, p. 229), cujos modelos de atividade burocrática, nomeadamente a impessoalidade das regulamentações e a centralização das resoluções se tornam parte integrante do equilíbrio interno da organização. Os estudos desenvolvidos por Crozier levaram-no a identificar quatro aspetos que estarão na base da “rigidité des routines” do sistema burocrático: a primeira situa-se ao nível da extensão do desenvolvimento das regras impessoais, (se na organização tudo se encontra pré-determinado, ao chefe da hierarquia caberá apenas vigiar a aplicação das regras, fazendo com que os subordinados fiquem esvaziados de qualquer poder reivindicativo e de iniciativa, uma vez que a sua conduta se encontra pré-determinada pelas regras); o segundo, diz respeito à centralização das decisões, sendo que o poder de tomar decisões ou de alterar as existentes está afastado do centro de execução, logo associado à impessoalidade, conduzirá a uma maior centralização, o mesmo é dizer que “ceux qui décident ne connaissent pas directement les problèmes qu’ils ont à trancher; ceux qui sont sur le terrain et connaissent ces problèmes n’ont pas les pouvoirs nécessaires pour effectuer les adaptations et pour expérimenter les innovations devenues indispensables” (1963, p. 233). O terceiro, reside no isolamento de cada estrato ou categoria hierárquica, acompanhado da pressão que o grupo exercerá sobre o indivíduo. Tal isolamento implica uma comunicação escassa, emergindo assim um controlo do sistema de organização burocrática, dado que tal isolamento facilita o controlo de cada estrato, levando Crozier a referir que a “pression du groupe des pairs constitue à notre avis un des éléments essentiels dont on doit tenir compte pour comprendre ‘l’esprit de corps’ des bureaucrates et leur ‘ritualisme’” (1963, p. 235). O quarto, e último, está relacionado com o desenvolvimento das relações paralelas de poder, bem como, a existência de zonas de incerteza. Assim, perante a incerteza, ganham relevância os processos de multiplicação de regulamentações, acompanhado do reforço da centralização, sendo que nas zonas de incerteza surgem relações de poder paralelas e consequentes fenómenos de dependência e de conflito.

A propósito da mudança, Crozier entende que o sistema de organização burocrático é “incapable de se corriger en fonction de ses erreurs et dont les dysfonctions sont devenues un des éléments essentiels de l'équilibre”, sustentado pelas opções racionais, levam Crozier a defini-lo como um modelo “statique et descriptif”. Neste modelo, o autor identifica dois grandes problemas: o primeiro diz respeito à resistência à mudança; o segundo reside na forma e capacidade de uma organização burocrática se adaptar à mudança. Ora, os estudos de Crozier apontaram no sentido de identificarmos a mudança como sendo operada de “cima para baixo”, de forma generalista e universal (1963, pp. 239-243), em que, tal como refere Bush (2003, p. 58), o poder se concentra no topo da pirâmide, na qual “principals possess authority by virtue of their positions”. Perante o exposto, e atendendo que as “orientações para a ação” valorizam e transparecem uma elevada preocupação com a eficiência e eficácia (na gestão dos recursos humanos, pedagógicos e materiais, bem como, nos objetivos traçados em sede de contrato de autonomia), não será de estranhar que o Diretor se enquadre na “*concepção burocrática, estatal e administrativa*” ou mesmo na “*concepção gerencialista*” propostas por Barroso, uma vez que, na linha da primeira concepção, poderá tratar-se de um “representante do Estado na escola, executante e vigilante do cumprimento das normas emanadas do centro e um elo de ligação/controlo entre o Ministério e a sua administração central ou regional e o conjunto de professores e alunos que frequentam a escola”. De acordo com a “*concepção gerencialista*”, o Diretor poderá assemelhar-se a um “gestor de uma empresa, preocupado essencialmente com a administração dos recursos, com formação e competências técnicas específicas, com o grande objectivo de garantir a eficiência e a eficácia dos resultados alcançados” (Barroso, 2005, p. 162). Henry Fayol (1984, p. 26), a propósito da definição de administração, mais particularmente as suas funções, referia que a administração “é uma função que se reparte [...] entre a cabeça e os membros do corpo social. A função *administrativa* distingue-se claramente das outras cinco funções essenciais”, sendo elas a “função técnica”; “função comercial”; “função financeira”; “função de segurança” e “função de contabilidade”. No que respeita à “função administrativa”, Fayol diz-nos que é “necessário não confundí-la com a *direção*”. Para Fayol dirigir consiste em “conduzir a empresa, tendo em vista os fins visados, procurando obter as maiores vantagens de todos os recursos de que ela dispõe; é assegurar a marcha das seis funções essenciais”. A administração é considerada por Fayol uma das seis funções, “cujo ritmo é assegurado pela direção”.

Na senda de Ball (1994, p. 23) estas teorias “exponen argumentos en términos de la racionalidade y la eficiencia para lograr el control”, as quais são adotadas por administradores e professores considerando-as ideais para administrar escolas.

Weber, ao afirmar que “cada cargo inferior está sob controle e supervisão do superior” (1978, p. 17), admite que na organização burocrática existe uma estrutura de autoridade e controlo, ou seja, de uma hierarquia da autoridade, que importa estudar, de modo a percebermos se “a substituição da liderança colegial pela liderança unipessoal, a que falta a perda do carácter eletivo para se aproximar do que Weber designou por ‘burocracia monocrática’” (Lima, 2013, p. 68). Talvez as “orientações para a acção” vissem na figura do Diretor o que Crozier veio a identificar nos seus estudos, isto é,

“Le directeur et le directeur-adjoint sont des experts pour certains problèmes, comme ceux de la matière première, du circuit des opérations et de l'utilisation des machines. [...] Leur réussite consiste avant tout à parvenir à faire coopérer ensemble des gens sur lesquels ils n'ont que des moyens d'action très indirects. En matière de personnel, ce sont des juges dont la principale fonction est d'appliquer et d'interpréter une loi qu'ils n'ont pas faite” (1963, p. 76).

Levando em linha de conta que as “organizações são vistas como formas de realização de objectivos e de preferências”, em que a estrutura confere maior importância ao funcionamento da organização, o que nos leva a concordar que a “acção organizacional é entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional” (Lima, 1998, p. 69). Esta dimensão burocrática destaca a centralização e a racionalidade à qual se associa a desvalorização dos sentimentos, tal como Crozier destacou. Concordando com Lima (1998, p. 72), a racionalidade burocrática “é uma ‘racionalidade instrumental’ (Weber), uma ‘racionalidade técnica’ (Thompson)”, fazendo do modelo burocrático um “modelo de racionalidade típico do *homem económico*, que acentua o consenso, a certeza e a estabilidade, em suma, a racionalidade objectiva, *a priori*”, ao qual podemos associar a rigidez do controlo inerente ao exercício dos cargos, tal como nos diz Mintzberg (1995, p. 20) a “estrutura de uma organização pode ser definida como o total da soma dos meios utilizados para dividir o trabalho em tarefas distintas e em seguida assegurar a necessária coordenação entre as mesmas”.

Aplicando este modelo ao estudo das escolas, ele vai evidenciar “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, 1998, p. 73).

Efetivamente, a atualidade parece continuar a insistir numa administração educativa desconfiada, que não descentraliza e tem dificuldades em delegar, em que o modelo formal serve simultaneamente a administração e os atores locais, uma vez que deles se espera um desempenho previamente estabelecido e em conformidade com as determinações provenientes do topo da hierarquia,

com níveis de exigência, com reduzido apelo a um empenhamento mais acentuado, participativo e crítico, que em nada favorece uma motivação acrescida que possa traduzir-se na mudança de uma certa cultura organizacional instalada e apática, conformista e positivista, não participativa.

À luz desta análise, a Escola apresenta-se, então, como uma organização fortemente estruturada e articulada, amarrada por uma teia infundável de suportes legislativos e regulamentos, emanados superiormente e produzidos no seu interior e onde a certeza, a ordem a objetividade e a racionalidade nos procedimentos são fatores inquestionáveis.

Segundo Costa (1996, p. 39) a imagem burocrática da escola é sugerida pelos seguintes indicadores:

“Centralização das decisões nos órgãos de cúpula do ministério da educação, traduzida na ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas; Regulamentação pormenorizada de todas as actividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho; Previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização; Formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino; Obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, arquivomania); Actuação rotineira (comportamentos estandardizados) com base no cumprimento de normas escritas e estáveis; Uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; Pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações; Concepção burocrática da função docente”.

Obviamente, a organização escolar continua agarrada a alguns daqueles indicadores e, para admiração, tal como nos esclarece Lima (2012, p. 129), as evidências levam-nos mesmo a considerar que “algumas dimensões do ‘tipo-ideal’ weberiano se encontram em mutação ou até, eventualmente, em erosão”, dado que a realidade, tendo já conquistado alguns adeptos, parece propor uma

“burocracia aumentada, resultante de um processo de hibridização que ora perde, ora mantém, certos traços da burocracia weberiana, que associa, eventualmente, novas dimensões do ‘tipo-ideal’ original, que adquire novas e mais complexas propriedades de extensão e de contole, entre outras, induzidas por uma burocracia digital, ou ciberburocracia” (Lima, 2012, p. 130).

Em nossa opinião, é feita desta forma, assaz crítica e reivindicativa, a alusão à necessidade de uma verdadeira autonomia, resultante de um processo de descentralização que efetive a delegação de poderes nas escolas e nos atores locais. Ainda nesta perspectiva, a Escola é vista essencialmente como uma organização formal que pretende atingir certas finalidades e objetivos, através de determinadas tecnologias e recorrendo aos efeitos do uso do poder e do controlo.

Uma das principais críticas às teorias de Weber é a de que ele “parece ter concebido as normas como se elas se desenvolvessem e operassem sem intervenção de grupos de interesse que possuem poder em diferentes graus” (Gouldner, 1978, p. 67).

Este modelo racional que pretende evitar o conflito e não considera as estruturas informais, que assumem particular importância em tudo o que acontece na Escola, levou Lima a afirmar que “a burocracia, em sentido Weberiano, constitui o modelo mais racional, aquele que afasta erros, afectos e sentimentos (considerados irracionais), desvios em relação ao curso racional da acção” (1998, p. 69).

Aceitar a Escola como uma organização burocrática, atendendo fundamentalmente ao controlo burocrático que sobre ela é exercido por um poder centralista e excessivamente normativista e regulamentador, que organiza e estrutura um modelo uniforme para todo o país, implica que seja analisada e enquadrada apenas no “plano das orientações para a ação”, pois a perspectiva legal, normativa e jurídica tão característica da escola como organização formal e burocrática é permanentemente posta em causa pelas práticas desenvolvidas pelos seus atores quando passamos para o “plano da ação”, aspetos que abordaremos adiante ao tratarmos o modelo político.

Ficamos desde já com a ideia de que se verifica, na atividade da organização escolar, uma distância abissal entre o plano das orientações determinadas superiormente, explícitas, normativas e formais, à boa maneira burocrática e as práticas entretanto observadas no plano da ação que, quantas vezes se mostram rebeldes ao normativo, processando-se então um abandono do pendor burocrático da Escola para dar lugar a episódios de pura contradição entre aqueles dois planos, inúmeras vezes induzido pela administração educativa, que no próprio normativo enuncia princípios consentâneos com os objetivos pretendidos, mas que, quando explicitados na regulamentação subsequente, claramente os contradiz ou inviabiliza. São, então, os aspetos formais e legais, consubstanciados no “plano das orientações para a ação”, que nos levam a considerar a escola como uma organização burocrática, que privilegia a regularidade, a certeza, a uniformidade, características impostas por uma administração centralizada e controladora.

Nestas circunstâncias, apesar de em teoria, as escolas beneficiarem explicitamente de margens de autonomia, concretizadas por via dos “Contratos de Autonomia”, percebe-se que, na verdade, se encontram sujeitas a uma regulamentação pormenorizada, que “leva a que se torne difícil a renovação pedagógica a partir das escolas e dos professores num sistema onde predomina a lógica do centralismo burocrático” (Formosinho, 1984, p. 106).

Nesta linha, também Costa (1996, p. 49) reforça a ideia do poder do modelo burocrático aplicado às escolas no sentido do controlo e da regulação de todo o sistema quando refere que as

“escolas são organizações formais com muitas das mesmas características das organizações burocráticas [...]. O modelo burocrático é aquele que a maioria dos administradores escolares adoptam, e isto poderá explicar a razão pela qual o modelo pode ser utilizado para prever com correcção certos tipos de comportamento nas escolas”.

Deste modo, ganha sentido a possibilidade da tradução prática do que Weber preconizava quando referia que nas organizações burocráticas

“os detentores do poder que dela se servem, tendem a tornar-se mais poderosos ainda pelo conhecimento proveniente da prática que adquirem no serviço. Através da atividade no cargo ganham um conhecimento especial dos fatos e dispõem de uma bagagem de material documentário, exclusiva deles” (1978, p. 27).

Não há dúvida de que a ordem burocrática, decretada e imposta normativamente faz parte do dia-a-dia da organização escolar, enquanto local onde se tenta executar e cumprir as tarefas em plena conformidade com o previsto. Quando analisados os fundamentos da organização burocrática e confrontados com a organização escolar, merece ainda destaque alguma contradição (aparente) entre o que se espera do exercício do poder, pelo desempenho de um cargo, uma vez que é entendido que a “autoridade burocrática é exercida em sua forma mais pura ali onde fôr dominada pelo princípio da nomeação” (Weber, 1978, p. 22). Ora, na organização escolar, ainda conseguimos identificar cargos resultantes de processos de eleição, apesar de alguns dos elegíveis serem propostos pelo Diretor e, mesmo aceitando uma certa ascensão hierárquica por parte dos eleitos, à luz da burocracia, o poder não é tão forte nem produz o mesmo efeito quando a ocupação do cargo resulta de processos de nomeação, pois a nomeação é “essencial à moderna burocracia” (1978, p. 22). Neste quadro, a colegialidade choca com o princípio da autoridade máxima concentrada numa só pessoa, num único chefe, como preconizam os defensores da burocracia. Este órgão unipessoal será, no fundo, o corolário de uma gestão democrática *mitigada*, o “rosto” que representa a “Administração Central” (Lima, 2007, p. 45).

Não são, seguramente, estes os únicos aspetos em que a Escola se revela como uma organização não sintonizada com alguns dos fundamentos da teoria da burocracia. Importa referir que a face burocrática da organização escolar pode encontrar justificação e tornar-se atualmente imprescindível, sobretudo se atendermos aos constrangimentos e às contingências impostas pelas alterações introduzidas na matriz organizacional dos estabelecimentos de ensino, consubstanciada na

“agregação” de agrupamentos de escolas com dimensões consideráveis, transformando-os em “mega-agrupamentos”.

Fica claro, entretanto, que temos de pensar a escola como uma organização extremamente complexa onde, em determinados domínios e nas mais variadas situações, se evidenciam os atributos do modelo burocrático, essencialmente confirmados no plano das “orientações para a ação”. As investigações levadas a cabo no nosso país, sobretudo por Licínio Lima, João Formosinho, João Barroso e outros, permitem concluir que a administração do sistema educativo tem assumido marcas óbvias do modelo burocrático, embora se reconheça, e cada vez mais se aprofunde, o estudo e análise aos processos que traduzem a fuga ao normativo, a recriação local da norma, a rebeldia manifestada por muitos dos atores envolvidos, face aos imperativos da racionalidade burocrática, como abordaremos de seguida.

1.2. Modelo político

Como alternativa ao modelo racional burocrático, o estudo das organizações poderá desenvolver-se com recurso ao modelo político, o qual valoriza outros aspetos da ação organizacional, como é o caso do processo de decisão que, segundo Bush (2003, p. 89) deve resultar de procedimento de negociação.

O estudo da Escola, enquanto organização, pode ser desenvolvido com recurso à visão das organizações como “sistema político”, fazendo incidir “a atenção nas relações entre *interesses, conflito e poder*” (Morgan, 2006, p. 183). Ainda de acordo com Morgan (2006, p. 183), os interesses são “predisposições que englobam metas, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam uma pessoa a agir de uma maneira ou de outra”, o que nos conduz para três domínios que permitem entender a política organizacional de acordo com os interesses relativos à tarefa, à carreira e pessoais. Fazendo alusão à “metáfora política” de Gareth Morgan, no trabalho de investigação que pretendemos desenvolver, vamos encontrar representados grupos de pessoas na defesa dos seus interesses, que poderão ser opostos, o que nos permitirá “ver as organizações como redes soltas de pessoas com interesses divergentes que se juntam por motivo de conveniência pessoal (ganhar a vida, desenvolver uma carreira, defender uma meta ou objetivo pessoal)” (Morgan, 2006, p. 189).

Segundo este modelo, a organização escolar apresenta-se como uma “arena política” que espelha e valoriza a turbulência, a incerteza, a crítica e o conflito, próprios de um sistema extremamente complexo e que entra em rota de colisão com a visão normativa/prescritiva, estável, previsível e

harmoniosa. A propósito do conflito, Richard Quantz considera que os administradores e gestores escolares pensam as escolas como sistemas, baseados no princípio de que os profissionais, que nelas trabalham, agem “para o bem de todos”. O autor compara os administradores escolares ao capitão de um navio que, no caso das escolas, é a quem cabe a responsabilidade de conduzir “toda uma entidade”, trabalhando “para o bem comum”. Ora, de acordo com Quantz, as teorias sistémicas “proporcionam ferramentas aos administradores escolares para gerirem os acontecimentos de forma a que a organização consiga alcançar o máximo sucesso” (2012, p. 79). Pensar as escolas como sistemas só resulta enquanto se valorizar “apenas determinados aspectos do mundo social” (Quantz, 2012, p. 80). A teoria do conflito, na esteira de Quantz (2012, p. 82) permite-nos compreender que o “conflito existe no seio dos grupos humanos e que o entendimento desses conflitos é uma das chaves para compreender o que se passa numa organização”, em que as escolas podem ser concebidas como “campos-espacos nos quais os grupos sociais se reúnem e constantemente lutam em torno de questões socioculturais como a distribuição de bens e serviços, o controlo dos processos e a legitimidade de identidades e culturas”. Acresce que, à luz da teoria do conflito, os indivíduos e os grupos “necessitam de estar inseridos num espaço em que as suas identidades e culturas são reconhecidas e legitimadas e em que as suas visões do mundo são valorizadas”, para os administradores escolares, o interesse geral é entendido como estando mais próximo dos interesses “das elites do que aos das minorias”. Quando alguém que, supostamente, representa as minorias procura agir ou manifestar-se é interpretado como estando contra o “bem comum”, sendo os seus intentos “definidos como ilegítimos”. Em oposição à teoria do conflito, as abordagens sistémicas tendem a valorizar “práticas que reclamam defender o interesse geral, mas que, na verdade, trabalham para impor uma ordem social hegemónica que representa os interesses especiais dos grupos sociais dominantes” (2012, p. 83). Quantz questiona se estaremos a servir a democracia quando reduzimos conflitos fundamentais no seio de uma organização a meros problemas técnicos. Ora, o autor considera que esta visão tecnicista limita o conhecimento da realidade organizacional, condicionando o conhecimento das “estruturas sociais mais alargadas que enquadram os problemas organizacionais” nas quais se situam o que o autor designa de “interesses sociais”, como é o caso dos *rankings* das escolas.

Em oposição à teoria do conflito, as abordagens sistémicas “definem as questões de um ponto de vista meramente técnico e as circunscrevem aos limites da instituição escolar, de forma a que as possíveis soluções passam apenas por acomodar ou dissolver as forças disruptivas” (Quantz, 2012, p. 88). Por outro lado, na ótica de Quantz, as abordagens sistémicas são “ingénuas porque muito dificilmente reconhecem o papel fundamental do poder em questões aparentemente menores e

apolíticas. Provavelmente socorrer-se-ão da linguagem da eficiência e da objectividade para neutralizar as forças que ameaçam o *status quo*" (2012, p. 88). De um modo geral, na senda de Quantz (2012, p. 89), as abordagens sistémicas apenas proporcionarão "às elites melhor informação para as ajudar a gerir os eventuais desafios à distribuição de poder vigente de uma forma mais eficiente, tornando a organização cada vez menos democrática", por sua vez, a teoria do conflito vê na ausência de conflito "uma hegemonia opressiva em vez de um consenso democrático" (2012, p. 87).

De acordo com Silva (2006, p. 100) "Baldrige *et al.* (1978: 35) chamam a atenção para alguns aspectos acerca do processo político: a) a fragmentação da organização em grupos de interesse, que coexistem até que os interesses de cada um começam a ser postos em causa, surgindo os conflitos". No âmbito desta análise, não podemos deixar de referir o modelo de sistema político desenvolvido por Tony Bush, na medida em que apresenta, em síntese, as seguintes características: "tend to focus on *group activity* rather than the institution as a whole [...]. Political models are concerned with *interests* and *interests groups*. [...] stress the prevalence of *conflict* in organizations" (Bush, 2003, pp. 91-93). O conflito é encarado como "a normal feature of organizations [...]. Political models assume that the *goals* of organizations are unstable, ambiguous and contested. Individuals, interest groups and coalitions have their own purposes and act towards their achievement. [...] decisions within political arenas emerge after a complex process of *bargaining and negotiation*". O conceito de poder destaca-se enquanto "outcomes of the complex decision-making process are likely to be determined according to the relative power of the individuals and interest groups involved in the debate" (Bush, 2003, pp. 93-94). Assim, aponta para objetivos determinados nos departamentos ou subunidades, pela via do conflito e mediante negociação e alianças entre os grupos; as decisões são tomadas com base nos objetivos dos grupos dominantes, com apoio de um claro processo político; a estrutura está organizada por subunidades resultando daqui uma relação conflitual como reflexo dos interesses dos grupos; o ambiente apresenta-se instável e os corpos externos são vistos como grupos de interesse e de pressão em relação à tomada de decisões. O líder é, simultaneamente, participante e mediador e o poder que detém deve servir os seus interesses e objetivos, pelo que o seu papel e o estilo de liderança adotados constituem aspetos fundamentais na teoria do sistema político. Logo, a atividade política assume-se como uma dimensão fundamental no estudo da organização, na medida em que o conflito "is a normal feature of organizations" (Bush, 2003, p. 93).

Nos processos de tomada de decisão, impõe-se o modelo político que muitas vezes constitui um verdadeiro jogo de poderes entre os diversos atores envolvidos, que defendem diferentes pontos de vista. Ainda a este propósito, Natércio Afonso (1994, p. 33) ao considerar a escola como um sistema político,

refere que “espera-se que a análise do funcionamento diário da organização escolar saliente a dinâmica da política organizacional, os diferentes interesses, os conflitos resultantes e interesses antagónicos e a utilização do poder na gestão dos conflitos”, logo “espera-se que sejam identificadas diferentes clientelas relativamente à organização e à administração da escola, cada uma com interesses específicos, programas e estratégias políticas”.

Interesse, conflito e poder surgem então como conceitos fundamentais na análise da organização escolar enquanto modelo de sistema político. Bacharach & Mundell (1999, p. 130) definem conflito como “luta entre vários interesses com o objectivo de estabelecer a unidade em torno duma lógica de acção particular, seja esta unidade estabelecida por consenso ou por dominação”. A propósito de poder, Crozier (1963, p. 202), tal como já vimos anteriormente, identifica dois tipos de poder: o poder de perito e o poder hierárquico. Assim, o poder de perito será “le pouvoir dont un individu dispose du fait de sa capacité personnelle à contrôler une certaine source d’incertitude affectant le fonctionnement de l’organisation”. O autor define o poder hierárquico como sendo “le pouvoir dont certains individus disposent, du fait de leur fonction dans l’organisation, pour contrôler le pouvoir de l’expert et à la limite y suppléer”.

De acordo com Lima (2003, p. 17), o

“modelo político realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objectivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo específico de racionalidade – a racionalidade política [...], ele tem as vantagens de chamar a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos actores educativos (tantas vezes apreendidos como grupos homogéneos), para a conflitualidade que pode marcar os seus interesses e as suas acções e, até, para o seu potencial de intervenção e de mudança”.

À luz deste modelo, Crozier & Friedberg consideram que o fenómeno do poder é simples e universal, contudo, o poder enquanto conceito é visto como “multiforme”, isto é, “quel que soit en effet son ‘type’, c’est-à-dire ses sources, sa légitimation, ses objectifs ou ses méthodes d’exercice, le pouvoir – au niveau le plus général – implique toujours la possibilité pour certains individus ou groupes d’agir sur d’autres individus ou groupes” (1977, p. 65). Entendem que o poder se encontra inseparavelmente ligado à negociação, logo, “c’est une relation d’échange, donc de négociation dans laquelle deux personnes au moins sont engagées” (1977, p. 66). Os autores (1977, p. 72) entendem que a organização constituirá um espaço de confrontação de interesses e de competição, cujos actores ou grupos de actores procurarão explorar as zonas de incerteza, tendo em vista a consecução dos seus objetivos, mais, acrescentam que “devant une même relation de pouvoir, différents acteurs n’ont pas les

mêmes horizons temporels, bref, les mêmes possibilites de mesurer leur engagement, d'ajuster leurs mises et donc de limiter le risque de perdre" (1977, pp. 75-76).

Crozier & Friedberg consideram que poder e organização encontram-se ligados, nesta relação os atores sociais "ne peuvent atteindre leurs objectifs propes que grâce à l'exercice de relations de pouvoir" (1977, p. 78), sendo as estruturas e as regras responsáveis pelo funcionamento da organização. Referem ainda que a organização, com base nos seus organigramas e regulamentos, restringe e condiciona a liberdade de ação dos indivíduos e dos grupos. As possibilidades de negociação e de poder dependerão da capacidade de conhecimentos dos "mystères de la machine", isto é, da organização, a qual pode conceder a alguns dos seus membros uma autoridade legítima sobre outros (1977, pp. 79-80). Estes autores (1977, pp. 83-90) identificaram quatro grandes fontes de poder, fazendo-as depender das zonas de incerteza, sendo a primeira resultante do controlo de uma competência particular e da especialização funcional; a segunda, é identificada como estando ligada às relações com a própria organização, mais concretamente, o próprio meio; a terceira, surge do controlo da comunicação e dos fluxos de informação; a quarta, e última, diz respeito às fontes de poder originadas pelas próprias regras organizacionais. O poder resultante da competência particular ou da especialização, na nossa ótica, assemelha-se ao "poder de perito", pois, confere ao indivíduo o reconhecimento de se tratar daquele que possui o "savoir-faire", permitindo-lhe resolver situações cruciais à organização. A segunda fonte de poder diz respeito a todas as incertezas que resultam das relações que se estabelecem entre a organização e o meio, Crozier & Friedberg consideram-na muito próxima da primeira, dado que o indivíduo que possua o tal "poder de perito", ou seja, "expertise", poderá controlar as relações que se estabelecem com o meio. O poder oriundo do controlo da informação, parte do princípio de que a própria organização produz informação, sendo que o poder residirá na forma como se organiza e como se gere os fluxos de informação entre as unidades e os seus membros. A utilização das regras da organização, no fundo, é uma condição imposta pelas restantes fontes de poder, dado que se apresenta como resposta aos problemas gerados pelas demais fontes. Na linha de pensamento destes autores, o poder do superior é "le pouvoir de créer des règles entre lesquelles il pourra ensuite jouer pour obtenir de ses subordonnés les comportements qu'il juge souhaitables".

Assim, os grupos de interesse "podem ser capazes de, em conjunto, exercer influência suficiente para controlar uma decisão, que não poderiam controlar individualmente" (Bacharach & Mundell, 1999, p. 130). Como vimos, os grupos de interesse surgem quando os indivíduos se apercebem que, coletivamente, podem influenciar uma decisão, que individualmente não conseguiriam. Assim, as lutas políticas, que se operam na organização escolar, podem ser analisadas à luz das "lógicas de ação"

(Bacharach & Mundell, 1999, p. 125). De acordo com os mesmos autores a ação política que acontece nas organizações

“desenrola-se em grupos devido a, pelo menos, três razões: primeiro, porque alguns indivíduos não têm nem personalidade política nem acesso ao poder, devido aos papéis que desempenham; em segundo lugar, porque os indivíduos podem muito bem necessitar de protecção facultada por grupos para se dedicarem a qualquer actividade política (Crozier e Friedberg, 1980); em terceiro lugar, porque, nos sistemas de racionalidade limitada, os grupos fornecem aos seus membros o fôlego e a profundidade de informação necessários à sua própria sobrevivência política nas” (Bacharach & Mundell, 1999, p. 132).

Para a compreensão da micropolítica da organização escolar Ball (1994, p. 247) destaca os conceitos de “poder”, “disputa ideológica”, “conflito”, “interesses”, “atividade política” e “controlo”, em que os atores escolares são identificados como “atores sociais” cuja ação, em determinados momentos, estará condicionada pela administração central a partir de um contexto macropolítico. Nesta linha de ideias, não será de estranhar que o(a) Diretor(a), numa tentativa de legitimar a sua ação, tenha necessidade de recorrer à colegialidade.

Num ensaio de esclarecer a imagem da Escola como arena política, Costa (1996, p. 81) sintetizou um conjunto de ideias em quatro conceitos: interesses, conflito, poder e negociação. Quanto aos interesses, merece destaque mais uma vez a ideia de que todos os indivíduos detêm interesses de ordem diversa – pessoais, profissionais e políticos – e procuram realizá-los através da organização. O conflito surge agora como algo natural e inevitável, faz parte de um processo global do funcionamento da organização e pode até ser benéfico para o desenvolvimento de eventuais mudanças organizacionais. Por sua vez, o poder reveste-se de duas facetas: a autoridade, que corresponde ao poder formal e cuja fonte se situa na estrutura hierárquica da organização, e a influência, que consiste no poder informal e pode ser suportado por fatores como o carisma, o conhecimento, a experiência pessoal ou o controlo dos recursos.

1.3. Modelo da anarquia organizada

Na esteira de Lima (1998, p. 78), às perspetivas do mundo racional e estável dos modelos burocráticos, contrapõem-se então as teorias que veem a Escola como “anarquias organizadas” ou como “sistemas debilmente articulados” associados aos modelos ambíguos estabelecidos por Bush e cujo reflexo, ao nível de gestão, implica objetivos indeterminados que resultam de processos imprevisíveis, obscuros e cujas decisões não apresentam, muitas vezes, relação com os objetivos, mas sim uma

estrutura problemática, onde o meio é fonte de incerteza, dados os sinais contraditórios e pouco claros dos grupos externos, verificando-se uma larga margem de ambiguidade, derivada de uma relação fluida ou debilmente articulada entre os elementos da organização.

Nela manifesta-se uma aparente desordem e fraca articulação, sendo clara, nestas situações, uma certa mobilidade enquadrada no “modo de funcionamento díptico” – defendido por Lima – pois é então notória a diferença entre a escola entendida no plano das “orientações para a ação”, ou “o que deve ser”, e o “plano da ação”, “aquilo que realmente é”. Nesta ótica, as decisões começam a ser entendidas como providas de juízos de valor, distintos de ator para ator, em lugar de serem tidas como infalíveis, absolutas, como as melhores e as únicas, entendimento muito próprio das correntes racionalistas, defensoras do “one best way”.

Vem a propósito recordar o pensamento de David Beetham, citado por Lima (1998, p. 77), quando afirma que “se o poder característico dos superiores é para tomar iniciativas, o poder dos subordinados pode ser usado para modificar, atrasar ou obstruir essas iniciativas”.

Relativamente aos modelos anteriores, a anarquia organizada corta radicalmente com estes, pois à racionalidade, previsibilidade e clareza das organizações contrapõe com a ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza do funcionamento organizacional. A “anarquia organizada” surge inicialmente por “Cohen, March e Olsen (1972), [...] pode caracterizar-se um modelo em que os objectivos são considerados pouco claros e em conflito, e as tecnologias são consideradas ambíguas e incertas” (Lima, 2003, 29). Cohen, March & Olsen (1972, p. 2) consideram a existência de processos de funcionamento e comportamento organizacionais ambíguos e incertos, designando, assim, o modelo de decisão de “*garbage can*” ou “caixote do lixo”, onde se encontram os problemas internos e externos à organização, bem como as possíveis soluções. Os autores consideram que no processo de tomada de decisão existem três propriedades fundamentais: a primeira, consiste no que os autores identificam como “inconsistent and ill-defined preferences”, querendo com isto dizer que as organizações operam à base de preferências inconsistentes e mal definidas, sem que haja qualquer coerência; a segunda, refere-se à “nuclear technology”, conduzindo a organização a trabalhar na base da “tentativa e erro”. A terceira propriedade diz respeito à “fluid participation”, isto é, a participação resulta da quantidade de tempo e esforço que são dedicados em determinados domínios, sendo que os limites da organização são incertos, fazendo com o processo de decisão esteja sujeito a mudanças constantes (Cohen, March & Olsen, 1972, p. 1). Em situações de ausência de consenso, este modelo confere poder explicativo por partir do princípio de que as opções não atendem a “shared goals”, isto é, metas partilhadas e consistentes. Esta ambiguidade resulta da ausência de processos de negociação. Por outro lado, considera que nem todos

os indivíduos conseguem atender a tudo, fazendo depender a resposta dos padrões de atenção. Os autores (1972, p. 2) consideram que quando as metas e as tecnologias são confusas e a participação é fluida, a maioria dos procedimentos estandardizados da administração colapsam. A imagem de “*garbage can*” leva-nos a ver as organizações como um conjunto de oportunidades, opções e escolhas para os diversos problemas, cuja decisão incide na procura das soluções para as diferentes situações que se colocam. Deste modo, na ótica destes autores, a estrutura organizacional muda como resposta às demandas do mercado (1972, p. 4). Este modelo identifica três estilos diferentes no processo de tomada de decisões: “*By resolution*”, ou seja, por propósito, em que as decisões resultam do conhecimento advindo da experiência; “*By oversight*”, o mesmo é dizer por descuido, em que a decisão é tomada em pouco tempo sem prestar grande atenção aos problemas e “*By flight*”, isto é, muitas vezes as decisões estão associadas a determinadas tipologias de problemas, porque se revelaram bem sucedidas, contudo, percebe-se que uma nova decisão, externa ao grupo de decisões, se apresenta mais ajustada (Cohen, March & Olsen, 1972, p. 8). A organização poderá recorrer a cada um dos estilos para diferentes decisões. De acordo com os autores,

“It is clear that the garbage can process does not resolve problems well. But it does enable choices to be made and problems resolved, even when the organization is plagued with goal ambiguity and conflict, with poorly understood problems that wander in and out of the system, with a variable environment, and with decision makers who may have other things on their minds” (1972, p. 16).

A análise das organizações públicas à luz deste modelo, leva-nos a identificar nelas “objetivos e preferências inconsistentes e mal definidos”; os “processos organizacionais e tecnológicos são obscuros ou pouco compreendidos pelos membros da organização” e “participação fluida e parcial” (Ellstrom, 2007, p. 453).

No que concerne à “metáfora do caixote do lixo”, ela parte do princípio de que a “visão anárquica das organizações é a assumida falta de intencionalidade da ação organizacional” (Ellstrom, 2007, p. 454). O mesmo autor (2007, p. 454), na linha de pensamento de Cohen, considera que “as oportunidades para a solução de problemas organizacionais e para as decisões são vistas como caixotes de lixo dentro dos quais questões, problemas e soluções são despejados pelos participantes”, acrescenta ainda que, em contraponto com outros modelos, os processos de solução e tomada de decisão “não são definidos para seguir uma sequência de fases racional e ordeira, a partir da identificação e definição do problema até a decisão e implementação da solução”. Na “metáfora do caixote do lixo” “a decisão organizacional é vista como uma consequência de quatro fluxos, consistindo de problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha” (Ellstrom, 2007, p. 454). Na linha de pensamento de Lima

(2003, p. 33), a referida metáfora “ao pressupor a existência de elementos organizacionais relativamente independentes ou desligados uns dos outros [...], chama a atenção para outros aspectos relevantes reunidos em torno de outra imagem: a de *loosely coupled systems* (sistemas debilmente articulados)”.

No que respeita à “metáfora da débil articulação”, Ellstrom (2007, p. 455) considera que “os elementos de uma organização são apenas fracamente conectados uns aos outros”, o autor refere ainda que a “metáfora da débil articulação é aliada próxima do que March & Simon (1958) chamam de mundo vazio”.

Partilhando das ideias defendidas por Lima (2003, p. 47), percebemos que as regras formais poderão ser desvirtuadas com maior frequência do que era suposto acontecer num modelo interpretativo predominantemente burocrático, pelo que importa admitir uma rutura com o mesmo e a emergência de um outro que nem sempre é assumido de forma explícita.

Tomando por referência os estudos desenvolvidos por Lima que estabelecem o “*modo de funcionamento díptico da escola como organização*” (Lima, 2003, p. 47), este tem na base as determinações formais e as suas implicações, e uma perspetiva mais voltada para a organização escolar com certas margens de autonomia, resultantes fundamentalmente da exploração de vazios legais ou de “infidelidades normativas” assumidas como “fenómeno típico que pode caracterizar os actores educativos e a acção organizacional escolar” (Lima, 1991, p. 146), logo, propiciadora de um contexto gerador de modelos do tipo político ou de ambiguidade, aos quais o autor associou a metáfora da “anarquia organizada”.

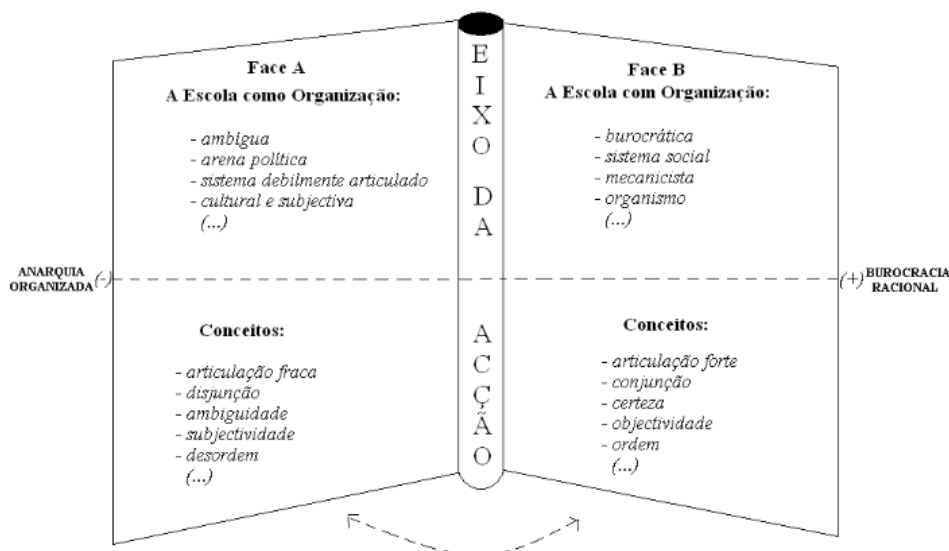


Figura 1. Modo de funcionamento díptico da escola como organização (Lima, 2001, p. 50)

Nesta perspetiva, e ainda segundo Lima (2003, p. 47), “a escola não é exclusivamente burocrática ou anárquica, mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra, poderá ser

simultaneamente as duas”. Nesta ótica de reflexão parece-nos evidente o excessivo controlo burocrático da Escola, por parte dos poderes instalados em setores chave da nossa administração educativa, mas pensamos que a importância e o alcance desse poder são perfeitamente relativizados pelas práticas desenvolvidas no plano da ação. É precisamente essa particularidade do estabelecimento de regras não formais e regras informais na organização escolar que leva a que a Escola seja simultaneamente local de reprodução normativa, instituída superiormente, e centro de produção de regras próprias, que frequentemente relativizam e questionam os poderes instalados, no que respeita à definição e cumprimento dessas regras.

Na senda de Lima (2003, p 35) “o modelo da anarquia organizada desafia o modelo bem instalado da burocracia racional, não por procurar sobrepor-se-lhe, mas por procurar competir com ele na análise de certos fenómenos e de certas componentes da organização”, ganhando destaque o “carácter experimental e heurístico do processo de tomada de decisões, o risco inerente ao *jogo* como suplemento da razão”.

Convocando este modelo para o estudo que pretendemos desenvolver, ele poderá “ter a vantagem de nos fazer lembrar que, por mais poderosos que os controlos político-administrativos possam ser, mesmo no contexto de uma administração burocrática centralizada, os actores educativos gozam sempre de uma certa margem de autonomia” (Lima, 2003, p. 35). As potencialidades deste modelo, “perante a descoberta de eventuais rupturas com certas orientações normativas” permitem-nos não as naturalizar ou “qualificar como apenas desvios, desajustamentos, ou de disfunções burocráticas” (Lima, 2003, p. 36).

De acordo com Costa (1996, p. 89), podemos enumerar as seguintes características da organização escolar que permitem tal associação:

- A Escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua;
- O seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida;
- A tomada de decisões surge de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias;
- A organização constitui uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados. São vulneráveis ao seu ambiente externo (governo administração, autoridades locais, pais, instituições, grupos e organizações profissionais) que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e a ambiguidade organizacionais;

- Diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola (planificação, tomada de decisões, avaliação, certificação), mais do que tecnologias decorrentes de pressupostos de eficiência ou de eficácia organizacionais, assumem um carácter essencialmente simbólico.

2. Liderança

Como temos visto através dos autores estudados, como é o caso de Licínio Lima, Almerindo Afonso, Natércio Afonso, Leonor Torres, Virgínio Sá e Guilherme Silva, a propósito do governo das escolas, realçam, entre outros, a enorme centralização e reduzida autonomia verificada ao longo de vários anos. O atual modelo de gestão apela à existência de “lideranças fortes”, as quais poderão, ou não, ser acompanhadas de práticas democráticas organizacionais, acompanhadas de tomadas de decisão centralizadas e periféricas, bem como, uma autonomia duvidosa, no mínimo, vazia de sentidos. São estes os predicados que, novamente, nos levam a trazer à liça a participação como condição e instrumento de realização da democracia, dado que, tal como refere Bonavides as “letras jurídicas carecem, pois, de renovação e rumos”, o qual recorreu à definição de Lincoln, acerca de democracia, tendo-a considerado “o governo do povo, para o povo e pelo povo”. À crise da democracia, Bonavides acrescentou que os

“usufrutuários de um poder usurpado, intentam hoje, mediante a implantação ideológica do neoliberalismo, revogar a dialética e a história, paralisando o mundo na eternidade da globalização como status quo da injustiça e das desigualdades sociais. A escravidão pode hastear pois essa bandeira; a liberdade e a democracia jamais” (2001, pp. 14-15).

À luz da realização da democracia, reportando-nos ao funcionamento das organizações escolares, associado ao constante apelo do sentimento de comunidade, a transferência do poder de decisão para o terreno continua ainda a levantar inúmeras questões, mais concretamente a existência de uma direção ficcionada, pois tudo indica que ela existe numa dimensão supra-organizacional. Tal como refere Castro (2016, p. 188) existe “um afastamento da construção de autonomia feita a partir das escolas (ou dos territórios educativos) no sentido do desenvolvimento da participação dos atores na gestão das políticas públicas, numa perspetiva sociocomunitária”. Assim, perante a aparente centralização e, conseqüente, falta de autonomia, para a compreensão da organização escolar e da capacidade de decisão do Diretor, torna-se imprescindível estudar a liderança, isto porque se as “orientações para a ação” preveem a valorização da comunidade local, acreditamos que terá de existir uma liderança adequada, caso contrário estaremos perante uma gestão impessoal marcada por um “governo heterónimo [...], levado a cabo por uma direcção escolar atópica” (Lima, 2011a, p. 45).

O papel do líder tornou-se necessário em todos os tipos de organização humana, nas empresas e nos seus departamentos, nas escolas, nas coletividades e nas funções de administração.

Qualquer que seja a organização implicada, parece aceitar-se com naturalidade que uma nova liderança provocará inevitavelmente transformações, espera-se que para melhor, pese embora o facto de as questões da liderança geralmente se encontrarem limitadas por fatores de natureza diversa, e não raras vezes traduzirem tratamentos superficiais para problemas bem mais complexos. Comummente assistimos a episódios de substituição das lideranças, quando uma organização se depara com uma situação de crise, mascarando desta forma, inúmeras vezes, problemas estruturais cujas razões são bem mais profundas e que residem normalmente em problemas organizacionais.

Reportando-nos às organizações escolares, mais propriamente no respeitante às questões de funcionamento, é frequente identificarmos discursos sustentados nas boas lideranças, nomeadamente nos seus graus de eficiência e de eficácia, sendo que, no caso específico, ajuizamos mesmo ser possível identificar uma liderança do “gestor escolar”, Diretor, influenciada pelos “membros da direção”, tal como prescrito pelo *texto de Lei*, bem como, pelas demais estruturas. Ora, de acordo com Greenfield, as escolas

“são diferentes doutros tipos de organizações por serem empresas singularmente morais. Visto que as escolas estão entre as organizações mais normativas, e dado que a liderança, em contraste com uma administração de rotina, é um esforço altamente moral e normativo, ela é particularmente assumida como importante para uma administração escolar eficaz” (1999, p. 257).

De acordo com Whitaker (2000, p. 88) a liderança, na sua visão tradicional, pode ser entendida como “uma função inerente apenas a quem ocupa posições de topo, cuja concretização depende da conquista de uma posição de poder e de uma autoridade legitimadora de acções posteriores”. Por outro lado, e em desalinho com o conceito de Whitaker, o sucesso e desenvolvimento das organizações podemos colocar perante a liderança como um conceito determinante que pode e deve ser exercido a todos os níveis e cuja capacidade de exercício está, de uma forma ou de outra, aberta a todos os elementos que integram a organização.

Tomando por referência as mudanças operadas na Escola ao longo dos últimos anos, entendemos que a liderança tende a ser vista como a solução para novas formas de organização e desenvolvimento escolar impostas por mudanças significativas, por via de produção normativa, que “exigem da escola uma capacidade acrescida para adaptação e modificação face a novas circunstâncias e ambiente” (Whitaker, 2000, p. 89). O mesmo autor convida-nos a pensar a liderança de acordo com as seguintes propostas:

- 1 – A liderança, mais do que a gestão, contém a chave do sucesso futuro;
- 2 – A liderança é uma função de todos os participantes na organização;

3 – Todos temos capacidade para a liderança e exercemo-la em múltiplas situações e contextos ao longo da nossa vida;

4 – A liderança é dinâmica, orientada para o futuro e relacionada com o melhoramento, desenvolvimento e excelência;

5 – A liderança proporciona uma estrutura através da qual o potencial humano pode ser mais facilmente ativado.

Procurando analisar e desenvolver o conceito de liderança no âmbito das teorias organizacionais, Castanheira & Costa (2015, pp. 15-25) apontam para “três grandes concepções de liderança”, tendo por base a “*visão mecanicista, a visão cultural e a visão ambígua*”. Enquanto “visão mecanicista” a liderança é apresentada como uma “acção lógica, mecânica, automática, desencadeada por alguém que, detentor de certos predicados, leva outros a atingirem determinados resultados pré-definidos”, enquadrando este tipo de liderança nos modelos de análise “*formais* de Bush, dos *modelos racionais* de Ellstrom, do *modelo tradicional* (ou da *racionalidade técnica*) de England, do *modelo estrutural* de Bolman e Deal”. Desta “visão mecanicista” deduzem orientações que apontam para diferentes tipos de líder, mais concretamente, o “*líder nato, líder treinado e líder ajustável*”. Partindo do pressuposto que “há determinadas características pessoais (com um grau significativo de inatismo)” que conduzem à ocupação de lugares de topo nas organizações, cujos estudos chegaram mesmo a considerar que este tipo de liderança foi influenciado pela “teoria do grande homem”. Ora, o tipo de “*líder nato*” pode ter enquadramento à luz da teoria das relações humanas, pois Taylor apontava para a “selecção dos trabalhadores com base nas suas características individuais [...] determinados predicados pessoais (naturais), os quais ‘automaticamente’ levarão a desempenhos previstos e eficazes”. Baseado nas perspetivas comportamentais, por sua vez, é identificado o “líder treinado”, cuja tónica recai na necessidade de “saber o que o líder faz, a maneira como o faz, como se comporta, ou seja, o seu estilo de liderança”, sendo que a sua atuação pressupõe que tenha havido lugar a uma espécie de treino. De acordo com os autores, esta perspetiva de liderança, cuja imagem recorre ao “líder treinado”, baseia-se na “procura de um receituário comportamental, de uma cartilha de procedimentos que pretendem transformar os aprendizes de futuros líderes em heróis organizacionais prontos-a-usar”. Duvidando da intencionalidade do “the one best way”, ganha relevo o princípio de que a liderança também se aprende, atribuindo poder explicativo à teoria da contingência, colocando a liderança na dependência “dos contextos, das situações, de modo que determinado comportamento do líder pode ser eficaz numa situação mas pode traduzir-se em ineficácia num contexto diferente”. À luz desta teoria a situação e o

contexto determinam a forma como o líder exerce a sua influência, sendo este designado de “líder ajustável”. Deste modo, de acordo com Castanheira & Costa as

“teorias da contingência e a concepção de líder *ajustável* vieram pôr em causa um modelo rígido de entendimento da liderança – relativizando-o para o tornarem ‘um pouco mais à medida’ - porém e mantendo o nosso posicionamento inicial, continuamos perante uma visão mecanicista da liderança assente nos três vetores [...]: *a influência, o grupo, os objetivos*” (2015, p. 21).

Castanheira & Costa recorrem a Bryman (1996) para explorarem a “visão cultural da liderança”, cuja génese terá estado no movimento designado de “Nova Liderança”, em que o líder é apresentado como um “*gestor de sentido*, ou seja, alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre uma *visão* (que é reflexo da maneira como ele define a *missão* da organização) e os *valores* que lhe servem de suporte” (2015, p. 21). No movimento da designada “Nova Liderança” encontramos algumas concepções que mais adiante abordaremos de forma mais aprofundada, como é o caso da “liderança transformacional”, dada a sua pertinência para a exploração e desenvolvimento concetual que pretendemos realizar com o nosso estudo. Desta “visão cultural da liderança” nasce o “*líder cultural*”, isto é,

“aquele que centra a sua ação na criação e na gestão da cultura da organização (manipulando valores, rituais, cerimónias, histórias, heróis, mitos e toda uma série de artefactos simbólicos) de modo a criar nos membros da organização um sentido para a realidade, uma identidade e uma mobilização coletiva para a ação sustentados por determinada visão organizacional” (Castanheira & Costa, 2015, pp. 22-23).

De acordo com Castanheira & Costa, o período da “*pós-modernidade*” colocou-nos perante organizações “flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem” em que os atores assumem um papel determinante neste contexto “marcado por conflitos, poderes e processos de influência” (2015, p. 23). Em traços gerais, na senda de Castanheira & Costa, esta é a “visão ambígua da liderança”, sustentada numa “mudança de paradigma nos modos de entender, de estudar e de gerir as organizações” que nos permitem analisar as organizações à luz de “perspetivas como a da *anarquia organizada*, dos modelos *micropolíticos*, da teoria do *caos*, do *neo-institucionalismo*” (2015, p. 24). Seguindo o raciocínio dos autores, os estudos apontam no sentido da valorização do que designam de “dispersão da liderança” nas organizações, baseados nos seguintes pressupostos:

- a) Importância da “*liderança participativa*”, no sentido de conduzir os demais a serem também líderes, dando lugar a processos de “*autoliderança*”;

- b) Valorização das “equipas de projetos e de equipas autogeridas”, confiando e reconhecendo liderança em cada grupo ou equipa;
- c) Importância e relevo das lideranças intermédias, cujos líderes se “constituem como efetivos centros de contrapoder relativamente ao líder formal”;
- d) Dispersão e “proliferação de práticas efetivas de liderança dissipadas pelos vários sectores da organização”;
- e) A liderança não acontece apenas no topo da estrutura, é diferente de autoridade e de gestão.

Perante o exposto, Castanheira & Costa (2015, p. 25) referem que o mais apropriado é falar no plural, isto é, falar em “*lideranças*” e em líderes, dado que a

“visão ambígua da liderança dá-nos conta de um fenómeno disperso, de contornos pouco definidos, presente nos mais diversos níveis e atores da vida organizacional e cuja identificação está marcada e dependente de graus elevados de incerteza, de instabilidade e de irracionalidade que caracterizam as organizações dos nossos dias, quer ao nível global das suas práticas, quer, especificamente, no que diz respeito aos seus processos de direção e gestão”.

Esta visão da liderança coloca-nos perante uma conceção de “líder *poliédrico*, ou seja, aquele que se adapta a uma realidade organizacional em permanente mudança e que responde aos constantes desafios e ambiguidades de forma adaptativa” (2015, p. 25). Ora, na ótica dos autores, “o gestor passa a ser mais um elemento da organização, dotado do poder e da autoridade que lhe é investida pelo cargo, mas que tem a discricionariedade de distribuir [...] o grau de poder e de autoridade que entender ser melhor para a persecução dos objetivos organizacionais”. Contudo, o líder não é considerado uma “figura de proa”. Apesar de a Escola corresponder a uma realidade organizacional que se encontra em constante mudança, “a letra da lei” parece não valorizar este tipo de visão, na medida em que, apesar de exigir do seu líder enorme capacidade de adaptação, manifesta querer considera-lo “figura de proa”, apenas para o interior da organização, sem lhe reservar margens para que haja lugar a uma “liderança participativa”.

Na esteira de Peters & Waterman (1987, p. 92) a liderança consiste em “alterar as agendas de tal modo que seja dada às novas prioridades a atenção de que necessitam. É ser-se visível quando as coisas correm mal e tornar-se invisível quando tudo vai bem”. Estes mesmos autores defendem que a liderança é mais política do que moral, dado que “a actuação faz-se seguindo os regulamentos em vez dos mitos, as restrições e o controlo dominam a actividade” (1987, p. 95).

No entanto, diversos estudos provaram que a liderança democrática aparece relacionada de forma evidente, com diversos indicadores de satisfação e de produtividade por parte dos subordinados.

De acordo com Sergiovanni & Carver (1976, p. 231), um outro modelo, formulado por Getzels–Guba, descreve três estilos possíveis de liderança, diferentes dos anteriores: “*Nomotético*”, o líder preocupa-se fundamentalmente com as questões da organização (regimentos, regulamentos, etc); “*Ideográfico*”; o líder enfatiza as necessidades do indivíduo (autonomia, consideração) e “*Transacional*”, o líder tenta um curso de ação entre os dois extremos. Conjugam-se aqui dois aspetos considerados essenciais: a realização de objetivos e a manutenção do grupo.

Sergiovanni & Carver (1976, p. 226), apoiados em Likert, o qual via as funções de liderança como “papéis de tarefa de grupo” e “papéis de construção de grupo”, levou os autores a considerarem as funções de liderança como “eventos necessários no curso do movimento de um grupo, de uma tarefa ou conjunto de tarefas”, sendo que, no que respeita à liderança do “executivo escolar”, estes autores identificam sete funções:

“tornar o grupo cômico da necessidade de ação nova e diferente – consciência; esclarecer fins e estratégias alternativas – estabelecimento da ação; aceitar e iniciar um fim ou abordagem preferida – execução; dirigir a marcha em direção ao fim ou abordagem preferida – processamento; apresentar dados avaliativos – avaliação; concluir atividade de grupo sobre o fim ou abordagem particular – conclusão; tornar o grupo cômico do seu resultado – *feedback*” (1976, p. 235).

Likert (1975, pp. 28-39), concebeu quatro tipos diferentes de liderança, os quais vão de um sistema autoritário explorador até um sistema participativo grupal. O controlo sobre os subordinados; grau de participação dos mesmos; as atitudes tomadas por estes relativamente aos aspetos atrás referidos e grau de responsabilidade dos que são dirigidos, constituem critérios essenciais de distinção dos tipos de liderança. O sistema autoritário era caracterizado como sendo de atuação rígida, em que a tomada de decisão não prevê qualquer tipo de participação. Por sua vez, o sistema participativo grupal, sobremaneira democrático, valoriza e promove a autonomia e a descentralização na tomada de decisão, a qual se prevê mais participada.

De acordo com Sergiovanni, os líderes “trabalham para tornar as suas visões realidade e isto está dependente do modo como conseguem vender as suas visões aos outros” (2004, p. 119). O autor acrescenta que a visão fará sentido quando “as fontes de autoridade para o que é feito estão presentes nas organizações, políticas e ideologias formais, e também nos propósitos e personalidades dos líderes” (2004, pp. 119-120).

Sergiovanni desenvolveu a “Teoria da Comunidade” por entender que impõe, necessariamente, que encaremos a liderança de uma outra forma, na medida em que, em vez de acentuar “*quem seguir*”, coloca a tónica no “em *que* o seguir”, pedindo-se aos elementos da comunidade que “respondam ao

conteúdo”, em vez de se deixarem influenciar por “processos de liderança inteligentes” (2004, p. 120). De acordo com o autor, a liderança baseada em ideias permite o “desenvolvimento de um compromisso amplo para com valores partilhados e concepções que se tornam numa fonte mobilizadora de autoridade para a orientação de tarefas” e concorre para a criação de “pactos escolares na nossa sociedade democrática através da partilha e da reunião de variadas visões” (2004, pp. 120-121).

Todas estas definições colocam a tónica na liderança como um processo que tem associado o papel de certos atores que se apresentam como líderes ou liderados e podemos também verificar que, por parte dos especialistas, nem sempre foi possível encontrar consensos adequados quanto à melhor definição. De acordo com a perspetiva de Woods & Roberts (2018, p. 10), a liderança “is a distributed, complex and emergent process. It is also a process that is characterised by individual and collective intentionalities. It is therefore important to recognise that leadership is characterised by both intentionality and emergence”.

3. Liderança em contexto escolar: para um modelo de análise

Tal como referem Castanheira & Costa (2015, p. 26), apesar do “caráter essencialmente pedagógico” das organizações escolares, não nos é permitido encará-las numa visão homogénea,

“até porque são várias as caracterizações da vida escolar que nos dão conta deste tipo de organizações como *debilmente articuladas*, sujeitas a processos de *conflitualidade de interesses* e de *luta pelo poder*, dispondo de *práticas ritualizadas*, de *cerimoniais de fachada* e de *hipocrisia*, ou mesmo de contextos marcados pela *anarquia*, pela *desordem*”.

Nas organizações escolares é possível encontrar uma certa confusão entre o papel e conceito de chefe associado ao de líder, pelo que importa precisar algumas diferenças entre estes dois conceitos e esclarecer que, enquanto a liderança pressupõe uma interação positiva sobre o grupo e constitui um processo de orientação, coordenação, motivação e adesão para o objetivo comum, a chefia é um processo de condução de grupos de acordo com normas estabelecidas e assume um aspeto formal e rigoroso, não se colocando ao lado das pessoas ou das suas motivações. O termo liderança é, por isso, mais utilizado para os cargos e níveis de topo da organização que podem gerar processos criativos, motivacionais e de mudança. Assim, concordamos que a “liderança da escola envolve um complexo conjunto de processos de influência e de actividades, empreendidas de modo a melhorar a eficácia da escola” (Greenfield, 1999, p. 257). Tal como acontece na liderança, a chefia também deve ser sustentada pela motivação, muito embora a liderança, tal como vimos anteriormente, tende a necessitar de “regulamentos”.

Parece por demais evidente que o Diretor tem responsabilidades identificadas, havendo na sua atuação duas preocupações centrais: uma primeira, em garantir que tanto a realização dos objetivos pretendidos como a manutenção do grupo sejam conseguidos com eficiência, a segunda preocupação reside no facto de não existir, propriamente, um modo único de conseguir que essa tarefa seja executada, devendo para tal estar alerta para o contexto situacional e agir de forma adequada, pois, tal como refere Greenfiel (1999, p. 258), a liderança escolar é um “fenómeno de influência interpessoal”, cujos processos “podem fluir para cima (dos professores para os administradores), para baixo (dos administradores para os professores), e para os lados (entre colegas e entre profissionais da escola, pais, e outros agentes escolares internos e externos)”.

O estilo de liderança está diretamente relacionado com o tipo de modelo de administração educacional em presença, de acordo com os quais os líderes escolares podem ser caracterizados em função do tipo de influência e de autoridade que usam, sendo que o resultado dessas variáveis se reflete

nos níveis de influência atingidos. Deste modo, Tony Bush ilustra o que acabamos de referir quando nos permite perceber a visão da liderança na organização escolar, defendendo que o tipo de liderança varia em função do modelo de administração educacional em que o mesmo é exercido, propondo seis tipos: o formal; o democrático ou colegial; o político; o subjetivo; o de ambiguidade e o modelo cultural.

Elements of management	Typ of model					
	Formal	Collegial	Political	Subjective	Ambiguity	Cultural
Level at which goals are determined	Institutional	Institutional	Subunit	Individual	Unclear	Institutional or subunit
Process by which goals are determined	Set by leaders	Agreement	Conflict	Problematic May be imposed by leaders	Unpredictable	Based on collective values
Relationship between goals and decisions	Decisions based on goals	Decisions based on agreed goals	Decisions based on goals of dominant coalitions	Individual behaviour based on personal objectives	Decisions unrelated to goals	Decisions based on goals of the organisation or its subunits
Nature of decision process	Rational	Collegial	Political	Personal	Garbage can	Rational within a framework of values
Nature of structure	Objective reality hierarchial	Objective reality Lateral	Setting for subunit	Constructed through human interaction	Problematic	Physical manifestation of culture
Links with environment	May be 'closed' or 'open' Head accountable	Accountability blurred by shared decision making	Unstable external bodies portrayed as interest groups	Source of individual meanings	Source of uncertainty	Source of values and beliefs
Style of leadership	Head establishes goals and initiates policy	Head seeks to promote consensus	Head is both participant and mediator	Problematic May be perceived as a form of control	May be tactical or unobtrusive	Symbolic
Related leadership model	Managerial	Transformational Participative Interpersonal	Transactional	Postmodern	Contingent	Moral

Figura 2. Modelos de Tony Bush (Bush, 2003, p. 184)

No modelo formal o líder estabelece os objetivos e toma as iniciativas. Internamente e externamente ele é reconhecido como tal. Já no modelo colegial o líder assume uma postura democrática e procura promover os necessários consensos, mediante processos formais e/ou informais. Num modelo de administração educacional do tipo político, o líder assume-se, ao mesmo tempo, como elemento participante e mediador e o poder que detém serve os seus interesses e objetivos. No modelo subjetivo, o estilo de liderança mostra-se como problemático e pode até assumir certas formas de controlo e o líder

pode apresentar os seus interesses e objetivos como sendo os objetivos e os interesses da organização. No modelo de ambiguidade, verifica-se incerteza na liderança que pode adotar uma atitude tática, semelhante ao líder do modelo político, ou então uma postura discreta onde cria as condições para a decisão sem nela participar diretamente. No modelo cultural o líder é o responsável pela sustentabilidade e desenvolvimento da cultura da organização, em que “Heads and principals have their own values and beliefs arising from many years of successful professional practice and these may become the fulcrum of institutional culture” (Bush, 2003, p. 183).

Apesar de existirem diversas teorias e abordagens teóricas acerca das organizações escolares, Quantz considera que “elas facultam-nos imensas possibilidades para repensarmos as nossas concepções de liderança e, ainda assim, nenhuma delas é habitualmente utilizada enquanto base teórica para a análise e discussão da liderança educacional” (2012, p. 81). Assim, Quantz alerta-nos para a importância da teoria do conflito na análise da liderança, uma vez que evita a utilização de representações metafóricas da sociedade; acredita ser possível uma melhor descrição daquilo que acontece nas organizações “se detivermos a atenção nas formas como as pessoas se repartem em grupos que competem entre si, manifestando dinâmicas de poder” (2012, p. 82).

Com o intuito de identificar o sucesso de determinados estilos de liderança, Bilhim (2006, p. 347) indica seis estilos a destacar, mais concretamente “o contínuo autocrático-democrático; o modelo de Fiedler; a teoria situacional de Blanchard; a teoria da troca, líder-membro; a teoria condutora de objectivo; o modelo do líder-participação”. Tendo em consideração que a Escola é constituída por várias estruturas intermédias, impõe-se reconhecer que o líder escolar será, antes do mais, um líder de outros líderes e que estes são essenciais para a consecução dos objetivos da organização escolar. Contudo, o líder escolar também é, muitas vezes, visto como um distribuidor de benesses, encaminhadas intencionalmente para determinados indivíduos, favorecendo a emergência de eventuais tratamentos diferenciados em relação ao conjunto de elementos que incorporam a organização escolar, quer se trate do corpo docente, do pessoal não docente ou até mesmo do corpo discente. Ora, esta suposição pode perfeitamente assentar na Teoria da Troca Líder-membro, que se baseia exatamente no princípio de que o líder trata de forma diferente os elementos do seu grupo, em oposição à maioria das restantes teorias que partem do pressuposto de que os subordinados são tratados todos da mesma forma. O seu autor, George Graen, defende que, devido à pressão do tempo, por exemplo, o líder estabelece sempre uma relação mais próxima com um pequeno grupo dos seus subordinados. Este pequeno grupo a quem o autor chamou “*in-group*”, recebe, por sua vez, mais atenção do líder e é provável que receba também certos privilégios, enquanto que com os restantes elementos, os “*out group*”, estabelecem uma relação

superior-subordinado baseada na autoridade formal. O autor afirma ainda que “mal o líder começa a interagir inicia um processo implícito de catalogação entre os *in* e os *out*.” (Bilhim, 2006, p. 351). Parece claro que não será exclusivamente pela pressão do fator tempo, nem tão pouco por via dela, que se poderá encontrar justificação para a eventual aplicação daquela teoria nas escolas. Porém, não será de excluir a hipótese de um número significativo de elementos não se encontrarem perfeitamente identificados com a Escola enquanto organização, evitando por isso o envolvimento necessário às dinâmicas da organização, deixando espaço e impondo a alguns (poucos) o desempenho de certos papéis, que os colocará mais próximo do líder. O resultado desta interação líder-grupo reduzido pode, muito naturalmente, conduzir a resultados característicos de um processo Troca Líder-membro, com as particularidades atrás referidas.

Considerando que o *texto de Lei* impôs às escolas um órgão de administração e gestão unipessoal, vemos no “*Modelo do Líder-Participação*” fundamentos para, possivelmente, estabelecer uma aproximação à liderança do Diretor, uma vez que, esta abordagem, proposta por Victor Vroom e Philip Yetton, relaciona “o comportamento de liderança e participação na tomada de decisão”, originando cinco estilos de liderança, “designados por autocrático I (AI), Autocrático II (AII), Consultivo I (CI), Consultivo II (CII) e Grupo II (GII)”. O líder que adota o estilo “autocrático” decide por si, com recurso à informação disponível. Este modelo isolou cinco estilos de liderança que representam um *continuum* que vai das abordagens autoritárias (AI, AII), passa pelas abordagens consultivas (CI, CII) até chegar a uma abordagem totalmente participativa. No estilo “Autocrático II” o líder obtém a informação dos subordinados para posterior decisão, sendo que o papel dos subordinados não pressupõe a avaliação de informações alternativas. No estilo “Consultivo I”, com o intuito de captar individualmente as ideias e sugestões dos subordinados, o líder partilha o problema para tomar a decisão com base nas ideias obtidas junto de cada subordinado, individualmente. No estilo “Consultivo II”, o líder partilha coletivamente o problema, procurando, também, obter sugestões em grupo. A decisão “pode, ou não, reflectir a influência dos subordinados”. Por último, o estilo “Grupo II” propõe que o líder partilhe o problema individualmente e em grupo, sendo que “em conjunto avaliam e produzem alternativas, e procuram obter um acordo sobre a decisão” (Bilhim, 2006, pp. 353-354).

Tomando a Escola como

“uma organização onde as práticas da democracia são objetivo da sua ação; não é só uma escola justa, mas uma organização onde há uma pedagogia da justiça; não é só uma organização aprendente (SENGE, 1990), mas um contexto onde se pratica uma pedagogia de aprendizagem; não é só uma escola autónoma, mas, como escrevia Lima (1999), na esteira de Paulo Freire, uma organização de pedagogia da autonomia” (Castanheira & Costa, 2015, p. 26).

Esta visão, de acordo com Castanheira & Costa (2015, p. 27), permite-nos explorar a “*liderança educativa e pedagógica*”, a qual, mais do que um meio, poderá ser um objeto de ação pedagógica. Os autores recorrem a John Smyth para descrever este tipo de liderança, caracterizando-a como “participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa das visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança” (2015, p. 27). Para o estudo da liderança nas organizações escolares, Castanheira & Costa apontam seis dimensões que requerem atenção: distinção entre liderança e gestão; liderança dispersa e distribuída; colegialidade docente e liderança; liderança transformacional e inovação; liderança pedagógica e resultados escolares; liderança escolar, valores e ética.

Por opção nossa, dado o interesse para o aprofundamento do nosso estudo, procuraremos dar especial atenção a algumas das dimensões enunciadas. Assim, no que respeita à distinção entre liderança e gestão, Castanheira & Costa (2015, p. 28) referem que não há propriamente uma relação de causalidade linear, isto é, ao gestor não terá, necessariamente, de ser atribuída ou ver reconhecida a capacidade de liderança. Tal como é referido pelos autores, “inúmeros serão os gestores escolares (absorvidos e dependentes das tarefas administrativas e técnicas) que se encontram afastados do exercício efetivo da liderança” (2015, p. 28). Para uma abordagem mais ampla, Castanheira & Costa convocam alguns autores, como é o caso de Yukl, Earley e Weindling, Day e Bennis e Nanus. Deste modo, para Yukl a principal diferença entre gestão e liderança estará no facto de os líderes influenciarem o compromisso com a organização, ao passo que os gestores agirão de acordo com a responsabilidade e a autoridade que exercem sobre os subordinados. Por sua vez, Earley e Weinding defendem que “a liderança tende a ser mais formativa, proactiva e relacionada com a resolução de problemas, estando mais ligada a conceitos como visão, missão e valores, enquanto que a gestão tende a ser mais orientada para o planeamento” (Castanheira & Costa, 2015, p. 28). Já Day entende a liderança como um processo de construção e manutenção de uma visão, entendendo a gestão como coordenação, apoio e monitorização de atividades organizacionais. Por outro lado, de acordo com Castanheira & Costa a distinção mais frequentemente citada é a de Bennis e Nanus, os quais consideram que os gestores “fazem as coisas bem”, enquanto os líderes “fazem as coisas certas”.

Optamos por desenvolver a dimensão da “colegialidade docente e liderança”, uma vez que compreende o funcionamento da escola associado a procedimentos democráticos, tendo Castanheira & Costa feito notar que

“uma escola alinhada pelos princípios da igualdade de oportunidades, da autonomia, da justiça e da equidade pressupõe que a construção e organização dos processos de ensino e aprendizagem ocorram de forma participada e numa lógica de cidadania organizacional; isto significa que a liderança escolar não só não poderá esquecer esse pressuposto, mas deverá desenrolar-se no sentido da revitalização da democracia e da participação de todos os implicados nos processos educativos, assumindo assim uma feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão coletiva” (2015, pp. 30-31).

Concordamos, então, que as decisões baseadas na colegialidade, cuja génese assenta numa reflexão partilhada, fomentam lideranças colaborativas e, tal como referem os autores, colegiais e respeitadoras das autonomias individuais e grupais. Esta dimensão encontra em Woods a identificação de potencialidades e respetivos constrangimentos, mais concretamente quando refere a existência de “four rationalities, each with its distinctive focus, priorities and consequences, can be identified in a developmental conception of democratic practice” (2005, p. 11). O facto de fazer com que os membros da organização sintam que “têm uma palavra a dizer” é valorizado, sendo que o tempo despendido no processo de tomada de decisão, associado a um défice de responsabilização em resultado da dispersão, surgem como fragilidades, isto é, “involving staff, engaging their commitment, encouraging dispersal of discretion and responsibility, and placing the highest value on continual learning, creativity and innovation” (2005, p. 21). Se quisermos ser mais precisos, a atividade colaborativa “brings into contact the diverse experiences, expertise and ideas of different people. To do this effectively requires a commitment to social justice and a rich conception of democratic values, which we articulate as holistic democracy” (Woods & Roberts, 2018, p. 4).

No que respeita à abordagem ou dimensão da liderança pedagógica, John Smyth (1994, p. 225) entendendo as organizações escolares como sistemas debilmente articulados, onde se verificam permanentes conflitos e jogos de interesses, de lutas de poder constantes, destacou a importância de uma liderança participativa, colaborativa, emancipatória de interpretação crítica da realidade, considerando a “perspectiva educativa (o ‘transformadora’) se asienta en el supuesto de que ayudando a las personas a comprenderse ellas mismas y su mundo, se hace posible que se impliquen en los cambios radicales necesarios para que superen las condiciones opresoras”. A liderança participativa apresenta-se como instrumento de defesa que permite o equilíbrio da organização e a recusa das visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança, pois “a ideia de um grupo (dos líderes) que exerce hegemonia e dominação sobre outro (os seguidores) é, de certo modo, anti-educativa” (Costa, 2000, p. 28). Complementarmente, Castanheira & Costa (2015, p. 34) entendem que a centralidade da liderança pedagógica na gestão escolar residirá no facto de esta se caracterizar por “práticas de gestão que têm como objetivo a melhoria do processo de ensino e aprendizagem,

ênfatizando a aquisição de conhecimentos pelos alunos e respetiva monitorização, dando particular atenção à supervisão do currículo e à eficácia das práticas dos professores”.

A propósito da liderança escolar, valores e ética, Castanheira & Costa (2015, p. 34), recorrendo a autores como é o caso de Shapiro, Stefkovich e Bates, alertam-nos para os “perigos” das lógicas de mercado e de negócio associadas à educação, mais concretamente por questões de ordem ética, “dado que, em torno da defesa dos melhores interesses dos alunos, giram conceitos como códigos de conduta profissional” e “muitas vezes, a tomada de decisão de um líder escolar encontra-se alicerçada num frágil equilíbrio entre aquilo que é considerado como ético e válido [...] e aquilo que é exigido por padrões de desempenho profissional”. Transportando para a atualidade o que Sergiovanni escreveu, acerca da liderança dos *Directors*, que por equiparação de cargos na sua obra designou de Presidentes do Conselho Executivo, quando referia que tinham uma “responsabilidade especial” temos, efetivamente, de perceber se as atuais políticas pretendem que as “lideranças fortes” sejam realizadas “com base em ideias” promotoras de “ligações morais mútuas entre pais, professores e alunos, bem como às suas responsabilidades de acordo com a definição dada pelos seus próprios propósitos” (2004, p. 120). Mais, equiparando, nos dias de hoje, o Diretor e os professores ao que Sergiovanni considerou como “administradores que aceitam a responsabilidade pelos alunos e pela escola em nome dos pais”, terão a seu cargo a “obrigação pública de cultivar a responsabilidade cívica [...] de modo a assegurar a manutenção de certos princípios e tradições democráticas” (2004, p. 121), ao que poderíamos associar o que Costa (2000, p. 29) sinalizou como “Liderança e democracia escolar”, aproximando o funcionamento das organizações escolares aos procedimentos democráticos, em que a Escola surge “alinhada pelos princípios da igualdade de oportunidades, da autonomia, da justiça e da equidade”, pressupondo que a “construção e organização dos processos de ensino-aprendizagem ocorram de forma participada e numa lógica de cidadania organizacional” tendo em vista a “revitalização da democracia e da participação [...], assumindo assim uma feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão colectiva”.

Atendendo ao papel dos líderes escolares, mais particularmente no que respeita às raízes da responsabilidade do Presidente do Conselho Executivo, Sergiovanni (2004, pp. 126-127) refere que na liderança escolar encontram o “compromisso de cuidar das necessidades da escola como uma instituição, servindo os seus propósitos”. Igualmente, adianta que o Presidente do Conselho Executivo, enquanto líder, cumprirá as suas funções com base no “Sentido de propósito”, combinando visões partilhadas; “*Manutenção da harmonia*”, procurando o consenso e entendimento perante as diferentes visões; “*Institucionalização de valores*”, isto é, “aplicar o pacto escolar a um conjunto de procedimentos

e estruturas com os quais se possa trabalhar”; “*Motivação*”, levando os membros da organização a experienciar “vidas escolares sensatas e cheias de significado”; “*Gestão*”, no sentido de proporcionar o apoio necessário para que a Escola funcione de modo “eficaz e efectivamente”; “*Capacitar*”, disponibilizando recursos para que os membros cumpram os compromissos para com a organização; por último, “*Modelos*” e “*Supervisionar*”, por forma a funcionar como principal apoiante do pacto escolar e permitir que a Escola cumpra os seus compromissos, caso tal não aconteça, levar “todos a agir em relação a isso”. Em traços gerais, o pacto e compromisso, atrás referidos, constituem “os valores e os objectivos” em que a Escola assenta, tendo por referência “os alunos que servem, os pais que representam, os professores de que dependem para fazer o que for preciso para, por um lado, *proteger* os valores e objectivos escolares e, por outro, *capacitar* a sua concretização” (2004, p. 129).

Para Sergiovanni, a liderança praticada pelos Presidentes dos Conselhos Executivos será uma forma de pedagogia se servirem os interesses das crianças, socorrendo-se de Heifetz, para a identificar como “capacidade que o líder tem em mobilizar pessoas e comunicar abertamente os problemas e fazer progressos na sua resolução” (2004, p. 132).

No que respeita à dimensão relativa à liderança transformacional, Castanheira & Costa (2015, p. 32) recorrem a Leithwood e Jantzi para nos dar a conhecer este tipo de liderança, destacando-o pela capacidade de enfatizar as emoções e valores, com o objetivo fundamental de “desenvolver níveis de compromisso pessoal para com os objetivos organizacionais por parte dos colegas dos líderes”. De acordo com os autores, “o líder transformacional é respeitado pelos seguidores, inspira confiança e é visto como um exemplo a seguir” (2015, p. 32).

A liderança pode ser vista como um processo implícito à dinâmica de qualquer organização, cuja incerteza, turbulência, desarticulação e desordem, de processos de reestruturação frequentes da atualidade, próprios dos modelos de análise associados à teoria do caos ou anarquia organizada, deram origem à visão ambígua da liderança que considera quatro tipos de ambiguidades (Ambiguidade das intenções; Ambiguidade do poder; Ambiguidade da experiência e Ambiguidade do êxito) (Costa, 2000, p. 23). Como vimos anteriormente, a liderança constitui um processo implícito à dinâmica de qualquer organização, surgindo com um conjunto de teorias subsidiárias às teorias da administração e exerce-se aos mais diversos níveis. Ela é, por natureza, um processo grupal e pode ser vista como uma tentativa, no campo da influência interpessoal, que envolve o uso do poder e a aceitação do líder pelos liderados, sendo que o líder deve satisfazer as necessidades de um grupo. Aqui destacamos os processos de tomada de decisão propostos por Bilhim (2006, pp. 306-307), começando pela Teoria Clássica da Decisão desenvolvida por Michael Harrison, entendendo-a como “um processo racional, através do qual

os decisores escolhem a melhor das alternativas”. Este processo racional, tal como prevê esta teoria, deverá passar pela “definição de objectivos”; “identificação das alternativas”; “avaliação das alternativas”; “decisão”; “implementação da decisão” e “avaliação e controlo”. Contudo, Bilhim diz-nos que a “teoria clássica da decisão, embora tenha conquistado bastante popularidade, assenta num conjunto de pressupostos que raramente existem na prática”. O facto de ver os decisores como “racionais e maximizadores”, cuja “decisão ótima” deverá ser o imperativo máximo, leva-nos a enquadrar esta teoria na lógica racional-burocrática.

Esta teoria acabaria por ser estudada por Herbert Simon, tendo considerado que a decisão “entraña la selección de una alternativa entre várias” (1982, p. 59). De acordo com o autor a

“decisión racional requiere sempre la comparación entre los medios alternativos en relación con los fines respectivos que de ellos se obtendrán [...] esto significa que la ‘eficiencia’ – la consecución de los valores máximos con medios limitados – debe constituir un criterio orientador de la decisión administrativa” (1982, p. 63).

O foco recai sobre as alternativas de comportamento subjacentes ao processo de decisão. Ao conjunto de decisões, que determinam o comportamento, Simon designa de estratégia. Assim, a “tarea de la decisión racional consiste en elegir aquella estrategia que vendrá seguida por la serie preferida de consecuencias”. Ainda de acordo com o autor, o processo de decisão compreende “três pasos: 1) la enumeración de todas las estrategias alternativas; 2) la determinación de todas las consecuencias que se siguen de una de ellas; 3) la valoración comparativa de estas series de consecuencias” (1982, p. 65). Nesta perspectiva, percebemos que o ambiente da decisão é limitado e racional, uma vez que, se revela impossível que o indivíduo conheça todas as consequências inerentes a determinado processo de decisão, isto é, quando

“se miran los límites de la racionalidad desde un punto de vista del individuo, caen dentro de tres categorías: este se ve limitado por sus habilidades, hábitos e reflejos inconscientes; está limitado por sus valores y conceptos de finalidad, que pueden desviarse de las finalidades de la organización; está limitado por la extensión de su conocimiento y de su información” (Simon, 1982, pp. 227-228).

De acordo com o autor,

“*existen* límites prácticos a la racionalidad humana y porque esos límites no son estáticos, sino que dependen del medio ambiente organizativo en que tiene lugar la decisión del individuo. La tarea de la administración consiste en trazar esse medio ambiente de modo que en el individuo se acerque todo lo posible en sus decisiones a la racionalidad (juzgando de acuerdo con las finalidades de la organización)” (1982, p. 227).

Assim, Simon (1955, p. 114) leva-nos a perceber que, no processo de otimização das decisões, a teoria clássica é limitada, pois, tem por base os padrões mínimos de satisfação, em vez da otimização. De acordo com Simon, “The paradox vanishes, and the outlines of theory begin to emerge when we substitute for ‘economic man’ or ‘administrative man’ a choosing organism of limited knowledge and ability” (1955, p. 114). Já Chester Barnard (1971, p. 187), a propósito da decisão, considerou que os atos se podem distinguir da seguinte forma: os que resultam “de deliberação, cálculo, pensamento” dos que “são inconscientes, automáticos, respostas ou resultados de condições internas ou externas, presentes ou passadas”. Bilhim refere que, para alguns autores, “a tomada de decisão talvez implique períodos de aproximação, seguidos de visões agudas que conduzem a uma cristalização ou talvez se trate de uma ‘anarquia organizada’” (2006, p. 309). Segundo Bilhim, James March definiu a tomada de decisão como “uma colecção de escolhas que procuram problemas”. Curiosamente, perseguindo o raciocínio de Bilhim, apenas reconhecemos a valorização da colegialidade nas concepções de Mintzberg e Westley, quando é referido que a “organização precisa de se libertar do convencional, encorajar a comunicação entre departamentos, desanuviar engarrafamentos cerebrais”, destacando a importância de três abordagens: “pensar primeiro”; “ver primeiro” e “fazer primeiro” (Bilhim, 2006, p. 310).

Analisando a Escola à luz do modelo político e das teorias do conflito, somos levados a reconhecer elevada importância aos processos de tomada de decisão, uma vez que, resultam de complexos processos de negociação e de compromisso, nos quais, mesmo os atores ou grupos considerados mais fracos detêm certa margem de poder e revelam-se particularmente importantes as formas de intercâmbio ou de interação entre os diversos intervenientes. É neste quadro que se pode inscrever o empenhamento, mais ou menos declarado, por parte dos principais atores envolvidos (docentes, discentes, não docentes, pais e encarregados de educação, representantes da comunidade e das forças locais) na implementação e desenvolvimento de determinações ou projetos que tentam introduzir alguma inovação e que reclamam uma clara e sentida vontade de quebrar as rotinas “institucionalizadas”, de efetivar as necessárias ruturas com práticas tidas como ideais, como únicas e melhores, ganhando sentido a necessidade de lançar um olhar para esta dimensão à luz da teoria do conflito, acerca da qual Quantz frisa que

“os interesses específicos dos administradores e gestores escolares, dos conselhos escolares e da elite da comunidade se revertem no bem comum para o todo; ao passo que os interesses dos professores, dos funcionários, dos alunos e dos outros membros da comunidade permanecem definidos como meros interesses particulares” (2012, p. 83).

Numa Escola vista através das “lentes” do modelo de sistema político, estas clientelas são frequentemente foco de tensões, insinuações ou até acusações, mesmo quando se torna notório o seu aparente desinteresse em obter compensações ou benesses em troca do elevado nível de profissionalismo que demonstram. A Escola atual dá sinais de voltar a reclamar um envolvimento e disponibilidade por parte de todos os intervenientes no sistema educativo, a questão recai, essencialmente, no modo de se conseguir.

Um outro dado concreto que assume significativa visibilidade é que “a escola, classificada como organização pedagógica, assume uma identidade que vai para além da dimensão da instrução e de ensino e mesmo do próprio conceito de educação” (Costa, 2000, p. 27).

Consideramos, então, que as relações de poder que se estabelecem na Escola, exigem da organização e dos seus atores, uma atenta reflexão em torno das seguintes questões: “Qual é a função de um líder num cenário como este? Quem são os líderes? Como abordar os problemas essenciais aos quais temos de fazer face? Qual o impacto deste cenário no nosso entendimento de democracia?” (Quantz, 2012, p. 84). Não obstante o facto de que o “regime vigente de ‘autonomia, administração e gestão’ (Decreto-Lei n.º 75/2008) não recorre uma única vez à categoria ‘gestão democrática das escolas’” (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 214), consideramos que grande parte da responsabilidade e visibilidade recai no Diretor, o qual deve ter capacidade para promover um aproveitamento do conflito, valorizá-lo e partir em busca de soluções que traduzam uma melhor resposta por parte da escola, isto é,

“reconheça que os indivíduos que colocam em causa as políticas e as práticas da administração não são necessariamente desestabilizadores à procura de satisfazer os seus próprios interesses egoístas, mas, pelo contrário, líderes legítimos que representam os interesses de uma minoria excluída” (Quantz, 2012, p. 85).

A título de exemplo, na Escola podemos ver no Conselho Geral e no Conselho Pedagógico palcos onde são evidentes os jogos de interesses, ecos de manifestações grupais, refletindo muitas das vezes estratégias ocultas e um certo aproveitamento para a definição de posições que, muitas vezes, se desconhece se são as do próprio interveniente ou do grupo que representa. Na mesma linha de pensamento, o questionamento observado por parte dos encarregados de educação, nomeadamente através das suas associações representativas, a interferência ou o alheamento demonstrado pelas autarquias, a ambiguidade usada em muitas situações na interpretação dos normativos, provocando, hipoteticamente, tensões com a própria administração, representam também quadros próprios dos modelos descritivos que temos vindo a analisar e espelham bem o entendimento de Natércio Afonso quando refere o seguinte:

“A abordagem política concebe as escolas e os sistemas escolares como organizações políticas, onde diferentes grupos de interesse interactivam de modo a satisfazer as suas exigências particulares, num contexto de diversidade de objectivos, conflito declarado ou tácito e competição pela legitimidade e pelo poder” (Afonso, 1994, p. 154).

Uma análise aos processos da tomada de decisão decorrentes da confrontação e negociação, que têm por base interesses, muitas vezes, opostos e por isso conflitantes, que são manifestados por estratégias de poder desencadeadas pelos atores, agrupados formalmente ou estrategicamente coligados, leva-nos a pensar que a micropolítica da vida escolar nos induz para o entendimento de que o destino da tomada de decisão depende grandemente da liderança, isto é, de acordo com Bolívar (2016, p. 51), da atividade de mobilizar e influenciar os outros para desenvolver compreensões partilhadas. Logo, o emaranhado das relações interpessoais, a que temos vindo a dar destaque, os atos de poder, de influência e de pressão, nem sempre obedecem a uma lógica hierárquica (normalmente exercem-se ao nível dos órgãos de gestão, outras vezes ao nível de estruturas intermédias como coordenação de departamentos, de ciclo ou de ano, de diretores de turma, etc.). Dada a tônica que recai sobre as práticas da organização escolar, importa, então, trazer para a reflexão o tipo de liderança que, no nosso entender, confere as principais orientações na liderança (transformacional) que nos importa explorar, colocando-a em confronto com o atual contexto escolar. Assim, tomando por referência o atual Diretor, que num quadro caracterizado por “micropoderes vários, transformando-o no *pivot* de toda a organização” (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 218), facilmente percebemos que responde a uma perspectiva centralizadora, de resposta às demandas da administração central que o tornam no “‘rosto’ do poder central junto de cada escola/agrupamento” (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 253).

Apoiados em Bolívar (2016, p. 51) vemos que a liderança transformacional enfatiza mudanças na globalidade da Escola (contexto interno e externo), procurando, através de uma cultura colaborativa, envolver todos os agentes na melhoria da organização, isto é, estabelece-se uma relação de colaboração entre o líder e os liderados no sentido de conseguirem a mudança necessária. Ainda de acordo com o mesmo autor, o líder transformacional terá capacidade para influenciar a cultura da Escola mediante o compromisso na missão ou visão da organização, de modo a conseguir melhorar as aprendizagens. Mais importante que as características do líder, “son las prácticas como actividades ejercidas de acuerdo con el contexto y que dan lugar a efectos exitosos” (Bolívar, 2016, p. 55). A ação do líder transformacional deverá, então, de acordo com Bolívar (2016, p. 56), identificar as dimensões da Escola às quais deve dedicar tempo e atenção, com base na identificação clara da missão e valores coletivos a perseguir, recorrendo, para isso, a processos de liderança compartilhada, que, no nosso ponto de vista, devem

concretizar-se através de processos de capacitação dos diversos atores, melhorando as condições de trabalho e facilitando a reflexão no sentido da melhoria do processo de aprendizagem-ensino, isto é, colocando a prioridade no aluno enquanto pessoa. Por sua vez, o atual Diretor, encontrando-se “subordinado perante as instâncias centrais do Ministério. Instâncias que o reforçam nas suas relações para dentro e para baixo, no interior da escola/agrupamento, mas que, contraditoriamente, o escrutinam de forma sistemática (e em muitos casos automática) e o pressionam e responsabilizam pessoalmente” (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 249), as “orientações para a ação”, decorrentes dos pressupostos do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no mínimo, colocam-nos imensas dúvidas no que às questões de liderança dizem respeito, pois tudo aponta para uma crise da colegialidade, dada a aparente ausência de garantia e possibilidade de transformar situações de tensão em oportunidades de crescimento e transformação, tal como se encontra nos princípios da liderança transformacional. Em oposição, aparentemente, estamos

“[...] perante uma conceção empreendedorista do Diretor, visto como um líder executivo eficaz, mesmo quando os atributos e o exercício da liderança possam não recair sobre ele ou ela, pois, como se sabe, também a liderança não se decreta nem releva formalmente das posições de poder formal plasmadas nos organigramas” (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 252).

Dito isto, claramente queremos perceber se o Diretor se aproxima ou distancia do líder transformacional, pois dadas as demandas da administração, para se aproximar de tal desígnio será necessário encontrar evidências de que o Diretor se foca nos valores e se apresenta como agente de mudança.

A propósito da colegialidade, Sanches (2000, p. 47) refere que ela se “semeia e sedimenta num caminhar difícil, nas escolas que desejam abrir os seus ‘jardins proibidos’ aos vários representantes das comunidades locais”. Esta linha de pensamento complementa tudo o que temos vindo a expor, confirmando que a colegialidade não favorece a “ideia de liderança movida por princípios tecnicizantes e de racionalidade instrumental, visíveis nas noções de eficácia e de qualidade”. Assim, na esteira de Fátima Sanches, os pressupostos, efeitos e condições da liderança colegial, são explicados de acordo com a seguinte figura:

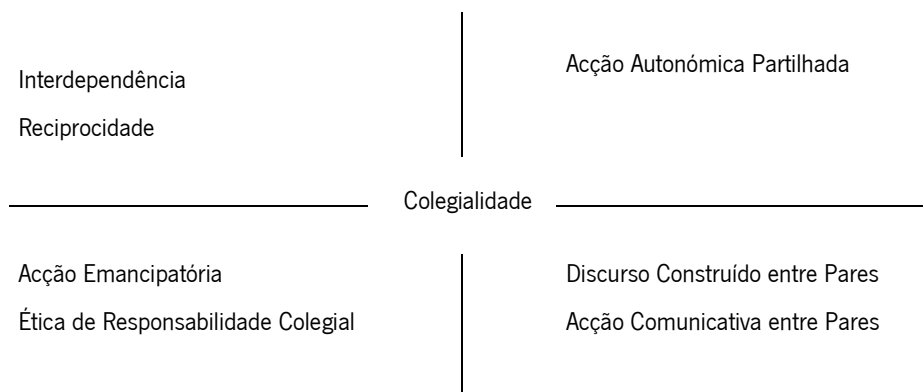


Figura 3. Funcionamento da Colegialidade Profissional (Sanches, 2000, p. 46)

A análise e exploração da liderança colegial não pode acontecer sem implicar as questões da autonomia das escolas, dadas as “potencialidades multifacetadas da colegialidade dos professores e das culturas de colaboração; e apelar à construção de comunidades de profissionais, à transformação das escolas em organizações que se desenvolvem e aprendem a (re)construir e a trilhar os difíceis caminhos da autonomia” (Sanches, 2000, p. 49), conducentes a organizações escolares com identidade e capazes de responder às necessidades do próprio contexto.

Considerando que as “orientações para a ação” preveem o Diretor como órgão de gestão e administração, o facto de se tratar de um órgão unipessoal, à partida colocam-nos perante um líder distante das lógicas colegiais, logo, em contraciclo com o que Hargreaves (2005, p. 210) preconizou como “ortodoxia del cambio”, isto é, a mudança que conduza os professores a aprender uns com os outros, em que a colegialidade e a colaboração configuram pontes vitais entre o aperfeiçoamento da Escola e o desenvolvimento dos professores. No caso concreto da gestão das organizações escolares, esta “ortodoxia”, sustentada na colegialidade, na ótica de Sanches, vai no sentido de “fazer descer do seu pedestal o individualismo, tão do agrado das visões (neo)liberais da escola” (2000, p. 49). De acordo com Hargreaves “la coparticipación en las decisiones, siguiendo lineas colegiales ocupa un lugar muy destacado” (2005, p. 212).

Perseguindo, ainda, o raciocínio de Fátima Sanches (2000, pp. 52-53), a colegialidade é “discurso e ação comunicativa emancipatória e ética”, na medida em que promove a partilha de ideias, conceções e crenças, promotoras de comunidades colegiais próximas de “sistemas dinâmicos, abertos e aprendentes de uma visão global da realidade educacional”, na qual se identifica a capacidade emancipatória e transformadora.

Assim, se nos limitarmos à colegialidade prevista nas “orientações para a ação”, de acordo com Hargreaves (2005, p. 221), é possível que estejamos perante uma “colegialidad artificial”, cuja génese está no facto de ser decretada pela administração.

Perante o facto do atual regime de autonomia, gestão e administração escolar pretender “reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director”, impõe-se “questionar até que ponto o modelo actual introduziu, por um lado, mudanças significativas ao nível do funcionamento da instituição escolar e, por outro, dinâmicas e soluções organizacionais alternativas” (Torres, 2011b, p. 225). No estudo realizado por Leonor Torres, com base nos relatórios da Avaliação Externa das Escolas, procurou problematizar e perceber o que tem contribuído para a institucionalização de “um perfil-ideal de liderança” (Torres, 2011b, p. 226), tendo identificado uma conceção de liderança “agarrada a uma visão mecanicista de escola” em que o líder deverá “em termos de ideal-tipo, ser *treinado* (e.g. pós-graduado em administração educacional) e *ajustável* aos múltiplos contextos em que está inserido” (Torres, 2011b, p. 234). Da análise levada a cabo sobressai “a subordinação do perfil de lideranças às lógicas da prestação de contas e de responsabilização”, a que Afonso definiu como *accountability*, ou seja,

“indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (Afonso, 2012, p. 472).

Nesta linha de análise, podemos considerar que o Diretor surge como o “líder-forte”, a quem é conferida a responsabilidade de “regulação dos resultados”, em que a centralidade do Projeto Educativo emerge da necessidade de congregar os atores, através de uma pretensa partilha, implicando-os na produção dos referidos resultados, esta responsabilização do Diretor é a demonstração clara da “persistence of strongly hierarchical structures and reliance on the idea of ‘great’ leaders” (Woods & Roberts, 2018, p. 3). A este processo Afonso (2012, p. 472) chamou de *responsabilização*, cuja tónica recai na avaliação e na prestação de contas, como se estas fossem “capazes de, por si sós, satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os défices e problemas de qualidade da educação pública”. Ainda de acordo com Torres (2011b, pp. 234-235), a partilha surge “mais como uma técnica de gestão de afectos do que de um processo resultante da participação democrática dos actores nas suas esferas significativas de acção”. A primazia dada aos resultados, por parte da Avaliação Externa das Escolas, faz com a Escola se torne refém desta lógica resultadista, dependente da “eficiência com que os actores operacionalizem, nas periferias escolares, uma tecno-

estrutura imposta por instâncias supra-organizacionais” (2011b, p. 235). Concordando com Torres, a avaliação das escolas vê na liderança do Diretor

“uma imagem de liderança individual, contrariando a tradição das práticas de colegialidade [...]. Valoriza-se primordialmente o domínio de ferramentas de gestão [...]. Transparece um perfil de liderança de tipo gestor, reverencial e receptivo, orientado mais para uma lógica de prestação de contas (ao estado e ao mercado) do que por princípios de desenvolvimento da cidadania democrática” (Torres, 2011b, p. 236).

Nesta linha de ideias, Chubb & Moe quando se propuseram estudar as reformas educativas da América e avançaram com uma proposta de sistema de educação pública, que tinha por base um maior envolvimento da comunidade, mais propriamente de pais e alunos, numa lógica de competição escolar, apontaram o Diretor da escola pública como se tratando de alguém “as a lower-level manager than as a leader. In the public sector, the principal is a bureaucrat with supervisory responsibility for a public agency. Most of the important decisions about policy have been taken by higher authorities” (1990, p. 56). É às autoridades que compete definir os objetivos, restando ao Diretor a tarefa de administrá-los; tomar a maioria das decisões estruturais e relativas aos recursos humanos, ou seja, “The real leaders of the public school are the authorities, not the principal”, as autoridades pretendem apenas que o Diretor garanta que as diretivas superiores são postas em prática. Estabelecendo um paralelismo com a atualidade portuguesa, e levando em consideração que, de acordo com Torres (2011b, p. 236), “sobressai uma imagem de escola de feição tecno-burocrática, que subordina os valores da participação democrática aos imperativos do controlo e da medição de resultados”, estaremos, então, perante uma realidade que se aproxima à descrita por Chubb & Moe, em que a *letra da Lei* se encarregou de criar uma falsa consciência de liderança, cujo modelo burocrático se apresenta com poder explicativo deste tipo de liderança. Se ao Diretor cabem apenas tarefas meramente administrativas, enquanto rosto do poder central junto das escolas, “um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”, a quem as “autoridades”, curiosamente, isentaram de horário de trabalho “não lhe sendo, por isso, devida qualquer remuneração por trabalho prestado fora do período normal de trabalho”, mas “obrigado ao cumprimento do período normal de trabalho”, enforma um líder que poderá estabelecer os objetivos apenas para o interior da escola e totalmente disponível para as demandas do poder central. O modelo de tipo formal de Tony Bush poderá suportar a análise deste tipo de liderança gerencialista, na medida em que os objetivos serão definidos institucionalmente, em que a natureza da estrutura é, claramente, hierárquica.

Ferreira & Torres (2012, p. 23) no estudo que desenvolveram propuseram uma proposta de análise dos estilos de gestão e de liderança em contexto escolar, sistematizados da seguinte forma:



Figura 4. Estilo de gestão e liderança em contexto escolar (Ferreira & Torres, 2012, p. 93)

Os autores propõem que a análise aconteça em função de dois eixos: um eixo vertical ao qual está associado o controlo; centralização e a liderança transaccional, na qual o “líder dirige e motiva os liderados em direção a objetivos por ele definidos, clarificando os papéis e a exigência das tarefas, não abdicando contudo do exercício do controlo e da centralização do poder”. No polo oposto, do mesmo eixo, encontra-se a flexibilidade e descentralização, onde se localiza a liderança transformacional, a qual “ênfatiza a confiança nos atores organizacionais e a sensibilidade às suas necessidades, promovendo e defendendo os valores da justiça e da equidade em todos os níveis da vida institucional e social, descentralizando o poder e estando disposto a aprender com as experiências” (Ferreira & Torres, 2012, p. 92). Em síntese, o eixo vertical representa a estrutura da organização, ao passo que o eixo horizontal, remete-nos para a perspectiva de análise da organização, em que numa das extremidades diz respeito ao exterior da organização e a outra extremidade representa o interior da organização. Os estilos de liderança identificados pelos autores apontam para diferentes quadros teóricos tal como ilustra o estilo racional, o

qual se aproxima do modelo cultural, ao passo que o estilo hierárquico tem na sua génese o modelo burocrático.

Parece defensável a ideia de que se verifica uma notória relação causal entre o tipo de liderança exercido e os demais aspetos organizacionais, aclamando-se a adoção de formas de liderança participativa, colaborativa, emancipatória e de interpretação crítica da realidade, em que a atualidade parece reclamar um estilo de liderança cujos fundamentos se abeiram da teoria dos traços de personalidade, a qual define o líder como “aquele que possui alguns traços específicos de personalidade que o distinguem das demais pessoas. O líder apresenta características marcantes de personalidade por meio das quais pode influenciar o comportamento das demais pessoas. Essas teorias foram influenciadas pela teoria do ‘grande homem’” (Chiavenato, 2004, p. 123). São várias as críticas à teoria dos traços de personalidade, das quais destacamos o facto de ignorar “a situação em que a liderança se efetiva. Nas organizações existem diferentes situações que exigem características diferentes dos líderes” (Chiavenato, 2004, p. 124). Ora, não poderíamos estar mais de acordo com Woods & Roberts (2018, p. 4) quando referem que “We learn best through collaborative activity which brings into contact the diverse experiences, expertise and ideas of different people. To do this effectively requires a commitment to social justice and a rich conception of democratic values, which we articulate as holistic democracy” em que a liderança se apresenta como “the outcome both of people’s intentions (intentionality) and the complex flow of interactions in the daily life of schools (emergence)”. Esta intencionalidade, que estes autores defendem, estará na base da vontade de fazer a diferença, com e através de outros. Por sua vez, o conceito de *emergência* surge como justificação para o facto da liderança ser “a phenomenon that arises from complex processes of ongoing interactions, between people, social contexts and the humanmade and natural environment”. A *intencionalidade* e a *emergência* surgem como “dual lenses to ensure that, in the study and practice of leadership, human intention – its frailties, imagination, sparks of creativity, goodness and so on – are not submerged and lost within the complex, continuous flows of emergence” (Woods & Roberts, 2018, p. 4). Esta compreensão da emergência é fundada em teorias de liderança distribuída, levando-nos a arriscar pensar que o atual modelo de organização e gestão escolar impõe a existência de um líder *multitasking*, tratando-se de alguém que experimente e transite “simultaneamente entre formas de vida e, ao invés de enunciarem uma única racionalidade, articulem modos de racionalidade diversos, isto é, *racionalidades*” (Clegg, 1998, p. 19). A título de exemplo, Clegg refere que a moldagem dos modos de racionalidade contingentes acontece tal como a figura a seguir apresentada ilustra.

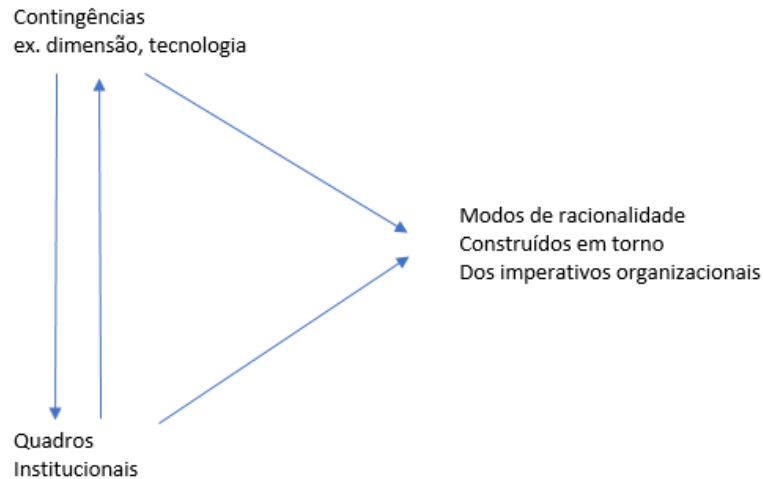


Figura 5. Moldagem dos modos de racionalidade contingentes (Clegg, 1998, p. 242)

Atualmente, o modelo de gestão e administração escolar parece reclamar uma “modernizing leadership” que “seeks to draw upon and celebrate what the private sector has to offer”, apontando como justificação o facto de que

“it needs rapidly to built or import into, or, where already evidente, expand within its repotoire a range of orientations, skills, capacities, and capabilities seen as necessary for continual change and improvement appropriate to a complex, dynamic, and globalized economy” (Woods & Woods, 2004, pp. 643-646).

Na ótica de Clegg (1998, p. 112) a “teoria organizacional contemporânea está cada vez mais consciente da inter-relação que existe entre poder, instituições e eficiência” e, em boa verdade, não poderíamos estar mais de acordo quando pensamos na realidade portuguesa da administração e gestão escolar, em que o poder se localiza e concentra no que Lima (2007, pp. 40-41) designa de “Poder Central”, o qual é definido como “o núcleo de uma macro-organização que se baseia na unidade, na singularidade e na heteronomia face às componentes ou partes que constituem o sistema escolar”. Volidas quatro décadas da primeira experiência de gestão democrática das escolas, podemos afirmar que convivemos com um modelo de gestão claramente centralizado, apesar de ao longo dos anos se ter ficcionado uma descentralização que mais não foi que a transformação do órgão de gestão “no último escalão da administração desconcentrada do Ministério da Educação” (Lima, 2007, p. 54), acompanhada de uma poderosa “tecnologia” que se tem constituído como “veículo do poder exercido para reafirmar o controle”, enfraquecendo ou diminuindo a colegialidade do órgão de gestão, talvez, com a intenção de exercer a sua autoridade através de um “agente delegado”, para “agir ‘obedientemente’” (Clegg, 1992, pp. 79-81).

A nossa proposta de análise toma por referência o facto de que

“é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é aos seus actores e aos seus órgãos de governo, uma efectiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos” (Barroso, 2004, pp. 49-50).

Barroso (2004, p. 62) acerca da decisão no reforço da autonomia identificou quatro lógicas, isto é, a *lógica estatal*, a *lógica de mercado*, a *lógica corporativa* e, por último, a *lógica socio-comunitária*.

Assim, procuraremos, então, a partir dos modelos de Tony Bush, perceber se o Diretor na sua ação recorre a diferentes estilos de liderança que concorram para o reforço da autonomia da escola ou se, dada a necessidade, imposta pela tutela, de se tratar de alguém dotado de capacidades *multitasking*, ou seja, em função do contexto e das tarefas inerentes à sua ação, ele será meramente gerencialista ou subordinado, em resultado da valorização dos “official and structural elements of organizations” característica do modelo burocrático, em que o processo de tomada de decisão “takes place within a recognized structure and in pursuit of accepted goals” (Bush, 2003, pp. 37-46). Nesta perspetiva estaremos em presença da *lógica estatal*, na medida em que o que se afigura como reforço do poder e das competências dos órgãos de gestão não vai além “de um ardiloso processo de ‘re-centralização’” (Barroso, 2004, pp. 62-63).

Por seu turno, à luz do modelo político, poderemos encontrar particularidades que valorizem a liderança transformacional ou a liderança participativa se identificarmos situações em que “power and decision-making should be shared among some or all members of the organization” (Bush, 2003, p. 64). Reconhecendo-se as organizações como arenas políticas, “whose members engage in political activity in pursuit of their interests”, caracterizadas por objetivos instáveis, estaremos em presença de uma liderança transaccional “aligned with micropolitics”, em que o “focus on interests, conflict between groups and power provides a valid and persuasive interpretation of the decision-making process” (Bush, 2003, pp. 89-108). Estaremos, então, perante uma *lógica corporativa*, uma vez que “a tentativa de instaurar processos de decisão colectiva é vista como uma ameaça” (Barroso, 2004, p. 63).

Contextualizada pelos modelos de ambiguidade, cujo foco estará na “instability and complexity of institutional life” e cujo processo de tomada de decisão “occurs within formal and informal settings where participation is fluid. Individuals are part-time members of policy-making groups who move in and out of the picture according to the nature of the topic and the interests of the potential participants” (Bush, 2003, p. 134), criando condições para a identificação de uma tipologia de liderança contingente,

próprias de um líder capaz de se adaptar às circunstâncias específicas de cada situação ou exigência organizacional, podendo imperar uma *lógica de mercado*, cujas “medidas tomadas pelo governo sobre a autonomia das escolas teriam como principal finalidade a desregulação da intervenção do Estado, com a consequente redução e perda de coesão do sistema público de educação” (Barroso, 2004, p. 63).

O modelo democrático ou colegial “assume that organizations determine policy and make decisions through a processo of discussion leading to consensus”, prevê que o processo de decisão “should be shared among some or all members of the organization” (Bush, 2003, p. 64). Contrastando com o modelo formal, o modelo democrático ou colegial reconhece aos atores “*authority of expertise*”. Os objetivos resultam da geração de consensos, em que “common values of professionals form part of the justification for the optimistic assumption that it is always possible to reach agreement about goals and policies” (Bush, 2003, p. 65). Concomitantemente “belief that there are common values and shared objectives leads to the view that it is both desirable and possible to resolve problems by agreement” (Bush, 2003, p. 67). No que respeita à liderança, ela é participativa e transformacional, resulta de uma relação direta com os processos de decisão, esperando-se que o líder “adopt strategies which acknowledge that issues may emerge from different parts of the organization and be resolved in a complex interactive process”, o líder é “responsive to the needs and wishes of their professional colleagues”; “acknowledge the expertise and skill of the teachers and seek to harness these assets for the benefit of the pupils and students”; “seek to create formal and informal opportunities for the testing and elaboration of policy initiatives”; “encourage innovation and to maximize the acceptability of school decisions”; “seeks to influence the decisions”; “typified as the facilitator of an essentially participative process” (Bush, 2003, pp. 75-76).

Neste contexto a autonomia, numa *lógica socio-comunitária*, poderá ser vista como “um processo social pelo qual os professores, os pais, os alunos e outros cidadãos se mobilizam, numa determinada escola, para, num quadro das orientações gerais de um sistema público nacional de ensino obterem um compromisso e empreenderem uma acção colectiva – a construção de um projecto educativo e a prestação de um serviço público local de educação” (Barroso, 2004, p. 63).

Capítulo III – Metodologia

1. Traçado metodológico

1.1. Natureza do estudo

A realização de um estudo em ciências sociais impõe que o investigador ou o responsável pelo projeto de investigação conceba o conjunto do projeto e coordene as operações com coerência e eficácia, pois é a ele que caberá a responsabilidade de realizar com sucesso a investigação (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 15). Nesta perspetiva cabe ao investigador o papel de construir um dispositivo capaz de elucidar “o real”. Esse dispositivo corresponde ao “método de trabalho”, o qual se define como “um percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 15). Bell (2002, p. 13) refere que a investigação em ciências sociais requer que seleccionemos “um tópico, identificar os objectivos do trabalho, planear e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa, negociar o acesso a instituições, material e indivíduos”.

Para o desenvolvimento do nosso estudo privilegamos a metodologia inserida no paradigma qualitativo, por entendermos que nos permite “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70). Na senda de Stake (2016, p. 12) o “investigador qualitativo enfatiza os episódios significativos, a sequencialidade dos acontecimentos em contexto, a totalidade dos indivíduos”. De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 200) a investigação qualitativa implica “objectos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor. Significa aperceber-se da razão por que os objectos foram produzidos e como isso afecta a sua forma bem como a informação potencial daquilo que está a estudar”.

Para a realização do nosso estudo valorizamos as características dos estudos de carácter qualitativo e descritivo, dado que a metodologia concorre para a compreensão das práticas e das representações dos atores, com especial enfoque na ação do Diretor. De acordo com Stake (2016, p. 55), o estudo de cariz qualitativo permite-nos apreender o que está a acontecer em episódios chave ou testemunhos, utilizando essas narrativas para a compreensão e interpretação holística do caso, mais concretamente da organização escolar.

Segundo Bell (2002, p. 20), as metodologias qualitativas possibilitam “compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística”.

1.2. Problemática

A partir de 2008, em consonância com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, conjugado com a Resolução n.º 44 do Conselho de Ministros, de 14 de junho de 2010 (permitiu à administração educativa, entre outras medidas, o encerramento de estabelecimentos de ensino com menos de 21 alunos e a constituição de unidades educativas de maior dimensão por via da agregação de agrupamentos de escolas), assistimos a uma reconfiguração dos agrupamentos de escolas, sem qualquer consulta, participação ou envolvimento das escolas na decisão, tendo resultado no redimensionamento dos agrupamentos. Para muitas escolas o processo de agregação foi pouco pacífico, obrigou a alterações nos órgãos de gestão (quer na sua composição, quer na sua localização), ao total abandono dos projetos educativos que vigoravam e à construção de novos documentos orientadores (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno). A constituição dos agrupamentos de escolas e, mais recentemente, dos mega-agrupamentos, associados ao atual modelo de administração e gestão, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, parece ter implicado profundas alterações no que “ficou conhecida por ‘gestão democrática das escolas’, ainda hoje presente na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo”, mais concretamente as dimensões “eleição, colegialidade, participação na tomada de decisão” (Lima, 2018b, pp. 31-32). Quanto à eleição, a atualidade parece restringir o que “surgiu como incontornável no processo de democratização da vida escolar”, pois, o atual diploma de administração e gestão escolar impôs “variações assinaláveis, quer quanto aos quesitos dos elegíveis, quer sobretudo, quanto ao corpo de eleitores” (Lima, 2018b, pp. 32-33). Ainda de acordo com Lima (2018b, p. 34), o processo de tomada de decisão surge associado à participação, sendo que “a participação democrática no processo da tomada da decisão [...], emerge como dimensão insubstituível”. Ora, a realização das três dimensões tem como condição a existência de autonomia, uma vez que,

“pressupõe que as respetivas decisões organizacionais não sejam simplesmente tomadas fora e acima das escolas e agrupamentos de escolas concretos, apenas de acordo com regras heterónomas, através de processos sistematicamente exógenos e hierárquicos, segundo a nossa tradição centralista multissecular” (Lima, 2018b, p. 34).

Quisemos, então, perceber se este diploma veio contribuir para o “reforço progressivo da autonomia”, tal como preconiza a *letra de Lei*, ou se estaremos na presença de uma autonomia

“ancorada na vulgarização da sua utilização enquanto instrumento político promotor de múltiplas reformas educativas” (Torres, 2011a, p. 92).

Ao longo dos tempos tem-se assistido, assim, a uma forte desconcentração de tarefas, a uma “recentralização” da administração a nível regional e, mais recentemente, a um “único diretor para o conjunto das escolas que assim formam uma mesma unidade de gestão” que

“veio reforçar a importância da ação exercida pelo diretor e também a necessidade de que ele tenha uma formação adequada e, por outro lado, não deixa de ser um elemento que indica a existência de processos de centralização da administração escolar, com o reforço de uma administração do diretor, sob a égide dos serviços centrais do Ministério” (Sá & Silva, 2017, p. 67).

Esta “lógica centralista e de controlo, agora servida por dois elementos relevantes: um de legitimação, invocando a autonomia da escola e a territorialização, e outro de eficiência, apostando na padronização da informação e numa espécie de taylorismo informático *on line* que almeja o controlo automático das escolas” (Lima, 2007, p. 44), cujas plataformas informáticas, embora apresentadas como facilitadoras das tarefas e dos atos administrativos, fazem com que as escolas sejam controladas mais de perto, através de processos de vigilância altamente eficazes, que absorvem o tempo aos atores.

Tudo indica que este órgão unipessoal verá a capacidade reivindicativa e de negociação das escolas, junto da administração central, claramente diminuída, facilitando a responsabilização das escolas.

Deste modo, de acordo com Lima, Sá & Silva (2017, p. 249), somos levados a questionar se o Conselho Geral existe e funciona de acordo com as “orientações para ação”, pois, tudo indica que “está longe de representar um órgão de direção estratégica, tal como o Diretor não representa a confirmação empírica de uma ‘gestão democrática’”, estando, este último, subordinado às instâncias centrais do Ministério da Educação.

Tomando por princípio que “só a autonomia garante o poder, os recursos e a capacidade de decisão colectiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização”, a julgar pela atual realidade, a democracia trazida e vivenciada nas escolas parece não passar de uma “ideologia” (Barroso, 2005, p. 117).

Impõe-se, então, perceber se a ação do Diretor, nomeadamente no processo da tomada de decisão, se distancia ou aproxima das práticas da colegialidade e participação.

Desta forma, considerando que o Diretor possui poder para nomear e demitir os “membros da direção”, os(as) coordenadores(as) de estabelecimento, propõe os(as) candidatos(as) ao cargo de coordenador(a) de departamento curricular e preside ao Conselho Pedagógico, parece evidente a sua

centralidade, o que nos levou a querer perceber se a implementação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, traduziu o reforço da autonomia da escola, ou reforçou a autonomia do Diretor para o interior da Escola, e perceber como é que aqueles atores percecionam estas mudanças e que representações fazem do Diretor.

Para tal, privilegiamos estudar a ação e os discursos do Diretor (que tenha desempenhado funções como Presidente de Conselho Executivo) de um Agrupamento de Escolas, que incluía a Educação Pré-escolar, 1.º, 2.º, 3.º Ciclos e Secundário, cuja centralidade recai na compreensão do(s) tipo(s) de liderança exercida pelo Diretor, tendo por referência os pressupostos teóricos do modelo burocrático, modelo político e modelo de ambiguidade.

1.3. Pergunta de partida

Em que medida as “orientações para a ação”, tendo por referência as dimensões da eleição, colegialidade e participação, potenciaram ou diminuíram a autonomia da escola?

De modo a conseguirmos clarificar a pergunta anterior, colocamos outras perguntas de investigação, tais como:

- O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, veio reforçar a autonomia da escola ou, pela “maior capacidade de intervenção” conferida ao órgão de gestão, reforçou a autonomia do Diretor?
- A implementação do novo modelo de gestão potenciou ou diminuiu as condições de participação?
- Quais as implicações do atual modelo de administração e gestão escolar na ação do Diretor?
- A transição do Decreto-Lei 115-A/1998, de 4 de maio, para o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, implicou alterações nas formas de gestão e processos de tomada de decisão, ou tratou-se de uma “mudança na continuidade”?

De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o Diretor é o “órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas”, considerando o Conselho Geral como “órgão de direção estratégica”. Contudo, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que veio republicar o anterior, no ponto 4 do Artigo 12.º, faz referência a “membros da direção”. Assim, e levando em linha de conta que, no articulado de ambos os diplomas, a “direção” apenas surge na definição de Conselho Geral, tudo leva a crer que o legislador (no que respeita à composição do Conselho Geral) teve clara intenção de se referir ao subdiretor, adjuntos e assessores do(a) Diretor(a) como elementos impedidos de integrar aquele órgão, mas designando-os de “membros da direção”. Logo, impõe-se compreender o seguinte:

- O Conselho Geral é o “órgão de direcção estratégica” ou é o Diretor?
- O Diretor mobiliza os “membros da direcção” para a tomada de decisão?

1.4. Objetivos

Com o nosso estudo pretendemos atingir os seguintes objetivos:

- Compreender, descrever e identificar a ação do Diretor, nas suas virtualidades e constrangimentos;
- Compreender, em que medida, as “orientações para a ação” contribuíram para o reforço da autonomia da escola;
- Estudar e discutir as demandas educativas que resultaram na implementação do órgão de gestão unipessoal;
- Investigar, em que medida, as políticas que conduziram à implementação do órgão unipessoal se refletem e influenciam a ação e dinâmica do Agrupamento de escolas;
- Perceber o enquadramento das práticas e representações dos atores acerca da ação do Diretor;
- Identificar as lógicas do Diretor no processo de decisão;
- Identificar como e com quem o Diretor decide no “plano da ação”.

1.5. Hipóteses teóricas

Depois de apresentadas as perguntas e objetivos da nossa investigação, formulamos as nossas hipóteses, com as quais pretendemos realizar “afirmações sobre relações entre variáveis” (Bell, 2002, p. 35). Assim, para o desenvolvimento do estudo propomos as seguintes hipóteses de trabalho:

- Apesar da transição do Decreto-Lei 115-A/1998, de 4 de maio, modelo colegial, para o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, modelo de gestão unipessoal, a ação do Diretor leva em linha de conta os princípios da colegialidade e participação.
- Embora no plano das “orientações para a ação” se pretenda “o reforço da autonomia das escolas”, na prática verifica-se o reforço da autonomia do Diretor.

- Não obstante as “orientações para a ação” considerarem o Conselho Geral como “órgão de direcção estratégica”, o Diretor é assumido como figura central no plano da ação, dotado de maior autonomia.
- No processo de tomada de decisão, o Diretor, apesar de órgão unipessoal, mobiliza os “membros da direcção” e os atores desenvolvem práticas próprias da sua existência.

1.6. Método

Em qualquer investigação, o processo de seleção e as estratégias de recolha de informação têm, natural e obrigatoriamente, que obedecer a um conjunto de fatores que importa explicitar. Deste modo, para a realização deste estudo recorreremos ao método tipo estudo de caso, visto que, “proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema” (Bell, 2002, p. 22). Esta opção resulta do interesse “pela interacção de factores e acontecimentos e, como Nisbet e Watt (1980, 5) salientam, ‘por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interacção’” (Bell, 2002, p. 23), e pelo facto de permitir “estabelecer uma estrutura de discussão e debate” (Yin, 2001, p. 20).

A nossa opção pelo estudo de caso, de acordo com Stake (2016, p. 24), tem por objetivo “a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz”, ou seja, a sua principal vantagem assenta no facto de “permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso” (Bell, 2002, p. 23). Considerando a natureza e os objetivos do nosso estudo, o estudo de caso “contribui de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Yin, 2001, p. 21). Ainda de acordo com o mesmo autor (2001, p. 28), a resposta às questões “‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” requer preparação, mais concretamente, leituras acerca do assunto.

Yin, a propósito do estudo de caso, aponta três estratégias em que cada uma delas poderá ser utilizada “por três propósitos – exploratório, descritivo ou explanatório”. As estratégias a utilizar são distinguidas de acordo com as seguintes funções: “(a) no tipo de questão de pesquisa proposto, (b) na extensão de controle que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais efetivos e (c) no grau de enfoque em acontecimentos históricos em oposição a acontecimentos contemporâneos” (Yin, 2001, pp.

23-24). A figura abaixo ilustra a interação das funções atrás descritas com as “cinco estratégias de pesquisa”.

estratégia	forma da questão de pesquisa	exige controle sobre eventos comportamentais?	focaliza acontecimentos contemporâneos?
experimento	como, por que	sim	Sim
levantamento	quem, o que, onde, quantos, quanto	não	Sim
análise de arquivos	quem, o que, onde, quantos, quanto	não	sim/não
pesquisa histórica	como, por que	não	Não
estudo de caso	como, por que	não	Sim

Figura 6. Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa (Yin, 2001, p. 24)

Stake (2016, p. 19) identifica três tipos de estudos de caso: “intrínseco”, “instrumental” e “colectivo”. O estudo de caso “intrínseco” é o que se realiza devido ao interesse que o caso despertou no investigador, dada a intenção e interesse em “aprender sobre este caso em particular. Temos um interesse intrínseco no caso”. No estudo de caso “instrumental”, o interesse é secundário, cuja intenção passa pela “necessidade de compreensão global [...] compreender uma outra coisa”. No que respeita ao estudo de caso “colectivo”, o interesse é instrumental e pode ser alargado a vários casos. Pretendemos investigar “um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32).

A investigação no âmbito deste estudo será, então, do tipo qualitativo, centrando-se no órgão de administração e gestão do agrupamento, o Diretor, e no órgão de “directão estratégica”, Conselho Geral de um Agrupamento de Escolas. O estudo desta unidade compreendeu o período corresponde ao atual mandato do Diretor, mais propriamente de 2017 à atualidade (2019).

Para a concretização do nosso estudo solicitámos autorização ao Diretor e ao Presidente do Conselho Geral para estarmos presentes nas reuniões do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral, com a finalidade de recolhermos dados provenientes da observação não participante que pudessem, de alguma forma, complementar as informações e dados resultantes das entrevistas a realizar ao Presidente do Conselho Geral; Diretor; Subdiretor; Adjuntos do Diretor; Coordenador(a) do Estabelecimento do 1.º

Ciclo, mais distante da escola-sede de Agrupamento; Coordenador(a) do Estabelecimento do 1.º Ciclo, mais próximo da escola-sede de Agrupamento; Coordenador(a) do Departamento com maior número de docentes e Coordenador(a) de um Departamento proposto pelo Diretor. Com as entrevistas pretendemos perscrutar as diferentes perceções dos entrevistados acerca da ação do Diretor e do Conselho Geral. Solicitamos autorização para aceder e consultar o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, atas do Conselho Geral, atas do Conselho Pedagógico e Projeto de Intervenção do Diretor. De modo a percebermos as dinâmicas e interações entre os vários elementos que integram o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico, bem como os processos de participação e de tomada de decisão, procedemos à observação não participante.

1.7. Autorização da investigação

Tendo em vista a obtenção de autorização para a realização da investigação no *Agrupamento Verde*, e dado que, de acordo com o Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho, os pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar, deverão ser submetidos, para apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE), o qual nos foi concedido.

Entrámos em contacto com o Diretor do *Agrupamento Verde*, no sentido de conseguirmos agendar reunião para apresentação da nossa pretensão, os objetivos gerais e tipo de dados a recolher com a investigação que pretendíamos realizar. Aquando da reunião, o Diretor disponibilizou-se para estabelecer a primeira abordagem com os diversos atores a entrevistar, no sentido de os informar que seriam contactados por nós, a fim de obtermos autorização para as entrevistas e agendamento das mesmas. No que respeita ao acesso a documentos (Projeto Educativo, Regulamento Interno; Projeto de Intervenção do Diretor, Atas do Conselho Pedagógico e Atas do Conselho Geral) e observação das reuniões do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral, também foram autorizados na referida reunião, mediante a assinatura de um documento de apresentação do nosso estudo. Aquando da observação não participante das reuniões, tanto o Presidente do Conselho Pedagógico como o Presidente do Conselho Geral, apresentaram-nos aos conselheiros e justificaram a nossa presença, expondo as razões da nossa investigação. Constatámos que ninguém se opôs à nossa presença. Os dados empíricos dizem respeito ao atual mandato do Diretor, isto é, anos 2017/2018 e 2018/2019.

Para a realização das entrevistas apresentámos, a cada entrevistado, um consentimento informado a autorizar a realização da entrevista e consequente registo áudio, para posterior transcrição.

Fomos muito bem-recebidos por todos os atores e locais visitados, para conhecimento do contexto. A todos os entrevistados foi garantido o direito à privacidade e ao anonimato, tendo presente o respeito pela confidencialidade das informações e respetivos resultados. Para o efeito, atribuímos códigos à designação do Agrupamento, dos estabelecimentos, localidades e entrevistados.

1.8. Técnicas de recolha de dados

Para além de um amplo conjunto de bibliografia, a recolha e o tratamento de informação para o estudo em causa foram, essencialmente, originários de:

- Leituras exploratórias e análise documental;
- Observação direta, não participante;
- Entrevistas semi-estruturadas.

1.8.1. Leituras exploratórias e análise documental

Como refere Yin (2001, p. 107), “as várias fontes são altamente complementares”. Assim, o nosso estudo teve início com as leituras exploratórias, as quais nos permitiram proceder ao levantamento de trabalhos e estudos já desenvolvidos na área, de modo a explicitar o *estado da arte*, pois, a investigação “implica leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a área” (Bell, 2002, p. 51). A fundamentação teórica emergiu do trabalho de pesquisa e análise bibliográfica. Para o trabalho de exploração e investigação empírica socorremo-nos da leitura e análise de legislação, “orientações para a ação”, e de publicações acerca da temática, bem como, documentação produzida pelo próprio Agrupamento de Escolas.

De acordo com Stake recolher “dados através do estudo de documentos segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar” (2016, p. 84), o que nos conduziu a complementar a recolha de dados com recurso à leitura e análise do Projeto Educativo, Regulamento Interno, Projeto de Intervenção do Diretor, atas das reuniões do Conselho Pedagógico, atas das reuniões do Conselho Geral e consulta de legislação.

1.8.2. Observação direta, não participante

De acordo com Bell (2002, pp. 140-141) a observação

“é uma técnica que pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios. [...] A observação directa pode ser mais fiável do que o que as pessoas dizem em muitos casos. Pode ser particularmente útil descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se”.

Stake (2016, pp. 76-79) refere que “as observações conduzem o investigador a uma maior compreensão do caso. [...] Uma abordagem mais qualitativa significa normalmente encontrar bons momentos para revelar a complexidade única do caso”. Assim, para o nosso estudo optámos pela observação direta, não participante. Considerámos pertinente observar as reuniões do Conselho Pedagógico e as reuniões do Conselho Geral. Tivemos oportunidade de observar uma reunião do Conselho Geral, a qual teve a duração de 117', e uma reunião do Conselho Pedagógico, cuja duração foi de 193'. Em todas as situações, quer de participação em reuniões, quer nos momentos em que visitamos o *Agrupamento Verde*, tivemos oportunidade de estabelecer diálogo com diversos atores, mediante conversas informais. Em todos estes momentos procurámos registar as informações, como que se de um diário de bordo se tratasse.

1.8.3. Entrevistas

De forma a complementar as informações, recorreremos à entrevista, uma vez que, esta técnica “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Valorizamos a realização de entrevistas, dado que fazer “perguntas é normalmente aceite como uma forma rentável (frequentemente a única) de obter informação sobre comportamentos e experiências passadas, motivações, crenças, valores e atitudes, enfim, sobre um conjunto de variáveis do foro subjectivo não directamente mensuráveis” (Foddy, 1996, p. 1), e pelo facto das entrevistas “potenciarem uma forma relativamente económica e acessível a um largo e diversificado conjunto de material empírico” (Ferreira, 2014, p. 167). A entrevista permite ao entrevistador “obter reacções por parte do inquirido”, cuja ordem e a forma dos temas a seleccionar ficam ao critério do entrevistador, “sendo apenas fixada uma orientação” (Ghigione & Matalon, 1993, p. 70). De acordo com

estes autores, existem dois tipos de entrevista. O primeiro tem como objetivo o diagnóstico, em que o entrevistador “não é propriamente um profissional de entrevistas mas um terapeuta, no sentido lato do termo, que utiliza a entrevista com a finalidade de curar”. O segundo tipo, cujas características são totalmente diferentes das que procuram o diagnóstico, visa o estudo e pode pretender o “controle de uma questão”; a “verificação de um domínio de investigação”; o “aprofundamento de um campo” ou a “exploração de um domínio” (Ghiglione & Matalon, 1993, pp. 71-72).

Levando em linha de conta que “as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso” (Yin, 2016, p. 114), na elaboração do guião das diferentes entrevistas tivemos o cuidado de considerar “que as *palavras utilizadas pelo investigador na formulação de perguntas devem ser tão específicas e concretas quanto possível* e os conceitos ser definidos em termos empíricos” (Foddy, 1996, p. 49). Para as situações que pudessem suscitar dúvidas, pensamos em evitar “utilizar palavras que os inquiridos não entendem e construir perguntas demasiado complexas para serem facilmente compreendidas” (Foddy, 1996, p. 58).

Preventivamente, pensamos em comentários complementares de apoio às questões, das quais possam enfrentar o

“problema que surge quando os diferentes inquiridos são influenciados por diversas indicações na interpretação de perguntas pode ser minimizado assegurando que as pistas interpretativas que eles devem utilizar são explicitamente fornecidas e sublinhadas, ou melhor ainda, através de uma clara definição dos tópicos, especificando quer os termos utilizados, quer a própria razão de ser das perguntas” (Foddy, 199, p. 84).

Admitimos que os entrevistados carregam diferentes experiências e perceções da realidade, as quais

“podem conduzir os inquiridos a responder a um mesmo tópico em função de distintas perspectivas [...]. Algumas diferenças de perspectiva resultam, ainda, de se poder responder em diversos níveis de generalidade, outras, de diferentes explicações causais para um mesmo acontecimento poderem ser classificadas em várias categorias lógicas e, por fim, de as avaliações de um determinado assunto poderem fazer em função de lógicas e estratégia muito diferentes” (Foddy, 1996, p. 85).

Com efeito, partimos do princípio que algumas das questões poderiam obter diferentes interpretações, o que nos levou a ir ao encontro do sugerido por Foddy. Assim,

“Para cada pergunta o investigador deve:

- a) Assegurar que o tópico foi claramente definido;

- b) Ser claro quanto ao tipo de informação que pretende obter e sobre a razão pela qual pretende essa informação; [...]
- g) Assegurar que os inquiridos percebem o tipo de resposta que é solicitado” (Foddy, 1996, pp. 203-204).

Na tentativa de testarmos o conjunto de perguntas elencadas para a entrevista, optamos por realizar um pré-teste com o intuito de prevenir “aspectos relacionados com dificuldades ao nível da interação entrevistador/inquirido” e diminuir a “possibilidade de se verificarem perdas de informação relativamente às dificuldades sentidas pelos inquiridos ao lidar com as perguntas” (Foddy, 1996, p. 204).

Concordando com os mesmos autores (1994, p. 135), a nossa opção recaiu nas entrevistas semiestruturadas, dado permitirem “obter dados comparáveis entre vários *sujeitos*”. Proposemo-nos, tal como referido anteriormente, aplicar as entrevistas ao Presidente do Conselho Geral, ao Diretor(a), ao Subdiretor(a) e adjuntos, a dois Coordenadores(as) de Departamento e a dois Coordenadores(as) de Estabelecimento.

Assim, levando em consideração que o “entrevistador qualitativo deverá chegar com uma pequena lista de perguntas orientadas para os problemas” (Stake, 2016, p. 82), elaboramos um guião com questões estruturadas para aplicar aos diferentes atores a entrevistar. No preâmbulo do guião demos a conhecer os objetivos do trabalho de investigação, no qual registamos, também, as garantias de anonimato dos dados. Nesse seguimento, a primeira parte do guião foi construída de forma a obter uma breve caracterização dos atores a entrevistar, mais concretamente questões de cariz profissional e biográfico. Reservamos as restantes partes para questões relacionadas com o Agrupamento e a sua formação, a dinâmica organizacional e o conhecimento e impacto das medidas de política educativa. Para cada uma das dimensões preparamos um conjunto de questões, as quais, foram complementadas com outras questões acessórias, às quais recorreremos em função das respostas de cada um dos entrevistados.

Levando em consideração que a “obtenção da autorização para realizar o estudo envolve mais do que uma bênção oficial. Passa por desbravar o caminho para uma relação sólida a estabelecer com aquele com quem irá passar tempo, de molde a que o aceitem a si e àquilo que pretende fazer” (Bogdan & Biklen, 2004, p. 117), no primeiro dia do mês de fevereiro, mediante agendamento prévio, reunimos com o Diretor do Agrupamento de Escolas, que consideramos estudar, a fim de apresentarmos o objeto de estudo, os objetivos da nossa investigação e obter autorização para o acesso aos documentos estruturantes, bem como para as entrevistas a realizar. Obtida a autorização, agendamos a realização

das entrevistas para aquele mesmo mês de fevereiro, através de contactos via e-mail, com os atores a entrevistar. Oito entrevistas ocorreram na escola-sede de Agrupamento, uma foi realizada no estabelecimento do 1.º Ciclo mais distante da escola-sede de Agrupamento e outra teve lugar no estabelecimento mais próximo da escola-sede de Agrupamento, todas em salas adequadas. Tivemos sempre o cuidado de garantir o anonimato, o que permitiu que as entrevistas ocorressem de forma harmoniosa e com abertura. No início de cada entrevista, o entrevistador e o ator a entrevistar assinaram uma declaração de consentimento informado, a autorizar o registo áudio e a transcrição do mesmo. Assim, recorreremos à gravação das entrevistas, utilizando um gravador digital e um telemóvel, cuja duração oscilou entre os 23 e os 77 minutos, tendo resultado em transcrições que variaram entre oito e quinze páginas por entrevista. A cada uma das entrevistas atribuímos um código diferente.

Abaixo apresentamos a caracterização dos atores entrevistados, de acordo com o seu perfil.

Código	Ator	Idade	Sexo	Situação Profissional	Duração
E01	Coordenadora do Estabelecimento mais distante da Escola-sede	37	F	QZP	30' 43''
E02	Coordenador do Estabelecimento mais próximo da escola-sede	46	M	QA	36' 14''
E03	Adjunta do Diretor	58	F	QA	37' 08''
E04	Subdiretor	55	M	QA	37' 32''
E05	Presidente do Conselho Geral	47	M	QA	41' 58''
E06	Coordenadora do Departamento com maior número de docentes – Expressões	53	F	QA	23' 10''
E07	Coordenadora do Departamento de Línguas (opção do Diretor)	51	F	QA	50' 10''
E08	Adjunto do Diretor	50	M	QA	62' 02''
E09	Adjunto do Diretor	65	M	QA	77' 58''
E10	Diretor	56	M	QA	62' 34''

Quadro 1. Entrevistas realizadas e perfil dos entrevistados

No total das dez entrevistas foram transcritos 459 minutos e 48 segundos, perfazendo 115 páginas transcritas. Todos(as) os(as) entrevistados(as) possuem tempo de serviço, no *Agrupamento Verde*, superior a nove anos, exceto a Coordenadora do Estabelecimento mais distante da Escola-sede, a qual está no Agrupamento há menos de um ano.

1.9. Técnicas de tratamento de dados

Relativamente à análise de dados, Bogdan & Biklen (1994, p. 205) referem que

“é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

Tal como sugerem os autores, após as entrevistas procedemos à transcrição das mesmas. Para procedermos ao tratamento dos dados, recorreremos às notas de campo (registadas aquando das visitas ao *Agrupamento Verde*) que conjuntamente com a transcrição das entrevistas e com os documentos recolhidos nos permitiram, através da análise pré-estruturada de conteúdo, organizar a informação com recurso à respetiva categorização dos dados “por forma a ilustrar e justificar ou refutar os seus argumentos e a comparar a sua informação com a de outros investigadores” (Bell, 2002, p. 48). À medida que avançamos na análise, percebemos a existência de categorias emergentes, as quais resultaram na necessidade de elencar novas subcategorias. Da discussão e análise dos pressupostos teórico-conceituais com os dados recolhidos resulta a redação final da dissertação.

A transcrição das entrevistas constituiu, no início, uma tarefa interessante, dada a informação que nos estava a ser fornecida. Esta etapa representou, simultaneamente, um desafio, na medida em que implicou a dedicação de muito tempo para que o texto representasse fielmente o sentido dos discursos dos atores, tendo obrigado a repetidas audições das gravações para que se tornasse inteligível. Assim, considerando que a análise de conteúdo ajuda a “descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito” (Guerra, 2006, p. 69), para a análise de conteúdo das entrevistas efetuadas procedemos à definição das principais categorias, sustentadas no *corpus* teórico, procurando cruzar com conteúdo de outro tipo de fontes (atas das reuniões do Conselho Geral e do Conselho Pedagógico; Projeto de Intervenção do Diretor; Projeto Educativo; Regulamento Interno; notas de campo e conversas informais).

Para a análise categorial das entrevistas, tomámos por referência os principais objetivos previstos no atual diploma de gestão e administração escolar, colocando-os em diálogo com as categorias e subcategorias identificadas, que organizámos através de uma grelha, de acordo com o seguinte:

1. Formação do Agrupamento de Escolas
 - a. Identidade das escolas;
 - b. Principais alterações;

- c. Documentos estruturantes;
 - d. Missão e Visão.
2. Políticas Educativas
- 2.1. Reforço da autonomia da Escola
- a. Funcionamento do Agrupamento;
 - b. Comunicação;
 - c. Participação;
 - d. Objetivos;
 - e. Conflito;
 - f. Negociação;
 - g. Liderança;
 - h. Responsabilização;
 - i. Gestão democrática;
 - j. Decisão;
 - k. Colegialidade;
 - l. Autonomia;
 - m. Ação;
 - n. Poder.
 - o. Diretor e os professores;
 - p. Diretor e os outros órgãos e estruturas;
 - q. Conhecimento do Projeto de Intervenção do Diretor;
 - r. Colegialidade;

Elaboramos ainda uma outra grelha (Apêndices XVII e XVIII) para sistematizar a informação a retirar das reuniões observadas e das atas do Conselho Geral e do Conselho Pedagógico, tendo por referência o seguinte:

- a) Órgão;
- b) Data;
- c) Assuntos tratados;
- d) Participantes;
- e) Observações pertinentes.

Recorremos ao software Nvivo10 para podermos organizar a informação categorizada, bem como para aceder a informações relativas às palavras que mais se repetem, tanto nos documentos estruturantes, como nas atas e Projeto de Intervenção do Diretor, cujo resultado se traduz em nuvens de palavras.

1.10. Motivos da opção do local do estudo

Na escolha do Agrupamento de escolas, que constituiu o nosso caso, tivemos o cuidado de encontrar uma realidade localizada na zona norte de Portugal e cujo(a) Diretor(a) tivesse desempenhado o cargo de Presidente do Conselho Executivo. Acresce ainda o facto de, por questões éticas e de isenção para o nosso estudo, termos ido ao encontro de um Agrupamento acerca do qual conhecíamos pouco, o que nos conduziu a um distrito diferente daquele no qual exercemos a nossa atividade profissional. Feito o primeiro contacto, percebemos que o Diretor mostrou abertura e receptividade para a realização do estudo.

2. Caracterização do contexto do estudo

O nosso estudo foi realizado no ano escolar 2018/2019, num Agrupamento de Escolas do norte de Portugal, ao qual atribuímos a designação de *Agrupamento Verde*. Este Agrupamento situa-se num concelho com 320,25 km² de área (Pordata), sendo que em termos de densidade populacional se caracteriza da seguinte forma:

Territórios		N.º médio de indivíduos por Km ²	
Âmbito Geográfico	Anos	2016	2017
NUTS II	Norte	168,9	168,2
Região	Região	105,9	105,0
Município	Concelho do <i>Agrup. Verde</i>	132,0	130,8

Figura 7. Densidade populacional (Pordata www.pordata.pt, consultado em 04 de maio de 2019)

Em termos de rede escolar o concelho possui quatro agrupamentos de escolas e uma escola profissional.

O *Agrupamento Verde* foi criado em 2004, integra sete estabelecimentos de educação e ensino, mais concretamente três Jardins de Infância, três Centros Educativos que integram 1.º Ciclo e educação pré-escolar e a escola-sede cuja resposta compreende 2.º, 3.º Ciclos e Ensino Secundário. Na escola-sede funciona uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira-congénita.

Da leitura do Projeto Educativo percebemos que a escola-sede entrou em funcionamento em 1988/89, “com apenas dois pavilhões, onde funcionava o quinto, sexto e sétimo anos de escolaridade, a escola sede tem aumentado progressivamente, primeiro com mais dois blocos, depois com um Pavilhão Gimnodesportivo e, por último, com a construção do Centro Educativo”.

No ano letivo em que decorreu o nosso estudo o *Agrupamento Verde* era constituído por um total de 1673 crianças e alunos distribuídos da seguinte forma: 201 crianças da educação pré-escolar; 344 alunos do 1.º ciclo; 448 do 2.º e 3.º ciclos de escolaridade e 115 alunos do ensino secundário. Comparamos o número de alunos, do corrente ano, com o número de alunos do ano anterior, o que nos permitiu concluir que o número de crianças a frequentar a Educação Pré-escolar tem diminuído, à imagem do que tem, também, acontecido no 1.º Ciclo.

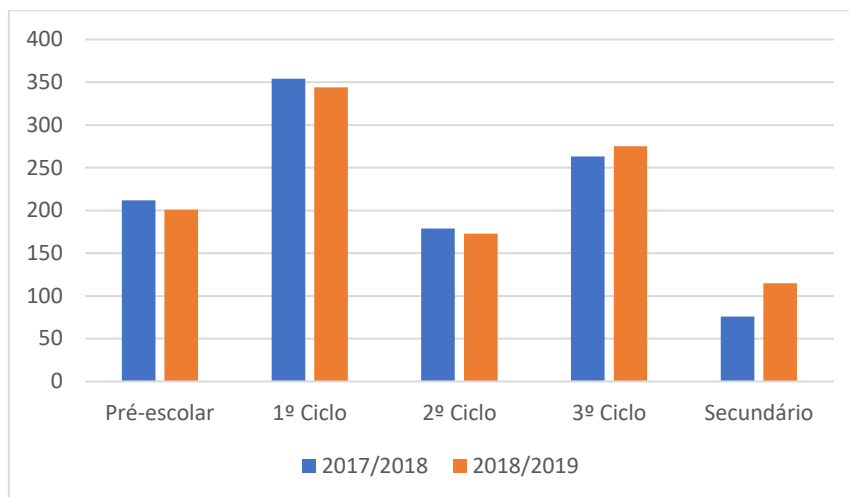


Gráfico 1. Número de alunos do Agrupamento Verde, em 2017/2018 e 2018/2019

Esta tendência, de diminuição do número de alunos, pode encontrar justificação na conjuntura económica que o país tem vivido desde o ano 2011, pois, a redução do número de crianças da Educação Pré-escolar verifica-se em todo o território nacional, tal como acontece nos restantes ciclos, como confirmam o Gráfico 2 e o Gráfico 3.

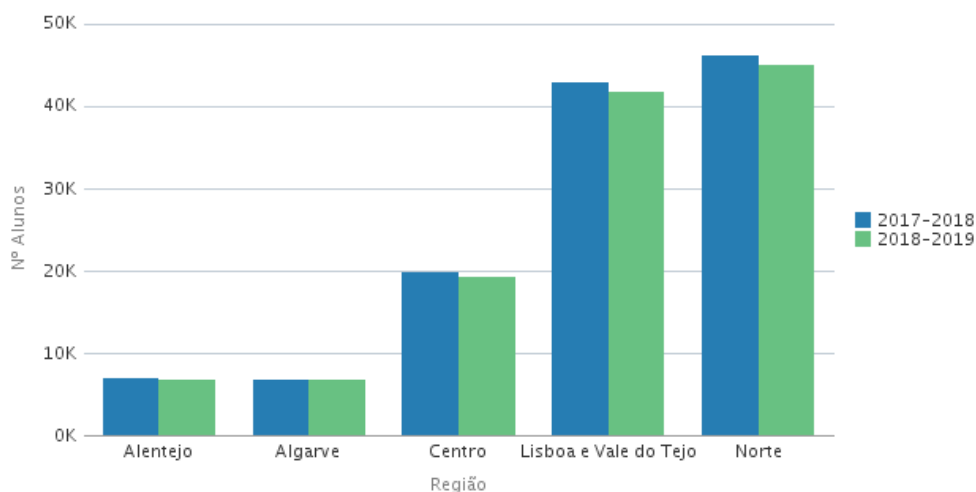


Gráfico 2. Número de crianças a frequentar a Educação Pré-escolar (DGEEC, <http://www.dgeec.mec.pt>, consultado em 04 de maio de 2019)

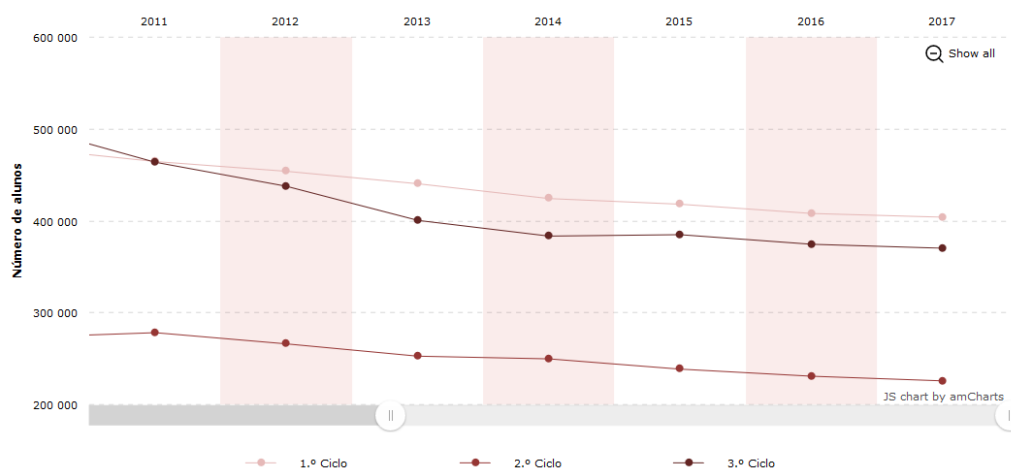


Gráfico 3. Alunos matriculados por Ciclo (DGEEC – www.dgeec.mec.pt, consultado em 5 de maio de 2019)

O *Agrupamento Verde* tem ao seu serviço 67 funcionários não docentes, sendo que 59 são assistentes operacionais; 7 são assistentes técnicos e 1 técnico superior. No que concerne ao pessoal docente, dispõe de um total de 106 docentes, distribuídos pelos vários níveis de ensino, da seguinte forma: 12 docentes do pré-escolar; 22 docentes do 1.º Ciclo; 70 docentes do 2.º e 3.º ciclos e 2 do ensino secundário. No que respeita à organização pedagógica, o *Agrupamento Verde* possui 6 Departamentos Curriculares, a saber: Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo; Línguas; Ciências Sociais e Humanas; Matemática e Ciências Experimentais e o Departamento de Expressões.

A Secção I, do Capítulo II, do Regulamento Interno do *Agrupamento Verde* está reservada ao Conselho Geral, mais concretamente à composição, definição, à designação dos representantes, às competências, mandato, funcionamento e ainda um último artigo referente às “Comissões ou Grupos de Trabalho”. Percebemos também que o Conselho Geral é apresentado como “Órgão de direção estratégica”, composto por 15 elementos, mais concretamente 6 representantes do Corpo Docente, 1 representante do Corpo não Docente, 4 representantes dos Pais e Encarregados de Educação (um de cada ciclo ou nível de ensino), 2 representantes do Município, 1 representante da Comunidade Local (por cooptação) e 1 representante dos alunos (maior de 16 anos). Verificamos, ainda, que o artigo relativo ao mandato compreende um ponto que prevê que “Em caso de ausência temporária de um membro, o mesmo poderá ser substituído por um dos elementos suplentes”. No Artigo 7.º do Regulamento Interno, relativo à “Designação dos representantes”, consta uma salvaguarda que considera que “Os membros da direção, os coordenadores de escolas ou de estabelecimentos de educação Pré-escolar, bem como os docentes que assegurem funções de assessoria da direção, não podem ser membros do Conselho Geral”, tal como consubstancia o n.º 4 do Artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

O órgão de administração e gestão, Diretor, tal como prevê o Artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, é coadjuvado por um subdiretor e três adjuntos que, embora o articulado do Regulamento Interno não tenha reservado um artigo especificamente dedicado ao órgão que estes elementos integram, ao longo do documento vai-se aludindo ao termo “direção”.

O Conselho Pedagógico é constituído por 13 elementos, destacando-se a participação de dois coordenadores dos diretores de turma (um do 2.º Ciclo e outro do 3.º Ciclo e Secundário).

Registamos ainda a existência de uma Associação de Estudantes e Associações de Pais e Encarregados de Educação. Cada estabelecimento possui uma Associação de Pais, exceto num estabelecimento da Educação Pré-escolar.

Em termos de resultados escolares, retiramos do Projeto Educativo o seguinte quadro:

Indicadores de Medida do Progresso dos Resultados Escolares (Globais)				
Para os efeitos da alínea b) do n.º 1 do DR 2/2008				
Elementos	Resultados atingidos 2014/2015	Resultados atingidos 2015/2016	Resultados atingidos 2016/2017	Indicadores de medida esperados 2017/2018 (PNP SE)
Transição e aprovação				Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
Sucesso Global do Agrupamento				
Sucesso do 2.º ano de Escolaridade	97.0%	94.4%	95.8%	94-99
Sucesso do 3.º ano de Escolaridade	99.2%	96.9%	100%	95-99
Sucesso do 4.º ano de Escolaridade	100%	98.3%	94.8%	94-98
Sucesso do 1.º Ciclo do Ensino Básico	99%	97.5%	97.6%	99.0%
Sucesso do 5.º ano de Escolaridade	97.2%	97.6%	100%	95 - 99
Sucesso do 6.º ano de Escolaridade	89.6%	89.8%	98.9%	90 - 98
Sucesso do 2.º Ciclo do Ensino Básico	94.5%	94.0%	99.5%	95.0%
Sucesso do 7.º ano de Escolaridade	82.0%	90.9%	97%	90 - 98
Sucesso do 8.º ano de Escolaridade	97.0%	93.5%	100%	90 - 95
Sucesso do 9.º ano de Escolaridade	91.2%	87.6%	95.7%	90 - 97
Sucesso do 3.º Ciclo do Ensino Básico	91.7%	90.5%	97.7%	92.5%
Sucesso do 10.º ano de Escolaridade	87.5%	96.6%	73.3%	70 - 80
Sucesso do 11.º ano de Escolaridade	100%	89.7%	79.2%	75 - 85
Sucesso do 12.º ano de Escolaridade	96.8%	94.4%	76.3%	70 - 80
Sucesso do Secundário	85.7%	89.6%	89.9%	82.0%

Quadro 2. Indicadores de medida dos resultados internos/externos
(Projeto Educativo do *Agrupamento Verde*, 2017)

Percebemos que, em 2016, o *Agrupamento Verde*, no âmbito do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, procedeu à elaboração de um Plano de Ação Estratégico, tendo por base um

processo de análise e reflexão das aprendizagens, no qual foi assumido um compromisso para dois anos, expresso em metas, as quais se encontram resumidas no quadro abaixo.

	Histórico de sucesso			Metas de sucesso	
	2013/14	2014/15	2015/16	2016/2017	2017/18
1.º ciclo	98.6	99.0	97.5	98.0	99.0
2.º ciclo	91.4	94.5	94.0	94.5	95.0
3.º ciclo	92.0	91.7	91.5	92.0	92.5
Ensino secundário	97.1	85.7	79.2	80.0	82.0

Quadro 3. Histórico de sucesso e metas (Plano de Ação Estratégico do *Agrupamento Verde*, 2016)

Em 2018/2019 o *Agrupamento Verde* apresentou um novo compromisso social, concretizado em adenda ao Plano de Ação Estratégico, do qual retiramos o seguinte quadro.

	Histórico de sucesso			Metas de sucesso			
	2013/14	2014/15	2015/16	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
1.º ciclo	98.6	99.0	97.5	98.0	99.0	98.0	98.5
2.º ciclo	91.4	94.5	94.0	94.5	95.0	95.5	96.0
3.º ciclo	92.0	91.7	91.5	92.0	92.5	93.0	93.5
Ensino secundário	97.1	85.7	79.2	80.0	82.0	82.5	83.0

Quadro 4. Histórico de sucesso e metas (Plano de Ação Estratégico do *Agrupamento Verde*, 2018)

Da análise dos quadros, disponibilizados pelo *Agrupamento Verde*, podemos concluir que, em 2016/2017, apenas o 1.º Ciclo ficou ligeiramente aquém do esperado.

Apresentado o traçado metodológico e caracterizado o contexto, é chegado o momento de refletirmos acerca das nossas principais opções. Efetivamente, vimos na realização das entrevistas uma excelente oportunidade para obter informação relativa às principais categorias, ao longo das quais procuramos motivar os(as) entrevistados(as) para as suas respostas, cujo resultado foi a apresentação de novas categorias e subcategorias. Nem tudo foi fácil, pois, tratou-se de uma fase da investigação que gastou muito tempo e implicou várias deslocações ao contexto. A garantia de anonimato e confidencialidade implicou uma atenção redobrada, de modo a codificar informação contida nas respostas. A calendarização das entrevistas foi negociada, em primeira instância com o Diretor e, posteriormente, com cada um dos atores. Curiosamente, três das entrevistas coincidiram com um dia de greve da administração pública, o que, por um lado, nos deu oportunidade de observar o movimento

da sala de professores e, por outro, dificultou a realização da última entrevista, prevista para esse dia, mas não impediu que se realizasse. Admitimos que, o ambiente de greve, tenha mesmo contribuído para a existência de um ambiente de excepcionalidade, em que o(a) entrevistado(a) terá usado de uma abordagem mais crítica e menos “politicamente correta” em determinadas questões. Apesar de termos usado um gravador digital, para a maioria das entrevistas, e embora a nossa experiência seja pouca, pensamos em utilizar, em simultâneo, o telemóvel, o que se revelou muito útil, uma vez que, a determinada altura a falta de bateria no gravador fez com que a gravação fosse interrompida.

Ainda no que diz respeito às entrevistas, percebemos que um ou outro ator, quando colocado perante determinadas questões adotaram comportamentos defensivos, cujas respostas foram no sentido normativo.

Temos de reconhecer que as visitas ao contexto foram bastante ricas e fomos sempre bem-recebidos, tendo o Diretor mostrado preocupação em aceder a todas as nossas solicitações e contribuído para um melhor conhecimento daquela realidade. Percebemos, também, que, apesar de sermos um elemento estranho à organização, não se identificou a existência de quaisquer constrangimentos ou inibições nos momentos das reuniões, que nos autorizaram a assistir.

Capítulo IV – O *Agrupamento Verde* em ação

1. Apresentação e análise dos resultados

1.1. Perfil dos entrevistados

Relativamente aos atores entrevistados, o gráfico abaixo ilustra a distribuição dos mesmos em função do género.

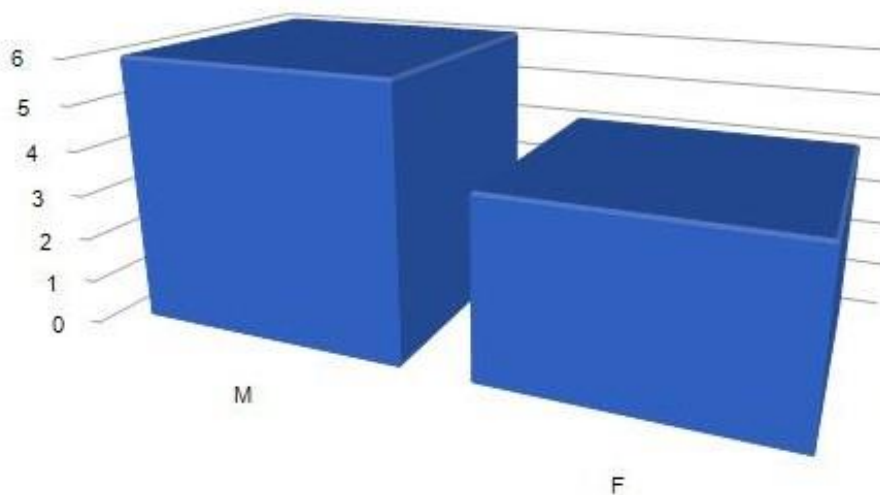


Gráfico 4. Género dos(as) entrevistados(as)

Da análise do Gráfico 4 percebemos que a maioria dos atores entrevistados é do género masculino, sendo que, quando comparamos o cargo, de cada ator, com a faixa etária os resultados são os seguintes:

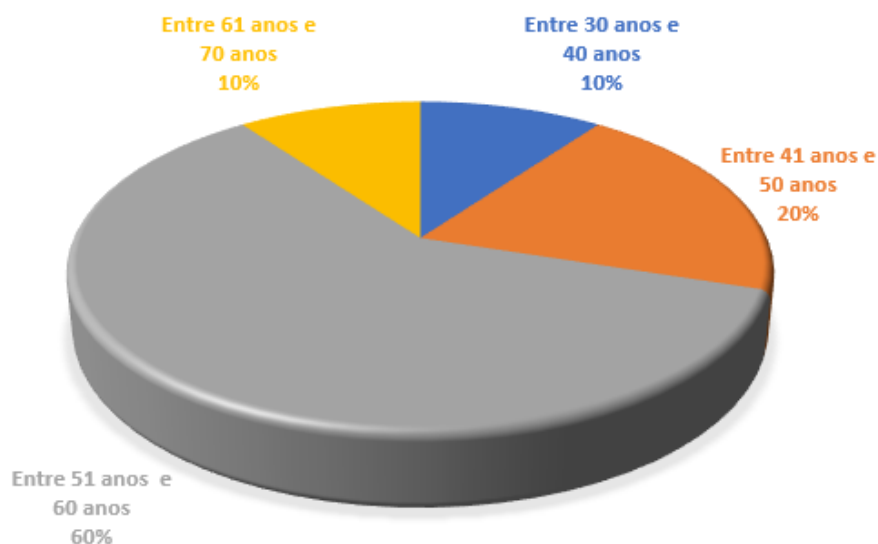


Gráfico 5. Distribuição dos atores pela faixa etária

O Gráfico 5 ajuda-nos a perceber que 70% dos atores entrevistados situam-se numa faixa etária acima dos 50 anos, o que nos permite afirmar que, quando conjugado com o Gráfico 6, podemos estar perante um contexto em que os cargos, desempenhados por atores nomeados pelo Diretor, recaem em indivíduos com mais experiência, sendo que a única exceção recai na Coordenadora de um estabelecimento.

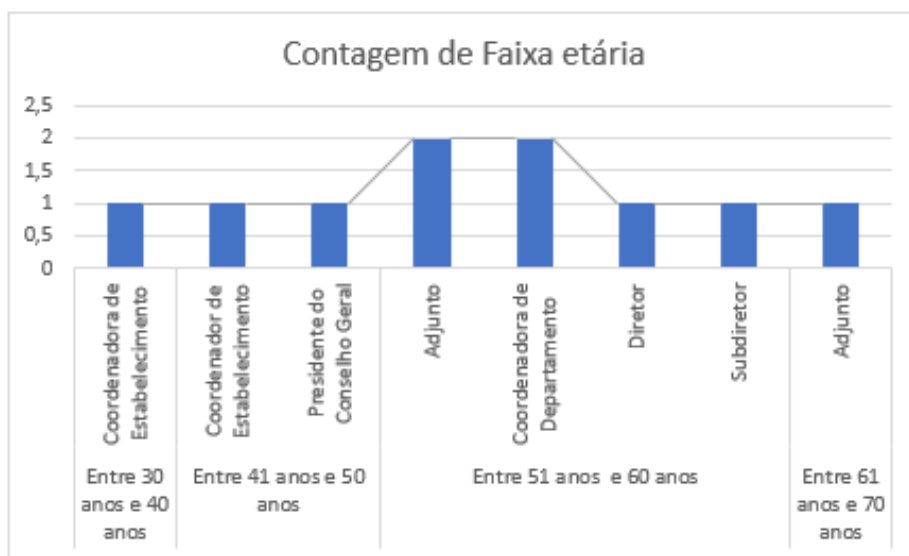


Gráfico 6. Distribuição dos cargos desempenhados pelos atores entrevistados, pela respetiva faixa etária

Quando analisamos a situação profissional dos(as) entrevistados(as), percebemos que apenas um indivíduo pertence ao Quadro de Zona Pedagógica, verificando-se, por sua vez, que os demais

integram o Quadro de Agrupamento e, de acordo com as entrevistas, encontram-se a exercer funções no *Agrupamento Verde* há mais de nove anos.

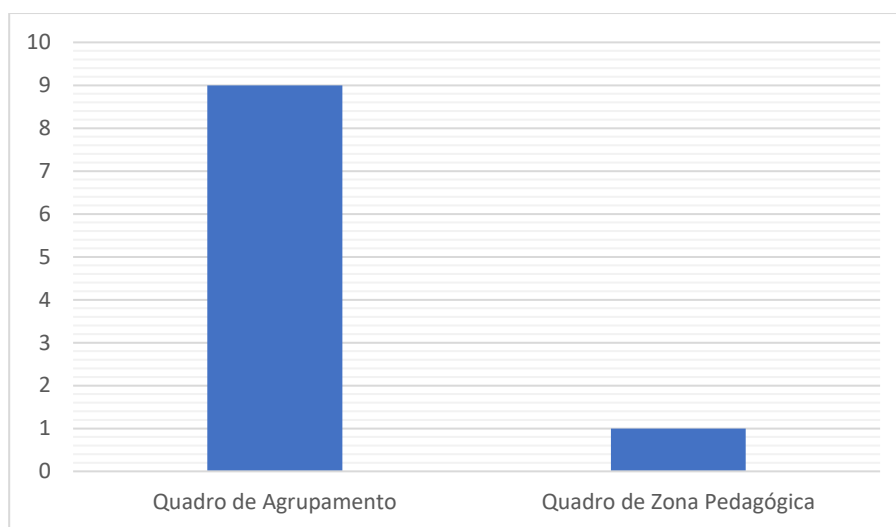


Gráfico 7. Situação profissional dos(as) entrevistados(as)

De acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o coordenador de departamento é eleito, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo Diretor. Os docentes a propor devem, preferencialmente, ser detentores de formação especializada em supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou em administração educacional. No entanto, o Gráfico 8 e o Gráfico 9 permitem-nos perceber que, embora alguns dos atores possuam outro tipo de habilitação e formação, as Coordenadoras de Departamento entrevistadas não possuem nenhuma das formações previstas no diploma legal, sendo que para estes casos prevalece a experiência profissional.

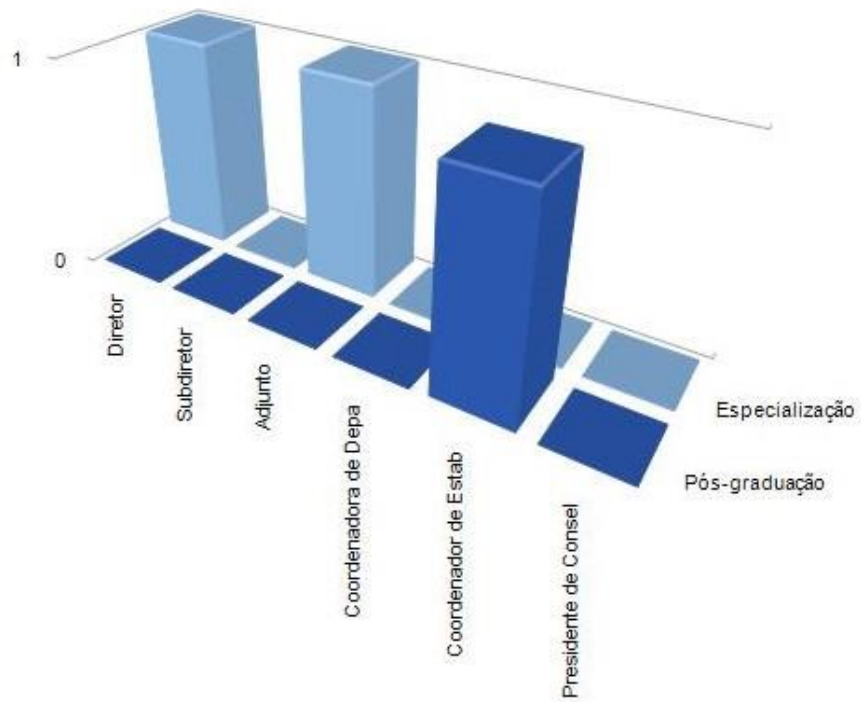


Gráfico 8. Outro tipo de formação ou habilitação dos entrevistados

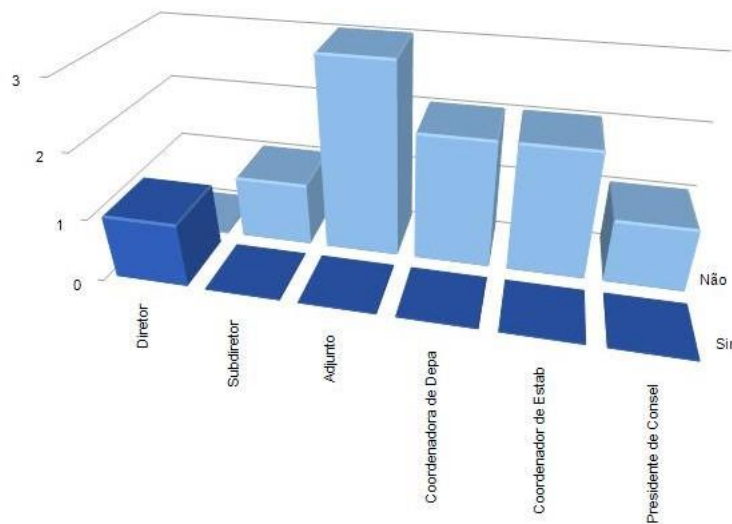


Gráfico 9. Cargo e formação especializada em supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou em administração educacional

1.2. Motivações para o exercício do cargo

Considerando que os atores entrevistados exercem cargos diferentes, uns em resultado de processos eleitorais, outros eleitos de entre os designados pelo Diretor e outros há que são nomeados pelo Diretor, foi lançada uma questão para explorar as motivações para o exercício do cargo. Uma análise estratificada dos discursos revela motivações de ordem pessoal e profissional, em função dos cargos desempenhados. Os coordenadores de estabelecimento identificaram tanto motivos de ordem pessoal, como o gosto e interesse por desafios, quanto motivos de natureza profissional, como a ampliação do conhecimento e a atuação e integração multidisciplinar.

“[...] gosto de fazer coisas diferentes; não gosto de fazer, durante muito tempo, o mesmo tipo de trabalho” (E01).

“[...] a coordenação de estabelecimento é determinada pelo Diretor. É evidente que há uma consulta e, pronto, estive aberto a essa função. Aquilo que mais me agrada, nesta função, é que consigo ter uma ideia muito mais ampla de todos os alunos que temos na escola, não estou única e exclusivamente relacionado com os meus, com os meus alunos, enquanto professor titular de turma, não é? Tenho um conhecimento muito mais aberto até da própria comunidade, porque estou em contacto muito mais permanente com os pais e encarregados de educação, Juntas de Freguesia, Instituições envolventes e Município. [...] Relativamente ao Coordenador de Departamento, foi uma eleição. É um trabalho, eu diria, é um bocado... bastante burocrático. Não é, propriamente, que eu execute com tanto entusiasmo, enquanto coordenador de estabelecimento” (E02).

As motivações descritas, por estes atores, levam-nos a perceber que, apesar da coordenação de estabelecimento resultar da nomeação do Diretor, do exercício daquelas funções resulta satisfação e aproximação à comunidade escolar. Não podemos deixar de notar que o entrevistado E02 acumula o cargo de Coordenador de Estabelecimento com o de Coordenador de Departamento que caracteriza como um exercício mais burocrático. Não obstante se identificarem motivos de ordem pessoal, como o gosto pela função desempenhada, identificam-se nos dados indicadores predominantemente de ordem profissional, como a orientação para o desempenho das funções delegadas.

A análise estratificada dos discursos, tendo por base o cargo desempenhado, em que as entrevistas E06 e E07, relativas às coordenadoras de departamento, referem:

“Gosto do que faço” (E06); “É assim, nós somos eleitos e temos que cumprir os nossos deveres com profissionalismo, não é? A primeira coisa que nós temos que fazer é ser profissionais. Agora, se me dissesse: ‘auto propões-te para coordenadora? Não!’” (E07).

Nos discursos dos adjuntos do Diretor, predominam motivos de ordem pessoal, como o gosto e interesse pelas funções, a orientação para contribuir e auxiliar os restantes atores e reconhecimento.

“Acho que é uma série de motivações que nós temos que nos faz andar cá. [...] gosto de estar cá, gosto de trabalhar com esta gente, porque acho que faz algum sentido esse trabalho [...]. Gosto de estar com os alunos, gosto de ver a evolução dos alunos na disciplina. [...] as motivações são muitas. Primeiro, é o grupo de trabalho que nós temos, motiva trabalhar com o professor ©, que é uma pessoa que puxa pela gente, está sempre na linha da frente, e, depois, ele dá-nos alguma liberdade para a gente fazer o nosso trabalho.” (E08).

“Quando fui convidado, há quinze anos, o modelo, para mim, fazia mais sentido. Era um órgão colegial, portanto, onde se discutiam algumas coisas. [...] A motivação é que pensei, inicialmente, que poderia de alguma forma, a nível do primeiro ciclo, pôr à disposição dos colegas aquilo que aprendi; aquilo que sabia até por que se abria uma perspetiva de podermos, em termos de Projeto Educativo do Agrupamento, desenvolver aqui algumas teorias, algumas coisas que tinha experimentado e que tinham resultado. E, também, de alguma forma, ir um pouco mais além do que isto, ou seja, que a gente pudesse capitalizar a nossa competência, no sentido de podermos obter resultados que os nossos alunos tanto precisam” (E09).

“fomos percebendo que algumas coisas na escola não funcionavam tão bem quanto nós gostaríamos [...] fomos muito pressionados para o fazer no sentido de... Naquela altura não tinha ambição de fazer parte de uma organização dessas [...] acho que esse é o contributo que procuro dar e que acho que é, também, ao mesmo tempo, reconhecido por muita gente. De alguma forma, o Diretor, às vezes, tem de fazer o papel de Diretor, não é? E ajudo-o a resolver, às vezes, pequenas coisas e a fazer, a diluir algumas coisas que, por vezes, também acontecem neste tipo de exercício” (E04).

O entrevistado E10, para o exercício do cargo de Diretor avança com motivos de ordem pessoal, como a influência da rede de atores e a afinidade com as funções implícitas ao cargo.

“As motivações, talvez externas; não tinha qualquer motivação inicial para avançar para o cargo, no entanto, por dever profissional fui desafiado. De certa maneira, pressionado por colegas para assumir a responsabilidade do cargo, na altura, Presidente da Comissão Instaladora do Conselho Executivo, para refrescar, de certa maneira, o órgão que existia que se mostrava, um tanto ou quanto, monótono para quem cá exercia a sua profissão, que era preciso mudar alguma coisa. Nesse âmbito, surgiu o projeto liderado por alguns colegas que me empurraram, de certa maneira, para a gestão, dado que era dos poucos que tinham possibilidade para se candidatar ao cargo, uma vez que era necessário a experiência, coisa que eu tinha, mas a maior parte dos colegas que pretendiam avançar não tinham” (E10).

De forma análoga, o Presidente do Conselho Geral descreve a sua orientação para as funções desempenhadas como uma resposta à influência de outros atores.

“[...] foi mais o envolvimento e a motivação que os meus colegas queriam colocar no facto de pôr uma pessoa com quem eles se identificassem, como Presidente da Assembleia de Escola, e acabaram por serem eles que me incentivaram a assumir o cargo. Na altura, dentro do contexto eleitoral, de candidatos, os professores sentiram que a forma que nós tínhamos para tornar mais forte a nossa voz, junto do que era a eleição, na altura do que era o Diretor, foi criar junto da Assembleia de Escola um número de professores

que conseguisse, junto da comunidade educativa, ter um peso que decidisse, depois, a nomeação do Diretor” (E05).

Não podemos deixar de reparar que na entrevista E07 o cargo é exercido em resultado da eleição, pois, se assim não fosse, este ator não demonstra vontade e motivação. Já nos discursos E10 e E05 identificamos uma motivação oriunda de incentivos dos pares, mais concretamente quando referem:

“De certa maneira, pressionado por colegas para assumir a responsabilidade do cargo [...]. Nesse âmbito, surgiu o projeto liderado por alguns colegas que me empurraram, de certa maneira, para a gestão” (E10).

“[...] foi mais o envolvimento e a motivação que os meus colegas queriam colocar no facto de pôr uma pessoa com quem eles se identificassem, como Presidente da Assembleia de Escola, e acabaram por serem eles que me incentivaram a assumir o cargo” (E05).

Observamos que o leque de motivações é considerável, permitindo-nos concordar com Peters & Waterman quando referem que os estudos realizados acerca da motivação apontam como fator mais importante “a percepção própria entre os sujeitos motivados de que na realidade estão a agir bem” (1987, p. 74). Apoiados nos mesmos autores, algumas das motivações, referidas pelos atores, encontram justificação no reforço positivo, pois, “produz também modificações do comportamento, mas normalmente na direcção pretendida. [...] não só ajuda a modelar o comportamento, mas também ensina, e nesse processo leva a uma melhoria da nossa própria auto-imagem” (1987, p. 81).

Na senda de Peters & Waterman (1987, pp. 92-93), a liderança transformacional “responde à necessidade de cada homem ou mulher ter um significado na vida e criar um fim institucional”, acrescentando que “ocorre quando uma ou mais pessoas se ocupam com outras, de tal modo que os líderes e os que os seguem se entusiasmam até atingirem níveis mais elevados de motivação e moralidade”. Nesta linha de pensamento, no discurso do entrevistado E08, adjunto do Diretor, observamos a existência de uma motivação relacionada com a liderança do Diretor, quando considera:

“motiva trabalhar com o professor ©, que é uma pessoa que puxa pela gente, está sempre na linha da frente” (E08).

Já o entrevistado E09, reconhece a importância de ter desempenhado, anteriormente, funções num órgão colegial, estando, atualmente, as suas motivações próximas de alguém que se propõe acrescentar valor ao trabalho do coletivo. Assim, podemos considerar que as motivações dos entrevistados permitem-nos observar características de uma possível liderança transformacional, justificadas pelos discursos, dos quais destacamos:

“[...] ter um peso que decidisse, depois, a nomeação do Diretor” (E05).

“[...] coisas na escola não funcionavam tão bem quanto nós gostaríamos” (E04).

“[...] pôr à disposição dos colegas aquilo que aprendi” (E09).

“[...] para refrescar, de certa maneira, o órgão que existia que se mostrava, um tanto ou quanto, monótono para quem cá exercia a sua profissão, que era preciso mudar alguma coisa” (E10).

“[...] é o grupo de trabalho que nós temos, motiva trabalhar com o professor ©” (E08).

Os discursos destacam a capacidade do Diretor para estimular a performance, a colaboração para identificar as necessidades e as mudanças necessárias e o comprometimento com um plano orientado para a mudança, em benefício da instituição. Podemos considerar que os depoimentos dos atores sociais estão em linha com Bush (2003, p. 78), relativamente à liderança transformacional, na medida em que “leaders and staff have shared values and common interests”, onde os sentidos manifestados pelos entrevistados parecem apontar para a valorização de uma liderança colegial, cujas “motivações diversas individuais não contrariam as dos outros” (Sanches, 2000, p. 57). Contudo, se pensarmos no órgão unipessoal, Diretor, enquanto expoente máximo das tendências centralizadoras das políticas educativas, estrategicamente idealizado para “*exibir e copiar* o modelo escolar que se pretende difundir à escala nacional” (Torres, 2011b, p. 238), observamos que, de forma geral, os coordenadores de estabelecimento e as coordenadoras de departamento se consideram um representante do Diretor afirmam o seguinte:

“Esforço-me todos os dias e acho que corre bem” (E01).

“Há determinadas ordens que o Diretor entende que têm de ser cumpridas e terei que, junto dos meus colegas, tentar que isso seja cumprido” (E02).

“Sim. [...] Porque tem que ser (risos)” (E06).

“Sim, represento o Diretor e represento os meus colegas junto do Diretor” (E07).

Num discurso similar, à questão “Considera-se um representante do poder central junto dos professores ou o representante dos professores junto do poder central?”, que dirigimos ao Diretor, a resposta foi:

“[...] tem que ser o primeiro, um representante do poder central junto dos professores, quer custe quer não custe, é essa a minha função e, se não fosse assim, rapidamente seria exonerado e veria comprometida a minha posição perante a tutela e as relações tutela-escola ficariam muito mais azedas” (E10).

Na linha desta afirmação, confirma-se a intenção das políticas educativas levarem à prática um órgão de gestão, intencionalmente unipessoal, no limite “visto como uma espécie de ‘elo de ligação’” (Lima, 2018c, p. 44), sujeito a uma “pressão bipolar” (Torres, 2011b, p. 238) que, dependente das orientações centrais, mas, localmente, gerador e promotor de sentidos. Ora, esta tendência centralizadora, que enforma uma dominação burocrática, como que se serve do atual órgão de gestão para chegar o mais próximo possível dos atores locais, indiciando, sem qualquer sentido depreciativo, uma *hipocrisia organizada*, que Lima definiu como “solução para afrontar o facto de as organizações modernas serem sujeitas a exigências inconsistentes e a pressões contraditórias”, reforçada pela necessidade de resposta às “descoincidências entre as palavras e as acções, entre o que se diz e o que se faz, e delas retirando benefícios em termos de legitimidade” (Brunsson, 2006, p. 4).

1.3. Formação do *Agrupamento Verde* – lógicas em ação

Tal como foi referido anteriormente, o *Agrupamento Verde* foi criado em 2004, integra sete estabelecimentos de educação e ensino, mais concretamente três Jardins de Infância, três Centros Educativos que integram 1.º Ciclo e educação pré-escolar e a escola-sede, cuja resposta compreende 2.º, 3.º Ciclos e Ensino Secundário. Quisemos perceber se a formação do Agrupamento de Escolas, tal como preconizado, resultou de dinâmicas locais, tendo por base um processo participado e harmonioso. Assim, questionamos os atores sociais acerca do conhecimento da formação do Agrupamento, cujas respostas enformam o seguinte gráfico:

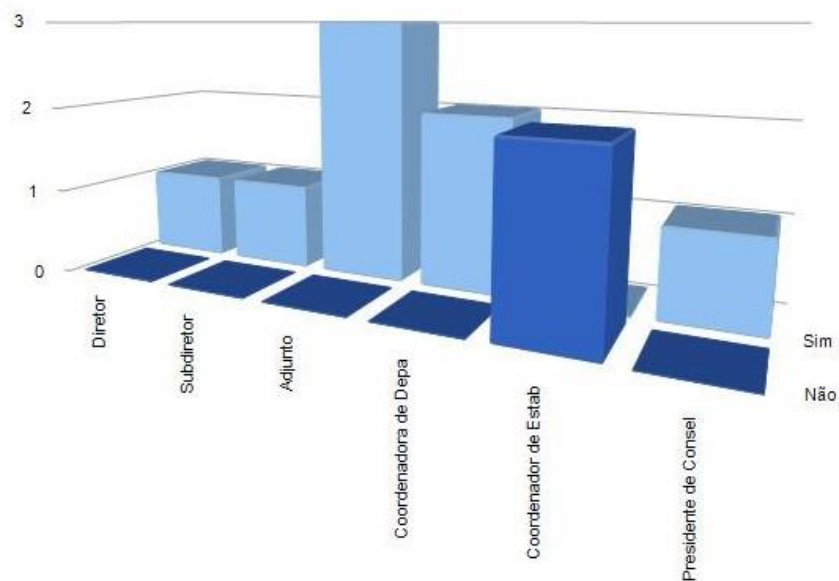


Gráfico 10. Conhecimento da formação do *Agrupamento Verde*

Quando quisemos perceber se a formação do Agrupamento resultou de um processo pacífico ou se houve algum tipo de tensões, os atores responderam o seguinte:

“[...] quando cá cheguei o Agrupamento já estava formado. Mas parece-me que, com a exceção de algumas escolas, não deste Centro Educativo houve ali uma ou duas freguesias que não estavam muito interessadas que os alunos se deslocassem” (E02).

“[...] estavam habituados a um outro modelo, era as Delegações Escolares, as Direções Escolares, era completamente isolado deste tipo de organizações e havia ali alguma dúvida, mas depois foi muito pacífico, toda a gente foi muito bem acolhida. As pessoas acabaram por gostar dessa proximidade [...]. Acabou por ser um processo simples, embora, enquanto não foi instalada a Comissão Executiva Instaladora, que era assim que se chamava, houvesse ali algum nervosismo” (E03).

“Isto foi, mais ou menos, pacífico. Evidentemente, na altura, houve algumas vozes discordantes deste modelo” (E04).

“Houve algumas tensões. [...] Ao juntar as escolas primárias e as pré, em termos de logística e de serviços administrativos, a máquina ia tornar-se muito mais pesada. Na altura isso foi equacionado e houve algumas declarações de voto, no sentido de não aprovar a formação do Agrupamento, mas, de certa forma, acabou por acontecer, como em todos” (E05).

“Foi muito pacífico, porque as escolas, todas elas, trabalham muito bem entre si. Mesmo as do primeiro ciclo” (E06).

“É assim, tudo o que é mudança tem sempre o revés da medalha, não é? Há sempre alguma relutância, às vezes, se calhar não é a palavra certa, mas a mudança envolve sempre, gera sempre receios. Eu acho que é mais receios, mas acho que foi uma coisa pacífica. Com os seus prós e contras, neste momento, acho que até é uma mais valia, sobretudo para os miúdos que estavam em escolas com dois, com pouquinhos turmas, com pouquinhos alunos. Eu acho que acaba por ser positivo, muito mais positivo” (E07).

“Isto não ficou ainda muito sarado, porque, pronto, ##### também precisa de alunos, tem poucos alunos e vem ali pescar os alunos. Não é fácil gerir isto. Essencialmente, foi aí onde houve um bocadinho de mal-estar, tivemos de fazer uma reunião com os pais todos e aquilo acabou por ser pacífico na parte final, mas, acho que não foi bem feito desde o início. Acho que a própria Autarquia aqui não soube esclarecer bem a situação [...] nada de comunicação social, mas houve aqui algum mal-estar de alguns pais” (E08).

“No dia da inauguração das *****, numa reunião geral, estava lá eu e o @ e os colegas, aquilo, os pais virados a nós que não queriam ir para ali! E aquilo foi um bocado difícil” (E09).

“Pacífico foi, mas não foi do nosso agrado. Recordo-me que, dois anos antes da fusão ou da agregação, a escola foi sensibilizada para agrupar e todos os órgãos se manifestaram contra essa aglomeração e, digamos, agregação. No entanto, depois, com o evoluir dos acontecimentos o município tomou a liderança e assumiu, na íntegra, a parte da agregação e a escola, por arrasto, disse “presente” e fez sempre o melhor que pôde e soube e o processo decorreu de forma muito tranquila e produtiva e, hoje, a esta distância de dez anos volvidos, reconheço que tinha mesmo que ser essa a agregação. Recordo-me, nos primeiros tempos do Agrupamento, visitei as vinte e cinco unidades orgânicas do nosso Agrupamento, afastadas cerca de dez quilómetros da sede, algumas delas. Recordo-me perfeitamente, fiquei com a imagem de uma escola que tinha apenas um aluno e um professor, parecia que estava encerrada, era erva por por todos os cantos e esquinas no recreio, não parecia uma escola! Nem tão pouco nem tanto! Por isso, parece-me que a agregação foi um caminho certo, mas os mega-agrupamentos, que surgiram em consequência, para mim, constituem um erro crasso e um erro muito grave. Estar a juntar e a agregar escolas, com alguma dimensão, passando por cima das distâncias, da cultura própria de cada comunidade e, por isso, não faz sentido! Não faz sentido ir além daquilo que temos! Disse, há pouco, vinte e cinco unidades orgânicas, neste momento somos sete” (E10).

Verificamos que a maioria dos entrevistados caracteriza o momento inicial do processo como se tendo tratado de algo envolto em “algumas tensões”; “nervosismo”; “mal-estar”; “difícil” e como não sendo do agrado. Ora, estes predicados levam-nos a perceber que a formação do *Agrupamento Verde* decorreu de uma lógica reformista que, embora apregoasse a valorização de dinâmicas locais, terá ocorrido por “forte indução política e através de uma ação administrativa de natureza técnico instrumental” (Lima, 2018c, p. 31), cuja participação dos atores locais ter-se-á resumido ao cumprimento de uma mera formalidade, testemunhada por um dos entrevistados como:

“[...] não tenho ideia de uma mobilização que chamasse à colação muita gente. Houve a informação que ia ser criado, de certa forma, foi letra de Lei. Eles criaram-nos e foram postos em prática. Não me lembro sequer de, na Assembleia, terem surgido debates sobre o tema” (E05).

Não obstante, a participação do município no processo de mediação, aos olhos de alguns entrevistados, não terá sido a desejada.

“O Vereador, da altura, virou-se para o © e disse ‘xxxx e +++++ trato eu do assunto’. Tratou mal, porque o discurso deles não é o nosso discurso” (E09).

“[...] a própria Autarquia aqui não soube esclarecer bem a situação” (E08).

Porém, o Diretor considera que, apesar dos órgãos se oporem à formação do *Agrupamento Verde*, a ação do município terá sido determinante, observável através da seguinte afirmação do Diretor:

“[...] com o evoluir dos acontecimentos o município tomou a liderança e assumiu” (E10).

Assim, podemos avançar que embora, no campo teórico, as políticas educativas apontassem para a territorialização, na medida em que perspectivavam “valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos actores e a contextualização da acção política” (Barroso, 2005, p. 140), na prática, e de acordo com os discursos dos atores, evidenciam ter-se tratado de uma espécie de “reforma não anunciada” (Flores, 2005, p. 46), materializada através de um “processo de ‘reengenharia administrativa’ [...] imposto às escolas por via normativa” (Barroso, 2018, p. 19), fazendo letra-morta das observações feitas pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação.

Contudo, à distância imposta pela atualidade, os atores, de um modo geral, apesar das resistências da altura, avaliam esta configuração como positiva, talvez a reboque dos discursos presentes nas políticas educativas que remetem para “um deslocamento da esfera da democratização para a esfera da modernização” dando lugar a uma “nova semântica da modernização que permite utilizar as mesmas palavras (democratização, participação, autonomia, descentralização, justiça social, etc.) com novos significados” (Lima, 1994, p. 124). Como refere Bourdieu, “engendram significações novas pela aplicação a novos terrenos de esquemas práticos de percepção e de acção” (2002, p. 167). Deste modo, esta aproximação dos discursos aos resultados das políticas, poderão encontrar justificação no que Bourdieu definiu como *habitus*, isto é, uma “espécie de sentido do jogo que não tem necessidade de raciocinar para se orientar e se situar de maneira racional num espaço” (Bourdieu, 1989, p. 62), impondo uma “mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam todavia ‘sensatas’, ‘razoáveis’” (Bourdieu, 2002, p. 176).

Em síntese, esta categoria ilustrada pelas percepções dos atores que vivenciaram a formação do *Agrupamento Verde*, processo que foi acompanhado pela proliferação de centros educativos que, no caso em apreço, se traduziu na passagem de vinte e cinco estabelecimentos para sete. Ora, não podemos deixar de referir que este processo, tal como nos foi relatado por um dos entrevistados, contou “[...] com a ajuda de um engenheiro da DREN”, confirmando “‘o reforço dos serviços regionais’ e a reorganização dos departamentos centrais a quem continuará a caber o exclusivo das funções de concepção e orientação” (Lima, 2011a, p. 90).

Constatamos que a formação do Agrupamento “Foi quase um ato administrativo” (E05) que condicionou, logo à partida, a “construção de autonomia feita a partir das escolas (ou dos territórios educativos) no sentido do desenvolvimento da participação dos atores na gestão das políticas públicas” (Castro, 2016, p. 188), cuja justificação se encontra na imposição de uma dominação burocrática, em que tudo se decide superiormente, própria da lógica do modelo racional.

1.3.1. Principais alterações e a identidade das escolas outras

Tendo-se percebido que a formação do Agrupamento contou com a influência e intervenção do município, reconfigurando e deslocalizando as pequenas escolas que existiam até então, quisemos perceber quais as alterações operadas na identidade da organização escolar. Assim, observamos que os atores da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo, quando questionados, remetem para uma alteração dos modelos e processos tradicionais, sem prejuízo da essência da escola.

“Acho que sim, acho que sim” (E01).

“Manter a identidade, na totalidade penso que não. [...] existia um vínculo muito forte entre as pequenas escolas e a comunidade. [...] colaborei no encerramento de uma escola, tive de fazer várias reuniões para convencer, no fundo, os pais para que um grande centro seria melhor do que uma escola isolada e notei que houve, um bocado, essa perda de identidade. [...] a essência da escola continua [...]. Para a comunidade penso que se perde” (E02).

“[...] por não se saber muito bem o que é que ia acontecer, sobretudo, nos professores do primeiro ciclo e nos professores, nos educadores. Porque estavam habituados a um outro modelo, era as Delegações Escolares, era completamente isolado deste tipo de organizações e havia ali alguma dúvida” (E03).

Curiosamente, a opinião manifestada na entrevista E03, levou-nos a tentar perceber se a formação do Agrupamento representou a aproximação do poder e do controlo junto dos professores do 1.º Ciclo e Educadores. Na perspetiva do adjunto do diretor, a formação do agrupamento não potenciou a aproximação expectável devido à existência de uma "classe sectorial".

“Aproximou. Não aproximou tanto quanto era desejável porque ainda existe um problema” (E09).

"[...] há aqui algumas coisas e digo sempre: falar com os do primeiro ciclo, quando eles dizem assim: 'os de lá de baixo', digo: 'lá estão vocês a criar a diferença! Vocês dizem que há diferenças. Há diferença de tratamento, mas ao fazerem isso, são vocês a tomar iniciativa. Querem tomar café, vão tomar café lá baixo; têm a sala de professores, aproximem-se! Convivam, aproximem-se, discutam com os colegas. Uma forma de nós nos valorizarmos é nós conhecermo-nos melhor'" (E09).

De entre as opiniões, percebemos que os coordenadores de Estabelecimento, quando necessitam resolver assuntos relacionados com o funcionamento do Estabelecimento, preferem recorrer aos adjuntos do Diretor, reconhecendo no Diretor o papel de execução da tomada de decisão em assuntos de importância maior:

"[...] quando é um assunto mesmo muito importante e que só o Diretor é que resolve, peço para falar com o Diretor e ele, por norma, até atende. Mas, quando são assim coisas mais do dia-a-dia, falo com os adjuntos" (E01).

"[...] se a situação não for resolvida, peço-lhe a ele para, juntamente comigo, ir ao Diretor e tentarmos resolver qualquer problema" (E02).

No que respeita às coordenadoras de Departamento, a figura do Diretor aparece referenciada como a entidade responsável pela resolução de problemas e tomada de decisão.

"Diretor" (E06).

"Sempre que há dúvidas, dirijo-me ao Diretor" (E07).

Deste modo, os discursos são reveladores de maior facilidade de acesso ao Diretor por parte dos atores que, com ele, convivem e partilham o mesmo estabelecimento, ao passo que os coordenadores de Estabelecimento só recorrem ao Diretor em situações extremas. É de salientar o referido pelo ator E01:

"Normalmente falo por ser mais rápida a chamada, dado que o diretor costuma estar mais ocupado, a professora \mathfrak{E} ou o professor ∞ , porque eles são, agora a ver se sei os termos, o professor ∞ é o responsável pelo primeiro ciclo no Agrupamento e a professora \mathfrak{E} é a responsável pelo pré-escolar no Agrupamento. Mas quando, por exemplo, quero falar de assuntos relacionados com as assistentes, falo com o professor δ , por que ele é responsável pelas assistentes aqui no Agrupamento" (E01).

Este depoimento põe em evidência a "esfera racionalmente delimitada da autoridade" (Weber, 1978. p. 16), em que impera a uniformidade, normatização, um *one best way* do procedimento, com evidências de impessoalidade, ou seja, "The organizational structure is emphasized with particular reference to the authority and responsibility of the managers at the apex of the structure" (Bush, 2003, p. 49). Por outro lado, alguns atores alocam as principais mudanças ao tipo de resposta educativa, mais concretamente:

"[...] estar tudo organizado, num percurso que vai dos três até aos dezoito, isto é uma vida dentro da escola! E acho que facilita termos a certeza de qual é a oferta à nossa volta, quais são as nossas opções, qual é o jardim, qual é a escola, qual é o secundário, qual é o curso profissional e depois, eventualmente, qual é a universidade" (E01).

De forma generalizada, os discursos tendem a valorizar a imagem institucional fazendo transparecer a existência de ganhos, por via da criação de condições para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

"Termos esta estrutura organizada e forte, daí que tranquiliza, tanto os pais, como os estudantes" (E01).

"[...] antes de serem agrupados, é que o trabalho era muito mais localizado e não havia aquela necessidade de se transmitir a informação ou de se trabalhar em equipa [...], estava tudo mais disperso e não havia uma distribuição de recursos tão eficaz" (E01).

"[...] para o processo em si, para o desenvolvimento daquilo que nós fazemos, enquanto escola, parece-me que há aqui efetivos ganhos e houve efetivamente ganhos grandes" (E04).

No espectro das mais-valias elencadas surgem, nos discursos, a melhoria das condições físicas e disponibilidade de recursos materiais, a promoção de dinâmicas de cooperação e articulação e a proximidade da escola a alunos que residem em zonas periféricas.

"Melhorámos imenso em termos de recursos materiais e de conforto, isso nota-se claramente! O facto de os miúdos conviverem com mais miúdos, também acho que lhes dá uma perspetiva diferente daquilo que é a realidade social dos dias de hoje" (E02).

"As pessoas acabaram por gostar dessa proximidade" (E03).

“foi mais positivo, porque as pessoas aproximaram-se bem mais e consegue-se trabalhar muito mais; articular de uma forma completamente diferente do que antes” (E06).

Numa abordagem a aspetos menos positivos, os discursos dos diferentes atores, independentemente do cargo desempenhado, convergem em aspetos de gestão logística, como o acréscimo de procedimentos burocráticos e a insuficiência dos recursos humanos alocados.

“Depois de ter sido agrupado, penso que houve maior burocracia, [...], mas acho que é uma desvantagem mínima, tendo em conta os benefícios que traz” (E01).

Não obstante, o elevado número de alunos concentrados nos centros educativos dá lugar a conflitos difíceis de gerir, agravado pelo facto de que “[...] nem sempre os recursos humanos, às vezes, são suficientes e isso penso que será o maior problema” (E02).

“[...] onde temos as escolinhas pequeninas, ainda não fecharam e que deveria, de facto, partir para aí. E temos sempre problemas nessas escolinhas. Um exemplo dos funcionários, as escolas têm uma professora e têm duas funcionárias, porque aquilo abre às oito e fecha às seis, por isso, têm de ter duas funcionárias. Uma funcionária adoece ou tem a filha doente e falta, é um problema! Já na outra, já não era assim. Eu dou-lhe o exemplo do meu Centro Educativo mais pequeno, que é α , onde tem seis funcionárias. Falha uma, não se nota, a outra vai e ajuda, está a ver? Só aqui, neste pormenor, já é importante. Falta a professora, está alguém para dar ali uma ajuda, é diferente. Essencialmente, em termos de escola, os espaços dos centros educativos foram, mais ou menos, bem montados têm os seus quês, mas têm condições de trabalho que não têm os outros” (E08).

“Ao juntar as escolas primárias e as pré, em termos de logística e de serviços administrativos, a máquina ia tornar-se muito mais pesada. Na altura isso foi equacionado e houve algumas declarações de voto, no sentido de não aprovar a formação do Agrupamento, mas, de certa forma, acabou por acontecer, como em todos. Hoje sentimos que, apesar das dificuldades, os funcionários que faziam o trabalho de uma escola-sede, agora fazem o trabalho da escola-sede mais das escolas primárias, mais dos jardins, ou seja, com muito menos recursos damos resposta ao Agrupamento que agora é bem maior” (E05).

Assim, os discursos traduzem a dimensão gestionária, de carácter empresarial, imposta por esta nova configuração.

“Acho que agora é mais uma empresa a gerir recursos, do que é a escola de todos e para todos, que era há uns tempos a esta parte” (E05).

O depoimento do ator E05 confirma a tese que aponta no sentido de os agrupamentos serem a “solução essencialmente administrativa para concentrar serviços de secretaria e de tesouraria na escola

sede” (Barroso, 2018, p. 27). Contudo, tal como previamente explanado, é valorizado o trabalho colaborativo e integrador.

“[...] é notório que, às vezes, há atividades comuns que se fazem em articulação, porque estamos próximos, muito mais próximos e ligados [...] o facto de os alunos dividirem o mesmo espaço, onde fazem as refeições com os alunos mais novos, faz com que haja alguma harmonia e até articulação. Não quero com isto dizer que, por força disto, a eficácia dessa articulação se veja, em termos curriculares e na assimilação de conhecimentos por parte dos alunos, não me parece que aí ainda estejam estancados alguns procedimentos, mas, de qualquer das formas, há de facto um desenvolvimento nesta aproximação” (E05).

Numa linha de argumentação próxima à do entrevistado E01, outros atores adiantam o seguinte:

“[...] mais relevantes têm a ver com a articulação, que me parece mais próxima. Até mesmo com o currículo vertical do básico, com o primário e com o pré-escolar, isso ficou mais próximo” (E05).

A existência de centros educativos é valorizada por um dos atores, por considerar o seguinte:

“[...] aproximou os alunos, que estavam em zonas mais rurais e mais afastadas, em zonas de montanha, e juntou-os mais e faz com que a escola chegue mais perto a todos esses alunos” (E05).

De forma análoga, nas entrevistas E07 e E08 encontram-se referências aos benefícios da formação do Agrupamento.

“[...] acho que até é uma mais valia, sobretudo para os miúdos que estavam em escolas com dois, com pouquinhos turmas, com pouquinhos alunos. Eu acho que acaba por ser positivo” (E07).

“Não faz sentido ter uma escolinha com dez alunos, doze ou treze, mais uma de dez, doze ou treze, mais uma de dez, doze ou treze, não faz sentido nenhum! Eles juntos têm melhores condições para tudo, para a prática de desporto, a informática, nas salinhas que eles tinham, tinham um computador que estava sempre avariado. Ali as condições são outras. Dá para fazer um trabalho muito melhor com os alunos e eu tenho essa experiência” (E08).

Curiosamente, é no discurso do entrevistado E09 que observamos um depoimento carregado de memórias, pois, dada a sua larga experiência profissional, colocou em evidência a sua participação na construção dos centros educativos, revelando o seguinte:

“[...] o ideal era que nós tivéssemos uma escola com todas as condições, como nós temos nos centros educativos agora aqui, perto das famílias” (E09).

Resumindo, a análise das perspectivas dos entrevistados revela, de forma global, uma valorização e reconhecimento das potencialidades implícitas à nova configuração organizacional, pese embora, se identifiquem fragilidades. Como sugerido por Brunsson, é apresentado um “discurso duplo”, que surge como “resultado natural das interações entre os representantes dos diversos interesses e as próprias ideias reflectidas pela organização” (2006, p. 52). A interpretação dos significados atribuídos pelos atores, ao que identificam como principais alterações, revelam uma perspectiva de análise política da organização, na medida em que os “discursos duplos” poderão constituir uma forma de “manter ideologias diferentes para uso externo e interno” (Brunsson, 2006, p. 30). Deste modo, as inconsistências que, ora revelam uma aproximação aos discursos legitimados pelos normativos, ora um afastamento pela identificação de fragilidades, impostas ao funcionamento, sugerem a existência de conflitos de interesses, cujas “exigências de cada lado são parcialmente, mas apenas parcialmente, satisfeitas” (Brunsson, 2006, p. 52). Assim, “Conflict is viewed as a natural phenomenon and power accrues to dominant coalitions” (Bush, 2003, p. 89) como que traduzindo uma resposta à lógica burocrática e determinista da Administração Central, que fez com que fosse “possível transitar de uma rede de proximidade, consideravelmente alargada, de estabelecimentos de ensino para uma rede rarefeita” (Lima, 2018c, p. 37).

1.3.2. Dos instrumentos de autonomia à missão e visão do *Agrupamento Verde*

O Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades, enquanto documentos estruturantes e instrumentos do processo de autonomia das escolas, de acordo com a análise estratificada dos discursos, quando indagamos acerca de quem tem a responsabilidade de elaboração, permite-nos observar a existência de equipas, que se encarregam de orientar o processo de construção e, se quisermos, de “manutenção”.

“[...] equipas saídas da direção e dos departamentos” (E01).

“[...] as estruturas participam da forma que eu lhe digo, portanto, há reuniões de Departamento e depois são definidas várias equipas para analisar os vários documentos e, depois, as propostas são trazidas a Conselho de Docentes e, depois, transmitidas em Pedagógico para posterior aprovação” (E02).

“O Plano Anual de Atividades decorre sempre no final de cada ano letivo para o próximo ano e é sempre feito em Departamento. As pessoas são avisadas atempadamente, para se prepararem para elaborarem as atividades que querem propor, conhecem o Projeto Educativo, os objetivos que lá estão decorrem sempre do que está lá para elaborarem o Plano de Atividades e, no final do ano, cada Departamento tem o plano

apresentado, que é compilado num documento único e que é submetido, também, ao Conselho Pedagógico antes do final do ano e é aprovado sempre na generalidade. Nunca é muito específico, mas depois em setembro acaba por, com pequenas nuances, voltar a ser, não é apresentado, mas quando há alguma alteraçãozinha, de resto esse documento é feito assim [...]. O Regulamento Interno foi feito da mesma forma. Este ano foi revisto, foi feito da mesma forma que o Projeto Educativo, também, com um grupo de trabalho e foi sendo compilado e, depois, em Departamento, o que é específico, olhe, falo-lhe concretamente da, por exemplo, da Educação Pré-escolar, que é mesmo a base da pirâmide, mas que tem, por exemplo, para constituir grupos de crianças tem, uma série de critérios e subcritérios, causado alguma dificuldade, para quem não é desse nível de educação, em perceber se pode haver ali alguma informação errada. Essas coisas mais específicas baixam sempre a cada Departamento para verificar se tudo está direito. Tem sido tudo feito assim, e tem funcionado” (E03).

“Departamentos, claramente, dos Coordenadores de Departamento que em resultado do trabalho que é feito dentro de cada Departamento em si. O Projeto Educativo e o Regulamento Interno nós direção temos participação, sempre, numa parte significativa da construção desses documentos. Eu próprio estive no Regulamento Interno, também, e depois a escola tem dado, para além de colocar sempre nos Departamentos as possibilidades, para essa participação de equipas nomeadas para o efeito, dentro do pessoal disponível, facultando horas disponíveis para nos poderem ajudar na construção desses documentos” (E04).

“Um grupo de equipas. Equipas com propostas de todos os elementos” (E06).

“Ausulta-se o Departamento, recolhem-se sugestões, leva-se ao Conselho Pedagógico e, depois, a equipa que está responsável pela elaboração, depois de aprovadas as ideias, constrói o documento e, depois, o documento é posto na página da escola, para toda a gente consultar, inclusive, os encarregados de educação” (E07).

“Existem comissões para todos eles” (E08).

“Esses documentos estruturantes do Agrupamento começaram e continuam a ser debatidos e partilhados por todas as estruturas. Inicialmente, foi preparado pelo Presidente ou pelo Diretor, apresentado ao Conselho Geral e ao Conselho Pedagógico e, entretanto, entrou em vigor. A partir do momento que entrou em vigor, passou a ser discutido em sede própria de Conselho Pedagógico e, depois Conselho de Coordenação, nos departamentos, e quando pretendemos, e estamos nesta altura a encetar alterações e atualizações aos documentos estruturantes. Temos comissões; há professores que vão-se queixando, sempre de excesso de trabalho, mas que vão dando o seu tempo disponível para alterar os documentos e atualiza-los, tornando-os mais eficazes, mais leves e mais úteis para a escola. Para podermos pegar no Regulamento Interno, como eu tenho sempre ao lado, e ter a cartilha para tomar decisões rápidas e na política do Projeto Educativo, saber onde estamos e para onde queremos ir, por isso, são documentos que não dependem, nem pouco mais ou menos, da direção, muito menos do Diretor. Dependem dos órgãos e tudo o que os órgãos entendem que deve ser discutido e aglutinado, num documento próprio, será trabalhado. Portanto, com base nas comissões de trabalho para a revisão dos documentos” (E10).

Os discursos conferem centralidade ao Projeto Educativo, na medida em que o tomam como referência para as atividades a realizar ao longo do ano, acompanhado da importância que o próprio Diretor lhe atribui ao considera-lo determinante na política educativa interna, argumento reforçado no Regulamento Interno prevendo que cabe ao Diretor a responsabilidade de “executar localmente as medidas de política

educativa” (Regulamento Interno do *Agrupamento Verde*). Ainda no que respeita ao Regulamento Interno, o discurso do Diretor conduz-nos à identificação do que Gouldner e Udy apelidaram de "dimensões da burocracia", pois, o facto de o considerar "[...] a cartilha para tomar decisões" (E10), no limite, constitui "um sistema de normas englobando os direitos e deveres dos ocupantes do cargo" ou até mesmo um "sistema de procedimentos que ordenam a atuação no cargo" (Háll, 1978, p. 33). Por outro lado, enquanto instrumento catalisador de práticas e dinâmicas escolares, o Projeto Educativo, na ótica dos atores, assume-se como referencial da política educativa que permite ao *Agrupamento Verde* dedicar especial atenção aos alunos. A observação estratificada das entrevistas confirma que os atores reconhecem a existência de uma missão e visão devidamente definidos.

“[...] social e demograficamente muito evoluído, digamos, mas é muito importante para eles que todas as crianças. [...] tenham acesso às mesmas oportunidades e sejam aqui muito bem recebidas e mais, também têm grande interesse em que esses pais e essas famílias, que põem aqui os meninos e meninas e que, às vezes, não estão muito à vontade para entrar na escola, visitar a escola, falar com as pessoas porque, provavelmente, eles também tiveram más experiências na altura deles serem escolarizados, esses pais são os primeiros a serem bem recebidos e a serem chamados aqui para participarem” (E01).

“[...] a forma como consegue chegar aos alunos e a proximidade que tem com os alunos e a procura da resolução de problemas dos alunos. [...] tentativa de solucionar os problemas do dia-a-dia, não só os problemas académicos dos alunos, mas também os problemas sociais e familiares, e por aí fora” (E02).

“[...] a forma como os alunos estão na escola, se gostam da escola, se são felizes na participação que têm, nesse tempo que estão presentes aqui connosco, porque nos parece, evidentemente, que essa formação do todo é também importante. [...] A forma como nós podemos, efetivamente, acrescentar algo a esta comunidade educativa, que tem evidentemente algumas dificuldades, uma realidade socioeconómica muito particular e que daí resulta alunos e, de alguma forma, famílias que precisam de uma atenção de uma proximidade, de uma motivação, se quisermos, que eu acho que, de alguma forma, tem acontecido” (E04).

“Acho que é claro que, aliás, é muito peculiar que este é o único Agrupamento de Escolas, desta margem do rio, e a sua grande tensão era diluir, de certa forma, a disparidade socioeconómica que havia de um lado do rio para o outro. Aqui tem um contexto muito mais rural, muito mais de pessoas com menos recursos económicos. O Agrupamento, de certa forma, dá resposta a alunos para encarar em termos educativos aquilo que são as pretensões deles em termos de saídas profissionais e acho que se ajusta a aquilo que é a grande missão do Agrupamento, que é a grande oportunidade que dá a esses miúdos que têm recursos mais baixos. Acho que estamos a conseguir” (E05).

“[...] com o percurso do aluno. Sim, com os resultados, é óbvio! Lá de cima é o que nos mandam e o que nos exigem, mas acho que o percurso do aluno é muito valorizado neste Agrupamento” (E06).

“O sucesso do aluno, em primeiro lugar” (E07).

“[...] que todos os alunos tenham as mesmas condições para trabalhar, que todos os alunos sejam ajudados da mesma maneira” (E08).

A preocupação do Agrupamento com a formação académica e pessoal dos alunos é identificada e reconhecida, pela generalidade dos atores. Especificamente e em tempos em que a maioria das escolas do país tem o refeitório concessionado a uma empresa, o *Agrupamento Verde* mostra-se resistente a abdicar de uma cozinha própria.

“Sempre bati o pé na Câmara, eu e o professor ©, nunca abdicamos de a cozinha ser gerida por nós” (E08).

“[...] eu acho que nós temos uma função importante que é ensinar os miúdos a comer” (E08).

“[...] faz parte da missão e visão do Diretor, sempre caminhando e trabalhando para benefício dos nossos alunos” (E10).

“[...] para trabalhar um Projeto Educativo que vá ao encontro, ou de encontro aos interesses dos alunos, evidentemente que o nosso lema é sempre trabalhar e temos de trabalhar na linha, quase vermelha, procurar não nos afastarmos muito das médias nacionais, e temos conseguido melhorar, paulatinamente, os resultados académicos, sendo certo que, a cada ano, a realidade vai oscilando, e, por vezes, não se consegue com os alunos que nos estão à volta. De qualquer das formas, temos orgulho em registar que, nos últimos seis anos, com o relançamento do ensino secundário a escola tem ganho outra dinâmica, os alunos têm conseguido resultados muito bons e com algumas referências a nível local e nacional” (E10).

Partindo das opiniões dos entrevistados, retiramos a informação de que os documentos resultam de um processo participado, no qual o papel ativo recai nos docentes, embora um dos atores tenha referido:

“Há algumas questões aqui que são bem trabalhadas, outras nem tanto, também, porque depois, na forma como se constrói o Projeto Educativo há filosofias diferentes. [...] Sou mais a favor que o Projeto Educativo nasça de baixo, que vá subindo e se tomem as decisões” (E09).

A opinião daquele entrevistado sugere a existência de ambiguidade na participação, que o ator se encarrega de justificar, referindo que tal “[...] requer muito tempo e requer disponibilidade da maior parte das pessoas” (E09) acrescentando que “[...] a principal dificuldade vem do sistema, como isto está organizado e a funcionar” (E09). Tal situação ilustra uma das faces da organização escolar, cuja “participation is fluid. Individuals are part-time members of policy-making groups” (Bush, 2003, p. 134).

As evidências empíricas recolhidas, tendo em vista a compreensão das percepções dos atores acerca da concretização dos objetivos do Agrupamento, colocam-nos em posição de avançar que impera a negociação.

"De negociação, sem dúvida!" (E01).

"Estou muito mais inclinado para os processos de negociação" (E02).

"Tem sido com base em processos de negociação. São sempre, os problemas são sempre discutidos em Pedagógico, nos grupos, nos Departamentos" (E03).

"Aqui costuma ser negociado, acho eu. Pelo menos, daquilo que me toca, tentamos sempre negociar, inclusive com os alunos" (E07).

"Há situações em que será negociação e nós aqui, e o professor © nisso acho que é aberto e abre a porta a toda a gente que possa ter a sua opinião e, às vezes, nem sempre a nossa opinião, direção, é a que prevalece e que será a de alguns colegas" (E08).

Não obstante, os atores E04 e E06 admitem que a negociação poderá, em determinadas situações, implicar algum grau de conflito.

"Talvez um pouco as duas coisas. Temos que, por um lado, tentar fazer diferente, produzir" (E04).

"Acho que são ambos. [...] Não ter um caminho definido, mas sim, ir ajustando estratégias para chegar a um fim" (E06).

Verificamos que a "visão estratégica dos órgãos de direção e gestão da escola, pela aposta na diversificação da oferta educativa e pela capacidade de mobilizar recursos e apoios" e a "[...] riqueza do Plano Anual de Atividades" entre outras, são consideradas potencialidades do Projeto Educativo, o qual, também, identifica "problemáticas" como "[...] a fraca participação dos Pais/Encarregados de Educação [...]; a fraca valorização do meio escolar" e, como que validando o que foi observado nos discursos dos atores, surge "[...] o baixo rendimento escolar de um número significativo de alunos; uma percentagem significativa de alunos que não consegue concluir com sucesso a escolaridade obrigatória; a falta de aspirações sociais e ausência de regras de convivência" (Projeto Educativo). No essencial, o Projeto Educativo confere às "potencialidades" e às "problemáticas" as razões que justificam o trabalho a desenvolver no sentido de "manutenção do prestígio", designando de "missão estratégica".

Quando comparamos a nuvem de palavras da Figura 8 com a da Figura 9, percebemos que os termos mais proeminentes na caracterização do Projeto Educativo são: "sucesso"; "projeto"; "alunos" e

Em síntese, a formação do *Agrupamento Verde* não foi indiferente à satisfação de “dois objetivos e modalidades de reunião de escolas: uma mais formal, com uma só gestão, destinada a resolver problemas de rede escolar”, de pendor burocrático e, por seu turno, “outra mais informal, destinada a garantir a massa crítica necessária ao desenvolvimento de projetos comuns” (Barroso, 2018, p. 25), cuja preocupação com os alunos, que a maioria dos entrevistados referiu como missão, são exemplo.

Já na realização dos objetivos do Projeto Educativo, o modelo político de Bush permite-nos compreender "that in organizations policy and decisions emerge through a process of negotiation and bargaining" (2003, p. 89).

1.4. Das políticas educativas ao funcionamento do *Agrupamento Verde*

As políticas educativas previstas por via da implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, visavam a concretização de três principais objetivos: um primeiro, orientado para "promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais", vindo na participação dos novos atores, através do Conselho Geral, a forma de conduzir à "prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve". De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o Conselho Geral surge como:

"órgão de direcção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas".

Na persecução de um segundo objetivo, orientado para "reforçar as lideranças das escolas", surge o órgão de administração e gestão, o diretor, que o próprio legislador se encarregou de deixar bem claro que se trataria de "um órgão unipessoal e não um órgão colegial", a quem, para efeitos de reforço da liderança, é "conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica". O reforço da autonomia das escolas é apresentado como o terceiro objetivo, procurando a "melhoria do serviço público de educação" e, em teoria, atribuindo maior capacidade de intervenção ao diretor, tendo por consequência "maior responsabilização".

Assim, procuramos compreender o alcance destes objetivos no funcionamento do *Agrupamento Verde*.

1.4.1. O reforço da autonomia e a responsabilização unipessoal

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, prevê que do "reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação", conferindo, teoricamente, "maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director". Ora, da leitura dos documentos estruturantes percebemos que o *Agrupamento Verde* não tinha realizado qualquer tipo de contratualização de autonomia com o Ministério da Educação, o que veio a ser confirmado através das conversas informais e das entrevistas realizadas. Ora, no discurso dos atores observamos que a inexistência de contrato de autonomia teve por base o seguinte:

"Pensamos, discutimos entre nós, direção, e o Diretor até estava, de alguma forma, recetivo a fazê-lo, mas estava só de alguma forma. Não foi nada difícil ficarmos à espera que o contrato de autonomia, assim: 'Isto é para fazer, têm que fazer e, então, vamos fazer'. Fá-lo-emos, pelo menos foi o que ficou. Fá-lo-emos quando for obrigatório fazê-lo!" (E03).

"O Diretor em si nunca nos fez esse desafio no sentido que isso pudesse ser importante" (E04).

"[...] o Diretor, normalmente, é a locomotiva; ele é que é o homem que nos coloca perante esses desafios. Até à data, não tivemos necessidade de fazer essa opção" (E04).

A entrevista ao Presidente do Conselho Geral revela um discurso em linha com os demais atores, entrevistados acerca deste assunto, fazendo recair no Diretor a responsabilidade pela opção tomada.

"[...] até agora, não tivemos, pelo menos, não senti da parte do Diretor, nem no Conselho Geral, nas pessoas grande motivação para avançar" (E05).

Os discursos são reveladores de uma postura de defesa e receio em relação à incerteza intrínseca de um processo que não deu mostras de realidades que tenham gozado de verdadeira autonomia. Como que de uma autonomia desconfiada, os atores referem:

"Quando se fala em autonomia, é assim, eu não sei se são as escolas que não querem assumir essa autonomia, ou se essa autonomia é um bocadinho fictícia, eu ainda não percebi muito bem isso. Porque fala-se em autonomia para isto e autonomia para aquilo, mas falamos numa escola inclusiva e, depois, não

temos recursos para essa escola, porque aquilo é tudo refletido em números e não em pessoas, que é aquilo que está a acontecer agora!" (E02).

"Autonomia, vamos tendo a possível porque, lá está, nós não fizemos nenhum tipo de contrato e não temos a autonomia que terão as escolas que o fizeram, Não temos autonomia que fizeram, que têm as outras escolas que o fizeram, mas também não sei se os professores desta escola, na altura, quando fomos confrontados éramos só a direção, mas os professores desta escola também não estão interessados" (E03).

"[...] nós sabemos que os contratos de autonomia estão a ser desenvolvidos por algumas escolas, talvez por, sei lá, ter alguma prudência na ação, tentar ver como é que funcionava em alguns contextos que fossem parecidos com o nosso e, depois, sim se houvesse essa pretensão, avançar para o contrato autonomia" (E05).

Perante a total ausência de descentralização, os contratos de autonomia parecem confirmar, mais uma vez, "aquilo que de um ponto de vista retórico era apresentado como um reforço do poder e das competências dos órgãos de gestão das escolas" (Barroso, 2004, p. 63), cujos discursos justificam o ceticismo e a não mobilização dos atores no sentido apregoado pelos normativos legais.

"[...] quando há mudanças, olha-se sempre com alguma desconfiança para a mudança" (E05).

"[...] escolas que avançaram para o contrato de autonomia a qualquer preço, sem qualquer justificação, do meu ponto de vista, sem se vislumbrar vantagens acrescidas para o Agrupamento e depois de conversarmos com os órgãos próprios, desde o Conselho Pedagógico, desde a direção até passando pelo Conselho Geral, não houve ninguém que manifestasse vontade de avançar para um contrato de autonomia. Ora, o Diretor poderia fazê-lo, mas como disse há pouco, trabalhamos em equipa e não tenho vontade nenhuma de ir contra a opinião e a vontade dos colegas, por isso, como não consegui vislumbrar vantagens objetivas de alinharmos num contrato de autonomia, fomos ficando na expectativa para saber se o Ministério nos vai obrigar, ou não, a avançar para essa autonomia" (E10).

Nas afirmações destes atores fica demonstrada a existência de uma "*lógica estatal*" (Barroso, 2004, p. 62), camuflada por um discurso de suposta promoção da autonomia e das sinergias locais que, no fundo, ilustra a dominação burocrática "baseada em razões técnico instrumentais, pretensamente neutra" (Lima, 2018c, p. 44).

Não obstante, a ausência do contrato de autonomia não impede os atores de se considerarem dotados de autonomia, posições ilustradas pelos seguintes discursos:

"[...], mas talvez tenhamos um pouco mais de autonomia" (E04).

"[...] porque nós temos a autonomia que queremos. Entendo que temos muita autonomia, só não fazemos mais coisas porque não usamos as capacidades que temos para atuar, porque, de resto, não me nego" (E010).

Estes discursos estão em linha com uma lógica associada a um "contexto social organizado e a actores sociais que nunca se encontram totalmente despojados de capacidades estratégicas, de resistência, ou de *margens de autonomia relativa*" (Lima, 2011a, p. 20). Na análise das atas do Conselho Pedagógico, percebemos que o *Agrupamento Verde* avalia o desempenho dos técnicos das Atividades de Enriquecimento Curricular utilizando um instrumento da avaliação do desempenho docente, o qual é, posteriormente, convertido para servir um outro modelo de avaliação – SIADAP. Ora, a situação que acabamos de descrever evidencia uma "infidelidade normativa" (Lima, 1991, p. 146) que a administração burocrática impõe ao quotidiano da organização escolar.

A "melhoria do serviço público de educação" que o legislador considerou na consecução do objetivo de reforçar a autonomia das escolas, de acordo com os entrevistados, corresponde à preocupação com os alunos e na relação que a escola estabelece, parecendo secundarizar a importância dos resultados académicos, tal como refere o entrevistado E04.

"[...] para além de resultados, há outros aspetos que têm a ver com a forma como os alunos estão na escola, se gostam da escola, se são felizes na participação que têm, nesse tempo que estão presentes aqui connosco" (E04).

Todavia, observamos que os discursos colocam a melhoria do serviço público em consonância com um sentimento de desassossego em relação aos resultados escolares, pois, quando tentamos compreender se os resultados escolares e os *rankings* afetam, de algum modo, o funcionamento da escola, os atores declararam:

"Quando temos um *ranking*, os resultados escolares tornam-se, um bocadinho, pressão" (E02).

"[...] temos tido a sorte de os termos vindo a melhorar e termos resultados que só nos podemos orgulhar deles, que se podem considerar o topo a nível nacional. Exames terminais de Matemática, de Português, não sei exatamente os números, mas sei que tivemos resultados que andaram lá no primeiro, segundo lugar a nível nacional" (E03).

"[...] somos pressionados, muito pressionados com isso e admito que os resultados são sempre uma forma de aferir aquilo que é o trabalho da escola" (E04).

"O Estado continua a vidrar-se nos números. Nos números e a condicionar e a tentar fazer mais com cada vez menos, sempre!" (E05).

"[...] há orientações que a escola cumpre. E os relatórios que têm que ser feitos e a inspeção, que vem à escola e nós temos que responder, portanto, nesse aspeto sim, há uma troca de informações de parte a

parte. Nos exames é a mesma coisa. Os resultados, os *rankings* das escolas, essas coisas todas. Há troca de informações, sim" (E07).

"Recordo-me que ainda este ano, há cerca de quinze dias, fui confrontado por um jornalista do Jornal de Notícias a relatar que a expectativa para o nosso meio, os resultados, digamos assim, dos alunos do 11º e 12º anos ficaram acima das expectativas do que poderíamos ter, tendo em conta o contexto socioeconómico e, também, a habilitação dos encarregados de educação. E, por isso, esses fatores deixam-nos satisfeitos e é sinal que estamos no projeto certo, de fazer o melhor que podemos e que sabemos pelos alunos" (E10).

De um modo geral, a ambiguidade dos discursos denota que "objectives are problematic" (Bush, 2003, p. 134), sendo os discursos reflexo das políticas que mais não são que a confirmação de que "a expansão da nova *gestão pública* veio reconfigurar o modo de regulação do sistema educativo, agora mais focado na produção de resultados" (Torres, 2014, p. 27), como se os resultados constituíssem uma forma de "prestação de contas, como acto de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito" (Afonso, 2009, p. 14). Não obstante, um dos atores, Presidente do Conselho Geral, antevê uma tendência de elitização da escola, que a representa da seguinte forma:

"[...] o que acontece e o que nós começamos a sentir é que a escola pública está, cada vez mais, a ser transformada num nicho em que vão juntar aqui todos os desalinhados, todas as pessoas que têm pouco interesse para a comunidade e, depois, quem for mais capaz... Será produzido um ensino de eleição, privilegiado, privado, em que só alguns têm acesso. Porque, de certa forma, os políticos o que fazem é, para não aumentar os encargos que têm com a educação, vão fracioná-la para que só os bons possam ter a melhor educação, é isso que nós sentimos" (E05).

Por outro lado, as atas do Conselho Pedagógico permitem-nos observar práticas de promoção do "culto pelo desempenho individual" pelo que as "avaliações periódicas parecem já não ser suficientes para classificar, diferenciar e hierarquizar as performances dos alunos, sendo agora necessário distinguir os melhores, conferindo-lhes publicamente um estatuto de alunos-modelo" (Torres, 2014, p. 28). O ónus numa política educativa de prestação de contas, impõe aos atores sociais uma liderança gerencialista "focused on managing existing activities successfully" (Bush, 2003, p. 55). Embora se observe uma posição discursiva tendente a desvalorizar a influência dos *rankings* no funcionamento do *Agrupamento Verde*, o certo é que nas atas do Conselho Pedagógico, de fevereiro de 2018 e de fevereiro de 2019, percebemos que aquele órgão procede à análise dos mesmos.

"Não, por uma razão muito simples: não podemos comparar realidades completamente distintas" (E07).

Assim, na ata de fevereiro de 2018 localizamos uma observação do Diretor em relação aos *rankings*, não os reconhecendo como justos, “principalmente para as escolas públicas que nada podem fazer para selecionar os alunos” (Ata do Conselho Pedagógico, fevereiro de 2018), contudo, demonstrando-se “muito satisfeito” relativamente aos resultados alcançados pela Escola, mais concretamente com o desempenho dos alunos nas disciplinas de Matemática e Geografia. Na referida ata, os resultados das demais disciplinas são escrutinados, fazendo a respetiva comparação com as expectativas dos docentes. Já em 2019 a análise dá conta da posição alcançada pela Escola, comparando-a com as demais escolas do concelho, sinónimo de "efeitos de quase-mercado" (Afonso, 2009, p. 21).

Desta feita, os resultados escolares e, necessariamente, os *rankings* constituem uma espécie de imagem de marca, em torno da qual as escolas são levadas a investir na fabricação de planos de melhoria que, com ou sem contrato de autonomia, responsabilizam publicamente as escolas a alcançar determinadas metas, tal como observamos no Projeto Educativo. Este olhar remete-nos para uma perspetiva de prestação de contas sustentada em processos de responsabilização, isto é, formas parcelares de *accountability*, por um lado, "sustentada em exames nacionais estandardizados e provas aferidas, que se constitui, de forma idêntica a outros países, essencialmente como exercício de controlo centralizado por parte do Estado" e, por outro, "centrada nos *rankings* das escolas que se pode considerar como sendo uma forma de *accountability* por iniciativa da sociedade civil" (Afonso, 2009, p. 22).

O facto de os *rankings* ganharem visibilidade através de "alguns importantes *media* (privados) de comunicação social" (Afonso, 2009, p. 22), não impede que identifiquemos a existência de idênticos processos, por parte da própria administração centralizada, indutores da prestação de contas e de controlo (<http://infoescolas.mec.pt>), tal como observamos na ata do Conselho Pedagógico de março de 2019, em que os atores se veem envolvidos na discussão e análise dos resultados das provas finais de ciclo e dos exames nacionais do ensino secundário, comparando a performance da escola com a respetiva NUTS (Numenclatura das Unidades Territoriais).

1.4.2. Administração eletrónica em tempos de autonomia

Ao longo da nossa presença no *Agrupamento Verde* percebemos, quer pelos depoimentos das entrevistas, quer pela observação das reuniões de Conselho Pedagógico e até pelas conversas informais, a ação da Escola passa pela utilização e preenchimento de plataformas eletrónicas, umas utilizadas para fins

de comunicação interna (OneDrive do Office 365) e outras levadas ao terreno pela administração central. Assim, procurando compreender as percepções dos atores acerca do uso de plataformas informáticas, registamos uma ambivalência resultante da ponderação do custo-benefício da sua utilização.

"É uma ferramenta, não é um fim em si" (E01).

"Eu acho que é positivo, havendo as condições necessárias" (E02).

"Uma dor de cabeça! Algumas que funcionam muito bem, que até nos facilitam a vida, sim. Mas, há coisas inenarráveis" (E03).

"Temos que o fazer. Podem ser interessantes e se elas estiverem bem feitas e forem, efetivamente, amigáveis e nos ajudem, parece-me bem" (E04).

"Elas são favoráveis, por isso é que elas existem. Ajudam, agilizam o trabalho, potenciam o trabalho e, por isso, eu acho que são de todo importantes. Nós temos é que ter sempre a abertura para aceder e as utilizar. Tudo que seja para enriquecer o processo, acho que são ganhos para todos. Por isso acho que é uma mais valia" (E05).

"[...] acho que é muito mais prático" (E06).

"Eu acho que é sempre positivo" (E07).

"Embora eu não concorde com algumas coisas, mas vieram simplificar" (E08).

"[...] rouba-nos imenso tempo" (E09).

"[...] sei que vai ser constituída uma plataforma ainda mais presencial da tutela nas escolas e eu acredito, e tenho a expectativa, que a plataforma [...] venha para ajudar" (E10).

Efetivamente, os discursos estão em consonância com uma perspetiva oriunda de uma espécie de falsa consciência induzida pelo "conhecimento técnico que, através do desenvolvimento da moderna tecnologia" (Weber, 1978, p. 25) promovem uma "ação administrativa onde impera menos tempo, menos recursos, menos funcionários, mais rapidez, certeza e fiabilidade, elementos considerados típicos da organização privada, de tipo empresarial, confundidos com 'desburocratização'" (Lima, 2012, p. 142). Este tipo de administração eletrónica, materializada na utilização de plataformas eletrónicas que, de acordo com o Código de Procedimento Administrativo, visam "promover a eficiência e a transparência administrativas e a proximidade com os interessados", cujos discursos dos atores nos colocam em posição de considerar

a tutela no papel de "interessados", uma vez que a maioria dos entrevistados considera as plataformas uma forma de controlo.

"Eu acho que sim. Acho que há uma abordagem no sentido de uma gestão mais eficiente de recursos e saber como é que as coisas funcionam [...]. Terá, seguramente, a ver com o controlo e saber como é que as coisas estão a funcionar" (E02).

"Ah! Exercem!" (E03).

"Podem representar, efetivamente" (E04).

"Pode constituir algum, mas nós também não temos nada a esconder, somos pobres [...]. Somos os professores de história e ..." (E05).

"Ah! Claro que sim!" (E06).

"Quando falamos em novas tecnologias, falamos sempre, eu pelo menos, falo como elemento facilitador de tarefas e de partilha. Controlador, se calhar, [...]. Nós sabemos que a plataforma que usamos aqui, [...], o Diretor poderá ir lá ver se quiser" (E07).

"Acho que sim. [...] Penso que são para nos controlar. Para cruzar informação porque, de outra forma, é estúpido!" (E09).

"[...] hoje, mais do que nunca, estamos a ser controlados é um 'Big Brother' permanente, com plataformas e mais plataformas e, por isso, não temos grande espaço de manobra para podermos inovar [...]. Vamos tentando inovar, mas no fundo é mais para gerir aquilo que nos obrigam a fazer, acompanhar as mudanças e fazer com que não falem condições físicas e materiais para que os alunos possam chegar mais longe" (E10).

Em boa verdade, os discursos dos atores acabam por carregar a ambiguidade que o silêncio da Lei se encarrega de gerar, pois, sob a égide da autonomia exerce-se "uma espécie de taylorismo informático com base em processos de recentralização e controlo assentes na recolha automática e normalizada de informação sobre cada escola e para mecanismos de tipo gestão *on-line*" (Lima, 2011a, p. 98). Quando os entrevistados reconhecem importância e, simultaneamente, as identificam como mecanismos de controlo, são reveladores de alguma ambiguidade, mas que validam a ideia de serem

"aproveitadas pelo poder central como oportunidade para, no âmbito de uma estratégia política de reforçar o controlo centralizado, quebrar formas de resistência através do envolvimento, responsabilização e compromisso dos órgãos de gestão das organizações escolares para o cumprimento dos programas estabelecidos, o seu controlo e prestação de contas através de indicadores administrativos em aplicações electrónicas cada vez mais detalhadas e dentro de prazos exigentes" (Meira, 2017, p. 309).

Todavia, para além do controlo evidenciado pelo "'Big Brother' permanente", evidenciado pelo entrevistado E10, e que a maioria dos atores confirma por outras palavras, não podemos deixar de salientar o depoimento do ator E03 quando refere "[...] levei o serviço para casa e trabalhei fins-de-semana, um fim-de-semana até à uma ou duas da manhã, porque depois de fechar o expediente é que aquilo funcionava melhor", o que nos coloca em linha com o que Lima identificou como "a alta racionalização, associável à hiperburocracia" (2012, p. 144), indutora de uma ação

"fortemente marcada por *elementos de dominação* pressuposto básico da construção weberiana de burocracia na medida em que as plataformas electrónicas favorecem a disseminação de uma racionalidade funcional que cimenta a crença em instâncias difusas de autoridade que se impõem por si próprias, reforçando a dominação no âmbito organizacional através da legitimação de uma autoridade mais impessoal e uma subordinação mais inevitável" (Meira, 2017, p. 310).

De um modo geral, o uso das plataformas eletrónicas, evidenciado pelos discursos dos atores, leva-nos a equiparar a administração eletrónica ao que Giroux (1990, p. 172) designou de "forzas ideológicas y materiales que han contribuido a lo que podríamos llamar la proletarización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar", sendo as plataformas indutoras de uma liderança subordinada, focada em "managing existing activities successfully" (Bush, 2003, p. 55) e inibidora de "una democracia crítica" e do desenvolvimento do papel dos professores como "intelectuales transformativos" (Giroux, 1990, p. 172).

1.4.3. A gestão democrática e a abertura das escolas ao meio

O atual diploma de administração e gestão venceu a intenção de garantir a abertura das escolas ao meio exterior e a sua integração nas comunidades locais, instituindo o Conselho Geral como órgão de "direcção estratégica", para garantir a "prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve". Assim, tendo por referência o modelo de gestão anterior, trazido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, através do gráfico observamos que os atores o consideram mais democrático.

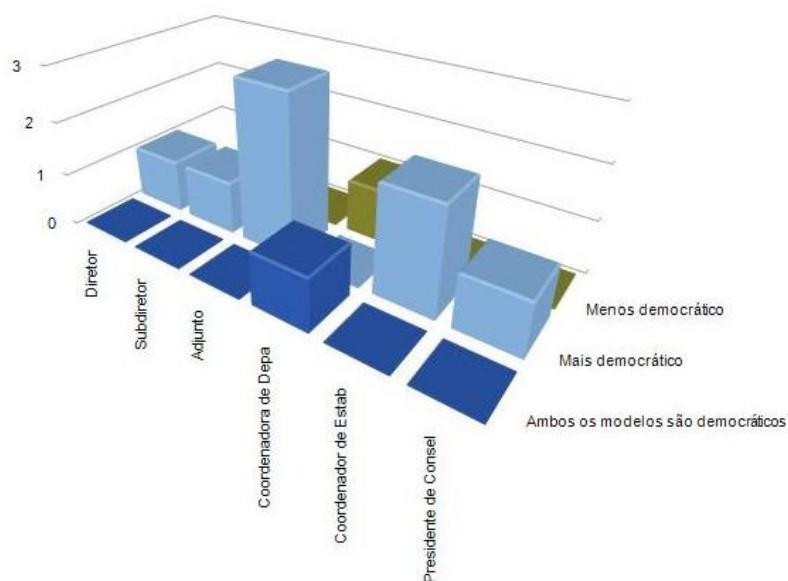


Gráfico 11. Posicionamento dos atores em relação ao modelo de gestão à luz do Decreto-Lei n.º 115-A/98

O gráfico 11 ajuda-nos a perceber que os atores consideram o modelo anterior mais democrático, cujo posicionamento crítico, em relação ao atual modelo, tem por base os processos de eleição do órgão de gestão, com fragilidades apontadas ao nível da representatividade, da tomada de decisão e da concentração de poder.

"Permite essa tomada de decisões, se assim o entender, sozinho respeitando, evidente, os órgãos que tem de respeitar e submeter à apreciação deles, mas enquanto ato diretivo, da direção, pode tomar decisões sozinho" (E03).

"Porque está mais concentrado. O papel, quer do Diretor, quer do Conselho Geral, podem trazer menos democraticidade ao processo, talvez" (E04).

"[...] é insinuada uma ação direta de todos, em que nós elegemos pessoas que nos vão representar, o que é certo é que, depois, em termos de representatividade nós somos muito menos e, depois, a ação está sobre os eleitos. As pessoas perdem completamente o poder que tinham anteriormente quando, a qualquer momento, poderiam usar a sua posição de docente para no Conselho Pedagógico estarem a ser eleitos assiduamente e poderem exercer os seus direitos e as suas opiniões. Agora, estão um bocado sujeitas aos membros do Conselho Geral que foram eleitos. [...] Há os órgãos que são eleitos, em teoria, todos democraticamente, mas o que é certo é que eles estão condicionados a aquilo que vem de cima, e o que vem de cima nunca foi uma abertura ao ponto de os contextos permitirem que a escola fosse aquilo que era a expectativa de toda a gente, com igualdades e direitos para todos iguais" (E05).

A corroborar a crítica ao processo de eleição do Diretor, realizada apenas pelos representantes do Conselho Geral, o Diretor observa a importância da participação de todos os colaboradores.

“É fácil, acabei de o dizer e justificar, fui eleito, na última candidatura que apresentei, por unanimidade, dos treze ou quinze, aqui não posso precisar porque o número a mim não me diz respeito e não tenho precisão, mas todos os membros, os quinze, votaram no Diretor e fui eleito. Foram quinze membros, cinco docentes, não docentes, representantes dos pais e da comunidade, quinze! Estou a liderar um Agrupamento que tem cerca de duzentos funcionários e tem cerca de mil e duzentos alunos, logo, subentende-se muitos pais e muitos funcionários. Não me parece que seja justo chamar este modelo democrático, quando apenas votaram no Diretor quinze pessoas! Para mim, se a democracia existe teríamos que alargar a mais pais, a mais alunos e, principalmente, aqueles diretos colaboradores: professores e funcionários deveriam de ser chamados a escolher o Diretor” (E10).

Deste modo, este ato eleitoral levado a cabo por uma minoria representativa, associado à transição de um órgão de gestão colegial para um órgão unipessoal que, depois de eleito, à luz de uma "autoridade burocrática" (Weber, 1978, p. 22) preside ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Administrativo, indica os possíveis coordenadores de departamento e, ainda, nomeia os coordenadores de estabelecimento, está em linha com uma tendência inversa ao caminho trilhado pelos valores democráticos e representa a rutura com o que foi a preferência das escolas, aquando do modelo trazido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, em que "a grande maioria das escolas optou pela gestão colegial" (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 228) e que o Presidente do Conselho Geral observa:

"[...] pelo menos, os professores sentiam-se mais, tinham um peso maior, até porque eram praticamente os únicos. Como o órgão estava mais diluído, ou seja, estava mais misturado com os professores e a qualquer momento os professores, em Conselho Pedagógico, poderiam mudar os seus membros e iam a votos e todas as pessoas votavam, sentiam que tinham um poder maior para alterar as coisas. Neste momento, claro, eles são representados por um número reduzido de professores que, às vezes, eles nem sabem quem são, esqueceram-se. Nos momentos de eleições nunca se querem propor a estar nas listas e depois, claro, estão sujeitos a uma ação, à ação do Diretor por forças políticas que ele exerce, portanto, do plano de intervenção que ele tem e, então, notam que não têm a mesma força que tinham anteriormente. De qualquer forma, nota-se é que, pelo menos, no que tem a ver com o Conselho Geral, é que os pais e o Município estão, pelo menos, mais perto das ações do Diretor. Se não for por mais nada, nos Conselhos Gerais têm o momento em que podem intervir e têm sempre presente uma informação regular e atualizada sobre o andamento do Agrupamento" (E05).

Apesar da preferência, manifestada pelos atores, em relação ao modelo de gestão anterior, valorizam a ação do Diretor do *Agrupamento Verde*, caracterizada da seguinte forma:

"Muito embora este Diretor, não sendo um modelo tão democrático, tenha uma prática muito democrática. Penso que, mais importante que a forma como as organizações estão feitas, a hierarquia, o organograma, o indicador principal é como as pessoas que estão lá trabalham, digo eu!" (E01).

"[...] gestão democrática, eu acho que nós a vivemos aqui realmente" (E03).

Estes sentidos transmitidos pela ação do Diretor, talvez confirmem justificção aos pontos de vista dos atores E06 e E07, que reconheceram o atual modelo de gestão como mais democrático ou como tão democrático como o anterior.

"[...] as coisas aqui até vão funcionando e não queria mudar de Agrupamento, mesmo! Porque conheço outras realidades, não é? Amigos, colegas, filhos noutros estabelecimentos e a política educativa que se faz nesses estabelecimentos é completamente desfasada. Aqui sou a professora que quero ser e, se calhar, se fosse noutro sítio, não poderia fazer, porque a política em si já é diferente, já há uma gestão diferente. Por isso é que aqui isto é um caso, é uma escola normalíssima, mas as coisas funcionam e as pessoas trabalham com dedicação" (E06).

A fim de percebermos se esta abertura da escola ao meio, contemplando a participação de elementos externos à escola no órgão de "direcção estratégica", constitui o garante da democraticidade, observamos que, apesar de valorizarem o modelo colegial, os atores assumem diversos posicionamentos, mais concretamente, nas entrevistas E02; E05 e E10, o Conselho Geral é apontado como o garante da democraticidade, que os atores justificam com base no seguinte:

"[...] eu entendo e falo deste Conselho Geral, entendo que já aconteceu numa ou noutra situação em que, de facto, fez com que se repensassem uma ou outra decisão e isso, num ou dois casos, que me recorde, até foram alteradas essas decisões" (E02).

"Completamente, é o único que existe" (E05).

"O garante, poderemos dizer que é um órgão que tem essa obrigação, de garantir a democraticidade, porque tudo tem que ser aprovado, os documentos estruturantes têm que ser aprovados pelo Conselho Geral e, nesse âmbito, se não for validado democraticamente as coisas não funcionam" (E10).

No entanto, o ator E10, em alternativa ao Conselho Geral, considera que deveria ser o Conselho Pedagógico a garantir a democraticidade, quando refere:

"Agora, falta saber de que forma é que isso é validado. Falta saber se o Conselho Pedagógico seria, ou não, capaz de fazer a mesma, tomar as mesmas decisões e tornar essa garantia mais ajustada à realidade, mas não há dúvida nenhuma que tem de garantir, e garante, a democraticidade. Mas, não é o método mais, do meu ponto de vista, mais democrático, porque a participação é muito restrita" (E10).

Por sua vez, alguns atores deixam antever alguma ambiguidade, avançando o seguinte:

"Devia ser e o nosso tem feito o seu papel, sem grande conflitualidade, e, de facto, devia ser" (E04).

"É assim, o objetivo deveria ser esse, não é? Se é ou não, acho que sim" (E06).

"Já ouvi de tudo, já vi de tudo, não sei! Há gente que está no Conselho Geral que só vem quase por favor às reuniões, não aparecem" (E08).

Considerando que os pais e alunos deixaram de estar representados no Conselho Pedagógico, resta, então, apenas o Conselho Geral, sendo que quando questionamos os atores acerca da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral, percebemos que alguns atores parecem dar maior atenção aos representantes do município, tal como se pode observar pelo seguinte:

"Eu sei, eu sei. Câmara Municipal e isso tudo" (E01).

"Não sei se as pessoas, que compõem o Conselho Geral, quando falamos em Conselho Geral, falamos de pessoas da Autarquia e eu não sei até que ponto há uma isenção completa" (E02).

"[...] por aquilo que vou sentindo e pelas perceções que vamos tendo, por exemplo, no que diz respeito à Autarquia, às vezes, dá-me a ideia de que nem sempre é tomada a sério essa participação" (E04).

"[...] lamento é que, por exemplo, a Câmara Municipal não dê o verdadeiro valor e não tenha, ainda, apreendido ou apreendido também o verdadeiro significado da participação deles. Acho que, às vezes, ele vem, mas, muitas vezes, não vem. Manda alguém por ele e acho que é um momento importante em que eles podem tomar conhecimento e sendo eles vereadores da Educação e o Presidente da Câmara devem participar na tomada de certas decisões" (E09).

De um modo geral, é possível observar que a maioria dos atores considera como positiva a participação dos diversos conselheiros, mais concretamente dos elementos externos à escola, a quem reconhecem poder de decisão.

"[...] quando falamos em Conselho Geral, falamos de pessoas da Autarquia e eu não sei até que ponto há uma isenção completa (risos). Falamos de representantes dos funcionários, falamos de representantes de pais, portanto, eu não sei se as pessoas se sentem muito à vontade até para, num espaço com muita gente, possam dizer aquilo que entendem e aquilo que defendem" (E02).

"[...] desde logo, pela eleição do Diretor" (E04).

"[...] se pensarmos nos do Município, podem ter e atendendo a que alguns assistentes operacionais já estão vinculados a eles, podem ter uma força significativa" (E05).

"Alguma coisa eles decidem (risos), os funcionários estão debaixo da alçada do Município" (E07).

"Têm porque votam. Quem vota tem poder" (E08).

"Essa é a razão de isso existir" (E09).

Curiosamente, apesar de o Diretor considerar: "Têm poder de decisão, mais poder do que o que se parece", simultaneamente advoga:

"[...], mas também menos poder do que o que eles imaginam. Isto pelo seguinte: se pensarmos, felizmente não tivemos necessidade de chegar a esse ponto, mas na questão de elaboração do orçamento que a escola não poderá ir além das orientações da tutela, se tivéssemos algum braço de ferro com o Conselho Geral, que não aprovasse o orçamento, não sei que consequências é que a escola teria porque o orçamento tem que ser enviado no *timing* certo e com a aprovação do Conselho Geral ou sem a aprovação, o orçamento entraria em vigor " (E10).

Nesta perspetiva, o Diretor coloca-nos perante uma visão do Conselho Geral que remete para um "órgão máximo de decisões mínimas" (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 254), impotente perante a "máquina burocrática" que "continuará funcionando normalmente" (Weber, 1978, p. 26). Por outro lado, o mesmo ator valida o poder daquele órgão, justificado pela faculdade de escolha do Diretor.

"Já o mesmo não se passa, portanto, para ver o poder, na questão da escolha do Diretor, porque se pensarmos e dissermos: estes elementos têm poder? Ai, têm! No nosso caso são quinze membros do Conselho Geral, presumo. Presumo que são quinze. Portanto, esses elementos decidem o Diretor, a pessoa, escolhem, portanto, têm muito poder. Assim como têm muito poder na questão da exoneração ou da perda de mandato do Diretor, porque não havendo confiança e havendo esse voto de destituição, o Diretor deixaria de desempenhar cargos. Agora no que respeita a poder do Conselho, neste caso do Presidente do Conselho Geral ou do Conselho Geral em si, no âmbito do orçamento, no âmbito da política educativa e pedagógica tem poder e é sempre bom que haja sintonia, mas se não estiver em condições, poderíamos estar a enfrentar situações desagradáveis de atrito desnecessário" (E10).

Recentrando o discurso no poder do Conselho Geral, o Diretor recorre a um caso prático, que ilustra o poder daquele órgão:

"Agora no que respeita a poder do Conselho, neste caso do Presidente do Conselho Geral ou do Conselho Geral em si, no âmbito do orçamento, no âmbito da política educativa e pedagógica tem poder e é sempre bom que haja sintonia, mas se não estiver em condições, poderíamos estar a enfrentar situações desagradáveis de atrito desnecessário. Para terminar essa caracterização do poder, tenho ainda em mente, está muito fresco uma orientação da Inspeção-Geral da Educação, que desenvolveu uma atividade "organização do ano letivo 18/19" e, segundo a Inspeção, os critérios para a constituição de turmas, que a escola tinha trabalhado e aprovado em documento próprio pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Geral, mas não estava dito no documento que tinha sido anexada ao Regulamento Interno. Como o Despacho 10-A, do lançamento do ano letivo, veio dizer e, digamos, plasmar na Lei que os critérios têm que estar inscritos no Regulamento Interno, a escola ao não o fazer aprovou-os, mas não disse que iriam para o Regulamento Interno ou ficariam à espera da revisão do mesmo. Acontece que ainda não encerramos o processo de lançamento do ano porque a Senhora Inspetora-Geral, a Coordenadora da Equipa exige que o documento seja validado pelo Conselho Geral. Quer dizer, mais uma vez, o Conselho Geral irá reunir, de uma forma extraordinária, talvez, para dizer, ratificar aquilo que já aprovou, para dizer apenas que vai anexar ao Regulamento Interno, mas são essas contingências, por isso, os membros do Conselho Geral têm muita importância e têm muito poder" (E10).

Deste modo, o retrato que o Diretor nos transmite acerca do poder do Conselho Geral, leva-nos a situar aquele órgão "entre quem dá as orientações e quem as executa", o que se torna revelador de um órgão que se limita a validar a ação do Diretor. Embora o Presidente do Conselho Geral refira que já se verificaram situações em que aquele órgão não aprovou documentos ou propostas apresentadas pelo Diretor:

"Mais que uma vez e que tinha a ver com medidas que queriam ser tomadas pela tutela, que o Conselho Geral achava que não iam de encontro aos interesses dos alunos e dos professores e isso era barrado completamente" (E05).

Da leitura e análise das atas do órgão de "direcção estratégica" concluímos que o Presidente daquele órgão, na maioria das reuniões, aprova a ata da reunião anterior e dá a palavra ao Diretor, o qual, chega a ser designado de "responsável máximo da direcção do agrupamento" (Ata do Conselho Geral, julho de 2017), colocando em evidência um tipo de ação que mais se assemelha a uma sucessão ordenada de atos e procedimentos, confirmada pela maioria dos atores quando consideram que o Conselho Geral ratifica decisões, evidenciando uma preponderância do órgão unipessoal no interior do órgão colegial. No limite, o Conselho Geral atribuirá legitimidade democrática a decisões tomadas em outras esferas de decisão. Contudo, os discursos de alguns atores dão nota da existência de momentos em que o Conselho Geral poderá não ter estado alinhado com a posição do Diretor, facto observável no discurso E10, quando refere:

"[...] pontualmente até poderá atuar de forma, talvez, contrária ao que seria de esperar pela parte da direcção. Estou-me a lembrar de uma situação muito particular na questão da vinda de escritores à escola. O Conselho Geral não autoriza que a escola venda livros aos alunos, a não ser na feira do livro".

Ao anteriormente referido soma-se uma apreensão relativa ao protagonismo que o Município tem vindo a granjear, em resultado da transferência de competências, visível pelo seguinte:

"Pelo menos, como os funcionários dependem da Câmara" (E07).

"[...] se pensarmos nos do Município, podem ter e atendendo a que alguns assistentes operacionais já estão vinculados a eles, podem ter uma força significativa" (E05).

"Não acredito muito em homens providenciais, não acredito, nem na política" (E09).

A análise dos discursos, no que respeita à participação dos elementos externos à escola, no Conselho Geral, dá-nos conta de situações reveladoras de apatia ou desinteresse, situação confirmada na

análise das atas daquele órgão, bem como, a presença dos dois representantes da autarquia apenas no momento de eleição do Diretor. Nas restantes reuniões, o município fez-se representar por um único elemento, havendo momentos em que aquele órgão reuniu sem a presença de qualquer elemento da autarquia. Deste modo, tais perceções são identificadas por Bush (2003, p. 89) como "political arenas whose members engage in political activity in pursuit of their interests".

Assim, foi-nos dado a perceber que a principal crítica, por parte dos entrevistados, recai sobre os representantes da autarquia por comparecerem apenas nos momentos mais decisivos, politicamente estratégicos ou fazem-se representar por elementos que não estão motivados, tal como nos indicam os seguintes relatos:

"[...] os interesses da Câmara prendem-se mais com política, que é mesmo assim, e votos, enquanto que a escola, não. A escola é temporal, não depende, não deve depender do partido que está no poder ou das ideias que determinado presidente da Câmara tem naquele momento, mas apenas a longo prazo, lá está! Uma coisa que dure. Uma instituição forte, respeitada pela comunidade. Isso só se consegue se a escola for forte, mais forte do que dobrar-se (vou usar um termo forte) às necessidades daquele presidente da Câmara, por exemplo" (E01).

"Quando eles sentem que a escola lhes está a dar ou a acrescentar encargos, já não lhes interessa. Quando acham que vão tirar dividendos da escola, já lhes interessa, quer dizer, isto, depois, tem a ver com as motivações de cada um e com os contextos em que eles estão integrados" (E05).

"[...] quando eles participam e participam de maneira a olharem para a escola e não vir aqui individualizar as coisas e só olhar para o seu umbigo, quando isto é comum a todos e dão opiniões positivas para todos, eu concordo. Agora, quando, alguns nem sabem o que estão a fazer, aquilo é um frete. Para muitos do Conselho Geral, é um frete! E estou a falar a externos à escola, é um frete! Às vezes nem aparecem. As próprias autarquias, às vezes, os mesmos da Autarquia nem aparecem, isto também é verdade. Aí não sei o que é que estão lá a fazer, sinceramente, não faz sentido. Só aparecem na altura final, quando é para votações, depois, quando é a essência das coisas, que é trabalharmos para a escola, ver coisas interessantes para a escola e para os alunos, não estão! Depois, tomam-se decisões, porque têm de se tomar decisões e é os que lá estão. Agora, eu não me oponho, mas não vejo, sinceramente, que eles tragam muita coisa para a escola" (E08).

"[...] lamento é que, por exemplo, a Câmara Municipal não dê o verdadeiro valor e não tenha, ainda, aprendido ou apreendido também o verdadeiro significado da participação deles. Acho que, às vezes, ele vem, mas, muitas vezes, não vem. Manda alguém por ele e acho que é um momento importante em que eles podem tomar conhecimento e sendo eles vereadores da Educação e o Presidente da Câmara devem participar na tomada de certas decisões" (E09).

Observando situações de participação apática, os atores referem:

"[...] ou porque as pessoas não sabem muito bem qual é o seu papel ali, estão presentes no órgão, nomeadamente no Conselho Geral, porque é necessário estar. Muitas vezes não se preparam minimamente para o Conselho Geral, nem a convocatória é lida e, às vezes, fala-se um bocado sem conhecimento de

causa. Às vezes saem algumas propostas, algumas críticas completamente descabidas e eu não vejo com muitos bons olhos, assim, dito desta... Elementos externos dentro da escola, vamos com calma!" (E03).

"Os vereadores não aparecem, delegam em pessoas que estão pouco envolvidas, estão pouco dentro dos assuntos e seria importante que eles estivessem, cada vez mais" (E04).

"Eu acho que o que é mais difícil é encontrar essas pessoas, com motivação para cá estar, porque, na maior parte das vezes, essas pessoas externas à escola, no nosso caso Conselho Geral, só vêm por uma única motivação: retirar-lhes algum tempo do seu tempo, roubar-lhes tempo do seu tempo e isso, às vezes, não os motiva o suficiente para estarem aqui assiduamente e, por isso, achamos positivo, mas o que é certo é que a escola não tem nada para lhes dar a eles e isso, então, desmotiva as pessoas de participar" (E05).

Em função do que temos vindo a constatar, a participação de elementos externos à Escola acaba por corresponder ao preceituado legal, servindo, no essencial a escolha do Diretor, cujos discursos vão dando conta dos danos colaterais de uma participação resultante de uma colegialidade "hierárquica, forçada, obrigatória, desvitando-a do que era a sua essência", como que a transformando num "mandato administrativo" (Sanchez, 2000, p. 50). Assim, apesar da abertura da Escola aos elementos externos, vendo no Conselho Geral *the one best way* para tal desiderato, como explica a burocracia, na verdade "mesmo em condições consideradas óptimas, os actores podem não estar interessados em participar" e "os subordinados podem expressar maior ou menor desejo de participar", permitindo verificar que "a participação nunca é uma conquista definitiva, apenas dependente da consagração perpetuada pelas palavras e pelos textos, ainda que quase-sagrados, dos regimes democráticos" (Lima, 2003, pp. 86-88).

Dada a importância atribuída, pela *letra da Lei*, ao Conselho Geral, pois, enquanto "direcção estratégica" tem responsabilidade pela "aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades). Além disso, confia-se a este órgão a capacidade de eleger e destituir o director, que por conseguinte lhe tem de prestar contas". Ora, tendo em vista a compreensão das percepções dos atores, o Diretor é considerado, pela maioria dos entrevistados, como sendo o mais importante.

"O Conselho Geral" (E01).

"Eu acho que são os dois importantes. O Diretor penso que tem a obrigação de tomar as decisões e algumas não são nada fáceis. O Conselho Geral tem que ser um bocado o júri dessas decisões, se achar que deve interferir e aí não é uma resposta muito fácil, mas é um bocadinho isso. Acho que o Diretor tem que tomar as decisões e quando falo numa antiga direcção, que era mais democrática, se calhar esta, a atual situação até para o Diretor é mais difícil do que era anteriormente com os conselhos diretivos. Acho que o poder é maior, mas as responsabilidades também são acrescidas. Mas acho que o Diretor tem que colocar as coisas a funcionar, mas o Conselho Geral é um bocado um júri dessas decisões, não é? Em

termos legais não estou muito por dentro de isso, mas acho que o Conselho Geral pode interferir nas decisões do Diretor" (E02).

"Para mim, o Diretor" (E03).

"É, evidentemente, o Diretor" (E04).

"Eu acho que o Conselho Geral, por aquilo que representa, deveria ser sempre o mais importante, porque representa toda a comunidade educativa. No entanto, reconheço que o Diretor tem um papel fundamental" (E05).

"Na minha opinião, será o Conselho Pedagógico, tendo em conta o processo de ensino-aprendizagem e tendo em conta o aluno, sempre" (E07).

"O Diretor, de longe" (E08).

"Na minha opinião, o Diretor. É mais importante porque é o homem da gestão, é o homem que tem de dar saída a tudo" (E09).

"[...] não tenho qualquer dúvida que sem o Diretor a escola não funciona, mas sem o Conselho Geral funciona, portanto, é fácil de ver o que é que faz falta e um simples facto; se me disser até o Diretor ou o Conselho Administrativo, então ainda mais, tem de ser o Conselho Administrativo, porque sem Conselho Administrativo não há dinheiro para ninguém e a escola sem dinheiro e sem vencimentos fechava. Portanto, todos os órgãos são importantes, mas acima de tudo, o Conselho Geral poderá ser "dispensável" se tivermos outro órgão que possa validar as questões mais políticas e de política educativa" (E10).

Em sintonia com as perceções dos entrevistados, a ata do Conselho Geral, de janeiro de 2018, regista o desapontamento do Presidente do Conselho Geral por não ter sido convidado para o evento de inauguração das obras de requalificação, o qual deixa expresso o seu lamento por tal desconsideração, o que, de certa forma, é revelador da pouca importância que é atribuída ao órgão de "direcção estratégica".

1.5. O reforço da liderança: da gestão colegial à imposição unipessoal

Tal como referimos anteriormente, na discussão dos dados optamos por colocá-los em diálogo com os três grandes objetivos do atual diploma de administração e gestão das escolas. Assim, vendo afirmada a intenção de "reforçar as lideranças das escolas", considerada como "uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar", instituída pelo órgão, o Diretor, cujo

legislador quis deixar claro que, apesar de coadjuvado por um subdiretor e um "pequeno grupo de adjuntos", seria, forçosamente, um órgão unipessoal.

1.5.1. Do órgão colegial ao órgão unipessoal

A entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, implicou alterações estruturais no funcionamento da gestão e administração das escolas, marcadas pela passagem de um órgão colegial, Conselho Executivo, para um órgão unipessoal, Diretor, cuja escolha passou a ser da responsabilidade do órgão de "direcção estratégica", Conselho Geral. As entrevistas realizadas permitem-nos observar que as opiniões se dividem entre a importância conferida à decisão unipessoal e a responsabilidade de uma só pessoa, confirmada pelos seguintes depoimentos:

"Sendo a decisão apenas do Diretor, penso que, às vezes, é capaz de haver uma ou outra situação em que o diálogo não é suficiente e, às vezes, tomam-se decisões um bocadinho, que não são bem acordadas por todos e, às vezes, pode-se criar uma ou outra decisão, um bocado mais difícil de resolver" (E02).

A situação apontada pelo entrevistado E02 é reforçada pelo discurso de um outro ator, quando aponta para uma maior responsabilização.

"Uma responsabilidade muito maior, na posição do Diretor, acho. Do Diretor e dos outros membros" (E06).

Apesar de, a maioria dos discursos, se centrar no atual modelo, o ator E03 reconhece um certo saudosismo, por ter vivido e experimentado participar na ação de um órgão colegial:

"Eu gostava, achava que era muito mais democrático o outro modelo. Nós éramos um órgão corporativo, mas os poderes estavam distribuídos de outra forma, que a mim me agradava mais. Temos a sorte, concretamente nesta Escola, de termos um Diretor que tem muito bom senso e que não usa, de uma forma solitária, os poderes que tem, partilha, discute e depois toma decisões. Mas isso, como sabe, pode não ser feito" (E03).

No discurso do Diretor, o Decreto-Lei 75/2008 simplificou a comunicação, destacando, também, o facto de o órgão unipessoal não estar mais obrigado à formalidade do registo, sob a forma de ata, dos momentos de reunião daquele órgão, em concreto:

"apenas noto, na prática, uma questão menos burocrática do ponto de vista formal de reuniões ordinárias e, por vezes, extraordinárias com atas e mais atas só para absorver o tempo dos órgãos, dos docentes. Atualmente e com este modelo, em despacho é muito mais simples, é mais fácil de comunicar e de perceber, não há razão, do meu ponto de vista, que justifique tanta ata e tanta burocracia. Não havia razão no modelo anterior, nos modelos anteriores, tanto no Conselho Diretivo como no próprio modelo do 115, quando era um órgão colegial com características e regras próprias" (E10).

Efetivamente, é o discurso do Presidente do Conselho Geral que, valorizando o facto do atual modelo permitir a aproximação dos alunos, até então dispersos em escolas isoladas e distantes, facilitando a articulação, dá conta de alterações no que diz respeito à ação do órgão de gestão.

"[...] apesar de haver partilha e apesar das pessoas conseguirem facilmente chegar ao Diretor e ao órgão de gestão, parece-me que o circuito é mais fechado do que era anteriormente" (E05).

Sem embargo de o legislador vincar que o Diretor, coadjuvado por um subdiretor e adjuntos, a quem, por via da publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, denominou de "membros da direção", não pode ser confundido com um órgão colegial, embora, na prática, os discursos dos atores nos permitam perceber que não representam uma rutura tão evidente como o diploma legal propunha, pois, quando indagados acerca da designação do órgão que integra o subdiretor e adjuntos, as perceções contrariam, na totalidade, o legislador, sendo que alguns atores chegam mesmo a questionar o efeito da mudança.

"Conselho Executivo?" (E07).

Esta dúvida, é justificada pelo ator E07 com a atribuição de uma imagem de proximidade transmitida pelo órgão colegial, em detrimento do distanciamento que associa ao órgão unipessoal:

"Eu falo com eles como se estivesse a falar com outro colega, porque nós temos uma relação tão informal, não é? Já nos conhecemos há tantos anos que é só bater à porta e dizer: 'Ó δ' ou 'Ó ρ não te importas disto?'. Temos uma relação muito informal. Nesse aspeto não são tidos como em um patamar superior" (E07).

Num registo diferente ao do ator E07, o Presidente do Conselho Geral refere-se ao Diretor, subdiretor e adjuntos como "direção", mas com características que lhe conferem um certo grau de distanciamento.

"Neste momento estamos a acreditar na representatividade, ou seja, as pessoas estão representadas por alguém e a direção está isolada num certo sítio. Parece-me, apesar de haver partilha, parece-me que é o caso, que tem a ver com as características próprias deste contexto, parece-me que a gestão é mais isolada. Talvez tenha vantagens no que tem a ver com a profissionalização, com o tipo de gestão, isso acredito

que sim, mas em termos de proximidade não me parece. Parece-me que é um órgão mais fechado sobre ele próprio" (E05).

Observamos que a maioria dos entrevistados atribui ao Diretor um órgão, que designam de "Direção", o qual integra o subdiretor e adjuntos, com quem desenvolve práticas próprias de um órgão colegial.

"Reunimos. Não tantas vezes como seria desejável. [...], a reunião não é feita de uma forma formal" (E03).

"[...] às vezes, dizemos que nem se reúne tantas vezes quanto, mas é assim, não temos uma data, uma hora ou um dia. Já chegámos a ter, na altura em que fazíamos atas e registos, mas sempre que temos assuntos que têm relevância para a escola e para o funcionamento e para aquilo que podem ser as decisões da escola a tomar, juntamo-nos e procuramos dar suporte àquilo que, muitas vezes, é a decisão do Diretor. [...] Muitas vezes matérias que até são do Conselho Pedagógico ou do Conselho Geral que, na proximidade desses momentos, que partilhamos questões, para tomarmos, para que o Diretor também esteja confortável nas decisões e na forma como tem que assumir o papel dele e a função dele" (E04).

"Costumamos fazer reuniões de quinze em quinze dias, mais ou menos[...]. Nós estamos ali todos juntos e fazemos, decidimos" (E08).

"Nós temos uma forma: como já estamos há muito tempo, vamos falando. Reunimos parcelarmente, outras vezes, sentamos e conversamos. A periodicidade não é muito certa" (E09).

Em complemento à existência de reuniões, o ator observa:

"Chegamos a fazer, também, algumas atas dessas reuniões, mas, ultimamente, não se tem feito tantas atas assim sobre isso, mas antigamente, no modelo anterior, fazíamos mais" (E09).

A esses registos o Diretor designa de:

"[...] documentos que são elaborados para apoio ao Diretor e à gestão [...], de registo das várias decisões e micro decisões que vão sendo tomadas ao longo do ano, para acautelar, depois, o melhor funcionamento do Agrupamento" (E10).

O Diretor identifica como vantagem, no atual modelo de gestão, a não obrigatoriedade de elaboração de atas pelo órgão de gestão.

"[...] considero que este modelo teve e tem alguma vantagem no que respeita, por exemplo à burocracia das reuniões formais com atas, com documentos" (E10).

Os registos, apesar de, no que respeita ao órgão de gestão, assumirem diversas tipologias, evidenciam o que Weber (1978, p. 16) designa por "categorias fundamentais da autoridade racional legal", em que "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, 1978, p. 18).

A passagem de um órgão de gestão colegial para um órgão unipessoal, de acordo com o Presidente do Conselho Geral, significou perda de poder, por parte dos professores:

"[...] parece-me, sinceramente, que a massa crítica da escola, que são os docentes, a grande parte deles está afastada das decisões, completamente" (E05).

"[...] os professores sentiam-se mais, tinham um peso maior, até porque eram praticamente os únicos. Como o órgão estava mais diluído, ou seja, estava mais misturado com os professores e a qualquer momento os professores, em Conselho Pedagógico, poderiam mudar os seus membros e iam a votos e todas as pessoas votavam, sentiam que tinham um poder maior para alterar as coisas. Neste momento, claro, eles são representados por um número reduzido de professores que, às vezes, eles nem sabem quem são, esqueceram-se. Nos momentos de eleições nunca se querem propor a estar nas listas e depois, claro, estão sujeitos a uma ação, à ação do Diretor por forças políticas que ele exerce, portanto, do plano de intervenção que ele tem e, então, notam que não têm a mesma força que tinham anteriormente. De qualquer forma, nota-se é que, pelo menos, no que tem a ver com o Conselho Geral, é que os pais e o Município estão, pelo menos, mais perto das ações do Diretor. Se não for por mais nada, nos Conselhos Gerais têm o momento em que podem intervir e têm sempre presente uma informação regular e atualizada sobre o andamento do Agrupamento" (E05).

Em síntese, a transição para o órgão unipessoal confirma a "tendencia progresiva a la reducción del papel de los profesores en todos los niveles educativos", deixando "oír colectivamente su voz" (Giroux, 1990, p. 172), mais, representou a confirmação do referido por Weber (1978, p. 23), isto é, "os órgãos 'colegiados' estão perdendo rapidamente sua importância em favor dos tipos de organização que são, em sua maioria, de facto e formalmente subordinados à autoridade de um único chefe". Considerando que a colegialidade tende a escassear, estando atualmente mais visível no Conselho Pedagógico, presidido pelo Diretor, e no Conselho Geral, os discursos dos atores sustentam uma colegialidade resultante da "substituição de formas mais evolutivas e espontâneas de colaboração por formas de colegialidade simuladas, seguras e controladas administrativamente" (Hargreaves, 1998, p. 215), a que o autor designou de "colegialidade administrativamente construída, ou *colegialidade artificial*".

1.5.2. Participação na decisão

No que concerne a esta categoria, quisemos compreender as percepções dos atores acerca da participação e, em concreto, da sua importância nos processos de decisão. Assim, da análise de conteúdo das entrevistas observamos que todos os entrevistados valorizam a participação na decisão.

"[...] porque se apuram os factos no mundo em que a verdade já não é assim tão importante" (E01).

"[...] conseguimos transmitir uma realidade muito mais precisa" (E02).

"[...] vincula, também, as pessoas às decisões que forem tomadas" (E03).

"[...] permite que a decisão possa ser sempre mais consensual, mais alargada e que tenha uma perspetiva. [...], o próprio Diretor estará mais salvaguardado" (E04).

"[...] só conseguimos abranger as ideias e as opiniões dos outros se permitirmos a partilha e a participação, não há outra forma!" (E05).

A participação é percebida como um mecanismo de expressão dos diferentes atores da comunidade educativa.

"[...] se não fosse participado, havia espaços que raramente teriam voz. Aliás, uma das maiores virtudes do Conselho Geral é dar voz, precisamente, às pessoas da comunidade educativa que, de certa forma, no dia-a-dia, não estão presentes na vida da escola" (E05).

"[...] as coisas conseguem chegar a um consenso mais equilibrado" (E06).

"[...] troca de ideias, entreaajuda, colocação de dúvidas. [...]. Aprendemos muito uns com os outros, se tivermos abertura para isso" (E07).

"Se nós, a nossa voz e a nossa intervenção não é ouvida e não é reconhecida e que vale, isto não funciona, [...]. Eu também concordo que o Diretor é o responsável máximo, [...], mas ele, também, tem que ter confiança em quem está com ele" (E08).

No discurso do Diretor, apesar de órgão unipessoal, são percebidos indicadores de valorização da participação na decisão.

"As decisões, para terem a devida eficácia, são sempre mais bem aceites se forem partilhadas, negociadas e se nascerem de todos, se todos partilharem essa decisão. É certo que não comungo da ideia de que o Diretor tem de ir à frente, a qualquer preço não! Alguém tem que apresentar a ideia, mas

tem que ser assimilada e tentar uma participação, envolvimento. Costumo dizer sempre nas reuniões, onde abordamos temas novos, que é preciso que haja, por parte dos intervenientes, uma certa apropriação da dinâmica, da política, das normas, de tudo o que vamos implementar, porque se nos apropriarmos desses fundamentos, será mais fácil trabalharmos em sintonia, mas é muito difícil ver e fazer germinar e, digamos, surgir ideias novas porque quando alguém quer dar um passo em frente, aparece logo um ou dois a dar passos atrás e a lembrar aquilo que é mais negativo para a nossa profissão, para a carreira. A falta de estímulo, a falta de credibilidade, a falta de respeito pelo professor penaliza-nos na tomada de decisões e iniciativas mais ousadas, iniciativas mais inovadoras" (E10).

Em boa verdade, os discursos dos "membros da direcção", evidenciam que se sentem institucionalmente importantes, como que fazendo depender, desse reconhecimento, o cargo que desempenham.

"Eu acho que todos os membros da direcção são muito importantes e têm que ser ouvidos. E ainda mais, há situações que é a ideia deles é que tem que prevalecer, porque eu não sou capaz de, no primeiro ciclo ou nos jardins, ser melhor do que o meu colega que está por dentro daquilo, não sou! Se o meu colega do primeiro ciclo disser "isto tem que se fazer assim, assim e assim...", nem eu, nem o Diretor, embora o Diretor é que manda, mas o Diretor tem que ouvir e a opinião dele é que, por vezes, prevalece, isso aí tem que ser. Senão não andamos aqui a fazer nada. É como eu lhe disse no início, eu se não tivesse alguma autonomia dentro, não faço nada sem dizer ao Diretor, mas ter alguma autonomia, em certas coisas que faço aqui dentro da escola. Se não me sentisse assim, não estava aqui a fazer nada, não estaria aqui para ser mandado por um colega meu. É Diretor, mas é um colega meu. Não passo isto para o futebol, mas é quase isso, faço parte de uma equipa técnica, mas também tenho que ter a minha voz interventiva, senão não ando aqui a fazer nada! Não ando aqui só a pôr os mecos no campo, não! É mesmo assim! (E08).

O depoimento acaba por estar em harmonia com a opinião do subdiretor e de um outro adjunto do diretor, quando referem:

"Senão não estávamos aqui" (E04).

"[...] quanto maior for a base, mais democrático é! Mais cabeças, mais opiniões e isso, supostamente, será mais assertivo para os problemas que enfrentamos" (E09).

Assim, os discursos daqueles atores indicam estar em harmonia com o depoimento do Diretor, o qual evidencia atender à opinião dos "membros da direcção" quando refere:

"Sempre e, algumas vezes, até dou um passo atrás, contrariado, mas convencido, de certa maneira, porque se tiver a consciência que a minha decisão poderá não ser a melhor, para o momento em causa, não tenho qualquer problema em emendar o erro, ou não, mas pelo menos a decisão e de assumir a versão dos parceiros, subdiretor ou adjuntos. Quanto a esse aspeto, também, posso constatar, e não sei se será com satisfação, mas constato que, de uma maneira geral, o projeto e a ideia do Diretor é sempre a que leva avante, ou seja, não há nada que justifique tal, mas as hipóteses apresentadas pelos colegas, têm em linha de conta o projeto, a ideia base do Diretor e, por isso, não são muito dissonantes daquilo

que se pretende. Agora, em situações pontuais, poderei perfeitamente recuar ou alterar a posição em função de aquilo que se tornar mais ajustado ao momento vivido" (E10).

A sintonia, referida anteriormente, volta a ser identificada na voz de outros atores:

"[...] muitas decisões são tomadas, também, com a voz do Conselho Pedagógico e também tomará decisões com a restante equipa, nomeadamente, os diretores adjuntos" (E02).

"[...] tem os assessores, tem a equipa da própria direção e, muitas vezes, ausculta os próprios coordenadores, subcoordenadores, sempre que há necessidade de o fazer" (E07).

Relativamente ao tipo de assuntos tratados nas reuniões, os atores revelaram:

"[...] assuntos de organização de eventos na escola. Quando falo de eventos, é mais ligado a atividades: Natal, Carnaval, Páscoa" (E03).

"[...] organização do ano letivo, que é um documento que nós procuramos e, não só por via da inspeção que tivemos aí, mas porque, de facto, é importante termos as coisas organizadas e, efetivamente, haver um critério que, depois, na prática tem que produzir efeitos no que diz respeito a tudo: horários, conselhos de turma e essas coisas todas" (E04).

"Temos algumas ideias, as decisões não podem ser ali, têm que partir para os pedagógicos, para os conselhos gerais. Há aqui decisões que nós, nós estamos aqui, mandámos, mas com alguma restrição em certas situações. O Conselho Geral também tem algum poder e, depois, há o Pedagógico para as grandes decisões e, então, pedagógicas, é mais por aí" (E08).

"[...] muitas vezes, passamos ali horas a debater isto e aquilo, para depois, cada um ir para o seu sítio. É mais este, mais esta, e, às vezes, há necessidade de, também, sem estar marcado, estarmos ali todos e chamamos e conversamos as coisas e 'é preciso, o que é que vocês acham?'. O @ até toma a iniciativa e, ao contrário. Às vezes diz assim: "olha, anda cá porque estamos aqui a discutir e também quero ouvir a vossa opinião sobre isto e sobre aquilo", de uma forma informal vamos discutindo" (E09).

Ora, o tipo de decisões e tarefas, reveladas pelos discursos dos atores, sugerem estar reféns das exigências e implicações da produção normativa, tendencialmente hiper-regulamentadora, por intermédio de novos dispositivos de governação da administração central, esvaziando as margens que os atores, com responsabilidade acrescida, têm para criar, o que confirmamos quando o Diretor afirma:

"[...] uma semana num mês é quase gasta na preparação das reuniões do Conselho Pedagógico. Quando se fala em reunião de Conselho Pedagógico, estamos a ligar a pedagogia a alterações; no resto do tempo é a gerir processos dos alunos, processos disciplinares, processos burocráticos e administrativos e trabalhar na financeira. Estou em crer que bem pesado, é capaz de ficar aí uns 40 para a pedagogia e 60 para a parte financeira e administrativa" (E10).

1.5.3. O Diretor e as relações com o interior da Escola e o poder central

No domínio das relações estabelecidas pelo Diretor com o interior da escola (docentes, diferentes órgãos e estruturas), as caracterizações recaem em atributos de natureza positiva, considerando a interação unificadora, saudável e boa.

"No início, na mudança havia ali algum receio das pessoas, porque, ainda por cima, coincidiu com a mudança cá para cima, para as novas instalações em que tinha uma sala, embora tenha vidro, mas em que ele estava sozinho, houve ali algum receio. Mas isso foi, assim. Em muito pouco tempo as pessoas passaram a constatar que havia uma mudança de espaço físico, onde estávamos, por circunstâncias, pronto, que foi haver mais espaços, mas que, na essência, o Diretor era o mesmo © do Conselho Diretivo, sempre disponível para ajudar colegas em dificuldade, para apoiar, sempre disponível para dizer: 'Não. Tens de fazer assim. Eu vou contigo e faço'. Isso manteve. É a mesma pessoa, acho eu!" (E03).

"Houve alguns colegas que quiseram assumir o papel de Diretor, quer dizer, criando uma postura, um distanciamento, uma forma de estar que, de alguma forma, ouvimos falar nisso, muitas vezes, de colegas daqui e de acolá que vestiram um pouco essa pele de Diretor. Acho que aqui nós, não parece que tenha acontecido muito, se bem que percebemos e dizemos, muitas vezes, isso, é a realidade que temos, a responsabilidade é do Diretor. A maior parte das responsabilidades começam nele e acabam nele. Por isso, muitas vezes, tem que ser ele a vestir esse papel, mas não sentimos. Eu estou aqui desde o início e só é possível estar aqui na condição em que estou exatamente por sentir que houve poucas diferenças" (E04).

"Com relações humanas nós não podemos agradar a todos, mas acho que a relação é saudável. Sempre que há alguma coisa que não seja falada, é discutida e entra-se em consenso. Acho que sim, é uma relação saudável com o Diretor" (E06).

"É, permita-me a expressão 'tu cá, tu lá'. Vê o Diretor vir, todos os intervalos das dez, tomar café à sala dos professores, fala connosco como colega de trabalho. Eu acho que é uma das mais valias, que temos aqui na escola, é a abertura que a direção tem com os respetivos docentes. Com a maioria" (E07).

A análise do discurso deste ator remete para a possibilidade de as relações serem diferentes com alguém ou com algum grupo, o que acabamos por ver confirmado quando questionamos acerca da possível existência de grupos de interesse. De facto, embora a maioria dos discursos não identifiquem grupos em concreto, o Presidente do Conselho Geral refere:

"Sinceramente, eu acho que, à exceção dos docentes, que fazem vida disto e dos alunos, que são as pessoas que se entregam por causa deles, e os assistentes operacionais, as pessoas que estão diretamente ligadas à escola têm interesses diretos no funcionamento da escola. [...] o Município em função daquilo que também lhe interessa" (E05).

Alguns atores admitem a possibilidade de existirem diferentes grupos de interesse, tal como se observa:

"É ténue! É possível. É sempre possível, não vou dizer que não seja, mas não é nada que venha perturbar" (E03).

"Sim, isso é normal que aconteça. Aliás, às vezes, com colegas que já estão aqui há algum tempo, lhes digo que eles têm legitimidade e, se quisermos, autoridade para questionar o quer que seja daquilo que respeita ao funcionamento do Agrupamento. Eu próprio desafio, às vezes, as coordenadoras, dizendo "tens de ser tu a dizer isso ao Diretor, tu tens plena autoridade e legitimidade para o fazer, porque dás muito à escola, porque conheces a escola, porque estás aqui para fazer o bem, o melhor possível" e, por isso, é legítimo que aconteça. Agora, também, temos aí pouca gente que, às vezes, discute pouco aquilo que são as decisões da direção. Eu acho que isso é um processo normal, democrático que pode e deve acontecer" (E04).

A existência de diferentes grupos de interesse, tal como refere Brunsson (2006, p. 52) "pode, muito simplesmente, significar que os indivíduos dentro de uma dada organização possuem valores, interesses ou ideias inconsistentes e que, por vezes, isto afecta as suas acções sem existir qualquer intenção conspiratória". Não obstante, o mesmo autor alerta para o facto de que as "inconsistências no discurso surgem simplesmente porque cada pessoa fala dos seus próprios interesses ou ideias" (2006, p. 52), em que a faceta unificadora do Diretor encontra-se em harmonia com o que Bush referiu, isto é, "leaders become mediators who attempt to build coalitions in support of policies" (2003, p. 106).

Um outro ator, aponta a existência de grupos motivados por relações de amizade.

"Há vários. Na génese desses grupos há muitas razões, muitas motivações, há até dos afetos, das amizades, dos que estão há mais tempo aqui, os que vão todos os dias comer fora, há. Depois há os que organizam isto, aquilo e aqueloutro, os que estão sempre disponíveis, há aqui várias motivações, mas há grupos. E bem que os haja, nem que seja para jogar futebol (risos), que isso aproxima as pessoas" (E09).

Alguns discursos acabam por registar que, apesar da alteração do modelo de gestão, o Diretor mantém a mesma disponibilidade e abertura.

"[...] ouve toda a gente e toda a gente entra pelo gabinete dentro e é ouvida, não tem que marcar nada, está todo o dia. Ele almoça aqui, só não dorme aqui! Acho que aqui não houve, mas há certas escolas em que houve impacto, e grande! Criou-se ali uma barreira, 'eu sou o Diretor', quase o "quero posso e mando" e com alguns conflitos, há diretores e diretores. Como digo, o professor © entra às oito e sai às cinco, mas há diretores que não entram às oito e saem às cinco... depende, cada caso é um caso e aqui é muito positivo, muito positivo" (E08).

"[...] foi sempre o mesmo, porque isso tem muito a ver com a pessoa que é o Diretor. [...] não acho que ele assumisse aquele papel mais 'eu sou o Diretor'" (E09).

Atinente à relação do Diretor com o Ministério da Educação, observamos a crítica feita por um dos atores à política de imposição, exercida pelo Ministério sobre a Escola. Os demais referem tratar-se de uma relação pautada por princípios de cordialidade.

"Cordial (risos). Muito cordial até. Tem que ser, cara alegre e vamos embora" (E03).

"[...] há orientações que a escola cumpre. E os relatórios que têm que ser feitos e a inspeção, que vem à escola e nós temos que responder, portanto, nesse aspecto sim, há uma troca de informações de parte a parte" (E07).

"É boa. O professor © dá-se muito bem, tem lá muitos conhecimentos. Acho que está bem, acho que está bem" (E08).

"[...] julgo que o nosso trabalho não é isento de erros, não é perfeito, mas está bem visto, digamos assim" (E09).

Há, contudo, atores que observam discordância relativamente à ação do Ministério da Educação, tecendo críticas a este tipo de relação, em que o Presidente do Conselho Geral fala, mesmo, de uma "não relação".

"É boa. É assim, às vezes, não devia ser tão boa. Essa é uma das críticas que podem fazer ao nosso Diretor. Tudo aquilo que tenha a ver com alguém que, na hierarquia está acima dele, nós temos que respeitar, mesmo que a gente não goste, mas, de uma maneira geral, sempre. O Diretor tem essa prática, 'a gente pode não gostar muito disto, mas está-nos a ser pedido e vamos fazê-lo'" (E04).

"[...] na pessoa do Diretor, possivelmente, normal. Na pessoa da comunidade, não há sequer relação, nós não nos identificamos com muito do que faz o Ministério, não tem nada a ver. E já sabemos do que é que estamos a falar" (E05).

Esta relação menos harmoniosa com o Ministério da Educação é, também, visível na análise das atas do Conselho Geral, em resultado da não aprovação, alegadamente "por razões políticas" (Ata do Conselho Geral de julho 2017) da proposta de lecionação de turmas de 5.º Ano no Centro Educativo mais distante da escola sede, bem como, pela posição que a tutela tomou aquando das greves às reuniões de avaliação, do ano letivo 2017/2018, tendo o Presidente do Conselho Geral qualificado a ação do Ministério como "imprópria de uma democracia" (Ata do Conselho Geral de julho de 2018).

1.5.4. Do reforço da autonomia da Escola ao reforço da autonomia do Diretor

O Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, no seu preâmbulo, manifesta a intenção de "reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director", que o próprio legislador se encarrega de exemplificar com a designação dos elementos a eleger para os cargos de coordenação e supervisão. Assim, no que diz respeito à liderança exercida pelo Diretor, observamos que os atores consideram que a liderança do Diretor é eficaz e que promove a participação.

"Temos uma liderança excelente!" (E03).

"Temos um homem que trabalha de manhã à noite e que, às vezes, entre nós, às vezes refletimos e posso dizer, porque é verdade, aqui não há lugar a baldas porque ele não se balda nunca e a gente está obrigada quase a cumprir. Mas é de uma forma tranquila. Eu posso, honestamente, dizê-lo, eu não tenho nem a capacidade de trabalho, se quisermos, nem de dedicação à escola que ele tem, mas aproximamos muito pelo facto, pela figura do Diretor. Ele é, de facto, um trabalhador de excelência e alguém que se dedica, efetivamente, muito e, evidentemente, que não é perfeito, como não existe e, por isso, às tantas, a nossa presença junto dele também o ajuda em algumas questões" (E04).

"Eu acho que isso é uma das virtudes do Diretor. Não é uma pessoa que se feche. Os recursos que ele tem e que os diretores de escola têm são muito reduzidos, quer dizer, eles estão muito limitados ao que a tutela lhes dá e, depois, tudo o resto. Só se tiver um Município muito ativo e que intervenha muito junto da escola. De certa forma, tem sido partilhado e sentimos é que são pessoas que têm lutado, para que as condições da escola sejam sempre melhores" (E05).

"[...] o professor © é muito democrático. Não vou dizer que é democrático de mais, mas é muito democrático. [...] Ele próprio motiva, porque ele não sai daqui e temos que trabalhar" (E08).

"Ele passa, ele dá resposta, tem uma capacidade de trabalho e de atrair a si as soluções, de ir buscar este e aquele, porque ele já tem muitos anos de experiência" (E09).

O Diretor considera difícil ser "juiz em causa própria", mas adianta o seguinte:

"Evidentemente que compete ao Diretor, e compete-me a mim, avaliar e alterar aquilo que entender necessário. Se dissesse que não teria uma liderança eficaz, estaria a assumir erros e precisava de os corrigir de imediato. Eu reconheço que poderá não ser a melhor liderança, mas que tem sido muito eficaz e isso reflete-se no ambiente que se vive na escola, reflete-se na colaboração que tenho tido sempre quando solicito aos colegas a adesão a determinados projetos, a determinados desafios e a participação nas reuniões, que vão muito para além do que é o dever profissional e a obrigação, por isso, considero que, nesse aspeto, a liderança deve estar e avalio como ajustada, caso contrário não teríamos esse *feedback* positivo" (E10).

De um modo geral, as percepções dos atores corroboram a imagem transmitida pelo Diretor acerca da liderança, exercida através do exemplo de dedicação à Escola, cujos apelos à colaboração e à participação "para além do dever" e os sinais de democraticidade, referidos pelo ator E08, estão em linha com o referido por Tony Bush acerca da liderança transformacional e do modelo colegial, pois, "it assumes that leaders and staff have shared values and common interests" (2003, p. 78). Contudo, as percepções dos atores podem, também, ser interpretadas à luz de uma liderança próxima de "dimensões técnico-instrumentais e hiperburocráticas, por um lado, e de concentração de poderes, por outro", que podem traduzir "perda do que resta da (reduzida) autonomia pedagógico-didáctica dos professores, maior escrutínio e controlo da sua acção" (Lima, 2011b, pp. 60-61).

Quando o Diretor refere que poderá não ser a melhor liderança, associada a uma liderança democrática circunscrita, tal como nos refere o ator E08, parecem confirmar o referido anteriormente pelos entrevistados, acerca da relação com a tutela, evidenciando ambiguidade, na medida em que "Sub-units are portrayed as relatively autonomous groups wich are connected only loosely with one another and with the institution itself" (Bush, 2003, p. 134).

Estando o nosso objeto de estudo centrado na transição de um órgão de gestão colegial para um órgão unipessoal, tivemos, necessariamente, que procurar desvendar a ideia transmitida pelo legislador quando considera como objetivo, do diploma legal que instituiu o Diretor, o reforço da autonomia da escola. Ora, se o Diretor é o "rostro" e "primeiro responsável", procuramos compreender, junto dos atores, se o órgão unipessoal tem conseguido o desiderato de reforçar a autonomia da escola ou se, por outra, tem reforçado a sua própria autonomia para o interior da Escola. Assim, percebemos que os discursos dos atores e do próprio Diretor confirmam o reforço da autonomia do Diretor para o interior da Escola.

"Com o interior da escola, sim! Aliás, nós docentes também começamos a ver o Diretor, portanto, pusemos um bocadinho de parte a direção e começamo-nos a dirigir para o Diretor, porque o Diretor é que toma a decisão e tem esse poder. Para o exterior, o Diretor também transmite aquilo que entende que é o melhor para a escola, junto das autarquias, junto destas instituições envolventes. Já não sei se, perante o Ministério, os diretores conseguem alguma coisa, sinceramente. A nível local acredito que sim, a nível nacional já não sei" (E02).

"Muito pontualmente. Muito pontualmente, eu penso que conseguiu, porque, algumas coisas sim. Porque conseguimos, até decorrente dos resultados que vamos tendo, temos alguma legitimidade para estarmos aqui, fizemos este caminho e foi à custa de muito trabalho, de muita dedicação e essa autoridade o Diretor tem e o Ministério também tem essa informação até decorrente dos resultados das inspeções que temos tido e do que lá vem vertido, portanto, há trabalho feito e está provado que está feito" (E03).

"A autonomia do Diretor relativamente à escola e alguma coisa, também, relativamente ao poder central" (E04).

"Eu acho que o Diretor está sempre preso à tutela, não tem hipótese. E depois, em função disso, ele tenta gerir dentro da escola o seu espaço de manobra, que, às vezes, colide com o que é a racionalidade de todos os outros. Agora, não me parece que ele tenha grande autonomia, ele está sempre sujeito ao que a tutela faz, ele está preso a eles completamente. E depois, claro, o que é difícil de gerir é ele, dentro do Agrupamento, gerir aquilo que lhe é imposto de cima. É por isso que a sua questão há pouco era pertinente, porque é que nós não optamos pelo regime de autonomia? Será uma coisa a pensar, o que é certo é que será sempre uma autonomia relativa, porque é sempre a tutela que está a mandar. Nós nunca seremos definitivamente autónomos, senão o Município já tinha tomado conta disto, se isto fosse vantajoso. Já perceberam que não é!" (E05).

"Não sei mesmo, nunca pensei nessa questão. Sei que as coisas vão sendo conseguidas muito gradualmente, com o esforço de parte a parte e do Diretor, por exemplo, a nível de infraestruturas da escola ouve-se falar de escolas onde ainda têm o amianto e essas coisas, nós também tínhamos aqui e, neste momento, já não temos. Também as proteções, os cobertos para os miúdos, a escola era toda muito aberta e sei que isso é feito com articulação com a autarquia. Se é só autarquia ou se também tem a ver com o governo, não sei. Sei que as coisas vão sendo feitas muito também pela pressão, entre outras, pela insistência da gestão em conseguir melhorar a escola fisicamente e conseguir melhores condições para os alunos. Agora, se é a nível central ou se é a nível local, pronto, provavelmente central, não sei. Temos um auditório na escola em que as cadeiras vieram de São João da Madeira. Foi em articulação uns com os outros, os diretores e se calhar docentes, souberam que essas cadeiras iriam ser substituídas por umas novas e que estavam em bom estado e consegui recuperar-las para cá" (E07).

"Eu acho que o Diretor, o seu trabalho estará virado para as duas partes: haver um bom relacionamento com o exterior; ser um intermediário, digamos assim; mostrar o que se faz, isso é bom para os outros professores. Nós somos obrigados a tomar medidas, e às vezes não são tão consensuais, mas ele também faz o papel de enfatizar as virtualidades daquilo que se pretende fazer. Ele joga bem aí, acho que sim, acho que, às vezes, é difícil. Ainda no ano passado, o ano acabou de uma forma difícil, que havia uma luta na qual o Diretor foi posto muito em causa. Ele até percebia o que os professores queriam, mas também havia o outro lado, que estavam agarrados ao telefone e tivemos que ir às reuniões falar com os professores e conversar um pouco com eles, fomos e o 2, fomos os três conversar com as pessoas, corremos as reuniões todas que havia aí, que estavam a decorrer e discutir as coisas, nem sempre as pessoas estavam muito de acordo com o posicionamento do Ministério e a face visível que estava e representar o Ministério aqui éramos nós (risos). Foram momentos de alguma tensão, que os houve, houve, mas tendo em conta alguma credibilidade que a gente vai granjeando, também permite que a haja, também, nem sempre é fácil, mas, na maior parte dos casos, acho que persiste. É uma questão que nunca tinha refletido muito sobre ela, mas no que vem para trás, acho que sim, faz bem esses dois papeis" (E09).

"Talvez a segunda versão seja mais evidente, mas de uma forma ou de outra, o atual modelo manteve, em certa linha, o que era visível até aqui, portanto, a autonomia tem sido usada o suficiente, tem sido usada na medida do necessário e, por isso, não temos tido projetos inovadores do Agrupamento que fiquem na gaveta por falta de autonomia. Portanto, se tudo o que é proposto tem tido pernas, então é sinal que este modelo não deu mais nem menos, porque eu ainda não vi nada a ser indeferido por falta de autonomia. Autonomia temos aquela que pretendemos e não me parece que seja muito fácil pedir muito mais no contexto atual" (E10).

Não obstante ser considerado o reforço da autonomia da Escola, por um dos atores, é revelada a ambiguidade que a própria administração impõe à apropriação do conceito de autonomia. Assim, a

ilustração providenciada acaba por revelar um reforço de autonomia de quem possui poder para o interior da Escola e, a julgar pelo abaixo descrito, na dependência de *stakeholders*.

"Não tenho dúvidas que nós temos mais autonomia do que tínhamos. Agora, (risos) é assim, em certas coisas, ainda está muito confuso o que é autonomia" (E08).

"Nós temos autonomia, e dou-lhe um exemplo, nós temos autonomia para mudar o funcionário de aqui para ali, mas estamos sempre sujeitos ao superior Presidente da Câmara, não é? Ele pode ser alguém que ele não quer que mude. Nós estamos aqui no meio de um processo muito complicado" (E08).

"É assim, no anterior eram os professores e os funcionários que elegiam, era a comunidade cá dentro, que é quem lidava com o Diretor no dia-a-dia. Agora é eleito por catorze ou dezasseis pessoas, representantes de instituições que não sabem, metade não sabem qual é a realidade da escola, não estão por dentro do que é a escola, do que se faz na escola, não conhecem. E, depois, é como eu lhe digo, se essas pessoas estão numa reunião onde toda a gente tem voz ativa e podem falar, e, às vezes, dizem-se lá coisas que valha-me Deus! É assim, a asneira não paga imposto e pode-se dizer o que se quiser e, é por isso que eu acho que aí não funciona muito bem. Cada escola, cada Agrupamento é um Agrupamento e tem o seu Conselho Geral. Depende das pessoas, mas há pessoas muito complicadas e podem complicar muito o processo dentro da escola. É como eu lhe disse, o Conselho Geral tem poder e está acima do Diretor, em certas situações está acima do Diretor, não é? Nas decisões mais importantes, está! Até porque tem, até que tem a mais importante, pode ou não, destituir o Diretor! Isso acho que é uma coisa que, sinceramente, não concordo muito" (E08).

Assim, perante um diploma que "insiste numa concepção instrumental e subordinante de autonomia, numa autonomia de gestão fortemente sobredeterminada e governamentalizada, cujo *pivot*, em termos internos, é o novo director" (Lima, 2011a, pp. 77-78), alguns discursos "podem ser a expressão de um pensamento desejado, ao passo que a produção se assume como a expressão do que é exequível" (Brunsson, 2006, p. 52).

O reforço da autonomia do Diretor para o interior da Escola, é também evidenciado pelo Presidente do Conselho Geral.

"[...] isto não deixa de ser uma empresa, aqui estão os órgãos de administração e os outros são todos funcionários, enquanto que no anterior modelo nós éramos todos colegas, essa é a grande diferença. Agora há um patrão e há os operacionais. Antigamente, éramos todos operacionais, é essa a grande diferença que eu vejo nos dois modelos" (E05).

Este reforço da autonomia do Diretor, para o interior da Escola, torna-se mais evidente quando se percebe que a reunião do Conselho Geral é preparada em articulação com o Diretor.

"[...] é sempre concertado porque, primeiro pelos *timings*, as reuniões ordinárias do Conselho Geral são trimestrais e, depois, também, vão de encontro a algumas necessidades que têm a ver com o Diretor, nomeadamente, lembro-me agora em janeiro, em abril que tem que se entregar as contas de gerência,

ou seja, quando há alguns requisitos administrativos importantes que o Diretor tem a cumprir, é importante que o Conselho Geral esteja concertado com o Diretor e, por isso, há sempre. Em nenhuma circunstância marco um Conselho Geral, ou muito raramente marco um Conselho Geral, sem que o Diretor saiba que o vou marcar em determinada data, porque acho importante que, se nós vamos lá para auscultar, até muita da informação é que ele nos vai dar e vai prestar à comunidade educativa, que está toda representada, é importante que ele esteja preparado para aquilo que nós vamos solicitar e, por isso, dentro daquilo que são as nossas competências ele é sempre informado e, também, de certa forma, reconheço que vamos de encontro sempre às necessidades, que ele também nos pede" (E05).

A convergência de ação evidenciada pelo Presidente do Conselho Geral é confirmada pelo Diretor, quando refere:

"É isso que temos lutado, estamos a trabalhar em equipa há vinte anos, desde o órgão de direção executiva e agora o Conselho Geral. O Presidente do Conselho Geral tem sido sempre o mesmo representante. Trabalhámos em equipa, há sintonia e enquanto houver sintonia, tudo funciona melhor" (E10).

Assim, podemos afirmar que tais práticas "apontam no sentido de um forte protagonismo destes gestores, incluindo a sua intervenção na definição do que se discute" (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 238), no Conselho Geral. Por sua vez, os elementos que desempenham cargos de coordenação e supervisão, através dos seus discursos, permitiram-nos observar que se consideram os representantes do Diretor junto dos estabelecimentos ou dos departamentos.

"Esforço-me todos os dias e acho que corre bem. Pelo menos o *feedback* que eu tenho deles é positivo" (E01).

"Há determinadas ordens que o Diretor entende que têm de ser cumpridas e terei que, junto dos meus colegas, tentar que isso seja cumprido e um bocadinho o contrário. Também há situações que nós entendemos que deverão ter uma abordagem, um bocadinho diferente, e também tentamos passar essa mensagem ao Diretor e argumentar de forma a conseguirmos os nossos objetivos" (E02).

"Porque tem que ser (risos). Porque nós reunimos as orientações vêm e elas têm que ser partilhadas, não é? E tento estar o mais informada possível" (E06).

"Sim, represento o Diretor e represento os meus colegas junto do Diretor, sobretudo. Não a mim pessoalmente, inclusive no Pedagógico, a mesma coisa, estou lá para defender as ideias que as colegas defendem e não a minha opinião pessoal, não é? Eu sou um elemento de ligação, não vou lá para defender ideias pessoais" (E07).

Observando-se que o Projeto de Intervenção do Diretor não é do conhecimento dos designados para cargos de coordenação e de supervisão, somos presentes a uma perspetiva de um documento apresentado para cumprir o requisito da candidatura. Mais, quando associado ao facto de estes atores se

considerarem os representantes do Diretor, pode evidenciar-se a intenção de o legislador dotar o Diretor de plenos poderes para o interior da Escola, conferindo-lhe "capacidade máxima do controlo, da coerência da autoridade e da responsabilidade", podendo resolver "nas suas linhas gerais os problemas essenciais da gestão de grandes grupos de pessoas" (Peters & Waterman, 1987, p. 100), tal como prevê a lógica burocrática, colocando estes atores na posição de *elos de ligação*, em que "It stresses the importance of the *hierarchical authority structure* with formal chains of command between the different positions in the hierarchy" (Bush, 2003, p. 44). Contudo, apesar do Diretor ser coadjuvado por um subdiretor e adjuntos, alguns discursos permitem-nos perceber que estes atores concorrem para o reforço da ação do Diretor para o interior da Escola, na medida em que:

"Ainda no ano passado, o ano acabou de uma forma difícil, que havia uma luta na qual o Diretor foi posto muito em causa. Ele até percebia o que os professores queriam, mas também havia o outro lado, que estavam agarrados ao telefone e tivemos que ir às reuniões falar com os professores e conversar um pouco com eles, fomos e o ~~o~~, fomos os três conversar com as pessoas, corremos as reuniões todas que havia aí, que estavam a decorrer e discutir as coisas, nem sempre as pessoas estavam muito de acordo com o posicionamento do Ministério e a face visível que estava e representar o Ministério aqui éramos nós (risos). Foram momentos de alguma tensão" (E09).

Quando questionamos o Diretor acerca das principais diferenças sentidas, em comparação com o modelo de gestão anterior, o discurso recai sobre o reconhecimento de algumas vantagens, como a constituição dinâmica de "equipas de direção" (E10) e, curiosamente, a centralização da responsabilidade.

"Tem vantagem na questão da definição das equipas da direção que não têm que ser logo definidas no início do mandato, tem a vantagem do Diretor poder, a todo o momento, todos os anos substituir os seus colaboradores, desde o subdiretor aos restantes, sem o órgão cair, coisa que não sucedia no anterior modelo, portanto, o órgão colegial se caísse teria que haver eleição nova, aqui no Diretor não! Vantagens deste modelo ainda poderemos pensar que o Diretor, ao ter a responsabilidade concentrada, poderá tomar decisões contrárias aos órgãos, para mim é uma desvantagem, mas poderá ser entendida como um fator de mudança, se o Diretor quiser implementar o seu projeto poderá fazê-lo a qualquer custo, mas depois terá que arranjar parceiros para dar sequência" (E10).

Em síntese, as "vantagens" elencadas pelo Diretor, no fundo, por um lado, acabam por corroborar o reforço do órgão unipessoal para o interior da escola, bem como, a intenção do legislador equiparar o Diretor a uma espécie de "chefe supremo", que "ocupa sua posição de autoridade" (Weber, 1978, p. 19) e, por outro, quando identifica como vantajoso poder substituir todos os anos os seus colaboradores, na verdade, representa a "livre seleção, [...] essencial à moderna burocracia". Ora, o quadro representado pelo Diretor, reflete a dominação do poder central sobre os atores locais, a quem foi deixada uma democracia em ambiente rarefeito, pois, resume-se à eleição de órgãos e elementos dependentes da

hegemonia da "pressão política e gestonária", que a administração levou junto das escolas através do órgão unipessoal, a quem se exige "capacidades estratégicas" (Lima, 2011a, p. 20) para implementar o "seu" projeto. É legítimo referir que o discurso do Diretor coloca as escolas no lugar de "agencias de reproducción social que preparan trabajadores dóciles y obedientes para el Estado" (Giroux, 1990, p. 211).

O Diretor "surge enquadrado por uma dupla dependência: eleito pelo Conselho Geral, deve respeitar as suas orientações gerais" e "subordinado ao poder de superintendência e orientação do governo, e, por consequência, ao dever de cumprir e fazer cumprir as orientações da administração educativa" (Lima, Sá & Silva, 2017, pp. 238-239), considerando-se:

"[...] um representante do poder central junto dos professores, quer custe quer não custe, é essa a minha função e, se não fosse assim, rapidamente seria exonerado e veria comprometida a minha posição perante a tutela e as relações tutela-escola ficariam muito mais azedas, por isso tenho que ser o representante do governo, da tutela junto dos professores, mas sempre com aquela bandeira em tentar defender, até à última, a questão do docente que, se puder e depender do Diretor, o docente terá sempre essa vantagem. Caso contrário, prevalecerá sempre o que for legal e a legislação" (E10).

1.5.5. Dezasseis anos no poder

O atual diploma "retorna ao outrora estipulado no Decreto-Lei n.º 172/91, através do então muito criticado processo concursal, seguido de eleição, assente entre outros aspectos na apresentação de um 'projecto de intervenção'" (Lima, 2011b, p. 58), eleito por um "pequeno colégio eleitoral" (Lima, 2011b, p. 58), cujo mandato tem a duração de quatro anos, possibilitando a permanência no cargo por um período de dezasseis anos consecutivos. No domínio da duração dos mandatos, ouvidos os participantes, destacam-se as referências à excessiva extensão de tempo e à necessidade de haver renovação, para, por conseguinte, dar lugar a novas ideias. Todavia, surgem ainda discursos favoráveis ao exercício do cargo de Diretor por um período de dezasseis anos, desde que fosse o atual Diretor.

"Dezasseis é muito tempo! Mas, lá está! Há pessoas e pessoas. No geral não. Se tivesse que impor uma regra que proibisse tanto tempo, eu impunha" (E01).

"[...] eu acho que tem que haver uma maior rotatividade em tudo. Estamos a falar de escola e para fora da escola, também nas outras áreas que não a escola. Por uma razão simples, porque nós quando não passamos pelas situações, não temos ideia, ouvimos, sentimos, mas não sabemos verdadeiramente as dificuldades que cada um enfrenta. Só quando vim para Coordenador de Estabelecimento é que me apercebi, de facto, de alguns problemas que me passavam completamente ao lado enquanto era professor, só professor titular de turma. A mesma coisa do Departamento, portanto, tinha uma ideia, mas

verdadeiramente conhecer, não conhecia! E eu acho que isso é importante, porque há novas ideias a circular e há novos intervenientes e não se cria aquele hábito, porque, muitas vezes, cria-se um determinado padrão, determinado hábito e não há grandes mudanças e, às vezes, faz falta. Eu penso que em tudo, não só na escola como fora da escola, se calhar dezasseis anos é muito!" (E02).

"Lá está! É que eu não consigo despir-me dos afetos. Claro que concordo. Se eu pensar, do Diretor em abstrato, 12 chegam! Do Diretor ©, até ser velhinho!" (E03).

"Eu acho que, em algumas circunstâncias, não vejo como negativo um Diretor poder estar para além dos dezasseis anos no cargo, noutras acho. Se tivesse que tomar uma decisão, com base naquilo que pode ser melhor ou pior, pondo as duas coisas, eu acho que a limitação de mandatos devia acontecer, efetivamente, em qualquer órgão" (E04).

"Acho que tem coisas positivas e tem coisas negativas. As negativas, têm a ver com o vício, com o autoritarismo, com o regime presidencialista que pode ser criado e com os vícios que isso acalenta. Por outro lado, também, em termos de gestão é garantir que é uma pessoa que está avalisada, que exerce um poder amadurecido no cargo. Sinceramente, eu não vejo que esteja melhor ou muito pior. A única coisa que nós temos a certeza, neste momento, é que as pessoas estão mais insatisfeitas, mas não tem a ver com a ação do Diretor, se está por mais ou menos anos, tem a ver é com a tutela e com as medidas que nos impõe, nomeadamente com as medidas economicistas que sempre impuseram à escola e nós sentimos que isso não tem a ver diretamente com o Diretor, nem com os anos que lá está. Há diretores e diretores, nós aqui não temos queixa do nosso, sentimos que em alguns agrupamentos as situações não são como as nossas e, nessas circunstâncias, era melhor que houvesse a possibilidade dos mandatos serem mais curtos, porque as pessoas não se sentem bem. No nosso caso, é-nos completamente indiferente, porque o nosso Diretor está aqui há vinte anos e, por nós, pode continuar, não tem problema nenhum e nem sinto que haja na escola, quando as coisas correm bem. Agora o que não corre bem é o que está acima do Diretor, isso completamente. No nosso caso é assim!" (E05).

"Isso é uma questão complicada, porque não havendo mais concorrentes nós temos que nos sujeitar, não é? E, lá está, se não há mais concorrentes" (E06).

"Depende do Diretor. Depende do que é que ele faz. Se tem capacidade para estar sempre em mudança e se é uma pessoa ativa e que se empenha. É como na política, eu acho que depende muito se a gente se resigna ou se estamos sempre em construção. Eu acho que isso, cada caso é um caso. É como ser professor, se sairmos de uma universidade e chegamos ao terreno e, depois, queremos fazer todos os anos a mesma coisa e sempre a mesma coisa, não evoluímos nada. Acho que cada caso é um caso, mesmo! Em alguns casos, se calhar, não concordo noutros concordo. Se calhar, às vezes, uma lufada de ar fresco pode fazer bem. Depende muito da pessoa em questão. É a mesma coisa que ter um Presidente da Câmara vinte anos, se ele é bom para a autarquia, se ele faz bem, se está sempre a mexer para conseguir coisas positivas para a terra, se faz infraestruturas, se cria centros culturais, se aposta na educação dos alunos, se aposta na formação desportiva, nada contra. Agora se parar no tempo e ficar ali estagnado, aí já será 'outros quinhentos!'" (E07).

"Não vejo problemas nisso e, às vezes, quando há as mudanças é para pior. Sinceramente, acho que é para pior, até porque o Diretor, se for com a experiência dele, e lá está, eleito pelos professores, eleito pelos funcionários e se é um Diretor que tem uma grande maioria da comunidade educativa do lado dele, tinha tudo para trabalhar, tinha tudo, tinha toda a autonomia para trabalhar, mas eu acho que não vejo o porquê de agora o professor ©, fez dezasseis anos e ter que sair e dar lugar a outro. Isto é como as juntas de freguesia, sai o pai e entra filho! (Risos) Faz algum sentido? Eu, sinceramente, não vejo

problemas nisto e quando há um Diretor como o nosso, muito positivo, que vive a escola, às vezes até demais, acho que a escola tem a perder, pode entrar uma pessoa que não dê tanto à escola, tanta disponibilidade, que tenha o tempo disponível para a escola, a meu ver a escola fica a perder. Se o Diretor não for um Diretor presente, se for aquele Diretor que faz o seu horário e 'só vou à escola naquele horário', o nosso não! Vem no horário e faz mais vinte horas por semana, almoça cá com os colegas, é isto que é a escola. A escola tem que ser mais humana e acho que é isso que faz todo o sentido" (E08).

"Desde que seja dada a possibilidade de haver outras pessoas que queiram concorrer e que, depois, seja feita uma escolha, não vejo porque não. Mas, no entanto, sou defensor de uma certa alternância, porque nem que seja um interregno, ao fim de X tempo vêm outros, porque tenho, também, que reconhecer que as rotinas, às vezes, permitem-nos dar umas respostas rápidas, mas, às vezes, podem ter uma carga que não nos leve a aprofundar tanto as questões, a introduzir novas ideias. Novas cabeças são boas. Eu defendo um pouco a alternância. Agora, talvez, não sei exatamente quantos anos poderia ser; nós já estamos a caminho dos dezasseis, é uma realidade, mas eu fiz parte da direção de um sindicato e defendi isso lá. Os próprios dirigentes sindicais deviam sair e dar lugar a outros. Ouvia os colegas a começarem a falar de um certo corporativismo dos dirigentes sindicais, sabe disso. Eu era a favor da alternância, nada como rodar, virem outros, portanto, objetivamente o © tem feito um bom trabalho, tenho que o referir, mas não quer dizer que viesse o 'Joaquim Barroso' e que não fosse melhor Diretor que o © ou que eu próprio como adjunto. A possibilidade de haver mudança mexe e traz novas ideias e, provavelmente, corremos o risco de ser pior. Mas esse risco defendo que se deva correr" (E09).

O Diretor, independentemente do período de permanência no cargo, valoriza uma eleição resultante da participação de todos os elementos da Escola, mais democrática, como que recuperando o modelo anterior.

"Ai há uma situação que é preciso bom senso, o bom-senso deve imperar em tudo na vida. Atualmente o modelo permite os dezasseis anos, mas poderá permitir mais, ou seja, o limite de mandatos não me parece que seja benéfico para ninguém. É preferível apelar à capacidade e ao bom senso, por uma razão, se no Conselho Diretivo chegámos a ter presidentes com vinte, vinte e cinco e trinta anos de permanência, se a comunidade entendia que o Presidente desempenhava cabalmente as suas funções, não sei porque razão será de deitar ao caixote do lixo a experiência que é tão importante em todos os cargos e principalmente neste e, por isso, é que dizia, a eleição é determinante. Se foi escolhido, teria que ficar. e aqui do Diretor cheira-me um bocado aquele modelo anti, não é antidemocrático, mas quase, não ser muito democrático porque como se é eleito por vinte e um membros da comunidade, a probabilidade de errarem os vinte e um seria muito grande relativamente à comunidade toda, por isso, parece-me que deveríamos retirar essas barreiras, deixar a responsabilidade na escola, nos órgãos próprios e esse limite não tem, do meu ponto de vista, não tem fundamento, porque, ainda por cima, o Diretor se quiser continuar a ser Diretor basta mudar-se para a escola do lado e continuar a candidatar-se. Portanto, dezasseis anos num lado e outros dezasseis na escola do lado, para quê? Então, que cumpra os trinta e dois, ninguém o fará, como é evidente, na escola onde está, que conhece, e que tem um projeto para avançar. Mas descansem, estou ansioso por atingir o limite dos dezasseis anos que, imediatamente, deixarei isto para quem puder e quiser, porque é bom estar cá, estou cá com gosto, trabalho com gosto, mas sem qualquer vínculo, sempre numa questão de missão. Iniciei, como disse no início, esta função por necessidade quase por obrigação, por espírito de missão, pensei, na altura pensei que seria apenas por um mandato de dois anos, com a possibilidade de chegar ao segundo mandato, mas nunca, longe de mim imaginar que estaria vinte anos seguidos no mesmo cargo. É bastante tempo, desgastante, muita responsabilidade, por isso, não tem que ser a Lei a designar limites, tem que ser o próprio a saber avaliar os seus limites. Eu não acreditava no ano dois mil ou em noventa e nove, quando avancei para a direção, um colega que já está aposentado disse-me na hora '©, tu agora estás aí, agora é para ficar para sempre'.

Eu disse: 'Nem penses!'. Eu assustei-me, por um lado, e pensei assim: 'isso é que era bom, nem pensar, isso não é assim!'. Afinal aquele prenuncio vaticínio parece que me tem acompanhado, porque quero fugir, mas fecham-me uma porta, tento pela janela e fica logo fechada e também não sou de abandonar e enquanto sentir que posso ser útil, enquanto sentir que tenho saúde, que tenho vontade para tentar fazer, não abandono. Agora, estarei muito recetivo a que surjam novos projetos e disponível para colaborar com quem quiser fazer igual, já não peço muito, mas que faça igual ou melhor, aí ficaremos sempre a aguardar" (E10).

Em suma, o retorno a um órgão de gestão unipessoal pode ser visto, à luz da racionalidade burocrática, como a "necessidade de rápidas e unívocas decisões, livres da necessidade de compromisso entre diferentes opiniões e livres também das maiorias instáveis" (Weber, 1978, p. 23), cujo legislador, ao permitir a recondução do Diretor, por parte do Conselho Geral, quis "garantir, para além do 'dinamismo', a 'continuidade' das boas lideranças" (Lima, 2011b, p. 59).

Por sua vez, os atores referem que na base das motivações ao cargo de diretor estará o interesse político, a experiência adquirida ao longo de anos e o gosto pela liderança.

"É o interesse político, porque é um cargo de bastante relevo [...], é por interesse, no caso dos outros diretores que tive [...], gostar muito da escola e já estar ali há algum tempo e dedicar-se muito à causa" (E01).

"[...]tem que gostar muito de liderar, porque obrigatoriamente tem que ser um líder" (E02).

"Para mim é mais importante, para desempenhar o cargo, ter cinco ou dez anos de experiência na escola do que ter o curso, acabado de tirar, de administração e chegar à escola e não conhecer mais nada" (E10).

Em suma, associando os significados atribuídos pelos atores, ao que leva alguém a ser diretor, ao exercício do cargo pelo período de dezasseis anos, identificamos no discurso do Diretor a predominância burocrática, na medida em que "as organizações burocráticas, ou os detentores do poder que dela se servem, tendem a tornar-se mais poderosos ainda pelo conhecimento proveniente da prática que adquirem no serviço" (Weber, 1978, p. 27), cujo discurso do Diretor denota uma valorização do *savoir faire* em detrimento de uma formação especializada. Embora o autor refira que o "papel das qualificações técnicas em organizações burocráticas é continuamente incrementado" (Weber, 1978, p. 22), tal como refere Clegg, a este propósito, "a burocracia parecia indiciar um certo grau de democracia na sociedade" (1998, p. 44). Por outro lado, tal como prevê o diploma legal, o "exercício das funções de director faz -se em regime de dedicação exclusiva", tal como acontece com o Presidente da República e com os presidentes dos órgãos executivos das autarquias, mas, contraditoriamente, permite ao Diretor um maior número de mandatos, condicionando, assim, a renovação da democracia, dando mostra de uma democracia pálida, em que "la méthode démocratique de gouvernement se dégrade, par nuances imperceptibles, jusqu'à rejoindre la

méthode autocratique" (Schumpeter, 1990, p. 358), como que suspendendo a democraticidade dos processos, confirma que "Tout système politique peut s'adapter dans une certaine mesure à des pratiques aberrantes" (Schumpeter, 1990, p. 390). Tal como refere Crozier "l'action sociale n'est possible qu'à travers des organisations, donc des bureaucraties", em que esta manutenção das lideranças permite-nos concordar que "l'existence de bureaucraties est incompatible avec les valeurs démocratiques qui, seules, légitiment l'action sociale" (1963, p. 217).

1.5.6. O órgão unipessoal: rutura ou *mudança na continuidade*?

Tal como temos vindo a referir, o atual modelo de gestão prevê um órgão unipessoal "mais poderoso, embora externamente subordinado, a quem se exige um padrão de liderança executiva eficaz" (Lima, 2011b, p. 57), o que nos conduziu a indagar, junto dos atores, se se trata, efetivamente de uma rutura com o modelo anterior, ou se, por outro lado, corresponde a uma mudança na continuidade. Os discursos dos atores são reveladores de continuidade, justificado pelo facto do Diretor trabalhar com os mesmos elementos que, no modelo de gestão anterior, integravam o Conselho Executivo.

"[...] na essência, o Diretor era o mesmo © do Conselho Diretivo, sempre disponível para ajudar colegas em dificuldade, para apoiar, sempre disponível para dizer: 'Não. Tens de fazer assim. Eu vou contigo e faço'. Isso manteve. É a mesma pessoa, acho eu!" (E03).

"Eu estou aqui desde o início e só é possível estar aqui na condição em que estou exatamente por sentir que houve poucas diferenças. [...] tudo aquilo que fazíamos antes, há poucas diferenças naquilo que fazemos agora com a alteração do modelo." (E04).

"Uma coisa que esteve sempre presente no funcionamento do nosso órgão de direção foi de pouca mudança daquilo que era a prática de Conselho Diretivo para esta nova realidade do Diretor e da direção" (E04).

"Não se notou, assim, nenhuma alteração, para além das questões burocráticas e organizacionais. A nível de relação entre professores, professor-diretor, funcionário-diretor, acho que se mantém tudo, mais ou menos, dentro dos mesmos moldes" (E07).

"Para mim, ele ser o Diretor ou ser o Presidente do Conselho Executivo não há diferença" (E08).

Contudo, o discurso do Diretor, apesar de se tratar da mesma pessoa que, outrora, desempenhou o cargo de Presidente do Conselho Executivo, reflete a ideologia imposta pelo legislador que, ora, define o diretor como órgão unipessoal, como a seguir, na atualização ao diploma, lhe atribui "membros da direção",

mas cuja direção, segundo a *letra da Lei*, reside no Conselho Geral. Assim, esta ambiguidade acaba, também, por estar presente no discurso do Diretor quando considera tratar-se do mesmo órgão, quando na verdade é apenas a mesma pessoa, personificando um órgão unipessoal em vez de integrar um órgão colegial, o que reflete um discurso assíncrono quando se declara representante do poder central junto dos professores. O entrevistado destaca a existência de práticas próprias do anterior modelo, mas simultaneamente preocupado com a responsabilização imposta pelo modelo atual.

“Não trouxe grandes alterações ou alterações visíveis porque, já disse, o órgão é o mesmo, com nomes diferentes e, por isso, não se sente que tenha havido alteração pelo facto de ter chegado um Diretor, em vez de ser o Presidente do Conselho Executivo” (E10).

“[...] quando falo no Diretor assumo, na íntegra, o Diretor com os três adjuntos e o subdiretor e mais, até a filosofia que tem estado subjacente nos mandatos, já vou no terceiro como Diretor, sempre a lógica de uma equipa que não foi sufragada em escrutínio eleitoral, mas que se tivesse que ser apresentada, seria a mesma, ou seja, é a mesma equipa que faz parte da direção, que fazia parte do Conselho Executivo. Aí confunde-se o Diretor com direção, é um órgão conjunto liderado pelo Diretor, considerado órgão unipessoal, mas extensivo aos outros membros” (E10).

“Uma mudança na continuidade é o termo certo, porque mudam-se os nomes, mas continua tudo como estava. Basicamente, simplificando algumas coisas e complicando outras e, acima de tudo, aumentando as responsabilidades do Diretor e é essa parte que nós vamos vivendo com alguma preocupação, mas também nesta linha: não podemos concentrar-nos muito nesse fator, saber a responsabilidade que temos em cima dos ombros [...], se começarmos a pesar os prós e os contras de ser Diretor ou de ser Presidente, evidentemente, que é mais difícil ser Diretor porque a responsabilidade aqui está concentrada no Diretor, embora a solidariedade dos colegas não falte, mas na hora da verdade, na hora da decisão e da responsabilização sabemos que o órgão unipessoal, Diretor, será o crucificado, digamos assim, com as atitudes tomadas e decisões, por isso, é difícil a mudança. Em ação mudaram os nomes, mas aumentaram ou concentraram a responsabilidade numa só pessoa e isso é que custa um bocadinho!” (E10).

Em síntese, a passagem do órgão colegial para o órgão unipessoal, apesar dos receios, evidencia uma *mudança na continuidade*, embora o Presidente do Conselho Geral, como que puxa a si a responsabilidade de evitar maiores danos colaterais, isto é:

“[...] estamos aqui a cumprir uma função, mas, na prática, isto vai tudo dar ao mesmo sítio, quer dizer, a tutela manda, nós executamos, o formato é sempre constituído por eles. Nós podemos, de certa forma, há agora os contratos de autonomia, mexer numa ou noutra coisa. Há os órgãos que são eleitos, em teoria, todos democraticamente, mas o que é certo é que eles estão condicionados a aquilo que vem de cima, e o que vem de cima nunca foi uma abertura ao ponto de os contextos permitirem que a escola fosse aquilo que era a expectativa de toda a gente, com igualdades e direitos para todos iguais. [...]. Nós não nos sentimos mais próximos, é tudo uma mentira, não estamos mais próximos de ninguém” (E05).

“Em alguns momentos, ele sabe que, nesse órgão, as coisas não podem ser como ele ou a tutela delinearão, porque ali vão parar de certeza. Ele não consegue ter essa capacidade de viciar o jogo nesse momento, não tem hipótese” (E05).

Considerando que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, cabe ao Conselho Geral a responsabilidade pela "definição das linhas orientadoras da atividade da escola", o discurso do Presidente daquele órgão, intepretado pelo modelo político, denota que "policy generates new tensions, new vested interests", cuja ação do Diretor é equiparada a algo que "represents an ability to affect outcomes" e cujo sucesso dos seus intentos dependerão de "personal characteristics and expertise" (Bush, 2003, pp. 96-97), em que os interesses externos exigem "que os líderes exerçam um forte efeito sobre a acção e nela coloquem o seu cunho pessoal" (Brunsson, 2006, p. 99). A confirmar-se as declarações deste ator, o Conselho Geral será uma espécie de contra-poder, na medida em que refuta os ideais veiculados pelas políticas educativas, as quais, no limite, de acordo com as declarações, estarão em rota de colisão com os princípios da Constituição da República, mais concretamente a democracia e a igualdade de direitos.

Conclusão

Terminada a apresentação dos dados recolhidos ao longo da investigação, é chegado o momento de percorrer os temas e categorias colocados em diálogo ao longo do Capítulo IV, relacionando-os com o problema e respetivas hipóteses teóricas. Assim, o nosso objeto de estudo foi trabalhado em conjugação com as políticas educativas, suas implicações e intenções. Como refere Umberto Eco (2015, p. 58) "a pesquisa debruça-se sobre um *objeto reconhecível e definido de tal modo que seja igualmente reconhecível pelos outros*". Assim, fomos conduzidos a estudar o regresso a um órgão de gestão unipessoal, reflexo de um conjunto de políticas educativas que impõem uma reflexão mais aprofundada, por não se tratar de um simples ato isolado, mas sim concertado e conjugado com uma série de acontecimentos, em nada inocentes, tendo em vista uma intenção clara, cujo problema, perguntas de partida e hipóteses nos levaram a investigar. Deste modo, no Capítulo I, procuramos explorar e compreender o surgimento dos agrupamentos de escolas, enquadrados nas políticas educativas da altura e em que, perante a possibilidade de um órgão de gestão colegial ou unipessoal em contraciclo com a tendência neoliberal e gerencialista, as escolas optaram por um órgão colegial. Porém, atualmente, este órgão corrigido pelo legislador, leva à prática um órgão unipessoal, acompanhado do reforço da tendência centralizadora, que reitera o encerramento de escolas do primeiro ciclo e jardins-de-infância e promove a constituição de mega-agrupamentos, "constituindo uma entorse grave aos princípios e finalidades subjacentes à criação de 'redes de escolas'" (Barroso, 2018, p. 22). Ainda neste Capítulo procuramos colocar em debate a gestão democrática e a autonomia das escolas, o que nos permitiu perceber que a administração explorou formas, ilusórias, de aproximação das decisões dos locais de execução. Ora, após a primeira experiência de gestão democrática das escolas do ensino básico e secundário, podemos dizer que, ainda hoje, convivemos com um modelo de gestão das escolas claramente centralizado, caracterizado por uma, cada vez maior, concentração das decisões no topo do sistema e da anulação dos patamares intermédios, estabelecendo-se uma "ligação direta" entre o centro e as periferias que reserva ao Diretor meras funções de execução de tarefas. Embora o Decreto-Lei n.º 115-A/98, teoricamente, valorizasse as "dinâmicas locais", o facto é que, contraditoriamente, acabou por conferir "grande protagonismo à administração regional desconcentrada, a calendários impostos e à lógica dominante de reordenamento da rede escolar" (Lima, 2004, p. 19). Em boa verdade, através das estruturas regionais a administração recentralizou-se a nível regional, conseguindo controlar a escola mais de perto, implicando assim uma vigilância mais eficaz, mais "compatível com a tradição de uma *escola governada* heteronomamente do que com uma *escola governante*, dotada de graus de autonomia legítima" (Lima,

2004, p. 19). Apesar de o Decreto-Lei n.º 115-A/98 ter preservado "um importante princípio democrático - a eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas" (Lima, 2011a, p. 19), o reforço da autonomia das escolas revelou-se "essencialmente retórico e instrumental [...], uma 'autonomia' principalmente técnica e processual, de execução e não de decisão" (Lima, 2004, p. 19). Não obstante tentar persuadir as escolas com contratos de autonomia, acabou por traduzir uma forma de "ganhar tempo político e administrativo a fim de que o poder central possa vir a tornar-se capaz de concretizar as difíceis e profundas mudanças que se lhe exigem naquele cenário" (Lima, 2011a, p. 36). Embora se identificasse a intenção de "separação entre política e administração, concepção e execução, superiores e subordinados", o Decreto-Lei n.º 75/2008 constituiu a confirmação dessa mesma intenção, ao impor um órgão de gestão unipessoal, envolvendo os atores em processos ficcionados de colegialidade, democracia e participação.

Com efeito, é neste contexto que as escolas vivem o seu dia-a-dia e, com a complacência da administração, vão experimentando práticas próprias de quem procura soluções para a incerteza e ambiguidade que as políticas educativas encerram, impostas quase sempre por quadros gerados por um "governo heterónimo das escolas" (Lima, 2011a, p. 44). As reuniões de órgãos de gestão para análise, debate e concertação de estratégias, são exemplo do atrás descrito. Pese embora o clima nublado que envolve as questões da administração e gestão das escolas e a ausência de uma verdadeira reforma, as *orientações para a ação* traduzem a forma desconfiada e ilusória de conferir aos órgãos locais maior participação na tomada de decisões.

No Capítulo II procuramos percorrer os modelos de análise da organização escolar, mais concretamente o modelo racional-burocrático, o modelo político e o modelo de anarquia organizada, que nos ajudaram na sua análise sociológica. A racionalidade burocrática coloca em evidência a perspetiva prescritiva e normativa que impende sobre as lógicas de ação da Escola, onde tudo parece estar previsto, com objetivos claramente definidos, acompanhados de uma tecnologia clara e de processos coerentes, estruturados e uniformizados, norteados pelas organizações pelo controlo. Percebendo as limitações que este quadro teórico nos impõe, consideramos pertinente olhar a organização escolar à luz do modelo político, pois, partimos do princípio que os procedimentos formais, por vezes, são coabitados por irregularidades, fruto de jogos de poder e de conflitos de interesses, perpetrados pelos atores sociais. Este modelo confere-nos a possibilidade de compreender a ação resultante do conflito e do poder na ação organizacional, onde a primazia recai nos objetivos dos atores, levando-nos a perceber que as "organizações de forte cariz político têm dificuldade em controlar os seus ambientes, embora os seus interesses não estejam limitados aos seus ambientes, a verdade é que também incluem as suas próprias

posições" (Brunsson, 2006, p. 177). Apesar de Lima (2011a, p. 44) se referir, apenas, à autonomia das escolas quando afirmou que "o grande problema reside na falta de vontade política para transformar a autonomia *de jure* (já pretensamente garantida) numa autonomia *de facto* (ainda por alcançar)", a verdade, é que esta análise se aplica à ideologia patente nas políticas educativas. A Escola vê-se transformada ora em *locus* de reprodução das orientações e regras, ora em *locus* de produção (Lima, 2011a, pp. 153-155) de regras e formas de funcionamento próprias, que relativizam e questionam os poderes instalados. Deste modo, o contexto atrás referido acaba por desenvolver na organização escolar uma turbulência, instabilidade, incerteza e conflito, características que o modelo da anarquia organizada nos permite compreender.

Levando em linha de conta o forte apelo às lideranças fortes, sustentado no "paradigma de *one best leadership*" (Torres, 2011b, p. 238), à valorização da comunidade local e aos discursos centrados na eficácia e na eficiência, tendo o Decreto-Lei n.º 75/2008 conferido centralidade "à figura do director como 'rosto' e primeiro responsável por cada escola ou agrupamento" (Lima, 2011b, p. 52), dedicamos o ponto dois do segundo capítulo para a discussão acerca da liderança, ou seja, quisemos abordar os diversos conceitos, tipos de liderança e tipos de líderes. Em boa verdade, a exploração teórica e concetual, mencionada anteriormente, serviu de ponto de apoio para a construção do que veio a constituir o nosso modelo de análise, para o qual reservamos o ponto três do referido Capítulo. Assim, optamos por erguer o nosso modelo de análise com base na proposta de Tony Bush (2003), privilegiando os modelos formal, o colegial, o político e o de ambiguidade. Castanheira & Costa (2015, p. 27) para além de explorarem a *liderança educativa e pedagógica*, em aproximação aos modelos de Tony Bush, propõem seis dimensões, que destacam o facto de o gestor não ter de fazer necessariamente uso da liderança. Contudo, para além dos autores atrás mencionados, Woods & Roberts (2018), Smyth (1994) e Sergiovanni (2015) auxiliaram-nos a compreender se as "lideranças fortes" são, efetivamente, baseadas em ideias que concorrem para a promoção da participação, assentes em princípios democráticos com forte apelo à autonomia, justiça e igualdade, tendo em vista uma perspetiva emancipatória, permitindo o que Giroux (1990, p. 172) designou de *intelectuais transformadores*.

Não perdendo de vista os modelos de Tony Bush, recorreremos a Costa (2000), Bilhim (2006), Simon (1982), Barnard (1971), Bolivar (2016) e Quantz (2012) para colocar em diálogo as características dos modelos que privilegiamos com os diversos conceitos.

No Capítulo III explanamos o traçado metodológico. Por se tratar de um estudo de caso, para compreender se as *orientações para a ação* potenciaram ou diminuíram a autonomia da Escola,

procuramos respeitar os atores, tendo a nossa presença sido sempre negociada, atendendo à disponibilidade, aos tempos e aos espaços.

No Capítulo IV apresentamos os dados obtidos, mantendo a preocupação de os analisar e discutir à medida que os apresentamos. Deste modo, quanto aos entrevistados, todos desempenham funções de relevo no *Agrupamento Verde*, estando a maioria na esfera de dependência do Diretor, as suas motivações são reveladoras de satisfação pessoal e de dever profissional. No que respeita às habilitações, percebemos que a maioria dos atores não possui formação especializada, à exceção do Diretor que, apesar de possuir formação especializada, revela não a considerar determinante para o exercício do cargo, pois, valoriza a experiência adquirida ao longo dos mandatos anteriores. Embora o atual diploma concretize a intenção que o Ministério da Educação vinha a demonstrar, através do Decreto-Lei n.º 172/91 que vigorou apenas experimentalmente, e mais tarde, com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, reafirmou a sua importância, embora com menor intencionalidade em matéria da necessidade de existir formação especializada e específica para o exercício de função no órgão de gestão, manifesta agora, por via da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, a intenção de reconhecer a necessidade de formação específica para o exercício de funções de gestão escolar. O discurso do Diretor é revelador de uma valorização de processos informais de aprendizagem contínua, desenvolvidos quotidianamente de forma abnegada e persistente, cuja experiência construída dia-a-dia e pela descoberta e acomodação a um perfil, levam o ator a apreciar os conhecimentos que lhe terão permitido aprender a manejar as ferramentas necessárias para o desempenho desta complexa missão, "permitindo conceber a existência de uma 'carreira informal' de gestor escolar" (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 220). Aludindo ao modelo colegial proposto por Tony Bush (2003), é nas razões apontadas para o exercício do cargo que os atores vão dando conta de uma liderança transformacional, por identificarem um Diretor que motiva. Por outro lado, ao assumir-se como representante do poder central junto dos professores, posiciona-se perante uma *pressão bipolar*, que, simultaneamente, denuncia a ambiguidade e confirma a aproximação do centro às periferias por via da centralidade atribuída ao Diretor.

Outra das conclusões da nossa investigação diz respeito à constituição do *Agrupamento Verde*, resultado de um processo claramente hierárquico, no qual, apesar das dúvidas, tensões e incertezas dos atores locais, prevaleceu a vontade do poder central. É, assim, evidenciado um processo de *reengenharia administrativa*, cujas dinâmicas e identidades locais foram intencionalmente negligenciadas a favor da ação burocrática, intentando resolver o problema de rede escolar, em que a própria Autarquia terá assumido a sua quota parte de protagonismo, remetendo-nos para uma "situação de autonomia negada" (Lima, 2011a, p. 43) e de aproximação do poder e do controlo junto dos atores locais.

O Projeto Educativo confirma a preocupação, demonstrada por todos os atores, em relação aos alunos e à comunidade a que o *Agrupamento Verde* dá resposta, identificando-se processos de promoção da participação, embora acompanhada de alguma ambiguidade suscitada pelo discurso de alguns atores. Contudo, a participação dos diferentes departamentos curriculares na construção dos documentos estruturantes, de certa forma, sujeitos a discussão em Conselho Pedagógico, remete-nos para a possibilidade de uma análise à luz do modelo político, por nos ser dada a conhecer a existência de conflitos na construção e na realização dos objetivos, ainda que ténue. Não obstante, a análise, quer do Projeto Educativo, quer do Projeto de Intervenção do Diretor, pelo frequente recurso aos termos "avaliação"; "resultados" e "sucesso", associado à preocupação em analisar os *rankings* escolares, dão-nos conta da presença das "três dimensões essenciais" da *accountability*, isto é, "a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização" (Afonso, 2011, p. 84). Os documentos estruturantes surgem, ainda, na senda da centralidade atribuída ao Diretor, na medida em que, afigurando-se como referenciais da política educativa, atribuem ao Diretor a responsabilidade pela sua execução e aplicação. Orientados para a melhoria do serviço educativo, permanecem distantes do reforço da autonomia da Escola, enquanto vigiados por aferidores externos, promotores de lógicas, próprias da *nova gestão pública*, "importadas dos sectores da economia e da engenharia de produção" (Sousa, 2012, p. 150).

De facto, dos dados recolhidos emerge a ausência de autonomia da Escola, embora a administração central se tenha encarregado de criar, junto dos atores locais, a sensação de autonomia levada à prática por um conjunto de procedimentos aos quais os atores aderem. Porém, conscientes da forte agenda política centralizadora na sua base, os atores afirmam ter a autonomia que querem, mas carregada de ambiguidade quando referem não vislumbrar interesse no contrato de autonomia.

Outra das conclusões da nossa investigação recai na análise à ação do "órgão de direcção estratégica", mais concretamente o Conselho Geral, o qual surge com a intenção de garantir uma maior abertura da escola ao meio, consolidando-se, pelo menos no plano teórico, o processo de representação e de participação de outros atores, mas que a investigação revelou ser muitas vezes caracterizada como passiva, formal e, no limite, apontando para situações de não participação. No Conselho Geral encontram-se formalmente salvaguardados os princípios da representatividade e da democraticidade. O atual modelo de gestão escolar tenta vincar a distinção entre os poderes da direcção e os da gestão, subordinando estes aos primeiros. Contudo, os dados recolhidos permitem-nos perceber que os poderes exercidos pelo órgão de "direcção" - o Conselho Geral - definem contornos pouco determinantes e, na matriz organizacional da escola, continua a imperar a atuação do órgão de gestão. Os dados empíricos mostram que o Conselho Geral está limitado na sua missão, na maior parte das vezes, à mera

representação. Na tomada de decisões, que implicam o natural exercício de poder, por mais aberto que o processo se apresente, a alegada participação de todos resume-se à implicação de apenas um pequeno núcleo. O Conselho Geral está ainda longe de ser sentido como o verdadeiro órgão de direção, dado o carácter predominantemente procedimental, constatado na investigação. Os sucessivos episódios de legitimação de decisões tomadas noutras esferas, colocam-nos perante a confirmação de um "órgão máximo de decisões mínimas" (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 254), pois, as principais decisões são tomadas centralmente, reservando à Escola o papel para o qual foi treinada: executar. Na verdade, os dados recolhidos remetem para a existência de uma "direcção atópica", cuja ação da tutela tem sido "congruente com uma administração para o controlo, mais do que para o desenvolvimento, com um poder político de tipo demiúrgico que tudo parece poder criar e regular, e perante o qual [emerge] uma autonomia mitigada" (Lima, 2011a, p. 45). Assim, o recurso, cada vez mais acentuado, a plataformas eletrónicas que, para além de esvaziarem o sentido da ação dos atores locais, representa uma forma sofisticada de controlo, é caracterizada por um dos atores como "Big Brother permanente", uma espécie de proletarização do trabalho dos atores escolares (Giroux, 1990, p. 172), que Weber designou de "dominação na estrutura do quadro administrativo" (Weber, 1978, p. 19). Transparece a incongruência entre o enfoque que é dado aos princípios da participação, da democracia e a ausência de um dos fulcrais pressupostos para atingir aqueles designios que é a autonomia. Curiosamente, os depoimentos dos atores sociais denotam terem absorvido as intenções do legislador que, no seu discurso esquizofrénico, atribui "membros" a um órgão que ele próprio quis unipessoal, mas a quem, conjuntamente com os atores sociais, designa de "direção".

Neste contexto, outra das conclusões do nosso estudo recai sobre o reforço da autonomia do Diretor para o interior da Escola, patrocinado, logo à partida, pela subordinação do Conselho Geral à agenda do Diretor e a quem a própria tutela atribuiu "membros da direção" para robustecer a sua ação, apenas para o interior da escola. Na sua relação com o poder central, o órgão unipessoal surge claramente enfraquecido e em desvantagem, o que nos permite inferir tratar-se de um rude golpe numa das dimensões da "gestão democrática" - a colegialidade (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 249), preterida perante a característica unipessoal, que facilitaria a responsabilização. A maioria dos atores atribui as funções de direção ao órgão unipessoal, reservando ao Conselho Geral o poder de eleger e de demitir o Diretor. Apesar de circunscrita a um contexto específico, a intenção de "constituição de lideranças fortes", manifestada pelo legislador no preâmbulo do diploma legal, é, no fundo, claramente forte para o interior da organização escolar, mas intencionalmente fragilizada e subordinada em relação ao poder central. Com o decorrer da nossa investigação, tornou-se claro que não há um modelo único de liderança que

consiga concretizar um processo da forma mais eficaz. Na prática, o atual quadro, imposto pelas políticas educativas, exige que o líder empregue diversas formas de liderança em função das circunstâncias e das pessoas envolvidas. Observamos que, no limite, o desígnio de favorecer "lideranças fortes", de acordo com Weber, pode representar um tipo *puro* de dominação legítima, à custa de uma liderança carismática. Isto é, "assentando na entrega extra-quotidiana à santidade, heroicidade ou exemplaridade de uma pessoa, e nas ordenações por ela reveladas ou criadas" cujo Diretor, aos olhos da administração e analisado à luz da burocracia, personifica localmente o que Weber designou de "superior" que, enquanto dispõe e ordena, obedece à "ordem impessoal", a qual impõe um dever de obediência "dentro da esfera racionalmente delimitada de autoridade" (Weber, 1978, pp. 16-17). Destacamos o reconhecimento, por parte dos atores entrevistados, de qualidades no Diretor que permitem validar a possibilidade de permanecer dezasseis anos no exercício do cargo, mesmo que em contraciclo com os valores e princípios de renovação da democracia, significando a confirmação de "uma democracia mínima e em perda" (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 254).

O modelo proposto pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, para além das implicações estruturais, alterou processos e, necessariamente, práticas. Contudo, o facto de o Diretor poder permanecer dezasseis anos consecutivos no cargo, o carácter unipessoal do órgão e a concentração de poderes que lhe permite nomear os diretores de turma, nomear e demitir livremente os seus "membros da direção" e coordenadores de estabelecimento, indicar os possíveis coordenadores de departamento e presidir ao Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo, parece não fazer recear a maior parte dos atores, pois, observam um discurso condizente com uma "mudança na continuidade". Assim, apesar de se assistir a uma, cada vez maior, aproximação do centro à periferia, com discursos baseados na autonomia, impera o centralismo apoiado pela produção normativa que, aos olhos dos atores sociais, passa despercebido devido à familiaridade dos rostos do quotidiano ao longo da vigência do anterior modelo.

Em suma, o desenvolvimento duma sociedade democrática exige políticas centradas na Escola e que atendam à diversidade de cada contexto, na medida em que "só a autonomia garante o poder, os recursos e a capacidade de decisão colectiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização" (Barroso, 2005, p. 117). A centralização da administração educativa compromete a construção da autonomia das escolas.

Atendendo à presença e interferência dos Municípios no órgão de "direcção estratégica", com maior significado nos momentos de eleição do Diretor, ousamos apontar o papel do Município no

processo de escolha do Diretor como proposta para futuras investigações, pelo que, ao longo do nosso estudo foram vários os atores que referiram que o Diretor será quem o poder político determinar.

Bibliografia

- AFONSO, Almerindo (1995). O novo modelo de gestão escolar e a conexão tardia à ideologia neoliberal. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 8, n.º 1, pp. 73-86.
- AFONSO, Almerindo (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, Almerindo (2000). Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas. In Licínio Lima, Afrânio Catani & Romualdo Oliveira (Org.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil* (pp. 17-40). Belo Horizonte: Autêntica.
- AFONSO, Almerindo (2002). O Neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. In Licínio, Lima & Almerindo, Afonso. *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 33-59). Porto: Edições Afrontamento.
- AFONSO, Almerindo (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona*, n.º 13, pp. 13-29.
- AFONSO, Almerindo (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. In Maria Alves & Jean-Marie De Ketele (Orgs), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 83-102). Porto: porto Editora, Lda.
- AFONSO, Almerindo (2012). Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, Vol. 33, n.º 119, pp. 471-484.
- AFONSO, Natércio. (1994). *A Reforma da administração escolar – A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ANTUNES, Fátima (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização. Novas instituições e processos educativos*. Braga: Universidade do Minho.
- APPLE, Michael (1997). *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes.

- APPLE, Michael (2002). “Endireitar” a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo Sem Fronteiras*, Vol. 2, n.º 1, pp. 55-78 (www.curriculosemfronteiras.org)
- APPLE, Michael (2010). *‘Endireitar’ a educação. Mercados, padrões, Deus e desigualdades*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- APPLE, Michael & BEANE, James (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- BACHARACH, Samuel & MUNDELL, Bryan (1999). Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de acção. In Manuel Sarmiento, *Autonomia da escola: políticas e práticas* (pp. 123-156). Porto: Edições ASA.
- BALL, Stephen (1994). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- BARNARD, Chester (1971). *As funções do executivo*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- BARROSO, João (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, João (1999). O caso de Portugal. In João Barroso (Org.), *A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XXI* (pp. 129-142). Lisboa: EDUCA.
- BARROSO, João (2004). A Autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, n.º 2, pp. 49-83.
- BARROSO, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARROSO, João (2013). Autonomia das escolas: entre público e privado. In Vera Peroni (org.), *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação* (pp.48-57). Brasília: Liber Livro.
- BARROSO, João (2018). Os agrupamentos: entre a lógica administrativa e a lógica pedagógica na definição da rede escolar. In António Neto-Mendes, Jorge Costa, Manuela Gonçalves & Dora, Fonseca (Orgs), *Livro de Resumos do VIII Simpósio de Organização e Gestão Escolar: Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios* (pp. 31-55). Aveiro: UA Editora.
- BELL, Judith (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BILHIM, João (2006). *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BOGDAN, Robert, & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- BOLÍVAR, António (1999). O Lugar da Escola na Política Curricular Actual. Para além da reestruturação e da descentralização. In Manuel Sarmento (Org.), *Autonomia da Escola: Políticas e práticas* (pp.157-190). Porto: Edições ASA.
- BOLÍVAR, António (2016) Lideranças pedagógicas e transformacionais: Princípios praticas e possibilidades. In Ilídia Cabral & José Matias Alves [Coord.], *Da construção do sucesso escolar. Uma visão integrada.* (pp. 47-67). Fundação Manuel Leão: DPP Desenvolvimento Profissional de Professores.
- BONAVIDES, Paulo (2001). *Teoria constitucional da democracia participativa: por um direito constitucional de luta e resistência; por uma nova hermenêutica; por uma repolitização da legitimidade.* São Paulo: Malheiros Editores Ltda.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *O poder simbólico.* Lisboa: DIFEL, Difusão editorial, Lda.
- BOURDIEU, Pierre (2002). *Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de etnologia cabila.* Oeiras: Celta Editora.
- BRUNSSON, Nils (2006). *A Organização da Hipocrisia – Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir.* Lisboa: ASA Editores, S.A.
- BUSH, Tony (2003). *Theories of Educational Management.* London: Sage Publications Lda.
- CAMPOS, Bártolo (1989). *Questões de Política Educativa.* Porto: Edições ASA.
- CANDEIAS, António (1993). Políticas educativas contemporâneas: Críticas e alternativas. *Revista do Instituto de Inovação Educativa*, vol. 6, n.º 3, pp. 257-286.
- CASTANHEIRA, Patrícia & COSTA, Jorge (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.* Vol. 31, n.º 1. pp. 13-44.
- CASTRO, Dora (2016). Reconfiguração do discurso político-normativo: da lógica democrática à lógica gerencialista. *Revista Exitus*, vol. 6, n.º 2, pp. 180-193.
- CHIAVENATO, Idalberto (2004). *Introdução à teoria geral da administração.* Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda.
- CHUBB, John & MOE, Terry (1990). *Politics, markets and America's schools.* Washington D. C.: The Brookings Institution.

- CLEGG, Stewart (1992). Tecnologia, instrumentalidade e poder nas organizações. *Revista Administração de Empresas*, v.35, n.5, pp.68-95.
- CLEGG, Stewart (1998). *As organizações modernas*. Oeiras: Celta Editora, Lda.
- CNE (2017). *Organização escolar: os agrupamentos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- COHEN, Michael, MARCH, James & OLSEN, Johan (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, n. ° 1, pp. 1-25.
- COSTA, Jorge (1996). *Imagens organizacionais da escola*, Coleção Perspectivas Actuais – Educação, Edições ASA.
- COSTA, Jorge (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. *In* Jorge Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n° 85, pp. 1319-1340.
- COSTA, Jorge, MENDES, António & VENTURA, Alexandre (Orgs.), (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CROZIER, Michel (1963). *Le Phénomène bureaucratique*. Paris: Editions du Seuil.
- CROZIER, Michel & FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'Acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*. Paris: Editions du Seuil.
- CRUZ, Manuel (2013). *Teorias Sociológicas. Os fundadores e os clássicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DALE, Roger (1995). O Marketing do mercado educacional e a polarização da educação. *In* Pablo Gentili (Org.), *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação* (pp. 137-168). Petrópolis: Editora Vozes.
- DALE, Roger (2006). “Será tempo de reconfigurar o tempo educacional?”. *In* António Magalhães & Stephen Stoer (Orgs), *Reconfigurações. Educação, Estado e cultura numa época de globalização* (pp. 45-49). Porto: Editora Profedições, Lda.
- ECO, Umberto (2015). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- ELLSTROM, Per-Erik. (2007). Quatro faces das organizações educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23 (3), pp. 449-461.

- FAYOL, Henry (1984). *Administração Industrial e Geral*. São Paulo: Editora Atlas, 9ª edição (1ª edição de 1926).
- FERREIRA, Nuno & TORRES, Leonor (2012). Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28 (1), Recife: ANPAE, pp. 86-111.
- FERREIRA, Vítor (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. *In* Leonor, Torres & José, Palhares (Orgs), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 165-196). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- FLORES, Manuel (2005). *Agrupamento de escolas - indução política e participação*. Coimbra: Edições Almedina, S. A.
- FODDY, William (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- FORMOSINHO, João (1984). *A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada*. Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, João & FERREIRA, Fernando (2000). "O pragmatismo burocrático. Um contributo para o estudo da política educativa do quotidiano". *In* João Formosinho, Fernando Ferreira & Joaquim Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 77-90). Lisboa: Edições ASA.
- GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- GOULDNER, Alvin (1978). Conflitos na teoria de Weber. *In* Edmundo Campos (Org.), *Sociologia da Burocracia* (pp. 59-67). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- GREENFIELD, William (1999). Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança. *In* Manuel Sarmiento (Org.), *Autonomia da Escola: Políticas e práticas* (pp.257-284). Porto: Edições ASA.
- GUERRA, Isabel (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia Editora, Lda.
- HALL, Richard (1978). O conceito de burocracia: uma contribuição empírica. *In* Edmundo Campos (Org.), *Sociologia da Burocracia* (pp. 29-47). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- HARGREAVES, Andy (2005). *Profesorado, cultura y modernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- JARVIS, Peter (1998). Globalização e o mercado da aprendizagem. *In Separata de FORUM*, 23. Braga: Unidade de Educação de Adultos.
- JUSTINO, David (2005). *No silêncio todos somos iguais*. Lisboa: Gradiva.
- LIKERT, Rensis (1975). *A Organização Humana*. São Paulo: Editora Atlas.
- LIMA, Licínio (1988). Modelos de organização das escolas básicas e secundárias. Para uma direcção democrática e uma gestão profissional. *In Comissão de Reforma do Sistema do Sistema Educativo, Ministério da Educação, A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário* (pp. 149-195). Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- LIMA, Licínio (1991). *Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. Inovação*. 4 (2/3), pp. 141-153.
- LIMA, Licínio (1994). Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 14, pp. 119-139.
- LIMA, Licínio (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, LICÍNIO (2000). Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. *In Afrânio Catani & Romualdo Oliveira (Org.), Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil* (pp. 41-76). Belo Horizonte: Autêntica.
- LIMA, Licínio (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, Licínio (2002). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. *In Licínio Lima & Almerindo Afonso, Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 17-32). Porto: Edições Afrontamento.
- LIMA, Licínio (2003). *A Escola como Organização Educativa. Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.

- LIMA, Licínio (2004). O Agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), pp. 7-47.
- LIMA, Licínio (2006). Concepções de Escola: para uma hermenêutica organizacional. *In* Licínio Lima (Org.), *Compreender a Escola: Perspectivas de análise organizacional* (pp. 15-70). Porto: Edições ASA.
- LIMA, Licínio (2007). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. *In* Maria Sanches, Feliciano Veiga, Florbela Sousa & Joaquim Pintasilgo, *Cidadania e Liderança Escolar* (pp.39-55). Porto: Porto Editora.
- LIMA, Licínio (2011a). *Administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, Licínio (2011b). Director da Escola: subordinação e poder. *In* António Neto-Mendes, Jorge Costa & Alexandre Ventura (Orgs.). *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 47-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LIMA, Licínio (2012). Elementos de hiperburocratização da administração educacional”, *In* Carlos Lucena & João Júnior (Orgs.), *Trabalho e Educação do século XXI: Experiências internacionais* (pp. 129-158). São Paulo: EJR Xamã.
- LIMA, Licínio (2013). Diretor(a) de escola pública: unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada, *In* Vera Peroni (Org.), *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação* (pp. 58-81), Brasília: Liber Livro.
- LIMA, Licínio (2014). A Gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade*, Campinas, 35 (129), pp. 1067-1083.
- LIMA, Licínio (2018a). Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, 34 (68), pp. 15-28.
- LIMA, Licínio (2018b). Democracia, participação, autonomia: sobre a direção das escolas públicas. *Revista de Administração e Emprego Público*, n.º 4, pp. 31-57.
- LIMA, Licínio (2018c). Agrupamento de escolas: choques de racionalidades e práticas de dominação burocrática. *In* António Neto-Mendes, Jorge Costa, Manuela Gonçalves & Dora Fonseca (Orgs), *Atas do VIII Simpósio de Organização e Gestão Escolar: Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios* (pp. 31-55). Aveiro: UA Editora.

- LIMA, Licínio, SÁ, Virgínio & SILVA, Guilherme (2017). O que é a democracia na “gestão democrática das escolas”? In Licínio Lima & Virgínio Sá (Orgs), *O Governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade* (pp. 213-258). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- MARTINS, Maria (2011). Os *Rankings* das escolas em Portugal: Explorando alguns dos seus efeitos. *Revista Eletrónica de Educação*, 5 (1), pp. 91-109.
- MEIRA, Manuel (2017). *A burocracia electrónica: um estudo sobre as plataformas electrónicas na administração escolar*. (Tese de doutoramento). Braga: Instituto de educação da Universidade do Minho.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992). *Em cada escola fazer a reforma*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MINTZBERG, Henry (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- MORGAN, Gareth (2006). *Imagens da Organização*. (Geni G. Goldschmidt, Trad.) São Paulo: Atlas S.A.
- PACHECO, José (2000). Contextos e características do neoliberalismo em educação. In José Pacheco (Org.), *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação* (pp. 7-20). Porto: Porto Editora.
- PARO, Vítor (2000). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática.
- PETERS, Thomas & WATERMAN, Robert (1987). *In search of excellence*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- QUANTZ, Richard (2012). Liderança, cultura e democracia: repensar sistemas e conflitos nas escolas. In Richard Quantz, *Repensar a Gestão Escolar: Educação, Cultura e Democracia* (pp. 69-90). Mangualde: Edições Pedagogo.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- SANCHES, Maria (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In Jorge Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SARMENTO, Manuel (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.

- SARMENTO, Manuel (1999). Agrupamentos educativos, territorialização e autonomia. Raízes estruturais e efeitos de superfície. *Aprender*, n.º 23.
- SCHUMPETER, Joseph (1990). *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Paris: Editions Payot.
- SERGIOVANNI, Thomas (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- SERGIOVANNI, Thomas & CARVER, Fred (1976). *O novo executivo escolar: uma teoria de administração*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- SILVA, Eugénio (2006). As perspectivas de análise burocrática e política. In Licínio Lima, (Org.), *Compreender a Escola: perspectivas de análise organizacional* (pp. 74-172). Porto: Edições ASA.
- SILVA, Guilherme & SÁ, Virgínio (2017). *O diretor de escola em Portugal: formação e perfil profissional*. Espaço do Currículo, 10 (1), pp. 62-81.
- SIMÕES, Graça (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas. A teia das lógicas de acção*. Porto: Edições ASA.
- SIMON, Herbert (1982). *El Comportamiento Administrativo. Estudio de los procesos decisórios en la organización administrativa*. Buenos Aires: Aguilar Argentina S. A. Ediciones.
- SIMON, Herbert (1955). A Behavioral Model of Rational Choice. *The Quarterly Journal of Economics*, 69 (1), pp. 99-118.
- SMYTH, John (1994). Una concepción 'pedagógica' y 'educativa' del liderazgo escolar. In Juan Escudero & Maria González, *Profesores y Escuela: Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (pp. 221-250). Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- SOUSA, Arlindo (2012). *Gestão, ação organizacional e resultados escolares. Discursos de diretores da escola pública*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, na área de especialização em Administração Educacional. Braga: Universidade do Minho.
- STAKE, Robert (2016). *A arte da investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TORRES, Leonor (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

- TORRES, Leonor (2011a). A construção da autonomia num contexto de dependências. Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 32, pp. 91-109.
- TORRES, Leonor (2011b). Liderança singular na escola plural: rumo à personalização das culturas da Escola? *In* António Neto-Mendes et al. (orgs.). *A emergência do diretor na escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 47-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- TORRES, Leonor (2014). A ritualização da distinção académica. O efeito cultura de escola. *In* Leonor Torres & José Palhares (Orgs.). *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência no sistema educativo português* (pp. 27-47). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- TORRES, Leonor & PALHARES, José (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *In Revista Lusófona de Educação*, n.º 14, pp. 77-99.
- TOURRAINE, Alain (1994a). *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TOURRAINE, Alain (1994b). *O que é a democracia?* Lisboa: Instituto Piaget.
- WEBER, Max (1978). Os Fundamentos da organização burocrática: Uma Construção do tipo ideal. *In* Edmundo Campos (Org.), *Sociologia da Burocracia* (pp. 15-28). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- WEBER, Max (1991). *Economia e Sociedade. Fundamentos da Sociologia compreensiva* (Vol. I). Brasília: Editora Universidade Brasília.
- WHITAKER, Patrick (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- WOODS, Philip (2005). *Democratic Leadership in Education*. London: Paul Chapman.
- WOODS, Philip & ROBERTS, Amanda (2018). Collaborative school leadership in a global society: A critical perspective. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143218759088>.
- WOODS, Philip & WOODS, Glenys (2004). Modernizing leadership through private participation: a marriage of inconvenience with public ethos?. *Journal of Education Policy*, vol. 19, n.º 6, pp. 643-672.
- YIN, Robert (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação citada e consultada

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, República Portuguesa.

Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, República Portuguesa.

Despacho n.º 13313/2003, 2ª série, de 8 de julho, República Portuguesa.

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, República Portuguesa.

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, República Portuguesa.

Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, República Portuguesa.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, República Portuguesa.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, República Portuguesa

Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio, República Portuguesa.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, República Portuguesa.

Decreto-Lei n.º 201/2002, de 17 de outubro, República Portuguesa.

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, República Portuguesa.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, República Portuguesa.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, República Portuguesa.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, República Portuguesa.

Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro, República Portuguesa.

Lei n.º 24/1999, de 22 de abril, República Portuguesa.

Lei n.º 41/2003, de 22 de agosto, República Portuguesa.

Lei n.º 46/2005, de 29 de agosto, República Portuguesa.

Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto, República Portuguesa.

Apêndices

Apêndice I - Carta/Protocolo

Ex.mo(a) Senhor(a)
Diretor(a)

Luís Afonso Martins, aluno do Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho, vem, por este meio, solicitar a V.ª Exa. autorização para a realização do estudo que visa a compreensão dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a). O referido estudo, a realizar no âmbito da dissertação de mestrado, é orientado pelo Professor Doutor Licínio Lima.

Os objetivos centrais são:

- a) Compreender, descrever e identificar a ação do(a) Diretor(a), nas suas virtualidades e constrangimentos;
- b) Compreender, em que medida, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, e a Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, contribuíram para o reforço da autonomia da escola;
- c) Estudar e discutir as principais razões que resultaram na implementação do órgão unipessoal; d) Investigar, em que medida, os objetivos expressos na legislação, que conduziram à implementação do órgão unipessoal, se refletem e influenciam ação e dinâmica do Agrupamento de escolas;
- e) Perceber o enquadramento das práticas e representações dos atores acerca da ação do(a) Diretor(a);
- f) Identificar as lógicas do(a) Diretor(a) no processo de decisão;
- g) Identificar como e com quem o(a) Diretor(a) toma decisões.

Para realizar o estudo precisamos de:

- Ter acesso a documentos oficiais da escola (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Projeto de intervenção do(a) Diretor(a), Contrato de Autonomia, última avaliação externa da escola e atas do Conselho Pedagógico e Conselho Geral);
- Realizar entrevistas: ao(à) Diretor(a), ao(à) Presidente do Conselho Geral, ao(à) Subdiretor(a) e adjuntos(as), ao(à) coordenador(a) do estabelecimento do 1.º Ciclo mais próximo da escola-sede, ao(à) coordenador(a) do estabelecimento do 1.º Ciclo mais distante da escola-sede, dois coordenadores(as) de Departamento;

O estudo decorrerá no ano letivo 2018-2019.

Será garantida a confidencialidade dos dados recolhidos.

No final, será oferecido o estudo à escola.

O investigador

Apêndice II - Guião da entrevista – Diretor(a)

Esta entrevista faz parte de um estudo de caso orientado para o estudo e a compreensão dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a), o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são: a) Compreender, descrever e identificar a ação do(a) Diretor(a), nas suas virtualidades e constrangimentos; b) Compreender, em que medida, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e a Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, contribuíram para o reforço da autonomia da escola; c) Estudar e discutir as principais razões que resultaram na implementação do órgão unipessoal; d) Investigar, em que medida os objetivos expressos na legislação, que conduziram à implementação do órgão unipessoal, se refletem e influenciam a ação e dinâmica do Agrupamento de escolas; e) Perceber o enquadramento das práticas e representações dos atores acerca da ação do(a) Diretor(a); f) Identificar as lógicas do(a) Diretor(a) no processo de decisão; g) Identificar como e com quem o(a) Diretor(a) toma decisões.

Para o efeito, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração e comprometemo-nos a manter o anonimato na transcrição e no tratamento das entrevistas.

Data da realização: ____/____/____

I – Perfil do(a) Ator.

1. Idade.
2. Género.
3. Grau académico.
4. Situação profissional.
5. Tempo de serviço (total e na escola).
6. Cargos desempenhados (durante a vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).
7. Possui formação especializada? Se sim, considera relevante para o exercício do cargo?
8. Quais as motivações para o exercício do cargo?
9. Cargos de administração e gestão desempenhados no passado.

II – Agrupamento de Escolas.

10. Quando se formou?
11. Como se formou? Resultou de processo participado?
12. Principais consequências e diferenças em relação à configuração anterior.

13. Quais os aspetos que considera mais relevantes em resultado da aplicação do Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho?
14. Considera que o Agrupamento possui visão e missão estratégica? Quais as prioridades e metas traçadas?

III - Dinâmica organizacional.

15. Reúne com o(a) Subdiretor(a) e adjuntos(as)? Se sim, com que periodicidade?
16. Registam essas mesmas reuniões? Elas são alvo de convocatória?
17. Que tipo de assuntos são tratados?
18. Na eventualidade de haver reuniões, nelas são tomadas decisões?
19. Nas eventuais decisões, o(a) Diretor(a) leva em linha de conta as opiniões do(a) Subdiretor(a) ou dos(as) Adjuntos(as)?
20. No trabalho desenvolvido com o(a) Subdiretor(a) e adjuntos(as), há lugar à produção ou análise de documentos? Se sim, de que natureza?
21. Considera que as decisões devem resultar de um processo participado? Qual é a importância da participação?
22. Caso considere que se verifica uma não-participação, quais as razões?
23. Relativamente ao seu Projeto de Intervenção, o que destaca?
24. Toma decisões? Se não, quem toma as decisões? Se sim, a quem recorre para esse processo de tomada de decisões?
25. Considera que existe uma liderança eficaz que motiva a participação de todos?
26. Considera que promove uma liderança partilhada?
27. No anterior modelo, o Presidente tinha um Conselho Executivo. E atualmente (como se designa o órgão que integra o(a) Subdiretor(a) e adjuntos(as))?
28. Considera que representa o poder central no Agrupamento? Porquê?
29. A atual legislação altera o modo de funcionamento do Agrupamento? Se sim, quais as principais alterações?
30. Na sua opinião, como é a relação com os Departamentos e Conselho Pedagógico?
31. Relativamente ao Projeto Educativo, Regulamento Interno; Plano de Atividades e Contrato de Autonomia. Quando, Como e Quem elaborou?
32. Considera que os referidos documentos vão ao encontro dos interesses da comunidade?

33. Percebi que o Agrupamento não possui Contrato de Autonomia. Porque nunca se interessaram pelo Contrato de Autonomia?
34. Aquando da vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, havia lugar à apresentação de várias listas à Assembleia de Escola?
35. Relativamente à eleição para o Conselho Geral, foram apresentadas várias listas?
35. Qual a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral? Considera que estes atores têm poder de decisão?
36. Quem detém o poder no Agrupamento?
37. Considera que no Agrupamento é possível identificar diferentes grupos de interesse?
38. Qual é a sua opinião acerca das atuais políticas educativas, mais concretamente no que respeita à gestão e administração escolar?
39. Na sua opinião, o Conselho Geral ratifica decisões ou toma decisões?
40. Como é a sua relação com o Conselho Geral?
41. Considera que a ação do Conselho Geral é convergente com a ação do(a) Diretor(a)?
42. No Conselho Geral, considera que no processo de tomada de decisões prevalece a defesa do bem comum ou poderá haver lugar à defesa dos interesses de um determinado grupo representado no órgão?
43. Na sua opinião, no Agrupamento, é mais importante o Conselho Geral ou o(a) Diretor(a)? Porquê?
44. Qual o impacto do órgão unipessoal na relação com os professores?
45. Qual é para si o órgão mais importante do Agrupamento? Porquê?
46. O Regulamento Interno, confere ao Diretor a competência de fomentar os valores da democracia na Escola. Como exerce essa competência? (Regulamento Interno, mais propriamente no Artigo referente às "Competências do Diretor" sobressai o seguinte: "Diligenciar nos termos do art.º 132 do presente regulamento".
47. Na sua opinião quais são as principais diferenças entre o modelo de gestão anterior e o atual?

IV – Políticas

48. Considera que as atuais medidas de política educativa produzem melhorias significativas e/ou mudança na escola? Se sim, quais as principais?
49. O atual modelo de administração e gestão escolar é mais ou menos democrático? Porquê?
50. Considera o Conselho Geral como garante da democraticidade na escola?

51. Considerando o Conselho Geral como órgão de Direção estratégica de cariz colegial, qual será a importância da colegialidade na governação da escola pública?
52. Como considera a relação entre o Agrupamento e o Ministério da Educação?
53. Considera que o(a) Diretor(a) conseguiu aumentar a autonomia do Agrupamento, em relação ao poder central?
54. O atual modelo de administração e gestão escolar reforçou a autonomia da Escola?
55. O atual modelo de administração e gestão escolar reforçou a autonomia do(a) Diretor(a)?
56. Concorda com a possibilidade de o(a) Diretor(a) poder permanecer 16 anos consecutivos no exercício do cargo?
57. Qual a sua opinião acerca do uso de plataformas eletrónicas no trabalho de gestão e administração?
58. Qual é a sua opinião acerca da gestão democrática, autonomia e participação?
59. Há alguma questão que não tenha sido colocada, mas à qual gostaria de responder?

Muito obrigado pela colaboração.

FIM

Apêndice III - Guião da entrevista - Presidente do Conselho Geral

Esta entrevista faz parte de um estudo de caso orientado para o estudo e a compreensão dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a), o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são: a) Compreender, descrever e identificar a ação do(a) Diretor(a), nas suas virtualidades e constrangimentos; b) Compreender, em que medida, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e a Portaria n.º 265/2018, de 30 de agosto, contribuíram para o reforço da autonomia da escola; c) Estudar e discutir as principais razões que resultaram na implementação do órgão unipessoal; d) Investigar, em que medida os objetivos expressos na legislação, que conduziram à implementação do órgão unipessoal se refletem e influenciam a ação e dinâmica do Agrupamento de escolas; e) Perceber o enquadramento das práticas e representações dos atores acerca da ação do(a) Diretor(a); f) Identificar as lógicas do(a) Diretor(a) no processo de decisão; g) Identificar como e com quem o(a) Diretor(a) toma decisões.

Para o efeito, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração e comprometemo-nos a manter o anonimato na transcrição e no tratamento das entrevistas.

Data da realização: ____/____/____

I – Perfil do(a) Ator.

1. Idade.
2. Género.
3. Grau académico.
4. Situação profissional.
5. Tempo de serviço (total e na escola).
6. Cargos desempenhados (durante a vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).
7. Possui formação especializada? Se sim, considera relevante para o exercício do cargo?
8. Quais as motivações para o exercício do cargo?
9. Cargos de administração e gestão desempenhados no passado.

II – Agrupamento de Escolas.

10. Quando se formou?
11. Como se formou? Resultou de processo participado?
12. Principais consequências e diferenças em relação à configuração anterior.

13. Quais os aspetos que considera mais relevantes em resultado da aplicação do Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho?
14. Considera que o Agrupamento possui visão e missão estratégica? Quais as prioridades e metas traçadas?

III - Dinâmica organizacional.

15. Reúne com o(a) Diretor(a) para preparar a agenda do Conselho Geral?
16. Registam essas mesmas reuniões?
17. Que tipo de assuntos são tratados?
18. No trabalho desenvolvido com o(a) Diretor(a), há lugar à produção ou análise de documentos?
Se sim, de que natureza?
19. Considera que as decisões devem resultar de um processo participado? Qual é a importância da participação?
20. Caso considere que se verifica uma não-participação, quais as razões?
21. Relativamente ao Projeto de Intervenção do(a) Diretor(a), o que destaca?
22. O Conselho Geral toma decisões? Pode dar alguns exemplos?
23. Já houve casos em que o Conselho Geral não aprovou documentos ou propostas apresentadas pelo(a) Diretor(a)? Porquê?
24. Considera o Conselho Geral como órgão de “direcção estratégica”? Porquê?
25. Considera que, no Agrupamento, existe uma liderança eficaz e partilhada que motiva a participação de todos?
26. No anterior modelo, o Presidente tinha um Conselho Executivo. E atualmente (como se designa o órgão que integra o(a) Subdiretor(a) e adjuntos(as))?
27. A atual legislação altera o modo de funcionamento do Agrupamento? Se sim, quais as principais alterações?
28. Relativamente ao Projeto Educativo, Regulamento Interno; Plano de Atividades e Contrato de Autonomia, considera que os referidos documentos vão ao encontro dos interesses da comunidade?
29. Aquando da vigência do Decreto-Lei n.º 115-A, de 4 de maio, havia lugar à apresentação de várias listas à Assembleia de Escola?
30. Relativamente à eleição para o Conselho Geral, foram apresentadas várias listas?

31. Qual a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral? Considera que estes atores têm poder de decisão?
32. Considera que no Agrupamento é possível identificar diferentes grupos de interesse?
33. Qual é a sua opinião acerca das atuais políticas educativas, mais concretamente no que respeita à gestão e administração escolar?
34. Na sua opinião, o Conselho Geral ratifica decisões ou toma decisões?
35. Como é a sua relação com o(a) Diretor(a)?
36. Considera que a ação do(a) Diretor(a) é convergente com a ação do Conselho Geral?
37. Na sua opinião, no Agrupamento, é mais importante o Conselho Geral ou o(a) Diretor(a)? Porquê?
38. Qual o impacto do órgão unipessoal na relação com os professores?
39. Na sua opinião quais são as principais diferenças entre o modelo de gestão anterior e o atual?

IV – Políticas

40. Considera que as atuais medidas de política educativa produzem melhorias significativas e/ou mudança na escola? Se sim, quais as principais?
41. O atual modelo de administração e gestão escolar é mais ou menos democrático? Porquê?
42. Considera o Conselho Geral como garante da democraticidade na escola?
43. Como considera a relação entre o Agrupamento e o Ministério da Educação?
44. Considera que o(a) Diretor(a) conseguiu aumentar a autonomia do Agrupamento, em relação ao poder central?
45. O atual modelo de administração e gestão escolar reforçou a autonomia da Escola?
46. O atual modelo de administração e gestão escolar reforçou a autonomia do(a) Diretor(a)?
47. Concorde com a possibilidade de o(a) Diretor(a) poder permanecer 16 anos consecutivos no exercício do cargo?
48. Qual a sua opinião acerca do uso de plataformas eletrónicas no trabalho de gestão e administração?
49. Qual é a sua opinião acerca da gestão democrática, autonomia e participação?
50. Há alguma questão que não tenha sido colocada, mas à qual gostaria de responder?

Muito obrigado pela colaboração.

FIM

Apêndice IV - Guião da entrevista ao/à Coordenador(a) de Estabelecimento

do 1.º Ciclo

Esta entrevista faz parte de um estudo de caso orientado para o estudo e a compreensão dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a), o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são: a) Compreender, descrever e identificar a ação do(a) Diretor(a), nas suas virtualidades e constrangimentos; b) Compreender, em que medida, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e a Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, contribuíram para o reforço da autonomia da escola; c) Estudar e discutir as principais razões que resultaram na implementação do órgão unipessoal; d) Investigar, em que medida os objetivos expressos na legislação, que conduziram à implementação do órgão unipessoal, se refletem e influenciam a ação e dinâmica do Agrupamento de escolas; e) Perceber o enquadramento das práticas e representações dos atores acerca da ação do(a) Diretor(a); f) Identificar as lógicas do(a) Diretor(a) no processo de decisão; g) Identificar como e com quem o(a) Diretor(a) toma decisões.

Para o efeito, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração e comprometemo-nos a manter o anonimato na transcrição e no tratamento das entrevistas.

Data da realização: ____/____/____

I – Perfil do(a) Ator.

1. Idade.
2. Género.
3. Grau académico.
4. Situação profissional.
5. Tempo de serviço (total e na escola).
6. Cargos desempenhados (durante a vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e do Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).
7. Motivações para o exercício do cargo.

II – Agrupamento de Escolas.

8. Quando se formou?

9. Como se formou? Resultou de processo participado?
10. Relativamente ao Agrupamento de Escolas, quais as principais consequências e diferenças em relação à configuração anterior.
11. Quais os aspetos que considera mais relevantes em resultado da aplicação do Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.
12. Considera que o Agrupamento possui visão e missão estratégica? Quais as prioridades e metas traçadas?

III - Dinâmica organizacional.

13. Há lugar a reuniões de Estabelecimento? Se sim, com que periodicidade?
14. O(A) Diretor(a) reúne com o Estabelecimento? Se sim, com que periodicidade e que tipo de assuntos são tratados?
15. Ao nível do Estabelecimento, há lugar a produção ou análise de documentos? Se sim, de que natureza?
16. Considera que o Estabelecimento, que coordena, é institucionalmente importante? Em que medida?
17. Os elementos que integram o estabelecimento participam, de alguma forma, na definição do funcionamento do Estabelecimento? E em relação aos objetivos do Projeto Educativo?
18. Conhece o Projeto de Intervenção do(a) Diretor(a)? Se sim, o que destaca?
19. Considera que o(a) Diretor(a) toma decisões? Se não, quem toma as decisões? Se sim, na sua perspetiva, de quem se reúne o(a) Diretor(a) para esse processo de tomada de decisões?
20. Considera que as decisões devem resultar de um processo participado? Qual é a importância da participação?
21. Sente que a sua participação e a sua opinião são tidas em consideração?
22. Caso considere que se verifica um não-participação, quais as razões?
23. Considera que existe uma liderança eficaz que motiva a participação de todos?
24. Considera que o(a) Diretor(a) promove uma liderança partilhada?
25. Qual a designação que atribui ao órgão que integra o(a) Subdiretor(a) e adjuntos(as)?
26. Para tratar dos assuntos, relativos ao funcionamento do estabelecimento, normalmente, a quem se dirige?
27. Considera que representa o Estabelecimento junto do(a) Diretor(a), ou representa o(a) Diretor(a) junto do Estabelecimento? Porquê?

28. Conhece do Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano de Atividades? Quando, Como e Quem elaborou?
29. Considera que os referidos documentos vão ao encontro dos interesses da comunidade?
30. Relativamente à eleição para o Conselho Geral, foram apresentadas várias listas?
31. Aquando da vigência do Decreto-Lei n.º 115-A, de 4 de maio, havia lugar à apresentação de várias listas à Assembleia de Escola?
32. Qual a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral? Considera que estes atores têm poder de decisão?
33. Considera que no Agrupamento, e mais particularmente nos diversos órgãos, considera que é possível identificar diferentes grupos de interesse?
34. Qual é a sua opinião acerca das atuais políticas educativas, mais concretamente no que respeita à gestão e administração escolar? Prefere o atual modelo (Diretor) em vez do anterior (Conselho Executivo)?
35. Na sua opinião, o Conselho Geral ratifica decisões ou toma decisões?
36. Considera que a ação do Conselho Geral é convergente com a ação do(a) Diretor(a)?
37. Na sua opinião, no Agrupamento, é mais importante o Conselho Geral ou o(a) Diretor(a)? Porquê?
38. Qual o impacto do órgão unipessoal na relação entre professores? Mais unificador ou mais fraturante?
39. Qual é a sua opinião acerca da ação do(a) Diretor(a)? Quais as principais mudanças verificadas?
40. Na sua opinião quais são as principais diferenças entre o(a) Diretor(a) e o(a) Presidente do Conselho Executivo? Quais as principais diferenças entre o modelo de gestão anterior e o atual?

IV – Políticas

41. Considera que as atuais medidas de política educativa produzem melhorias significativas e/ou mudança na escola? Se sim, quais as principais?
42. Na sua perspetiva, o atual modelo de administração e gestão escolar é mais ou menos democrático? Que mudanças sentiu?
43. Considera o Conselho Geral como garante da democraticidade na escola?
44. Como considera a relação entre o Agrupamento e o Ministério da Educação?
45. Considera que o(a) Diretor(a) conseguiu aumentar a autonomia do Agrupamento, em relação ao poder central?

46. Considera que o atual modelo de administração e gestão escolar reforçou a autonomia do(a) Diretor(a)?
47. E a sua autonomia, aumentou?
48. Na sua opinião o que leva alguém a concorrer a Diretor(a)?
49. Concorda com a possibilidade de o(a) Diretor(a) poder permanecer 16 anos consecutivos no exercício do cargo?
50. Qual a sua opinião acerca do uso de plataformas eletrónicas no trabalho de gestão e administração?
51. Qual é a sua opinião acerca da gestão democrática, autonomia e participação?
52. Há alguma questão que não tenha sido colocada, mas à qual gostaria de responder?

Muito obrigado pela colaboração.

FIM

Apêndice V - Guião da entrevista - Coordenador(a) de Departamento

Esta entrevista faz parte de um estudo de caso orientado para o estudo e a compreensão dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a), o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são: a) Compreender, descrever e identificar a ação do(a) Diretor(a), nas suas virtualidades e constrangimentos; b) Compreender, em que medida, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e a Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, contribuíram para o reforço da autonomia da escola; c) Estudar e discutir as principais razões que resultaram na implementação do órgão unipessoal; d) Investigar, em que medida os objetivos expressos na legislação, que conduziram à implementação do órgão unipessoal se refletem e influenciam a ação e dinâmica do Agrupamento de escolas; e) Perceber o enquadramento das práticas e representações dos atores acerca da ação do(a) Diretor(a); f) Identificar as lógicas do(a) Diretor(a) no processo de decisão; g) Identificar como e com quem o(a) Diretor(a) toma decisões.

Para o efeito, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração e comprometemo-nos a manter o anonimato na transcrição e no tratamento das entrevistas.

Data da realização: ____/____/____

I – Perfil do(a) Ator.

1. Idade.
2. Género.
3. Grau académico.
4. Situação profissional.
5. Tempo de serviço (total e na escola).
6. Cargos desempenhados (durante a vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).
7. Possui formação especializada?
8. Quais as motivações para o exercício do cargo?

II – Agrupamento de Escolas.

9. Quando se formou?
10. Como se formou? Resultou de processo participado?
11. Principais consequências e diferenças em relação à configuração anterior.
12. Quais os aspetos que considera mais relevantes em resultado da aplicação do Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

13. Considera que o Agrupamento possui visão e missão estratégica? Quais as prioridades e metas traçadas?

III - Dinâmica organizacional.

14. Há lugar a reuniões de Departamento? Se sim, com que periodicidade?

15. O(A) Diretor(a) reúne com o Departamento? Se sim, com que periodicidade e que tipo de assuntos são tratados?

16. Ao nível do Estabelecimento, há lugar a produção ou análise de documentos? Se sim, de que natureza?

17. Considera que o Departamento, que coordena, é institucionalmente importante?

18. Considera que as decisões devem resultar de um processo participado? Qual é a importância da participação?

19. Caso considere que se verifica um não-participação, quais as razões?

20. Os elementos que integram o Departamento participam, de alguma forma, na definição do funcionamento do Agrupamento e do Departamento? E em relação aos objetivos do Projeto Educativo?

21. Conhece o Projeto de Intervenção do(a) Diretor(a)? Se sim, o que destaca?

22. Considera que o(a) Diretor(a) toma decisões? Se não, quem toma as decisões? Se sim, de quem se reúne o(a) Diretor(a) para esse processo de tomada de decisões?

23. Considera que existe uma liderança eficaz que motiva a participação de todos?

24. Considera que o(a) Diretor(a) promove uma liderança partilhada?

25. Como se designa o órgão que integra o(a) Subdiretor(a) e adjuntos(as)?

26. Para tratar dos assuntos, relativos ao funcionamento do Departamento, normalmente, a quem se dirige?

27. Considera que representa o(a) Diretor(a) junto do Departamento? Porquê?

28. A atual legislação altera o modo de funcionamento do Departamento? Se sim, quais as principais alterações?

28. Na sua opinião, como é a relação entre o Departamento, o Conselho Pedagógico e o(a) Diretor(a)?

30. Conhece do Projeto Educativo, Regulamento Interno; Plano de Atividades e Contrato de Autonomia. Quando, Como e Quem elaborou?

31. Considera que os referidos documentos vão ao encontro dos interesses da comunidade?

32. Aquando da vigência do Decreto-Lei n.º 115-A, de 4 de maio, havia lugar à apresentação de várias listas à Assembleia de Escola?
33. Relativamente à eleição para o Conselho Geral, foram apresentadas várias listas?
34. Qual a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral? Considera que estes atores têm poder de decisão?
35. Considera que no Agrupamento é possível identificar diferentes grupos de interesse?
36. Qual é a sua opinião acerca das atuais políticas educativas, mais concretamente no que respeita à gestão e administração escolar?
37. Na sua opinião, o Conselho Geral ratifica decisões ou toma decisões?
38. Considera que a ação do Conselho Geral é convergente com a ação do(a) Diretor(a)?
39. Na sua opinião, no Agrupamento, é mais importante o Conselho Geral ou o(a) Diretor(a)? Porquê?
40. Qual o impacto do órgão unipessoal na relação entre professores?
41. Qual é a sua opinião acerca da ação do(a) Diretor(a)?
42. Na sua opinião quais são as principais diferenças entre o modelo de gestão anterior e o atual?

IV – Políticas

43. Considera que as atuais medidas de política educativa produzem melhorias significativas e/ou mudança na escola? Se sim, quais as principais?
44. O atual modelo de administração e gestão escolar é mais ou menos democrático? Porquê?
45. Considera o Conselho Geral como garante da democraticidade na escola?
46. Como considera a relação entre o Agrupamento e o Ministério da Educação?
47. Considera que o(a) Diretor(a) conseguiu aumentar a autonomia do Agrupamento, em relação ao poder central?
48. O atual modelo de administração e gestão escolar reforçou a autonomia da Escola?
49. Concorde com a possibilidade de o(a) Diretor(a) poder permanecer 16 anos consecutivos no exercício do cargo?
50. O atual modelo de administração e gestão escolar reforçou a autonomia do(a) Diretor(a)?
51. Qual a sua opinião acerca do uso de plataformas eletrónicas no trabalho de gestão e administração?
52. Qual é a sua opinião acerca da gestão democrática, autonomia e participação?
53. Há alguma questão que não tenha sido colocada, mas à qual gostaria de responder?

Muito obrigado pela colaboração.

FIM

Apêndice VI - Guião da entrevista - Sudiretor e adjuntos

Esta entrevista faz parte de um estudo de caso orientado para o estudo e a compreensão dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a), o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são: a) Compreender, descrever e identificar a ação do(a) Diretor(a), nas suas virtualidades e constrangimentos; b) Compreender, em que medida, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e a Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, contribuíram para o reforço da autonomia da escola; c) Estudar e discutir as principais razões que resultaram na implementação do órgão unipessoal; d) Investigar, em que medida os objetivos expressos na legislação, que conduziram à implementação do órgão unipessoal se refletem e influenciam a ação e dinâmica do Agrupamento de escolas; e) Perceber o enquadramento das práticas e representações dos atores acerca da ação do(a) Diretor(a); f) Identificar as lógicas do(a) Diretor(a) no processo de decisão; g) Identificar como e com quem o(a) Diretor(a) toma decisões.

Para o efeito, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração e comprometemo-nos a manter o anonimato na transcrição e no tratamento das entrevistas.

Data da realização: ____/____/____

I – Perfil do(a) Ator.

1. Idade.
2. Género.
3. Grau académico.
4. Situação profissional.
5. Tempo de serviço (total e na escola).
6. Cargos desempenhados (durante a vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).
7. Possui formação especializada?
8. Quais as motivações para o exercício do cargo?

II – Agrupamento de Escolas.

9. Quando se formou?
10. Como se formou? Resultou de processo participado?
11. Principais consequências e diferenças em relação à configuração anterior.
12. Quais os aspetos que considera mais relevantes em resultado da aplicação do Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

13. Considera que o Agrupamento possui visão e missão estratégica? Quais as prioridades e metas traçadas?

14. Considera que os objetivos do Agrupamento de Escolas são concretizados com base no conflito (enquanto semente e inovação) ou com base em processos de negociação?

III - Dinâmica organizacional.

15. Há lugar a reuniões com o(a) Diretor(a)? Se sim, com que periodicidade?

16. Registam essas mesmas reuniões?

17. Que tipo de assuntos são tratados?

18. Na eventualidade de haver reuniões, nelas são tomadas decisões?

19. Nas eventuais decisões, o(a) Diretor(a) leva em linha de conta as opiniões do(a) Subdiretor(a) ou dos(as) Adjuntos(as)?

20. O Subdiretor(a) e adjuntos(as) produzem ou analisam documentos? Se sim, de que natureza?

21. Considera que o(a) Subdiretor(a) e adjuntos(as), são institucionalmente importantes?

22. Considera que as decisões devem resultar de um processo participado? Qual é a importância da participação?

23. Caso considere que se verifica um não-participação, quais as razões?

24. Considera que existe uma liderança eficaz que motiva a participação de todos?

25. Qual a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral? Considera que estes atores têm poder de decisão?

26. Quem detém o poder no Agrupamento?

27. Sente que a sua participação e a sua opinião são tidas em consideração?

28. Conhece o Projeto de Intervenção do(a) Diretor(a)? Se sim, o que destaca?

29. Considera que o(a) Diretor(a) toma decisões? Se não, quem toma as decisões? Se sim, de quem se reúne o(a) Diretor(a) para esse processo de tomada de decisões?

30. No Agrupamento e institucionalmente, como é designado o órgão que integra o(a) Subdiretor(a) e adjuntos(as)?

31. Conhece do Projeto Educativo, Regulamento Interno; Plano de Atividades e Contrato de Autonomia. Quando, Como e Quem elaborou?

32. Considera que os referidos documentos vão ao encontro dos interesses da comunidade?

33. Considera que no Agrupamento é possível identificar diferentes grupos de interesse?

34. Qual é a sua opinião acerca das atuais políticas educativas, mais concretamente no que respeita à gestão e administração escolar?
35. Na sua opinião, o Conselho Geral ratifica decisões ou toma decisões?
36. Considera que a ação do Conselho Geral é convergente com a ação do(a) Diretor(a)?
37. Na sua opinião, no Agrupamento, é mais importante o Conselho Geral ou o(a) Diretor(a)? Porquê?
38. Qual o impacto do órgão unipessoal na relação entre professores?
39. Qual é a sua opinião acerca da ação do(a) Diretor(a)?
40. Na sua opinião quais são as principais diferenças entre o modelo de gestão anterior e o atual?

IV – Políticas

41. Considera que as atuais medidas de política educativa produzem melhorias significativas e/ou mudança na escola? Se sim, quais as principais?
42. O atual modelo de administração e gestão escolar é mais ou menos democrático? Porquê?
43. Considera o Conselho Geral como garante da democraticidade na escola?
44. Como considera a relação entre o Agrupamento e o Ministério da Educação?
45. Considera que o(a) Diretor(a) conseguiu aumentar a autonomia do Agrupamento, em relação ao poder central?
46. O atual modelo de administração e gestão escolar reforçou a autonomia da Escola ou a autonomia do(a) Diretor(a) para o interior da Escola?
47. Concorde com a possibilidade de o(a) Diretor(a) poder permanecer 16 anos consecutivos no exercício do cargo?
48. Qual a sua opinião acerca do uso de plataformas eletrónicas no trabalho de gestão e administração?
49. Qual é a sua opinião acerca da gestão democrática, autonomia e participação?
50. Há alguma questão que não tenha sido colocada, mas à qual gostaria de responder?

Muito obrigado pela colaboração.

FIM

Apêndice VII - Transcrição da entrevista E01 – Coordenadora de Estabelecimento do 1.º Ciclo, mais distante da escola-sede

Esta entrevista faz parte de um estudo de caso orientado para o estudo e a compreensão dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a), o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são: a) Compreender, descrever e identificar a ação do(a) Diretor(a), nas suas virtualidades e constrangimentos; b) Compreender, em que medida, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e a Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, contribuíram para o reforço da autonomia da escola; c) Estudar e discutir as principais razões que resultaram na implementação do órgão unipessoal; d) Investigar, em que medida os objetivos expressos na legislação, que conduziram à implementação do órgão unipessoal, se refletem e influenciam a ação e dinâmica do Agrupamento de escolas; e) Perceber o enquadramento das práticas e representações dos atores acerca da ação do(a) Diretor(a); f) Identificar as lógicas do(a) Diretor(a) no processo de decisão; g) Identificar como e com quem o(a) Diretor(a) toma decisões.

Para o efeito, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração e comprometemo-nos a manter o anonimato na transcrição e no tratamento das entrevistas.

Foi solicitada autorização, a qual foi concedida.

Data da realização: 12/02/2019

I - Idade

E01 - 37.

I - Género

E01 – Feminino.

I - Grau académico

E01 - Licenciatura e Pós-graduações.

I - Situação profissional

E01 – Quadro de Zona Pedagógica 7, mas pedi mobilidade por doença do ascendente e obtive.

I - Tempo de serviço nesta Escola

E01 - Nesta escola? Neste Agrupamento. Não tem um ano completo, terá 365 dias quando chegarmos a agosto

I - No modelo anterior, Decreto-Lei n. 115-A/98, exerceu algum tipo de cargos?

E01 - Não.

I - Neste caso, é Coordenadora de Estabelecimento?

E01 - Exatamente!

I - Alguma motivação para o exercício deste cargo?

E01 - Ehh....**Teve alguma motivação que a levasse a....** Pessoal. **Sim.** Porque gosto fazer coisas diferentes; não gosto de fazer, durante muito tempo, o mesmo tipo de trabalho. Já descobri isso sobre a minha pessoa, por isso é que comecei como Educadora de Infância, depois fiz uma pós-graduação em educação especial; fiz outra pós-graduação em Intervenção Precoce e surgiu este desafio.

I - Relativamente ao Agrupamento, tem ideia quando é que se formou este Agrupamento?

E01 - Não, mas já há algum tempo. É antigo porque eu estudei em π , portanto, sei que este era o Agrupamento mais próximo.

I - Gostava de saber se tem algum conhecimento acerca da formação do Agrupamento, importava perceber se acha que resultou de um processo participado ou se tinha sido...

E01 - Não, porque ainda era muito nova nessa altura.

I - Tem alguma percepção acerca da formação do Agrupamento, relativamente ao modelo anterior, ou seja, se são identificadas grandes diferenças relativamente à situação anterior em que as escolas existiam de forma isolada, em contraponto com o modelo atual em que funcionam de forma agrupada?

E01 - Eu tenho essa experiência, não deste agrupamento, do agrupamento vizinho a este, também em π . Uma vez que esta é a primeira vez que cá estou a trabalhar e noto diferenças, mas não sei se a resposta lhe interessa? **Sim.** Pronto, a diferença que noto, em relação a antes de serem agrupados, é que o trabalho era muito mais localizado e não havia aquela necessidade de se transmitir a informação ou de se trabalhar em equipa, porque é mesmo assim! E mesmo as equipas de ajuda às escolas, como é a educação especial como são os serviços de psicologia e orientação, estava tudo mais disperso e não havia uma distribuição de recursos tão eficaz. Depois de ter sido agrupado, penso que houve maior burocracia, mas isso será impossível em termos de organização porque se queremos gerir bem os recursos temos que registar onde é que os colocamos. Esse será o único inconveniente, mas acho que é uma desvantagem mínima, tendo em conta os benefícios que traz.

I - Relativamente a este Agrupamento em concreto, considera que ele tem uma missão e visão estratégica devidamente definidas?

E01 - Considero.

I - Em termos gerais, quais são as prioridades das metas traçadas?

E01 - Sinto que, neste Agrupamento, eles são muito criteriosos com a igualdade, ou seja, nós vivemos num meio que não é muito, como se diz agora, social e demograficamente muito evoluído, digamos, mas é muito importante para eles que todas as crianças, literalmente todas, mesmo aquelas que vêm lá das montanhas, que nós temos aqui à volta, tenham acesso às mesmas oportunidades e sejam aqui muito bem recebidas e mais, também têm grande interesse em que esses pais e essas famílias, que põem aqui os meninos e meninas e que, às vezes, não estão muito à vontade para entrar na escola, visitar a escola, falar com as pessoas porque, provavelmente, eles também tiveram más experiências na altura deles serem escolarizados, esses pais são os primeiros a serem bem recebidos e a serem chamados aqui para participarem, e isso dá alguns frutos. Nós temos um caso de sucesso neste

momento, que eu gosto de pensar assim! **E os resultados, não exercem nenhuma pressão sobre o trabalho diário?** Resultados escolares, não exercem pressão porque são bons, os resultados escolares no geral.

I - Relativamente aos objetivos do Agrupamento, considera que eles são concretizados com base no processo de conflito (conflito enquanto semente de inovação) ou com base em processos de negociação?

E01 - De negociação, sem dúvida! Então, venho para aqui, sem qualquer tipo de experiência, e eles são uma simpatia; vêm cá bastantes vezes e sinto que não vêm ver o que é que estou a fazer, vêm ver se preciso de alguma coisa. Sempre que ligo para lá e acontece estarem ocupados, de ali a alguns minutos a chamada é devolvida. Sempre que tenho algum problema, ligo e a pessoa, se não conseguir resolver na hora, fala com um colega, fala com outro colega. Nota-se que entre eles, na direção, no caso, existe uma proximidade muito grande e querem, efetivamente, resolver os problemas e resolver os problemas da melhor maneira. Nesse aspeto, só tenho a dizer coisas boas.

I - Relativamente à dinâmica organizacional, aqui no estabelecimento, têm por hábito reunir?

E01 - Sim, reunimos sem nenhum elemento da direção, só nós aqui ao nível da escola, como quando há algum assunto mais importante, vem sempre um representante e até o Diretor. Esteve cá, por exemplo, na altura da abertura do ano letivo, e são várias escolas! Ele conseguiu dar aqui um saltinho.

I - Com os pais?

E01 - Com os pais! E os pais sentem facilidade para irem ao Agrupamento, também, falar de alguns problemas que, às vezes, não consigo resolver e eles sentem-se livres. É claro que, nessas alturas, ligo para dizer: *olhe, houve esta situação assim, assim, é provável que este pai vos vá aí dizer duas ou três preocupações*, mas corre tudo bem, até porque nós não podemos limitar ninguém de ir onde quer que seja, portanto, está muito bem. Mas agora perdi-me um bocado, não me lembro qual era a pergunta exatamente. Ah! Relativamente às reuniões! Também reunimos aqui. Reúno, normalmente, com os meus colegas ou com as Assistentes ou todos juntos. Geralmente, é separado, porque as Assistentes já estão aqui há muitos anos e são pequenos ajustes, de pequenas situações. Mas sim, reunimos e é fácil, sempre que é necessário.

I - Mas com uma periodicidade já definida, ou reúnem, apenas, quando é necessário?

E01 - Não, reunimos quando é necessário. Normalmente é uma vez por período.

I - Já me respondeu que o Diretor reúne, por vezes, com o estabelecimento, certo?

E01 - Sim!

I - Não tem nenhuma periodicidade definida para essas reuniões?

E01 - Não! Mas acaba por ser uma vez por período, se não forem mais!

Porque nós também vamos lá com frequência.

E o tipo de assuntos tratados, resumem-se a pequenas situações com os encarregados de educação, pequenas exigências, porque nós, muito embora tenhamos de estar abertos à comunidade, nem tudo o que a comunidade nos pede, nós podemos dar e a curto prazo não serão as melhores decisões, porque eles veem no imediato o que precisam mais para os seus filhos. Mas a escola tem de ver, a longo prazo, o que é melhor para toda a comunidade escolar. E quando existem estes confrontos, que acho que é o que acontece mais, em termos de confrontos do exterior, o Diretor intervém.

I - Ao nível do estabelecimento, há produção de algum tipo de documentos?

E01 - Atas?

I - Relativos ao funcionamento.

E01 - Temos vários documentos, até estão todos aí na parede. Temos os projetos educativos, temos as atas das reuniões, temos o plano anual de atividades. Todos os meses, nós fazemos o levantamento das atividades e enviamos para os, como se diz, os responsáveis pelo departamento. Sim, temos essas coisas.

I - Considera que o estabelecimento, que coordena, é institucionalmente importante?

E01 - Considero, senão não estava aqui a fazer nada!

I - Em que medida?

E01 - Porque π e, em particular esta zona, o facto de estarmos ligados ali à _____, temos um espaço verde maravilhoso, temos aqui uma escola integrada na natureza, muito bonita, com um espaço muito agradável. E temos à nossa volta crianças que vêm, os tais, a tal origem sociodemográfica que, com algumas limitações, é dar a essas crianças a oportunidade de estarem numa escola com elevados padrões de qualidade, acredito eu, assim do que já vi, é muito importante e é muito bom! Porque eles trazem carrinhas que estão aí estacionadas muitas vezes. Aqui ao lado, eles estão aqui e não precisam de sair daqui para ter uma escola muito boa e isso é muito saudável, eu acho!

I - Os elementos que integram o estabelecimento participam, de alguma forma, na definição do funcionamento do estabelecimento?

E01 - Claro que sim. Por exemplo, quem abre a escola de manhã? São as Assistentes. As Assistentes são todas de cá, elas têm um trabalho muito importante. Elas não param o dia todo, elas fazem carrinhas, elas recebem as crianças, elas falam com quem entra e quem sai, e muito embora o trabalho delas não seja tão visível como isso, sim, elas são fundamentais. Elas são vizinhas das crianças todas que estão aqui.

I - Existem em número suficiente?

E01 - Falta-nos uma neste momento, para isto ser perfeito.

I - E em relação aos objetivos do Projeto Educativo, os elementos da escola participam na definição dos mesmos?

E01 - Participamos. Isto tudo que está aqui, estes corações, isto aqui para fazer mais, isto é o nosso projeto educativo. Parte do nosso projeto educativo: "agricultura biológica e o nosso património", é o que estamos a trabalhar agora. Já fizemos a encomenda para a horta biológica, já vão chegar os ancinhos e sim, o nosso projeto é muito importante e estamos ligeiramente atrasados porque é uma quantidade enorme de coisas que nós temos de fazer: é o "Eco-Escolas"; é o "Depositário"; é a "Missão up", da Galp. Tem uma série de solicitações que nós vamos conseguindo gerir.

I - Portanto, este conjunto de projetos decorre do Projeto Educativo do Agrupamento?

E01 - Sim: "Nós, a nossa comunidade e a natureza".

I - Relativamente ao Projeto de Intervenção do Diretor, conhece?

E01 - Não! (risos). Devia conhecer! (Risos).

I - Considera que o Diretor toma decisões?

E01 - Considero. Que remédio tem ele! Obrigámo-lo. (Risos)

I - Na sua perspetiva, nesse processo de tomada de decisões, de quem é que o Diretor se reúne para esse processo de tomada de decisões?

E01 - Na semana passada, por exemplo, reuniu comigo, com uma professora e com os pais da criança em questão, e foram tomadas decisões, efetivamente, da qual ele também se socorreu, tenho a certeza, dos adjuntos. No caso da professora **£**, eu não posso dizer nomes, ou posso dizer nomes? Posso?

I - Vou codificar tudo.

E01 - Porque fica mais fácil para mim. No caso, da professora **£** e do professor **∞**, que são os adjuntos para o pré-escolar e para o primeiro ciclo, como nós aqui temos pré-escolar e primeiro ciclo, está tudo ligado.

I - Considera que as decisões devem resultar de um processo participado?

E01 - Considero e resultam. Porque ele tem que saber o que é que todas as versões dos factos, para poder agir em conformidade. Portanto, seria impossível tomar uma decisão sem se ouvir toda a gente.

I - Para si qual é a importância da participação?

E01 - É toda. A curto prazo, porque se apuram os factos no mundo em que a verdade já não é assim tão importante! (risos) E depois a longo prazo, porque um diretor que até esteja por dentro dos factos, mas não ouça as pessoas, a longo prazo, perde credibilidade. Até mesmo que ele já saiba tudo o que aconteceu; chamar uma ou duas pessoas que fizeram parte dos acontecimentos, só lhe fica bem! Eu faço isso também às vezes e resulta!

I - Sente que a sua participação e a sua opinião são tidas em consideração?

E01 - Sinto.

I - Considera que existe uma liderança eficaz, que motiva a participação de todos?

E01 - Considero.

I - O Diretor promove uma liderança partilhada?

E01 - Promove.

I - Na sua perspetiva, quem detém o poder no Agrupamento?

E01 - O Diretor! Por que embora a liderança seja partilhada, e como é que eu sei isto? Porque telefono para lá e ponho um problema e o professor **∞** diz-me assim: “nós costumamos resolver assim, assim desta maneira, mas eu vou só confirmar com o diretor e já te devolvo a chamada”. Ele confirma com o diretor, o Diretor confirma que é para fazerem como é habitual e ele devolve-me a chamada.

I - Qual é a designação que atribui ao órgão que integra o subdiretor e adjuntos?

E01 - Sei lá! (risos) Equipa técnica, não sei! Eu sou um bocado má nos termos.

I - Os elementos que dão apoio ao Diretor, à partida...

E01 - Direção. Eu chamo Direção a aquilo no geral e, depois, quando quero o Diretor em particular, é Diretor, mas para mim são todos elementos da Direção.

I - Para tratar assuntos do estabelecimento, por norma, a quem se dirige?

E01 - Normalmente falo por ser mais rápida a chamada, dado que o diretor costuma estar mais ocupado, a professora **£** ou o professor **∞**, porque eles são, agora a ver se sei os termos, o professor **∞** é o responsável pelo primeiro ciclo no Agrupamento e a professora **£** é a responsável pelo pré-escolar no Agrupamento. Mas quando, por exemplo, quero falar de assuntos relacionados com as Assistentes, falo

com o professor **δ**, por que ele é responsável pelas Assistentes aqui no Agrupamento. É claro que quando é um assunto mesmo muito importante e que só o Diretor é que resolve, peço para falar com o Diretor e ele, por norma, até atende. Mas, quando são assim coisas mais do dia-a-dia, falo com os adjuntos.

I - No seu caso concreto, enquanto Coordenadora de estabelecimento, considera que representa o Diretor junto do estabelecimento?

E01 - Esforço-me todos os dias e acho que corre bem. Pelo menos o *feedback* que eu tenho deles é positivo.

I - Enquanto representante do Diretor, como justifica isso mesmo?

E01 - Em termos de postura do dia-a-dia?

I - Sim.

E01 - Diplomacia (risos). É tentar fazer tudo, com o melhor ar possível, de maneira que as pessoas possam verbalizar os seus problemas e saiam daqui, se não completamente satisfeitas, pelo menos apaziguadas.

I - Relativamente ao Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano de Atividades, conhece os documentos?

E01 - Conheço, estou em cima do acontecimento. Está acolá o mapa com todas as atividades. Está ali o Regimento Interno que saiu do Plano Educativo do Agrupamento e está feito também.

I - Sabe quem elaborou e quando?

E01 - Não, porque isso foi tudo elaborado, ainda não estava cá (risos), portanto, suponho que tenham sido as equipas saídas da direção e dos departamentos.

I - Na sua perspetiva, considera que os referidos documentos vão ao encontro dos interesses da comunidade?

E01 - Considero.

I - Tem noção se, para a eleição do Conselho Geral, foram apresentadas várias listas?

E01 - Quando elaborei o Regimento Interno, parte da informação não sabia porque tinha acabado de chegar. Quando fiz o regimento, sei que ele tinha que ser aprovado pelo Conselho de Escola e sei que na altura houve um atraso para ele ser aprovado, porque o Conselho de Escola ainda não estava completamente definido e concluí que devia haver várias pessoas ou, então, não havia pessoa nenhuma para serem presidentes, ser presidente, no caso. Depois, entretanto, foi aprovado e concluí que já havia Conselho de Escola e que já estava tudo bem, mas, assim mais pormenores não sei.

I - O Conselho Geral integra elementos externos à escola.

E01 - Eu sei, eu sei. Câmara Municipal e isso tudo.

I - Qual é a sua opinião acerca disso?

E01 - Uma faca de dois "legumes" (risos). Por que nós sabemos quais são os interesses das Câmaras e também sabemos quais são os interesses das escolas e arranjar um meio termo que satisfaça todos, não deve ser fácil. Deve ser difícil, mas imagino, mais ou menos, como é que seja. Só que acho que é importante, isto pela simples razão de vivermos num país democrático e é para toda a gente estar incluída. Acho bem, mas até certo ponto, porque os interesses da Câmara prendem-se mais com política, que é mesmo assim, e votos, enquanto que a escola, não. A escola é temporal, não depende, não deve depender do partido que está no poder ou das ideias que determinado presidente da Câmara tem

naquele momento, mas apenas a longo prazo, lá está! Uma coisa que dure. Uma instituição forte, respeitada pela comunidade. Isso só se consegue se a escola for forte, mais forte do que dobrar-se (vou usar um termo forte) às necessidades daquele presidente da Câmara, por exemplo.

I - Considera que estes atores têm poder de decisão?

E01 - Considero.

I - Acha que é possível identificar diferentes grupos de interesse no Agrupamento?

E01 - Não. Eu não sou muito boa a identificar grupos de interesse. Eu sei que eles existem (risos), mas, para já, ainda não consigo vê-los.

I - Qual é a sua opinião acerca das atuais políticas educativas, mais concretamente no que respeita à gestão e administração escolar?

E01 - Até entendo a autonomia escolar e a flexibilização educativa, mas não sei até que ponto é que vai ser possível, por causa do envelhecimento da classe docente. Parece ridículo estar a dizer isso, mas os meus colegas, a maior parte, já tem redução da componente letiva. Substituo uma educadora que já tem mais de sessenta anos e eles só querem ir embora (risos). Isto vai ser tudo codificado, certo?

I - Sim.

E01 - Eles só querem ir embora, mas não vão, porque recusam-se a sair sem todos os seus direitos. E até respeito isso, a pessoa trabalhou quarenta anos e agora vai-se embora em condições, sabe-se lá como. Porque eles cortam por todo o lado. Querem estar cá? Querem dar aulas? Não! Portanto, a forma como nós organizamos a escola e os meios que damos, as estruturas e a burocracia, influencia muito a qualidade da escola.

I - Relativamente ao órgão de gestão, prefere o atual modelo, o Diretor? Ou prefere o anterior, Conselho Executivo?

E01 - Eu tenho tido boas experiências com diretores.

(Entretanto, um assistente operacional bate à porta e abre para informar que está alguém na escola para inscrever uma criança).

E01 - Qual era a pergunta?

I - Se prefere o atual Diretor ou o Conselho Executivo?

E01 - Tive muito sorte com as escolas por onde passo, com os diretores e diretoras. Todos eles trabalhavam muito bem em equipa. Basicamente é um Conselho Diretivo, certo? Basicamente, pela razão de se trabalhar em equipa; tem lá aquela pessoa que realmente é diretora, mas como ouve todos os outros, a coisa fica diluída. Eu tenho tido muita sorte nesse aspeto, agora também sou contra e acho que funciona mal, quando está demasiado poder numa só pessoa. Pronto, é isso!

I - Na sua opinião, o Conselho Geral ratifica as decisões do Diretor ou toma decisões?

E01 - Acho, gosto de pensar que toma decisões, só que, também, não sei exatamente como funciona, porque nunca estive em nenhum.

I - Não transparece, para a comunidade, a dinâmica do Conselho Geral?

E01 - Não, não tenho a perceção deles imporem, de imposições de parte a parte. Tenho mais uma ideia de propostas e se é exequível.

I - Considera que a ação do Conselho Geral é convergente com a ação do Diretor?

E01 - Gosto de pensar que sim, mas não tenho dados concretos. Mas gosto de pensar que sim e penso que nesta escola funciona assim, porque vejo-os sempre bem-dispostos e a fazerem o trabalho com ânimo, portanto ninguém trabalha com ânimo se estiverem sempre a impor-lhes coisas com as quais não concordam.

I - Na sua opinião, no Agrupamento, é mais importante o Conselho Geral ou o Diretor?

E01 - O Conselho Geral.

I - Porquê?

E01 - Porque acho que o Diretor, neste caso concreto, os ouve.

I - Qual é a perceção que tem do impacto do órgão unipessoal na relação com os professores?

E01 - Acho que é boa. Se, por um lado, é importante haver um Conselho Geral que representa uma série de instituições da comunidade e existe um diretor que os ouve, também é importante que a escola saiba que existe ali uma pessoa que está por dentro de todos os assuntos e que sabe dar respostas eficazes quando são necessárias.

I - Ele é mais unificador ou fraturante?

E01 - Unificador.

I - Qual é a sua opinião acerca da ação do Diretor?

E01 - Boa, muito boa.

I - Quais as principais razões que a levam a considerar muito boa?

E01 - O facto de ele ouvir toda a gente, a diplomacia.

I - Nas realidades anteriores teve experiência com Conselho Executivo, certo? Sim. Quais são as principais diferenças em relação à situação atual?

E01 - A democracia. Mesmo tendo tido sorte com diretores e diretoras, houve outros casos em que as pessoas que estavam no cargo de chefia máximo, que é o Diretor, se comportavam muito mal! O pior era terem uma agenda própria e uma agenda pessoal muito ligada ao poder político local e que pendia sempre não para escola, mas para os interesses políticos do momento.

I - Comparativamente ao modelo anterior, acha que o atual Diretor é mais ou menos democrático?

E01 - Muito mais.

I - O modelo anterior é menos democrático?

E01 - O modelo ou o Diretor?

I - Conselho Executivo.

E01 - Ah! O modelo anterior é mais democrático. Muito embora este Diretor, não sendo um modelo tão democrático, tenha uma prática muito democrática. Penso que, mais importante que a forma como as organizações estão feitas, a hierarquia, o organograma, o indicador principal é como as pessoas que estão lá trabalham, digo eu!

I - A agregação de escolas, que conduziu à formação de agrupamentos de escolas, introduziu mudança. Acha que as escolas do primeiro ciclo e jardins de infância conseguiram manter a sua identidade?

E01 - Acho que sim, acho que sim.

I - As atuais medidas de política, na sua perspetiva, produziram melhorias ou mudanças significativas na escola?

E01 - Produziram, sim. O facto de as coisas estarem relacionadas umas com as outras e isto estar tudo organizado, num percurso que vai dos três até aos dezoito, isto é uma vida dentro da escola! E acho que facilita termos a certeza de qual é a oferta à nossa volta, quais são as nossas opções, qual é o jardim, qual é a escola, qual é o secundário, qual é o curso profissional e depois, eventualmente, qual é a universidade. Temos esta estrutura organizada e forte, daí que tranquiliza, tanto os pais, como os estudantes.

I - Na sua perspetiva, a democraticidade na escola é garantida pelo Conselho Geral ou pelo Diretor?

E01 - Por ambos. A democracia é mesmo isso! É haver uma série de órgãos e de elementos a dar a sua opinião e a tomar decisões, portanto, se me está a perguntar quem é mais democrático, não dá. Isto de democrático não é ter mais peso em relação a outro. É termos todos a mesma importância e valor.

I - Quem garante a democraticidade dos processos?

E01 - Neste caso, até suponho que seja o Diretor, pelas características que já conheço dele; tem todo o interesse em manter o processo o mais transparente e razoável para todos os envolvidos.

I - Como considera a relação entre o Agrupamento e o Ministério da Educação?

E01 - Não tenho grande conhecimento do assunto, em termos práticos. Aliás, até tenho. Tenho um familiar que trabalhou na DREN e que sempre me deu as melhores referências deste Agrupamento, mas não sei se isto é uma resposta válida.

I - Considera que o Diretor conseguiu aumentar a autonomia do Agrupamento, em relação ao poder central?

E01 - Considero.

I - Considera que o atual modelo de gestão reforçou a autonomia do Diretor para o interior da escola?

E01 - Considero, já que é para isso que este modelo serve. Para reforçar a autonomia dos diretores.

I - E a sua autonomia, aumentou?

E01 - Não posso dizer, porque não era coordenadora antes deste modelo. A menos que me faça a pergunta em relação a outro tipo de funções que eu tivesse.

I - Enquanto coordenadora de estabelecimento.

E01 - Não me parece, porque não tive a experiência prévia.

I - Na sua opinião, o que leva alguém a concorrer ao cargo de Diretor?

E01 - Eu acho que é bastante... ou é por interesse, no caso dos outros diretores que tive, que não eram lá muito felizes. É o interesse político, porque é um cargo de bastante relevo, porque é. Ou então é mesmo a questão de gostar muito da escola e já estar ali há algum tempo e dedicar-se muito à causa.

I - Concorda com a possibilidade de o Diretor poder permanecer dezasseis anos consecutivos no exercício do cargo?

E01 - Dezasseis é muito tempo! (risos) Mas, lá está! Há pessoas e pessoas. No geral não. Se tivesse que impor uma regra que proibisse tanto tempo, eu impunha.

I - Qual é a sua opinião acerca do uso de plataformas eletrónicas no trabalho de gestão e administração escolar?

E01 - É uma ferramenta. Não me canso de dizer isto. As pessoas veem os computadores e as ferramentas tecnológicas e acho muito bem. É uma maravilha! É uma ferramenta, não é um fim em si. Isto é um problema muito grande, agora. As pessoas acham que têm ferramentas e têm quadros e computadores e softwares. Têm mil e uma coisas, mas é uma ferramenta para chegar a um objetivo, que o objetivo são as pessoas e, então, considero importante, mas como meio de e não como um fim em si mesmo.

I - Qual é a sua opinião acerca da gestão democrática, autonomia e participação?

E01 - É a melhor possível. Tudo isso que disse deve ser sempre valorizado.

I - Há alguma questão que não tenha sido colocada, mas à qual gostaria de responder?

E01 - Não. Acho que fomos a tudo.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Apêndice VIII - Transcrição da entrevista E02 – Coordenador de Estabelecimento do 1.º Ciclo, mais próximo da escola-sede

Esta entrevista faz parte de um estudo de caso orientado para o estudo e a compreensão dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a), o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são: a) Compreender, descrever e identificar a ação do(a) Diretor(a), nas suas virtualidades e constrangimentos; b) Compreender, em que medida, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e a Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, contribuíram para o reforço da autonomia da escola; c) Estudar e discutir as principais razões que resultaram na implementação do órgão unipessoal; d) Investigar, em que medida os objetivos expressos na legislação, que conduziram à implementação do órgão unipessoal, se refletem e influenciam a ação e dinâmica do Agrupamento de escolas; e) Perceber o enquadramento das práticas e representações dos atores acerca da ação do(a) Diretor(a); f) Identificar as lógicas do(a) Diretor(a) no processo de decisão; g) Identificar como e com quem o(a) Diretor(a) toma decisões.

Para o efeito, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração e comprometemo-nos a manter o anonimato na transcrição e no tratamento das entrevistas.

Foi solicitada autorização, a qual foi concedida.

Data da realização: 12/02/2019

I - Idade

E02 - 46.

I - Género

E02 – Masculino.

I - Grau académico

E02 - Licenciatura.

I - Situação profissional

E02 – Professor do Quadro de Agrupamento.

I - Tempo de serviço nesta Escola

E02 – Nove anos.

I - Desde...

E02 - Desde a abertura desta Escola.

I - No modelo anterior, Decreto-Lei n. 115-A/98, exerceu algum tipo de cargos para além deste?

E02 - Estou a exercer neste momento e há seis anos a esta parte, exerço o cargo de Coordenador de Estabelecimento e este é o segundo ano, enquanto Coordenador de Departamento.

I - Também coordenador de Departamento!

E02 - Também Coordenador de Departamento.

I - Quais são as motivações para o exercício, já agora, de ambos os cargos?

E02 - Ambos os cargos, hum... é assim: a coordenação de estabelecimento é determinada pelo Diretor. É evidente que há uma consulta e, pronto, estive aberto a essa função. Aquilo que mais me agrada, nesta função, é que consigo ter uma ideia muito mais ampla de todos os alunos que temos na escola, não estou única e exclusivamente relacionado com os meus, com os meus alunos, enquanto professor titular de turma, não é? Tenho um conhecimento muito mais aberto até da própria comunidade, porque estou em contacto muito mais permanente com os pais e encarregados de educação, Juntas de Freguesia, Instituições envolventes e Município. Depois tenho também a parte letiva, não é? Porque sou professor de apoio educativo e professor de programação, programação enquanto AEC, atividade de enriquecimento curricular e a programação também é algo que me dá muito gozo e este cargo também me permite estar nessa área. Relativamente ao Coordenador de Departamento, foi uma eleição. É um trabalho, eu diria, é um bocado... bastante burocrático (risos). Não é, propriamente, que eu execute com tanto entusiasmo, enquanto coordenador de estabelecimento.

I - Pois.

E02 - É um cargo muito mais burocrático, com muita mais legislação. A gestão de vinte e três ou vinte e quatro docentes também não é fácil. Depois, o ensino está numa mudança brutal, na minha opinião. A entrada do cinquenta e quatro, a entrada do cinquenta e cinco, tudo isso causa-nos algumas dificuldades, porque acho que caminhamos um bocadinho sem saber o ponto de chegada, não é? Sabemos o ponto de partida, mas o ponto de chegada é um bocadinho difícil de ter uma ideia de como seja. E as adaptações custam um bocadinho, não só para mim, como para as restantes docentes. De facto, toda a gente sente estas dificuldades, como nos adaptarmos a esta nova realidade.

I - Pois. O Estabelecimento tem muitas turmas?

E02 - Tem nove turmas.

I - Todas do primeiro ciclo?

E02 - Todas do primeiro ciclo.

I - E, também tem pré-escolar?

E02 - Pré-escolar não, está num edifício à parte.

I - Muito bem. Relativamente à formação do Agrupamento, deste Agrupamento de escolas, tem ideia como se formou e quando se formou?

O que pretendo, mais concretamente, é saber se resultou de um processo simples ou se esteve envolto em algumas tensões?

E02 - Não estou muito à vontade para falar nisso, porque quando cá cheguei o Agrupamento já estava formado. Mas parece-me que, com a exceção de algumas escolas, não deste Centro Educativo, mas do centro educativo mais ali ao lado direito, houve ali uma ou duas freguesias que não estavam muito interessadas que os alunos se deslocassem para a escola. Relativamente a este Centro, penso que não

houve, não houve grandes dificuldades, até porque as escolas um bocadinho mais afastadas estavam a perder muitos alunos e era quase inevitável que tinham que fechar.

I - Relativamente ao Agrupamento de escolas, quais é que acha que foram as principais consequências e diferenças em relação à configuração anterior, em que cada escola existia isoladamente?

E02 - Isoladamente, eu já trabalhei, não neste Agrupamento, mas já trabalhei em escolas isoladas, aquilo que noto é que melhoramos imenso em termos de recursos materiais e de conforto, isso nota-se claramente! O facto de os miúdos conviverem com mais miúdos, também acho que lhes dá uma perspetiva diferente daquilo que é a realidade social dos dias de hoje. Se calhar, o aspeto menos positivo, se calhar, é que se torna mais difícil gerirmos, às vezes, conflitos entre alunos, porque é um número muito superior e nem sempre os recursos humanos, às vezes, são suficientes e isso penso que será o maior problema. De resto, tudo se resolveu. A questão dos transportes também foi facilmente ultrapassada e acho que, acho que estamos bem melhor assim.

I - Na sua perspetiva quais os aspetos que considera mais relevantes em resultado da aplicação do Decreto-Lei n.º 75, que impôs o Diretor?

E02 - Que impôs o Diretor... Às vezes, fico com a sensação de que não se reflete tanto em termos de equipa. Antigamente tínhamos um Conselho Exec... Diretivo, em que, se calhar, se discutia mais os problemas e era, se calhar, uma decisão, não sei se democrática é o termo certo, mas uma decisão mais aberta a todos e, se calhar, as opiniões eram ouvidas com mais atenção e as decisões eram tomadas de uma forma, um bocado, diferente. Sendo a decisão apenas do Diretor, penso que, às vezes, é capaz de haver uma ou outra situação em que o diálogo não é suficiente e, às vezes, tomam-se decisões um bocadinho, que não são bem acordadas por todos e, às vezes, pode-se criar uma ou outra decisão, um bocado mais difícil de resolver. É por isso!

I - Considera que o Agrupamento possui uma missão e visão estratégica?

E02 - Eu considero que sim.

I - E em termos de prioridades e metas traçadas? Quais são as que identifica?

E02 - Olhe, há uma coisa que para mim na escola é fundamental: a forma como consegue chegar aos alunos e a proximidade que tem com os alunos e a procura da resolução de problemas dos alunos. E penso que, nesse aspeto, o Agrupamento está bastante bem e acho que é o fator mais importante. Acho que há uma proximidade muito grande com os alunos e uma tentativa de solucionar os problemas do dia-a-dia, não só os problemas académicos dos alunos, mas também os problemas sociais e familiares, e por aí fora.

I - Os resultados escolares, não são motivo de pressão?

E02 - Os resultados escolares são sempre pressão. Não é? Quando temos um ranking, os resultados escolares tornam-se, um bocadinho, pressão. Agora, não temos sentido muito essa pressão, porque os resultados vêm estando ao nível das médias nacionais, um bocadinho mais acima, um bocadinho mais abaixo, mas sinto que, até para o próprio Diretor, muitas vezes os resultados são uma pressão.

I - Relativamente aos objetivos do Agrupamento, na sua perspetiva, eles são concretizados com base no processo de conflito (vendo aqui o conflito enquanto semente de inovação), ou com base em processos de negociação?

E02 - Estou muito mais inclinado para os processos de negociação.

I - Aqui, no Estabelecimento que coordena, há lugar a reuniões?

E02 - Nós temos reuniões. Normalmente, temos duas reuniões de arranque do ano letivo. Reuniões formais. Depois temos uma reunião formal, por período, e temos reuniões no final do ano letivo, já de alguma preparação para o início do próximo. Reuniões informais, temos quase semanalmente. Portanto, na hora do lanche sentamo-nos ali um bocadito, temos de tratar agora das questões do Carnaval, ou temos que tratar de algum assunto de uma visita de estudo e fazemos vários encontros informais.

I - O Diretor participa nessas reuniões?

E02 - Não. Das reuniões de Estabelecimento, é o Coordenador de Estabelecimento e os docentes do Estabelecimento.

I - Portanto, ele não reúne com o Estabelecimento, com os professores do estabelecimento?

E02 - Não, a não ser que seja solicitado para algum assunto mais exigente, mas não tem sido necessário.

I - Ao nível do Estabelecimento, há lugar à produção ou análise de algum tipo de documentos?

E02 - Os documentos que nós trabalhamos, em termos de Estabelecimento, é as planificações das visitas de estudo, das atividades no exterior e o plano anual de atividades, definido para este estabelecimento que, normalmente, depois juntam-se as atividades de todos os centros e depois dá o plano anual definitivo de Agrupamento.

I - Considera que o Estabelecimento, que coordena, é institucionalmente importante?

E02 - É muito importante.

I - E em que medida?

E02 - Acho que é extremamente importante. Primeiro, porque é um lugar de formação do indivíduo e do aluno, enquanto ser humano e enquanto pessoa. E depois, os centros educativos e este Centro Educativo está implicado em alguns projetos, nomeadamente projetos com a Autarquia, com as juntas de freguesia, nós temos aqui uma instituição perto, que é ali a quinta que eu não lhe posso revelar o nome, mas também temos vários projetos.

I - Mas pode revelar, porque depois será tudo codificado.

E02 - Quinta _____, temos vários projetos com eles. Alguns destes projetos incluem a comunidade, e já agora digo-lhe: o “Festival _____” e a “Semana da Educação”, “Feira da Educação” que implica a participação, também, dos pais, e nesse âmbito considero que é extremamente importante.

I - Os elementos que integram o estabelecimento participam, de alguma forma, na definição do funcionamento do estabelecimento?

E02 - Sim.

I - E no que diz respeito aos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento, também participam?

E02 - Participam.

I - Conhece o Projeto de Intervenção do Diretor?

E02 - Não. Não tenho uma ideia muito vincada sobre isso.

I - Considera que o Diretor toma decisões?

E02 - Considero.

I - Na sua perspetiva, de quem é que o Diretor se reúne para esse processo de tomada de decisões?

E02 - Estou no Conselho Pedagógico, portanto, enquanto Coordenador de Departamento e muitas decisões são tomadas, também, com a voz do Conselho Pedagógico e também tomará decisões com a restante equipa, nomeadamente, os diretores adjuntos, não é?

I - Considera que as decisões devem resultar de um processo participado?

E02 - Eu acho que sim.

I - Qual é a importância da participação, na sua perspetiva?

E02 - Nós, na escola, temos vários níveis: temos o jardim, o primeiro ciclo, o segundo ciclo e por aí fora. Cada um de nós tem conhecimento daquilo onde está inserido, portanto, eu tenho, se calhar, mais conhecimento do primeiro ciclo do que qualquer um dos outros docentes dos outros ciclos. Daí que a minha participação, nomeadamente, na tomada de decisão do primeiro ciclo, acho que deva ser importante, a minha e dos docentes do primeiro ciclo, assim como os jardins de infância, segundo ciclo e por aí fora. Por isso é que acho que a participação é extremamente importante, por isso mesmo, porque nós conseguimos transmitir uma realidade muito mais precisa, às vezes, do que as pessoas têm sobre isso, não é?

I - Sente que a sua participação, em concreto, e a sua opinião são tidas em consideração?

E02 - Acho que sim. Pelo menos, é motivo de reflexão.

I - Considera que existe uma liderança eficaz, que motiva a participação de todos?

E02 - Eu penso que sim, sim.

I - O Diretor promove uma liderança partilhada?

E02 - Promove, promove.

I - Quem detém o poder no Agrupamento?

E02 - Quem detém o poder? Na minha perspetiva é o Diretor!

I - O subdiretor e adjuntos ocupam um lugar no Agrupamento, qual é a designação que atribui ao órgão que eles ocupam?

E02 - Designação?

I - Do órgão que eles integram.

E02 - Para mim é uma direção (risos).

I - Para tratar assuntos relativos ao Estabelecimento, por norma, a quem se dirige?

E02 - Dentro da estrutura diretiva, certo? **Sim.** Com quem, normalmente, falo é com o Diretor adjunto do primeiro ciclo. E se a solução não for resolvida, peço-lhe a ele para, juntamente comigo, ir ao Diretor e tentarmos resolver qualquer problema.

I - Professor, considera que representa o estabelecimento junto do Diretor ou representa o Diretor junto do estabelecimento?

E02 - Penso que será, um bocadinho, as duas coisas. Há determinadas ordens que o Diretor entende que têm de ser cumpridas e terei que, junto dos meus colegas, tentar que isso seja cumprido e um bocadinho o contrário. Também há situações que nós entendemos que deverão ter uma abordagem, um bocadinho diferente, e também tentamos passar essa mensagem ao Diretor e argumentar de forma a conseguirmos os nossos objetivos. Os nossos, não! Os objetivos, neste caso, do Centro Educativo, não é?

I - No que respeita ao Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano de Atividades, conhece os três documentos?

E02 - Conheço.

I - Recorda-se quando, como e quem elaborou?

E02 - O Regulamento Interno, praticamente, todos os anos é sujeito a uma revisão. E essas revisões, normalmente, cada estrutura do Agrupamento, no meu caso do primeiro ciclo, são promovidas reuniões de Departamento no final do ano letivo e, uma ou várias dessas reuniões são para atualização de documentos, nomeadamente, o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, também. O Projeto Educativo é algo que só se vai reajustando, mas tem uma duração maior, não é? O Projeto Educativo já está com alguns anos, não lhe sei precisar, mas já está, aliás, devemos estar numa fase quase já de mudança do Projeto Educativo, mas as estruturas participam da forma que eu lhe digo, portanto, há reuniões de Departamento e depois são definidas várias equipas para analisar os vários documentos e, depois, as propostas são trazidas a Conselho de Docentes e, depois, transmitidas em Pedagógico para posterior aprovação.

I - Considera que estes documentos, acerca dos quais acabamos de falar, vão ao encontro dos interesses da comunidade?

E02 - Vão, eu acho que vão.

I - Relativamente à eleição para o Conselho Geral, recorda-se se foram apresentadas várias listas?

E02 - Eu, parece-me. Parece-me que não! Tenho, praticamente, a certeza que apenas se apresentou uma lista.

I - No modelo, recorda-se se havia lugar à apresentação de várias listas à Assembleia de Escola?

E02 - Não lhe consigo responder a isso.

I - Qual é a sua opinião acerca da participação de elementos externos à Escola no Conselho Geral?

E02 - Em primeiro lugar, acredito que se discutam temas importantes para a escola e para os alunos e que as pessoas possam ter um conhecimento, também, de como funciona a escola e de como funcionam as estruturas da escola. Depois, possam passar isso lá para fora, porque fico com a sensação que as pessoas, no exterior, ainda sabem muito pouco de como funciona a escola e isso acho que é importante. Também é importante nós ouvirmos aquilo que eles nos trazem e também aquilo que eles pensam da forma como as estruturas e as escolas funcionam, até para nos reajustarmos, pois se não estivermos abertos à crítica, também não vamos conseguir corrigir nada.

I - Acha que estes atores têm poder de decisão?

E02 - Olhe, eu vou ser franco consigo. Não sei se as pessoas, que compõem o Conselho Geral, quando falamos em Conselho Geral, falamos de pessoas da Autarquia e eu não sei até que ponto há uma isenção completa (risos). Falamos de representantes dos funcionários, falamos de representantes de pais, portanto, eu não sei se as pessoas se sentem muito à vontade até para, num espaço com muita mais gente, possam dizer aquilo que entendem e aquilo que defendem, mas também nunca participei em nenhum e não conheço muito bem as pessoas e não lhe posso dar essa... não posso ser muito objetivo nisso.

I - Nos diversos órgãos do Agrupamento, acha que é possível identificar diferentes grupos de interesses?

E02 - Não me tenho apercebido.

I - Qual é a sua opinião acerca das atuais políticas educativas, mais concretamente acerca da gestão e administração escolar? Ou seja, prefere o atual modelo – Diretor, em vez do anterior – Conselho Executivo?

E02 - Eu achava o anterior mais democrático e, se calhar, debatia-se um pouco mais as questões importantes à escola e estaria mais inclinado para esse.

I - Na sua opinião, o Conselho Geral ratifica as decisões ou toma decisões?

E02 - Parece-me que ratifica as decisões.

I - Considera que a ação do Conselho Geral é convergente com a ação do Diretor?

E02 - Considero que sim.

I - Na sua opinião, no Agrupamento, é mais importante o Conselho Geral ou o Diretor?

E02 - Eu acho que, é uma resposta (risos), uma verdade de La Palice. Eu acho que são os dois importantes. O Diretor penso que tem a obrigação de tomar as decisões e algumas não são nada fáceis. O Conselho Geral tem que ser um bocado o júri dessas decisões, se achar que deve interferir e aí não é uma resposta muito fácil, mas é um bocadinho isso. Acho que o Diretor tem que tomar as decisões e quando falo numa antiga direção, que era mais democrática, se calhar esta, a atual situação até para o Diretor é mais difícil do que era anteriormente com os conselhos diretivos. Acho que o poder é maior, mas as responsabilidades também são acrescidas. Mas acho que o Diretor tem que colocar as coisas a funcionar, mas o Conselho Geral é um bocado um júri dessas decisões, não é? Em termos legais não estou muito por dentro de isso, mas acho que o Conselho Geral pode inferir nas decisões do Diretor.

I - Qual é o impacto do órgão unipessoal, neste caso o Diretor, na relação com os professores?

E02 - Olhe, muito sinceramente eu não...

I - É mais unificador ou mais fraturante?

E02 - Eu, daquilo que conhecia, falando daquilo que era anteriormente a direção e que é atualmente o Diretor, não vejo que se tenham criado grandes, grandes fraturas, acho que tem havido capacidade de se ultrapassar os problemas sem grandes alaridos.

I - Relativamente à ação do Diretor, identifica algumas mudanças em relação ao modelo anterior? O que acha que mudou?

E02 - Eu penso que, havendo a decisão, sendo dele a decisão é mais rápida.

I - Na sua opinião, quais são as principais diferenças entre o Diretor e o Presidente do Conselho Executivo?

E02 - É um bocado aquilo que eu lhe disse anteriormente. Existe uma tomada de decisão, às vezes, mais rápida. Repita-me a pergunta.

I - Qual é a sua opinião acerca das principais diferenças entre o Diretor e o Presidente do Conselho Executivo?

E02 - Mais rápido, acho que a decisão é mais rápida. Se calhar também se discute menos um bocadito alguns assuntos, passa um bocadinho por aí.

I - Os agrupamentos de escolas, portanto, a constituição dos agrupamentos veio juntar escolas que, até então, funcionavam de forma isolada. Acha que esta nova configuração permitiu manter a identidade das escolas do primeiro ciclo?

E02 - Manter a identidade, na totalidade penso que não. E porquê? Porque acho que existia um vínculo muito forte entre as pequenas escolas e a comunidade. Havia um vínculo muito forte e porque eu conhecia algumas escolas; colaborei no encerramento de uma escola, tive de fazer várias reuniões para convencer, no fundo, os pais para a que um grande centro seria melhor do que uma escola isolada e notei que houve, um bocado, essa perda de identidade. Agora, a essência da escola continua, não creio que por aí se tenha perdido alguma coisa. Para a comunidade penso que se perde.

I - Relativamente às atuais medidas de política, considera que trazem melhorias significativas para a escola?

E02 - Estamos a falar de política educativa geral, não estamos a falar de currículos?

I - Não.

E02 - Eu acho que sim.

I - Este modelo de gestão, na sua perspetiva, é mais ou menos democrático?

E02 - O atual modelo?

I - Sim.

E02 - Um bocado menos democrático.

I - O que o leva a pensar dessa forma?

E02 - Eu disse um bocadinho, por isso mesmo, porque algumas decisões são tomadas e deveriam ser mais partilhadas, mais participadas e mais discutidas.

I - Considera o Conselho Geral como o garante da democraticidade na Escola?

E02 - Sim.

I - Porquê?

E02 - Porque eu entendo e falo deste Conselho Geral, entendo que já aconteceu numa ou noutra situação em que, de facto, fez com que se repensasse uma ou outra decisão e isso, num ou dois casos, que me recorde, até foram alteradas essas decisões.

I - Como considera a relação entre o Agrupamento e o Ministério da Educação?

E02 - Penso que não tem havido (risos). Não me tenho apercebido de nada, ainda recentemente estive cá o Senhor Ministro da Educação e, portanto, correu de forma positiva. Penso que há um bocado de

imposição, é a minha opinião, acho que há um bocado imposição do Ministério. Acho que coloca demasiada legislação, em períodos de tempo muito curtos, e isso acho que causa, às vezes, provoca tomadas de decisões que não são muito bem refletidas, porque relembro só o duzentos e vinte e três que saiu em agosto, quando se tem que preparar em junho e julho, não é? Acho que isso é uma forma de pressão e de relação, que não é uma relação fácil, portanto, sei que as pessoas aceitam e têm que cumprir, mas não me parece que seja o mais correto.

I - Considera que o atual modelo de gestão e administração escolar reforçou a autonomia do Diretor?

E02 - Sim.

I - E a sua autonomia, aumentou?

E02 - A minha autonomia, enquanto Coordenador de Estabelecimento? Sim. Não me parece que tenha havido diferenças.

I - Quando falamos na autonomia do Diretor, considera que ela aumentou para o interior da escola ou em relação ao Ministério da Educação?

E02 - Com o interior da escola, sim! Aliás, nós docentes também começamos a ver o Diretor, portanto, pusemos um bocadinho de parte a direção e começamo-nos a dirigir para o Diretor, porque o Diretor é que toma a decisão e tem esse poder. Para o exterior, o Diretor também transmite aquilo que entende que é o melhor para a escola, junto das autarquias, junto destas instituições envolventes. Já não sei se, perante o Ministério, os diretores conseguem alguma coisa, sinceramente. A nível local acredito que sim, a nível nacional já não sei.

I - Na sua opinião, o que leva alguém a candidatar-se a Diretor?

E02 - Isso é uma pergunta difícil e vou-lhe dizer. É Diretor também?

I - Não.

E02 - É um cargo muito duro, na minha opinião. Eu penso que deve, tem que gostar muito de liderar, porque obrigatoriamente tem que ser um líder, não há alternativa. Tem que gostar bastante da gestão, numa escola, de recursos humanos, da liderança desses recursos. E tem que fazer um investimento pessoal muito forte. Agora, os motivos, francamente, não consigo ir além disso, porque eu nunca queria um cargo desses porque é de uma exigência extremamente grande.

I - Concorda com a possibilidade de o Diretor poder permanecer dezasseis anos consecutivos no exercício do cargo?

E02 - Eu vou ser franco, tenho que ser franco e vou-lhe dizer a minha opinião e falo relativamente à minha pessoa, também, que já estou há seis anos no cargo de Coordenador de Estabelecimento, por uma razão muito simples: eu acho que tem que haver uma maior rotatividade em tudo. Estamos a falar de escola e para fora da escola, também nas outras áreas que não a escola. Por uma razão simples, porque nós quando não passamos pelas situações, não temos ideia, ouvimos, sentimos, mas não sabemos verdadeiramente as dificuldades que cada um enfrenta. Só quando vim para Coordenador de Estabelecimento é que me apercebi, de facto, de alguns problemas que me passavam completamente ao lado enquanto era professor, só professor titular de turma. A mesma coisa do Departamento, portanto, tinha uma ideia, mas verdadeiramente conhecer, não conhecia! E eu acho que isso é importante, porque há novas ideias a circular e há novos intervenientes e não se cria aquele hábito, porque, muitas vezes,

cria-se um determinado padrão, determinado hábito e não há grandes mudanças e, às vezes, faz falta. Eu penso que em tudo, não só na escola como fora da escola, se calhar dezasseis anos é muito!

I - Qual é a sua opinião acerca do uso de plataformas eletrónicas no trabalho de gestão e administração escolar?

E02 - Eu acho que é positivo, havendo as condições necessárias. Porque se o servidor, e já nos aconteceu, está um mês, em época de avaliações, avariado, é muito duro! Mas havendo condições, eu penso que sim, embora me pareça que, agora, sobretudo do Ministério se cai um bocadinho no exagero porque são questionários a toda a hora, plataformas a toda a hora. Vejo isso muito importante na questão das avaliações e na questão dos sumários, penso que vem trazer, e mesmo em alguns questionários que se possam pôr, estou com receio e parece-me que está a acontecer, é demais! Se fizer falta, todos os meses estou a responder a questionários sobre as AEC's, não percebo porquê, mas é a realidade!

I - Associa as plataformas a algum tipo de controlo?

E02 - Eu acho que sim. Acho que há uma abordagem no sentido de uma gestão mais eficiente de recursos e saber como é que as coisas funcionam. Eu penso que faz um certo sentido, não podemos é, depois, cair no exagero! Terá, seguramente, a ver com o controlo e saber como é que as coisas estão a funcionar.

I - Em termos gerais, qual é a sua opinião acerca da gestão democrática, autonomia e participação?

E02 - Qual é a minha opinião?

I - Sim.

E02 - Do que está a acontecer?

I - Acha que esta gestão é democrática, confere mais autonomia maior participação?

E02 - Penso que, em termos de democracia, embora exista o Diretor, nós vivemos num Agrupamento em que a democracia existe e as pessoas são ouvidas. Quando se fala em autonomia, é assim, eu não sei se são as escolas que não querem assumir essa autonomia, ou se essa autonomia é um bocadinho fictícia, eu ainda não percebi muito bem isso. Porque fala-se em autonomia para isto e autonomia para aquilo, mas falamos numa escola inclusiva e, depois, não temos recursos para essa escola, porque aquilo é tudo refletido em números e não em pessoas, que é aquilo que está a acontecer agora! Tenho muitas dúvidas e não me parece que a autonomia seja assim tão grande, ou então as escolas não estão a saber gerir essa autonomia.

I - Há alguma questão que não tenha sido colocada, mas à qual gostaria de responder?

E02 - Não, penso que não tenho mais nada para acrescentar.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Apêndice IX - Transcrição da entrevista E03 - Adjunta do Diretor

Esta entrevista faz parte de um estudo de caso orientado para o estudo e a compreensão dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a), o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são: a) Compreender, descrever e identificar a ação do(a) Diretor(a), nas suas virtualidades e constrangimentos; b) Compreender, em que medida, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e a Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, contribuíram para o reforço da autonomia da escola; c) Estudar e discutir as principais razões que resultaram na implementação do órgão unipessoal; d) Investigar, em que medida os objetivos expressos na legislação, que conduziram à implementação do órgão unipessoal, se refletem e influenciam a ação e dinâmica do Agrupamento de escolas; e) Perceber o enquadramento das práticas e representações dos atores acerca da ação do(a) Diretor(a); f) Identificar as lógicas do(a) Diretor(a) no processo de decisão; g) Identificar como e com quem o(a) Diretor(a) toma decisões.

Para o efeito, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração e comprometemo-nos a manter o anonimato na transcrição e no tratamento das entrevistas.

Foi solicitada autorização, a qual foi concedida.

Data da realização: 15/02/2019

I - Idade

E03 - 58.

I - Género

E03 - Feminino.

I - Grau académico

E03 - Licenciatura.

I - Situação profissional

E03 - Professora do Quadro de Agrupamento.

I - Tempo de serviço

E03 - Trinta e sete anos.

I - No modelo anterior, Decreto-Lei n. 115-A/98, e no modelo atual, recorda-se do tipo de cargos que exerceu?

E03 - No modelo de gestão era Vice-presidente, não é? Eramos todos! Era Conselho Executivo, havia o Presidente e os Vice-presidentes. Neste modelo de gestão mantivemos a mesma equipa, a equipa manteve-se a mesma e sou adjunta do Diretor.

I - Relativamente à formação do Agrupamento, recorda-se como se formou e quando se formou?

E03 - Não percebi.

I - Relativamente à formação do Agrupamento, quando se constituiu...

E03 - Sim, recorde, recorde perfeitamente.

I - Resultou de um processo participado e foi um processo simples, ou esteve envolto em algum tipo de tensão?

E03 - Acabou por ser um processo simples, embora, enquanto não foi instalada a Comissão Executiva Instaladora, que era assim que se chamava, houvesse ali algum nervosismo, até por não se saber muito bem o que é que ia acontecer, sobretudo, nos professores do primeiro ciclo e nos professores, nos educadores. Porque estavam habituados a um outro modelo, era as Delegações Escolares, as Direções Escolares, era completamente isolado deste tipo de organizações e havia ali alguma dúvida, mas depois foi muito pacífico, toda a gente foi muito bem acolhida. As pessoas acabaram por gostar dessa proximidade.

I - Que aspetos considera mais relevantes deste novo modelo, Decreto-Lei n.º 75?

E03 - Tem que me situar.

I - O DL n.º 75/2008 que implementou o Diretor, relativamente ao que tínhamos até então, DL n.º 115-A/1998 e Conselho Executivo. Em termos de aspetos que marcaram a Escola, o que considera como mais relevante?

E03 - Olhe, desde já, sou um bocado saudosista. Eu gostava, achava que era muito mais democrático o outro modelo. Nós éramos um órgão corporativo, mas os poderes estavam distribuídos de outra forma, que a mim me agradava mais. Temos a sorte, concretamente nesta Escola, de termos um Diretor que tem muito bom senso e que não usa, de uma forma solitária, os poderes que tem, partilha, discute e depois toma decisões. Mas isso, como sabe, pode não ser feito.

Sim.

E não é o exemplo, no abstrato, vendo modelo a modelo, este pode ser, se calhar sou exagerada, mas tem alguns laivos que pode ser um bocado perigoso. Pode dar aso a alguns abusos, e a gente sabe, até pelas notícias que vão surgindo aqui e ali, que há alguns abusos.

I - Vejo que vocês, aqui, funcionam numa equipa que está concentrada, já no modelo anterior o Diretor tinha o seu espaço e vocês estavam noutra espaço?

E03 - Não. Estávamos juntos porque o espaço que tínhamos nem sequer era este. Por ter sido construído o Centro Educativo dentro das imediações, lá em cima, a Biblioteca, que é o espaço onde estamos, deixou de existir e ficamos com um espaço que achamos que era mais digno. Porque o que tínhamos era um gabinete, onde estávamos uns em cima dos outros. Como houve obras, foi mesmo ocupar o espaço, mas, normalmente, aquela porta do Diretor está sempre aberta, não há nenhum professor aqui na escola que tenha vindo trabalhar e tenha ido embora e dizer: "eu queria falar com o Diretor e não consegui", porque atende toda a gente, fala com toda a gente. Vem constantemente para o pé de nós discutir coisas e pedir opiniões para tomar as decisões dele, pronto. Mas ele faz esse tipo de trabalho.

I - Acha que o Agrupamento possui uma missão e visão estratégica, com metas definidas e delineadas?

E03 - Sim. Muito bem definidas, acho eu.

I - Os resultados escolares não são motivo de pressão?

E03 - São, também são, mas temos tido a sorte de os termos vindo a melhorar e termos resultados que só nos podemos orgulhar deles, que se podem considerar o topo a nível nacional. Exames terminais de Matemática, de Português, não sei exatamente os números, mas sei que tivemos resultados que andaram lá no primeiro, segundo lugar a nível nacional.

Pois.

Portanto, só nos dá é sentido para andar mais para a frente.

I - Relativamente aos objetivos do Agrupamento, para perceber como são concretizados. Será que eles são concretizados com base no conflito (assumindo o conflito como semente de inovação) ou com base em processos de negociação?

E03 - Não. Tem sido com base em processos de negociação. São sempre, os problemas são sempre discutidos em Pedagógico, nos grupos, nos Departamentos. As equipas de trabalho têm sido criadas, muitas vezes, por sugestão do Diretor, mas com abertura total para que nos grupos possam surgir outros nomes, ou porque têm mais disponibilidade ou porque é um trabalho que lhes interessa particularmente. Essas situações, acho que têm sido bem geridas e bem implementadas e aí não tem havido conflito, não.

I - No que diz respeito à vossa dinâmica organizacional, enquanto órgão de gestão, vocês reúnem com o Diretor?

E03 - Reunimos. Não tantas vezes como seria desejável. Não, como é que eu vou dizer isto? Pelo facto de não haver tantas, como seria desejável, não quer dizer que as coisas não estejam a funcionar, agora, a reunião formal realmente não acontece. É mais até, direi, esporádica. Porque, por força até de estas dinâmicas da escola, um está a fazer isto, outro está a fazer aquilo, “agora tenho uma reunião no Porto”, “agora é a hora de ir ao bar”, “à sala dos professores”, porque é o momento em que vêm todos e o Diretor faz questão de partilhar esses momentos com os colegas. Porque ele tem disponibilidade para atender toda a gente, às vezes, o dia, embora ele esteja cá das oito e meia às cinco e meia da tarde... Todos os dias almoça cá e nunca sai, acabamos por, às vezes, acabar por não encontrar um tempo comum que nos permita fazer isso e como vamos, aos bocadinhos, diariamente, falando disto e daquilo, a reunião não é feita de uma forma formal, pronto, isso é verdade!

I - Fazem algum tipo de registo dos assuntos tratados nessas reuniões?

E03 - Fazemos.

I - Normalmente que tipo de assuntos?

E03 - Olhe, são assuntos de organização de eventos na escola. Quando falo de eventos, é mais ligado a atividades: Natal, Carnaval, Páscoa. Se a festa de final de ano, que é, assim, uma festa que envolve muita gente e a comunidade toda que envolve milhares de pessoas que vêm à escola no final do ano, alguns milhares, mas vêm!

I - Em dia de semana?

E03 - Numa sexta-feira. É às sete da tarde, normalmente, dois palcos enormes e vem toda a gente das aldeias vizinhas, da Vila. É muito participada, é muito bem acolhida e é feita com a participação dos alunos, com a organização do professor de música, mas que acaba por envolver toda a escola, pronto. Depois temos as atividades da escola: os colóquios; as formações de curta duração, que se fazem com alguma regularidade, e esse tipo de..., as visitas de estudo; a participação em projetos; esse tipo de coisas que envolvem alguma logística, que envolvem mais colegas, que envolvem recursos fora da escola, é sempre alvo de registo.

I - Mas assumem o formato de ata ou um registo informal?

E03 - Não. Assume o formato de ata.

I - Portanto, nessas reuniões toma decisões?

E03 - Não sei se lhe podemos chamar de decisões. Nessas reuniões damos a nossa opinião e há uma delas, sempre, que vai vingar e é registada. No fundo, é tomar decisões.

I - Nas decisões entende que o Diretor leva em linha de conta a opinião dos adjuntos e do subdiretor?

E03 - Leva. Numa primeira abordagem, às vezes, quando já está com uma ideia do que deve ser, é capaz de ficar ali, um bocado, mas ouve-nos muito bem.

I - O subdiretor e adjuntos analisam algum tipo de documento em paralelo com o Diretor?

E03 - Sim, sobretudo os que temos que construir.

I - Mas, em concreto.

E03 - Olhe, a organização do ano letivo, por exemplo, a distribuição dos grupos, a constituição de turmas, isso é sempre feito numa primeira fase, por nós, em gabinete. Depois, é sempre pedida ajuda a Coordenadores de Departamento para acertar alguns pormenores, mas isso sai sempre e esse é um exemplo, sai cá de dentro da equipa.

I - Considera que o subdiretor e adjuntos são institucionalmente importantes? São reconhecidos?

E03 - Eu sinto isso. Sinto que sim.

I - Na sua perspectiva, as decisões devem resultar de um processo participado?

E03 - Acho que sim.

I - Qual é a importância da participação?

E03 - Para mim, a participação vincula, também, as pessoas às decisões que forem tomadas. E se as pessoas estiverem vinculadas, nós, de certeza, temos uma escola melhor, como em tudo na vida, não é? Acho que sim.

I - Em termos de liderança, entende que existe uma liderança eficaz que motiva a participação de todos?

E03 - Há, isso não tenho dúvidas nenhuma. Temos uma liderança excelente!

I - Qual é a sua opinião acerca da importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral?

E03 - Olhe, já conheço... já senti algumas participações de uma forma que me agradou, que considero que são construtivas, e persenti outras, já as senti, ou porque as pessoas não sabem muito bem qual é o seu papel ali, estão presentes no órgão, nomeadamente no Conselho Geral, porque é necessário estar. Muitas vezes não se preparam minimamente para o Conselho Geral, nem a convocatória é lida e, às vezes, fala-se um bocado sem conhecimento de causa. Às vezes saem algumas propostas, algumas críticas completamente descabidas e eu não vejo com muitos bons olhos, assim, dito desta... Elementos externos dentro da escola, vamos com calma!

I - Considera que estes atores externos têm poder de decisão?

E03 - Cada vez mais.

I - Quem detém o poder no Agrupamento?

E03 - Aparentemente, deveria ser o Diretor, mas não é. Em algumas questões, fundamentais para a escola, o Conselho Geral é que tem o poder.

I - Relativamente à sua situação em concreto e ao cargo que desempenha, sente que a sua participação e a sua opinião são tidas em consideração?

E03 - Sim, sim.

I - Relativamente ao projeto intervenção do Diretor, conhece?

E03 - Conheço.

I - O que é que destacava mais naquilo que o Diretor delineou no seu projeto de intervenção?

E03 - Sobretudo o querer uma escola onde todos se sintam bem, e ele tem feito, diariamente, esse esforço e acho que tem conseguido. As pessoas vêm, e se a colocação que os põe na escola o permitir, se passarem a ser quadro de escola, se houver vaga, independentemente, a não ser que sejam do Algarve, mas quer XXXXX, quer YYYYY, nos concelhos aqui, ZZZZZ, YYYYY, as pessoas não querem sair. E eu depreendo que essa é a grande obra do Diretor, que é uma escola onde todos nos sentimos muito bem uns com os outros, e ele trabalha para isso diariamente.

I - Considera que o Diretor toma decisões?

E03 - Sim.

I - De quem é que se reúne, na sua opinião, o Diretor para esse processo de tomada de decisões?

E03 - Eu não lhe sei responder!

I - Não?

E03 - Eu penso que ele vai ouvindo, se for uma questão de direção, mais restrita, pede-nos opinião, mas, depois, eu não lhe consigo dizer se as decisões decorrem do que ele ouviu ou se é de uma reflexão solitária do que ele acha que deve ser.

I - No Agrupamento e institucionalmente, como é designado o órgão que integra o subdiretor e adjuntos?

E03 - É a direção! É sempre: "vou à direção" (risos).

I - Tomando por referência três documentos orientadores, que é o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e Plano de Atividades, recorda-se quando, como e quem elaborou estes documentos?

E03 - O Projeto Educativo foi feito, elaborado de uma forma, também, muito participada, em que todos os grupos foram chamados e foi-lhes dado um prazo para apresentarem propostas. Depois foi criada uma equipa de trabalho que foi reunindo essas propostas e apresentou um esboço, pronto, chamemos-lhe assim. Depois, foi visto também por nós, até para tentarmos ver algumas irregularidades que tivesse em termos da legislação. Depois, foi submetido para aprovação e pronto. O Plano Anual de Atividades decorre sempre no final de cada ano letivo para o próximo ano e é sempre feito em Departamento. As pessoas são avisadas atempadamente, para se prepararem para elaborarem as atividades que querem propor, conhecem o Projeto Educativo, os objetivos que lá estão decorrem sempre do que está lá para elaborarem o Plano de Atividades e, no final do ano, cada Departamento tem o plano apresentado, que é compilado num documento único e que é submetido, também, ao Conselho Pedagógico antes do final do ano e é aprovado sempre na generalidade. Nunca é muito específico, mas depois em setembro acaba

por, com pequenas nuances, voltar a ser, não é apresentado, mas quando há alguma alteraçãozita, de resto esse documento é feito assim. Depois qual era o outro? Lembre-me...

I - O Regulamento Interno.

E03 - O Regulamento Interno foi feito da mesma forma. Este ano foi revisto, foi feito da mesma forma que o Projeto Educativo, também, com um grupo de trabalho e foi sendo compilado e, depois, em Departamento, o que é específico, olhe, falo-lhe concretamente da, por exemplo, da Educação Pré-escolar, que é mesmo a base da pirâmide, mas que tem, por exemplo, para constituir grupos de crianças tem uma série de critérios e subcritérios causado alguma dificuldade, para quem não é desse nível de educação, em perceber se pode haver ali alguma informação errada. Essas coisas mais específicas baixam sempre a cada Departamento para verificar se tudo está direito. Tem sido tudo feito assim, e tem funcionado.

I - Percebi que vocês não têm contrato de autonomia.

E03 - Não, não temos. Infelizmente!

I - Muitas das escolas procuraram autonomia, via contrato, esta aqui nunca pensou? E03 -

Pensamos, discutimos entre nós, direção, e o Diretor até estava, de alguma forma, recetivo a fazê-lo, mas estava só de alguma forma. Não foi nada difícil ficarmos à espera que o contrato de autonomia, assim: “Isto é para fazer, têm que fazer e, então, vamos fazer”. Fá-lo-emos, pelo menos foi o que ficou. Fá-lo-emos quando for obrigatório fazê-lo!

I - Relativamente a estes três documentos, de que acabamos de falar, considera que vão ao encontro dos interesses da comunidade?

E03 - Acho que vão. Sim, sim completamente.

I - Aqui no Agrupamento, nas mais diversas estruturas, na sua perspetiva acha que é possível encontrar diferentes grupos de interesse?

E03 - É ténue! É possível. É sempre possível, não vou dizer que não seja, mas não é nada que venha perturbar. Que eu me aperceba (risos).

I - No que respeita às atuais medidas de política educativa, mais concretamente a gestão e administração, qual é a sua opinião acerca do atual modelo?

E03 - Olhe, é assim: eu vejo estas mudanças, que têm vindo a ser introduzidas ao longo dos anos, e já são muitos, houve muitas coisas boas, mas neste momento eu acho que, eu temo o futuro. A escola está, cada vez mais, a ser solicitada, e os professores, para serem fazedores de documentos que possam sancionar desempenhos, porque depois não há forma de cruzar se o que está vertido em papel é o que é feito. Estamos muito preocupados com o fazer, não com o ser, acho que a legislação aponta um bocado para isso, quer dizer, quando nós temos professores que têm nos seus horários atividades letivas X horas, não interessa quantas, mas depois têm todas as outras horas que não são atividades letivas e que se transformam em trabalhos penosos e que toda a gente assobia para o lado, e uns vão protestando, mas continuam a fazer e a escola, a tutela, cada vez mais, pede mais isso. Eu não sei para onde vamos, mas vejo as pessoas a ficarem cada vez mais cansadas e a dizer que estão fartas de papéis e nós vivemos atafalhados de papéis que é preciso dar-lhe forma, é preciso enviá-los a toda hora. A inspeção vem e pede-nos papéis e devolve, porque ainda não está bem, porque falta ali uma vírgula, enfim...

I - Na sua opinião, o Conselho Geral ratifica decisões ou toma decisões?

E03 - Já tem tomado. As duas coisas. Já tem tomado decisões e ratifica decisões, também, também é verdade! Mas também já tem tomado.

I - A ação do Conselho Geral é convergente com ação do Diretor?

E03 - Normalmente é. E eu, se calhar, pelo facto de ser mulher, às vezes, nós ligamos mais aos pormenores, e pronto, e é provável que esta, o que eu lhe estou a dizer decorra um bocado do facto de eu ser mulher, porque aqui e ali, em pequeninas coisas que para mim, às vezes, não são pequeninas, nós temos essa dimensão, tem havido algumas divergências, em questões pontuais. Se se tira fotografias, se não se tira fotografias... Mesmo antes de haver esta legislação mais restritiva da proteção de dados, se as crianças podem tirar fotografias na escola com fotógrafo, sem fotógrafo, deu aqui há uns anos uma polémica muito grande e o Conselho Geral impôs, de uma vez, que não havia fotografias, a entrada de ninguém para tirar fotografias às crianças. Apesar de haver uma pressão dos pais que queriam, porque era uma recordação. Depois isto são meios rurais, em que as pessoas não têm acesso a esse tipo de coisas, e eu falo nesse sentido, que é, pronto, aqui e ali, às vezes, o Conselho Geral é um bocadinho força de blo..., tem sido, pontualmente, em algumas questões, que também não interferem depois com o funcionamento de aprendizagens, de projetos a implementar, não é isso, é, pequeninos grãos que, às vezes, fazem parte do percurso, não sei (risos).

I - Na sua opinião no Agrupamento é mais importante o Conselho Geral ou Diretor?

E03 - Para mim, o Diretor. Muito mais.

I - Porquê?

E03 - Olhe, se calhar, em primeiro lugar, porque tenho uma, é impossível não ter, estou aqui há muitos anos e também já tem que haver, há afetos pelo meio, não é? No Conselho Geral, não participo, não faço parte do Conselho Geral. Com o Diretor, todos os dias estou, acabámos por, quando nos vemos é como a gente já encontrar uma pessoa de família, isso é lógico. São dezassete anos, são dezoito anos. Depois, porque fizeram-me sentir muito bem aqui, é verdade, mas também porque entro a porta e desperta em mim, assim, uma boa onda, bons sentimentos, sinto que essa boa onda é recíproca. Quer dizer, se eu sou leal ao Diretor? Não me sinto obrigada a ser leal, sou leal porque eu sou assim. Mas perceciono que a lealdade também é do outro lado, isso é, olhe, faz-me sentir bem, e se calhar é mais por isso, é uma questão sentimental. Temo que seja essencialmente isso, uma questão sentimental porque é o que me vem à cabeça. Gosto das pessoas com quem estou.

I - Considera que o órgão unipessoal, o Diretor, trouxe algum impacto na relação com os professores?

E03 - No início sim. No início, na mudança havia ali algum receio das pessoas, porque, ainda por cima, coincidiu com a mudança cá para cima, para as novas instalações em que tinha uma sala, embora tenha vidro, mas em que ele estava sozinho, houve ali algum receio. Mas isso foi, assim. Em muito pouco tempo as pessoas passaram a constatar que havia uma mudança de espaço físico, onde estávamos, por circunstâncias, pronto, que foi haver mais espaços, mas que, na essência, o Diretor era o mesmo © do Conselho Diretivo, sempre disponível para ajudar colegas em dificuldade, para apoiar, sempre disponível para dizer: “Não. Tens de fazer assim. Eu vou contigo e faço”. Isso manteve. É a mesma pessoa, acho eu!

I - Quais são, para si, as principais diferenças do modelo atual comparado com o modelo anterior?

O que marcou...

E03 - É o mesmo que lhe disse há pouco. Há o risco que a gente sabe, do que vai acontecendo aqui e ali, que este modelo permite que possa haver alguma prepotência. Não é o caso aqui, mas realmente o modelo permite. O Diretor pode tomar as decisões sozinho e comunica: “é para fazer assim e assado”, e nós temos de fazer, os funcionários também fazem. Não acontece aqui, mas...

I - Acha que este modelo trouxe mudanças significativas para a escola?

E03 - Não!

I - Uma mudança profunda na escola.

E03 - Trouxe mudança, mas não é assim, uma mudança tão profunda. Continuo a dizer, estou inquinada nesta opinião, porque a realidade que eu conheço não é a realidade que, às vezes, eu leio nas notícias e que vejo na televisão. Não é essa a realidade, nós tivemos muita sorte. O Diretor é, mesmo, uma pessoa muito especial!

I - Na sua opinião, este modelo é mais ou menos democrático?

E03 - É menos.

I - Porquê?

E03 - Porque permite isso mesmo. Permite essa tomada de decisões, se assim o entender, sozinho respeitando, evidente, os órgãos que tem de respeitar e submeter à apreciação deles, mas enquanto ato diretivo, da direção, pode tomar decisões sozinho.

I - Considera o Conselho Geral como o garante da democraticidade na escola?

E03 - Não.

I - E como considera a relação entre o Agrupamento e o Ministério da Educação?

E03 - Cordial (risos). Muito cordial até. Tem que ser, cara alegre e vamos embora.

I - Relativamente à ação do Diretor, considera que conseguiu aumentar a autonomia do Agrupamento em relação ao poder central?

E03 - Muito pontualmente. Muito pontualmente, eu penso que conseguiu, porque, algumas coisas sim. Porque conseguimos, até decorrente dos resultados que vamos tendo, temos alguma legitimidade para estarmos aqui, fizemos este caminho e foi à custa de muito trabalho, de muita dedicação e essa autoridade o Diretor tem e o Ministério também tem essa informação até decorrente dos resultados das inspeções que temos tido e do que lá vem vertido, portanto, há trabalho feito e está provado que está feito.

I - Acha que reforçou a autonomia da escola ou a autonomia do Diretor para o interior da escola?

E03 - Não sei se é autonomia. Mas que reforçou a legitimidade, sim, muito!

I - Do Diretor?

E03 - Sim, sim. É completamente incontestado.

I - Concorda com a possibilidade de o Diretor poder permanecer 16 anos consecutivos no exercício do cargo?

E03 - Lá está! É que eu não consigo despir-me dos afetos. Claro que concordo. Se eu pensar, do Diretor em abstrato, 12 chegam! Do Diretor ©, até ser velhinho!

I - Qual é a sua opinião acerca do uso de plataformas eletrónicas no trabalho de administração e gestão?

E03 - Uma dor de cabeça! Algumas que funcionam muito bem, que até nos facilitam a vida, sim. Mas, há coisas inenarráveis. Então, se pensarmos no recrutamento de professores, nos concursos para as

AEC's, é de esquecer! Olhe, e isto nem era de gravar, mas ainda este ano, e isso está registado, está lá nas plataformas, mas levei o serviço para casa e trabalhei fins-de-semana, um fim-de-semana até à uma ou duas da manhã, porque depois de fechar o expediente é que aquilo funcionava melhor e, para cada professor, abrir a aplicação e depois ter que abrir mais três vezes e depois mais uma vez para submeter e meter um código. Aquilo é inenarrável! Essa é um exemplo, e há outras, mas eu penso que essa até será a pior, não é? E temos a sorte de ter pessoal administrativo, na secretaria, que nos ajuda imenso, imenso, imenso nessas, nas plataformas, porque algumas delas são mesmo para dificultar.

I - Acha que exercem algum tipo de controlo relativamente à ação da escola?

E03 - Ah! Exercem!

I - Qual é a sua opinião acerca da gestão democrática, autonomia e participação?

E03 - Pronto, a gestão democrática, eu acho que nós a vivemos aqui realmente. Mas não é o que o modelo preconiza, não é a gestão democrática. Gestão democrática, para mim, era o anterior modelo. Autonomia, vamos tendo a possível porque, lá está, nós não fizemos nenhum tipo de contrato e não temos a autonomia que terão as escolas que o fizeram, Não temos autonomia que fizeram, que têm as outras escolas que o fizeram, mas também não sei se os professores desta escola, na altura, quando fomos confrontados éramos só a direção, mas os professores desta escola também não estão interessados. Depois de conhecerem o panorama à volta e de verem o incremento que têm de trabalho burocrático na escola decorrentes das autonomias e dos contratos que vão sendo estabelecidos.

I - Há alguma questão que não tenha sido colocada e à qual gostaria de responder?

E03 - Não, não me ocorre nada.

I - Terminamos, muito obrigado!

Apêndice X - Transcrição da entrevista E04 - Subdiretor

Esta entrevista faz parte de um estudo de caso orientado para o estudo e a compreensão dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a), o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são: a) Compreender, descrever e identificar a ação do(a) Diretor(a), nas suas virtualidades e constrangimentos; b) Compreender, em que medida, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e a Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, contribuíram para o reforço da autonomia da escola; c) Estudar e discutir as principais razões que resultaram na implementação do órgão unipessoal; d) Investigar, em que medida os objetivos expressos na legislação, que conduziram à implementação do órgão unipessoal, se refletem e influenciam a ação e dinâmica do Agrupamento de escolas; e) Perceber o enquadramento das práticas e representações dos atores acerca da ação do(a) Diretor(a); f) Identificar as lógicas do(a) Diretor(a) no processo de decisão; g) Identificar como e com quem o(a) Diretor(a) toma decisões.

Para o efeito, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração e comprometemo-nos a manter o anonimato na transcrição e no tratamento das entrevistas.

Foi solicitada autorização, a qual foi concedida.

Data da realização: 15/02/2019

I - Idade

E04 – 55.

I - Género

E04 – Masculino.

I - Grau académico

E04 – Licenciatura em Física, ramo educacional.

I - Possui alguma formação especializada?

E04 – Não.

I - Qual é a sua situação profissional?

E04 – Professor do Quadro do Agrupamento.

I - Qual é o seu tempo de serviço, em anos, na escola e na totalidade?

E04 – Tenho talvez, vinte e oito ou vinte e nove anos de serviço e na escola vinte e seis, talvez.

I - Tendo por referência o modelo de gestão atual e o modelo anterior, quais foram os cargos que desempenhou, tanto no atual como no anterior modelo?

E04 – No primeiro modelo fui vice-presidente do Conselho Diretivo, na altura era assim que era designado, e sou, desde a alteração do modelo, sou subdiretor.

I - Quais são as motivações para o exercício do cargo?

E04 – As motivações são, às tantas, posso reportar aquilo que foi a nossa entrada no Conselho Diretivo desta escola. Na altura, fui colocado aqui. Foi uma escola que tinha um ambiente, um grupo, um conjunto de pessoas interessante, era gente que se dedicava à escola, que nós reconhecíamos como pessoas com valor e fomos percebendo que algumas coisas na escola não funcionavam tão bem quanto nós gostaríamos, de alguma forma, no sentido, do funcionamento, propriamente, da escola. Naquela altura, fomos confrontados com uma situação que era “OK! Esta é a nossa escola, gostamos de estar aqui, ou fazemos alguma coisa diferente por esta escola ou então vamos embora, porque não faz sentido estarmos aqui!”, porque as coisas estavam a ser complicadas. Houve uma... o que nos mobilizou, nessa altura, foi também, quer da parte de colegas e funcionários, lembro-me de ter situações de ter pessoas que iam à minha casa pedir-me para que a gente avançasse, porque as coisas estavam, na altura, eram complicadas! E, pronto, o © na altura reunia as condições e, pronto, fez-me esse desafio e fomos quase, fomos muito pressionados para o fazer no sentido de... Naquela altura não tinha ambição de fazer parte de uma organização dessas, mas as coisas aconteceram dessa forma e nós fomos, de alguma forma, muito pressionados para darmos esse passo e fizemo-lo. A sensação que tenho é que temos dado um contributo positivo e as pessoas... nós, de alguma forma, sentimos que as pessoas estão, em geral, agradadas com aquilo que nós fazemos e temo-nos mantido.

I - Relativamente à formação do Agrupamento....

E04 – Relativamente à questão anterior não posso, também, deixar de dizer que eu me considero uma pessoa que... tenho um gosto especial, da parte da organização, de recursos humanos, das pessoas e de ajudar as pessoas a fazer melhor. Penso que essa é também uma das componentes que, no que me diz respeito, à minha pessoa em particular, acho que esse é o contributo que procuro dar e que acho que é, também, ao mesmo tempo, reconhecido por muita gente. De alguma forma, o Diretor, às vezes, tem de fazer o papel de Diretor, não é? E ajudo a resolver, às vezes, pequenas coisas e a fazer, a diluir algumas coisas que, por vezes, também acontecem neste tipo de exercício.

I - Reportando-nos à formação deste Agrupamento, acha que resultou de um processo participado e não tenso?

E04 – Isto foi, mais ou menos, pacífico. Evidentemente, na altura, houve algumas vozes discordantes deste modelo. Até, nomeadamente, da questão da figura do Diretor.

I - Mas eu aqui estou-me a referir à formação do Agrupamento, em que as escolas do primeiro ciclo e os jardins de infância deixaram de existir de forma isolada e passaram...

E04 – Não foi muito complicado, porque a realidade que nós tínhamos, a realidade de escolas, lembro-me de ter visitado escolas tipo _____, em que tínhamos dois alunos, em _____ tínhamos sete. Parece-me também que a própria autarquia, na altura, fez um trabalho razoável no que diz respeito a criar as condições, com colaborações muito próximas e diretas das juntas de freguesia, no sentido de ultrapassar esses.... Sobretudo para essas Freguesias, a perda da escola que era algo também importante. No que diz respeito, não sei se o vai perguntar a seguir, se constituiu alguma mais-valia a passagem para o Agrupamento? Acho que foi uma forma que fez o desaparecimento das escolas e nas freguesias. Mas para o processo em si, para o desenvolvimento daquilo que nós fazemos, enquanto escola, parece-me que há aqui efetivos ganhos e houve efetivamente ganhos grandes.

I - Considera que o Agrupamento possui uma missão e visão estratégica?

E04 – Sim, parece-me que sim. Acho que há aqui uma identificação boa naquilo que é, efetivamente, a nossa realidade e em resultado daquilo que é, efetivamente, essa realidade, a forma como nós podemos, efetivamente, acrescentar algo a esta comunidade educativa, que tem evidentemente algumas dificuldades, uma realidade socioeconómica muito particular e que daí resulta alunos e, de alguma forma, famílias que precisam de uma atenção de uma proximidade, de uma motivação, se quisermos, que eu acho que, de alguma forma, tem acontecido.

I - Considera essa a principal prioridade?

E04 – Eu acho que a principal prioridade numa escola, num Agrupamento é tentar, efetivamente, ajudar os nossos alunos, em concreto, a serem... a aproveitarem efetivamente a escola e que isso se possa traduzir em algo de importante para aquilo que pode ser a vida deles no futuro.

I - Os resultados não oferecem qualquer tipo de pressão?

E04 – Exercem como é óbvio! Porque somos pressionados, muito pressionados com isso e admitindo que os resultados são sempre uma forma de aferir aquilo que é o trabalho da escola, evidentemente que há, e nós, da nossa escola, tivemos sempre isso presente, que, para além de resultados, há os outros aspetos que têm a ver com a forma como os alunos estão na escola, se gostam da escola, se são felizes na participação que têm, nesse tempo que estão presentes aqui connosco, porque nos parece, evidentemente, que essa formação do todo é também importante.

I - Considera que os objetivos do Agrupamento são concretizados com base no conflito, tomando aqui o conflito como semente de inovação e mudança, ou com base em processos de negociação?

E04 – Talvez um pouco as duas coisas. Temos que, por um lado, tentar fazer diferente, produzir, e nós mesmo enquanto corpo docente, estes dias, a propósito da formação que está aí a acontecer naquele programa “school4all”, porque a dada altura fomos questionados de que a escola, dos dias de hoje, podia ser lecionada por um professor, por o nosso avô, que eventualmente tenha sido professor na altura. Houve gente, da nossa escola, que reagiu, porque achava que isso não correspondia, porque, de facto, esta escola tem sido, de alguma forma, inovadora em muitos aspectos. O Diretor tem dado um contributo enorme em matéria daquilo que é, sobretudo, a utilização das tecnologias e investimento nas tecnologias e isso, também, tem havido sempre aí um desafio a toda a gente no sentido de estarmos disponíveis e percebermos que, de facto, há aqui ganhos interessantes em matéria de utilização de caminhos que podem ser diferenciadores e que podem-nos, efetivamente, ajudar a fazer melhor.

I - Relativamente à vossa dinâmica de órgão de gestão, vocês reúnem? Há lugar a reuniões com o Diretor?

E04 – Sim, às vezes, dizemos que nem se reúne tantas as vezes quanto, mas é assim, não temos uma data, uma hora ou um dia. Já chegámos a ter, na altura em que fazíamos atas e registos, mas sempre que temos assuntos que têm relevância para a escola e para o funcionamento e para aquilo que podem ser as decisões da escola a tomar, juntamo-nos e procuramos estar. Dar suporte àquilo que, muitas vezes, é a decisão do Diretor e, evidentemente, aliás, uma coisa que esteve sempre presente no funcionamento do nosso órgão de direção foi de pouca mudança daquilo que era a prática de Conselho Diretivo para esta nova realidade do Diretor e da direção.

I - Há alguma periodicidade definida para essas reuniões?

E04 – Não, era como eu dizia, fazemos com alguma frequência. Muitas vezes matérias que até são do Conselho Pedagógico ou do Conselho Geral que, na proximidade desses momentos, que partilhamos questões, para tomarmos, para que o Diretor também esteja confortável nas decisões e na forma como tem que assumir o papel dele e a função dele.

I - Registam essas reuniões de alguma forma?

E04 – Algumas coisas, algumas coisas.

I - Assumem a forma de ata?

E04 – Não.

I - São tomadas decisões nessas reuniões?

E04 – Sim.

I - A tomada de decisão leva em linha de conta a opinião do subdiretor e dos adjuntos?

E04 – Leva, claro! Esse processo democrático sempre aconteceu.

I - Produzem ou analisam documentos?

E04 – Sim.

I - Normalmente de que tipo de natureza?

E04 – Ainda agora estivemos a ver, este ano, o OAL, da organização do ano letivo, que é um documento que nós procuramos e, não só por via da inspeção que tivemos aí, mas porque, de facto, é importante termos as coisas organizadas e, efetivamente, haver um critério que, depois, na prática tem que produzir efeitos no que diz respeito a tudo: horários, conselhos de turma e essas coisas todas, e isto é só um exemplo.

I - Considera que o subdiretor e adjuntos são institucionalmente importantes?

E04 – É indiscutível. Senão não estávamos aqui, não é?

I - Em termos de decisões, acha que elas devem resultar de um processo participado?

E04 – Eu sou por essa via, indiscutivelmente.

I - Qual é a importância da participação?

E04 – Acho que é enorme, acho que faz todo sentido porque, de alguma forma, permite que a decisão possa ser sempre mais consensual, mais alargada e que tenha uma perspetiva. Havendo essa participação, evidentemente, que há, o próprio Diretor estará mais salvaguardado.

I - Considera que existe uma liderança eficaz que motiva a participação de todos?

E04 – Isso é obrigatório. Temos um homem que trabalha de manhã à noite e que, às vezes, entre nós, às vezes refletimos e posso dizer, porque é verdade, nós aqui, não há lugar a baldas porque ele não se balda nunca e a gente está obrigada quase a cumprir. Não, mas é de uma forma tranquila e sentimos, bebemos um pouco também... Eu posso, honestamente, dizê-lo, eu não tenho nem a capacidade de trabalho, se quisermos, nem de dedicação à escola que ele tem, mas aproximamo-nos muito pelo facto, pela figura do Diretor. Ele é, de facto, um trabalhador de excelência e alguém que se dedica, efetivamente, muito e, evidentemente, que não é perfeito, como não existe e, por isso, às tantas, a nossa presença junto dele também o ajuda em algumas questões.

I - Qual é a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral?

E04 – É assim, como não tenho participação no Conselho Geral, visto na perspetiva que é a de alguém de fora, por aquilo que se ouve, por aquilo que vou sentindo e pelas perceções que vamos tendo, por exemplo, no que diz respeito à Autarquia, às vezes, dá-me a ideia de que nem sempre é tomada a sério essa participação. Os vereadores não aparecem, que delegam em pessoas que estão pouco envolvidas,

estão pouco dentro dos assuntos e seria importante que eles estivessem, cada vez mais. Agora, com essa realidade, era fundamental que eles tivessem uma participação, efetivamente, muito mais consistente e de interesse, de efetiva responsabilidade. Os pais são, também, obviamente, importantes. A Associação de Pais são uma parte, efetivamente, importante de que as escolas precisam, e precisam muito dessa participação, porque sem eles torna a vida e o funcionamento da mesma mais difícil. Depois, os outros, a parte dos interesses culturais, associativos, podem dar aqui um contributo. Nós temos, por exemplo, até por uma parceria que temos com o Clube Náutico para promovermos essa prática desportiva junto dos alunos e temos esses elementos ligados, estando presentes nesses órgãos, parece-me absolutamente importante.

I - Considera que estes atores têm poder de decisão?

E04 – De certa forma têm, não é? Porque pela presença, até pela eleição do que começa, desde logo, pela eleição do Diretor.

I - Na sua perspetiva, quem detém o poder no Agrupamento?

E04 – Pois! Eu quer-me parecer que a escola, de certa forma, ainda tem, não sei se tem a totalidade do poder, mas tem um poder importante, mas conheço realidades que foram complicadas de gerir porque, de repente, houve algumas escolas, estou-me a lembrar de _____, por exemplo, que houve um problema enorme, que teve de ser nomeado. Houve ali uma divisão entre professores com os outros interesses, com Autarquia, parece-me também. O que pode ser negativo... às tantas, acho que a escola devia manter essa capacidade de poder ser decisiva na escola. Quando digo a escola, não são os professores, mas a escola, aquilo que diz respeito à escola. Colocar os interesses das autarquias e outros interesses aqui a poderem ter um poder, não sei, tenho algum receio que isso possa não correr muito bem.

I - O poder está mais concentrado no Diretor ou no Conselho Geral?

E04 – Nós, no que diz respeito ao funcionamento da nossa escola, vemos aqui que o Diretor tem tido, até por parte do Conselho Geral, uma aceitação razoável. Parece-me que há poucos exemplos em que o Diretor foi obrigado a recuar no que quer que fosse por imposição. O Diretor, às vezes, faz-nos referência a isso que o Conselho Geral é um órgão importante e que tem o poder. É sempre complicado.

I - Sente que a sua participação e a sua opinião são tidas em consideração?

E04 – Sim, claramente. Quanto a isso não tenho qualquer dúvida.

I - Conhece o projeto de intervenção do Diretor?

E04 – Conheço, claro.

I - O que destaca?

E04 – É um pouco de tudo, aquilo que, de alguma forma, a escola faz. É uma escola que procura ser organizada, procura ser competente, procura motivar. A escola que procura ir de encontro aos interesses dos seus alunos, em particular, e de toda a comunidade, é um pouco por aí. É uma escola que procura fazer bem e fazer com que os alunos se sintam bem e valorizem a escola e, no final do percurso, reconheçam que foi uma parte importante da vida deles.

I - O Diretor toma decisões?

E04 – Toma, claro.

I - De quem é que o Diretor se reúne para esse processo de tomada de decisões?

E04 – Evidentemente, reúne-se de toda a gente, em especial, admito até da esposa, como é óbvio, que trabalha junto com ele, trabalha na mesma escola. Isso, claro, quem poderá responder a isso será o

Diretor, mas parece-me que todas as pessoas que estão na escola, começando pela direção, pelo pessoal, por todos os professores, sobretudo as pessoas que mais diretamente lidam com ele, os Coordenadores de Departamento, o Coordenador dos Diretores de Turma, os próprios funcionários, toda essa gente colabora com o Diretor e ajuda na decisão do Diretor, também, indiscutivelmente.

I - No Agrupamento e institucionalmente como é designado órgão que integra o subdiretor e adjuntos?

E04 – Como é designado?

I - Qual é a designação que atribui ao órgão que...

E04 – Nós somos adjuntos do Diretor.

I - Subdiretor e adjuntos? Normalmente, quando as pessoas se abeiram de vocês, dizem eu vou...

E04 – Na qualidade de subdiretor, por exemplo.

I - Não é direção?

E04 – Pois... Na qualidade de direção, exatamente!

I - O Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades, normalmente quem elabora, de que forma elabora?

E04 – O que tem sido prática, em particular, o Plano de Atividades é muito na base do trabalho, nós temos um assessor que faz, de alguma forma, que é o homem que recebe os vários, as várias participações dos vários Departamentos e que faz a junção da peça, dos Departamentos, claramente, dos Coordenadores de Departamento que em resultado do trabalho que é feito dentro de cada Departamento em si. O Projeto Educativo e o Regulamento Interno nós direção temos participação, sempre, numa parte significativa da construção desses documentos. Eu próprio estive no Regulamento Interno, também, e depois a escola tem dado, para além de colocar sempre os Departamentos, possibilidades para essa participação de equipas nomeadas para o efeito, dentro do pessoal disponível, facultando horas disponíveis para nos poderem ajudar na construção desses documentos.

I - Eu já percebi que vocês não têm contrato de autonomia, nunca procuraram?

E04 – Não. O Diretor em si nunca nos fez esse desafio no sentido que isso pudesse ser importante. Porque as questões, muitas das questões que dizem respeito a algumas dessas decisões mais formais, o Diretor, normalmente, é a locomotiva; ele é que é o homem que nos coloca perante esses desafios. Até à data, não tivemos necessidade de fazer essa opção.

I - O Regulamento Interno, o Plano de Atividades e o Projeto Educativo vão ao encontro dos interesses da comunidade?

E04 – Nós fazemos com esse propósito. Tentamos que, efetivamente, aconteça.

I - Considera que é possível, no Agrupamento, identificar diferentes grupos de interesse?

E04 – Sim, isso é normal que aconteça e também é normal. Aliás, às vezes, com colegas que já estão aqui há algum tempo, lhes digo que eles têm legitimidade e, se quisermos, autoridade para questionar o quer que seja daquilo que respeita ao funcionamento do Agrupamento. Eu próprio desafio, às vezes, as coordenadoras, dizendo “tens de ser tu a dizer isso ao Diretor, tu tens plena autoridade e legitimidade para o fazer, porque dás muito à escola, porque conheces a escola, porque estás aqui para fazer o bem, o melhor possível” e, por isso, é legítimo que aconteça. Agora, também, temos aí pouca gente que, às vezes, discute pouco aquilo que são as decisões da direção. Eu acho que isso é um processo normal, democrático que pode e deve acontecer.

I - Qual é a sua opinião acerca das atuais políticas educativas, mais concretamente, no que diz respeito à gestão e administração?

E04 – Há uns tempos ouviu-se que eles estavam a refletir sobre a continuidade ou não deste modelo, não sei se vão ou está previsto alguma coisa. A mim não me desagradaria, no mínimo, que isto pudesse ter, ser um modelo muito à imagem daquilo que era anteriormente, com uma participação mais da comunidade educativa.

I - Na sua opinião o Conselho Geral toma decisões ou ratifica decisões?

E04 – Eu acho que faz as duas coisas. E acho que é isso que tem feito, presumo.

I - Considera que a ação do Conselho Geral é convergente com a ação do Diretor?

E04 – Sim, de uma maneira geral sim.

I - Para si, no Agrupamento, é mais importante o Conselho Geral ou o Diretor?

E04 – Não tem comparação possível! (risos) É evidentemente o Diretor.

I - Porquê?

E04 – Porque o Diretor é quem trabalha, o Diretor é (risos), é quem está cá de manhã à noite, é quem leva a escola para casa, todos os dias. Não há comparação possível, evidentemente.

I - Considera que este órgão unipessoal trouxe algum tipo de impacto na relação com os professores?

E04 – Aqui, não muito. Apesar de em algumas escolas achar que aconteceu! Sentiu-se a presença. Houve alguns colegas que quiseram assumir o papel de Diretor, quer dizer, criando uma postura, um distanciamento, uma forma de estar que, de alguma forma, ouvimos falar nisso, muitas vezes, de colegas daqui e de acolá que vestiram um pouco essa pele de Diretor. Acho que aqui nós, não parece que tenha acontecido muito, se bem que percebemos e dizemos, muitas vezes, isso, é a realidade que temos, a responsabilidade é do Diretor. A maior parte das responsabilidades começam nele e acabam nele. Por isso, muitas vezes, tem que ser ele a vestir esse papel, mas não sentimos, aliás, eu estou aqui desde o início e só é possível estar aqui na condição em que estou exatamente por sentir que houve poucas diferenças.

I - Uma vez que vivenciou e experimentou os dois modelos, quais as principais diferenças que destaca?

E04 – Na prática, não o temos sentido por que tudo aquilo que fazíamos antes, há poucas diferenças naquilo que fazemos agora com a alteração do modelo. Contudo, reconheço que, em termos formais, até nomeadamente pelas questões que colocou relativamente à eleição do Diretor, que pode trazer aqui, por exemplo, uma das coisas que se coloca é um dia, chegou-se a colocar essa possibilidade de serem as autarquias a designar ou a ter um papel relevante na escolha do Diretor. Eu acho isso. Tenho algum receio disso, tenho algum medo disso, aliás, politicamente, a regionalização é algo que, em abstrato, faz todo o sentido, mas eu tenho muito receio disso.

I - Relativamente às atuais medidas de política educativa considera que trouxeram melhorias significativas ou mudanças para a escola?

E04 – Não, não considero. Infelizmente temos andado com problemas com a educação especial, porque achamos que aquilo que foi feito não trouxe melhorias quase nenhuma ou nenhuma. No resto as diferenças são mínimas.

I - Este modelo é mais ou menos democrático?

E04 – Pode ser menos democrático. Não quer dizer que o seja, mas pode ser.

I - Porquê?

E04 – Porque está mais concentrado. O papel, quer do Diretor, quer do Conselho Geral, podem trazer menos democraticidade ao processo, talvez.

I - Considera o Conselho Geral o garante da democraticidade na escola?

E04 – Devia ser e o nosso tem feito o seu papel, sem grande conflitualidade, e, de facto, devia ser.

I - Como considera a relação do Agrupamento com o Ministério da Educação?

E04 – É boa. É assim, às vezes, não devia ser tão boa. Essa é uma das críticas que podem fazer ao nosso Diretor. Tudo aquilo que tenha a ver com alguém que, na hierarquia está acima dele, nós temos que respeitar, mesmo que a gente não goste, mas, de uma maneira geral, sempre. O Diretor tem essa prática, “a gente pode não gostar muito disto, mas está-nos a ser pedido e vamos fazê-lo”.

I - Considera que o Diretor conseguiu aumentar a autonomia do Agrupamento em relação ao poder central, ou este modelo reforçou a autonomia do Diretor para o interior da escola?

E04 – Sim, talvez um pouco. Apesar de, como lhe dizia há pouco, relativamente ao contrato de autonomia, nós não tenhamos dado esses passos, mas talvez tenhamos um pouco mais de autonomia.

I - Aumentou a autonomia da escola ou reforçou a autonomia do Diretor para o interior da escola?

E04 – A autonomia do Diretor relativamente à escola e alguma coisa, também, relativamente ao poder central.

I - Concorda com a possibilidade de o Diretor poder permanecer dezasseis anos consecutivos no exercício do cargo?

E04 – Pois, está aí uma questão boa. Eu acho que, em algumas circunstâncias, não vejo como negativo um Diretor poder estar para além dos dezasseis anos no cargo, noutras acho. Se tivesse que tomar uma decisão, com base naquilo que pode ser melhor ou pior, pondo as duas coisas, eu acho que a limitação de mandatos devia acontecer, efetivamente, em qualquer órgão.

I - Qual é a sua opinião acerca do uso de plataformas eletrónicas no trabalho de administração e gestão?

E04 – Temos que o fazer. Podem ser interessantes e se elas estiverem bem feitas e forem, efetivamente, amigáveis e nos ajudem, parece-me bem.

I - Representam algum tipo de controlo?

E04 – Podem representar, efetivamente. Ainda, há pouco, estava ali o colega a dar os números da greve, dos funcionários, disto e daquilo e sabemos que estamos sujeitos.

I - Qual é a sua opinião acerca da gestão democrática, autonomia e participação?

E04 – Gestão democrática, autonomia e participação.... Ora bem, o que é que eu posso dizer sobre isso...

I - As conquistas de abril...

E04 – Eu sou um bocadinho crítico relativamente às coisas que têm acontecido neste país. Infelizmente a democracia é, indiscutivelmente, em termos de organização, o modelo melhor do que qualquer outro modelo. Acho que nós, enquanto país, temos que melhorar muitas das coisas que fazemos e dar passos

no sentido de melhorar a forma como fazemos e como exercemos essa democracia. O Saramago dizia que quando colocado perante a questão: “como é comemorar o vinte e cinco de abril?”, dizia que tinha deixado de comemorar porque daquilo que tinham sido as conquistas de abril, tinha ficado esta coisa que se chama democracia, que nos deve envergonhar a todos e, às vezes, envergonha-nos.

I - Há alguma questão que não tenha sido colocada e à qual gostaria de responder?

E04 – Não.

I - A nossa entrevista chegou ao fim.

Muito obrigado!

Apêndice XI - Transcrição da entrevista E05 - Presidente do Conselho Geral

Esta entrevista faz parte de um estudo de caso orientado para o estudo e a compreensão dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a), o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são: a) Compreender, descrever e identificar a ação do(a) Diretor(a), nas suas virtualidades e constrangimentos; b) Compreender, em que medida, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e a Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, contribuíram para o reforço da autonomia da escola; c) Estudar e discutir as principais razões que resultaram na implementação do órgão unipessoal; d) Investigar, em que medida os objetivos expressos na legislação, que conduziram à implementação do órgão unipessoal, se refletem e influenciam a ação e dinâmica do Agrupamento de escolas; e) Perceber o enquadramento das práticas e representações dos atores acerca da ação do(a) Diretor(a); f) Identificar as lógicas do(a) Diretor(a) no processo de decisão; g) Identificar como e com quem o(a) Diretor(a) toma decisões.

Para o efeito, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração e comprometemo-nos a manter o anonimato na transcrição e no tratamento das entrevistas.

Foi solicitada autorização, a qual foi concedida.

Data da realização: 15/02/2019

I - Idade

E05 - 47

I - Género

E05 - Masculino.

I - Grau académico

E05 - Licenciatura em Educação Física e Desporto.

I - Situação profissional

E05 - Professor do quadro de nomeação definitiva. Total vinte e quatro anos de serviço. Nesta escola, vinte e dois anos.

I - Durante o modelo anterior, que estava regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/1998, e no atual DL n.º 75/2008, quais foram os cargos de maior relevo que desempenhou?

E05 - Presidente da Assembleia Geral, Presidente do Conselho Geral transitório, e Presidente do Conselho Geral.

I - Possui alguma formação especializada?

E05 - Não.

I - Quais as motivações para o exercício do cargo, neste caso, de Presidente do Conselho Geral?

E05 - É assim: na altura e dado que já estou Presidente do Conselho Geral há bastantes anos, foi mais o envolvimento e a motivação que os meus colegas queriam colocar no facto de pôr uma pessoa com quem eles se identificassem como Presidente da Assembleia de Escola e acabaram por serem eles que me incentivaram a assumir o cargo. Na altura, dentro do contexto eleitoral, de candidatos, os professores sentiram que a forma que nós tínhamos para tornar mais forte a nossa voz, junto do que era a eleição, na altura do que era o Diretor, foi criar junto da Assembleia de Escola um número de professores que conseguisse, junto da comunidade educativa, ter um peso que decidisse, depois, a nomeação do Diretor.

I - Relativamente à formação do Agrupamento de Escolas, mais concretamente quando se formou o Agrupamento, quando passou também a responder às escolas do primeiro ciclo e do pré-escolar, esse processo de formação do Agrupamento foi pacífico ou foi alvo de algum tipo de tensões?

E05 - Houve algumas tensões. Na altura, tinha a ver com uma realidade que nós estávamos à espera. Nós sabíamos que a EB 2 e 3, na altura S, também, porque também tínhamos secundário pontualmente e depois deixamos de ter e depois voltamos a ter. A escola-sede, na altura, quando lhe propuseram o Agrupamento e atendendo à dimensão da área geográfica deste Agrupamento, nós temos área pedagógica maior do concelho de π ou seja, a margem direita do rio é a área toda pedagógica da escola de \diamond . Ao juntar as escolas primárias e as pré, em termos de logística e de serviços administrativos, a máquina ia tornar-se muito mais pesada. Na altura isso foi equacionado e houve algumas declarações de voto, no sentido de não aprovar a formação do Agrupamento, mas, de certa forma, acabou por acontecer, como em todos. Hoje sentimos que, apesar das dificuldades, os funcionários que faziam o trabalho de uma escola-sede, agora fazem o trabalho da escola-sede mais das escolas primárias, mais dos jardins, ou seja, mas com muito menos recursos damos resposta ao Agrupamento que agora é bem maior.

I - Nessa altura, a formação do Agrupamento foi participada?

E05 - É assim, não tenho ideia de uma mobilização que chamasse à colação muita gente. Houve a informação que ia ser criado, de certa forma, foi letra de Lei. Eles criaram-nos e foram postos em prática. Não me lembro sequer de, na Assembleia, ter surgido debates sobre o tema. Foi quase um ato administrativo.

I - Quais os aspetos que considera mais relevantes daquilo que resultou deste modelo atual, que é o Decreto-Lei 75?

E05 - Os mais relevantes têm a ver com a articulação, que me parece mais próxima. Até mesmo com o currículo vertical do básico, com o primário e com o pré-escolar, isso ficou mais próximo, claramente. Há, pelo menos, e no nosso caso, que temos centros escolares dentro da escola-sede, como é o centro de \diamond , é notório que, às vezes, há atividades comuns que se fazem em articulação, porque estamos próximos, muito mais próximos e ligados, aliás, no que tem a ver com os alunos. O facto de os alunos dividirem o mesmo espaço, onde fazem as refeições com os alunos mais novos, faz com que haja alguma harmonia e até articulação. Não quero com isto dizer que, por força disto, a eficácia dessa articulação se veja, em termos curriculares e na assimilação de conhecimentos por parte dos alunos, não me parece que aí ainda estejam estancados alguns procedimentos, mas, de qualquer das formas, há de facto um desenvolvimento nesta aproximação. Isso parece-me que sim e, também, me parece que, por força do Agrupamento, é mais fácil nós chegarmos a áreas, como eu lhe disse há pouco. O nosso espaço

geográfico é grande, a nossa área pedagógica, e nós conseguimos, até porque aqui o município de π conseguiu. Transformou as escolas em centros educativos e, ao fazer isso, aproximou os alunos, que estavam em zonas mais rurais e mais afastadas, em zonas de montanha, e juntou-os mais e faz com que a escola chegue mais perto a todos esses alunos.

I - Considera que o Agrupamento possui uma missão e visão estratégica devidamente definida?

E05 - Acho que sim. Atendendo até às características que tem. Acho que é claro que, aliás, é muito peculiar que este é o único Agrupamento de Escolas, desta margem do rio, e a sua grande tensão era diluir, de certa forma, a disparidade socioeconómica que havia de um lado do rio para o outro. Aqui tem um contexto muito mais rural, muito mais de pessoas com menos recursos económicos. O Agrupamento, de certa forma, dá resposta a alunos para encarar em termos educativos aquilo que são as pretensões deles em termos de saídas profissionais e acho que se ajusta a aquilo que é a grande missão do Agrupamento, que é a grande oportunidade que dá a esses miúdos que têm recursos mais baixos. E acho que estamos a conseguir.

I - Em termos de dinâmica organizacional, enquanto Presidente do Conselho Geral, reúne com o Diretor para preparar a agenda do Conselho Geral?

E05 - Sim. É assim, é sempre concertado porque, primeiro pelos *timings*, as reuniões ordinárias do Conselho Geral são trimestrais e, depois, também, vão de encontro a algumas necessidades que têm a ver com o Diretor, nomeadamente, lembro-me agora em janeiro, em abril que tem que se entregar as contas de gerência, ou seja, quando há alguns requisitos administrativos importantes que o Diretor tem a cumprir, é importante que o Conselho Geral esteja concertado com o Diretor e, por isso, há sempre. Em nenhuma circunstância marco um Conselho Geral, ou muito raramente marco um Conselho Geral, sem que o Diretor saiba que o vou marcar em determinada data, porque acho importante que, se nós vamos lá para auscultar, até muita da informação é que ele nos vai dar e vai prestar à comunidade educativa, que está toda representada, é importante que ele esteja preparado para aquilo que nós vamos solicitar e, por isso, dentro daquilo que são as nossas competências ele é sempre informado e, também, de certa forma, reconheço que vamos de encontro sempre às necessidades, que ele também nos pede.

I - Há algum tipo de registo dessas reuniões?

E05 - Não. São informais, essas são informais, tudo o resto há registo dos Conselhos Gerais, mas é um compromisso que temos em termos de organização dos órgãos da escola.

I - Considera que as decisões devem resultar de um processo participado?

E05 - Completamente.

I - Para si qual é a importância da participação?

E05 - É assim, nós só conseguimos abranger as ideias e as opiniões dos outros se permitirmos a partilha e a participação, não há outra forma! E nós temos a noção que, se não fosse participado, havia espaços que raramente teriam voz. Aliás, uma das maiores virtudes do Conselho Geral é dar voz, precisamente, às pessoas da comunidade educativa que, de certa forma, no dia-a-dia, não estão presentes na vida diária da escola. E o que nós sentimos nesses momentos, e quando damos oportunidade para as pessoas se manifestarem, não só eles têm ideias, como têm uma ação direta e interventiva sobre todos os assuntos da escola. E isso, acho que é a maior virtude do Conselho Geral.

I - Relativamente ao projeto de intervenção do Diretor, que ele teve que apresentar aquando da candidatura, o que destaca?

E05 - De certa forma, destaco o facto de ele ter, de forma gradual e sem nunca ter posto em causa, em termos económicos, a tesouraria da escola ou do Estado. No fundo, afinal de contas ele defende as contas do Estado, nós temos conseguido que o Agrupamento esteja sempre apetrechado e, de certa forma, equipado de forma muito aceitável. Para os nossos alunos damos condições que eu acho que são boas para a função que é estudar, sem nunca haver nenhum desequilíbrio, nem nenhum problema de ordem financeira. Para além disso, e atendendo às características próprias que temos, no plano de intervenção, houve sempre um cuidado da ação do Diretor ir de encontro às necessidades dos alunos. Nós temos uma organização horária dos alunos em que nos permite isso. Nós tínhamos um problema identificado atendendo ao contexto de os nossos alunos serem de muito longe, em termos distância, o que fazia com que a rede de transportes obrigasse a que os nossos alunos se levantassem muito cedo durante a manhã e chegassem muito tarde a casa, porque teriam que ir em transportes que depois dividem com o resto do concelho. Uma das estratégias que o Diretor teve e, na nossa opinião muito bem, tentou intervir e foi uma medida muito importante para os alunos, foi reduzir o tempo horário, ou seja, nós tiramos o último bloco da tarde daqui da escola, para que a rede transportes fosse a primeira, a serem os nossos alunos a serem distribuídos, ou seja, toda a intervenção do Diretor vai sempre de encontro às necessidades dos alunos. Nós, isso elevamos, achamos que tem sido a maior pedra de toque dos mandatos dele. Sentimos, também, que o Diretor e a sua equipa vivem em permanência só para os seus alunos. E para além de ter, de certa forma, a escola com alguma harmonia, é certo que, neste momento, as características da escola são diferentes, ou seja, há um quadro de docentes, no que tem a ver com docentes, mais estável, são praticamente sempre os mesmos, há poucas variações do que havia há uns anos atrás e isso faz com que também seja implementado com maior facilidade. Pelo menos, em termos estabilidade, a escola está mais ou menos colocada em cima de carris e o comboio funciona direitinho. Agora, em termos do que tem a ver com o plano de intervenção dele, dos equipamentos estarem sempre atualizados, tentar investir sempre, na medida do possível, naquilo que é importante para a escola funcionar bem e algumas medidas que vão sempre de encontro, primeiro, aos alunos.

I - Nesse caso que falou dos horários dos alunos, suprimir o bloco da tarde, o bloco final, isso não gera constrangimentos nos horários dos professores?

E05 - Gera alguns constrangimentos nos horários dos professores, necessariamente, mas o que é certo é que o foco aqui é sempre os alunos, mas, de qualquer das formas, e atendendo ao número de alunos que tem e ao número de salas, que a escola tem, em termos de oferta, nós conseguimos, a escola consegue, mesmo assim, ir de encontro às necessidades dos professores nos horários. Entendemos que os horários dos professores, é sempre um aspeto determinante para a estabilidade emocional deles, os seus horários, vamos conseguindo ir de encontro às necessidades deles. Aliás, o Diretor tem uma particularidade, ele permite que os professores, no fim de cada ano letivo peçam, para o ano letivo seguinte, façam um pedido de horário, no sentido de orientar as linhas ou os dias em que as cargas letivas e mesmo em termos curriculares, o tipo de turmas e anos e cargos que querem desempenhar e ele tenta corresponder a esses pedidos, o que faz com que, depois, os horários vão, de certa forma, de encontro. Às vezes não consegue, mas eles tentam que os horários vão de encontro às necessidades de cada docente e isso faz com que haja estabilidade aqui na escola.

I - Relativamente ao Conselho Geral, considera que co Conselho Geral toma decisões?

E05 - Completamente.

I - Sim?

E05 - Toma decisões e é independente.

I - Pode dar algum exemplo?

E05 - Em algumas circunstâncias, porque nós temos tido lutas políticas, nomeadamente, e lembro-me de 2008 na altura da Maria de Lurdes Rodrigues e das avaliações e das manifestações, o Conselho Geral nunca esteve alinhado com nenhuma área política, nem com o Diretor, porque houve acontecimentos em que o Diretor se colocou do lado do que era a entidade patronal, que é o Estado. No Conselho Geral houve sempre independência e, aliás, se há uma coisa que o Diretor tem presente é que o Conselho Geral age em conformidade com a sua independência. Pais, Município, assistentes operacionais, alunos, docentes. De certa forma, eu acho que é a maior virtude que tem este Conselho Geral e a sua composição de há uns anos a esta parte.

I - Já houve situações em que o Conselho Geral não aprovou documentos ou propostas apresentadas pelo Diretor?

E05 - Completamente. Mais que uma vez e que tinha a ver com medidas que queriam ser tomadas pela tutela que o Conselho Geral achava que não iam de encontro aos interesses dos alunos e dos professores e isso era barrado completamente.

I - Considera que o Conselho Geral é um órgão de direção estratégica?

E05 - Completamente. Se usar as suas competências, de forma criteriosa, ou seja, com independência, sobretudo que não esteja agregado a nenhuma motivação que tenha a ver de índole pessoal, ou de ligação ao Diretor ou de ligação Município, que sejam pessoas completamente independentes e nós isso temos tido essa faculdade e essa sorte, de certa forma, de ter as pessoas certas no local certo.

I - Considera que no Agrupamento existe uma liderança eficaz e partilhada que motiva a participação de todos?

E05 - Sim, completamente. Eu acho que isso é uma das virtudes do Diretor. Não é uma pessoa que se feche. Os recursos que ele tem e que os diretores de escola têm são muito reduzidos, quer dizer, eles estão muito limitados ao que a tutela lhes dá e, depois, tudo o resto. Só se tiver um Município muito ativo e que intervenha muito junto da escola. De certa forma, tem sido partilhado e sentimos é que são pessoas que têm lutado, para que as condições da escola sejam sempre melhores.

I - No modelo de gestão anterior o Presidente tinha um Conselho Executivo, e atualmente? Como acha que se designa o órgão que integra o subdiretor e adjuntos?

E05 - É assim, as coisas mudaram significativamente. Parece-me que agora há mais uma gestão centrada numa administração, como é que eu vou dizer isto? A comunicação, apesar de haver partilha e apesar das pessoas conseguirem facilmente chegar ao Diretor e ao órgão de gestão, parece-me que o circuito é mais fechado do que era anteriormente. Não estou a dizer com a comunidade, a comunidade, de certa forma, só chega ao órgão de gestão pelo Conselho Geral. Antes os conselhos pedagógicos elegiam os seus membros, portanto, elegiam a equipa da direção e os seus elementos e, facilmente, tinham, até porque eram colegas que estavam diariamente a trabalhar e a dividir as tarefas da escola com eles, um acesso fácil às decisões do órgão de gestão. Neste momento estamos a acreditar na representatividade, ou seja, as pessoas estão representadas por alguém e a direção está isolada num certo sítio. Parece-me, apesar de haver partilha, parece-me que é o caso, que tem a ver com as características próprias deste contexto, parece-me que a gestão é mais isolada. Talvez tenha vantagens no que tem a ver com a profissionalização, com o tipo de gestão, isso acredito que sim, mas em termos de proximidade não me parece. Parece-me que é um órgão mais fechado sobre ele próprio.

I - Entende que a atual legislação alterou o modo de funcionamento do Agrupamento?

E05 - Completamente. Acho que agora é mais uma empresa a gerir recursos, do que é a escola de todos e para todos, que era há uns tempos a esta parte.

I - Relativamente ao Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano de Atividades e não vou falar aqui num outro documento que é o Contrato de Autonomia, até porque já percebi que não têm.

E05 - Não temos.

I - Considera que os referidos documentos vão ao encontro dos interesses da comunidade?

E05 - Nós tentamos que sim. E lá está, mas é o que eu digo, quando eles são formulados e, vamos com realismo, o que acontece é que isto recai sempre em cima dos professores. Apesar da comunidade, quando é chamada, tenta, mas depois por força das características da vida de todos eles, cada um que tenha ação fora da escola, não está diariamente na escola, acabam por ser sempre os professores a apontar os caminhos e a dar as ideias de alteração, de consolidação de cada uma das, de cada um dos regulamentos. O que sentimos é que, para já, temos-nos dado bem, porque, também, temos um contexto que não é grande e as pessoas não são muito reivindicativas, mas não é tão, não chega. Eu digo-lhe isto por uma questão simples, quando nós temos que recorrer a pais para o Conselho Geral, é um problema ter pessoas disponíveis. Por isso, a voz dessas pessoas, dos pais dos nossos alunos nunca chega com a dimensão que deveria chegar e de uma forma tão participada, como provavelmente, deveria existir no momento das decisões dos documentos estruturantes.

I - Em termos de associações de pais, só existe uma para todo o Agrupamento, ou cada escola tem a sua?

E05 - Não, cada escola tem, nós tentamos ter representados no Conselho Geral. Normalmente, estão os presidentes ou algum pai, representante de cada... porque nós temos Centros Educativos em *****, α , aqui em \blacklozenge , na escola-sede, ou seja, os quatro pais, é um de cada órgão. Porque, assim, sentimos que estamos a abranger todos os Centros Educativos e, mas é uma extrema dificuldade de conseguir essas pessoas para estarem nesses cargos.

I - Porque é que nunca procuraram o contrato de autonomia?

E05 - É assim, de certa forma, primeiro porque quando há mudanças, olha-se sempre com alguma desconfiança para a mudança. De certa forma, nós sabemos que os contratos de autonomia estão a ser desenvolvidos por algumas escolas, talvez por, sei lá, ter alguma prudência na ação, tentar ver como é que funcionava em alguns contextos que fossem parecidos com o nosso e, depois, sim se houvesse essa pretensão, avançar para o contrato autonomia. O que é certo é que, até agora, não tivemos, pelo menos, não senti da parte do Diretor, nem no Conselho Geral, nas pessoas grande motivação para avançar.

I - Aquando da vigência do modelo anterior, recorda-se se havia lugar à apresentação de várias listas candidatas à Assembleia?

E05 - Sim.

I - E no atual modelo também acontece o mesmo?

E05 - É assim, para ser completamente sincero, nunca houve muitas listas, nas candidaturas de professores é raro, muito raro! Desde há muito tempo que não há mais que uma lista. Já houve duas listas, mas isso foi ainda no tempo da Assembleia de Escola, quando nós entramos. Nessa altura houve duas listas, mas, a partir daí, nunca mais houve. Estamos a falar de um universo de vinte anos, nunca houve mais do que uma lista. Houve listas, curiosamente, nos auxiliares, nos assistentes operacionais mais do que uma, às vezes, nos alunos nunca mais do que uma, ou seja, é o que eu disse há pouco, em termos de participação é muito difícil as pessoas se envolverem.

I - Qual é a sua opinião acerca da importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral?

E05 - Acho que é positiva, no sentido em que trazem, é assim, independentemente de não conhecer o contexto diário do funcionamento da escola trazem, às vezes, outras ideias que podem ser aplicadas e até a escola ter usufruto de como olham para a escola, de uma forma diferente, podendo, às vezes, acrescentar algumas ideias, coisas que podem ser favoráveis ao desenvolvimento do dia-a-dia da escola. Eu acho que o que é mais difícil é encontrar essas pessoas, com motivação para cá estar, porque, na maior parte das vezes, essas pessoas externas à escola, no nosso caso Conselho Geral só vêm por uma única motivação: retirar-lhes algum tempo do seu tempo, roubar-lhes tempo do seu tempo e isso, às vezes, não os motiva o suficiente para estarem aqui assiduamente e, por isso, achamos positivo, mas o que é certo é que a escola não tem nada para lhes dar a eles e isso, então, desmotiva as pessoas de participar.

I - Considera que esses atores têm poder de decisão?

E05 - Depende do seu nível de intervenção, porque se pensarmos nos do Município, podem ter e atendendo a que alguns assistentes operacionais já estão vinculados a eles, podem ter uma força significativa. Os pais e as pessoas, que vêm desinteressadamente, só a tentar contribuir, são importantes, mas não considero que sejam decisivos.

I - Aqui no Agrupamento considera que é possível identificar diferentes grupos de interesse?

E05 - Sinceramente, eu acho que, à exceção dos docentes que fazem vida disto e dos alunos, que são as pessoas que se entregam por causa deles, acho que são e os assistentes operacionais as pessoas que estão diretamente ligadas à escola têm interesses diretos no funcionamento da escola. Os outros agentes, nomeadamente os pais, têm enquanto os filhos estão aqui, aliás, é normal, mas não porque estão muito focados num só aluno, não. Estão focados na árvore não estão focados na floresta. Na maior parte dos casos, o que sentimos, às vezes, é que eles trazem aqui questões que têm a ver com uma questão particular de este ou de aquele aluno, de esta ou de aquela turma, não têm uma visão mais abrangente, porque não estão cá nessa posição. Em alguns casos, não estou a dizer que são todos, e depois o Município em função daquilo que também lhe interessa. Por exemplo, quando foi na construção dos Centros Educativos, porque era um investimento do Município, eles tinham interesse. Quando eles sentem que a escola lhes está a dar ou a acrescentar encargos, já não lhes interessa. Quando acham que vão tirar dividendos da escola, já lhes interessa, quer dizer, isto, depois, tem a ver com as motivações de cada um e com os contextos em que eles estão integrados.

I - Na sua opinião quem detém o poder na escola?

E05 - Neste momento é o Diretor, de certa forma.

I - O Conselho Geral ratifica ou toma decisões?

E05 - Ratifica. Também toma decisões, mas na maior parte dos casos, ratifica.

I - Como é a sua relação com o Diretor?

E05 - É boa, normal, cordial, de confiança, também. Não vou esconder que é. Não há nada a apontar.

I - Considera que a ação do Diretor é convergente com a ação do Conselho Geral?

E05 - Sim. Acho que, pelo menos, ele faz esse esforço. Não é que seja sempre, mas ele faz esse esforço.

I - Na sua opinião, no Agrupamento é mais importante o Diretor ou Conselho Geral?

E05 - É assim, ambos são importantes. Eu acho que o Conselho Geral, por aquilo que representa, deveria ser sempre o mais importante, porque representa toda a comunidade educativa. No entanto, reconheço que o Diretor tem um papel fundamental.

I - O Diretor, enquanto órgão unipessoal, vê neste órgão algum impacto na relação com os professores?

E05 - Sabe que algumas matérias que, e já se sentiu isso na pele, é um órgão que, de certa forma, baliza a sua ação estratégica. Em alguns momentos, ele sabe que, nesse órgão, as coisas não podem ser como ele ou a tutela delinearam, porque ali vão parar de certeza. Ele não consegue ter essa capacidade de viciar o jogo nesse momento, não tem hipótese.

I - Se pensarmos no anterior modelo e no atual, na sua perspectiva, quais as principais diferenças que sentiu?

E05 - As principais diferenças é que, pelo menos, os professores sentiam-se mais, tinham um peso maior, até porque eram praticamente os únicos ; como o órgão estava mais diluído, ou seja estava mais misturado com os professores e a qualquer momento os professores, em Conselho Pedagógico, poderiam mudar os seus membros e iam a votos e todas as pessoas votavam, sentiam que tinham um poder maior para alterar as coisas. Neste momento, claro, eles são representados por um número reduzido de professores que, às vezes, eles nem sabem quem são, esqueceram-se. Nos momentos de eleições nunca se querem propor a estar nas listas e depois, claro, estão sujeitos a uma ação, a ação do Diretor por forças políticas que ele exerce, portanto, do plano de intervenção que ele tem e, então, notam que não têm a mesma força que tinham anteriormente. De qualquer forma, nota-se é que, pelo menos, no que tem a ver com o Conselho Geral, é que os pais e o Município estão, pelo menos, mais perto das ações do Diretor. Se não for por mais nada, nos Conselhos Gerais têm o momento em que podem intervir e têm sempre presente uma informação regular e atualizada sobre o andamento do Agrupamento.

I - Considera que este modelo trouxe melhorias significativas para a escola, ou mudanças significativas?

E05 - Eu acho que é difícil fazer essa avaliação. Juntando isto com a constituição dos agrupamentos, há, de facto, algumas vantagens e há desvantagens, como em todos os modelos. De qualquer forma, parece-me, sinceramente, que a massa crítica da escola, que são os docentes, a grande parte deles está afastada das decisões, completamente. E foi como eu disse há pouco, isto não deixa de ser uma empresa, aqui estão os órgãos de administração e os outros são todos funcionários, enquanto que no anterior modelo nós éramos todos colegas, essa é a grande diferença. Agora há um patrão e há os operacionais. Antigamente, éramos todos operacionais, é essa a grande diferença que eu vejo nos dois modelos.

I - Na sua opinião, este modelo é mais ou menos democrático?

E05 - É menos democrático, completamente. Até porque, é assim, apesar de serem dadas, é insinuada uma ação direta de todos, em que nós elegemos pessoas que nos vão representar, o que é certo é que, depois, em termos de representatividade nós somos muito menos e, depois, a ação está sobre os eleitos. As pessoas perdem completamente o poder que tinham anteriormente quando, a qualquer momento, poderiam usar a sua posição de docente para no Conselho Pedagógico estarem a ser eleitos assiduamente e poderem exercer os seus direitos e as suas opiniões. Agora, estão um bocado sujeitas aos membros do Conselho Geral que foram eleitos.

I - Considera o Conselho Geral como garante da democraticidade na escola?

E05 - Completamente, é o único que existe. (Risos)

I - Como considera a relação entre o Agrupamento e o Ministério da Educação?

E05 - É assim, na pessoa do Diretor, possivelmente, normal. Na pessoa da comunidade, não há sequer relação, nós não nos identificamos com muito do que faz o Ministério, não tem nada a ver. E já sabemos do que é que estamos a falar.

I - Considera que o Diretor conseguiu aumentar a autonomia da escola, em relação ao poder central, ou reforçou a sua autonomia para o interior da escola?

E05 - Mais a segunda hipótese, possivelmente. Eu acho que o Diretor está sempre preso à tutela, não tem hipótese. E depois, em função disso, ele tenta gerir dentro da escola o seu espaço de manobra, que, às vezes, colide com o que é a racionalidade de todos os outros. Agora, não me parece que ele tenha grande autonomia, ele está sempre sujeito ao que a tutela faz, ele está preso a eles completamente. E depois, claro, isso às vezes o que é difícil de gerir é ele, dentro do Agrupamento, gerir aquilo que lhe é imposto de cima. É por isso que a sua questão há pouco era pertinente, porque é que nós não optamos pelo regime de autonomia? Será uma coisa a pensar, o que é certo é que será sempre uma autonomia relativa, porque é sempre a tutela que está a mandar. Nós nunca seremos definitivamente autónomos, senão o Município já tinha tomado conta disto, se isto fosse vantajoso. Já perceberam que não é! (Risos)

I - Concorda com a possibilidade de o Diretor poder permanecer dezasseis anos consecutivos no exercício do cargo?

E05 - Acho que tem coisas positivas e tem coisas negativas. As negativas, têm a ver com o vício, com o autoritarismo, com o regime presidencialista que pode ser criado e com os vícios que isso acalenta. Por outro lado, também, em termos de gestão é garantir que é uma pessoa que está avalisada, que exerce um poder amadurecido no cargo. Sinceramente, eu não vejo que esteja melhor ou muito pior, a única coisa que nós temos a certeza, neste momento, é que as pessoas estão mais insatisfeitas, mas não tem a ver com a ação do Diretor, se está por mais ou menos anos, tem a ver é com a tutela e com as medidas que nos impõe, nomeadamente com as medidas economicistas que sempre impuseram à escola e nós sentimos que isso não tem a ver diretamente com o Diretor, nem com os anos que lá está. Há diretores e diretores, nós aqui não temos queixa do nosso, sentimos que em alguns agrupamentos as situações não são como as nossas e, nessas circunstâncias, era melhor que houvesse a possibilidade dos mandatos serem mais curtos, porque as pessoas não se sentem bem. No nosso caso, é-nos completamente indiferente, porque o nosso Diretor está aqui há vinte anos e, por nós, pode continuar, não tem problema nenhum e nem sinto que haja na escola, quando as coisas correm bem. Agora o que não corre bem é o que está acima do Diretor, isso completamente. No nosso caso é assim!

I - Qual é a sua opinião acerca do uso das plataformas eletrónicas no trabalho de gestão e administração?

E05 - Elas são favoráveis, por isso é que elas existem. Ajudam, agilizam o trabalho, potenciam o trabalho e, por isso, eu acho que são de todo importantes. Nós temos é que ter sempre a abertura para aceder e as utilizar. E tudo que seja para enriquecer o processo, acho que são ganhos para todos. Por isso acho que é uma mais valia.

I - Não constituem nenhum tipo de controlo?

E05 - Pode constituir algum, mas nós também não temos nada a esconder, somos pobres. Não somos os gajos dos iates. Somos professores de história e...

I - Qual é a sua opinião acerca da gestão democrática, autonomia e participação?

E05 - É assim, parece-me que ela é pouco democrática, logo quando nós somos condicionados sempre pela tutela, não temos hipótese, quer dizer, isto parece que é uma democracia, mas de certa forma, depois deixa de o ser. Aliás, nós tivemos um exemplo flagrante do que foi a avaliação do governo sobre

o que era a importância dos conselhos de turma no último ano letivo. As leis mudaram em função do que o governo queria. O que era impossível acontecer, aconteceu à medida do que o governo achava que era necessário fazer. Falar em gestão democrática, aqui, não há nenhum tipo de democracia nisto! Nós não acreditamos nisso. Nós estamos, cada um a fazer o seu papel, tentamos cumprir, mas o que é certo é que nós sabemos que estamos sempre condicionados por uma tutela, que um dia diz uma coisa, noutro dia fará outra, em função sempre do que o orçamento do Ministério das Finanças lhe permite gerir, e nós somos vítimas de tudo isto, por isso, isto não é uma democracia! Hoje estamos condicionados a quem manda. E nós só executamos.

I - Por último, há alguma questão que não tenha sido colocada e à qual gostaria de responder?

E05 - É assim, eu gostava de entender. De facto, os órgãos nas escolas existem e, na maior parte dos casos, nós sentimos é que nós somos pedras de toque. Nós estamos aqui a cumprir uma função, mas, na prática, isto vai tudo dar ao mesmo sítio, quer dizer, a tutela manda, nós executamos, o formato é sempre constituído por eles. Nós podemos, de certa forma, há agora os contratos de autonomia, mexer numa ou noutra coisa. Há os órgãos que são eleitos, em teoria, todos democraticamente e são todos democraticamente, mas o que é certo é que eles estão condicionados a aquilo que vem de cima, e o que vem de cima nunca foi uma abertura ao ponto de os contextos permitirem que a escola fosse aquilo que era a expectativa de toda a gente, com igualdades e direitos para todos iguais. Parece que é tudo assim, mas de facto, isto não existe e, depois, o que acontece e o que nós começamos a sentir é que a escola pública está, cada vez mais, a ser transformada num nicho em que vão juntar aqui todos os desalinhados, todas as pessoas que têm pouco interesse para a comunidade e, depois, quem for mais capaz... Será produzido um ensino de eleição, privilegiado, privado, em que só alguns têm acesso. Porque, de certa forma, os políticos o que fazem é, para não aumentar os encargos que têm com a educação, vão fracioná-la para que só os bons possam ter a melhor educação, é isso que nós sentimos. Nós não nos sentimos mais próximos, é tudo uma mentira, não estamos mais próximos de ninguém. Em teoria estamos, mas as condições são degradantes, degradantes no que tem a ver com a pessoa, agora, evidente, os espaços são melhores do que eram há cinquenta anos, de facto, são melhores! Nós evoluímos, certo, mas o que é certo é que nós não sentimos que estamos a produzir melhores alunos. Os nossos alunos não são melhores nem mais apetrechados, têm é mais tecnologia ao alcance deles, eles têm melhores condições para evoluírem mais. O que é certo é que não sentimos que eles saiam mais apetrechados do que saíam há alguns anos atrás e que sejam mais capazes, não os sentimos mais preparados e que sejam mais capazes. Achámo-los muito mais dependentes e, às vezes, a correr outro tipo de riscos que nem nós próprios controlamos, e o Estado não quer saber. O Estado continua a vidrar-se nos números. Nos números e a condicionar e a tentar fazer mais com, cada vez, menos, sempre! Isso não acho que seja o caminho certo.

I - Terminamos, muito obrigado!

Apêndice XII - Transcrição da entrevista E06 - Coordenadora de Departamento com maior número de docentes

Esta entrevista faz parte de um estudo de caso orientado para o estudo e a compreensão dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a), o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são: a) Compreender, descrever e identificar a ação do(a) Diretor(a), nas suas virtualidades e constrangimentos; b) Compreender, em que medida, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e a Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, contribuíram para o reforço da autonomia da escola; c) Estudar e discutir as principais razões que resultaram na implementação do órgão unipessoal; d) Investigar, em que medida os objetivos expressos na legislação, que conduziram à implementação do órgão unipessoal, se refletem e influenciam a ação e dinâmica do Agrupamento de escolas; e) Perceber o enquadramento das práticas e representações dos atores acerca da ação do(a) Diretor(a); f) Identificar as lógicas do(a) Diretor(a) no processo de decisão; g) Identificar como e com quem o(a) Diretor(a) toma decisões.

Para o efeito, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração e comprometemo-nos a manter o anonimato na transcrição e no tratamento das entrevistas.

Foi solicitada autorização, a qual foi concedida.

Data da realização: 19/02/2019

I - Idade

E06 - 53

I - Género

E06 - Feminino.

I - Grau académico

E06 - Licenciatura.

I - Situação profissional

E06 - Professora do Quadro.

I - Tempo serviço em anos?

E06 - Vinte e cinco anos de serviço.

I - Quais os cargos de relevo desempenhados no modelo de administração e gestão anterior e no atual?

E06 - Ora, sempre Diretora de Turma, Coordenadora de Departamento fui várias vezes. Depois interrompi. Normalmente, são esses dois cargos que desempenho, tanto como Coordenadora de Departamento, como Diretora de Turma.

I - Possui algum tipo de formação especializada?

E06 - Não, é a formação que tenho (risos).

I - Para o desempenho desses cargos, tem algum tipo de motivação?

E06 - Gosto do que faço.

I - No que respeita à formação deste Agrupamento de escolas, que passou a ser constituído por escolas do primeiro ciclo e jardins de infância, recorda-se desse processo de formação?

E06 - Sim.

I - Foi pacífico, participado, não houve nenhum tipo de tensão?

E06 - Foi muito pacífico, porque as escolas, todas elas, trabalham muito bem entre si. Mesmo as do primeiro ciclo. Inclusive, como Diretora de Turma, trabalhei numa escola do primeiro ciclo, porque a turma que tutelava e para dar continuidade aos miúdos, para não saírem no mesmo espaço, continuamos no mesmo edifício. Foi na escola ***** e, por isso, sempre houve um relacionamento muito próximo. Não houve aquela “tu és daqui, tu és dali”. Acho que nós conseguimos trabalhar muito bem.

I - Para si, quais foram as principais consequências desta nova configuração que se traduziu na constituição de agrupamentos?

E06 - Consequência negativa?

I - Não propriamente negativa...pode ser negativa, pode ser positiva....

E06 - Sim, acho que tem os prós e tem os contras, certo? Mas, no meu ponto de vista, foi mais positivo, porque as pessoas aproximaram-se bem mais e consegue-se trabalhar muito mais; articular de uma forma completamente diferente do que antes. Estando mais próximas, quase que é obrigatório, mas não é obrigatório. As pessoas conseguem agilizar o trabalho de uma forma completamente diferente.

I - Relativamente a este novo modelo de administração e gestão, que impôs o Diretor, o que destacaria?

E06 - Uma responsabilidade muito maior, na posição do Diretor, acho. Do Diretor e dos outros membros. Neste modelo novo, acho que é dada às escolas muita responsabilidade, entre linhas, porque depois há sempre os condicionantes, não é?

I - Considera que a escola possui uma missão e visão estratégica devidamente definidas?

E06 - Sim.

I - Quais os principais objetivos que destacaria?

E06 - O sucesso, claro! Se trabalhamos para o sucesso, mas não só. Eu acho que, neste Agrupamento, não é por ser o meu Agrupamento, mas trabalhamos no sentido do aluno, principalmente do aluno. Preocupamo-nos muito com o aluno, com o percurso do aluno. Sim, com os resultados, é óbvio! Lá de cima é o que nos mandam e o que nos exigem, mas acho que o percurso do aluno é muito valorizado neste Agrupamento.

I - A concretização dos objetivos do Agrupamento, resulta de processos que têm por base o conflito, vendo aqui o conflito como semente de inovação, ou tem por base processos de negociação?

E06 - Acho que são ambos. Acho que andam muito de par em par. Não consigo diferenciar se é assim ou se é assado, acho que é tudo no global. Não ter um caminho definido, mas sim, ir ajustando estratégias para chegar a um fim.

I - Relativamente ao Departamento que coordena, há lugar a reuniões?

E06 - Sim.

I - Com uma periodicidade já definida?

E06 - Sim, já temos um calendário estabelecido desde o início do ano, mas que pode ser alterado, conforme as necessidades.

I - O Diretor reúne com o Departamento?

E06 - Só no início do ano. No início do ano há uma reunião e, sempre que seja preciso, claro que sim. Mas, normalmente, sou eu que coordeno as reuniões e depois por áreas disciplinares.

I - Normalmente quando reúne com o Diretor, que tipo de assuntos são tratados?

E06 - De cariz mais a nível de legislação ou assim de coisas mais concretas, mas, normalmente, só se houver um caso ou outro pontual, uma coisa que seja uma novidade. Por exemplo, quando foi o perfil do aluno, que foi uma coisa mais trabalhada, ele reuniu com grupos para trabalharmos de uma forma mais particular, porque por norma, não. Somos nós, Coordenadores de Departamento, que nos orientamos mediante as outras orientações, claro!

I - No Departamento há lugar à produção de algum tipo de documentos?

E06 - Há sim, sempre.

I - De que a natureza?

E06 - De natureza pedagógica, e sem ser pedagógica, Toda a gente tem que dar o seu palpite e as suas propostas para que as coisas melhorem, sim. isso é trabalhado.

I - Considera que o Departamento que coordena é institucionalmente importante?

E06 - Sim, muito importante, claro!

I - Na sua perspetiva, as decisões devem resultar de um processo participado?

E06 - Sim.

I - Qual é, para si, a importância da participação?

E06 - É assim, quando todos participam, não é? Todos falam. Se todos tivermos participação, as coisas conseguem chegar a um consenso mais equilibrado. Porque todos fazemos com que seja melhor. Agora se for só orientado por um grupinho, não. Acho que se toda a gente tiver palavra e der ideias, propostas e estratégias, as coisas resultam melhor e conseguimos entrar em consenso. Por acaso, não é assim que funcionamos, funcionamos bem. (Risos)

I - Todos os elementos, que integram o Departamento, colaboram e participam, de alguma forma, na definição e funcionamento do Departamento e do Agrupamento?

E06 - Todos, todos não posso, não é? Não posso dizer que todos têm uma participação muito ativa, mas a maior parte, sim.

I - No seu caso concreto, conhece o projeto de intervenção do Diretor?

E06 - Como é que ele interage?

I - O Diretor quando se candidatou ao cargo, teve de apresentar um documento.... E06 - Sim.

I - Conhece esse documento?

E06 - Não! Quer dizer, a gente fala, mas, depois, propriamente ler, estar a analisar, não. Não porque, é assim: a gente deposita confiança na pessoa que já conhece e que já teve tantos mandatos e que as coisas funcionaram, à partida, deve estar bem. (Risos)

I - Considera que o Diretor toma decisões?

E06 - Toma decisões, claro! Toma decisões mediante aquilo que pode.

I - Na sua opinião, de quem é que o Diretor se reúne para esse processo de tomada de decisões?

E06 - Conosco.

I - Considera que existe uma liderança eficaz que motiva a participação de todos?

E06 - Sim, na maioria sim.

I - O Diretor promove uma liderança partilhada?

E06 - Sim.

I - Que designação atribui ao órgão que integra o subdiretor e adjuntos?

E06 - Que designação?

I - Sim.

E06 - O que é que eu?

I - Considera que o subdiretor e a adjuntos integram algum tipo de órgão no Agrupamento?

E06 - Sim, fazem parte da direção.

I - Para tratar dos assuntos relativos ao funcionamento do Departamento, normalmente a quem se dirige?

E06 - Ao Diretor. (Risos).

I - Considera, no seu caso concreto, que representa o Diretor junto Departamento? E06 - Sim.

I - Porquê?

E06 - Porque tem que ser (risos). Porque nós reunimos as orientações vêm e elas têm que ser partilhadas, não é? E tento estar o mais informada possível. Relacionando com as outras áreas que fazem parte do Departamento e orientar da melhor forma, sempre que há alguma dúvida tenho que recorrer ao Diretor, porque é pessoa que está mais informada e dentro do assunto.

I - Considera que a atual legislação alterou o modo de funcionamento do Departamento?

E06 - Sim, porque o meu Departamento integra a educação especial e houve mudanças drásticas nesse sentido. Tivemos, tanto nós como os outros departamentos, tivemos que nos inteirar dessa legislação, que é bastante diferente do que acontecia até aqui.

I - E o facto de ser o Diretor a indicar três nomes para serem sujeitos a votação em Departamento, para aceder ao cargo de Coordenador...

E06 - Porque foi feito. Aceder a esses três nomes, porque tem a ver com outros critérios e tinham que ser mesmo aqueles. Mediante o grupo que tínhamos, tinham que ser mesmo aqueles, tinham que ser nomeados; segundo, obedecendo a aquelas diretrizes que vieram de outros sítios, não foi ele que se lembrou.

I - Na sua opinião como é a relação entre o Departamento, o Conselho Pedagógico e o Diretor?

E06 - É saudável.

I - É saudável?

E06 - Sim.

I - Conhece o Projeto Educativo, Regulamento Interno, e Plano de Atividade?

E06 - Sim, estamos a trabalhar neles.

I - Normalmente quem elabora?

E06 - Um grupo de equipas. Equipas com propostas de todos os elementos, não é? Áreas disciplinares que propõem para alterar isto ou aquilo, porque nós estamos sempre em mudança, ao fim e ao cabo, as coisas não estão estagnadas, não é? E tem que haver sempre alterações; acho que toda a gente, desde os grupos disciplinares, das áreas disciplinares, tudo tem que participar, todos têm que participar para que os documentos estejam o mais pormenorizados possível, principalmente o Regulamento Interno tem que estar direitinho, tentamos.

I - Considera que os referidos documentos vão ao encontro dos interesses da comunidade?

E06 - Sim. São trabalhados, principalmente, nesse sentido, porque nós estamos inseridos num meio muito específico.

I - Relativamente ao atual Conselho Geral, comparativamente com a anterior Assembleia de Escola, recorda-se se no modelo anterior? Aquando da eleição da Assembleia de Escola, havia lugar à apresentação de várias listas?

E06 - Quer dizer, não me lembro muito bem. Não me lembro, não me lembro como é que era. No Conselho Geral sim, havia. Nunca houve muitas listas! Eu sei que fiz parte de uma, mas já foi há muito tempo. Mas não me lembro, mas nunca houve muito. Era só uma coisa, se não havia só uma, havia uma ou duas.

I - E na atualidade? Com o Conselho Geral?

E06 - Como é que foi eleito?

I - Houve lugar à apresentação de várias listas?

E06 - Acho que só havia uma lista. Olhe, não tenho a certeza.

I - Qual é a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral?

E06 - Faz sentido, não é? Se queremos uma escola mais inclusiva, faz todo o sentido haver elementos que não estão diretamente desligados, mas que fazem parte da comunidade, acho que sim!

I - Considera que estes atores, externos à escola, têm poder de decisão?

E06 - No conjunto, acho que sim.

I - Qual é para si o órgão mais importante da escola?

E06 - Somos todos.

I - Não destaca nenhum?

E06 - Não, todos são importantes. Desde que sejam ativos, todos são importantes.

I - Considera que no Agrupamento é possível identificar diferentes grupos de interesse?

E06 - Grupos de interesse como?

I - Podemos estar a falar, por exemplo, no caso do seu Departamento, os interesses de um determinado grupo disciplinar não coincidem com os interesses de um outro grupo e...

E06 - É assim, nós trabalhamos todos para o bem comum, não é? Mesmo que haja ideias diferentes, que já têm surgido, conseguimos sempre, de alguma forma, através do diálogo e através da participação da maior parte dos docentes e...conseguimos chegar... Não percebi muito bem o que pretende!

I - Se, no seu Departamento ou aqui na escola, se pode identificar algum tipo de conflitos ou tensões, na defesa de interesses próprios de determinados grupos em detrimento de outros grupos da escola...

E06 - Sim, é claro que nós, como Departamento, tentamos que as nossas propostas sejam válidas e tentamos e conseguimos algumas, não é? Levamos a Pedagógico e a Conselho Geral e, depois, algumas ideias são debatidas. Estão a funcionar, algumas sim. Quando queremos vamos à luta, acho que sim. E é uma escola recetiva, de uma forma geral, desde que as coisas sejam feitas com pés e cabeça, sim.

I - Qual é a sua opinião acerca das atuais políticas educativas, mais concretamente no que respeita à gestão e administração escolar?

E06 - É assim, lá está, tem os prós e os contras, não tenho assim nada em particular. Podia ser de uma forma diferente, mas?!

I - Comparado com o modelo anterior, em que havia um Conselho Executivo...

E06 - É o que eu lhe digo, não por ser a minha escola, mas as coisas aqui até vão funcionando e não queria mudar de Agrupamento, mesmo! Porque conheço outras realidades, não é? Amigos, colegas, filhos noutros estabelecimentos e a política educativa que se faz nesses estabelecimentos é completamente desfasada. Aqui sou a professora que quero ser e, se calhar, se fosse noutro sítio, não poderia fazer, porque a política em si já é diferente, já há uma gestão diferente. Por isso é que aqui isto é um caso, é uma escola normalíssima, mas as coisas funcionam e as pessoas trabalham com dedicação. Não posso comparar, percebe? (Risos).

I - Na sua opinião, o Conselho Geral ratifica decisões ou toma decisões?

E06 - Ratifica.

I - Quem detém o poder na escola?

E06 - Quer dizer, é assim, um bocadinho de todos, mas o Diretor tem a palavra final. Mas, muitas vezes, quando se vai a Conselho Geral as coisas, muitas vezes, as coisas são ponderadas de uma forma diferente.

I - Considera que ação do Conselho Geral é convergente com a ação do Diretor?

E06 - Sim. Há uma sintonia, acho que sim.

I - Na sua opinião, no Agrupamento é mais importante o Conselho Geral ou o Diretor?

E06 - É assim, os dois têm a sua importância, claro! Todos nós somos importantes. O Conselho Geral é a última instância, não é? É importante, mas o Diretor não é menos importante, nem nós, qualquer um de nós, independentemente de ter cargo, não ter cargo, um simples professor é importante, porque é o que faz a escola.

I - Este órgão unipessoal, o Diretor, trouxe algum tipo de impacto na relação com os professores?

E06 - Impacto, é um ser humano, não é? Com relações humanas nós não podemos agradar a todos, mas acho que a relação é saudável. Sempre que há alguma coisa que não seja falada, é discutida e entra-se em consenso. Acho que sim, é uma relação saudável com o Diretor.

I - Qual é a sua opinião acerca da ação do Diretor?

E06 - É assim, é um bocadinho complicado, porque eu acho que ele faz o melhor que consegue, não é? Também porque, também, está condicionado. Claro que, se pudesse fazer de forma diferente, para o bem de todos, também faria. Como ser humano acho que é uma pessoa muito honesta, equilibrada e tenta levar a escola a bom porto. Acho que é a opinião que eu tenho deste Diretor.

I - Considera que este modelo trouxe melhorias ou mudanças significativas para a escola?

E06 - Teve que ser, nós tínhamos que acompanhar o barco. Não podíamos ser diferentes dos outros, não é? A legislação obriga a isso e temos que adaptá-la da melhor maneira, não podemos fugir. Estamos no sistema (risos), por muito que não se concorde com ele, e que façamos greves e que reivindicemos e que dizemos que isto não está bem, não é?

I - Para si, este modelo é mais ou menos democrático?

E06 - É mais.

I - Acha que é mais democrático?

E06 - Acho que sim.

I - Comparado com o modelo anterior em que todos elementos da equipa que se apresentavam, como uma equipa, sujeita a eleições, era eleita por toda a comunidade....

E06 - Sim, também, é eleita. Não há muita concorrência, porque as pessoas não estão para isso. É muito complicado chefiar, liderar. Mas, acho que a nível de democracia, acho que sim!

I - Relativamente ao Conselho Geral, considera que é o garante da democraticidade na escola?

E06 - É assim, o objetivo deveria ser esse, não é? Se é ou não, acho que sim.

I - Como considera a relação entre o Agrupamento e o Ministério Educação?

E06 - Não sei.

I - Considera que o Diretor conseguiu aumentar a autonomia do Agrupamento em relação ao poder central ou, por sua vez...

E06 - Está sempre condicionado, quer queiramos quer não. É assim, acho que sim, a condicionante está sempre presente.

I - E o Diretor, viu a sua autonomia aumentada para o interior da escola? Não sei. Ou reforçada?

E06 - Não sei. Se ele viu ou se não viu, não sei.

I - Concorda com a possibilidade de o Diretor poder permanecer 16 anos consecutivos no exercício do cargo?

E06 - Isso é uma questão complicada, porque não havendo mais concorrentes nós temos que nos sujeitar, não é? E, lá está, se não há mais concorrentes.

I - Porquê?

E06 - Porque as pessoas, à partida, estão satisfeitas com o trabalho que foi desempenhado. Digo eu!

I - Qual é a sua opinião acerca do uso de plataformas eletrónicas no trabalho de gestão e administração da escola?

E06 - É assim, quando as coisas funcionam bem, quando não há problemas de redes, acho que é muito mais prático. Só que as escolas não estão apetrechadas com as velocidades que deviam estar, não é? Porque, às vezes, deparamo-nos com situações, quando não funcionam, essas plataformas. Mas acho que é muito mais prático, isso é verdade!

I - Não traduzem nenhum tipo de controlo?

E06 - Como?

I - As plataformas...

E06 - Ah, claro que sim! Mas em todo o lado, até nas finanças (risos). Nós agora somos um livro aberto, não é? Infelizmente, não podemos ter segredos.

I - Qual é a sua opinião acerca da gestão democrática, autonomia e participação?

E06 - É assim, eu acho que é muito positivo, mas tem tudo o seu lado entre linhas, não é? Nós temos que ir andando e vendo e agilizando conforme seja melhor para a escola.

I - Por último, há alguma questão que não tenha sido colocada e à qual gostaria de responder?

E06 - Não.

I - Terminamos, muito obrigado!

Apêndice XIII - Transcrição da entrevista E07 - Coordenadora de Departamento (sugerida pelo Diretor)

Esta entrevista faz parte de um estudo de caso orientado para o estudo e a compreensão dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a), o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são: a) Compreender, descrever e identificar a ação do(a) Diretor(a), nas suas virtualidades e constrangimentos; b) Compreender, em que medida, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e a Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, contribuíram para o reforço da autonomia da escola; c) Estudar e discutir as principais razões que resultaram na implementação do órgão unipessoal; d) Investigar, em que medida os objetivos expressos na legislação, que conduziram à implementação do órgão unipessoal, se refletem e influenciam a ação e dinâmica do Agrupamento de escolas; e) Perceber o enquadramento das práticas e representações dos atores acerca da ação do(a) Diretor(a); f) Identificar as lógicas do(a) Diretor(a) no processo de decisão; g) Identificar como e com quem o(a) Diretor(a) toma decisões.

Para o efeito, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração e comprometemo-nos a manter o anonimato na transcrição e no tratamento das entrevistas.

Foi solicitada autorização, a qual foi concedida.

Data da realização: 19/02/2019

I - Idade

E07 - 51

I - Género

E07 - Feminino.

I - Grau académico

E07 - Licenciatura.

I - Situação profissional

E07 - Professora do Quadro de Agrupamento.

I - Tempo serviço em anos?

E07 - Estou cá desde 91 (Vinte e sete anos de serviço no Agrupamento).

I - Quais os cargos de relevo desempenhados no modelo de administração e gestão anterior e no atual?

E07 - Fui sempre Diretora de Turma, desde que comecei a trabalhar, portanto, nunca tive uma folguinha, o que eu gostava de ter! Já fui Coordenadora dos Diretores de Turma. Neste momento sou coordenadora de Departamento Curricular.

I - Foi Coordenadora dos Diretores de Turma neste Agrupamento?

E07 - Sim.

I - Possui algum tipo de formação especializada?

E07 - Em ações de longa duração, supervisão pedagógica, mas Pós-graduações não. Ah! Já fui também Coordenadora da Educação Especial, na altura.

I - Qual a principal motivação para o exercício do cargo de Coordenadora de Departamento?

E07 - É assim, na Coordenação, nós somos eleitos entre os pares. O Diretor dá três nomes e, depois, os nossos pares procedem à eleição.

I - Em termos pessoais não identifica nenhuma motivação particular para o exercício do cargo?

E07 - Neste momento sim. Inicialmente não queria, muito sinceramente.

I - Inicialmente não queria, e agora?

E07 - É assim, nós somos eleitos e temos que cumprir os nossos deveres com profissionalismo, não é? A primeira coisa que nós temos que fazer é ser profissionais. Agora, se me dissesse: “auto propões-te para coordenadora? Não!”

I - No que diz respeito a formação do Agrupamento, em que recebeu as escolas do primeiro ciclo e jardins de infância, recorda-se desse processo de constituição?

E07 - Sim.

I - Acha que resultou de um processo participado ou esteve envolto em algum tipo de tensões?

E07 - É assim, tudo o que é mudança tem sempre o revés da medalha, não é? Há sempre alguma relutância, às vezes, se calhar não é a palavra certa, mas a mudança envolve sempre, gera sempre receios. Eu acho que é mais receios, mas acho que foi uma coisa pacífica. Com os seus prós e contras, neste momento, acho que até é uma mais valia, sobretudo para os miúdos que estavam em escolas com dois, com pouquinhos turmas, com pouquinhos alunos. Eu acho que acaba por ser positivo, muito mais positivo.

I - Identifica essa como sendo a principal mudança na constituição dos agrupamentos?

E07 - Eu acho que nós temos que pensar sempre no bem principal do aluno, não é? Eu acho que o aluno tem que estar sempre no cerne da questão, porque, se não for assim, alguma coisa está mal.

I - Comparando o modelo anterior, DL 115-A/1998, com o modelo atual, DL 75/2008 para si qual foi a principal diferença?

E07 - Em termos de quê? De avaliação?

I - Do funcionamento da escola no seu todo.

E07 - A principal mudança... está a falar na flexibilização curricular?

I - Em termos de órgão de gestão, nomeadamente, havia um Conselho Executivo e... E07 - Agora com Conselho de Escola.

I - Agora há um Diretor como órgão de gestão, havia uma Assembleia de Escola e agora, se quisermos estabelecer um paralelo, há um Conselho Geral.

E07 - É assim, na prática, esta escola não é uma escola muito grande, certo? E é uma escola muito familiar e nós, felizmente, damo-nos todos, acho que é opinião geral, damo-nos todos bem uns com os outros. Não se notou, assim, nenhuma alteração, para além das questões burocráticas e organizacionais. A nível de relação entre professores, professor-diretor, funcionário-diretor, acho que se mantém tudo, mais ou menos, dentro dos mesmos moldes. A direção é uma direção muito aberta, basta chegar lá, bater à porta entramos, saímos e pomos as questões, não é? Eu sei que há agrupamentos em que isso não acontece. Há horas marcadas para atendimento a colegas, a funcionários e aqui não! Já anteriormente era assim e agora continua na mesma, portanto, há uma abertura muito grande e uma proximidade da direção com os docentes e mesmo com os pais. Vejo muitas vezes os pais chegarem aqui e “precisava de falar com o senhor Diretor” e o Diretor arranja tempo para o atender naquela hora. Não há um horário específico. Há uma abertura grande, nesse aspeto, temos sorte, não é? Eu sei que há outros Agrupamentos onde isso não acontece.

I - Para si, o Agrupamento possui uma missão e uma visão estratégica devidamente definidas?

E07 - Sim, está contemplado no Projeto Educativo da escola.

I - O que destacaria mais em termos de metas traçadas?

E07 - As metas, é sempre, lá está! O sucesso do aluno, em primeiro lugar. Temos medidas para promover o sucesso das disciplinas em que tinham mais insucesso, como o Português, a Matemática, sobretudo a Matemática. Isso é contemplado na matriz curricular do Agrupamento. Por exemplo, Matemática tem mais quarenta e cinco minutos, temos o apoio pedagógico acrescido contemplado no horário dos alunos, tanto de Português como tem Matemática. Os resultados de Matemática, de há uns anos para cá, têm vindo a melhorar, eu acho que muito, também, devido às medidas que os docentes, em articulação com a gestão, têm conseguido implementar.

I - Na sua opinião, os objetivos do Agrupamento são concretizados com base no conflito, vendo o conflito como semente de inovação e mudança, ou com base em processos de negociação?

E07 - Aqui costuma ser negociado, acho eu. Pelo menos, daquilo que me toca, tentamos sempre negociar, inclusive com os alunos “ok! vamos marcar os testes”. De preferência em negociação com o aluno. Pronto! chegar à data, mas sempre tentando acordar, claro que há algumas situações, se calhar, é assim uma negociação um bocadinho mais direcionada, mas, pelo menos, tenta-se fazer isso.

I - No que diz respeito ao funcionamento do Departamento, há reuniões?

E07 - Sim.

I - Com periodicidade definida?

E07 - Existem três reuniões ordinárias, que estão marcadas desde o início do ano letivo. Há escolas que não têm subcoordenador de Departamento. Nesta escola existe o Coordenador do Departamento e, depois, existem os subcoordenadores. No meu caso, que é o Departamento das Línguas, temos três subcoordenadores, que é o coordenador da área disciplinar de Português, da área disciplinar de Inglês e de Francês e Espanhol, pronto!

I - São muitos professores no Departamento?

E07 - Neste momento não, porque têm vindo a reduzir. Somos dezassete. E as questões mais gerais são abordadas em Departamento. A análise de resultados é abordada em Departamento. Primeiro, fazemos uma reunião da área disciplinar, onde cada área analisa os dados relativos à disciplina e, depois, é apresentado em sede de Departamento, onde são trabalhados os resultados, as áreas em que têm mais dificuldade e onde são implementadas, por exemplo, as medidas para superar esses resultados, mas, portanto, reuniões ordinárias marcadas temos sempre o início do ano, uma ou duas de

Departamento, para ambientar colegas novos e dar a conhecer a maneira como funciona a escola e os projetos e essas coisas todas. E, depois, temos sempre, depois as avaliações para analisar os dados da avaliação, uma por período, não é? Depois, no final do ano, há sempre mais uma ou duas. Mas tentamos trabalhar, em termos de trabalho, tentamos trabalhar a nível de trabalho colaborativo e de articulação. Os professores do quinto ano trabalham em colaboração uns com os outros, os do sexto, os do sétimo, os do oitavo, os do nono e os do décimo, tentamos todas as semanas. Já tivemos, este ano por falta de tempo, de carga horária, não foi possível, mas tínhamos uma horinha comum para todos os docentes daquela área disciplinar trabalharem semanalmente, articularem as situações de ensino e aprendizagem, para produzir materiais, para fazer testes, tirar dúvidas. Tínhamos isso que era uma mais valia muito grande para nós e eu acho que isso foi muito bom para nós. Este ano, naqueles casos em que horário permitiu, tem essa horinha, noutros já não está para os colegas todos. Mas, de qualquer maneira, nós conseguimos, por exemplo, nesta hora tenho hora de coordenação, a colega que trabalha comigo no quinto ano tem uma hora de direção de turma e articulamos na mesma nessa hora, não é? Tentamos fazê-lo sempre, acho que foi um hábito que nós ganhamos e que, realmente, acho que dá efeitos muito positivos. Mas, pronto, as informações são sempre transmitidas, portanto, na reunião e depois são encaminhadas via e-mail, pela plataforma da escola, o Office 365, tendo em conta a legislação, que se deve fazer o menos reuniões possíveis, não é? Tentamos agilizar de forma a manter os colegas mais satisfeitos, também, com menos reuniões e a ter o trabalho feito na mesma, não é? Partilhamos os documentos *on-line*. Podemos trabalhá-los sem ser fisicamente, ao mesmo tempo, e cada um dá a sua opinião. Tentamos arranjar a maneira mais fácil e mais produtiva de fazer, sem estar sempre com o uso a reuniões pós-laborais que não são tão produtivas.

I - O Diretor reúne com o Departamento?

E07 - O Diretor, é assim, todos os coordenadores estão em sede de Conselho Pedagógico, temos essa reunião mensalmente. E depois, sempre que é necessário, sim. Faz falta uma coisa, por exemplo, hoje vamos para uma reunião relativa à flexibilização e, antes disso, o Diretor reuniu connosco para dizer o que é que se pretendia. Temos uma reunião de coordenadores, isso conseguimos ainda ter, que, por acaso, é hoje, a esta hora, para articularmos situações e nessa horinha, sempre que precisamos, articulamos com o Diretor.

I - Normalmente, para tratar assuntos de que natureza?

E07 - Todos. Tentamos articular todas as questões dos departamentos. Os coordenadores todos, para passarmos a mensagem, o mais fiável possível, fazemos, por exemplo, a preparação das reuniões de Departamento. As informações que transmitimos aos grupos, fazemos em colaboração uns com os outros, os PowerPoint, as informações, trocamos ideias, fazemos e depois, distribuimos. Ora, um dia faz um, outro dia faz outro e mandamos para ser o mais idêntico possível. Claro que as especificidades de cada grupo, aí, cada grupo, cada Departamento acrescenta, mas as linhas gerais e as orientações são trabalhadas por nós todos.

I - Há lugar a análise e produção de documentos?

E07 - Sim.

I - Considera que as decisões devem resultar de um processo participado?

E07 - Sim, sempre que possível, acho que sim.

I - Para si, qual é a importância da participação?

E07 - Então, é a troca de ideias, entreajuda, colocação de dúvidas. Eu acho que ninguém é sabedor de tudo, não é? E as experiências que nós temos, inclusive até com os alunos, acho que é muito importante.

Aprendemos muito uns com os outros, se tivermos abertura para isso, não é?

I - Considera que o Departamento que coordena é institucionalmente importante?

E07 - É, claro que sim.

I - Os elementos que integram o Departamento participam, de alguma forma, na definição e funcionamento do Agrupamento e do Departamento?

E07 - Sim, todos os departamentos são auscultados para a elaboração dos documentos, inclusive está-se a rever, agora, o Regulamento Interno e, em sede de Departamento, solicita-se sempre a leitura e análise do documento e sugestão de melhoria ao documento. Se, todos os colegas dão essas sugestões? (risos) Isso aí já é outra questão, não é? Nem todos o fazem, mas ninguém pode dizer: “a minha opinião não está lá ou a minha ideia não está lá, porque eu não tive oportunidade de o fazer”. Toda a gente tem oportunidade de dar a sua sugestão, agora, nem todos o fazem, como é evidente.

I - E em relação ao Projeto Educativo, também participam?

E07 - Também, exato. Todos os documentos são revistos anualmente e, sobretudo, no final do ano procede-se sempre a essa revisão e, no início do ano, depois, será contemplado no papel.

I - Quando o Diretor se candidatou ao cargo teve de apresentar um projeto de intervenção, conhece?

E07 - Na altura sim, agora já não, já foi há bastante tempo.

I - Ia perguntar o que destacava.

E07 - Também só foi ele que se candidatou na altura, mas já foi há bastante tempo, já.

I - Ia perguntar o que destacava desse projeto de intervenção.

E07 - Mas já não me recordo, sinceramente, já não me recordo.

I - Considera que o Diretor toma decisões?

E07 - Toma.

I - De quem é que o Diretor se reúne para esse processo de tomada de decisões?

E07 - Eu acho que tem os assessores, tem a equipa da própria direção e, muitas vezes, ausculta os próprios coordenadores, subcoordenadores, sempre que há necessidade de o fazer, sim. E eu, por aquilo que eu sei, já tenho ouvido, porque, às vezes vou lá, questionar alguma coisa ou pedir alguma informação e ele troca muitas ideias com outros colegas de outros agrupamentos, que estão na mesma posição que ele.

I - Considera que existe uma liderança eficaz que motiva a participação de todos?

E07 - Sim.

I - O Diretor promove uma liderança partilhada?

E07 - Sim. É assim, se nos ausculta, se nos ouve, acho que sim, não é?

I - Que designação atribui ao órgão que integra o subdiretor e adjuntos?

E07 - Não percebi.

I - O subdiretor e adjuntos integram um órgão?

E07 - Sim.

I - Que designação atribui a esse órgão?

E07 - É, como é que é? Conselho Executivo?

I - Esse era o anterior.

E07 - É o anterior...

I - Por exemplo, quando vai falar com o subdiretor ou adjuntos, vai...

E07 - Eu falo com eles como se estivesse a falar com outro colega, porque nós temos uma relação tão informal, não é? Já nos conhecemos há tantos anos que é só bater à porta e dizer: “Ó δ ” ou “ó λ não te importas disto?”. Temos uma relação muito informal. Nesse aspeto não são tidos como em um patamar superior, somos... Quando falámos a um “olha tens que ir ao órgão de gestão”, “sabes onde é que fica?”.

I - Nunca designou de direção?

E07 - Direção, não. Dizemos órgão de gestão mesmo. Ou então dizemos: “tenho que ir à direção, vou falar com o λ , falar com o δ ”. Não estabelecemos uma relação formal entre nós. Claro que, quando temos que fazer uma reunião, é diferente, é o Diretor ou é o subdiretor, OK! Mas, entre nós, não há formalidades, a não ser quando é questões de trabalho, mas, normalmente, tratamo-nos pelo nome próprio.

I - Para tratar dos assuntos relativos ao funcionamento do Departamento, normalmente, a quem é que se dirige?

E07 - Para tratar?

I - Dos assuntos que dizem respeito ao funcionamento do Departamento.

E07 - Sempre que há dúvidas, dirijo-me ao Diretor. Troco ideias com os meus colegas. Ainda há um bocadinho, a colega que me interpelou ali, a _____ que é a Coordenadora do Departamento de Matemática, nós trocamos muitas ideias sempre uns com os outros, ali no intervalo, informalmente, nesta hora, quando temos dúvidas que não conseguimos resolver entre nós vamos ao Diretor.

I - Considera que representa o Diretor junto do Departamento?

E07 - Sim, represento o Diretor e represento os meus colegas junto do Diretor, sobretudo. Não a mim pessoalmente, inclusive no Pedagógico, a mesma coisa, estou lá para defender as ideias que as colegas defendem e não a minha opinião pessoal, não é? Eu sou um elemento de ligação, não vou lá para defender ideias pessoais. No Pedagógico defendo os colegas de Departamento não a minha, mesmo que, às vezes, possa não concordar com uma coisa ou outra, acho que é essa a nossa postura.

I - E no Departamento?

E07 - No Departamento transmito as informações e debatemos as nossas ideias, não é? Nós estamos, temos que representar as disciplinas e defender os alunos, os interesses principais dos alunos, pelo menos, é o que tentamos fazer, não é? Em prol deles.

I - Considera que a atual legislação alterou, de alguma forma, o modo de funcionamento do Departamento?

E07 - Sim, nesse aspeto do trabalho mais colaborativo, acho que agora existe mais. A ideia do trabalho colaborativo, inicialmente, lembro-me quando comecei a trabalhar, as pessoas trabalhavam muito mais individualmente. Muitas vezes trabalhávamos em conjunto, mas quando nos identificávamos com as pessoas e porque queríamos, não havia tanto essa necessidade do trabalho colaborativo. Eu lembro-me quando comecei a trabalhar, havia muito a ideia de “eu faço, é meu! Os testes? Cada um faz o seu, eu é que sei!”. Não havia muito a ideia da partilha, da troca de ideias, as pessoas eram mais individualistas, nesse aspeto. Havia reuniões de grupo, não havia de departamentos, era de grupo. Havia muito mais gente com acento no Pedagógico, o que dispersava muito mais, se calhar, a informação e o foco de algumas questões e, nesse aspeto, eu acho que é um dos aspetos positivos. Inicialmente custou a algumas pessoas, custou um bocadinho mas, no fundo, toda a gente, neste momento, acho que está

dentro do ritmo, pelo menos nesta escola, que é uma escola, que é um Agrupamento pequenino, não é? E, nós conhecemo-nos todos e já estamos aqui, a maior parte de nós, há muito tempo. Acaba por ser fácil de gerir esse tipo de trabalho. Numa escola de cidade grande não sei como funcionará, porque não tenho essa experiência, mas é capaz de não ser tão fácil.

I - Na sua opinião, como é a relação entre o Departamento, o Conselho Pedagógico e o Diretor?

E07 - É pacífica.

I - Conhece o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano de Atividades? E07 - Sim. I - Como são elaborados estes documentos?

E07 - São todos em articulação com as colegas, já disse inicialmente, os colegas são auscultados, toda a gente pode e é livre dar ideias, de fazer sugestões. São documentos que estão sempre em construção, sempre abertos para alterações e melhoramentos. Ausculta-se o Departamento, recolhem-se sugestões, leva-se ao Conselho Pedagógico e, depois, a equipa que está responsável pela elaboração, depois de aprovadas as ideias, constrói o documento e, depois, o documento é posto na página da escola, para toda a gente consultar, inclusive, os encarregados de educação. Só não consulta quem não quer. Também tem na Biblioteca o documento escrito, para quem quiser ler. Inicialmente, no início do ano, eu pelo menos faço isso, e julgo que os meus colegas coordenadores também fazem, partilhamos o documento na “*OneDrive*” e mandamos para os colegas. Aqueles que, às vezes, têm mais dificuldade, mandamos por e-mail.

I - Considera que estes documentos vão ao encontro dos interesses da comunidade?

E07 - Eu julgo que sim. Nós tentamos que, algumas medidas, tenham em conta os alunos que nós temos, que são diferentes dos alunos da cidade. Tentamos ver quais são as dificuldades e o meio, nós sabemos que é um meio mais rural, não tem muita indústria, não é? As expectativas dos alunos, os encarregados de educação, tentam-se, até, fazer inquéritos para saber quais são as expectativas futuras dos alunos e tentamos. É uma escola onde..., por exemplo, numa escola da cidade quase todos os alunos vão para explicações no exterior. Os nossos alunos, a maior parte deles, não o faz, daí que tenham no quinto ano, por exemplo, dos cinco tempos que são facultativos, a sugestão são dois: um para Português e outro para Matemática. Dar-lhe o reforço de apoio ao estudo para poder fazer com que os miúdos, também, tenham um local para tirar mais dúvidas. Tentamos ver essas dificuldades daqui do meio, não é? Para tentar, também, fazer melhorias, por exemplo, como é o caso dos transportes. Lembro-me quando cheguei aqui, os miúdos que tinham que se pôr a pé às seis da manhã, portanto, são coisas que têm vindo a ser trabalhadas com a Junta Freguesia e com a Câmara Municipal. Havia muitas dificuldades no transporte, um autocarro de manhã e outro ao fim da tarde e os miúdos tinham que ficar aqui. Se não tinham aulas, tinha que ser arranjar uma estratégia para ter os miúdos ocupados, não é? Por isso, acho que temos em conta a comunidade e auscultamos, também, os pais. Os transportes, continua a ser uma..., já estão bem melhores, mas é um calcanhar de Aquiles, é.... Sobretudo os miúdos de mais longe, porque temos aqui alguns miúdos que vêm de perto de _____ e têm que se pôr a pé muito cedo, para chegarem aqui às oito horas.

I - No modelo anterior tínhamos a Assembleia de Escola, atualmente temos o Conselho Geral, recorda-se se no tempo da Assembleia de Escola havia lugar à apresentação de várias listas?

E07 - Sim, julgo que sim.

I - E no atual modelo, para o Conselho Geral, também acontece o mesmo?

E07 - Também há a possibilidade de o fazer, embora eu aqui nesta escola, acho que só houve uma, porque acho que não há assim grandes candidatos.

I - Qual é a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral?

E07 - Pode ser sempre uma mais valia, na minha opinião essa questão dos transportes é mais um local onde se pode debater questões de interesse da escola e dos alunos. Os melhoramentos na escola, também. Em vez de ser a escola a procurar as entidades no exterior, pelo menos, têm ali um local onde, pelo menos, uma vez por mês, ou de dois em dois meses ou três em três meses, pode pôr as suas angústias e pedir uma ajudinha, Acho que sim, por exemplo, quando temos miúdos que participam em concursos e precisam de transporte e a escola não tem, muitas vezes, há essa articulação com a Câmara, o que facilita nesse aspeto.

I - Considera que estes atores externos têm poder de decisão?

E07 - É assim, nunca estive no Conselho de Escola, nem na Assembleia de Escola, mas, pelo menos, fazem-se ouvir. Pelo menos, como os funcionários dependem da Câmara. Alguma coisa eles decidem (risos), os funcionários estão debaixo da alçada do Município.

I - Qual é para si o órgão mais importante do Agrupamento?

E07 - É assim, o órgão que, no fundo, faz as decisões, toma as decisões pedagógicas é o Conselho Pedagógico. Na minha opinião, será o Conselho Pedagógico, tendo em conta o processo de ensino-aprendizagem e tendo em conta o aluno, sempre. Será essa a minha opinião. Claro que o Diretor tem sempre uma palavra muito importante, mas o Conselho Pedagógico, a Assembleia de Escola ou Conselho Geral, neste caso, toma as decisões, mas eu acho que o Conselho Pedagógico, tendo como foco o aluno, é um órgão muito importante.

I - Considera que no Agrupamento é possível identificar diferentes grupos de interesse?

E07 - Como assim?

I - Por exemplo, no seu Departamento tem grupos disciplinares diferentes que poderiam ou poderão comungar de objetivos comuns que, por sua vez, poderão não ser os mesmos de outros grupos disciplinares.

E07 - Sim, nesse aspeto é assim, a nível da matriz curricular. Uma disciplina poderá puxar mais para o seu lado que outra. Uma vez que há uma linha orientadora e uma matriz da qual não se pode fugir muito, depois, tenta-se articular de acordo com os departamentos todos. Cada Departamento, por exemplo, estivemos a ajustar a matriz curricular para este ano, por causa da flexibilização. Foi analisada em todos os departamentos, depois, cada Departamento dá a sua ideia e, depois, em sede de Conselho Pedagógico tenta-se articular, de maneira a não prejudicar, entre aspas, nenhum Departamento. E, depois, isso também tem a ver com os recursos que a própria escola tem. Se temos muitos professores num Departamento, esses professores terão de ser utilizados de forma positiva e em prol dos alunos. Acho que aqui há um consenso, tenta-se, sempre, chegar a um consenso.

I - Nos horários dos professores, não há professores com horários mais privilegiados do que outros?

E07 - Não, pelo menos, eu acho que não, até porque os nossos horários aqui, eu acho que ninguém se queixa deles. Normalmente, é assim, todos nós temos a possibilidade de, no final do ano letivo, fazer uma sugestão de horário, sugestão entre aspas, sugestão no sentido de dizermos, preenchemos o formuláriozinho onde nos perguntam se temos preferência pelo horário da manhã ou da tarde, a mancha horária, toda a gente tem um. Claro que nem tudo vai de encontro ao que toda a gente quer. Porque

isso também seria um bocadinho utópico, mas, de um modo geral, os professores encontram-se satisfeitos com os horários. Pelo menos, no meu Departamento não tenho queixas. Toda a gente que pede, tem um dia livre, o que, na maior parte das escolas, não acontece, portanto, acho que o pessoal não se pode queixar muito e também existe um dia livre, também, tendo em conta a nossa estrutura física da escola, número de salas que temos o número de alunos que temos, às vezes, é mais fácil ter um dia livre para preenchermos as salas direitinho, do que estar, às vezes, todos a ter de manhã, ou só de manhã, ou só de tarde acaba por, se calhar, para quem faz os horários ser melhor dar o dia livre tendo em conta, depois, a gestão das salas.

I - Os horários são feitos por uma pessoa só?

E07 - Não, é um grupo de colegas que, normalmente, faz.

I - Esse grupo pertence ao órgão de gestão?

E07 - Não. Tem um elemento do órgão de gestão, pelo menos ultimamente, é o professor λ , tem o presidente do Conselho Geral. Não, dois do órgão de gestão: um assessor e o vice, o subdiretor. Depois tem mais três colegas de diferentes departamentos. Também é uma coisa que ninguém quer fazer: horários, portanto, normalmente, é sempre a mesma equipa. Os horários, ninguém tem estado desagrado com eles. A equipa tem-se mantido.

I - Na sua opinião, o Conselho Geral ratifica decisões ou toma decisões?

E07 - Ratifica e toma, porque o Conselho Pedagógico, uma vez que eu estou lá, vemos que há muitas coisas que nós temos que fazer e temos que propor e o Diretor nos pede, em determinado prazo, para depois poder ser aprovado em Conselho Geral, portanto, ratifica. E também toma algumas, aliás, é o órgão máximo da escola. Ele é que pode tomar decisões, não é o Conselho Pedagógico. O Conselho Pedagógico só propõe.

I - Para si quem detém o poder na escola?

E07 - O que nós vemos, as decisões é a figura do Diretor.

I - Considera que ação do Conselho Geral é convergente com ação do Diretor?

E07 - Eu julgo que sim.

I - Na sua opinião, no Agrupamento é mais importante o Conselho Geral ou o Diretor?

E07 - Eu acho que são as duas coisas. Uma coisa não funciona sem a outra. É como em tudo, tem que haver consensos. Eu, lá está, nunca estive nem na Assembleia Geral, nem no Conselho Geral, portanto, não tenho uma perspetiva de dentro. Mas, oiço os colegas falar, não é? Há coisas, por exemplo, que já têm saído do Conselho Pedagógico e que vai à Assembleia Geral e que a Assembleia Geral ou o Conselho Geral, neste caso, e acha que não está muito bem e, então, volta e nós reformulamos. Já tem acontecido isso.

I - Na sua perspetiva, qual é o impacto do órgão unipessoal, o Diretor, na relação com os professores?

E07 - O Diretor?

I - Sim.

E07 - É, permita-me a expressão “tu cá, tu lá”. Vê o Diretor vir, todos os intervalos das dez, tomar café à sala dos professores, fala connosco como colega de trabalho. Eu acho que é uma das mais valias, que temos aqui na escola, é a abertura que a direção tem com os respetivos docentes. Com a maioria.

I - Qual é a sua opinião acerca da ação do Diretor?

E07 - É favorável. É positiva.

I - Considera que as atuais medidas de política educativa produzem melhorias significativas e/ou de mudança na escola?

E07 - Eu, na minha opinião, é assim, ultimamente tem havido muita mudança. Os professores estão atolados em papeis, em serviço e em ações de formação. Estão sempre a surgir mudanças e estamos sempre a ser chamados para formações e eu acho que, na minha opinião pessoal, quando tanto alunos como professores já se estão a adaptar a uma determinada medida vem logo outra de seguida e quando uma coisa que, se calhar, lá está, aquela coisa da mudança gera sempre desconfiança e um processo de adaptação. Quando já nos estamos a adaptar, tanto os professores como os alunos se estão a adaptar e até uma coisa que nós, se calhar já dizemos “isto vai revolucionar tudo, vem alterar o nosso esquema todo” e quando até achamos, “olha! esta mudança até é melhor para os alunos” e a coisa até já está a funcionar e até já nos adaptamos e até achamos “olha! se calhar, isto era positivo”, relativamente ao que estávamos a fazer anteriormente, vem logo outra. Eu acho que não há o tempo suficiente para se testar, no fundo, se as alterações são ou não benéficas. Acho que não há, deveria haver mais tempo para se pôr em prática as mudanças, porque se não se constata, se não se chega a uma conclusão se foi positivo, ou se não foi, e vem logo outra de seguida, acho, não é bom para o professor nem para o aluno... não é benéfico. Quer dizer, estamos ali a envidar esforços, tanto o professor como os alunos, e, de aqui a pouco, vem outra que muda tudo e que, se calhar, até é contraditória à anterior. E, quer dizer, eu acho que isso não é, não é a mudança em si, mas, se calhar, o período de tempo. Deveria de haver mais tempo para, realmente, se verificar se as coisas funcionam e se são positivas ou não, não é? Há outros países onde determinados itens, como a escola ou a saúde ou a educação e a saúde, venha que governo vier, mas durante X tempo não se pode mudar as medidas implementadas, e aqui não! De quatro em quatro anos, vai mudando, quer dizer, não há tempo suficiente para se testar as mudanças, não é? Para se testar os objetivos, se são conseguidos ou não.

I - Há pouco, quando falava nas formações, essas formações são convocadas?

E07 - Não. Todos os agrupamentos, todos os concelhos têm o seu Centro de Formação. O Centro de Formação, normalmente, ausculta as escolas. Anteriormente não. Anteriormente, eram sugeridas por eles formações e inscrevia-se quem queria. Os docentes têm que estar inscritos nesse Centro de Formação, estando inscritos recebem a comunicação deles, anualmente, e a listagem das formações que existem e, depois, cada docente inscreve-se de acordo com as suas necessidades. O Diretor também, na figura da adjunta, comunica com o Centro de Formação, que é a professora **£** que está responsável pela formação e faz passar a mensagem entre os docentes e o Centro de Formação. No início de todos os anos, no início do ano, o Centro de Formação pede às escolas que indiquem quais as formações que gostariam de ver realizadas e eles, dentro das possibilidades que têm, isso já não sei como funciona, sugerem.

I - Comparando o atual modelo de gestão com o anterior, considera que o atual é mais ou menos democrático?

E07 - Eu acho que democrático seriam os dois. Se fossem bem conseguidos. Democrático no sentido de os professores serem auscultados?

I - Por exemplo, no anterior, o Conselho Executivo e o seu Presidente apresentavam-se como uma equipa sujeita a eleições.

E07 - Sim.

I - Essas eleições abrangiam todo o corpo docente e não docente da escola.

E07 - Sim.

I - Atualmente, já não é mais assim.

E07 - Não, neste momento, o Diretor propõe-se. E tem que ser eleito pela Assembleia, pelo Conselho Geral. Tendo em conta que o Conselho Geral terá um representante de cada, será democrático na mesma. Anteriormente toda a gente podia manifestar-se. Seriam eleições mais universais, mais diretas, nesse aspeto sim.

I - Considera o Conselho Geral como o garante da democraticidade na escola?

E07 - O garante?

I - Da democraticidade na escola.

E07 - Não propriamente. Democraticidade está ali sujeita a meia dúzia de pessoas (Risos). Se vamos a ver, o garante, garante é um bocado como a política.

I - Como considera a relação entre o Agrupamento e o Ministério da Educação?

E07 - Não faço ideia, mas eu julgo que, é assim, tudo aquilo que nos pedem do Ministério da Educação há sempre um *feedback*, isso tenho a certeza. Ainda há pouco tempo nos pediram para fazer o recenseamento, a mensagem é passada e nós respondemos.

Também já fui coordenadora da Biblioteca Escolar, agora por falar nisso, tendo em conta isso. Por exemplo, quando era coordenadora da Biblioteca Escolar havia muito, recebia e-mails que tinham de ser respondidos. Há um inquérito anual que tem de ser feito, tem que ser respondido, os inquéritos que são feitos aos encarregados de educação, aos alunos, aos professores e, portanto, há um *feedback* entre Ministério e escola.

Nesse aspeto, há orientações que a escola cumpre. E os relatórios que têm que ser feitos e a inspeção, que vem à escola e nós temos que responder, portanto, nesse aspeto sim, há uma troca de informações de parte a parte. Nos exames é a mesma coisa. Os resultados, os *rankings* das escolas, essas coisas todas. Há troca de informações, sim.

I - Agora que referiu os *rankings*, os *rankings* afetam, de alguma forma, o funcionamento da escola?

E07 - Não.

I - O pensar a escola.

E07 - Não, por uma razão muito simples. Nós não podemos comparar realidades completamente distintas, não podemos comparar um colégio privado no _____, onde os miúdos têm..., são escolhidos a dedo, desculpe-me o termo. mas é mesmo assim! Onde só vão aqueles que têm possibilidades económicas para o fazer, porque são escolas pagas. E uma escola como a nossa, como a maior parte do país, que têm todos os meninos. Não há seleção de alunos e nós sabemos que em alguns colégios, é a minha opinião pessoal, em alguns colégios, os miúdos são escolhidos. Eu conheço alguns em que, se o menino não se porta bem, tem problemas disciplinares, é convidado a sair, portanto, e, depois, tem o tempo que eles estão lá na escola, e que têm outros apoios que nós aqui não conseguimos dar a tantos alunos que temos, porque não temos nem os recursos humanos nem os recursos físicos para o fazer.

I - Esta escola trabalha a pensar nos *rankings*?

E07 - Trabalha a pensar sempre no sucesso do aluno, sempre. Todos os anos nós fazemos os indicadores de medida, em que o nosso objetivo é sempre superar o do ano anterior, não é? Para todas as Disciplinas. O objetivo é, sempre, atingir o sucesso, nem que seja gradualmente uma percentagem pequenina, mas sempre tentar trabalhar no sentido de melhorar o sucesso, nesse aspeto sim. Não com o objetivo de superar o *ranking*, e ficamos muito felizes quando uma escola pequenina, com alunos que, lá está, que não têm grande apoio, muitas vezes, para além do que efetivamente é dado na escola, conseguem estar num patamar favorável e dentro das percentagens nacionais, e, muitas vezes, até

acima como na Matemática. No secundário conseguiu-se, mais que uma vez, acima da média nacional. Muito pelo esforço dos alunos e dos docentes também.

I - Na sua opinião o Diretor conseguiu aumentar autonomia do Agrupamento em relação ao poder central ou, por outro lado, o Diretor veio reforçar a sua autonomia para o interior da escola?

E07 - Reforçar autonomia?

I - Sim.

E07 - Não sei responder a essa questão.

I - O órgão de administração e gestão, o Diretor, através da sua ação conseguiu aumentar a autonomia do Agrupamento em relação ao poder central ou veio reforçar a sua autonomia, enquanto Diretor, para o interior da escola?

E07 - Não sei mesmo, nunca pensei nessa questão. Sei que as coisas vão sendo conseguidas muito gradualmente, com o esforço de parte a parte e do Diretor, por exemplo, a nível de infraestruturas da escola ouve-se falar de escolas onde ainda têm o amianto e essas coisas, nós também tínhamos aqui e, neste momento, já não temos. Também as proteções, os cobertos para os miúdos, a escola era toda muito aberta e sei que isso é feito com articulação com a autarquia. Se é só autarquia ou se também tem a ver com o governo, não sei. Sei que as coisas vão sendo feitas muito também pela pressão, entre aspas, pela insistência da gestão em conseguir melhorar a escola fisicamente e conseguir melhores condições para os alunos. Agora, se é a nível central ou se é a nível local, pronto, provavelmente central, não sei. Temos um auditório na escola em que as cadeiras vieram de São João da Madeira. Foi em articulação uns com os outros, os diretores e se calhar docentes, souberam que essas cadeiras iriam ser substituídas por umas novas e que estavam em bom estado e conseguiu recuperá-las para cá.

I - Concorda com a possibilidade de o Diretor poder permanecer dezasseis anos consecutivos no exercício do cargo?

E07 - Depende do Diretor. Depende do que é que ele faz. Se tem capacidade para estar sempre em mudança e se é uma pessoa ativa e que se empenha. É como na política, eu acho que depende muito se a gente se resigna ou se estamos sempre em construção. Eu acho que isso, cada caso é um caso. É como ser professor, se sairmos de uma universidade e chegamos ao terreno e, depois, queremos fazer todos os anos a mesma coisa e sempre a mesma coisa, não evoluímos nada. Acho que cada caso é um caso, mesmo! Em alguns casos, se calhar, não concordo noutros concordo. Se calhar, às vezes, uma lufada de ar fresco pode fazer bem. Depende muito da pessoa em questão. É a mesma coisa que ter um Presidente da Câmara vinte anos, se ele é bom para a autarquia, se ele faz bem, se está sempre a mexer para conseguir coisas positivas para a terra, se faz infraestruturas, se cria centros culturais, se aposta na educação dos alunos, se aposta na formação desportiva, nada contra. Agora se parar no tempo e ficar ali estagnado, aí já será “outros quinhentos”! (Risos).

I - Qual é a sua opinião sobre o uso de plataformas eletrónicas no trabalho da administração e gestão da escola?

E07 - Eu acho que é sempre positivo.

I - Não traduz nenhum tipo de controlo?

E07 - Nunca pus a questão por esse lado. Quando falamos em novas tecnologias, falamos sempre, eu pelo menos, falo como elemento facilitador de tarefas e de partilha. Controlador, se calhar, estamos todos a ser controlados, a começar pelo Google, pelo Gmail, pelo Facebook, aí sim, poderá ser usado como, mas não será nesse sentido que nós o faremos. Nós sabemos que a plataforma que usamos aqui, 365, tudo aquilo que está lá posto, o Diretor poderá ir lá ver se quiser. Só é controlado quem quiser. Só

se põe na plataforma de trabalho, porque nós sabemos que aquilo é só para trabalho, também podemos gerir se quisermos, portanto, não vejo nesse aspeto.

I - Qual é a sua opinião acerca da gestão democrática, autonomia e participação?

E07 - Qual é a minha opinião? Gestão democrática, autonomia e participação. Estamos num país democrático, para começar, devemos ter uma opinião. Também é nossa obrigação porque só reclamar e não saber do que é que se reclama, hoje em dia há muito. Eu vejo muito as pessoas a fazerem-se valer dos direitos, mas esquecem-se muito dos deveres. Eu acho que tudo tem que ser posto numa balança, tem que ser bem medido. Temos que opinar, OK! Mas, também, temos que cumprir, não pode ser só exigir, também temos que dar alguma coisa. Eu acho que a democracia, o que tem de bom é isso e deve ser uma mais valia que nós devemos saber aproveitar, tanto nas escolas como no dia-a-dia.

I - A nossa entrevista está a chegar ao fim, há alguma questão que não tenha sido colocada e à qual gostaria de responder?

E07 - Não. É a primeira vez que me vejo assim numa destas, portanto, não.

I - Muito obrigado!

Apêndice XIV - Transcrição da entrevista E08 - Adjunto do Diretor

Esta entrevista faz parte de um estudo de caso orientado para o estudo e a compreensão dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a), o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são: a) Compreender, descrever e identificar a ação do(a) Diretor(a), nas suas virtualidades e constrangimentos; b) Compreender, em que medida, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e a Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, contribuíram para o reforço da autonomia da escola; c) Estudar e discutir as principais razões que resultaram na implementação do órgão unipessoal; d) Investigar, em que medida os objetivos expressos na legislação, que conduziram à implementação do órgão unipessoal, se refletem e influenciam a ação e dinâmica do Agrupamento de escolas; e) Perceber o enquadramento das práticas e representações dos atores acerca da ação do(a) Diretor(a); f) Identificar as lógicas do(a) Diretor(a) no processo de decisão; g) Identificar como e com quem o(a) Diretor(a) toma decisões.

Para o efeito, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração e comprometemo-nos a manter o anonimato na transcrição e no tratamento das entrevistas.

Foi solicitada autorização, a qual foi concedida.

Data da realização: 22/02/2019

I - Idade

E08 - 50

I - Género

E08 - Masculino.

I - Grau académico

E08 - Sou licenciado em Educação Física e Desporto.

I - Para além da licenciatura possui algum tipo de especialização ou formação especializada?

E08 - De futebol. No curso, a especialidade foi o futebol, depois continuei com os cursos de futebol até ao terceiro nível, até que parei. Deixei de treinar, não treino nem irei treinar mais. Em termos académicos é só isso. Licenciatura em Educação Física e Desporto, na Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, na opção de futebol.

I - Situação profissional

E08 - Sou efetivo aqui no Agrupamento escolas de ♦, provavelmente, há uns 10 anos. Na altura efetivei em Trás-os-Montes, mais propriamente em _____. Depois, no ano seguinte, consegui vir para _____. De ali a um ano ou dois _____, mas fiquei sempre por aqui, mas foi em

escolas que nunca trabalhei, consegui estar aqui e na Secundária de π , também trabalhei lá quatro anos.

I - Tempo serviço em anos?

E08 - Devo ter uns 28 anos de serviço.

I - E dez aqui nesta Escola?

E08 - Dez aqui nesta escola.

I - Quais os cargos de relevo desempenhados no modelo de administração e gestão anterior e no atual?

E08 - Aqui nesta escola, neste momento, estou como adjunto do Diretor. Ainda não havia diretores quando era o Conselho Diretivo e, também, era adjunto, não sei como é que se chamava o adjunto, mas...

I - Vice-presidente.

E08 - Pois, Vice-presidente, talvez... E, nesta escola, além desse cargo, já fui coordenador de Desporto Escolar e Diretor de Turma; penso que foi só. Faço parte do administrativo, neste momento, além da direção, sou um elemento do conselho administrativo da escola. Eu, o Diretor e a Chefe da Secretaria.

I - Quais as principais motivações para o exercício do cargo de Adjunto do Diretor?

E08 - Motivações, gosto daquilo que faço, sinceramente! Eu gosto de estar, gosto muito de dar aulas. A primeira coisa, gosto muito de dar aulas, é uma disciplina... por isso é que fui para este curso que gosto, Educação Física. Gosto de estar com os alunos, gosto de ver a evolução dos alunos na disciplina. Gosto de estar com eles, mas, também, gosto muito deste cargo. Na gestão sou, dentro da direção, o responsável e o coordenador dos funcionários, gosto daquilo que faço com os funcionários. Sou coordenador do refeitório, dos bares, também aquilo que estamos a fazer. Gosto de colaborar e gosto de ver a evolução da própria escola, de colaborar para a evolução da própria escola. Provavelmente, as motivações são muitas. Primeiro, é o grupo de trabalho que nós temos, motiva trabalhar com o professor \odot , que é uma pessoa que puxa pela gente, está sempre na linha da frente, e, depois, ele dá-nos alguma liberdade para a gente fazer o nosso trabalho. É importante vermos as nossas ideias prevalecerem, o que, às vezes, não é possível e ele permite. Eu penso que, em termos de escola, e no Agrupamento em si, consigo ter consenso de toda a gente; sou, um bocado, relações públicas. Convivo com toda a gente e consigo dar expediente aquilo que, às vezes, é mais complicado, mesmo a ligação com a Autarquia, coisas difíceis de desbloquear e, de um dia para o outro, consigo. Olhe, dou-lhe um exemplo prático, nesta semana, o funcionário da portaria consumiu-me a cabeça porque ali na entrada tinha as pedras todas soltas, e tinha! Liguei, falei com uma pessoa da Câmara e, no dia seguinte, às oito horas, estavam a pavimentar com alcatrão. Isto vai ter uma intervenção profunda, aqui a entrada, e, de um dia para o outro, consegui! E já se tinha feito pedidos por e-mail aos vereadores. Às vezes, vamos aos de cima e não resolvemos e vamos aos do meio e resolvemos. E eu como me dou bem com engenheiros, isto e aquilo, consigo! E acho que, no dia a dia, estão sempre a aparecer coisas e isto, também nos faz andar ali em stress. É isto que puxa pela gente e não sou de gabinete, não sou de estar sentado, aliás, vem aqui e nunca me encontra.

I - Já deu para perceber.

E08 - Não sou de andar agarrado ao computador ou nos mails para aqui, prefiro que me liguem e resolvo logo. Até porque, de andar de um lado para o outro, pronto, acho que consigo ter alguma dinâmica e impor essa dinâmica mesmo nos funcionários, no trabalho. Dou-lhe um exemplo: não deve haver muitas escolas, deve haver algumas, em que os funcionários fazem um jantar e me convidam sempre. Eu faço um jantar na escola e há sempre um funcionário ou outro que está mais descontente, eles vêm todos! A festa que nós fazemos no Natal e na Páscoa, os funcionários vão todos! Só se estiver doente, ou um filho

doente ou que tenha alguma coisa. Eu gosto disto, e é este espírito, como chamo, espírito de equipa que faz falta dentro das próprias escolas. Não é entrar, dá-se a aula e vai-se embora, acho que isso não... não há ligação nenhuma, e isso eu tento essa envolvimento, mesmo com os próprios colegas, com colegas novos que chegam, envolvê-los logo, pronto, acho que é uma série de motivações que nós temos que nos faz andar cá.

Não ganhamos mais, é mentira. Porque eu podia dar as minhas aulinhas de Educação Física, ir embora, tinha uma tarde livre ou um dia livre e não vinha. Eu vou almoçar a casa e venho. Aquela diferença de vencimento gasto-a aí, mas gosto de estar cá, gosto de trabalhar com esta gente, porque acho que faz algum sentido esse trabalho.

I - Já estava no Agrupamento quando se formou, em que recebeu as escolas do Primeiro Ciclo e da Educação Pré-escolar?

E08 - Sim.

I - Essa formação do Agrupamento foi pacífica ou houve algumas tensões?

E08 - Houve algumas, nada de comunicação social, mas houve aqui algum mal-estar de alguns pais, essencialmente, no Centro Educativo *****. Quem conhece o Centro Educativo ***** , não está no extremo do concelho, mas quase. Temos o Centro Educativo ***** e, depois, temos mais uma freguesia pequenita e a grande que é ##### e, logo a seguir, xxxxxx. Há alunos de xxxxxx que estão a trezentos metros ou quatrocentos metros da escola de ##### e os miúdos de xxxxxx terem de vir para ali é complicado! Ainda hoje existe, há pais a pedirem o passe do sexto ano ou do sétimo ano para #####, não querem vir para π . ##### fica a mil metros, π fica a sete ou oito quilómetros, ainda há ali. Isto não ficou ainda muito sarado, porque, pronto, ##### também precisa de alunos, tem poucos alunos e vem ali pescar os alunos. Não é fácil gerir isto. Essencialmente, foi aí onde houve um bocadinho de mal-estar, tivemos de fazer uma reunião com os pais todos e aquilo acabou por ser pacífico na parte final, mas, acho que não foi bem feito desde o início. Acho que a própria Autarquia aqui não soube esclarecer bem a situação, do resto, foi pacífico, não houve mais problema algum.

I - Esta configuração de Agrupamentos, para si, é positiva?

E08 - Eu acho que sim, a todos os níveis. Penso que é, claramente, melhor! As salas de aula, os miúdos estarem juntos. Não faz sentido ter uma escolinha com dez alunos, doze ou treze, mais uma de dez, doze ou treze, mais uma de dez, doze ou treze, não faz sentido nenhum! Eles juntos têm melhores condições para tudo, para a prática de desporto, a informática, nas salinhas que eles tinham, tinham um computador que estava sempre avariado. Ali as condições são outras. Dá para fazer um trabalho muito melhor com os alunos e eu tenho essa experiência, onde tem esses alunos e onde temos as escolinhas pequeninas, ainda não fecharam e que deveria, de facto, partir para aí. E temos sempre problemas nessas escolinhas. Um exemplo dos funcionários, as escolas têm uma professora e têm duas funcionárias, porque aquilo abre às oito e fecha às seis, por isso, tem de ter duas funcionárias. Uma funcionária adoece ou tem a filha doente e falta, é um problema! Já na outra, já não era assim. Eu dou-lhe o exemplo do meu Centro Educativo mais pequeno, que é α , onde tem seis funcionárias. Falha uma, não se nota, a outra vai e ajuda, está a ver? Só aqui, neste pormenor, já é importante. Falta a professora, está alguém para dar ali uma ajuda, é diferente. Essencialmente, em termos de escola, os espaços dos centros educativos foram, mais ou menos, bem montados têm os seus quês, mas têm condições de trabalho que não têm os outros.

I - Na sua perspetiva, o Agrupamento possui uma missão e uma visão estratégica devidamente definidas?

E08 - Claramente, disso não tenho dúvidas.

I - Quais as principais prioridades e metas que destaca?

E08 - Nós aqui olhamos muito para o aluno, estamos sempre atentos a todos alunos para os ajudar em tudo, porque nós estamos num meio pobre. Nós recebemos aqui miúdos com muitos problemas, recebemos os bons, mas também temos aqui alunos com bastantes problemas, problemas a nível de família, de alguma pobreza que, às vezes, está muito camuflada. E nós temos essa preocupação e aquela atenção de olhar para o aluno e tentar ajudar, e acho que, aqui a nossa escola, aqui o nosso Agrupamento acho que aí é um ponto muito importante que é tentar que todos os alunos sejam iguais, que todos os alunos tenham as mesmas condições para trabalhar, que todos alunos sejam ajudados da mesma maneira. Acho que isso é importante e eu dou-lhe um exemplo, muito concreto, nós temos, por exemplo, o décimo, décimo primeiro e décimo segundo e temos as aulas de apoio, onde as aulas de apoio são abertas a toda a gente e noutras escolas isso não é permitido, só vão ao apoio aqueles que estão mesmo a precisar de apoio, nós não! E não é nada, não é nada, mas é uma hora de explicações gratuita, e nós damos em todas as disciplinas do décimo, décimo primeiro e décimo segundo, em todas as disciplinas nós temos essas aulas de apoio. E aí estamos a dar oportunidade a toda a gente, mesmo os bons podem ser ainda melhores. Se têm dúvidas vão lá e tiram as dúvidas e, aí, nós fazemos um bom trabalho e fazemos um bom trabalho mais em baixo, queremos dar oportunidade a todos, os que querem, mesmo aqueles miúdos mais problemáticos, nós temos um grupo forte a trabalhar com eles e acho que isso é a grande preocupação aqui da nossa escola e do nosso Agrupamento, é dar oportunidade a toda a gente, todos são iguais. Acho que somos muito humanos. Os alunos chegam cá e isto é que uma família! É como uma família! Eles são acarinhados como numa família, não é entrar numa escola e nem conhecem o nome dos funcionários e o nome dos professores. Os professores entram na sala, dão a aula e vou embora. Aqui os professores, também se preocupam com eles, sentem-se acolhidos e, dou-lhe um exemplo, é família que, às vezes, damos boas condições e falo aqui no meu espaço, refeições, a nós era-nos muito fácil tirar as cozinhas e meter ali uma empresa, era fácil! E não queremos. Sempre bati o pé na Câmara, eu e o professor ©, e nunca abdicamos de a cozinha ser gerida por nós. Dá mais trabalho? Dá! Dá mais trabalho à secretaria? Dá! Mas vale a pena esse trabalho porque hoje vou a π e falo com alunos que foram nossos e “que tal, quais foram as diferenças?” é logo: “Comida. O refeitório é uma miséria e vocês aí é um espetáculo!”, porque eles gostam de estar cá e de comer cá.

I - O Ministério não pressiona para vocês concessionarem o refeitório?

E08 - Não, nunca chateou. Nós já informamos a Câmara que não abdicamos disso e, aliás, posso lhe dizer que hoje entrou mais uma senhora, há uma técnica nova que entrou para a Câmara que esteve lá, saiu para _____, voltou outra vez e vai ser a arma dela, vai ser a força dela na parte da educação, conquistar outra vez as cozinhas para cozinhas nossas. Acho que isso é um ponto fundamental. Acho que o que se está a fazer não é nada. Andam tantos técnicos a vir às escolas, preocupados com o que se dá no bar, com o que se vende no bar e não sei o quê, e ninguém vai ver o que está no refeitório. Porque uma coisa é ter um técnico que escreve “nós vamos dar isto e aquilo” e vai o papel, não é o que está na prática. O que está escrito, muitas vezes, não é o que está na prática e isso não faz sentido. Os miúdos não são muito bem tratados em certas cozinhas, mas aqui, é isto que nós gostamos de dar aqui na escola.

I - Na consecução dos objetivos do Agrupamento, eles são conseguidos com base em processos de conflito, vendo conflito como semente de mudança e de inovação, ou mais com base em processos de negociação?

E08 - Não estou a entender bem.

I - Se os objetivos do Agrupamento resultam de divergência de opiniões, divergências essas que têm em vista a mudança e inovação na escola ou, por sua vez, mais em processo de negociação?

E08 - Eu acho que é às duas partes. Há situações em que será negociação e nós aqui, e o professor © nisso acho que é aberto e abre a porta a toda a gente que possa ter a sua opinião e, às vezes, nem sempre a nossa opinião, direção, é a que prevalece e que será a de alguns colegas. É um bocado isto. Nós ainda estamos numa democracia aqui dentro. Eu sou-lhe sincero, às vezes vou a reuniões com diretores e já cheguei a dizer a diretores: “não se esqueçam que vocês são professores”, porque vestiram a casaca de Diretor e esqueceram-se que são professores, somos todos colegas e hoje está lá um e amanhã está lá outro. Isto é um cargo político, isto não é um cargo de outra maneira, se o Presidente da Câmara quiser que o Diretor não seja o professor ©, não é! Não tenham dúvidas. Em qualquer escola, se o Presidente da Câmara quiser, o Diretor é o Diretor que o Presidente da Câmara quiser. O Presidente da Câmara tem o poder dos funcionários, dos pais, tem tudo, não é?

I - Quem avalia os funcionários aqui na escola?

E08 - Sou eu e o professor ©. Tem esse poder, mas o Presidente da Câmara chama-os lá e é o que ele quiser, não tenham dúvidas! Isto é um cargo político e, cada vez, vai ser mais. Com estas mudanças que estão a acontecer, cada vez, pode ser mais. Eu tenho a certeza que em qualquer concelho, se houver um Diretor de escola que esteja contra a Câmara, tem os dias contados como Diretor, isto eu não tenho dúvidas nenhuma. Depende do Presidente da Câmara, por isso, acho que os diretores têm que ouvir os colegas da direção e têm que ouvir a escola, somos todos colegas, ponto final. É só o cargo de Diretor, somos todos colegas e tem que ser visto assim, se algum quiser entrar ali à lei do chicote, esqueça, tem os dias contados, não é fácil. E ser parceiros da Autarquia. Somos parceiros dependemos muito da Autarquia, não é? Em tudo. Temos que ser parceiros e não entrar em conflito, porque se entramos em conflito, quem é prejudicada é a escola os alunos, não é?

I - Na vossa equipa, subdiretor e adjuntos, costumam reunir com o Diretor?

E08 - Costumamos.

I - Sim?

E08 - Costumamos fazer reuniões de quinze em quinze dias, mais ou menos. O professor © tem sempre muita, muita... parece o Zé das pressas, tem sempre muita pressa para tudo e quando há algum caso, que temos que reunir, chama a malta e reunimos ali. Nós estamos ali todos juntos e fazemos, decidimos. Quando é alguma decisão que tem que ser. Comigo é a mesma coisa, quando é, dou-lhe um exemplo, quando tem que ser mudada uma funcionária da escola A para a B, chamo o grupo e digo “olhem, é para se fazer isto. O que é que vocês acham?” Fazemos. Agora, reunimos, assim como, o administrativo também reúne todos os meses e tem que ser, senão, ninguém controla nada, não é?

I - Nessas reuniões tratam de assuntos mais administrativos ou também tratam de assuntos de natureza pedagógica?

E08 - Quando é da direção, sim. Quando é de administrativo é só administrativo. Quando é da direção, esse trabalho é feito, até porque estão lá todos. O primeiro ciclo, o pré, o segundo, terceiro e secundário, todos juntos, estamos todos. Aquilo está, mais ou menos, dividido dentro da direção, há um colega que está mais com os jardins, colabora mais com os jardins, outro que está com o primeiro ciclo e depois nós aqui com a sede, e isso é feito.

I - Tomam decisões nessas reuniões?

E08 - Temos algumas ideias, as decisões não podem ser ali, tem que partir para os pedagógicos, para os conselhos gerais. Há aqui decisões que nós, nós estamos aqui, mandámos, mas com alguma restrição

em certas situações. O Conselho Geral também tem algum poder e, depois, há o Pedagógico para as grandes decisões e, então, pedagógicas, é mais por aí, não é?

I - Sente que o Diretor leva em linha de conta a opinião do subdiretor e adjuntos?

E08 - Leva.

I - Produzem algum tipo de documentos nessas reuniões?

E08 - O Diretor escreve tudo. E, depois, há situações que passa para documento. Há situações que não, mas ele escreve tudo, aliás, ele quando deixar a direção vai escrever um livro, ou dois ou três, porque ele tem uma série de registos. Eu vou lá ter uma conversa com ele, seja do que for, ele anota o dia tal e tal. Acho que, por aí, ele depois passa aquilo para documentos, o que interessa e o que não interessa, mas temos tudo registado.

I - As reuniões com o Diretor são, portanto, alvo de registo?

E08 - Sim.

I - Em ata?

E08 - Não ata, registo.

I - Considera que o subdiretor e adjuntos são institucionalmente importantes?

E08 - Eu acho que sim. Eu acho que todos os membros da direção são muito importantes e têm que ser ouvidos. E ainda mais, há situações que é a ideia deles é que tem que prevalecer, porque eu não sou capaz de, no primeiro ciclo ou nos jardins, ser melhor do que o meu colega que está por dentro daquilo, não sou! Se o meu colega do primeiro ciclo disser “isto tem que se fazer assim, assim e assim...”, nem eu, nem o Diretor, embora o Diretor é que manda, mas o Diretor tem que o ouvir e a opinião dele é que, por vezes, prevalece, isso aí tem que ser. Senão não andamos aqui a fazer nada. É como eu lhe disse no início, eu se não tivesse alguma autonomia dentro, não faço nada sem dizer ao Diretor, mas ter alguma autonomia, em certas coisas que faço aqui dentro da escola. Se não me sentisse assim, não estava aqui a fazer nada, não estaria aqui para ser mandado por um colega meu. É Diretor mas é um colega meu. Não passo isto para o futebol, mas é quase isso, faço parte de uma equipa técnica, mas também tenho que ter a minha voz interventiva, senão não ando aqui a fazer nada! Não ando aqui só a pôr os mecos no campo, não! É mesmo assim!

I - Na sua opinião, as decisões devem resultar de um processo participado?

E08 - Sim.

I - Qual é a importância da participação?

E08 - Eu acho que a participação, é como lhe digo, faz parte das motivações. Se nós não somos participativos e a nossa voz não participar e não for ouvida, isto não funciona. Se o Diretor, acredite, e falo com muitos colegas e eles dizem a mesma coisa, se nós, que estamos na direção, acho que vai mesmo do ser humano, só se for aquele baldas que não quer fazer nada e quer que a vida lhe corra e ande. Se nós, a nossa voz e a nossa intervenção não é ouvida e não é conhecida e que vale, isto não funciona, não anda, não anda. Tem que haver alguma liberdade do Diretor nisso. Eu também concordo que o Diretor é o responsável máximo, se houver alguma desgraça aqui, ele é que apanha com tudo, ou quase tudo, mas ele, também, tem que ter confiança em quem está com ele e, ou confia ou não confia, não há meias tintas. Depois, dar algum poder para a gente, também, poder trabalhar à vontade e acho que isso é que faz sentido na direção.

I - Considera que existe uma liderança eficaz?

E08 - Eu acho que sim. Acho que, como eu lhe digo, eu estou a falar no nosso caso e é disso que estamos a falar, o professor © é muito democrático. Não vou dizer que é democrático de mais, mas é muito democrático.

I - Motiva a participação de todos?

E08 - Motiva. Ele próprio motiva, porque ele não sai daqui e temos que trabalhar. Isto, eu dou-lhe um exemplo, nós temos um horário, eu tenho tardes livres, eu tenho no papel, mas não tenho. Eu estou muitas vezes em π , na minha tarde livre, e faz falta vir aqui trazer o meu cartão de cidadão para fazer umas assinaturas, venho aqui assino e vou. É assim, nós estamos aqui desde as oito e meia, nove horas, até às cinco da tarde, temos essa vantagem, saímos às cinco, também, não é? Também é bom o horário, acho que foi um grande passo que nós demos, lá está, para os alunos. Isto foi para os alunos, não é para os professores, é para os alunos. Os alunos, que eu acho que no nosso concelho, todas as escolas o deviam fazer, porque há alunos que saem às seis e meia e entram no autocarro às sete e chegavam a casa às nove, tardíssimo! E, depois, esses miúdos não têm as mesmas oportunidades que os outros. Não têm a música, não têm o desporto, não podem fazer mais nada! Assim, saem às cinco e para os miúdos do secundário é bom para as explicações, para os trabalhos, dá para ir ao seu desporto, praticar o seu desporto. Acho que faz sentido. Estraga um bocado o horário, aqui no nosso caso nem estraga muito. Estes passos fazem parte da evolução, que não é que isto não é evolução nenhuma, é olhar para os alunos.

I - Reportando-nos ao Conselho Geral, gostaria de saber a sua opinião acerca da importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral?

E08 - É assim, quando eles participam e participam de maneira a olharem para a escola e não vir aqui individualizar as coisas e só olhar para o seu umbigo, quando isto é comum a todos e dão opiniões positivas para todos, eu concordo. Agora, quando, alguns nem sabem o que estão a fazer, aquilo é um frete. Para muitos do Conselho Geral, é um frete! E estou a falar a externos à escola, é um frete! Às vezes nem aparecem. As próprias autarquias, às vezes, os mesmos da Autarquia nem aparecem, isto também é verdade. Aí não sei o que é que estão lá a fazer, sinceramente, não faz sentido. Só aparecem na altura final, quando é para votações, depois, quando é a essência das coisas, que é trabalharmos para a escola, ver coisas interessantes para a escola e para os alunos, não estão! Depois, tomam-se decisões, porque têm de se tomar decisões e é os que lá estão. Agora, eu não me oponho, mas não vejo, sinceramente, que eles tragam muita coisa para a escola. Não sei se faz muito sentido andarem por cá. Sinceramente e, aquilo que eu oiço, não estou no Conselho Geral, e o Diretor, às vezes, transmite-nos algumas coisas, mas quando as pessoas não são ativas, não estão lá para ajudar, não estão a fazer nada, é mais para encher!

I - Acha que estes atores têm algum tipo de poder de decisão?

E08 - Têm, porque votam. Quem vota tem poder, não é? E, às vezes, eu já vi, em certas escolas, não foi aqui o caso, que um voto é um voto, e depois viram para o lado que não devem virar, não é? Eles têm de virar para a escola, a escola não é política. Aqui é a escola. Estamos a falar de alunos, professores e funcionários. É isso que eles têm de ver. Não é votar, porque alguém lhes disse para votar contra. É por isso que eu digo, pode ser muito prejudicial para a escola, a política meter-se na escola, acho que pode ser e tenho muitas dúvidas quando isto passar para as autarquias, o poder total para as autarquias, tenho muitas dúvidas. Tenho a certeza absoluta de uma coisa, não sei muito da realidade das autarquias, mas as do _____ não há nenhuma preparada para receber este embrulho da educação na autarquia. Não têm gabinetes, não têm gente. E eles receberam um bocadinho e estão à rasca. Eles receberam as obras e arranjos das escolas e estão à rasca, porque não conseguem resolver, quando vier o resto.... Receberam os funcionários e é só buracos, é só buracos! Não há funcionários, agora requisita-se funcionários ao fundo de desemprego e vêm estes desgraçados para cá, vêm os bons, vêm

os mais ou menos. Isto não funciona com as autarquias, como está. Agora, se eles quiserem, isto funciona, têm é que gastar dinheiro, não é?

I - Na sua perspectiva, quem detém o poder no Agrupamento?

E08 - Quem tem o poder no Agrupamento! Quem manda mais, não sei se tem o poder, quem manda no Agrupamento é o Conselho Geral, ponto final. São eles que elegem, são eles que dão o poder ao Diretor. Quanto a isso, eu acho que não tem jeito algum, sinceramente, sou completamente contra isso.

I - Preferia que o Diretor fosse eleito de acordo com o modelo anterior?

E08 - Sim, claramente! Os colegas é que deveriam eleger o Diretor, não é gente que nem conhece o Diretor estar aqui a eleger um Diretor. Nem os conhecem, conhecem de vista ou porque ouviram falar, ou assim... Não faz sentido, eu discordo, aliás, o Conselho Geral pode ter um Diretor excelente, isto é, no campo das hipóteses, e já aconteceu. O Conselho Geral pode, de certa forma, destituir o Diretor ou tirar o Diretor, porque alguém do Conselho Geral e os “manda mais” não gostam do Diretor, é a política. As influências que, às vezes, podem criar problemas ao Diretor. Eu acho que o Diretor é um professor, continuo a dizer a mesma coisa, o Diretor tem que ser professor e tem que ser, devia ser eleito pelos colegas. Acho que isso é que faz sentido. Não faz sentido de outra maneira. Porquê um funcionário da Câmara vir aqui eleger o Diretor? O funcionário é que vem representar o Vereador, porquê? Porque, sei lá, até há empresas, sei lá. Os elementos cooptados. Não faz nenhum sentido, sinceramente! Acho que o modelo antigo, acho que era mais justo. Assim também obrigava o Diretor, às vezes, também a ser, aqueles que não são tão humanos com os colegas e que são professores, vestirem lá o tal casaco de diretores a sério, obrigava-os, também, a olhar para dentro da escola e para os colegas. Não é o nosso caso e, sinceramente, não é o nosso caso, e acho que o professor © nisso é diferente, é diferente.

I - Conhece o projeto de intervenção do Diretor?

E08 - Conheço, mais ou menos, já não me lembro como é que aquilo está....

I - Mas destaca alguma coisa do projeto?

E08 - Sinceramente, não lhe sei responder, mas a ideia é sempre a mesma. A ideia desta escola, e da direção e do Diretor é sempre o aluno. O aluno é sempre o mais importante no meio disto tudo. Custe a quem gostar, o aluno é o mais importante aqui e acho que devia ser nas escolas todas. Damos oportunidade a todos os alunos e ajudar todos os alunos, porque lá fora e na família nem todos têm as mesmas oportunidades, não são todos iguais, não têm... Eu tenho aqui zonas, zonas de muita pobreza, de álcool, de famílias completamente desfeitas e esses alunos não têm as oportunidades dos outros e nós temos que, dentro da escola, ver esses alunos e tentar ajuda-los e levá-los perto dos outros e que tenham essas oportunidades porque, às vezes, temos alunos que nos dão muitas alegrias e que valeu a pena fazer esse trabalho pelos miúdos, não tenho dúvidas.

I - Considera que o Diretor toma decisões?

E08 - Toma.

I - Por norma de quem é que o Diretor se reúne para esse processo de tomada de decisões?

E08 - É assim, o Diretor, depende das decisões, chama logo o adjunto e mais algum elemento da direção e isso é um certo trabalho. Há outras decisões em que chama a Chefe da Secretaria e o administrativo e são outras decisões. E há outras mais importantes, chama o representante, o Presidente do Conselho Geral e isso terá que ser com o Conselho Geral, porque há decisões que ele não pode tomar sem ter o aval do Conselho Geral.

I - Quando alguém vai ao vosso encontro, neste caso dos adjuntos e do subdiretor, qual é a designação que atribuem ao órgão que vocês ocupam?

E08 - Como assim?

I - O subdiretor e os adjuntos estão integrados em algum órgão?

E08 - O órgão é a direção! A direção, tem o Diretor, o Diretor adjunto e depois os adjuntos do Diretor que são mais três. É assim que está.

I - O Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano de Atividades, por norma, como são elaborados estes documentos?

E08 - Existem comissões para todos eles.

I - São elaborados de forma participada?

E08 - Sim, de forma participada e aberta. Há alturas em que toda a comunidade educativa tem hipótese de participar. Depois, aquilo começa a fechar, fechar até ao grupo final elaborar os documentos, mas isso está feito assim.

I - Recorrem a algum tipo de plataforma para as pessoas deixarem contributos?

E08 - Sim, plataformas e sem ser em plataformas. Há alturas em que os alunos também participam e passam para o Diretor de Turma e o Diretor de Turma passa para esse grupo. Penso que aí funciona também muito bem. Por norma, aqui o nosso Agrupamento, seja para o que for, é participativo, é muito participativo em qualquer atividade. Vamos ter já o Carnaval e as pessoas podem ver a participação de toda a gente. Neste momento toda a gente está a trabalhar forte para aparecer com o melhor quadro no Carnaval. Os de fora, os jardins, o primeiro ciclo, os nossos aqui, depois fazemos aqui o curso dentro da escola e à volta da escola e há uma participação de toda a comunidade educativa, até as funcionárias fazem o seu quadro.

I - Os miúdos das outras escolas do Agrupamento, nesse dia, também vêm para aqui?

E08 - É, vêm quase todos. Nós temos aqui um problema que, a meu ver, é grave, que é os transportes. Um problema grave que é os transportes e, também, é uma coisa que estamos a trabalhar com a Autarquia, isto tem que melhorar. Já chega! Já basta estes transportes públicos, que isto não funciona. Isto tem que ser uma empresa, “meu amigo tem aqui estes horários, isto é para cumprir” e os carros têm que andar, têm que ser mais móveis. É aquilo é aquilo, e o autocarro vai não sei para onde, passa ali, esqueça! Isso tem que acabar a nível nacional! É evidente que nas cidades isso ainda funciona, porque há muitos autocarros a toda a hora e os meninos vão, mas aqui não! Os miúdos de montanha, é um martírio! Os miúdos que vão, que são de montanha, já conquistamos, já melhorou muito. Eu tinha miúdos a porem-se a pé às seis da manhã, isto é terrível! Um miúdo pôr-se a pé às seis da manhã para estar aqui às oito e meia e saem daqui às sete e chegar lá às nove da noite! Que rendimento vai dar um aluno desses? Eles já são fracos por natureza, porque não têm em casa condições nem gente que os ajude, que rendimento esses miúdos dão? Não dão! É andarmos aqui a tapar o sol com a peneira.

I - Qual é a sua opinião acerca das atuais políticas educativas, mais concretamente no que diz respeito à gestão e administração escolar?

E08 - Eu já disse, mais ou menos, a minha ideia. Eu faço alguma crítica a algumas coisas, porque nem o anterior tinha tudo de mal nem tudo de bom e este não tem tudo de bom nem tudo de mal, e a mim, o que mais me custa ver, uma das coisas que isso digo ao professor © claramente, o que mais me custa ver é os colegas que eram presidentes do Conselho Executivo, colegas que eram votados por colegas, passaram para diretores e há certas pessoas que parece que mudaram ao passar para diretores. Parece que foram para um cargo que aquilo lhes enche o peito e estão num patamar diferente dos outros. O Diretor continua a ser professor, tem que ir à sala dos professores tomar o café com os colegas, tem

que ser igual, para mim isso é lógico, e é isso que eu faço, estou com os colegas, vou jantar com eles, vou almoçar com eles, para mim é igual. Eu estou na direção, mas sou um professor como os outros, é evidente que não fujo dos meus cargos e das minhas obrigações, isso cuidado! Quando há coisas que são as minhas obrigações, e que tenho que decidir... sou amigo dos funcionários, mas quando tenho que chamar alguém à atenção, chamo e já me chateei várias vezes, é assim: “minha gente, é assim que nós queremos e é por aqui que temos que ir”. Agora, uma das coisas que tem a ver com isso, certos diretores ganharam ali um protagonismo, depois acho que o Ministério soube, estrategicamente, fazer muito bem isto, era reuniões em Lisboa com os diretores todos, no Porto com os diretores todos, e depois, sabemos como isto é, todos juntos! Eles têm a estratégia deles na comunicação e houve certa gente que... sinceramente não é assim... sinceramente, eu pelo menos, se fosse Diretor, não seria. Não gostaria. Era Diretor quando tenho que ser Diretor, mas sou colega. Acho que, do resto, em termos administrativos acho que as coisas melhoraram muito, em certas coisas, sinceramente, acho que na administração das escolas há mais transparência, há oportunidade para todos, toda a gente pode vender à escola, desde que ganhe o seu concurso. Acho que aí isto melhorou, sinceramente, acho que melhorou. Dá-nos mais trabalho, mas melhorou. Quem ouve o antigamente, meu Deus! meu Deus! Acho que isto melhorou. Nós, também, temos mais rigor com os fornecedores, em tudo, porque eles também têm que cumprir aquilo que está. Há um caderno que eles têm que cumprir e não dá para facilitar, e também temos o poder de decisão, quem não se portar bem fica de fora. Acho que isto veio melhorar tudo. Eu dou o exemplo do refeitório, só fui chamado à atenção uma semana, por um representante do Ministério, porque dei uma semana cara de refeições, porque aquilo, depois, tem os valores, eu vou jogando com uma refeição mais baixa, para aquilo correr bem durante a semana, e já levei o cartão laranja, porque houve uma semana em que meti bacalhau e meti picanha e aquilo disparou, mas pronto nunca houve... É assim, eu e a colega fazemos os contratos, escolhemos fornecedores e os fornecedores da nossa escola são bons, são bons e só metem produto bom. A cozinha tem sucesso porque as cozinheiras também são boas. O produto é bom e no fim é tudo bom para todos, não é? Isso é que faz o sucesso da nossa alimentação, porque, até aí, até no refeitório os miúdos estão a aprender, porque muitos deles não têm oportunidade de comer certas coisas, se calhar, em casa. Não lhe chega isso, há certas coisas que não chega aos miúdos e, depois, os miúdos chegam aqui e dizem “eu não gosto e não gosto” porque nunca comeram, não estão habituados. Até nisso eu acho que nós temos aqui um serviço que é exemplar, era muito fácil eu dar umas salsichas e mais não sei o quê mexidas com arroz e os putos comem. Eu tenho um filho de nove anos, que anda numa escola, que só quer atum, só queria atum. Porquê? Na escola comia duas ou três vezes por semana atum com massa, atum com arroz, o que é isto? É essas diferenças e, depois, os miúdos gostam porque lá são obrigados a comer e comem. Até aí eu acho que nós temos uma função importante que é ensinar os miúdos a comer, comem de tudo, passa por tudo, não é? É evidente que em cinco dias há alguma coisa que a gente gosta menos, não é? Também já fui novo e custava-me a comer, no início, a sopa, se não fosse passada eu não gostava e tal. Eu dou-lhe um exemplo, há meia dúzia de anos tivemos aqui uma inspeção e as senhoras inspetoras foram dar uma volta à escola comigo, passamos por todo lado e tal... Depois quiseram ir à hora da refeição à cozinha e nós temos a sopa passada e sopa sem ser passada, a mesma sopa, mas uma... E a senhora inspetora cheia de... tinha que dizer alguma coisa, na minha opinião tinha que dizer alguma coisa... “A sopa passada não faz sentido” e eu disse “Senhora Inspetora, eu tenho um filho, não sei se tem filhos, o que é que se você quer? Que os miúdos comam alguma coisa ou não coma? É melhor comerem a sopa passada do que não comerem nada. Eles têm esse poder, você não os pode obrigar”. E houve uma altura em que nós insistimos e houve uma mãe que ligou, aqui para a escola, e disse “Senhor Professor, você não pode obrigar o meu filho a comer sopa” e eu disse “Minha Senhora, eu não o obriguei, nós tentamos que ele aprendesse a comer a sopa” e tive ali uma função mais pedagógica, a mãe estava ali toda... E eu disse à Senhora Inspetora “nós estamos a ensinar os miúdos a comer sopa, porque há miúdos que não estão habituados e não a comem em casa, simplesmente não comem. O pai não obriga,

e eles não comem”. E a outra inspetora disse “está muito bem”, porque havia uma que já estava a querer..., queria a sopa tradicional com couves com tudo... É bom! Há miúdos que já a comem assim, mas há outros que não comem, não é? Acho que até nisso a escola é importante, porque, infelizmente, hoje, lá fora, é muito fácil ir ao supermercado comprar umas pizzas e meter a aquecer e come-se aquilo e tal... Acho que a nossa escola, até nisso, tem uma função muito importante e toda a gente ajuda, os funcionários que lá estão, as cozinheiras ajudam e há uma envolvimento no refeitório muito interessante.

I - Na sua opinião, o Conselho Geral ratifica ou toma decisões?

E08 - Toma decisões.

I - Considera que a ação do Conselho Geral é convergente com a ação do Diretor?

E08 - Eu espero que seja sempre. Eu espero que seja sempre. É assim, eu não estou lá, é o que eu falo com o Diretor e depende das alturas, mas já houve conselhos gerais a chamar à atenção do Diretor disto ou daquilo, não é? Depende dos conselhos gerais, depende das escolas, cada caso é um caso, mas aqui não tem havido grandes problema, sinceramente, o Conselho Geral, não quero dizer mais nada. (Risos).

I - Na sua opinião, no Agrupamento, é mais importante o Conselho Geral ou o Diretor?

E08 - O Diretor, de longe.

I - Porque é que diz isso?

E08 - Porque é o Diretor que está aqui todos os dias, é o Diretor que entra às oito horas e sai às cinco e seis da tarde, é ele que está com os professores. O Conselho Geral reúne de três em três meses, não estão cá, metade das pessoas não está cá. Acho que, sinceramente, não sei, é um órgão que até me faz alguma aflição, não sei para que é que existe. Se alguém me disser assim: “isto é importante porque”, sinceramente, não sei. Mas ele existe e está cá e temos que trabalhar com eles.

I - Para si qual é o impacto do órgão unipessoal na relação com os professores?

E08 - Isto vem dentro daquilo que eu digo. Eu acho que o nosso Diretor não criou nenhum impacto, nenhuma barreira. Ele é muito democrático e ouve toda a gente e toda a gente entra pelo gabinete dentro e é ouvida, não tem que marcar nada, está todo o dia. Ele almoça aqui, só não dorme aqui! Acho que aqui não houve, mas há certas escolas em que houve impacto, e grande! Criou-se ali uma barreira, “eu sou o Diretor”, quase o “quero posso e mando” e com alguns conflitos, e há diretores e diretores. Como digo, o professor © entra às oito e sai às cinco, mas há diretores que não entram às oito e saem às cinco... depende, cada caso é um caso e aqui é muito positivo, muito positivo. Para mim, ele ser o Diretor ou ser o Presidente do Conselho Executivo não há diferença. Mas também não pode fugir, nós também não deixamos que fuga para o outro lado, não pode. (Risos).

I - Na sua perspetiva, o atual modelo de administração e gestão é mais ou menos democrático?

E08 - É mais ou menos democrático... O anterior era muito democrático. É assim, eu acho que agora também é democrático se o Diretor quiser que seja democrático, se ele não quiser, não é! O problema do Diretor, isto hoje cai muito em cima dele, não é? Eu também compreendo que se se for um Diretor como o nosso, que está cá, ele tem que tomar decisões e, às vezes, decisões difíceis. Eu vejo-o, às vezes, ali, eu dou-lhe um exemplo, preocupado e à rasca por um professor que vai de baixa e tem que haver substituição e para arranjar um substituto, um desiste e vem outro.... Tem que tomar decisões e, às vezes, chamamos à atenção um colega e, às vezes, chamar à atenção da maneira que temos que chamar, há colegas e colegas, que também é uma questão que ninguém fala, mas que é verdade! Há colegas que andam por cá, há colegas que estão cá e vestem a camisola, mas há outros que andam por

cá e isso é muito complicado para um Diretor. E o Diretor que sabe a verdade, mas não quer beliscar o colega, mas eu acho que é complicado para o Diretor e, também, era complicado para o Diretor como era para o Presidente do Conselho Executivo. A coisa acho que é idêntica, mas isto é complicado. Acho que carregaram o Diretor com muito poder, poder demasiado elevado, um poder de decisão muito forte e isto é muito complicado...

I - Considera o Conselho Geral como o garante da democraticidade na escola?

E08 - Como lhe disse, cada caso é um caso. Já ouvi de tudo, já vi de tudo, não sei! Há gente que está no Conselho Geral que só vem quase por favor às reuniões, não aparecem. Os professores estão sempre, mas há casos que é muito complicado, e, dou-lhe o exemplo da Autarquia, a Autarquia nem sempre está presente e, às vezes, vem representar a Autarquia um elemento que nem sabem onde é a porta da escola, não é? O Conselho Geral mete-me muita confusão, sinceramente..., mas pronto! Existe e nós temos que o respeitar. Existe e tem poder. Se formos a ver, é quem tem mais poder porque eles podem, ou não, destituir o Diretor, que isso a mim mete-me uma confusão de todo o tamanho, mas pronto.

I - Como é a relação entre o Agrupamento e o Ministério da Educação?

E08 - É boa. O professor © dá-se muito bem, tem lá muitos conhecimentos. Acho que está bem, acho que está bem.

I - Na sua opinião, o atual modelo permitiu que o Diretor conseguisse aumentar a autonomia do Agrupamento, ou veio reforçar a autonomia do Diretor para o interior da escola?

E08 - É assim, o modelo reforçou.

I - A autonomia do Agrupamento?

E08 - Sim. Não tenho dúvidas que nós temos mais autonomia do que tínhamos. Agora, (risos) é assim, em certas coisas, ainda está muito confuso o que é autonomia. Nós temos autonomia, e dou-lhe um exemplo, nós temos autonomia para mudar o funcionário de aqui para ali, mas estamos sempre sujeitos ao superior Presidente da Câmara, não é? Ele pode ser alguém que ele não quer que mude. Nós estamos aqui no meio de um processo muito complicado. Eu vou às reuniões de Câmara e digo isso à Autarquia, e a Autarquia diz: “você têm o poder de decisão lá dentro do Agrupamento e tal”, mas nós estamos sempre sujeitos e sabemos como é as políticas. Isto depende de quem é a pessoa e essas coisas. Com as obras, avarias e não temos grande autonomia! É a Autarquia e esta ligação, às vezes, falha e não sei se é por aí... Eu estou a falar das coisas em que estou mais por dentro, que é a minha área e a nossa autonomia é muito limitada, até porque, depende das coisas que vamos fazendo, dos valores. Em termos de dinheiros, não temos grandes dinheiros para fazer grandes obras, grandes reparações e, dependemos sempre de terceiros que é a Autarquia. É por aí que eu vejo que as autarquias não estão, minimamente, preparadas para liderar este processo, porque isto da Educação tem muito o que se lhe diga e é preciso gente competente, gente boa, gente muito positiva a trabalhar nisto. É por isso que eu tenho algumas dúvidas, algumas não, muitas!

I - No modelo anterior o Presidente e a sua equipa submetiam-se ao sufrágio dos seus pares, portanto, eram eleitos pelos seus pares e pelos funcionários, atualmente não é assim. O facto de não ser assim, acha que vai concorrer para o reforço da autonomia do Diretor para o interior da escola?

E08 - É assim, no anterior eram os professores e os funcionários que elegiam, era a comunidade cá dentro, que é quem lidava com o Diretor no dia-a-dia. Agora é eleito por catorze ou dezasseis pessoas, representantes de instituições que não sabem, metade não sabem qual é a realidade da escola, não estão por dentro do que é a escola, do que se faz na escola, não conhecem. E, depois, é como eu lhe digo se essas pessoas estão numa reunião onde toda a gente tem voz ativa e podem falar, e, às vezes,

dizem-se lá coisas que valha-me Deus! É assim, a asneira não paga imposto e pode-se dizer o que se quiser e, é por isso que eu acho que aí não funciona muito bem. Cada escola, cada Agrupamento é um Agrupamento e tem o seu Conselho Geral. Depende das pessoas, mas há pessoas muito complicadas e podem complicar muito o processo dentro da escola. É como eu lhe disse, o Conselho Geral tem poder e está acima do Diretor, em certas situações está acima do Diretor, não é? Nas decisões mais importantes, está! Até porque tem, até que tem a mais importante, pode ou não, destituir o diretor! Isso acho que é uma coisa que, sinceramente, não concordo muito.

I - Concorda com a possibilidade de o Diretor poder permanecer dezasseis anos consecutivos no exercício do cargo?

E08 - Concordo.

I - Concorda?

E08 - Não vejo problemas nisso. Não vejo problemas nisso e, às vezes, quando há as mudanças é para pior. Sinceramente, acho que é para pior, até porque o Diretor, se for com a experiência dele, e lá está, eleito pelos professores, eleito pelos funcionários e se é um Diretor que tem uma grande maioria da comunidade educativa do lado dele, tinha tudo para trabalhar, tinha tudo, tinha toda a autonomia para trabalhar, mas eu acho que não vejo o porquê de agora o professor ©, fez dezasseis anos e ter que sair e dar lugar a outro. Isto é como as juntas de freguesia, sai o pai e entra filho! (Risos) Faz algum sentido? Eu, sinceramente, não vejo problemas nisto e quando há um Diretor como o nosso, muito positivo, que vive a escola, às vezes até demais, acho que a escola tem a perder, pode entrar uma pessoa que não dê tanto à escola, tanta disponibilidade, que tenha o tempo disponível para a escola, a meu ver a escola fica a perder. Se o Diretor não for um Diretor presente, se for aquele Diretor que faz o seu horário e “só vou à escola naquele horário”, o nosso não! Vem no horário e faz mais vinte horas por semana, almoça cá com os colegas, é isto que é a escola. A escola tem que ser mais humana e acho que é isso que faz todo o sentido. Eu não entendo a escola de outra maneira.

I - As plataformas eletrónicas, acha que vieram facilitar o trabalho da administração e gestão?

E08 - Sim, em certos casos. Embora eu não concorde com algumas coisas, mas vieram simplificar. Eu não concordo, dou-lhe já o exemplo, eu não concordo ter que ir a uma plataforma comprar material escolar dos chineses (risos). Parte todo ou estraga-se todo, estraga-se todo! É assim, nós e a função pública, e as autarquias pedem três orçamentos, tudo bem, e, depois, vão ao mais barato e, depois, o barato sai caro! Vou lhe dar um exemplo concreto, a Autarquia de π mudou as balizas dos pavilhões das escolas, inclusive o nosso. A cor é a mesma, vermelho e branco, só que, agora, as balizas são mais abertas atrás, para dar mais estabilidade. A nossa, a que existia, que ainda está lá por detrás do pavilhão, que vai ser levantado, também tem essa estabilidade, está presa em cima com umas correntes à parede, não está aparafusada porque às vezes tem que se deslocar, mas está preso em cima e não tem esses problemas. E veio com uma rede que durou dois meses, é o barato! Já tive que comprar rede, aqui é a mesma coisa, eu vou à plataforma comprar cartolinas, os lápis e é tudo para deitar fora! Não dura nada! O barato sai caro, não vale a pena ir ao barato. A plataforma era impecável se tivesse de tudo, do mais barato, do melhor um bocadito e mais caro, porque é isso que faz sentido. Nós para fazermos as coisas bem feitas, temos de ter boas tintas e estou a falar do material de desgaste, temos que ter material em condições porque, senão lá vem o português com os truques, a plataforma fecha e nós vamos comprar ao lado o material em condições. Depois a plataforma abre e já não precisamos, ou compramos umas coisas mínimas. Eu cheguei a comprar na plataforma, aquilo era um desastre. Há certo material, as canetas já vinham secas, aquilo não é nada! É deitar dinheiro fora! Para os professores de EVT e de desenho, aquilo não valia nada, nada, nada. Por aí não concordo.

I - As plataformas não representam nenhum tipo de controlo sobre a escola?

E08 - Não.

I - Qual é a sua opinião da gestão democrática autonomia e participação?

E08 - Mas em quê?

I - Eu faço esta pergunta, porque foram as principais conquistas do 25 de abril.

E08 - É assim, as escolas têm a sua autonomia, uma autonomia controlada. Nós somos autónomos, mas temos muito controlo, começamos logo pelo Conselho Geral que nos controla, se eles estiverem cá, e estão, controlam. Há as suas queixas, ao Conselho Geral e há esse controlo. A própria Autarquia também controla, mas é de ouvido, controla de ouvido e vem porque não estão presentes e, não estão! Sinceramente, as autarquias para terem controlo sobre as escolas têm que ter um gabinete como têm os arquitetos e os engenheiros, de gente boa, de gente com formação, Não é ter lá os amigos. Eu dou-lhe um exemplo, no outro dia eu fui a uma reunião à Autarquia, lá para uma outra atividade do futebol e reuni com pessoas e já tive oportunidade de dizer ao Senhor Vereador “Você se quer alguma coisa com o desporto, tem que pegar em pessoas do desporto e mete-las no desporto”, não é andar a fazer favores e a meter lá o filho deste ou daquele, esqueça! Isso é para dar buraco. Eu é que vou fazer o trabalho todo e eles é que vão tirar os louros? Eles não tinham iniciativa para nada, nem sabiam o que estavam ali a fazer. Em relação à escola, é um bocado, o mesmo! Se na escola, não metem lá três ou quatro técnicos com formação para nos ajudarem, não funciona, isto não funciona, venha lá quem vier, o que é que interessa se eu tenho uma avaria na escola tal, envio o e-mail para a Câmara e a torneira deita água um dia, dois dias, três dias e não se resolve? Acho que isto tem que mudar muito. A relação entre a Autarquia e as escolas não é só “vamos fazer uma obra de fotografia e vamos agora todos tirar uma fotografia com o Presidente da Câmara”, está feito. As coisas pequeninas é que contam e nós que vivemos a escola no dia-a-dia é que sofremos isto. Ainda agora cheguei e uma avaria na máquina de lavar a loiça no Jardim de Infância de _____, se eu for a mandar um e-mail para a Câmara, o Vereador não está, não leu o mail, só lê à noite, só manda ajeitá-la para a semana? Não, a máquina logo está pronta, depois pode ir um e-mail para registar e tal.

I - Vocês têm liberdade para poderem avançar com esse tipo de reparações?

E08 - Depende dos valores. Vai lá o técnico e diz “Isto são vinte euros. Faça que a escola paga”. Cada jardim tem o seu plafond, a Câmara atribui um plafond aos jardins e ao primeiro ciclo. Eu não vou estar à espera da Câmara para uma avaria. Se forem cinco telhas partidas e ir a cima de um telhado, isso é para a Câmara, que manda vir lá os técnicos, mas, pronto. Temos que filtrar aqui o que são pequenas reparações.

I - Há alguma questão que não tenha sido colocada e à qual gostaria de responder?

E08 - Acho que falámos de tudo.

I - A nossa entrevista chegou ao fim, muito obrigado!

Apêndice XV - Transcrição da entrevista E09 - Adjunto do Diretor

Esta entrevista faz parte de um estudo de caso orientado para o estudo e a compreensão dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a), o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são: a) Compreender, descrever e identificar a ação do(a) Diretor(a), nas suas virtualidades e constrangimentos; b) Compreender, em que medida, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e a Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, contribuíram para o reforço da autonomia da escola; c) Estudar e discutir as principais razões que resultaram na implementação do órgão unipessoal; d) Investigar, em que medida os objetivos expressos na legislação, que conduziram à implementação do órgão unipessoal, se refletem e influenciam a ação e dinâmica do Agrupamento de escolas; e) Perceber o enquadramento das práticas e representações dos atores acerca da ação do(a) Diretor(a); f) Identificar as lógicas do(a) Diretor(a) no processo de decisão; g) Identificar como e com quem o(a) Diretor(a) toma decisões.

Para o efeito, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração e comprometemo-nos a manter o anonimato na transcrição e no tratamento das entrevistas.

Foi solicitada autorização, a qual foi concedida.

Data da realização: 22/02/2019

I - Idade

E09 - 65. Sou o mais velho do Agrupamento.

I - Género

E09 - Masculino.

I - Grau académico

E09 - Licenciatura. A minha formação inicial, professor do Primeiro Ciclo, da última reforma do Magistério, em que era obrigatório o sétimo ano, mais três anos. Depois, fiz o que, na altura, eram as licenciaturas, feitas em mil novecentos e noventa e fiz em mil novecentos e noventa e um os DESES e os CESES. Concluí essa licenciatura nessa altura.

I - Fez em alguma área em concreto?

E09 - Fiz em Novas Tecnologias em Educação. Aprendi imenso. Fui buscar muitas coisas que estavam no sótão arrumadas, com teias de aranha e que voltaram a ter que ser questionadas. Evolui bastante nesse momento. Em Braga, na Universidade do Minho, não tinha alternativa que não fosse evoluir (risos). Foi muito interessante! Depois fiz uma investigação ação que foi o melhor trabalho do meu ano. Depois teve seguimento para um doutoramento em que a docente me pediu autorização para dar continuidade. Criei um programa de computador, ligado às matemáticas e, depois, fui testar a sua eficácia. Tive a sorte aqui em π havia um projeto que era o “Ensinar a investigar”, em que havia um grupo grande de colegas que trabalhavam essa ferramenta num projeto comum. Todas as semanas se reuniam. Havia indicações precisas do que se estava a fazer, se resultou, se não resultou, o que havia a fazer e os passos a seguir.

Aquilo era discutido! Tinha uma base muito ligada ao método global, quer a nível da iniciação à escrita e leitura, quer ao nível da Matemática e resultou muito bem. Não tive muitas variáveis que controlar. Existiam professores que tinham computadores na escola e eu já estava, também, ligado ao Minerva, conhecendo bem quem tinha computador e quem não tinha. Então, fiz a sua aplicação em trinta salas de aula do terceiro ano, onde quinze que tinham computadores e as outras quinze que não tinham computadores. Medi no início, fiz um pré-teste e depois fui analisar o resultado. A conclusão é que a evolução, daquela minha aplicação, não tinha resultado. O que foi apreciado foi a minha honestidade. Aferi aquilo tudo estatisticamente. Nós, também, tínhamos uma cadeira de estatística. Foi muito bem aceite e a professora levou o projeto para uma tese de doutoramento.

I - Foi valorizado.

E09 - Depois até me pediram, algumas vezes, para ir aplicar. A gente começa a conversar e desvia-se...

I - Tudo é importante.

I - Qual é o seu tempo serviço em anos?

E09 - Tenho, neste momento, trinta e oito anos de serviço.

I - Durante a vigência do modelo de gestão anterior e o atual, quais foram os cargos de maior relevo que desempenhou?

E09 - Fui sempre adjunto.

I - No anterior foi Vice-presidente?

E09 - Não. O Vice-presidente foi sempre o λ . O Presidente era o \odot , o Vice-presidente era o λ , depois, eu o δ e a $\&$ fomos sempre os adjuntos.

I - Quais são, para si, as motivações para o exercício deste cargo de adjunto do Diretor?

E09 - Quando fui convidado, há quinze anos, o modelo, para mim, fazia mais sentido. Era um órgão colegial, portanto, onde se discutiam algumas coisas. Eu hesitei muito se deveria ou não vir para cá, o \odot , depois, é que insistiu muito comigo. Inicialmente, da primeira vez, até lhe disse que não, que estava numa fase da minha vida que não queria muito ir por aí, mas pronto, ele insistiu, insistiu e eu acabei por vir. A motivação é que pensei, inicialmente, que poderia de alguma forma, a nível do primeiro ciclo, pôr à disposição dos colegas aquilo que aprendi; aquilo que sabia até por que se abria uma perspetiva de podermos, em termos de Projeto Educativo do Agrupamento, desenvolver aqui algumas teorias, algumas coisas que tinha experimentado e que tinham resultado. E, também, de alguma forma, ir um pouco mais além do que isto, ou seja, que a gente pudesse capitalizar a nossa competência, no sentido de podermos obter resultados que os nossos alunos tanto precisam. No meio socioeconómico de alguma fragilidade, pudéssemos, de alguma forma obter melhores resultados. E além disso, outra coisa que era importante: fazer com que os colegas se sentissem bem na profissão e que a tinham de desenvolver, dado que houve uma grande expectativa que as coisas iriam mudar. Logo ali, após o 25 de abril, começaram a surgir alguns constrangimentos e foi essa a minha motivação inicial. Atualmente, essa motivação não estará tão forte, porque estou mesmo no fim, mas vou-a mantendo. Mesmo antes de vir para aqui, interrompi a conversa que estava a ter com um colega, Coordenador do Departamento e do Centro Educativo. Estava-me a pedir opinião sobre a flexibilização curricular e o que deve ser feito, dado que existem grandes confusões. A minha grande motivação foi sempre essa: partilhar, ouvir, discutir com os colegas as decisões que poderíamos tomar, como algumas coisas que fizemos, foi sempre isso, com este sentido. E, como lhe digo, continuo um bocado, não tão forte, porque vejo algumas coisas com as quais não concordo. Por exemplo, o colega punha: “então, como vai ser, guardar os livros aos miúdos... agora temos que... o \odot , no Pedagógico, estava a dizer que, agora, temos que aproveitar o máximo possível”. Como é que no primeiro ciclo se pode pedir a um aluno, que vai para o primeiro ano, que ainda está a desenvolver as motricidades finas, uma coisa tão simples como isto, e se ele gosta de

escrever no livro, vai carrega-lo e que não o vai poder marcar”. Depois como é que se vai aproveitar um livro destes? Vamos apagar aquilo tudo e o livro vai ficar todo marcado. Uma das grandes alegrias que as crianças tinham era o livro, no início do ano. Andei anos a falar aos pais: “não comprem os livros em julho para os meninos, porque senão eles chegam à escola e já conhecem os livros e já está tudo estragado! Não quebrem esse momento mágico que é ver uma criança a entrar para a escola e ter um livro novo. Não quebrem esse momento mágico!”. Agora, quando tive que tomar decisões relativamente aos livros, algumas vezes, discuti com os pais a decisão de comprar livros que entendia que iam ser mais interessantes e motivadores para os miúdos, que eram livros onde não se escrevia, eram muito bem feitos, com desenhos fantásticos, até de autores e artistas portugueses. Eram muito bem feitos e só de leitura, com textos muito bem selecionados.

I - Com textos ricos.

E09 - E esses livros, um deles, até os podem guardar para que um dia, quando forem homens, ainda terem os livros da escola. Já o de trabalhar, deita-se fora, porque aquilo estava tudo estragado e riscado. Isso, assim, está bem. Ou, então, voltarmos a esses livros, porque de facto esses livros podem ser reaproveitados, mas esse fascínio da coisa nova vai-se perder. E lá está, é uma política educativa. Foi uma opção que o governo fez. Já fui mais a favor de se tomarem medidas generalistas para toda a gente e não haver diferenciação entre as pessoas, mas isso, acho eu, é mais válido num país onde têm tudo, onde há recursos suficientes. Ora, num país como o nosso, onde não há recursos suficientes, às tantas, o que é que custa a alguns pais pagar duzentos Euros pelos livros? Numa família pobre isso pode fazer moossa no orçamento. Para quem ganha seiscentos Euros, com o ordenado mínimo, era preferível. Portanto, procuro sempre discutir; tenho uma ideia, levo-a aos colegas e discuto: “o que é que vocês acham? Qual é a vossa opinião?” e, também, ouvi-los, dando resposta a aquilo que eles defendem. Não estou tão perto dos colegas, como eu gostava de estar, apesar de estar aqui o Centro Educativo, é só subir as escadas. Muitas vezes, a burocracia com que nós somos envolvidos, sabe disso, muitas vezes, tira-nos esse momento que achava que deveria ser a nossa principal preocupação, de estar perto dos colegas, conversar sobre estes assuntos, discutir estas questões. Gosto de discutir esta e ouvir para depois decidir bem.

I - Quando este Agrupamento se formou, em que recebeu as escolas do primeiro ciclo e os jardins de infância, que existiam isoladamente, foi pacífico?

E09 - Olhe, é uma pergunta que me dá um certo gozo responder e partilhar consigo, porquê? Porque quando iniciei a minha carreira, fui colocado em outubro, fui colocado na terceira escola, no Lugar da _____, pertencente à Freguesia _____, ali em _____, no meio do _____ . Quando lá cheguei, aquilo era uma escola que ficava no ponto mais alto do lugar, por um caminho de pedras, que o melhor calçado que tinha para lá eram botas da tropa. Cheguei e as janelas não tinham vidros, estavam todos partidos! Os colegas anteriores tinham tapado os buracos com plástico. Quando chovia tínhamos que fechar os contras porque, ali ao lado, tinham carteiras com os miúdos, não havia luz, a aula acabava! Não tinha casa de banho. Tínhamos que ir ao meio do monte, quando tínhamos necessidade de ir à casa de banho, não havia água, enfim... E na altura vivia com a minha mãe em _____ e fazia esse percurso todos os dias, ia até ao _____ de carro, e tinham-me roubado o meu carro uns meses antes, portanto, andava aqui a pensar casar e andava a restaurar uma casa. Não havia dinheiro para comprar um carro novo, portanto, ia de boleia. Condições horríveis! Fiz tanto barulho e falei com o Presidente da Câmara _____. Fui o último professor que passou por esse edifício, depois construíram um pré-fabricado e em conversa com as pessoas de lá e com os alunos, eles diziam que, do outro lado do rio, havia um sítio espetacular. Se um dia puder ir, vá, porque é bonito! Foi quando se fez, foi quando começaram as obras da barragem _____. Aquilo tinha um ribeiro que servia de fronteira e do outro lado havia _____, que era uma povoação espanhola e os pais diziam: “Senhor professor, olhe, ali é que era a escola antiga, mas, agora, os alunos não vão para lá, porque

agora vem uma carrinha que os leva para um Centro Escolar” e pensei: “Centro Escolar?” Procurei saber e vim a saber. Então, eles tinham tudo. Tinham biblioteca, tinham cantina só os alunos tinham que se deslocar. Fiquei curioso, investiguei e comecei a defender que essa era, realmente, a solução para as nossas escolas. Vinha do Magistério com aquelas ideias que tinha que fazer isto e aquilo e aqueloutro e bibliotecas escolares, promover o gosto pela leitura, aquelas teorias todas e ali não tinha condições absolutamente nenhuma, acrescido de outro facto, é que tinha três anos de escolaridade, por acaso, não tinha primeiro ano, mas tinha segundo, terceiro e quarto ano de escolaridade. Em cada grupo o número reduzido. Não conseguia trabalhar! O trabalho perdia-se muito porque tinha momentos em que os alunos estavam à espera que lhes fosse dar uma ajuda, porque não me podia dividir e comecei a defender isso! Fui eleito para fazer parte do Conselho Municipal de Educação, o primeiro Conselho Municipal de Educação. Fui escolhido e aceitei. Comecei, desde início, a defender isso, que havia de haver aqui uma certa racionalidade e comecei também a ver, a ler. Há estes relatórios que vêm da Europa, que têm informação fantástica, o Eurydice, e comecei a ver e cheguei à conclusão que na Europa Ocidental o modelo, a rede escolar, não tinha nada a ver com a nossa rede escolar. Quando fui fazer a minha licenciatura, também, fiz Erasmus em Inglaterra, numa Universidade inglesa em Plymouth, onde vi coisas fantásticas e também aprendi muito e, lá está, eles lá também tinham escolas com tudo. Mas eram escolas em que os alunos eram transportados para locais estratégicos e estavam ali. A partir daí, comecei a ver e a defender. Desde a primeira sessão que comecei logo a falar na necessidade de se criar um Centro Educativo. Portugal era o único país, na Europa que tinha esta rede escolar. Uma escolinha em cada sítio e depois começou a haver muita gente que, não sendo da Educação, começou a argumentar que isso ia contribuir para isto e para aquilo. Claro que o ideal era que nós tivéssemos uma escola com todas as condições, como nós temos nos centros educativos agora aqui, perto das famílias, o mais perto possível. Os espanhóis, muitas vezes, e nós, depois, chegamos a ir aqui. Organizei uma viagem com a colaboração da Câmara antiga a _____, que é onde nasce o rio _____, e π é geminada. Fizemos uma viagem para ir conversar com os colegas de lá, para saber a experiência que eles tinham. Levei o Vereador e as pessoas que estavam aqui da Educação para ouvirem e eles, logo lá, disseram uma coisa que era, que eles achavam negativa, o facto de haver alunos que se deslocavam de distâncias muito grandes e que faziam cerca de quarenta quilómetros. Isso era muito e estávamos todos de acordo. Mas, aqui não é o caso, os miúdos, o máximo que podem fazer, deste lado, serão cerca de dez quilómetros. Isso não será muito. Da forma que os transportes estão organizados o tempo nem é, assim, nada de especial porque cada zona, cada linha, tem transportes diferenciados e não é assim muito. E aí comecei, para aí na quarta sessão, com a ajuda de um engenheiro da DREN. Na televisão passava uma história de Trancoso de um Centro Educativo que os pais tinham feito um grande barulho, quando se avançou com esse projecto. E passados dois meses, depois das aulas terem começado, é que aqueles pais já vinham para a televisão dizer que afinal estavam enganados e que aquilo era uma maravilha. Citei essa história e ele reforçou que a conhecia de perto e que aquilo estava a resultar. O Presidente da Câmara da altura ia começar a fazer uma obra, numa escolinha velha e que não tinha condições, nem expansão, nem nada, estava ali encaixotada, ali no meio e tinha, a duzentos metros, uma escola acabadinha de fazer, com salas devolutas e eu disse: “Senhor Presidente, o Senhor vai gastar dinheiro, quando o Senhor tem ali ao lado uma escola?” ainda por cima, era uma escola que estava definida para segundo e terceiro ciclo, “ali ao lado, porque é que não põe lá os meninos? Tem a cantina, tem tudo e o Senhor não gasta dinheiro”. E o engenheiro lá lhe disse: “Olhe! É um exemplo, isto que o professor está a defender é o que aconteceu em Trancoso e que nós já falamos aqui”. O Presidente, na altura _____, “Pronto! Então vou cancelar a obra na escola da _____, e vamos pensar nisso”. A partir daí ele avançou e, de facto, foi ele o grande obreiro, a partir daí, de se fazer os Centros Educativos. Foram feitos de uma maneira que criticava, foram buscar uma empresa que tinha economistas, arquitetos e advogados e não tinha ninguém ligado à educação para estudar a rede aqui, na zona do Vale _____, desde _____, _____, _____, por aí fora.... Perguntava sempre à pessoa

que ia, passava pelo Conselho Municipal de Educação: “Diga-me lá Senhora Doutora, porque ainda não foi definido, qual é o modelo de intervenção?”. Para mim, isso era decisivo, e ela: “ainda não foi definido”. Andou para ali um ano e tal, até que por fim, “Eu sou obrigado, peço desculpa, mas, eu sou obrigado a fazer, mais uma vez, a pergunta” e ela acabou por dizer: “Eu vou ser sincera, o modelo de intervenção vai ser definido pelo Presidente da Câmara, em cada concelho desta zona”. “Pronto! Não diga mais nada!” (risos).

E foi assim. π definiu uma. Depois, em princípio, estavam pensados muitos mais centros educativos do que aqueles que se acabaram por fazer e, alguns deles, até foram deslocados, mas, depois, aquilo até acabou por ser reduzido. Eles iam avançar ainda com a construção do último, mas convencemos o Presidente da Câmara que não valia a pena, que ia-se voltar a ficar com escolas que poderiam acabar por fechar. É o caso, nós temos em α uma escola que tem três turmas. É uma escola onde havia doze salas de aula. Neste momento, tem três turmas do primeiro ciclo, em que uma das turmas é mista. Tem primeiro e terceiro ano e para o ano, provavelmente, terá duas. Porquê? Porque havia uma coisa que não foi feita. Eu sei que, a esta distância, talvez não encontrassem, ainda, nada que dissesse o que iria acontecer neste momento que é êxodo de muitos jovens pais e famílias para o estrangeiro. Mas era preciso fazer um estudo demográfico para ver qual era a evolução da população em determinadas zonas e qual era o sítio onde haveria mais gente para termos a escola aí sediada, que não contribuisse para as tais grandes deslocções diárias, porque isso seria uma violência para as crianças. Foi um pouco daí a ter participado na génese dos Centros Educativos. Os resultados estão aí para se verem e o trabalho que se desenvolve, os projetos educativos que se podem fazer, porque, de facto, não têm nada a ver com essas escolinhas que existiam isoladamente.

I - O facto de se constituírem como Agrupamento, não resultou daí nenhum processo de resistência, quer por parte de pais, autarcas ou professores?

E09 - Houve, mas nós fizemos uma coisa: eu e o © fomos a todas as freguesias conversar com as famílias e dizer o que é que ia acontecer. Dissemos, como eu era mais conhecedor de alguns detalhes, mas falamos os dois e dissemos: “nós temos um desejo, isto vai ser bom. Não é perfeito, mas vai ser muito melhor para os vossos filhos. Um dia que vocês entendam que, aquilo que nós estamos a dizer, vai acontecer e que vai melhorar e que a resposta vai ser muito melhor para vocês, sabem onde nós estamos e vão-nos dizer, vocês foram uns aldrabões, uns mentirosos que nos enganaram”. Ninguém veio cá, pelo contrário. O último Centro Educativo *****, que foi construído ali, não sei se sabe onde fica?

I - Sei.

E09 - Foi lá. Foi lá também falar com a ¥. Foi um centro que começou muito bem, hoje não estará tão bem. Colocaram lá um serviço do Município que é uma coisa que eu não concordo minimamente, mas pronto! Foi um truque do Presidente da Câmara na altura, o _____, teve para meter lá a organização da Quinta de _____ e da _____. Eles estão lá, mas enfim! Tem corrido mais ou menos, mas não deixa de haver ali uma interferência. Porém tivemos sorte, porque reunimos ali um grupo de professores, espetacular, que desenvolveu projetos fantásticos! Não sei se reparou na entrada?

I - Sim, eu vi os diplomas.

E09 - Hoje não tem nada a ver, porque, como sabe, neste sistema a colocação de professores, nós não podemos escolher quem vem e, às vezes, é uma questão de sorte, não é? E nós, de facto, tivemos essa sorte e aí houve duas freguesias que são as duas freguesias que mais alunos fornecem à escola, que é a de xxxxx e +++++. Havia uma tradição de os alunos, daquelas duas freguesias, irem para #####, que é uma freguesia do concelho de $\triangle\triangle\triangle$, para o segundo ciclo. Inicialmente para a Telescola, que havia em #####, e, depois, o segundo ciclo. Era-lhes mais perto, muitas das pessoas iam lá às compras. Aquilo é uma aldeiazinha, mas tinha ali um comércio com alguma expressão. O Vereador, da altura, virou-se para o © e disse “xxxxx e +++++ trato eu do assunto”. Tratou mal, porque o discurso deles não é o nosso

discurso. Nós, professores, temos um discurso muito próprio, muito específico, a nossa abordagem é feita de uma determinada maneira. Normalmente, nós professores, podemos ser muito maus profissionais, porque os há, também, mas, normalmente, o nosso discurso é o discurso verdadeiro, concorda?

I - Pois.

E09 - Portanto, nós como damos a cara, temos muitas famílias, temos muita massa crítica em cima de nós. E somos transmissores de valores e isso dá-nos um perfil. As pessoas acreditavam. Não queira saber! No dia da inauguração das *****, numa reunião geral, estava lá eu e o © e os colegas, aquilo, os pais virados a nós que não queriam ir para ali! E aquilo foi um bocado difícil, mas chegamos a um ponto : “nós vamos aqui fazer um ponto de ordem, nós estamos aqui, o Diretor, eu sou adjunto, nós somos pessoas, temos um nome, ou há boa fé naquilo que vocês estão a argumentar, ou acreditam e dêem-nos o benefício da dúvida de que as coisas vão correr de determinada maneira, que aquilo que nós vamos aqui, implementar, desta maneira, vocês têm que acreditar; se não acreditarem, não há mais diálogo entre nós. Somos pessoas de diálogo e vimos cá as vezes que vocês quiserem, para conversar convosco, para vos esclarecer”. O Vereador, nessa reunião, nem apareceu. Percebe? Foi duro! As pessoas começaram a acalmar e ao fim de um mês estava tudo pacificado e a acreditar e a ver com uma grande dinâmica aquilo que estava a acontecer, porque os professores fizeram coisas interessantíssimas. Eles próprios que estavam a gostar de estar a trabalhar lá, porque tinham as condições excelentes, com tudo ali à volta. Foram anos maravilhosos e os pais acreditaram. Começaram a vir alunos de $\triangle\triangle\triangle$ para ali, filhos de professores, alguns deles da ESE de $\triangle\triangle\triangle$. Punham ali, arranjavam boleias com outros professores e traziam-nos. Acreditavam nos projetos que estávamos lá a desenvolver. Hoje não será tanto assim, porque a malta nova saiu e ficaram os mais velhos que estão à espera de ir para a reforma e não se sentem com aquela energia. Tem que haver aqui um pouco, os grupos, os docentes, tem que haver um certo equilíbrio, gente nova e gente mais idosa, com mais experiência.

I - A formação do Agrupamento não representou, junto dos professores do primeiro ciclo e do pré-escolar, a aproximação do controlo e do poder?

E09 - Aproximou. Não aproximou tanto quanto era desejável porque ainda existe um problema, na nossa classe, a nossa classe é muito sectorial, está muito dividida. A nossa classe, dos professores, especialmente do ensino básico e secundário e há aqui algumas coisas e digo sempre: falar com os do primeiro ciclo, quando eles dizem assim: “os de lá de baixo”, digo: “lá estão vocês a criar a diferença! Vocês dizem que há diferenças. Há diferença de tratamento, mas ao fazerem isso, são vocês a tomar iniciativa. Querem tomar café, vão tomar café lá baixo; têm a sala de professores, aproximem-se! Convivam, aproximem-se, discutam com os colegas. Uma forma de nós nos valorizarmos é nós conhecermo-nos melhor. Para acreditar em ti, tenho que saber o que tu pensas, como é que tu te posicionas face a estas problemáticas e, a partir daí, acredito. Portanto, não se isolem, não criem guetos, porque aí é aquilo que vocês não querem que aconteça, mas vocês são os primeiros a dar contributos”. Isto, no princípio, foi assim. Evoluiu bastante, houve uma partilha de poder. Agora, acreditava mais no modelo anterior.

I - O Agrupamento, na sua perspetiva, possui uma missão e uma visão estratégica devidamente definidas?

E09 - Isso sim, não será perfeita, mas acho que sim. Há algumas questões aqui que são bem trabalhadas, outras nem tanto, também, porque depois, na forma como se constrói o Projeto Educativo há filosofias diferentes. Eu sou, lá está, foi muito da linha da Luísa Alonzo que me marcou. Sou mais a favor que o Projeto Educativo nasça de baixo, que vá subindo e se tomem as decisões, depois nos órgãos representativos e que em função daquilo que seja uma leitura da nossa realidade, do que seja necessário

e o que é prioritário. Que emane um pouco das bases e que se lancem essas discussões. O problema é que, isso é difícil, requer muito tempo e requer disponibilidade maior por parte das pessoas, dos colegas e nem sempre esse tempo existe. Agora, há aqui e ali, mas estou convencido que nós damos uma resposta muito satisfatória a aquilo que é necessário. E por aquilo que as pessoas, aqui e ali, nos vão dizendo. Mas, como digo, a principal condicionante vem do sistema, como isto está organizado e a funcionar. Havia necessidade de haver maior disponibilidade por parte dos professores, porque há tanta coisa que nos ocupa tanto tempo que, depois, serve para os arquivos mortos da escola e do Ministério. Ainda ontem estive a acabar de dar resposta, já este ano respondi a inquéritos sobre as AEC's, já vai, não sei quantas vezes, a perguntar a mesma coisa. Então com os meios informáticos, hoje, não se cruzam informações? Agora nós outra vez, mais uma vez e lá respondi.

I - Acha que as plataformas representam algum tipo de controlo sobre a escola?

E09 - Acho que sim.

I - Ou são facilitadores do trabalho administrativo?

E09 - Penso que são para nos controlar. Para cruzar informação porque, de outra forma, é estúpido! Se eu já disse que tenho X turmas com AEC's, com X alunos, com X atividades, o que me interessa a mim responder, durante o ano, cinco ou seis vezes a mesma coisa? É só para verificar se os dados que dei da outra vez batem certo com os de agora e é isso que, às vezes, nos ocupa muito tempo e quem diz isto, há muitas outras coisas. Plataformas, há uma que não deixo de criticar e quem nelas pensou, não sei que racionalidade é que presidiu, que inteligência, nós temos concursos das AEC's, nós somos muito solicitados, concorre muita gente aos nossos concursos, porque temos muitas horas disponíveis.

I - Normalmente quando falamos em horários, são horários com muitas horas para os técnicos de AEC?

E09 - Temos dez, doze horas e a esmagadora maioria está a cinco.

I - E para os professores do primeiro ciclo isso é pacífico?

E09 - É, porque lá está, foi nessa discussão. Sou contra as AEC's. Por princípio, acho que as crianças destas idades deveriam estar em casa junto das famílias para eles poderem ter tempo para irem para o colinho dos pais, dos avós, decidir o que fazer, nem que seja para ir roubar as maçãs ao vizinho. Essas coisas que eu fiz quando criança. E deviam estar ali e não estão. A sociedade está organizada de uma maneira que, de facto, temos estas infraestruturas e os pais precisam que alguém lhe tome conta dos filhos, então, as AEC's foram criadas por causa disso. Nós temos que as implementar. Então, perguntei se havia a possibilidade de a gente trabalhar, porque houve, há uns seis ou sete anos, vi ali uma brecha que poderia permitir trabalhar de uma forma diferente os horários do primeiro ciclo, porque lá fora, em muitos países, em França, na Alemanha, na Finlândia, nos países nórdicos, então nem se fala! Há dias da semana que isto não é igual, os alunos só têm aulas de manhã e acho bem! Acho muito bem! E aqui perguntei superiormente se havia possibilidade de o fazer. Primeiro foi até por telefone, em julho quando nós estávamos a discutir a organização do ano lectivo e no Porto uma doutora que me disse: "professor, ponha isso por escrito, porque nós vamos ter uma reunião com a inspeção em Lisboa e podemos até levar essa questão que me está a pôr", e assim fiz. Peguei no modelo e mandei, nunca me responderam por escrito, estranhamente! Mas disseram assim "avance", que nada pode fazer. Então o que nós fizemos? Tendo em conta a possibilidade de se flexibilizar as atividades letivas para encaixar as AEC's, nós temos um dia por semana em que os professores do primeiro ciclo não têm aulas à tarde.

I - Esse dia é coincidente para todos?

E09 - Não, varia de professor para professor. Isso significava que tivemos que aumentar meia hora nos outros quatro dias ao tempo letivo, depois há um dia e há outro dia em que encaixamos, no último tempo, encaixamos, das três às quatro, encaixamos uma hora de AEC e isso implica que o professor, nesse dia, tenha mais uma hora, das quatro e meia às cinco e meia. O que é que isto contribuiu? Lá está, discutir

primeiro com os colegas, o que eles aceitaram. Os prós e os contras e isto e aquilo e eles, a maioria deles, achou excelente, porquê? Por ter uma tarde para ir tratar de assuntos. Primeira consequência, o número de faltas que os professores passaram a dar, reduziu drasticamente, porque a gente precisa de ir ao médico, precisa de ir ao banco, ou precisa de ir para $\triangle\triangle\triangle$ passear uma tarde à beira-mar. Vai e não tem que meter falta. Tudo começou a adorar. E, dessa maneira, começamos a encaixar de uma forma mais consistente, porque estar a por muitos professores das AEC's a dar só cinco horas, tínhamos que meter muita gente no sistema e isso não é bom.

I - A estabilidade...

E09 - Sou um grande defensor do professor-tutor, para as crianças, para os mais velhinhos não. Até seria mais arrojado, chegaria a esse modelo também para o segundo ciclo, porque ainda são crianças. E, portanto, como queria retirar ao número de professores das AEC's ou técnicos das AEC's, falei com o ©. Os diretores daqui, de vez em quando, juntam-se e discutem estas coisas, alguns acharam interessante, nomeadamente o _____ da _____ achou muito interessante essa ideia e outros puseram algumas reservas, a inspeção e tal. Eu tinha o contacto de um inspetor, pus-lhe a questão e ele disse: "avance". Eu avancei e está a resultar. Temos Moral, temos as AEC's, depois veio o Inglês e ainda, mais perfeito, permitiu privilegiar o bloco da manhã. Vai das nove ao meio dia e meia, com meia hora de intervalo. Temos blocos de hora e meia, o que é bom, não é? Blocos de uma hora são muito curtos ao nível do primeiro ciclo. Teve essas vantagens todas e os resultados estão fantásticos, os professores estão felizes, os pais concordaram. Ainda aqui a atrasado tivemos cá uma inspectora que começou a questionar e pus-lhe assim tão simplesmente como isso. Ela disse: "olhe, vou ter que perguntar porque é um modelo que não é comum", mas eu disse assim: "Senhora Inspetora, nós estamos a fazê-lo e estamos a sentir que toda a gente está feliz com ele e temos os melhores e temos outra vantagem: os professores com mais experiência, que nos dão garantia dos professores, Educação Física, da Música, são os primeiros a concorrer para aqui".

I - Sim, se têm horários apetecíveis.

E09 - Nove horas, dez horas, oito horas, são pessoas que nos dão outras garantias, que muitas vezes com cinco horas. Foi a propósito, deixe-me dizer o seguinte, a plataforma é uma coisa absurda que nós temos muita gente a concorrer, temos trezentos professores, quando alguém é colocado e vai-se embora, para nós aquilo é uma chatice, porque aí é que é o absurdo. Por que razão, se está tudo articulado informaticamente, no sítio, na plataforma, onde os professores todos concorreram, estão todos graduados, não se põe lá uma bolinha vermelha ou uma bolinha verde a dizer "colocado"? Há quem não estava colocado. Porque nós temos que, muitas vezes, ver se a gente os seleccionou, ou não. Se a gente não telefona e, às vezes, é difícil, andamos, às vezes, por causa de um professor, quinze dias a não fazer mais nada, que é uma coisa estúpida! Permita-me o adjetivo. E, às vezes, corremos o risco de andar ali a telefonar, mandar mails e não sei quê, os mails, às vezes, é mais eficaz porque os professores vão ao mail, mas, para ouvir dizer: "olhe, já estou colocado", e digo: "felizmente, para si, ainda bem que está". Agora vou a outro. É um absurdo total e não percebo porque não fazem isso, porque eles são obrigados a aceitar. A outra base ligava-se aquela e informaticamente isto deve ser uma coisa de cacaracá, acho eu. Não percebo porquê, e rouba-nos imenso tempo. Quando alargamos as horas desta maneira que lhe contei, conseguimos maior estabilidade também, nesse aspeto, dos professores. Quando eles são colocados, aí são obrigados a aceitar e vão-se embora. Contudo, gostam de vir para cá e são professores que repetem todos os anos.

I - Subdiretor e adjuntos costumam reunir com o Diretor? Com frequência ou periodicidade definida?

E09 - Nós temos uma forma: como já estamos há muito tempo, vamos falando. Reunimos parcelarmente, outras vezes, sentamos e conversamos. A periodicidade não é muito certa.

I - Antes do Conselho Pedagógico, antes do Conselho Geral?

E09 - Nem sempre. Em abono da verdade, nem sempre, às vezes, não há tempo, o © está ali aflito a conjugar aquilo tudo, reunir aqueles dados todos, mas antes de ir para a reunião pede-nos informação, vamos conversando e, às vezes, damos respostas mais objetivas às questões que ele quer, que ele levanta, para ele chegar lá ao Pedagógico e ter mais informação para discutir os assuntos com os colegas.

I - Registam esse tipo de informações que fazem?

E09 - Nem todas, nem todas.

I - Esses registos, são informais ou assumem alguma formalidade?

E09 - Chegamos a fazer, também, algumas atas dessas reuniões, mas, ultimamente, não se tem feito tantas atas assim sobre isso, mas antigamente, no modelo anterior. fazíamos mais. No modelo anterior até éramos obrigados a fazê-lo, não é? Agora não são feitos assim tantos registos formais, não!

I - Nessas reuniões analisam e produzem algum tipo de documentos?

E09 - Ah, isso sim, discutimos e produzimos. Olhe, nesses momentos de organização do ano letivo, muitas vezes, passamos ali horas a debater isto e aquilo, para depois, cada um ir para o seu sítio. É mais este, mais esta, e, às vezes, há necessidade de, também, sem estar marcado, estarmos ali todos e chamamos e conversamos as coisas e “é preciso, o que é que vocês acham?”. O © até toma a iniciativa e, ao contrário. Às vezes diz assim: “olha, anda cá porque estamos aqui a discutir e também quero ouvir a vossa opinião sobre isto e sobre aquilo”, de uma forma informal vamos discutindo.

I - Esses documentos que vocês tratam, analisam e produzem são mais de natureza pedagógica ou de natureza administrativa?

E09 - Será mais, por aquilo que tenho impressão, será mais de natureza pedagógica. Administrativamente não tanto. Da parte administrativa, normalmente, até nem participo nessas reuniões formais. O © reúne-se com o δ e com a Chefe da Secretaria e resolvem. Às vezes somos chamados também, “então, isto e aquilo e aqueloutro, como é?”. Mas é mais de carácter pedagógico. Às vezes, decisões que é preciso tomar relativamente a um problema que surja é mais, direi, é mais de ordem pedagógica do que administrativa.

I - Considera que o subdiretor e adjuntos são institucionalmente importantes?

E09 - Acho que sim. Quanto mais gente estiver, acredito que numa estrutura organizacional deve existir um vértice de uma pirâmide, tem que existir sempre. Agora, quanto mais for a base, mais democrático é! Mais cabeças, mais opiniões e isso, supostamente, será mais assertivo para os problemas que enfrentamos.

I - Considera que as decisões devem resultar de um processo participado?

E09 - Sim, claro. Nem sempre são, como acabei de dizer ao longo da conversa, mas acho que devem ser.

I - Entende que existe, neste Agrupamento, uma liderança eficaz que motiva a participação de todos?

E09 - Sim. O nosso Diretor é um homem que está totalmente. Ele passa, ele dá resposta, tem uma capacidade de trabalho e de atrair a si as soluções, de ir buscar este e aquele, porque ele já tem muitos anos de experiência. A experiência é enorme. Tem conjugado, desde o início, com o ρ, vice-presidente, e os dois mantêm muita cumplicidade positiva. Mas acho que sim, depois, nós também ajudamos e ele pede-nos e já nos conhecemos muito bem. Tu fazes isto, aquele tem capacidade para aquilo e vai distribuindo, também, vai tocando esses instrumentos de uma forma mais objetiva.

I - Qual é a sua opinião acerca da importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral?

E09 - Eu sou totalmente a favor. E, curiosamente, também na conversa de há bocado que estava a falar até com o ▲ e veio à baila isso, lamento é que, por exemplo, a Câmara Municipal não dê o verdadeiro valor e não tenha, ainda, apreendido ou apreendido também o verdadeiro significado da participação deles. Acho que, às vezes, ele vem, mas, muitas vezes, não vem. Manda alguém por ele e acho que é um momento importante em que eles podem tomar conhecimento e sendo eles vereadores da Educação e o Presidente da Câmara devem participar na tomada de certas decisões.

I - Aparece nos momentos mais decisivos? Independentemente da agenda?

E09 - Não, é quando é necessário. Isso é um pouco, não lhe sei dizer objectivamente...

Se é o próprio Diretor que o convida ou o Presidente do Conselho Geral. Poderá, às vezes, fazer algum convite específico a dizer que é importante que ele estivesse, mas não lhe sei dizer, objetivamente não sei dar a resposta e posso induzi-lo em erro. Não sei exatamente, mas que eles participam, participam. Agora dá-me a ideia que é o momento importantíssimo em que eles deveriam dar o devido valor a essa sua participação.

I - Considera que estes atores em concreto têm poder de decisão?

E09 - Muitas vezes têm. E nós temos aqui algumas histórias em que os pais tiveram de alterar algumas coisas, pelo que acho que sim. Essa é a razão de isso existir. Ainda bem que eles têm e acho que sim. Porque gosto de partilhar a minha responsabilidade na formação e a partilha, também, essa partilha implica também corresponsabilização dos pais e de todos esses parceiros e, como digo, gosto muito de partilhar decisões. Posso até ter a minha ideia e posso até ficar em minoria e ter que abdicar do meu posicionamento, a ideia ficará lá. Todavia, acho que é bom e vejo com bons olhos que haja a corresponsabilização de todos estes parceiros nas decisões tão importantes como são os caminhos que temos que fazer com os nossos alunos, com as nossas crianças. Não acredito muito em homens providenciais, não acredito, nem na política, nem no que quer que seja. Acredito que, sim, numa conversa em que sejamos capazes de gerar consensos e cada um dar a sua opinião. Acho que uma decisão é muito mais rica e muito mais sólida se absorver uma série de pareceres de diferentes posicionamentos.

I - Na sua perspectiva, quem detém o poder no Agrupamento?

E09 - Em primeiro lugar, no modelo atual, quem tem maior poder é o Diretor, sem dúvida! É o Diretor.

I - Sente que a sua participação e a sua opinião são tidas em consideração?

E09 - Eu sinto que, muitas vezes, a minha opinião é tida em consideração, outras vezes, não. Porque às vezes também, o conjunto da nossa equipa pode não estar de acordo comigo. Eu aceito com normalidade que a minha opinião não seja tida em conta.

I - Quando o Diretor se candidatou ao cargo, apresentou um projeto intervenção, conhece o projeto intervenção do Diretor?

E09 - Vi.

I - O que destaca mais?

E09 - O Projeto Educativo, a abertura à família, à comunidade educativa. Essa abertura, uma abertura também com algumas regras e tendo em conta os momentos. Acho que são as linhas fortes do ©.

I - Considera que o Diretor toma decisões?

E09 - Toma. Ele, muitas vezes, é que tem que depois assumir a responsabilidade das decisões que toma. Nesse aspeto, neste modelo, ele está muito mais posto em causa do que nós próprios. Nós também, mas a grande responsabilidade é dele, porque é ele que, praticamente, presta as contas.

I - De quem é que se reúne preferencialmente o Diretor para a tomada de decisões?

E09 - Isso aí, ora bem... Ele ouve-nos a todos, mas há uma pessoa que reconheço que ele ouve muitas vezes: o subdirector. Ele ouve-o, muitas vezes, no entanto também nos ouve a todos. Às vezes, ele toma as decisões como entende, mas ouve. Depois ouve outros professores. É bom ouvinte. Ele ouve e tem aqui pessoas de quem ele gosta, sempre, de colher opinião sobre isto ou sobre aquilo.

I - No Agrupamento e institucionalmente o órgão que integra o subdiretor e adjuntos, normalmente, como é designado?

E09 - A Direção. Não é que eu goste muito, então os colegas?! Eu gosto que me tratem como igual. Sou colega e há um nome que, às vezes, as pessoas utilizam e que detesto e chamo logo à atenção, deixa-me logo, enfim, que é o “chefe.” Desculpem-me, mas é coisa que eu não gosto, porque não sou. A direção, mas no dia-a-dia é tu cá, tu lá. Há algumas pessoas, que chegaram mais tarde, e que provavelmente tratam por professor ©, ou Senhor Diretor. Às vezes, são mais formais aqueles que não têm tanta proximidade, mas depois as coisas vão se alterando, vão-se reposicionando.

I - Considera que no Agrupamento é possível identificar diferentes grupos de interesse?

E09 - Grupos há. Há vários. Na génese desses grupos há muitas razões, muitas motivações, há até dos afetos, das amizades, dos que estão há mais tempo aqui, os que vão todos os dias comer fora, há. Depois há os que organizam isto, aquilo e aqueloutro, os que estão sempre disponíveis, há aqui várias motivações, mas há grupos. E bem que os haja, nem que seja para jogar futebol (risos), que isso aproxima as pessoas.

I - Atendendo às atuais políticas educativas mais concretamente no que respeita à gestão e administração escolar, tem preferência pelo atual modelo ou pelo modelo anterior?

E09 - Eu tenho preferência pelo modelo anterior. Preferia, como digo, o órgão colegial. Eu prefiro muito mais do que o atual modelo, sem dúvida. As coisas correm bem e, como vou sair para o ano, poderei passar por cá para ajudar. Fica alguma ligação e mais do que não seja para manter essas relações e pela questão de socializar um pouco também, mas defendo esse modelo, claramente.

I - Na sua opinião o Conselho Geral ratifica decisões ou toma decisões?

E09 - Isto é uma pergunta complicada! Ratifica, claramente que ratifica. Olhe, naquele modelo de horário que fui, mais ou menos, responsável para o primeiro ciclo, tive o cuidado de ouvir e falar com o ▲, e com a colega do primeiro ciclo que estava lá representada. Conversei com eles, individualmente, quis saber a opinião deles e foi bom ter ouvido, porque eles deram-me muita força para avançar, também. Ratificam, ouvem e, às vezes, também tomam decisões. Houve uma altura aqui algumas questões, tinham a ver com as feiras dos livros e a venda de coisas e eles tomaram posições muito fortes relativamente a isso, com as quais até concordo, porque havia algumas coisas que eram uma prática até no primeiro ciclo, que era prática os vendedores de livros. Criou-se aqui uma regra, que acho que foi um grande contributo deles, que as coisas estão melhores, porque nós temos que saber quem vem à escola, que tipo de material é que se vende na escola, porque, muitas vezes, havia pessoas que vinham vender de tudo, que não tinham nada a ver com a escola. Agora nós passamos a ter um controlo de passar uma declaração de que o senhor vai falar com o Diretor e com o Coordenador da escola e ele decide qual é o momento em que você pode aparecer para conversar, para mostrar ou então passa pelo Coordenador deixa as coisas para as pessoas verem. Houve a necessidade de tomar uma posição

radical e acabar, é como muita coisa. E eles, no Conselho Geral, o seu Presidente e os professores, a sua participação, nesse caso, da parte deles, foi bom.

I - Considera que a ação do Conselho Geral é convergente com a ação do Diretor?

E09 - Muitas vezes, sim. Na maior parte das vezes. Nada é perfeito, não é? Às vezes, eles podem entender que algo não correu tão bem, porque alguma coisa deveria ser alterada, porque cada um tem as suas opiniões e questiona. Às vezes dão esse contributo que, também, é bom.

I - Na sua opinião, no Agrupamento, é mais importante o Conselho Geral ou o Diretor?

E09 - Na minha opinião, o Diretor. É mais importante porque é o homem da gestão, é o homem que tem de dar saída a tudo. É o órgão mais importante, sem dúvida.

I - A passagem do órgão colegial para este órgão unipessoal, o Diretor, trouxe algum tipo de impacto na relação com os professores?

E09 - Que me apercebesse não. Em termos de organização, de um ou outro detalhe talvez haja alguma. Mas no relacionamento com os professores, não. Isso foi sempre o mesmo, porque isso tem muito a ver com a pessoa que é o Diretor. Também tem muito a ver com isso, não acho que ele assumisse aquele papel mais “eu sou o Diretor”, não! Ele é o Diretor, quando tem que tomar decisões e falar com alguém. Nós não podemos dissociar a pessoa da função que ocupa.

I - O atual modelo de administração e gestão é mais ou menos democrático?

E09 - Agora é menos. Acho que é menos democrático, claramente.

I - Por alguma razão em particular?

E09 - Porque, ao longo da conversa fui dizendo, quer dizer, um órgão colegial, na minha perspetiva, e até na minha maneira, como também gosto de atuar junto dos meus colegas. Acho que é muito mais democrático, muito mais produtivo, muito mais consensual. Aproxima, permite que outros tenham a capacidade de interferir positivamente, dar achegas e isso tudo. Tenho reservas às barreiras e às pessoas que são demasiado formais no seu desempenho. O Diretor, o Chefe máximo, porque às vezes isso são formas de encapotar fragilidades. Quando a gente está aberta à discussão e diz assim: “olha, aprendi contigo! Olha que boa ideia”, é um ato de inteligência. A gente diz assim: “olha, eu vou copiar aquela ideia”, implica uma avaliação e uma adaptação à realidade concreta, e isso, às vezes, não é tão fácil fazê-lo. Nós, aqui, conversamos muito entre nós, como direção; no entanto, não deixo de pensar que o órgão colegial é melhor do que este modelo.

I - Considera o Conselho Geral como o garante da democraticidade na escola?

E09 - Como garante não, mas dá o seu contributo.

I - Como é a relação entre o Agrupamento e o Ministério Educação?

E09 - É boa. O Senhor Ministro veio-nos visitar no outro dia, fez questão de estar aqui connosco a assistir a algumas coisas e conversar com os alunos, portanto, é um bom sintoma. E pediu que não se divulgasse a vinda dele para não virem os jornalistas, mas acabaram por aparecer. Estavam aí alguns, mas há uma boa relação. Os próprios relatórios de avaliação, que a inspeção vai fazendo, têm sido bons, porque temos tido boas indicações que depois são divulgadas. Com certeza que essa informação está disponível para eles, portanto, julgo que o nosso trabalho não é isento de erros, não é perfeito, mas está bem visto, digamos assim.

I - Considera que o Diretor conseguiu aumentar a autonomia do Agrupamento em relação

ao poder central, ou, por outra, o novo modelo veio reforçar a autonomia do Diretor para o interior da escola?

E09 - É uma questão que não tenho refletido muito sobre ela, mas é uma questão sensível, essa. Eu acho que o Diretor, o seu trabalho estará virado para as duas partes: haver um bom relacionamento com o exterior; ser um intermediário, digamos assim; mostrar o que se faz, isso é bom para os outros professores. Nós somos obrigados a tomar medidas, e às vezes não são tão consensuais, mas ele também faz o papel de enfatizar as virtualidades daquilo que se pretende fazer. Ele joga bem aí, acho que sim, acho que, às vezes, é difícil. Ainda no ano passado, o ano acabou de uma forma difícil, que havia uma luta na qual o Diretor foi posto muito em causa. Ele até percebia o que os professores queriam, mas também havia o outro lado, que estavam agarrados ao telefone e tivemos que ir às reuniões falar com os professores e conversar um pouco com eles, fomos e o 3, fomos os três conversar com as pessoas, corremos as reuniões todas que havia aí, que estavam a decorrer e discutir as coisas, nem sempre as pessoas estavam muito de acordo com o posicionamento do Ministério e a face visível que estava e representar o Ministério aqui éramos nós (risos). Foram momentos de alguma tensão, que os houve, houve, mas tendo em conta alguma credibilidade que a gente vai granjeando, também permite que a haja, também, nem sempre é fácil, mas, na maior parte dos casos, acho que persiste. É uma questão que nunca tinha refletido muito sobre ela, mas no que vem para trás, acho que sim, faz bem esses dois papéis.

I - Concorda com a possibilidade de o Diretor poder permanecer 16 anos consecutivos no exercício do cargo?

E09 - Desde que seja dada a possibilidade de haver outras pessoas que queiram concorrer e que, depois, seja feita uma escolha, não vejo porque não. Mas, no entanto, sou defensor de uma certa alternância, porque nem que seja um interregno, ao fim de X tempo vêm outros, porque tenho, também, que reconhecer que as rotinas, às vezes, permitem-nos dar umas respostas rápidas, mas, às vezes, podem ter uma carga que não nos leve a aprofundar tanto as questões, a introduzir novas ideias. Novas cabeças são boas. Eu defendo um pouco a alternância. Agora, talvez, não sei exatamente quantos anos poderia ser; nós já estamos a caminho dos dezasseis, é uma realidade, mas eu fiz parte da direção de um sindicato e defendi isso lá. Os próprios dirigentes sindicais deviam sair e dar lugar a outros. Ouvia os colegas a começarem a falar de um certo corporativismo dos dirigentes sindicais, sabe disso. Eu era a favor da alternância, nada como rodar, virem outros, portanto, objetivamente o © tem feito um bom trabalho, tenho que o referir, mas não quer dizer que viesse o “Joaquim Barroso” e que não fosse melhor Diretor que o © ou que eu próprio como adjunto. A possibilidade de haver mudança mexe e traz novas ideias e, provavelmente, corremos o risco de ser pior. Mas esse risco defendo que se deva correr.

I - Qual é a sua opinião acerca da gestão democrática, autonomia e participação?

E09 - Nós temos que conseguir o máximo possível de oportunidades de participação de toda a gente que está, no caso das escolas. Sou apologista disso e, depois, podermos decidir com maior segurança que vá mais de encontro ao que as pessoas mais anseiam, porém, às vezes, nem sempre a decisão é mais aquilo que as pessoas anseiam. Nem sempre a maioria tem razão. Contudo, para isso está cá um órgão que toma as decisões e que decide. Apesar de poder decidir por um caminho que é defendido mais pela minoria, mas sou a favor disso.

I - Alguma questão que não tenha sido colocada, mas à qual gostaria de responder?

E09 - Não, objetivamente não.

I - A nossa entrevista chegou ao fim, muito obrigado!

Apêndice XVI - Transcrição da entrevista E10 - Diretor

Esta entrevista faz parte de um estudo de caso orientado para o estudo e a compreensão dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a), o qual se integra no Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade do Minho.

Os objetivos centrais desta entrevista são: a) Compreender, descrever e identificar a ação do(a) Diretor(a), nas suas virtualidades e constrangimentos; b) Compreender, em que medida, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e a Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, contribuíram para o reforço da autonomia da escola; c) Estudar e discutir as principais razões que resultaram na implementação do órgão unipessoal; d) Investigar, em que medida os objetivos expressos na legislação, que conduziram à implementação do órgão unipessoal, se refletem e influenciam a ação e dinâmica do Agrupamento de escolas; e) Perceber o enquadramento das práticas e representações dos atores acerca da ação do(a) Diretor(a); f) Identificar as lógicas do(a) Diretor(a) no processo de decisão; g) Identificar como e com quem o(a) Diretor(a) toma decisões.

Para o efeito, gostaríamos de contar com a sua participação como contributo fundamental para este estudo. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração e comprometemo-nos a manter o anonimato na transcrição e no tratamento das entrevistas.

Foi solicitada autorização, a qual foi concedida.

Data da realização: 22/02/2019

I - Idade

E10 - 56 Anos

I - Género

E10 - Masculino.

I - Grau académico

E10 - Licenciatura.

I - Situação profissional

E10 - Sou do quadro deste agrupamento.

I - Tempo de serviço total e aqui na escola?

E10 - À volta de trinta e dois anos globais; na escola vinte e seis.

I - Comparando o modelo atual com o modelo anterior, quais foram os cargos de maior relevo desempenhados tanto num modelo como no outro?

E10 - Ora bem, eu aqui sinto-me um privilegiado, porque ocupei todos os cargos do 115 e tenho ocupado, até à data, os cargos todos também do novo modelo, do Diretor, do 75.

I - Quais as principais motivações para o exercício deste cargo de Diretor?

E10 - As motivações, talvez externas; não tinha qualquer motivação inicial para avançar para o cargo, no entanto, por dever profissional fui desafiado. De certa maneira, pressionado por colegas para assumir a responsabilidade do cargo, na altura, Presidente da Comissão Instaladora do Conselho Executivo, para refrescar, de certa maneira, o órgão que existia que se mostrava, um tanto ou quanto, monótono para quem cá exercia a sua profissão, que era preciso mudar alguma coisa. Nesse âmbito, surgiu o projeto liderado por alguns colegas que me empurraram, de certa maneira, para a gestão, dado que era dos poucos que tinham possibilidade para se candidatar ao cargo, uma vez que era necessário a experiência, coisa que eu tinha, mas o maior parte dos colegas que pretendiam avançar não tinham.

I - Relativamente à formação especializada, possui?

E10 - Sim, na altura quando me candidatei para Presidente do órgão, não tinha a formação especializada, tinha apenas uma experiência de dois anos no órgão Conselho Diretivo de uma escola de Guimarães. Entretanto, já estava nessa data a frequentar e a concluir a especialização, um DESE em Administração Escolar e, por isso, foi esse curso que me permitiu, mais tarde, ter acesso à carreira de Diretor.

I - Considera essa formação relevante para o exercício do cargo?

E10 - Sinceramente, considero essa formação importante, mas não relevante. Eu seria o mesmo Diretor, como tenho sido até aqui, se não possuísse essa formação especializada, porque mais do que a formação académica, vem também a parte no terreno. A experiência que se vai adquirindo no dia-a-dia e o contacto com os colegas, outros diretores, outros presidentes e a partilha de experiências, partilha do testemunho, aliando alguma parte teórica, como é evidente, irá dar algum benefício, mas não considero que seja determinante a existência do curso, seja na especialização, seja o mestrado ou até doutoramento, porque a escola não é uma empresa, os alunos são diferentes e é preciso ter a sensibilidade académica, mas para lidar com alunos e não para lidar com orçamentos e com uma empresa, digamos assim.

I - Relativamente à formação do Agrupamento, quando isso aconteceu resultou de um processo participado ou esteve envolto em algumas tensões? Recebendo as escolas que viviam, até ali, de forma isolada, como é o caso do primeiro ciclo e jardins de infância, foi pacífico?

E10 - Pacífico foi, mas não foi do nosso agrado. Recordo-me que, dois anos antes da fusão ou da agregação, a escola foi sensibilizada para agrupar e todos os órgãos se manifestaram contra essa aglomeração e, digamos, agregação. No entanto, depois, com o evoluir dos acontecimentos o município tomou a liderança e assumiu, na íntegra, a parte da agregação e a escola, por arrasto, disse “presente” e fez sempre o melhor que pôde e soube e o processo decorreu de forma muito tranquila e produtiva e, hoje, a esta distância de dez anos volvidos, reconheço que tinha mesmo que ser essa a agregação. Recordo-me, nos primeiros tempos do Agrupamento, visitei as vinte e cinco unidades orgânicas do nosso Agrupamento, afastadas cerca de dez quilómetros da sede, algumas delas. Recordo-me perfeitamente, fiquei com a imagem de uma escola que tinha apenas um aluno e um professor, parecia que estava encerrada, era erva por tudo quanto, por todos os cantos e esquinas no recreio, não parecia uma escola! Nem tão pouco nem tanto! Por isso, parece-me que a agregação foi um caminho certo, mas os mega-agrupamentos, que surgiram em consequência, para mim, constituem um erro crasso e um erro muito grave. Estar a juntar e a agregar escolas, com alguma dimensão, passando por cima das distâncias, da cultura própria de cada comunidade e, por isso, não faz sentido! Não faz sentido ir além daquilo que temos! Disse, há pouco, vinte e cinco unidades orgânicas, neste momento somos sete, com uma dimensão não muito considerável, como é evidente, cerca de mil e duzentos alunos, no entanto, parece-

me que gerir da melhor forma este Agrupamento é possível, mas se pensássemos em agregar com outros, de certeza, que todos iriam ficar a perder, exceto a tutela que iria dispensar alguns docentes.

I - Comparando o modelo atual com o modelo anterior, quais os aspetos que destacaria mais no modelo atual, do DL 75?

E10 - Comparando, como disse há pouco, o 115, que passamos todos desde 99 até 2009, e agora o 75, de 2009 para cá, apenas noto, na prática, uma questão menos burocrática do ponto de vista formal de reuniões ordinárias e, por vezes, extraordinárias com atas e mais atas só para absorver o tempo dos órgãos, dos docentes, porque o que se escreve em ata, atualmente e com este modelo, em despacho é muito mais simples, é mais fácil de comunicar e de perceber, não há razão, do meu ponto de vista, que justifique tanta ata e tanta burocracia. Não havia razão no modelo anterior, nos modelos anteriores, tanto no Conselho Diretivo como no próprio modelo do 115, quando era um órgão colegial com características e regras próprias.

I - Considera que o Agrupamento que dirige possui uma missão e uma visão estratégica?

E10 - Eu considero. Isso faz parte da missão e visão do Diretor, sempre caminhando e trabalhando para benefício dos nossos alunos, tendo a consciência que estamos numa comunidade urbana, mas, ao mesmo tempo rural, ou seja, urbana por ser vila, ♦ passou a vila há cerca de dez anos, mas isto de vila tem pouco ou nada. Estamos, sim, na periferia da sede do concelho e, por isso, temos alunos muito particulares e peculiares e, por isso, estamos cá para responder aos desafios dos alunos e fazer o melhor possível, o que, muitas vezes, se torna quase impraticável com as orientações que vêm de cima.

I - Relativamente à vossa dinâmica organizacional, têm por hábito reunir com o subdiretor e adjuntos?

E10 - Ainda focando um pouco aquilo que acabei de dizer, relativamente à visão estratégica do Diretor, para trabalhar um Projeto Educativo que vá ao encontro, ou de encontro aos interesses dos alunos, evidentemente que o nosso lema é sempre trabalhar e temos de trabalhar na linha, quase vermelha, procurar não nos afastarmos muito das médias nacionais, e temos conseguido melhorar, paulatinamente, os resultados académicos, sendo certo que, a cada ano, a realidade vai oscilando, e, por vezes, não se consegue com os alunos que nos estão à volta. De qualquer das formas, temos orgulho em registar que, nos últimos seis anos, com o relançamento do ensino secundário a escola tem ganho outra dinâmica, os alunos têm conseguido resultados muito bons e com algumas referências a nível local e nacional. Recordo-me que ainda este ano, há cerca de quinze dias, fui confrontado por um jornalista do Jornal de Notícias a relatar que a expectativa para o nosso meio, os resultados, digamos assim, dos alunos do 11º e 12º anos ficaram acima das expectativas do que poderíamos ter, tendo em conta o contexto socioeconómico e, também, a habilitação dos encarregados de educação. E, por isso, esses fatores deixam-nos satisfeitos e é sinal que estamos no projeto certo, de fazer o melhor que podemos e que sabemos pelos alunos.

Concretamente às reuniões, que eu disse há pouco, menos burocráticas, mas são mais a título informal, mas não deixam de existir porque nós estamos em permanência, agora numas instalações mais alargadas, mas frente a frente, lado a lado, sempre a tomar decisões partilhadas e ninguém atua de forma isolada sem o conhecimento do Diretor que, no fundo sou o responsável por tudo. Como é evidente, não posso deixar nada, embora tenha delegado várias competências nos adjuntos e subdiretor, mas há uma sintonia, não vou dizer perfeita, mas quase perfeita, porque é impossível agradar sempre a tudo e a todos e o facto de não termos reuniões formais, este modelo acaba por dar origem a maior número de reuniões informais, diria quase diárias, para acertar a agenda da semana, do dia e até do mês.

I - Nessas reuniões trabalham mais assuntos de carácter administrativo ou de carácter pedagógico?

E10 - Normalmente as reuniões são mais de caráter organizacional/administrativo, porque as reuniões de caráter pedagógico são abordadas, na sua maior parte, com os membros do Conselho Pedagógico e com os representantes, os coordenadores dos departamentos. Sendo certo que, de quando em vez, os adjuntos têm algum contributo e dão contributo para benefício da parte pedagógica.

I - Registam essas reuniões de alguma forma, dando-lhe um aspeto mais formal ou informal, algum tipo de registo?

E10 - Não. Não há qualquer tipo de registo dessa situação a não ser os documentos que são elaborados para apoio ao Diretor e à gestão. Recordo-me que todos os anos é preparado um documento com a estratégia do Agrupamento para a constituição de turmas, para a distribuição de horários, a carga das disciplinas, tudo isso fica vertido no documento preparado pela direção e, por isso, podemos dizer que será um documento de trabalho, de registo das várias decisões e micro decisões que vão sendo tomadas ao longo do ano, para acautelar, depois, o melhor funcionamento do Agrupamento.

I - Nessas reuniões são tomadas decisões?

E10 - As decisões têm que ser tomadas, desde as AEC's que são oferecidas e da responsabilidade da escola, passando pelas opções curriculares, particulares, tudo isso é debatido de forma muito informal e acesa na direção e, depois, descem aos órgãos próprios e competentes que é o Conselho Pedagógico e Conselho Geral.

I - Nas decisões que toma, leva em linha de conta as opiniões do subdiretor e dos adjuntos?

E10 - Sempre. Sempre e, algumas vezes, até dou um passo atrás, contrariado, mas convencido, de certa maneira, porque se tiver a consciência que a minha decisão poderá não ser a melhor, para o momento em causa, não tenho qualquer problema em emendar o erro, ou não, mas pelo menos a decisão e de assumir a versão dos parceiros, subdiretor ou adjuntos. Quanto a esse aspeto, também, posso constatar, e não sei se será com satisfação, mas constato que, de uma maneira geral, o projeto e a ideia do Diretor é sempre a que leva avante, ou seja, não há nada que justifique tal, mas as hipóteses apresentadas pelos colegas, têm em linha de conta o projeto, a ideia base do Diretor e, por isso, não são muito dissonantes daquilo que se pretende. Agora, em situações pontuais, poderei perfeitamente recuar ou alterar a posição em função daquilo que se tornar mais ajustado ao momento vivido.

I - Considera que as decisões devem resultar de um processo participado?

E10 - Sem dúvida. As decisões, para terem a devida eficácia e eficiência, são sempre mais bem aceites se forem partilhadas, negociadas e se nascerem de todos, se todos partilharem essa decisão. É certo que não comungo da ideia de que o Diretor tem de ir à frente, a qualquer preço não! Alguém tem que apresentar a ideia, mas tem que ser assimilada e tentar uma participação, envolvimento. Costumo dizer sempre nas reuniões, onde abordamos temas novos, que é preciso que haja, por parte dos intervenientes, uma certa apropriação da dinâmica, da política, das normas, de tudo o que vamos implementar, porque se nos apropriarmos desses fundamentos, será mais fácil trabalharmos em sintonia, mas é muito difícil ver e fazer germinar e, digamos, surgir ideias novas porque quando alguém quer dar um passo em frente, aparece logo um ou dois a dar passos atrás e a lembrar aquilo que é mais negativo para a nossa profissão, para a carreira. A falta de estímulo, a falta de credibilidade, a falta de respeito pelo professor penaliza-nos na tomada de decisões e iniciativas mais ousadas, iniciativas mais inovadoras.

I - Fazendo uma retrospectiva relativamente ao seu projeto de intervenção, o que mais destaca?

E10 - O meu projeto de intervenção está mais balizado em dar a melhor sequência ao desempenho dos alunos, no contexto que nos inserimos, e assenta também na linha de fazer com que a escola não pare no tempo e que se vá modernizando aos poucos, que vá acompanhando, de certa maneira, a evolução tecnológica, a renovação de equipamentos, a renovação de instalações. É uma gestão de património, partilhada com o município, que tem agora a responsabilidade de financiar, patrocinar e apoiar as obras, mas a gestão passa muito, e o projeto de intervenção, pela manutenção das boas condições de trabalho e também pela aplicação dos normativos que vão chegando, dia após dia, com inovações e teremos, sempre, de ajustar o Projeto Educativo. Reconheço que não é fácil fazer grandes inovações, temos avançado com alguma cautela, estou-me a lembrar da flexibilidade curricular que foi preciso que o Ministério nos obrigasse a avançar, porque por iniciativa da escola, dos departamentos e do Conselho Pedagógico não houve essa iniciativa, porque estão sempre desconfiados da autonomia que nos atribuem, mas que depois vêm cobrar e sabemos que hoje, mais do que nunca, estamos a ser controlados é um “Big Brother” permanente, com plataformas e mais plataformas e, por isso, não temos grande espaço de manobra para podermos inovar e acresce a tudo isto o facto de qualquer Projeto Educativo, qualquer plano de intervenção, tem que ter sempre presente, acima de tudo, os resultados escolares e académicos. Se nós descuidamos um pouco, vamos ter os pais contra a escola e contra os professores porque, no final, querem é que os alunos consigam bons resultados para depois terem acesso à universidade e por aí fora e, por isso, temos que andar, conseguir com cautela. Vamos tentando inovar, mas no fundo é mais para gerir aquilo que nos obrigam a fazer, acompanhar as mudanças e fazer com que não falem condições físicas e materiais para que os alunos possam chegar mais longe.

I - Costuma preparar as reuniões do Conselho Pedagógico e Conselho Geral com o subdiretor e adjuntos?

E10 - Preparo-as, maioritariamente, sozinho, mas essa preparação acontece uma semana antes, mais ou menos, das reuniões. As três semanas que antecedem são semanas de recolha de dados e partilha com os colegas para, depois, fazer a sumula daquilo que vamos abordar no Conselho Pedagógico.

I - Considera que existe uma liderança eficaz que motiva a participação de todos?

E10 - É sempre difícil fazer juízo em causa própria. Evidentemente que compete ao Diretor, e compete-me a mim, avaliar e alterar aquilo que entender necessário. Se dissesse que não teria uma liderança eficaz, estaria a assumir erros e precisava de os corrigir de imediato. Eu reconheço que poderá não ser a melhor liderança, mas que tem sido muito eficaz e isso reflete-se no ambiente que se vive na escola, reflete-se na colaboração que tenho tido sempre quando solicito aos colegas a adesão a determinados projetos, a determinados desafios e a participação nas reuniões, que vão muito para além do que é o dever profissional e a obrigação, por isso, considero que, nesse aspeto, a liderança deve estar e avalio como ajustada, caso contrário não teríamos esse *feedback* positivo.

I - Qual é a designação que atribui ao órgão que integra o subdiretor e adjuntos?

E10 - A designação?

I - Sim.

E10 - Subdiretor e adjuntos?

I - Sim. O anterior modelo tinha um Conselho Executivo, ou seja, o Presidente tinha um Conselho Executivo. Atualmente o Diretor tem Direção?

E10 - É a direção, perfeitamente! Isso até me deixou baralhado, porque quando falo no Diretor assumo, na íntegra, o Diretor com os três adjuntos e o subdiretor e mais, até a filosofia que tem estado subjacente nos mandatos, já vou no terceiro como Diretor, sempre a lógica de uma equipa que não foi sufragada em escrutínio eleitoral, mas que se tivesse que ser apresentada, seria a mesma, ou seja, é a mesma equipa que faz parte da direção, que fazia parte do Conselho Executivo. Ai confunde-se o Diretor com

direção, é um órgão conjunto liderado pelo Diretor, considerado órgão unipessoal, mas extensivo aos outros membros.

I - Considera que representa o poder central junto do Agrupamento?

E10 - Às vezes sou acusado como demasiado seguidista do sistema governamental, ou seja, dizem que o Diretor tenta ser acusado como sendo correia de transmissão do poder. Não! Nós estamos cá, temos de cumprir as nossas obrigações, os nossos deveres. Sabemos que somos os representantes da tutela, do Ministério da Educação e é esse papel que tentamos fazer, mas sempre com uma sensibilidade última de não esquecer que somos, e sou, acima de tudo, um professor e, por isso, tudo será feito para benefício da classe docente e não como Diretor, porque estou Diretor de passagem não é a profissão de Diretor, apenas a desempenhar o cargo de Diretor e, por isso, terei que cumprir as orientações que são emanadas da tutela, mas não queria que fosse confundido com o representante local do governo, isso não sou! Tenho que agir pela minha cabeça, por aquilo que acho que deve ser feito e atuar em conformidade com os meus princípios e deveres profissionais e morais.

I - Na sua perspetiva, o atual modelo trouxe grandes alterações ao modo de funcionamento do Agrupamento?

E10 - Sinceramente, reconheço que não. Não trouxe grandes alterações ou alterações visíveis porque, já disse, o órgão é o mesmo, com nomes diferentes e, por isso, não se sente que tenha havido alteração pelo facto de ter chegado um Diretor, em vez de ser o Presidente do Conselho Executivo.

I - Trata-se de uma mudança na continuidade?

E10 - Uma mudança na continuidade é o termo. Parece-me certo, porque mudam-se os nomes, mas continua tudo como estava. Basicamente, simplificando algumas coisas e complicando outras e, acima de tudo, aumentando as responsabilidades do Diretor e é essa parte que nós vamos vivendo com alguma preocupação, mas também nesta linha: não podemos concentrar-nos muito nesse fator, saber a responsabilidade que temos em cima dos ombros, porque aqui é quase como diz o povo “se penso nesses casos, a melhor situação é desistir do cargo”, e não é isso que eu quero, não sou de desistir e, por isso, se começarmos a pesar os prós e os contras de ser Diretor ou de ser Presidente, evidentemente, que é mais difícil ser Diretor porque a responsabilidade aqui está concentrada no Diretor, embora a solidariedade dos colegas não falte, mas na hora da verdade, na hora da decisão e da responsabilização sabemos que o órgão unipessoal, Diretor, será crucificado, digamos assim, com as atitudes tomadas e decisões, por isso, é difícil a mudança. Em ação mudaram os nomes, mas aumentaram ou concentraram a responsabilidade numa só pessoa e isso é que custa um bocadinho!

I - O Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano de Atividades, como são construídos estes documentos? São constituídas comissões? Resultam de um processo participado?

E10 - Exatamente! Esses documentos estruturantes do Agrupamento começaram e continuam a ser debatidos e partilhados por todas as estruturas. Inicialmente, foi preparado pelo Presidente ou pelo Diretor, apresentado ao Conselho Geral e ao Conselho Pedagógico e, entretanto, entrou em vigor. A partir do momento que entrou em vigor, passou a ser discutido em sede própria de Conselho Pedagógico e, depois Conselho de Coordenação, nos departamentos, e quando pretendemos, e estamos nesta altura a encetar alterações e atualizações aos documentos estruturantes. Temos comissões; há professores que vão-se queixando, sempre de excesso de trabalho, mas que vão dando o seu tempo disponível para alterar os documentos e atualizá-los, tornando-os mais eficazes, mais leves e mais úteis para a escola. Para podermos pegar no Regulamento Interno, como eu tenho sempre ao lado, e ter a cartilha para tomar decisões rápidas e na política do Projeto Educativo, saber onde estamos e para onde queremos

ir, por isso são documentos que não dependem, nem pouco mais ou menos, da direção, muito menos do Diretor. Dependem dos órgãos e tudo o que os órgãos entendem que deve ser discutido e aglutinado, num documento próprio, será trabalhado. Portanto, com base nas comissões de trabalho para a revisão dos documentos.

I - A plataforma 365 concorre, de alguma forma, para facilitar esse procedimento participativo?

E10 - O 365 agrada-me. Quando oiço falar em 365, vejo um ano completo, todos os dias, a toda a hora, dia e noite. Não temos ainda conhecimento de trabalho nessa plataforma, mas sei que será, vai ser constituída uma plataforma ainda mais presencial da tutela nas escolas e eu acredito, e tenho essa expectativa, que a plataforma 365 venha para ajudar. Já chega de andar, quase diariamente, a atualizar programas de vencimentos, programas de alunos com exportações que, muitas vezes com erros, não se justifica em pleno século XXI, a tecnologia do século XXI não se compadece com cada escola a ter as suas empresas, ter os seus programas e a fazer as suas exportações para a tutela, quando seria mais fácil e, até se pensarmos no modelo usado nas instituições bancárias, em que as escolas poderiam ter terminais associados a uma base central de dados e os dados ficariam, por inerência, logo registados sem necessidade de exportação. Espero que essa plataforma 365 possa desmaterializar, um pouco, esses procedimentos, que possa abreviar, mas só vendo é que estaremos crentes para que isso ocorra, sendo certo e precisamos, começamos a notar que os equipamentos informáticos, principalmente, estão a ficar ultrapassados e plataformas dessa envergadura vão exigir também um investimento forte da parte do Ministério nesses equipamentos.

I - Percebi que o Agrupamento não possui contrato de autonomia. Porque é que nunca procuraram a assinatura do contrato?

E10 - Mais uma razão de ponderação. Se noutros casos, e tenho conhecimento informal, ou pelo menos em conversas com outras pessoas, de escolas que avançaram para o contrato de autonomia a qualquer preço, sem qualquer justificação, do meu ponto de vista, sem se vislumbrar vantagens acrescidas para o Agrupamento e depois de conversarmos com os órgãos próprios, desde o Conselho Pedagógico, desde a direção até passando pelo Conselho Geral, não houve ninguém que manifestasse vontade de avançar para um contrato de autonomia. Ora, o Diretor poderia fazê-lo, mas como disse há pouco, trabalhamos em equipa e não tenho vontade nenhuma de ir contra a opinião e a vontade dos colegas, por isso, como não consegui vislumbrar vantagens objetivas de alinharmos num contrato de autonomia, fomos ficando na expectativa para saber se o Ministério nos vai obrigar, ou não, a avançar para essa autonomia, porque nós temos a autonomia que queremos. Entendo que temos muita autonomia, só não estamos, não fazemos mais coisas porque não usamos as capacidades que temos para atuar, porque, de resto, não me nego, principalmente autonomia pedagógica temos muita. A título de currículos não podemos eliminar, mas podemos alterar e inovar e a tutela está sempre recetiva. Na parte financeira, é claro que não há autonomia quase nenhuma, nós temos que gerir aquilo que nos dão, mas, de qualquer das formas, é assim que se trabalha e assim que temos que temos que trabalhar e andar para a frente.

I - Esgotaram os 25% que tinham para autonomia e flexibilidade curricular?

E10 - Posso dizer que nós não esgotamos nada, ou seja, a flexibilidade. Estamos no ano de iniciação e a flexibilidade tem sido a mesma, sensivelmente, dos anos anteriores, ou seja, vamos flexibilizando naquilo que é possível, trabalhando em equipa, trabalhando algumas disciplinas em sintonia, mas não temos da distribuição feita na matriz para o Agrupamento, efetivamente, uma percentagem de cerca de 3% de penalização ou benefício de algumas disciplinas, com mais tempo para trabalhar, porém esse tempo extra ou em falta não é sinónimo de trabalho em flexibilidade, digamos assim. Em alternância não temos, não temos qualquer disciplina do currículo, vamos, mais uma vez, nesta linha, avançar com

passos mais seguros para não tentarmos ir iludidos numa autonomia que poderá não ser consistente e, acima de tudo, estarmos a usar essa margem sem sabermos o que é que nos vai esperar depois a jusante, quando esses alunos, que estão agora no 10º ano, por exemplo, ou no 7.º, mas principalmente no 10º, se avançasse com uma capacidade de 25% de inovação, poderia comprometer o desempenho final nos exames de acesso. Nós temos que ver que regras é que vão ser estabelecidas, principalmente, no acesso que me parece que tem que ser revisto. Esse peso e esse fardo, que as escolas carregam, de preparação dos alunos para a universidade, mas, acima de tudo, da seleção dos alunos, deveria deixar os estabelecimentos do ensino secundário passar para a responsabilidade das universidades e, aí tenho quase a certeza, que se isso fosse feito as escolas poderiam ter maior autonomia, poderiam inovar e criar alunos mais dinâmicos e até com o maior espírito crítico, porque deixaríamos de estar vinculados ao cumprimento integral de todos os programas e, acima de tudo, a preocupação sempre, desde o primeiro dia de aulas, que os alunos estejam em condições para realizar os exames finais de acesso. Esse peso, se sair, será mais fácil para depois avançarmos nessa autonomia.

I - Se tivéssemos que medir em percentagem o seu tempo, qual é a percentagem que dedica a trabalho administrativo e a trabalho de carácter pedagógico?

E10 - Essa divisão é difícil! Porque disse na preparação, na discussão, uma semana num mês é quase gasta na preparação das reuniões do Conselho Pedagógico. Quando se fala em reunião de Conselho Pedagógico, estamos a ligar a pedagogia a alterações; no resto do tempo é a gerir processos dos alunos, processos disciplinares, processos burocráticos e administrativos e trabalhar na financeira. Estou em crer que bem pesado, é capaz de ficar aí uns 40 para a pedagogia e 60 para a parte financeira e administrativa.

I - Qual é a sua opinião sobre a importância da participação de elementos externos à escola no Conselho Geral?

E10 - A participação de elementos externos à escola parece-me positiva, quando vêm acrescentar e, uma vez que são elementos convidados pela escola, essas instituições participam de forma voluntária, de forma altruísta e vindo para acrescentar é bom. Agora, poderá não ser tão bom é a questão que foi introduzida na falta, na ausência de representantes, nomeadamente dos alunos e, principalmente, do pessoal não docente no Conselho Pedagógico. O Conselho Pedagógico, sendo um órgão mais pedagógico, perdeu algumas valências que me parece que seriam importantes para uma maior harmonia no Agrupamento.

I - Considera que estes atores têm poder de decisão?

E10 - No Conselho Geral?

I - Sim.

E10 - Têm poder de decisão, mais poder do que o que se parece, mas também menos poder do que o que eles imaginam. Isto pelo seguinte: se pensarmos, felizmente não tivemos necessidade de chegar a esse ponto, mas na questão de elaboração do orçamento que a escola não poderá ir além das orientações da tutela, se tivéssemos algum braço de ferro com o Conselho Geral, que não aprovasse o orçamento, não sei que consequências é que a escola teria porque o orçamento tem que ser enviado no *timing* certo e com a aprovação do Conselho Geral ou sem a aprovação, o orçamento entraria em vigor. Já o mesmo não se passa, portanto, para ver o poder, na questão da escolha do Diretor, porque se pensarmos e dissermos: estes elementos têm poder? Ai, têm! No nosso caso são quinze membros do Conselho Geral, presumo. Presumo que são quinze. Portanto, esses elementos decidem o Diretor, a pessoa, escolhem, portanto, têm muito poder. Assim como têm muito poder na questão da exoneração ou da perda de mandato do Diretor, porque não havendo confiança e havendo esse voto de destituição, o Diretor deixaria de desempenhar cargos. Agora no que respeita a poder do Conselho, neste caso do

Presidente do Conselho Geral ou do Conselho Geral em si, no âmbito do orçamento, no âmbito da política educativa e pedagógica tem poder e é sempre bom que haja sintonia, mas se não estiver em condições, poderíamos estar a enfrentar situações desagradáveis de atrito desnecessário. Para terminar essa caracterização do poder, tenho ainda em mente, está muito fresco uma orientação da Inspeção-Geral da Educação, que desenvolveu uma atividade “organização do ano letivo 18/19” e, segundo a Inspeção, os critérios para a constituição de turmas, que a escola tinha trabalhado e aprovado em documento próprio pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Geral, mas não estava dito no documento que tinha sido anexada ao Regulamento Interno. Como o Despacho 10-A, do lançamento do ano letivo, veio dizer e, digamos, plasmar na Lei que os critérios têm que estar inscritos no Regulamento Interno, a escola ao não o fazer aprovou-os, mas não disse que iriam para o Regulamento Interno ou ficariam à espera da revisão do mesmo. Acontece que ainda não encerramos o processo de lançamento do ano porque a Senhora Inspetora-Geral, a Coordenadora da Equipa exige que o documento seja validado pelo Conselho Geral. Quer dizer, mais uma vez, o Conselho Geral irá reunir, de uma forma extraordinária, talvez, para dizer, ratificar aquilo que já aprovou, para dizer apenas que vai anexar ao Regulamento Interno, mas são essas contingências, por isso, os membros do Conselho Geral têm muita importância e têm muito poder.

I - Na sua perspetiva, quem detém o poder na escola?

E10 - Na minha perspetiva, sei que o Diretor não tem. Portanto, do meu ponto de vista, o poder não esta no Diretor, pelo menos, não o sinto. O Diretor tem o dever de dar as orientações e avançar, mas considero que o poder que está mais no Conselho Geral, porque nós, direção e o Diretor em particular, não se iria sentir à vontade na sua atuação se não tivesse os colegas, os membros, os parceiros e os órgãos colegiais, os órgãos eleitos e as estruturas intermédias todas em sintonia e a apoiar, por isso, não se pode dizer que o Diretor tem o poder quando, afinal, o Diretor depende de terceiros. Por isso, está partilhado, mas mais mais concentrado no Conselho Geral.

I - Na sua opinião o Conselho Geral ratifica decisões ou toma decisões?

E10 - O que se entendia desse órgão político, desse órgão estratégico da escola, que pudesse tomar e apresentar sugestões que, não se tem demitido de o fazer, mas, de uma maneira geral, a nossa prática tem sido esta. Como a preparação dos documentos, a preparação da política educativa tem sido feita em sintonia com o Presidente do Conselho Geral, principalmente, acontece que o Conselho Geral será ou funcionará mais como órgão para ratificar aquilo que é feito, à semelhança de aquilo, que disse há pouco, os critérios que foram aprovados no Pedagógico em julho, que foram ratificados e, de certa maneira, validados pelo Conselho Geral vão ser novamente ratificados, ou seja, sem qualquer alteração ou introdução de alterações por parte deste órgão, por isso, funcionará mais dessa forma, mas tem as duas vertentes e seria muito interessante para o Agrupamento, e até para a escola em si e em particular, se surgissem alternativas viáveis, em oposição, digamos, para melhorar as propostas do Conselho Pedagógico.

I - A ação do Conselho Geral é convergente com a sua ação?

E10 - É isso que temos lutado, estamos a trabalhar em equipa há vinte anos, desde o órgão de direção executiva e agora o Conselho Geral. O Presidente do Conselho Geral tem sido sempre o mesmo representante. Trabalhámos em equipa, há sintonia e enquanto houver sintonia, tudo funciona melhor.

I - No Conselho Geral, considera que no processo de tomada de decisões prevalece a defesa do bem comum ou, em algum momento, poderá haver lugar à defesa de interesses de um determinado grupo representado naquele órgão?

E10 - Eu considero que o Conselho Geral preza muito defender a globalidade, independentemente da pessoa. Defende a Lei, defende aquilo que lhes parece certo e, às vezes, ou pontualmente até poderá

atuar de forma, talvez, contrária ao que seria de esperar pela parte da direção. Estou-me a lembrar de uma situação muito particular na questão da venda de escritores à escola. O Conselho Geral não autoriza que a escola venda livros aos alunos, a não ser na feira do livro. Ora, isto parece uma coisa de somenos importância, mas, por vezes, a venda de um escritor poderá depender da venda de alguns exemplares a quem estiver interessado e, aqui, a vantagem seria o estar interessado em conseguir um preço inferior ao preço de capa, com vantagem acrescida para as famílias e para os alunos e para o escritor, mas o nosso Conselho Geral não entende assim. Entende que o negócio deve ser feito fora da escola e, por isso, a título de venda de um escritor, nunca poderá ser realizado esse negócio da venda dos livros. São coisas pontuais e por aqui se vê que defende não até em si a escola, mas a questão da justiça e estando a defender os livreiros, não tem nada que defender, porque há sempre a possibilidade de fazer vendas de forma diferenciada, mas não olha às pessoas, olha sim, de uma maneira geral, à Lei.

I - Na sua opinião, é mais importante o Conselho Geral ou o Diretor?

E10 - Eu aqui sou suspeito, mais uma vez, mas não tenho qualquer dúvida que sem o Diretor a escola não funciona, mas sem o Conselho Geral funciona, portanto, é fácil de ver o que é que faz falta e um simples facto; se me disser até o Diretor ou o Conselho Administrativo, então ainda mais, tem de ser o Conselho Administrativo, porque sem Conselho Administrativo não há dinheiro para ninguém e a escola sem dinheiro e sem vencimentos fechava. Portanto, todos os órgãos são importantes, mas acima de tudo, o Conselho Geral poderá ser “dispensável” se tivermos outro órgão que possa validar as questões mais políticas e de política educativa, porque se passássemos essa responsabilidade, como já estive, para o Conselho Pedagógico estaria tudo bem como dantes.

I - Destacaria o Conselho Pedagógico como órgão mais importante do Agrupamento?

E10 - Sem dúvida. Trabalhei muitos anos com essa filosofia e parece-me o que foi feito ao Conselho Pedagógico, retirando-lhe algum poder político e dando-lhe apenas poder pedagógico, separamos as águas. Para o Pedagógico e, como Presidente do Conselho Pedagógico, fico mais aliviado. É um facto, mas reconheço que o duplicar os órgãos, nomeadamente com o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico, não é benéfico para as escolas. Nós poderíamos ter um Pedagógico alargado, com momentos de partilha com os parceiros, os próprios representantes dos alunos e funcionários, mas teríamos apenas um órgão com responsabilidade, talvez, acrescida. Agora, andar o Conselho Pedagógico a trabalhar numa direção, se tiver o azar, porque é mesmo assim, de encontrar um Conselho Geral com ideias contra as do Conselho Pedagógico, podemos passar um período inteiro ou até um ano com um diferendo, aprova-se de um lado, recomenda-se de outro e, no fundo, um não anda sem o outro, é quase como um carro que precisa das quatro rodas para circular, por isso, se alguma estiver furada, o carro está parado. E aqui é do género, ter o Pedagógico a funcionar muito bem, mas do ponto de vista do Conselho Geral, a funcionar mal, com estratégias diferenciadas que não sejam acordadas, vamos ter problemas para conseguir levar em frente a política do Agrupamento.

I - O Regulamento Interno confere ao Diretor a competência de fomentar os valores de democracia na escola. Como exerce essa competência?

E10 - Essa competência é exercida dia a dia, na prática corrente das aulas, nomeadamente na disciplina de Formação Cívica, Educação para a Cidadania; sempre tivemos e continuamos a ter, onde os alunos são sempre desafiados a cumprir valores democráticos, a respeitar o próximo, respeitar o Regulamento Interno e quando temos, já tivemos, eleições para a Associação de Estudantes com cinco listas, uma escola que tem quinhentos alunos, quinhentos e cinquenta na sede, com cinco listas de alunos candidatos à Associação de Estudantes, nota-se que aqui os valores da democracia estão muito elevados. Os alunos sabem que têm hipóteses de concorrer, de competir e de apresentar as suas ideias. De

qualquer maneira, isso é sempre trabalhado nas diferentes disciplinas, mais especificamente na Oferta Complementar onde existe a Educação para a Cidadania.

Na sua opinião, quais são as principais diferenças entre o modelo de gestão anterior e o atual?

Principais diferenças, não dá, objetivamente, para notar isso porque eu sempre desempenhei o cargo de Diretor como sendo na sequência, na linha do cargo de Presidente e, por isso, retirando algumas questões formais e burocráticas de maior responsabilidade, de maior independência na constituição de outros órgãos, considero que este modelo teve e tem alguma vantagem no que respeita, por exemplo à burocracia das reuniões formais com atas, com documentos. Tem vantagem na questão da definição das equipas da direção que não têm que ser logo definidas no início do mandato, tem a vantagem do Diretor poder, a todo o momento, todos os anos substituir os seus colaboradores, desde o subdiretor aos restantes, sem o órgão cair, coisa que não sucedia no anterior modelo, portanto, o órgão colegial se caísse teria que haver eleição nova, aqui no Diretor não! Vantagens deste modelo ainda poderemos pensar que o Diretor, ao ter a responsabilidade concentrada, poderá tomar decisões contrárias aos órgãos, para mim é uma desvantagem, mas poderá ser entendida como um fator de mudança, se o Diretor quiser implementar o seu projeto poderá fazê-lo a qualquer custo, mas depois terá que arranjar parceiros para dar sequência, por isso, nessa linha, não vejo muitas, muitas diferenças. Eu reconheço, no meu ponto de vista, que tanto o Presidente como o Diretor, a atuação seria muito similar, não iria mudar grande coisa, se me dissessem que deixaria de ser Diretor para passar a ser Presidente do órgão. Agora, noto um constrangimento, e isto poderá ser, também, o custo da democracia, que é, falando-se de um órgão democrático, eleito, não há dúvida, o Diretor é selecionado, é escolhido, é eleito pelo Conselho Geral. Eu entendo que deveria ser eleito pela escola, ou seja, pelos funcionários, professores e, eventualmente, pelos representantes dos alunos, mas também entendo que o modelo atual poderá ser “perigoso”, mas aqui esta perigosidade na questão do vazio, na falta de elementos com formação dentro da casa. É sempre melhor, isso sempre foi assim, desde 74, com o modelo democrático, onde as escolas souberam sempre arranjar elementos para estar à frente dos seus órgãos. Não vou dizer que não tenha acontecido, não consta que o vazio diretivo tenha surgido em alguma escola, ou seja, tenha ficado por ocupar, mas cria momentos de tensão e a entrada de um Diretor que tem, no meu ponto de vista, e bem, de ser professor, mas não sendo conhecedor do meio da escola, da comunidade escolar, é sempre uma desvantagem tanto para o Diretor como para os docentes da escola e, por aí, entendo que deveria ser inserida uma salvaguarda numa questão de empate, digamos assim, ou de necessidade, dar a possibilidade a que a escola tivesse o seu representante, com ou sem formação, mas acima de tudo com experiência. Para mim é mais importante, para desempenhar o cargo, ter cinco ou dez anos de experiência na escola do que ter o curso, acabado de tirar, de administração e chegar à escola e não conhecer mais nada. Portanto, nesse âmbito, poderíamos colocar num prato da balança, de um lado, o Diretor recém formado com o curso de administração, mas que não conhece a realidade e, do outro lado, um professor com experiência nos órgãos de direção, ou não, mas em princípio com experiência e com conhecimento da escola, com dez anos de serviço nessa escola a trabalhar numa determinada estrutura intermédia que fosse, parece-me que deveria ser permitido submetê-lo, também, a um sufrágio e poder ser eleito como Diretor, coisa que atualmente não acontece e, no meu ponto de vista, isso é mau.

I - O atual modelo de administração é mais ou menos democrático?

E10 - Na minha perspectiva é menos democrático. É fácil, acabei de o dizer e justificar, fui eleito na última candidatura que apresentei por unanimidade, dos treze ou quinze, aqui não posso precisar porque o número a mim não me diz respeito e não tenho precisão, mas todos os membros, os quinze, votaram no Diretor e fui eleito. Foram quinze membros, cinco docentes, não docentes, representantes dos pais e

da comunidade, quinze! Estou a liderar um Agrupamento que tem cerca de duzentos funcionários e tem cerca de mil e duzentos alunos, logo, subentende-se muitos pais e muitos funcionários. Não me parece que seja justo chamar este modelo democrático, quando apenas votaram no Diretor quinze pessoas! Para mim, se a democracia existe teríamos que alargar a mais pais, a mais alunos e, principalmente, aqueles diretos colaboradores: professores e funcionários deveriam de ser chamados a escolher o Diretor.

I - Considera o Conselho Geral como o garante da democraticidade na escola?

E10 - O garante, poderemos dizer que é um órgão que tem essa obrigação, de garantir a democraticidade, porque tudo tem que ser aprovado, os documentos estruturantes têm que ser aprovados pelo Conselho Geral e, nesse âmbito, se não for validado democraticamente as coisas não funcionam. Agora, falta saber de que forma é que isso é validado. Falta saber se o Conselho Pedagógico seria, ou não, capaz de fazer a mesma, tomar as mesmas decisões e tornar essa garantia mais ajustada à realidade, mas não há dúvida nenhuma que tem de garantir, e garante, a democraticidade. Mas, não é o método mais, do meu ponto de vista, mais democrático, porque a participação é muito restrita.

I - Qual é para si a importância da colegialidade?

E10 - Para mim é crucial. Para que as coisas funcionem bem, para que haja a tal apropriação dos elementos, tem que haver sintonia e um órgão colegial tem sempre mais poder que um órgão unipessoal. Corremos o risco de cair em fundamentalismos e uma pessoa só poderá errar, várias pessoas também poderão errar, mas é mais fácil unirem-se e apoiarem-se mutuamente.

I - Como considera a relação entre o Agrupamento e o Ministério?

E10 - Essa relação é excelente, ou seja, não temos nada a apontar. A escola vai procurando cumprir com as suas obrigações, que, se num momento ou outro, não tem tempo suficiente, por omissão ou por falta de tempo para responder em tempo oportuno, há sempre a parte da compreensão da tutela, por isso, temos procurado ser cumpridores e, nesse aspeto, não temos nada a apontar à tutela.

I - O atual modelo permitiu ao Diretor aumentar a autonomia do Agrupamento em relação ao poder central, ou reforçou a autonomia do Diretor para o interior da escola?

E10 - Talvez a segunda versão seja mais evidente, mas de uma forma ou de outra, o atual modelo manteve, em certa linha, o que era visível até aqui, portanto, a autonomia tem sido usada o suficiente, tem sido usada na medida do necessário e, por isso, não temos tido projetos inovadores do Agrupamento que fiquem na gaveta por falta de autonomia. Portanto, se tudo o que é proposto tem tido pernas, então é sinal que este modelo não deu mais nem menos, porque eu ainda não vi nada a ser indeferido por falta de autonomia. Autonomia temos aquela que pretendemos e não me parece que seja muito fácil pedir muito mais no contexto atual.

I - Concorda com a possibilidade de o Diretor poder permanecer dezasseis anos consecutivos no exercício do cargo?

E10 - Aí há uma situação que é preciso o bom senso, o bom-senso deve imperar em tudo na vida. Atualmente o modelo permite os dezasseis anos, mas poderá permitir mais, ou seja, o limite de mandatos não me parece que seja benéfico para ninguém. É preferível apelar à capacidade e ao bom senso, por uma razão, se no Conselho Diretivo chegámos a ter presidentes com vinte, vinte e cinco e trinta anos de permanência, se a comunidade entendia que o Presidente desempenhava cabalmente as suas funções, não sei porque razão será de deitar ao caixote do lixo a experiência que é tão importante em todos os cargos e principalmente neste e, por isso, é que dizia, a eleição é determinante. Se foi escolhido, teria que ficar e aqui do Diretor cheira-me um bocado aquele modelo anti, não é antidemocrático, mas quase,

não ser muito democrático porque como se é eleito por vinte e um membros da comunidade, a probabilidade de errarem os vinte e um seria muito grande relativamente à comunidade toda, por isso, parece-me que deveríamos retirar essas barreiras, deixar a responsabilidade na escola, nos órgãos próprios e esse limite não tem, do meu ponto de vista, não tem fundamento, porque, ainda por cima, o Diretor se quiser continuar a ser Diretor basta mudar-se para a escola do lado e continuar a candidatar-se. Portanto, dezasseis anos num lado e outros dezasseis na escola do lado, para quê? Então, que cumpra os trinta e dois, ninguém o fará, como é evidente, na escola onde está, que conhece, e que tem um projeto para avançar, mas descansem! Para mim, estou ansioso de atingir o limite dos dezasseis anos que, imediatamente, deixarei isto para quem puder e quiser, porque é bom estar cá, estou cá com gosto, trabalho com gosto, mas sem qualquer vínculo, sempre numa questão de missão. Iniciei, como disse no início, esta função por necessidade quase por obrigação, por espírito de missão, pensei, na altura pensei que seria apenas por um mandato de dois anos, com a possibilidade de chegar ao segundo mandato, mas nunca, longe de mim imaginar que estaria vinte anos seguidos no mesmo cargo. É bastante tempo, desgastante, muita responsabilidade, por isso, não tem que ser a Lei a designar limites, tem que ser o próprio a saber avaliar os seus limites. Eu não acreditava no ano dois mil ou em noventa e nove, quando avancei para a direção, um colega que já está aposentado disse-me na hora “©, tu agora estás aí, agora é para ficar para sempre”. Eu disse: “Nem penses!”. Eu assustei-me, por um lado, e pensei assim: “isso é que era bom, nem pensar, isso não é assim!”. Afinal aquele prenuncio vaticínio parece que me tem acompanhado, porque quero fugir, mas fecham-me uma porta, tento pela janela e fica logo fechada e também não sou de abandonar e enquanto sentir que posso ser útil, enquanto sentir que tenho saúde, que tenho vontade para tentar fazer, não abandono. Agora, estarei muito recetivo a que surjam novos projetos e disponível para colaborar com quem quiser fazer igual, já não peço muito, mas que faça igual ou melhor, aí ficaremos sempre a aguardar.

I - Considera-se o representante do poder central junto dos professores ou o representante dos professores junto do poder central?

E10 - É ao contrário, tem que ser o primeiro, um representante do poder central junto dos professores, quer custe quer não custe, é essa a minha função e, se não fosse assim, rapidamente seria exonerado e veria comprometida a minha posição perante a tutela e as relações tutela-escola ficariam muito mais azedas, por isso tenho que ser o representante do governo, da tutela junto dos professores, mas sempre com aquela bandeira em tentar defender, até à última, a questão do docente que se puder e depender do Diretor, o docente terá sempre essa vantagem. Caso contrário, prevalecerá sempre o que for legal e a legislação.

I - Há alguma questão que não tenha sido colocada e à qual gostaria de responder?

E10 - Acho que já fizemos aqui uma travessia do deserto grande e já se falou de muita coisa e por isso, acho que está muita coisa dita e fui desabafando aquilo que me vai na alma ; por isso, fui dizendo que estou satisfeito com o cargo, não fui questionado, mas subentende-se que desempenho o cargo com satisfação, com credenciais validadas pelo Ministério da Educação, mas sempre naquela perspetiva, até que a tutela entenda que posso estar e até que os colegas, também, assim o entendam que devo estar e acima de tudo que tenha capacidade para continuar a fazer aquilo que gosto. Ainda hoje, estou aqui a falar e tenho um dedo aqui a mostrar os sinais da ida, vinte anos depois, a uma sala de aula e acabei logo por me magoar em plena aula, numa demonstração de tecnologia com o mobiliário que não estava em condições, mas foi fruto de um acidente, digamos assim, um golpezinho em serviço, por isso estou ansioso, porém com calma, para voltar à sala de aula, conhecedor e consciente das dificuldades da sala de aula, mas pronto para o desafio e isso é fazer o serviço profissional. Onde estiver, tentar fazer o melhor que puder e que souber, é esse o meu lema!

I - Muito obrigado!

Apêndice XVII – Síntese da análise às atas do Conselho Geral

Data	Assuntos	Participantes	Observações
30.06.2017	1) Eleição do Presidente do Conselho Geral (mandato 2017 – 2021); 2) Cooptação de um representante da comunidade local	Ausentes: - Representante dos alunos; - 1 docente.	
31.07.2017	1) Informações; 2) Análise e aprovação do Regimento Interno. 3) Balanço do ano letivo dois mil e dezasseis/dois mil e dezassete; 4) Lançamento do ano letivo dois mil e dezassete/dois mil e dezoito; 5) Outros assuntos.	Ausentes: - 1 docente; - 1 não docente; - 2 representantes do município; - 1 representante da comunidade local.	- O Presidente do Conselho Geral deu a palavra ao diretor, o qual é retratado em ata como “responsável máximo da direção do agrupamento”; - Balanço positivo das iniciativas realizadas em prol dos alunos, concorrendo para projeção da imagem da escola, enaltecendo o valor dos alunos, mas também o esforço dos funcionários e dos professores; - Uma conselheira (docente) fez referência à apresentação pormenorizada dos resultados do Ensino Secundário, referindo que o mesmo não acontece com os restantes ciclos. Em resposta, o diretor considerou a observação oportuna e justa; - Apresentação, por parte do Diretor, dos documentos estruturantes da política educativa do Agrupamento, para aprovação pelo Conselho geral. Aprovação do Projeto Educativo e do Regulamento Interno.

31.10.2017	<p>1) Informações;</p> <p>2) Lançamento do ano letivo dois mil e dezassete/dois mil e dezoito;</p> <p>3) Análise e aprovação do Plano Anual de Atividades; Regulamento das Visitas de Estudo e Regimento Interno dos Conselhos de Turma;</p> <p>4) Outros assuntos</p>	<p>Ausentes:</p> <p>- Representante dos alunos;</p> <p>- 1 representante do município.</p>	<p>- O Diretor informou o Conselho Geral que a DGEstE não autorizara a constituição de turmas do quinto ano no Centro Educativo *****.</p>
30.01.2018	<p>1) Informações;</p> <p>2) Definição das linhas orientadoras do orçamento para o ano civil de dois mil e dezoito;</p> <p>3) Definição das linhas orientadoras do planeamento e execução pelo diretor das atividades no domínio da Ação Social Escolar;</p> <p>4) Outros assuntos.</p>	<p>Ausentes:</p> <p>- Representante dos alunos;</p> <p>- 1 representante do município.</p>	<p>- O Presidente do Conselho Geral, a propósito da requalificação da EBS de ♦, lamentou que, quer o Município, quer a “Direção” não tenham informado nem convidado o órgão a que preside, referindo não merecer tal desconsideração.</p> <p>- Apresentação de recomendações ao Diretor, por parte do Presidente do Conselho Geral, para a elaboração do orçamento (apoiado em observações da IGEC).</p>

24.04.2018	<p>1) Informações;</p> <p>2) Aprovar o relatório de conta de gerência, de acordo com o artigo 8º, alínea j, do Regulamento Interno do Agrupamento;</p> <p>3) Outros assuntos</p>	<p>Ausentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representante dos alunos; - 1 representante dos encarregados de educação; - 1 representante do município; - Representante da comunidade. 	<p>- O Presidente do Conselho geral deu os parabéns ao Diretor pelo rigor e transparência da gestão.</p>
31.07.2018	<p>1) Informações</p> <p>2) Balanço do ano letivo dois mil e dezassete/dois mil e dezoito</p> <p>3) Lançamento do ano letivo dois mil e dezoito/dois mil e dezanove;</p> <p>4) Outros assuntos</p>	<p>Ausentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representante dos alunos; - 1 representante dos encarregados de educação; - 1 representante do município; 	<p>- Aprovação do documento “Organização do Serviço Letivo do Agrupamento para o ano letivo dois mil e dezoito /dois mil e dezanove”</p> <p>- Balanço acerca dos resultados escolares;</p> <p>- Reportando-se à “greve às avaliações”, realizada pelos docentes, o Presidente do Conselho Geral considera a atitude da tutela “imprópria de uma democracia”.</p>
30.10.2018	<p>1) Informações;</p> <p>2) Lançamento do ano letivo dois mil e dezoito/dois mil e dezanove;</p>	<p>Ausentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 representante dos encarregados de educação; - 1 representante do município; 	<p>- Ratificação das alterações ao documento relativo à “Organização do Serviço Letivo do Agrupamento para o ano letivo dois mil e dezoito/dois mil e dezanove”.</p>

	<p>3) Análise e aprovação do Plano Anual de Atividades dois mil e dezoito/dois mil e dezanove;</p> <p>4) Outros assuntos</p>	<p>- Representante da comunidade local.</p>	<p>- O presidente do Conselho Geral questionou o diretor sobre a constituição de turmas (mistas) no estabelecimento de α. O diretor revelou que as ações se revelaram “infrutíferas”.</p>
13.12.2018	<p>1) Informações;</p> <p>2) Definição das linhas orientadoras do orçamento para o ano civil de dois mil e dezoito;</p> <p>3) Definição das linhas orientadoras do planeamento e execução pelo diretor das atividades no domínio da Ação Social Escolar;</p> <p>4) Outros assuntos.</p>	<p>Ausentes:</p> <p>-1 representante dos encarregados de educação;</p> <p>- 1 representante do município.</p>	
25.02.2019 Comissão Permanente	<p>Ponto único da ordem de trabalhos: a análise e aprovação de “Anexo ao Regulamento Interno com os Critérios definidos pelo Conselho Pedagógico para a constituição dos grupos/turmas”</p>	<p>Todos os elementos da Comissão marcaram presença.</p>	
24.04.2019 Reunião a que tivemos oportunidade de assistir.	<p>1) Informações;</p> <p>2) Apresentação e aprovação da adenda ao Regulamento Interno;</p> <p>3) Outros assuntos.</p>	<p>Ausentes:</p> <p>- 1 Representante do município;</p> <p>- O Representante dos alunos</p>	<p>- O Diretor, em jeito de justificação, referiu que “todos os assuntos sensíveis têm de ter a chancela do Conselho Geral”;</p> <p>- O Diretor apresentou o relatório de contas de gerência de 2018, tendo referido que não será submetido dentro do prazo, porque o programa informático não estava a funcionar convenientemente;</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - No que respeita ao funcionamento do refeitório da escola sede, o Diretor regozija-se com o facto de 80% das despesas serem suportadas com receitas geradas pela própria escola; - O Diretor observou que “a conta de gerência reflete uma estratégia de gestão ancorada em princípios de racionalidade económica e financeira de rigor orçamental e de combate persistente a todas as situações de desperdício detetadas, sem pôr em causa o funcionamento da escola e a realização das atividades previstas no Plano Anual de Atividades, bem como todas as que, não estando previstas, foram propostas pelo Diretor e tiveram acolhimento”; - As representantes das docentes levantaram questões acerca do “processo de reutilização de manuais”, que prossegue com a discussão acerca da avaliação e respetivos instrumentos. Uma encarregada de educação observa que o seu educando já teve cinco testes agendados para a mesma semana, gerando controvérsia, sendo que o Presidente do Conselho Geral solicita ao Conselho Pedagógico que proteja os alunos, no que respeita ao número de momentos de avaliação por semana; - É levantada uma questão, que tem surgido nas reuniões anteriores, relacionada com o trânsito à volta da escola. A representante do município responde que o assunto está a ser tratado. O Diretor faz um apelo às forças vivas, mais propriamente à Junta de Freguesia, para ajudar a ultrapassar o constrangimento; - O Diretor solicitou ao Presidente do Conselho Geral que autorize o seu período de gozo de férias; - O Presidente do Conselho Geral deu os parabéns à “direção” pelas contas certas e transitar em saldo; - Deu por encerrada a reunião, reforçando a necessidade de obras de melhoria no trânsito.
--	--	--	--

Apêndice XVIII – Síntese da análise às atas do Conselho Pedagógico

Data	Assuntos	Participantes	Observações
04.09.2017	<ol style="list-style-type: none">1) Apresentação/Designação do Secretário;2) Regimento de funcionamento do Conselho Pedagógico;3) Cronograma das reuniões ordinárias do Conselho Pedagógico para 2017/2018;4) Apresentação/Aprovação do “Cronograma de atividades para o Lançamento do Ano Letivo 2017/2018;5) Aprovação do calendário das reuniões de “conselhos de turma zero”;6) Aprovação dos Critérios de Avaliação para os diferentes níveis de ensino;7) Informações prestadas pelo Diretor do Agrupamento;8) Apreciação dos assuntos prestados pelos membros;	Todos	<p>- Preocupação em agendar receção aos alunos, dos diferentes ciclos, em diferentes horários, de modo a permitir que os encarregados de educação acompanhem os seus educandos (que podem ter mais que um em diferentes ciclos);</p> <p>- O presidente informou é imperativo que todos os docentes utilizem a plataforma “Office 365”, para terem acesso ao correio institucional. As informações de interesse para os docentes (e não docentes) serão enviadas por esta via;</p>

11.10.2017	<p>1) Apresentação/Designação do Secretário;</p> <p>2) Parceria entre o Agrupamento e a Associação _____;</p> <p>3) Apoio da Ação Social Escolar às visitas de estudo – Despacho n.º 5296/2017, de dezasseis de junho;</p> <p>4) Plano Anual de Atividades dois mil e dezassete/ dois mil e dezoito – Aprovação do documento final;</p> <p>5) Processo de Referenciação do aluno _____;</p> <p>6) Apresentação e aprovação do Projeto _____;</p> <p>7) Aprovação do Plano de reuniões ordinárias das estruturas intermédias;</p> <p>8) Reuniões intercalares de articulação – Aprovação do calendário e respetiva agenda;</p> <p>9) Provas de Aferição – dois mil e dezassete – Apresentação dos resultados para análise nos Departamentos;</p> <p>10) Informações prestadas pelo Diretor do Agrupamento;</p> <p>11) Apreciação dos Assuntos apresentados pelos membros</p>	Todos	<p>- Aprovação de documentos relativos ao funcionamento do <i>Agrupamento Verde</i>;</p> <p>- A presença dos encarregados de educação nas reuniões de receção aos alunos realizada foi de 96% no segundo ciclo, 90% no terceiro ciclo, e 92% no ensino secundário, tendo os presentes considerando uma “participação bastante satisfatória”.</p>
------------	---	-------	--

22.11.2017	<p>1) Aprovação da ata da reunião anterior e designação do Secretário;</p> <p>2) Atividades de ____;</p> <p>3) Corta-Mato Escolar;</p> <p>4) Ponto da situação sobre os Processos de Referenciação dos alunos do Agrupamento;</p> <p>5) Plano de Formação do Agrupamento para dois mil e dezassete/ dois mil e dezoito;</p> <p>6) Aprovação das Atividades de Encerramento do primeiro período;</p> <p>7) Aprovação da agenda de trabalhos referente às reuniões de Avaliação do primeiro período; 8) Calendário das Reuniões de Avaliação;</p> <p>9) Informações prestadas pelo Diretor do Agrupamento;</p> <p>10) Apreciação dos assuntos apresentados pelos membros</p>	Todos	<p>- Aprovação de planos;</p> <p>- O Diretor, tendo em consideração as recomendações /sugestões de alguns elementos das estruturas intermédias, Departamentos e Direção de Turma, decidiu que no último dia de aulas, sexta-feira, quinze de dezembro, não haverá interrupção de aulas;</p> <p>- O Diretor reforçou a importância do site de Equipa Office365, considerando representar um importante veículo de comunicação e informação dentro do Agrupamento;</p> <p>- A greve da Função Pública do dia vinte e sete de outubro registou uma taxa de adesão global de vinte e nove ponto dois por cento (29,2%), dois estabelecimentos do 1.º Ciclo e Educação Pré-escolar estiveram encerrados.</p> <p>- A greve dos Docentes do dia quinze de novembro registou uma taxa de adesão significativa - 71,6%.</p> <p>- Referência à cerimónia de entrega dos Diplomas dos alunos que integraram o “Quadro de Mérito/Prémio Cidadania” e ou concluíram o décimo segundo ano no ano dois mil e quinze/dois mil e dezasseis;</p>
------------	--	-------	--

10.01.2018	<p>1) Aprovação da ata da reunião anterior e designação do Secretário;</p> <p>2) Dia do Perfil do Aluno no final da escolaridade obrigatória - atividades a desenvolver no dia quinze de janeiro.</p> <p>3) Avaliação Pessoal Docente - aprovação das orientações da SADD/calendarização.</p> <p>4) Ponto da situação sobre os Processos de Referenciação.</p> <p>5) Aprovação dos “Planos de Acompanhamento Pedagógico” (avaliações do primeiro período).</p> <p>6) Apresentação e análise das avaliações do primeiro período/medidas a implementar.</p> <p>7) Informações prestadas pelo Diretor do Agrupamento.</p> <p>8) Apreciação dos assuntos apresentados pelos membros</p>	Todos	<p>- O coordenador do conselho de docentes do primeiro ciclo informou que a percentagem de presença dos pais na entrega das avaliações do primeiro período foi de 95%.</p>
06.02.2018	<p>1) Aprovação da ata da reunião anterior e designação do Secretário;</p> <p>2) Aprovação das propostas de “Atividades de Carnaval 2018”;</p> <p>3) Aprovação do calendário referente às “Reuniões intercalares”;</p> <p>4) Processo de referenciação dos alunos: ponto da situação.</p> <p>5) Nomeação dos Secretariados de Exames para 2018;</p> <p>6) Informações prestadas pelo Diretor do Agrupamento;</p> <p>7) Apreciação dos assuntos apresentados pelos membros.</p>	Todos	<p>- O Diretor informou que o Conselho Geral aprovou as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento dois mil e dezoito, assim como as linhas orientadoras do planeamento e execução das atividades no domínio da Ação Social Escolar;</p> <p>- Relativamente ao <i>ranking</i> da EBS de ♦, o Diretor apesar de não o considerar justo, principalmente para as escolas públicas que nada podem fazer para selecionar os alunos, ficou muito satisfeito com os resultados obtidos pelos alunos da Escola.</p>

06.03.2018	<p>1) Aprovação da ata da reunião anterior e designação do Secretário;</p> <p>2) Aprovação das propostas de “Atividades de final de Período”;</p> <p>3) Aprovação do calendário referente às “Reuniões de final de Período”;</p> <p>4) Processos de referenciação dos alunos: ponto da situação.</p> <p>5) Inscrições dos alunos para Exames de 2018; 6) Informações prestadas pelo Diretor do Agrupamento;</p> <p>7) Apreciação dos assuntos apresentados pelos membros.</p>	Todos	<p>- Aprovação de propostas de atividades;</p> <p>- O Diretor do Agrupamento informou que o desfile de Carnaval dois mil e dezoito decorreu conforme programada, tendo contado com a participação de todos os Jardins-de-Infância e Centros Educativos do Agrupamento, considerando que o trabalho dos alunos, professores e encarregados de educação foi excelente, tendo proporcionado um impacto muito agradável na comunidade escolar.</p>
17.04.2018	<p>1) Aprovação da ata da reunião anterior e designação do Secretário;</p> <p>2) PNPSE – Estrutura de Missão. Informação relativa aos Índices Contextuais de cada turma.</p> <p>3) a) Análise / Aprovação da Informação-Prova de Equivalência à Frequência;</p> <p>b) Despachos do Diretor referentes à nomeação das Equipas responsáveis pela elaboração das provas de equivalência à frequência.</p> <p>4) Aprovação dos calendários das Provas de Equivalência à Frequência – 1ª e 2ª fases;</p> <p>5) Processos de Referenciação dos alunos: ponto de situação;</p> <p>6) Informações prestadas pelo Diretor do Agrupamento;</p> <p>7) Apreciação dos assuntos apresentados pelos membros;</p> <p>8) Análise dos resultados da Avaliação do 2.º Período / Medidas a implementar.</p>	Todos	<p>- Aprovação de Programas Educativos Individualizados;</p> <p>- Divulgação de legislação;</p> <p>- O Diretor apresentou a proposta de se delinear um Projeto diferenciador para o Centro Educativo ***** com o intuito de propor à tutela a reconversão daquela unidade orgânica numa Escola Básica do primeiro e segundo ciclos. Adiantou que foi auscultado pelo senhor Vereador sobre a intenção do Agrupamento.</p>

29.05.2018	<p>1) Ponto um: Aprovação da ata da reunião anterior e designação do Secretário;</p> <p>2) Provas de Final de Ciclo;</p> <p>3) Adoção de Manuais Escolares para 2018/19; 4) Análise da legislação referente à avaliação do final de ano letivo 2017/18 e orientações do Conselho Pedagógico para as reuniões de avaliação de final do Ano Letivo;</p> <p>5) Aprovação do calendário das reuniões de avaliação;</p> <p>6) Atividades de encerramento do ano letivo;</p> <p>7) Processos de Referenciação dos alunos - ponto de situação;</p> <p>8) Informações prestadas pelo Diretor do Agrupamento;</p> <p>9) Apreciação dos assuntos apresentados pelos membros.</p>	Todos	<p>- A ata refere que “os técnicos das AEC's que reunirem condições (no segundo ano do ciclo de avaliação) deverão ser avaliados pelo SIADAP, preenchendo o mesmo modelo de autoavaliação dos docentes, e as grelhas de avaliação do PND para conversão posterior”;</p> <p>- O Diretor informou que será necessário constituir equipas de trabalho para revisão dos documentos estruturantes do Agrupamento, nomeadamente, Plano Curricular do Agrupamento, Regulamento Interno e Projeto Educativo. A avaliação do plano Anual de Atividades ficará a cargo dos Coordenadores de Departamento, Coordenadores de Diretores de Turma, Coordenador da AVI e Coordenador de Projetos.</p>
05.07.2018	<p>1) Aprovação da ata da reunião anterior e designação de Secretário;</p> <p>2) Avaliações de final de período: a) Ratificação das avaliações do terceiro período – pré-escolar, nono, décimo primeiro e décimo segundo anos; b) Agendamento de reuniões de avaliação dos restantes anos escolares.</p> <p>3) Ratificação das adoções de Manuais Escolares para dois mil e dezoito, dois mil e dezanove.</p> <p>4) Projeto de Flexibilização Curricular – Matriz Curricular para os anos abrangidos.</p> <p>5) Aprovação do calendário de encerramento do ano letivo dois mil e dezassete, dois mil e dezoito: a) Constituição de Turmas – quinto, sexto e sétimo anos; b) Constituição de Turmas – oitavo, nono, décimo, décimo primeiro e décimo segundo anos.</p> <p>6) Avaliação/Revisão dos documentos do Agrupamento: a) Avaliação do Plano Anual de Atividades/distribuição de serviço; b) Revisão do Plano Curricular do Agrupamento.</p>	Faltou um docente – Coordenador da Equipa de avaliação interna	<p>- O Diretor alertou os docentes para a necessidade de lançarem as propostas de avaliação, sob pena de incorrem em desobediência;</p> <p>- Apresentação de lista de docentes, que constituirão as equipas responsáveis pela formação de turmas para o próximo ano letivo, sendo a organização de todo o processo da responsabilidade das coordenadoras;</p>

	<p>7) Processos de Referenciação dos alunos - ponto de situação.</p> <p>8) Informações prestadas pelo Diretor do Agrupamento.</p> <p>9) Apreciação dos assuntos apresentados pelos membros.</p> <p>10) Reunião da Secção de Avaliação do Desempenho Docente – Avaliação dos docentes do quadro e contratados.</p>		
25.07.2018	<p>1) Aprovação da ata da reunião anterior e designação de Secretário;</p> <p>2) Ratificação das avaliações do terceiro período – quinto, sexto, sétimo, oitavo e decimo anos.</p> <p>3) Homologação da constituição de turmas</p>	Todos	<p>- O Presidente do Conselho Pedagógico, relembrou as orientações dadas para o funcionamento em pleno dos conselhos de turma, enfatizando o papel do Diretor de Turma como o responsável pela condução dos trabalhos. Das decisões tomadas em conselho de turma, o Diretor é que responde pela sua legalidade ou não. O presidente do Conselho Pedagógico venceu mais uma vez que não usou de prepotência ao recomendar a colocação das avaliações no sistema, sugerindo que, de futuro, a colocação deve ser com quarenta e oito horas de antecedência. Salientou ainda que é falta grave, a não colocação dos registos da avaliação de todos os alunos no sistema.</p>
26.07.2018	<p>1) Designação de secretário;</p> <p>2) Análise e aprovação dos relatórios circunstanciados e dos programas educativos individuais, que foram sujeitos a revisão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente.</p> <p>3) Avaliação do Plano de Ação Estratégico - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar;</p> <p>4) Apreciação de relatórios apresentados pelos representantes das estruturas intermédias;</p> <p>5) Apreciação e aprovação do Relatório Anual de Atividades;</p>	Não são mencionadas faltas nem presenças	<p>- Referência à atualização do Projeto Educativo e Regulamento Interno;</p> <p>- Foi questionada a pertinência dos diretores de turma continuarem a tratar das matrículas dos alunos, procedimento que, na opinião de vários docentes, se trata de trabalho administrativo;</p> <p>- Apresentação, pelo Diretor, das deliberações relativas à organização do ano letivo dois mil e dezoito/dois mil e dezanove.</p>

<p>6) Apreciação e aprovação do Relatório de Avaliação Interna;</p> <p>7) Flexibilização Curricular: a) Aprovação da Matriz Curricular; b) Nomeação do coordenador de Cidadania e Desenvolvimento; 8) Apreciação/Aprovação do Plano Curricular do Agrupamento (PCA);</p> <p>9) Apreciação/Aprovação do Regulamento Interno do Agrupamento (RIA);</p> <p>10) Apreciação/Aprovação do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA);</p> <p>11) Aprovação do projeto do Desporto Escolar para o ano letivo dois mil e dezoito/ dois mil e dezanove;</p> <p>12) Projeto _____ – alunos da Unidade de _____, CEI primeiro, segundo e terceiro ciclos / Secundário;</p> <p>13) Autoavaliação da Biblioteca Escolar;</p> <p>14) Avaliação dos docentes dos Quadros e Contratados;</p> <p>15) Informações prestadas pelo Diretor do Agrupamento;</p> <p>16) Apreciação dos assuntos apresentados pelos membros;</p> <p>17) Definição de critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários dos alunos nos termos da alínea a) do artigo treze do Despacho normativo n.º 10-B/2018, de seis de julho: a) A duração dos tempos letivos; b) Hora de início e de termo de cada um dos períodos de funcionamento das atividades letivas (manhã e tarde); c) A distribuição dos tempos letivos, assegurando a concentração máxima das atividades da turma num só turno do dia; d) Limite de tempo máximo admissível entre aulas de dois turnos distintos do dia; e) Atribuição dos tempos de disciplinas cuja carga curricular se distribui por dois dias da semana; f) Distribuição semanal dos tempos das diferentes disciplinas de língua estrangeira e da educação física; g) Alteração pontual dos horários dos alunos para efeitos de substituição das aulas por ausências de docentes; h) Distribuição dos apoios a prestar aos alunos, tendo em conta o equilíbrio do seu horário semanal; i) Desenvolvimento das atividades de</p>		
---	--	--

	<p>enriquecimento curricular no primeiro ciclo do ensino básico atento o disposto no artigo dezoito da Portaria n.º 644 -A/2015, de vinte e quatro de agosto; j) Outros critérios para a elaboração dos horários que se mostrem relevantes no contexto da escola; k) Organização de um conjunto de atividades de natureza lúdica, desportiva, cultural ou científica, a desenvolver nos tempos letivos desocupados dos alunos por ausência imprevista de professores; l) Organização de atividades de orientação vocacional e escolar, durante o terceiro período; m) Currículos da Oferta Complementar, prevista na matriz curricular dos primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico, de forma a contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras; n) Currículo da disciplina Oferta de Escola, prevista na matriz curricular do terceiro ciclo; o) Coadjuvação em sala de aula, incrementando a cooperação entre docentes e a qualidade do ensino; p) Constituição, sempre que possível, equipas pedagógicas estáveis ao longo de cada ciclo; q) Criação de condições que promovam a cooperação entre docentes de modo a potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um, em benefício da qualidade do ensino; r) Constituição de uma equipa TIC em função das necessidades da Escola; s) Definição dos critérios gerais para a elaboração dos horários dos alunos, designadamente quanto à constituição de turmas cujo número de alunos é superior ao estabelecido na lei - autorização do conselho pedagógico para as desconformidades.</p>		
05.09.2018	<ol style="list-style-type: none"> 1) Aprovação da ata da reunião anterior e designação de Secretário; 2) Apresentação/Aprovação do “Cronograma de atividades para o lançamento do ano letivo 2018/2019”; 3) Cronograma das reuniões ordinárias do Conselho Pedagógico para 2018/2019; 4) Aprovação do calendário das reuniões de “conselhos de turma de articulação”; 5) Orientações para a definição de critérios de avaliação e de transição para os diferentes níveis de ensino; Estratégia da Educação para a Cidadania; 6) Aprendizagens essenciais das diferentes disciplinas; 	Todos	<p>- O Diretor lembrou que é imperativo que todos os docentes utilizem a plataforma Office365, para terem acesso ao correio institucional. As informações de interesse para os docentes (e não docentes) serão enviadas por aquela via;</p> <p>- Informação da aprovação das turmas do Agrupamento (Pré-Escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos e secundário), homologadas pela DGEstE, através da Plataforma Informática;</p>

	<p>7) Plano Anual de Atividades 2018/2019;</p> <p>8) Informações prestadas pelo Diretor do Agrupamento;</p> <p>9) Apreciação dos assuntos apresentados pelos membros.</p>		- Informações relativas ao funcionamento do <i>Agrupamento Verde</i> .
10.10.2018	<p>1) Aprovação da ata da reunião anterior e designação de Secretário;</p> <p>2) Aprovação do plano de reuniões ordinárias das estruturas intermédias;</p> <p>3) Reuniões intercalares de articulação – Aprovação do calendário e respetiva agenda</p> <p>4) Processo de referenciação dos alunos – Educação Inclusiva: ponto da situação;</p> <p>5) Plano Anual de Atividades 2018/19 – Aprovação do documento final;</p> <p>6) AFC – Autonomia e Flexibilidade Curricular;</p> <p>7) Projetos – Muda na Escola; Livres e Iguais; Ano Internacional da Colaboração;</p> <p>8) Informações prestadas pelo Diretor do Agrupamento;</p> <p>9) Provas de Aferição – 2018 – Apresentação dos resultados para análise nos Departamentos;</p> <p>10) Apreciação dos assuntos apresentados pelos membros.</p>	Todos	<p>- A presença dos encarregados de educação nas reuniões de receção aos alunos, realizada no dia dezassete de setembro, foi de 98% no segundo ciclo, 96% no terceiro ciclo e 90% no ensino secundário;</p> <p>- A greve do pessoal docente do dia quatro de outubro registou uma taxa de adesão superior a 68%, tendo-se verificado o encerramento de dois estabelecimentos de ensino do 1-º ciclo.</p>
21.11.2018	<p>1) Aprovação da ata da reunião anterior e designação de Secretário;</p> <p>2) Corta-Mato escolar/Atividades de _____;</p> <p>3) Organização do Ano Letivo: Intervenção OAL;</p> <p>4) Educação Inclusiva – Identificação de Medidas: ponto da situação;</p>	Todos	- A IGEC realizou a atividade - Organização do Ano Letivo 2018/19. Na ata é referido que “a direção foi chamada a prestar esclarecimentos sobre algumas medidas adotadas e para receber orientações para atuações futuras. De uma forma geral, as Senhoras Inspetoras mostraram-se agradadas com a organização da Escola. No entanto, deixaram algumas sugestões para passarem a ser consideradas, nomeadamente a distribuição das

	<p>5) Plano de Formação do Agrupamento para 2018/19;</p> <p>6) Aprovação das Atividades de encerramento do 1º período;</p> <p>7) Aprovação da agenda de trabalhos referente às reuniões de Avaliação do 1º período;</p> <p>8) Calendarização das reuniões de Avaliação;</p> <p>9) Informações prestadas pelo diretor;</p> <p>10) Apreciação dos assuntos apresentados pelos membros</p>		<p>atividades letivas no primeiro ciclo no dia da tarde sem componente letiva dos docentes. O Conselho Pedagógico assumiu esta modalidade de horário no âmbito da sua autonomia”;</p> <p>- O Diretor reforçou a necessidade de os docentes acertarem os tempos em falta de forma a cumprir a matriz curricular de cada disciplina;</p> <p>- O Diretor apresentou uma grelha estatística a ser preenchida em sede de Conselho de Turma sobre os resultados obtidos pelos alunos dos segundo e terceiro ciclo e secundário no final do período, número de aulas previstas e dadas e cumprimento programático;</p> <p>- A greve da Função Pública do dia quatro de outubro registou uma taxa de adesão de 70%. Dois estabelecimentos estiveram encerrados;</p> <p>- A greve do dia vinte e oito obrigou ao encerramento de dois estabelecimentos;</p>
16.01.2019	<p>1) Aprovação da ata da reunião anterior;</p> <p>2) Avaliação Pessoal Docente – aprovação das orientações da SADD/calendarização do processo de avaliação;</p> <p>3) Avaliação Pessoal Não Docente;</p> <p>4) Organização do Ano Letivo – Relatório da IGEC;</p> <p>5) PAF – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular;</p> <p>6) Aprovação dos “Planos de Acompanhamento Pedagógico” (avaliações do 1º Período);</p>	Todos	<p>- Registou-se a presença de 96% dos pais e encarregados de educação dos alunos do 1.º ciclo, nas reuniões de avaliação. Nas reuniões da Educação Pré-escolar, a participação foi de 80, 3%. No 2.º ciclo foi de 84%, 80% no 3.º ciclo e 90% no secundário;</p>

	<p>7) Informações prestadas pelo Diretor do Agrupamento;</p> <p>8) Apreciação dos assuntos apresentados pelos membros;</p> <p>9) Apresentação e Análise das Avaliações do 1º Período / Medidas a implementar.</p>		
20.02.2019	<p>1) Aprovação da ata da reunião anterior e designação de Secretário;</p> <p>2) Aprovação das propostas de “Atividades de Carnaval 2019”;</p> <p>3) Organização do Ano Letivo – Relatório da IGEC;</p> <p>4) Ratificação dos Critérios para a Constituição dos grupos / turmas;</p> <p>5) Aprovação do calendário referente às “Reuniões intercalares”;</p> <p>6) III - Feira da _____ – Participação da Escola;</p> <p>7) Secretariado de Exames para 2019 – Nomeação da estrutura de apoio ao Secretariado das Provas de Aferição;</p> <p>8) Educação Inclusiva: Ponto de situação; Identificação de Medidas;</p> <p>9) Informações prestadas pelo Diretor do Agrupamento;</p> <p>10) Apreciação dos assuntos apresentados pelos membros</p>	<p>Faltou o Coordenador do Departamento da Educação Pré-escolar</p>	<p>- O Diretor informou que esteve presente na Formação “Líderes Pedagógicos num processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular”;</p> <p>- A greve da Função Pública do dia quinze de fevereiro registou uma taxa adesão de 24% nos Docentes e 45% no Pessoal Não Docente, tendo provocado o encerramento de três estabelecimentos do 1.º ciclo;</p> <p>- A greve do dia dezoito de fevereiro provocou o encerramento de três estabelecimentos do 1.º ciclo;</p> <p>- O Diretor apresentou o <i>ranking</i> da Escola Básica e Secundária de ♦, onde foram analisados os dados da Escola, comparando com as escolas do distrito e do concelho.</p>
20.03.2019	<p>1) Aprovação da ata da reunião anterior e designação de Secretário;</p> <p>2) Aprovação das propostas de “Atividades de final de Período”;</p> <p>3) Aprovação do calendário referente às “Reuniões de final de Período”;</p> <p>4) Inscrições dos alunos para Exames para os 2019;</p> <p>5) Intervenção na fase de aplicação das provas de aferição - IGEC;</p>	<p>Faltou um conselheiro</p>	<p>- Acerca da participação do Agrupamento, numa atividade realizada ao fim-de-semana, o Diretor referiu não justificar a baixa participação dos docentes, alegando “outras formas de compensação do tempo adicional”;</p>

	<p>6) III Feira da _____, _____ e _____ – Balanço sobre a participação da Escola;</p> <p>7) Educação Inclusiva; ponto de situação; identificação de Medidas;</p> <p>8) Informações prestadas pelo Diretor do Agrupamento;</p> <p>9) Apreciação dos assuntos apresentados pelos membros</p>		<p>- Analisaram-se os resultados das Provas Finais do nono ano de escolaridade e exames nacionais, comparando-os com os resultados da NUTE. Resultados apresentados pelo próprio Ministério da Educação através do site http://infoescolas.mec.pt;</p>
<p>08.05.2019</p> <p>Reunião a que tivemos oportunidade de assistir.</p>	<p>1) Aprovação da ata da reunião anterior e designação de Secretário;</p> <p>2) Provas de Final de Ciclo e Provas de equivalência à frequência;</p> <p>3) Aprovação dos calendários das Provas de Equivalência à Frequência – 1ª e 2ª fases;</p> <p>4) Educação Inclusiva – análise e aprovação dos relatórios técnico-pedagógicos;</p> <p>5) Reutilização de Manuais Escolares para 2019/20;</p> <p>6) Análise da legislação referente à avaliação do final de ano letivo 2018/19 e orientações do Conselho Pedagógico para as reuniões de avaliação de final do Ano Letivo;</p> <p>7) Processos de Referenciação dos alunos - ponto de situação;</p> <p>8) Informações prestadas pelo Diretor do Agrupamento;</p> <p>9) Apreciação dos assuntos apresentados pelos membros;</p> <p>10) Análise dos resultados da Avaliação do 2.º Período / Medidas a implementar.</p>	<p>Faltou um conselheiro</p>	<p>- Na aprovação da ata, da reunião anterior, um dos elementos propõe uma correção, o que suscitou tensão com um outro conselheiro, dado o conteúdo do assunto;</p> <p>- O Diretor criticou o nível de exigência verificado nas provas performativas do 2.º ano. Referiu que o Município ofereceu o material necessário;</p> <p>- Análise dos resultados escolares do 2.º período;</p>