



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Victor Manuel Laranjo Serafim

**O Projeto de Intervenção na Escolha e Ação  
do Diretor: dinâmicas de uma candidatura  
única de um diretor de continuidade**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Victor Manuel Laranjo Serafim

**O Projeto de Intervenção na Escolha e Ação  
do Diretor: dinâmicas de uma candidatura  
única de um diretor de continuidade**

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

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Fernanda Martins**

## 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-SemDerivações CC BY-NC-ND

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

## AGRADECIMENTOS

Antes de mais, grato à Doutora Fernanda Martins pelo rigor e competência na orientação e pelas pertinentes observações, sugestões e ensinamentos. Agradeço-lhe ainda a compreensão e incentivo nos momentos mais difíceis.

Ao Agrupamento do Rio, na pessoa do seu diretor, pela incondicional abertura e disponibilidade para o processo de recolha de dados. Para além do agradecimento a professores e assistentes operacionais que amavelmente me receberam, quero aqui enaltecer a receptividade, envolvimento e simpatia do Subdiretor e da Presidente do Conselho Geral. E ainda a todos os intervenientes que se disponibilizaram a participar e dar o seu sincero contributo na realização das entrevistas.

Aos professores e colegas de mestrado pelos ensinamentos, partilha e incentivo. Um agradecimento especial ao Luís Afonso Martins, ao Ricardo Godinho e ao João Luís, prova de que a academia cimenta amizades para a vida.

À família e amigos pelo estímulo e pela compreensão das ausências.

Por fim, à Sónia pelo carinho, compreensão, presença, e força transmitida nas alturas mais complicadas. E à Maria, razão disto tudo, a quem espero, com este trabalho, responder à recorrente pergunta: “Onde está o papá?”.

## 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.

## O Projeto de Intervenção na Escolha e Ação do Diretor: dinâmicas de uma candidatura única de um diretor de continuidade

### RESUMO

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na senda da gestão democrática, e com o objetivo preambular de criar condições para a afirmação de boas e eficazes lideranças, firmadas num rosto unipessoal, introduziu novas dinâmicas de seleção e de responsabilização do diretor escolar. E com isso, a obrigatoriedade de os candidatos a diretor apresentarem um projeto de intervenção, como missão estratégica de ação. A presente investigação desenvolveu-se com o propósito de analisar e compreender de que forma, esse elemento base do procedimento concursal, o projeto de intervenção, assume pertinência na seleção e ação do diretor. Considerado no corpo de lei como um programa estratégico de missão e de definição das metas e orientações, o projeto de intervenção encontra-se entre o plano teórico de intenções unipessoais e a consequência operacional na ação do diretor, isto é, entre o “plano das orientações para a ação” e o “plano de ação”. Neste enquadramento, e complementado pela perceção dos atores escolares, o estudo incidiu no projeto de intervenção, como construção, e o seu papel no procedimento concursal, eleição e ação do diretor. O estudo seguiu uma metodologia de investigação qualitativa, de opção por um estudo de caso, e aplicada a um agrupamento de escolas, denominado de *Agrupamento do Rio*. Contexto organizacional marcado pelas dinâmicas de uma candidatura única de um diretor de continuidade. As técnicas de pesquisa utilizadas resultaram da conjugação da análise documental e da aplicação de entrevistas semiestruturadas aos representantes dos principais atores escolares direta ou indiretamente relacionados com a seleção do diretor, dentro e fora do palco de eleição por excelência, o conselho geral. A dimensão processual, eleitoral e operacional do projeto de intervenção, definidas nos objetivos do estudo, tiveram uma abordagem à luz de três modelos de análise organizacional, enquadreadores e orientadores da presente investigação: burocrático, político e da ambiguidade. Dos dados apurados, conclui-se que num procedimento concursal de candidatura única e com um candidato de continuidade, o projeto de intervenção, assume-se com uma formalidade técnico-legal, com reduzida consequência a montante e a jusante da eleição do diretor. Constata-se, assim, que a quantidade e natureza das candidaturas tem reflexo nas dinâmicas de escolha e ação do rosto da organização escola.

**Palavras chave:** Diretor, Eleição, Procedimento Concursal, Projeto de Intervenção.

## The Intervention Project in the Candidature and Deeds of a School's Headteacher: the dynamics of a single candidature for a Headship who has tenure

### ABSTRACT

The decree-law n° 75/2008, of 22nd April, on the path to democratic management, and with the preambular objective of creating conditions for the affirmation of good, efficient leadership, of a unipersonal nature, introduced new dynamics in the selecting and duty of a school Headteacher. And with this, the obligation for the candidates for the post of Headteacher to present an intervention project, with a strategic plan. This research has been developed with the aim of analysing and understanding in which way this fundamental element of the application procedure, the intervention project, is pertinent in the selection and the actions of the Headteacher. Considered in law as a strategic mission plan and the definitions of objectives and direction, the intervention project finds itself between the theoretical plan of unipersonal intentions and the operational consequences of the action of the Headteacher, that is to say, between “the guidelines for the plan of action “and “the action plan”. In this framework and complemented by the perception of school players, this study focussed on the intervention project, as a construct, and its role in the application procedure, selection and action of the Headteacher. The study used a qualitative research methodology, as an option for a case study and was applied to a group of schools, named *Agrupamento do Rio*. An organizational context highlighted by the dynamics of a single candidature for a tenured Headteacher. The research techniques employed are the result of a conjugation of documental analysis and the carrying out of semi-structured interviews with the representatives of the main school players, directly or indirectly involved in the selecting of the Headteacher, in or out of the election stage par excellence, the school board. The processual, electoral and operational dimension of the intervention project, defined in the aims of the research, were approached in the light of three organizational analyses, framing and shaping this research: bureaucratic, political and ambiguity. From the resulting data, it can be concluded that with an application system with single candidature for a tenured post, the intervention project can be seen as a technical-legal formality with reduced consequences in the ups and downs of selecting a Headteacher. Thus, it is seen that the quantity and nature of candidatures has an effect on the selection dynamics and the attitude of the scholastic body.

**Keywords:** Candidature System, Election, Headteacher, Intervention Project.

# 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 e abreviaturas .....	x
Índice de quadros.....	xii
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1. A problemática da investigação.....	2
1.1. Apresentação da pergunta de partida.....	3
1.2. Definição de objetivos .....	4
1.3. Formulação das hipóteses .....	4
2. Organização do estudo .....	5
<b>CAPÍTULO I – PROCESSOS DE ESCOLHA E DINÂMICAS DE AÇÃO DO ÓRGÃO DE GESTÃO .....</b>	<b>6</b>
1. As (des)continuidades do percurso normativo da administração e gestão da escola: do presidente do órgão colegial ao órgão unipessoal do diretor .....	6
1.1. O presidente da comissão de gestão na génese da gestão democrática .....	7
1.2. O presidente do conselho diretivo da universalização da gestão democrática .....	9
1.3. O presidente do conselho diretivo na normalização da gestão democrática .....	13
1.4. O diretor executivo num modelo experimental .....	19
1.5. O presidente do conselho executivo como afirmação da colegialidade.....	27
1.6. O diretor como unipessoalidade imposta.....	35
1.6.1. O diretor: um perfil .....	48
1.6.2. A escolha do diretor: uma modalidade mista.....	53
1.6.3. O diretor em ação.....	60
<b>CAPÍTULO II – CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO MODELO DE ANÁLISE .....</b>	<b>65</b>
1. Os modelos de análise organizacional: abordagem tridimensional da escola como organização .....	65
1.1. Modelo racional burocrático .....	68
1.1.1. Dimensão burocrática da seleção e ação do diretor.....	74
1.2. Modelo político .....	77

1.2.1. Dimensão política da seleção e ação do diretor .....	82
1.3. Modelo da ambiguidade.....	83
1.3.1. Dimensão ambígua da seleção e ação do diretor.....	87
2. Da metodologia de projeto ao projeto de intervenção.....	88
3. Para uma abordagem teórica do projeto de intervenção .....	99
<b>CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>107</b>
1. Paradigma de investigação .....	107
1.1. Estudo de caso.....	108
2. Técnicas de investigação .....	110
2.1. Análise documental .....	111
2.2. Entrevista .....	113
2.3. Análise de conteúdo .....	115
3. Contexto de estudo: <i>Agrupamento do Rio</i> e os seus atores .....	120
4. Processo investigativo de recolha de dados empíricos .....	123
4.1. Documentos.....	124
4.2. Entrevistas.....	126
4.2.1. Caracterização dos entrevistados .....	132
<b>CAPÍTULO IV – O PROJETO DE INTERVENÇÃO DO DIRETOR DO <i>AGRUPAMENTO DO RIO</i>. DA ELEIÇÃO À AÇÃO .....</b>	<b>136</b>
1. O projeto de intervenção do diretor do <i>Agrupamento do Rio</i> : (inter)dependências .....	136
2. A eleição do diretor do <i>Agrupamento do Rio</i> .....	142
3. As entrevistas: análise interpretativa .....	151
3.1. O projeto de intervenção no procedimento concursal do diretor .....	152
3.1.1. A pertinência do projeto de intervenção na candidatura.....	152
3.1.2. A construção e objetivos do projeto de intervenção.....	159
3.1.3. As (inter)dependências entre o projeto de intervenção e o projeto educativo .....	164
3.2. O projeto de intervenção na eleição do diretor .....	165
3.2.1. O peso eleitoral do projeto de intervenção e do perfil do candidato .....	165
3.2.2. O papel estratégico do conselho geral .....	172
3.2.3. As relações de poder e interesses no conselho geral .....	176
3.3 O projeto de intervenção na ação do diretor .....	185
3.3.1. A implementação do projeto de intervenção .....	186
3.3.2. A consequência do projeto de intervenção.....	190
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>194</b>

<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	202
Legislação .....	210
<b>APÊNDICES</b> .....	214
Apêndice I – Solicitação de autorização ao diretor .....	215
Apêndice II – Consentimento informado dos entrevistados.....	216
Apêndice III – Guião da entrevista ao diretor e subdiretor .....	217
Apêndice IV – Guião da entrevista aos membros do CG.....	221
Apêndice V – Guião da entrevista aos membros não integrantes do CG .....	225
Apêndice VI – Domínios, categorias, subcategorias e unidades de contexto das entrevistas.....	229
Apêndice VII – Análise de frequência das respostas nos domínios, categorias e assuntos questionados nas entrevistas .....	246
Apêndice VIII – Análise de conteúdo das atas do CG.....	252
Apêndice IX – Análise de conteúdo das atas da comissão especializada do CG.....	254
Apêndice X – Análise de conteúdo da ata de tomada de posse do diretor.....	256
Apêndice XI – Transcrição da entrevista ao diretor (E1D).....	257
Apêndice XII – Transcrição da entrevista ao subdiretor (E2SD) .....	266
Apêndice XIII – Transcrição da entrevista ao coordenador dos diretores de turma (E3CDT) .....	272
Apêndice XIV – Transcrição da entrevista à professora (E4P) .....	279
Apêndice XV – Transcrição da entrevista ao coordenador de departamento (E5CD).....	288
Apêndice XVI – Transcrição da entrevista ao representante da autarquia no CG (E6aCG) .....	296
Apêndice XVII – Transcrição da entrevista à presidente do CG (E7pCG) .....	305
Apêndice XVIII – Transcrição da entrevista à representante do pessoal não docente no CG (E8ndCG) 314	
Apêndice XIX – Transcrição da entrevista ao representante dos pais e encarregados de educação no CG (E9ndCG).....	320
Apêndice XX – Transcrição da entrevista à representante da comunidade local no CG (E10ndCG) 328	
Apêndice XXI – Transcrição da entrevista ao representante docente e membro da comissão especializada do CG (E11dceCG) .....	338
Apêndice XXII – Transcrição da entrevista ao representante do pessoal docente no CG (E12dCG) 347	

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BPPS – Bases Programáticas do Partido Socialista

CA – Contrato de Autonomia

CAA – Conselho de Acompanhamento e Avaliação

CAP – Comissão Administrativa Provisória

CE – Conselho Executivo

CECG – Comissão Especializada do Conselho Geral

CNE – Conselho Nacional de Educação

CG – Conselho Geral

CONFAP – Confederação Nacional de Associações de Pais

CP – Conselho Pedagógico

CV – Curriculum Vitae

DT – Diretor de Turma

E1D – Entrevista 1 ao Diretor

E2SD – Entrevista 2 ao Subdiretor

E3CDT – Entrevista 3 ao Coordenador dos Diretores de Turma

E4P – Entrevista 4 à Professora

E5CD – Entrevista 5 ao Coordenador de Departamento

E6aCG – Entrevista 6 ao Representante da Autarquia no Conselho Geral

E7pCG – Entrevista 7 à Presidente do Conselho Geral

E8ndCG – Entrevista 8 à Representante do Pessoal não Docente no Conselho Geral

E9eeCG – Entrevista 9 ao Representante dos Pais e Encarregados de Educação no Conselho Geral

E10clCG – Entrevista 10 à Representante da Comunidade Local no Conselho Geral

E11dceCG – Entrevista 11 ao Representante do Pessoal Docente e Membro da Comissão Especializada do Conselho Geral

E12dCG – Entrevista 12 ao Representante do Pessoal Docente no Conselho Geral

EB1 – Escola básica do 1.º ciclo.

EB1/JI – Escola básica do 1.º ciclo com Jardim de Infância.

EB2,3 – Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos.

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EE – Encarregados de Educação

EFA – Educação de Formação de Adultos  
Fem. – Feminino  
FENPROF – Federação Nacional de Professores  
GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família  
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo  
Masc. – Masculino  
PE – Projeto Educativo  
PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação.  
PI – Projeto de Intervenção.  
PPMT3 – Plano Plurianual de Melhoria TEIP-3  
PTE – Plano Tecnológico  
PT3 – Projeto TEIP-3  
Rep. – Representante  
SC – Subcategoria  
SADD – Secção de Avaliação de Desempenho Docente  
TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária.  
UC – Unidade de Contexto

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Eleição e competências do presidente da comissão de gestão .....	8
Quadro 2 – Eleição e competências do presidente do conselho diretivo .....	11
Quadro 3 – Eleição e competências do presidente do conselho diretivo .....	15
Quadro 4 – Eleição e competências do diretor executivo .....	25
Quadro 5 – Eleição e competências do presidente do conselho executivo ou diretor .....	34
Quadro 6 – Eleição e competências do diretor .....	49
Quadro 7 – Tipos de projetos metaforizados na escola como organização, segundo Barroso e Costa .	95
Quadro 8 – Percurso profissional do diretor do <i>Agrupamento do Rio</i> enquanto gestor escolar .....	121
Quadro 9 – Documentos consultados no <i>Agrupamento do Rio</i> .....	125
Quadro 10 – Objetivos específicos das entrevistas por domínios.....	127
Quadro 11 – Operacionalização das entrevistas .....	129
Quadro 12 – Domínios, categorias e subcategorias de análise das entrevistas.....	131
Quadro 13 – Caracterização dos entrevistados.....	133
Quadro 14 – Motivação dos entrevistados para o cargo que exercem no âmbito da investigação.....	134
Quadro 15 – (inter)dependências do PE 2014/17, PT3 2012/13 e PPMT3 com o PI.....	140
Quadro 16 – (inter)dependências do PI com o PE 2017/2021 .....	141
Quadro 17 – Cronograma do procedimento concursal para o recrutamento do diretor de 2017 .....	143
Quadro 18 – Constituição do conselho geral do <i>Agrupamento Rio</i> .....	147

## INTRODUÇÃO

A gestão escolar do ensino público do pós 25 de abril de 1974, adjetivada de “gestão democrática”, tem sido, ao longo desse período, alvo de várias iniciativas legislativas que lhe imprimiram uma oscilação de modelos experienciados.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, na senda da uma maior autonomia das escolas e, conseqüentemente, da capacidade dos seus órgãos de direção, vieram criar novas dinâmicas de participação, ação e responsabilização. A sustentação deste novo paradigma para a gestão e administração das escolas passou pela normatividade do reforço da participação das famílias e comunidade, da autonomia e das lideranças. É na senda dessas lideranças, que se pretendem boas e eficazes, que o articulado introduz e impõe a figura do diretor, como rosto unipessoal visível da autoridade e responsabilidade da escola como organização.

O processo de seleção do órgão verdadeiramente executivo da gestão escolar passa por um procedimento concursal e uma eleição em sede do órgão considerado de orientação estratégica, o conselho geral. É neste enquadramento que o projeto de intervenção se apresenta como uma exigência introduzida pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, embora o Decreto-Lei n.º 172/91 já estabelecesse a necessidade de o diretor executivo apresentar um projeto de escola. O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, apresentando a possibilidade de escolha entre uma gestão colegial e uma gestão unipessoal, já considerava a necessidade de os candidatos à direção das escolas apresentarem um programa de ação. No entanto, foi o normativo de 2008 que passou a obrigar o candidato a diretor a apresentar um projeto de intervenção aquando da sua candidatura. Consagra a imposição do candidato ao cargo de diretor de agrupamento de escolas ou de escola não agrupada de apresentar um programa, no qual identifica os problemas, define a missão, as metas e as grandes linhas de orientação da ação, bem como a explicitação do plano estratégico a realizar no mandato.

Pretendemos que a investigação se foque no projeto de intervenção, como instrumento de ação estratégica exigido normativamente, e na sua pertinência, importância e peso na seleção e nas dinâmicas de ação do diretor.

O projeto de intervenção, como documento “onde está e para que serve” (Castanheira & Costa, 2011), revela-se como temática de interesse investigativo, nomeadamente pela linha de ação que subentende, pelo cariz de estratégia individual e pelo reduzido escrutínio público que regista.

A opção pelo tema seguiu, as regras propostas por Eco: “Que o tema corresponda aos interesses do candidato; Que as fontes a que recorre sejam acessíveis; Que as fontes a que recorre sejam

manuseáveis; Que o quadro metodológico da investigação esteja ao alcance da experiência do candidato” (2007: 33). Deste modo, o interesse pela realização da investigação centrada no projeto de intervenção do diretor centra-se no interesse pessoal pelo assunto, na experiência em cargos de gestão escolar, no particular interesse pelo aprofundamento de perspetivas de análise e conhecimentos que sirvam de competências para possíveis experiências profissionais futuras, no complemento a uma especialização no âmbito da administração escolar e na curiosidade sobre um elemento fundamental na candidatura a diretor. Apesar de pouco presente na investigação em administração educacional, o projeto de intervenção insere-se nas dimensões que Lima considera merecerem um estudo empírico:

“(…) a substituição da liderança colegial pela liderança unipessoal, a que falta a perda do carácter electivo (...); a centralização e concentração de poderes de decisão; o regresso à organização em linha, à maior hierarquização e à divisão do trabalho entre gestores e professores; a crescente relevância do saber pericial e do poder da tecnoestrutura, dos adjuntos e assessores, das instâncias especializadas na prestação dos serviços técnicos; a obsessão pela eficácia e eficiência, pela escolha óptima e pela performance competitiva; a centralidade dos processos de gestão da qualidade, de avaliação e de mensuração (...)” (2011b: 54).

Posto isto, propomos uma investigação que, acrescentando contributos à temática, faça a ponte entre o projeto de intervenção e a sua consequência, isto é, que aborde as questões relativas à implicação do projeto de intervenção na seleção e na ação do diretor de um agrupamento escolar. Consideramos igualmente fulcral compreender a importância do projeto de intervenção na seleção e ação do diretor escolar, a partir dos discursos, das perspetivas e olhares dos atores direta ou indiretamente implicados no processo de escolha, e no caso de um agrupamento de escolas em concreto.

## **1. Problema de investigação**

A escolha do diretor de agrupamento de escolas ou escola não agrupada, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 75/2008, enquadra-se num conjunto de procedimentos processuais que vieram introduzir novas dinâmicas à escola e à sua gestão.

A investigação direciona-se, tendo como objeto de estudo o projeto de intervenção e a sua relatividade no procedimento de seleção e nas lógicas de ação do diretor num agrupamento de escolas. Pretende-se compreender, no universo da escolha do diretor, a importância relativa do projeto de

intervenção unipessoal como elemento concursal, as estratégias de decisão dos membros eleitores do conselho geral e o grau de perceção dos atores escolares.

### **1.1. Apresentação da pergunta de partida**

Enquadrada numa base teórica e num quadro de análise, a pergunta de partida norteia o desenvolvimento da investigação numa perspetiva de compreensão da realidade.

Deste modo, tendo por base os modelos de análise burocrático, político e da ambiguidade, formula-se a pergunta geral de partida:

**O projeto de intervenção do diretor é um instrumento estratégico consequente na seleção e ação do diretor ou um mero elemento unipessoal formal de candidatura?**

A construção da pergunta central do estudo procurou seguir as qualidades de clareza, exequibilidade e pertinência (Quivy & Campenhoudt, 1998: 34-44). Logo, não se pretende uma investigação demasiado ambiciosa que choque com possíveis constrangimentos de execução e aplicação.

Como apoio à compreensão da problemática formulada, o estudo desenvolver-se-á na procura de respostas a outras questões orientadoras:

- Quais os critérios de elaboração do projeto de intervenção do diretor?
- Quais as articulações e as desarticulações entre projeto de intervenção e o projeto educativo?
- Qual o peso do projeto de intervenção na eleição do diretor?
- Estará a eleição do diretor, por ser indireta e em sede de conselho geral, diminuída democraticamente?
- Qual o grau de perceção que os vários atores escolares têm do projeto de intervenção?
- Como se processa a avaliação do cumprimento do projeto de intervenção?

## 1.2. Definição de objetivos

Formuladas a pergunta de partida e as questões orientadoras da investigação, definimos os grandes objetivos:

- Compreender a forma de elaboração do projeto de intervenção;
- Compreender as formas de divulgação, monitorização e escrutínio do projeto de intervenção;
- Analisar as articulações e desarticulações entre o projeto educativo e projeto de intervenção;
- Analisar e compreender os procedimentos de seleção do diretor.
- Perceber o real impacto do projeto de intervenção na escolha do diretor;
- Compreender a relação entre a apresentação formal do projeto de intervenção e as tensões no momento da eleição;
- Compreender as implicações do projeto de intervenção na ação do diretor;
- Identificar as percepções dos atores escolares relativamente à preponderância e consequência do projeto de intervenção.

## 1.3. Formulação das hipóteses

A revisão da literatura, o interesse particular e a experiência profissional permitiram a aquisição de um conjunto de conhecimentos que melhor contribuíram para a definição de hipóteses a investigar na fase empírica do estudo. No entanto, “Os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando” (Bogdan & Biklen, 1994: 84).

Assim, definimos hipóteses simples, claras e interessantes do ponto de vista investigativo:

- O projeto de intervenção revela-se mais uma exigência processual formal, do que um instrumento de ação estratégico com peso na eleição do diretor de escola.
- As tensões políticas resultantes da constituição do conselho geral condicionam a escolha do diretor, subalternizando o projeto de intervenção.
- A ação do diretor decorre mais das suas competências e dos objetivos do projeto educativo do que das linhas de ação traçadas no projeto de intervenção.
- O carácter unipessoal de apresentação de candidaturas e a reduzida participação na eleição limitam a percepção dos sujeitos escolares relativamente ao projeto de intervenção.

## 2. Organização do estudo

No seguimento da introdução agora apresentada, o trabalho organiza-se em quatro capítulos, sendo fechado com a apresentação das principais conclusões.

No primeiro capítulo, *Processos de escolha e dinâmicas de ação do órgão de gestão*, pretendemos realizar uma síntese analítico-interpretativa da evolução dos modelos de gestão e administração das escolas no pós 25 de abril, e centrada nos processos de escolha e nas competências dos órgãos de gestão e administração. Com particular incidência no decreto de 2008, procuraremos traçar um perfil do diretor, analisar a modalidade de seleção e as dinâmicas da sua ação. A compreensão do percurso normativo complementa-se com a mobilização da visão e pareceres dos autores e das instituições referenciados na literatura.

O segundo capítulo, *Construção teórica do modelo de análise*, partindo dos modelos teóricos de análise da escola como organização e de uma estruturação concetual, contribuirá para a definição de um enquadramento teórico-concetual e para a interpretação e compreensão do problema de investigação, pergunta de partida, objetivos e hipóteses levantadas.

No terceiro capítulo, *Enquadramento metodológico da investigação*, fazemos uma incursão na opção metodológica utilizada no estudo empírico, com enfoque geral no cariz qualitativo, e no suporte técnico da análise documental, da entrevista e na análise de conteúdo. Caracterizado o *Agrupamento do Rio*, como o estudo de caso, passamos à exploração da aplicação das técnicas de recolha de dados em contexto de estudo.

O capítulo quarto, *O projeto de intervenção do diretor do Agrupamento do Rio: da eleição à ação*, é dedicado à apresentação e análise dos resultados do estudo empírico, decorrente da análise documental do estudo de caso e das entrevistas realizadas. Concomitantemente, e na senda dos objetivos, questões e hipóteses levantadas, interpretamos as evidências empíricas no cruzamento com o modelo teórico e concetual mobilizado.

Por fim, como sistematização do estudo, serão apresentadas as principais conclusões. Da identificação de algumas limitações do estudo, indicaremos propostas para futuras investigações.

# CAPÍTULO I – OS PROCESSOS DE ESCOLHA E DINÂMICAS DE AÇÃO DO ÓRGÃO DE GESTÃO

Estudar e compreender o projeto de intervenção na eleição do diretor escolar, subentende e exige, primeiramente, a interpretação dos normativos que regulam a gestão e administração das escolas públicas, no período denominado de “gestão democrática das escolas”. Esse estudo é enquadrado pela regulamentação que norteou todo o percurso da gestão democrática pós 25 de abril de 1974, desde a publicação do Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, até ao atual Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelos Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e complementado pela Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho, que regulamentam o atual modelo de gestão e que aludem ao projeto de intervenção, incluindo todo o processo de eleição do diretor. Logo, sem querermos proceder a uma análise interpretativa histórica e diacrónica da produção legislativa no que ao governo das escolas diz respeito, focaremos o nosso ensaio interpretativo e comparativo nas orientações que regulamentaram a eleição e atribuições do representante de gestão escolar e, por inerência, as implicações na sua ação. Para tal, abordaremos os órgãos de direção, administração e gestão, em geral, como o foco primordial na liderança executiva das escolas: comissão de gestão (Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de março); conselho executivo (Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro); conselho diretivo (Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 28 de outubro); diretor executivo (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio); conselho executivo ou diretor (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio); diretor (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

## **1. As (des)continuidades do percurso normativo da administração e gestão da escola: do presidente do órgão colegial ao órgão unipessoal do diretor**

Segundo João Barroso, até aos inícios da década de 70, o modelo de administração escolar era um modelo normativista, altamente burocrático, aplicado à organização e administração dos liceus. Sintetizando o modelo liceal do governo das escolas deste período, refere que

“Trata-se de um modelo racional, burocrático-mecanicista, centralizador, cuja função essencial era assegurar a rotina de um ensino padronizado e garantir a coordenação dos professores, a homogeneização dos alunos e a conexão das disciplinas e dos diferentes agrupamentos de alunos (turmas, classes e ciclos), com máximo de eficiência” (1991: 64-65).

O advento da liberdade trouxe um período revolucionário que se estendeu às escolas. Fruto do corte com o modelo anterior, e na ausência de regulamentação, o governo das escolas tornou-se um processo, por vezes, quase anárquico. Sendo premente normalizar o cotidiano das escolas, e regulamentar o exercício da sua gestão, iniciou-se um caminho legislativo denominado de “gestão democrática”.

### **1.1. O presidente da comissão de gestão na gênese da gestão democrática**

O Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, considerado como o mais pequeno normativo sobre a gestão e administração da escola (contava apenas com cinco artigos) e publicado pouco mais de um mês após o 25 de abril de 1974, iniciava a gestão democrática, ao por cobro às “práticas autogestionárias” que, entretanto, se tinham instalado nas escolas portuguesas. Era Ministro da Educação, Eduardo Correia, do I Governo Provisório. Como refere Licínio Lima, “Em cerca de um mês professores e alunos de diversas escolas substituirão reitores e diretores por órgãos de gestão eleitos, por diferentes processos, com diferentes denominações e composições” (1998: 235). O mesmo autor complementa, caracterizando este período como de verdadeira autogestão, ao argumentar que “Durante o período revolucionário, embora à margem dos conceitos de descentralização e de autonomia das escolas, que à época se mantinham ausentes dos discursos político-educativos, foi de um exercício autogestionário, de práticas de autogoverno e de uma autonomia *de facto* (...)” (2014: 1069). “Práticas autogestionárias” que tinham afastado os antigos reitores e diretores nomeados governamentalmente no seguimento da publicação do Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de abril. Reconhecia, assim, no seu preâmbulo, “a necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgão de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar”. E logo no artigo 1º, ao esclarecer que

“Enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, a direção dos mesmos estabelecimentos poderá ser confiada, pelo Ministério da Educação e Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974” (Decreto-Lei n.º 221/74).

Tentava, transitoriamente, normalizar processos, sem deixar de marcar o cunho da administração central. Iniciava-se, assim, a democratização da gestão das escolas, pondo término à nomeação ministerial dos anteriores reitores e diretores, como preconizava o Decreto-Lei n.º 48572, de 9 de setembro de 1968 e o precocemente revogado Decreto-Lei n.º 53/73 de 10 de outubro.

O carácter transitório e pouco consistente do normativo era ainda evidente na continuidade das atribuições dos anteriores órgãos de gestão por parte das novas comissões de gestão democraticamente eleitas (artigo 2.º) e no assumir de possíveis dúvidas surgidas na aplicação do diploma (artigo 5.º).

O próprio legislador reconhece, no preâmbulo do normativo subsequente, o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, que

“O Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio, possibilitou a criação, logo após o Movimento do 25 de Abril, de estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário. Constituíram tais estruturas uma primeira experiência da maior importância no processo de democratização do sistema escolar português”.

Em suma, a administração escolar preconizada pelo Decreto-Lei n.º 221/74 (Quadro 1), repescando as atribuições dos órgãos anteriores, centrava-se em comissões de gestão democraticamente eleitas, constituídas por professores, alunos e funcionários administrativos e auxiliares e da qual saía um presidente, escolhido entre os docentes representados. Com um modelo de gestão colegial, “As comissões de gestão escolherão entre os docentes um presidente que as representará e assegurará a execução das deliberações coletivamente tomadas” (artigo 3.º). Conclui-se que a administração e gestão escolar está, neste período, centrada somente nos atores escolares, deixando famílias e comunidades arredadas. Como refere Lima

“A democracia directa e as modalidades de participação activa e informal, típicas das fases de activismo político e de mobilização social dos actores, caracterizam este período da vida escolar, especialmente no que concerne a professores e alunos, deixando praticamente à margem as famílias e os encarregados de educação, tal como, em geral, as relações com a comunidade local” (Lima, 2009a: 229).

**Quadro 1** – Eleição e competências do presidente da comissão de gestão

<b>Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio</b> Vigente de 27 de maio de 1974 a 21 de dezembro de 1974 (6 meses)	
ÓRGÃO DE GESTÃO	Comissão de gestão
COMISSÃO DE GESTÃO	<b>Definição</b>

	<p>Iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgão de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar.</p> <p><b>Composição</b> A comissão de gestão era constituída por representantes dos docentes, alunos, funcionários administrativos e auxiliares.</p> <p><b>Eleição</b> Democraticamente eleita em Assembleia Geral de Escola e posteriormente por voto direto e secreto.</p> <p><b>Mandato</b> Não especificado.</p> <p><b>Liderança – PRESIDENTE DA COMISSÃO DE GESTÃO</b> Docente escolhido entre os elementos da comissão de gestão eleita.</p>
<p>COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES DO PRESIDENTE DA COMISSÃO DE GESTÃO</p>	
<p>Competências: - Compete ao presidente executar as deliberações coletivamente tomadas pela comissão de gestão e no cumprimento das atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão (Cf. Decreto-Lei n.º 48572, de 9 de setembro de 1968 e Decreto-Lei n.º 53/73 de 10 de outubro).</p> <p>Outras atribuições (artigo 3.º): - Representar e assegurar a execução das deliberações coletivamente tomadas.</p>	

## 1.2. O presidente do conselho diretivo da universalização da gestão democrática

Com Manuel Rodrigues de Carvalho como Ministro da Educação, o imprevisto e a transitoriedade do Decreto-Lei n.º 221/74, deu lugar à tomada de posição governamental, com a publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro. Embora de carácter essencialmente experimental de um ano (1974-1975) e “com vista a garantir que o afastamento de formas autocráticas de direcção das escolas passasse a ser convenientemente regulado” (Lima, 2011a: 60). O seu preâmbulo, referenciando o carácter iniciador do Decreto-Lei n.º 221, de 27 de maio, vinca a importância da criação de estruturas democráticas na gestão de todos os estabelecimentos oficiais de ensino preparatório e secundário e reforça a representação dos vários intervenientes da comunidade educativa, docentes, discentes, funcionários administrativos, auxiliares e pais e encarregados de educação. Inicia-se, assim, o primeiro modelo de gestão democrática das escolas portuguesas e a normatização da sua aplicação e generalização. Embora aludindo para a gestão assente em “estruturas democráticas”, o decreto vem, através da normatização e generalização, vincar os poderes e controlo do poder do estado central. Como refere Lima,

“A reorganização das escolas, a regulamentação detalhada de aspetos formais e processuais, a consagração de um modelo de gestão uniforme, representam condições de sobrevivência para uma administração centralizada e para um ministério que, embora momentaneamente paralisado e apagado, nunca terá chegado a ter verdadeiramente uma vocação diferente daquela que sempre tivera – a de um aparelho organizado para o controlo” (1998: 245).

O Decreto-Lei n.º 735-A/74 apresenta uma estruturação de gestão da escola fundada em três órgãos nucleares diferenciados: conselho diretivo, conselho pedagógico e conselho administrativo, definindo para todos eles funções e competências próprias e normas precisas de funcionamento, embora coladas ao antigo *modelo liceal* (Quadro 2).

A comissão de gestão dá lugar ao “conselho diretivo constituído por representantes do pessoal docente, dos alunos, do pessoal administrativo e do pessoal auxiliar do estabelecimento” (artigo 2.º, n.º 1). A representatividade daqueles representantes dependia do número de alunos matriculados. Nas escolas do ensino preparatório, pelo nível etário, não havia representação de alunos. Em termos restritivos, a representação docente no conselho diretivo tinha de incluir pelo menos um “agente de ensino com formação profissional completa”, não se referindo concretamente à figura do presidente. Era preconizada ainda, na senda do período revolucionário, a não elegibilidade de “pessoas” com passado ligado ao anterior regime.

A eleição dos representantes de cada um dos grupos integrantes do Conselho Diretivo, docentes, alunos e pessoal administrativo e auxiliar fazia-se por listas separadas por um mínimo de proponentes e em atos eleitorais secretos. Note-se que embora se elevasse o cariz democrático dos órgãos de gestão, a presença do controlo e poder do estado continuava a vincar-se através da obrigatoriedade de envio à Direção-Geral da Administração Escolar, num período de quarenta e oito horas, de toda a documentação autenticada do processo eleitoral. O mesmo acontecia terminada a eleição do presidente do conselho diretivo. O n.º 8 do artigo 7.º inclui mesmo a possibilidade do Ministro da Educação e Cultura poder designar um delegado para acompanhar processo eleitoral, assumindo a presidência da respetiva assembleia. O controlo superior continuava com a possibilidade de o ministério designar um encarregado da direção, e/ou outros docentes coadjuvantes, entre os docentes do mesmo ou de outros estabelecimentos (hoje comissão administrativa provisória).

Composto o conselho diretivo com os seus representantes, este elegia, “entre os seus membros docentes, um presidente” (artigo 12.º). Presidente que teria que apresentar, impreterivelmente, habilitação própria. A falta desta condição permitia ao Ministério de Educação e Cultura a nomeação de um presidente do conselho diretivo.

O funcionamento do conselho diretivo era colegial, dado que todas as decisões eram tomadas por maioria de votos, tendo o presidente voto de qualidade. A este órgão colegial eram, igualmente, atribuídas todas as funções que anteriormente, e de forma mais unipessoal, eram delegadas aos diretores, subdiretores, reitores e vice-reitores.

No artigo 13.º, as atribuições e competências do presidente do conselho diretivo estavam consagradas em lei e resumiam-se, formalmente, a quatro:

- a) Presidir às reuniões do conselho;
- b) Representar externamente o estabelecimento;
- c) Assinar o expediente e os documentos de contabilidade;
- d) Decidir em todos os assuntos correntes ou outros que lhe sejam delegados pelo conselho ou em situações de emergência em que não seja possível ouvir este.

O presidente do conselho diretivo, coadjuvado pelo conselho pedagógico, detinha outras atribuições que revelavam a matriz colegial deste órgão: convocar extraordinariamente reuniões do conselho e deter voto de qualidade, em caso de empate. Ainda, e por inerência de cargo, o presidente do conselho diretivo presidia ao conselho pedagógico, à secção disciplinar do conselho pedagógico e ao conselho administrativo.

Constata-se que o articulado deste decreto, na senda normalizadora, incide maioritariamente na regulação burocrática dos procedimentos de escolha e recrutamento dos representantes dos órgãos, em detrimento da definição de orientações e competências de desempenho e condensadas no artigo 17.º,

“Competirá ao conselho diretivo exercer todas as funções que, nos estatutos dos respetivos graus e ramos de ensino e legislação complementar, são atribuídas aos directores, subdirectores, reitores e vice-reitores dos estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário, naquilo que não seja alterado pelo presente diploma, ou por despacho ministerial, nos termos previstos no artigo 41.º”.

**Quadro 2 – Eleição e competências do presidente do conselho diretivo**

<b>Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro</b>	
Previsto a título experimental no ano escolar de 1974/1975 (1 ano), só seria revogado pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro (2 anos depois)	
ÓRGÃOS DE GESTÃO	Conselho diretivo Conselho pedagógico Conselho administrativo
CONSELHO DIRETIVO	<b>Definição</b> Um dos órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

	<p><b>Composição</b>  O conselho diretivo era constituído por representantes do pessoal docente, dos alunos, do pessoal administrativo e do pessoal auxiliar do estabelecimento, com representação indexada ao número de alunos matriculados e com diferenças entre ensino preparatório e ensino secundário.  Ensino preparatório – quatro ou cinco docentes, dois ou três representantes dos alunos, um representante do pessoal administrativo e um representante do pessoal auxiliar.  Ensino secundário - quatro ou cinco docentes, quatro ou cinco representantes dos alunos, um representante do pessoal administrativo e um representante do pessoal auxiliar.</p> <p><b>Eleição</b>  Os representantes do pessoal docente, dos alunos, do pessoal administrativo e do pessoal auxiliar do estabelecimento eram eleitos democraticamente por colégios eleitorais constituídos por todos os elementos de cada grupo.  A eleição dos docentes era feita por listas, de modo secreto e entre todos os agentes de ensino em serviço no estabelecimento. A lista vencedora tinha que reunir mais de metade dos votos. Os representantes dos alunos eram eleitos por listas e por um colégio eleitoral constituído por todos os alunos do estabelecimento.  A eleição dos representantes do pessoal administrativo e do pessoal auxiliar era feito por listas, de modo secreto e entre todo o pessoal administrativo e auxiliar, respetivamente. A lista vencedora tinha que reunir mais de metade dos votos.</p> <p><b>Mandato</b>  Não especificado.</p> <p><b>Liderança – PRESIDENTE DO CONSELHO DIRETIVO</b>  Docente eleito entre os membros docentes do conselho diretivo.  O presidente do conselho diretivo teria de apresentar formação profissional completa ou habilitação própria.</p>
<b>COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES DO PRESIDENTE DO CONSELHO DIRETIVO</b>	
<p>Competências (artigo 13.º):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presidir às reuniões do conselho diretivo;</li> <li>- Representar externamente o estabelecimento;</li> <li>- Assinar o expediente e os documentos de contabilidade;</li> <li>- Decidir em todos os assuntos correntes ou outros que lhe sejam delegados pelo conselho ou em situações de emergência em que não seja possível ouvir este.</li> </ul> <p>Competências (artigo 17.º)</p> <p>“Competirá ao conselho diretivo exercer todas as funções que, nos estatutos dos respetivos graus e ramos de ensino e legislação complementar, são atribuídas aos directores, subdirectores, reitores e vice-reitores dos estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário, naquilo em que não seja alterado pelo presente diploma, ou por despacho ministerial, nos termos previstos no artigo 41.º”.</p> <p>Outras atribuições:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presidente do conselho pedagógico;</li> <li>- Presidente do conselho administrativo;</li> <li>- Presidência da secção disciplinar do conselho pedagógico;</li> <li>- Convocar reuniões do conselho diretivo, conselho pedagógico e conselho administrativo;</li> <li>- Voto de qualidade, em caso de empate, nas tomadas de decisões em conselho diretivo e conselho pedagógico.</li> </ul>	

### 1.3. O presidente do conselho diretivo na normalização da gestão democrática

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro vinha, como explicita o seu preâmbulo, pôr um ponto de situação e um novo rumo à gestão escolar:

“A escola sofreu nos últimos anos o efeito da descompressão da vida política nacional o que, se levou a saudáveis atitudes de destruição de estruturas antigas, também fez ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo. Muito especialmente o vazio legal criado pelo não cumprimento do Decreto-Lei 735-A/74, de 21 de dezembro, que impunha a sua própria revisão até 31 de Agosto de 1975, provocou prejuízos incalculáveis”.

Com Mário Sottomayor Cardia como Ministro da Educação e Investigação Científica, e preconizando a “normalização” da educação, o normativo de 1976 levantava algumas críticas que, como refere Lima (1998), se centravam na limitação da participação dos alunos no conselho diretivo, na limitação da participação dos professores, com redução de direitos, responsabilidades e autonomia, e no reforço da centralização e burocracia do ministério. Não obstante,

“A arquitetura organizacional global decretada pelo Decreto-Lei n.º 769-A, de 23 de outubro, não diferia muito daquela que já estava consagrada no Decreto-Lei n.º 735-A/74, podendo mesmo afirmar-se que era sensivelmente a mesma, assente em três órgãos – conselho diretivo, conselho pedagógico e conselho administrativo. Do ponto de vista organizacional o novo diploma carregava uma continuidade estrutural, era um desenvolvimento do anterior, na lógica de uma administração centralizada que agora detinha condições para ir mais longe. Isto significava uma maior e mais detalhada regulamentação das regras de constituição dos órgãos previstos e dos processos eleitorais, a seleção de competências e, sobretudo, a penetração das regras no universo pedagógico, o que anteriormente não acontecera” (Lima, 1998: 266).

Para Barroso esta iniciativa legislativa vinha acima de tudo normalizar e regulamentar o exercício do poder nas escolas, designada de “gestão democrática”, partindo da seguinte estruturação:

- “a direcção colegial e representativa;
- as estruturas de participação para professores, alunos e pessoal não docente;
- princípio da elegibilidade para diferentes cargos;
- a divisão orgânica e funcional entre exercício da autoridade administrativa (conselho diretivo) e da autoridade profissional/pedagógica (conselho pedagógico e de grupos);
- o poder de os professores, enquanto profissionais, assegurarem a orientação e a coordenação pedagógica da escola” (1991: 69).

Conhecido como um símbolo da gestão democrática, o normativo de 1976, representou simultaneamente a gestão burocrática centralizada. Se, por um lado, a gestão democrática se reduzia à

eleição dos membros do conselho diretivo, por outro, a gestão burocrática vincava-se pela imposição normativa da administração central no sentido de uma *gestão corrente*.

Como referido anteriormente, a orgânica da gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário permanece igual ao diploma anterior – conselho diretivo, conselho pedagógico e conselho administrativo (Quadro 3).

O conselho diretivo eleito, órgão deliberativo e colegial, é agora constituído, segundo o artigo 2.º, por três ou cinco docentes (em função do número de alunos do estabelecimento, tendo menos ou mais de 1000 alunos), por dois representantes dos alunos, perdendo representatividade face ao normativo anterior, e por um representante do pessoal não docente.

O funcionamento interno do conselho diretivo, é regulamentado pela Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro. Num nítido incremento do poder regulador dos serviços centrais do Ministério da Educação, a portaria definia, de forma precisa, as funções e atribuições do conselho diretivo e dos seus membros.

Os representantes do pessoal docente do conselho diretivo eram eleitos, em assembleia eleitoral, de entre todos os docentes do estabelecimento.

Os representantes dos alunos são, neste modelo, eleitos pelos delegados de turma em assembleia eleitoral e só em estabelecimentos de ensino secundário que ministrem cursos complementares.

Os representantes do pessoal não docente eram igualmente eleitos em assembleia eleitoral de entre todos os elementos do pessoal técnico, administrativo e auxiliar do estabelecimento de ensino.

O presidente do conselho diretivo era, escolhido de entre os membros docentes do conselho diretivo, sendo, simultaneamente e em reunião, escolhidos os vice-presidente e o secretário. No caso de o conselho diretivo ter cinco membros docentes, os restantes dois seriam vogais. De destacar a obrigatoriedade do presidente e do vice-presidente terem que ser profissionalizados, podendo o ministério, caso esse requisito não fosse cumprido, de designar ou destacar docentes profissionalizados para o efeito (n.º 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 769-A/76 e n.º 2.1 da Portaria n.º 677/77).

O artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 769-A/76 fixa, perentoriamente, as competências do presidente diretivo:

- a) Presidir às reuniões dos conselhos diretivo, pedagógico e administrativo;
- b) Representar o estabelecimento;
- c) Abrir a correspondência e assinar o expediente;
- d) Decidir em todos os assuntos que lhe sejam delegados pelo conselho ou em situações de emergência em que não seja possível ouvir este;
- e) Submeter à apreciação superior os assuntos que excedam a competência do conselho diretivo”.

A publicação da Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro, veio, no seu n.º 6, aumentar, especificar e balizar as competências do presidente do conselho diretivo, diminuindo claramente a sua autonomia.

Ainda no campo das atribuições do presidente do conselho diretivo, e por inerência de funções, a portaria, no seu n.º 5, determinava as competências gerais dos membros do órgão a que presidia, o conselho diretivo.

Esta normatização das competências do presidente do conselho diretivo definia muito claramente, a sua ação, principalmente no domínio da escola. No entanto, na sendo dos decretos anteriores e de uma tradição ministerial centralizadora, com ecos no “modelo liceal”, regista-se uma tendência para a dependência do presidente do conselho diretivo, numa lógica de “ligação direta” de informação e prestação de contas. Dependência face a uma centralização da administração das escolas identificada, posteriormente, pelos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). Para além da competência plasmada na alínea e), do artigo 13.º, são várias as atribuições presentes na portaria que ao iniciarem-se por “submeter”, “participar”, “remeter”, colaborar”, “comunicar”, atribuem ao presidente do órgão de gestão um papel de representação do estado, e indiciando subordinação.

Após a tomada de posse do conselho diretivo, e “num prazo de três dias”, os membros docentes reuniam para distribuir funções, sendo obrigatória a designação de responsáveis para a presidência da comissão dos cursos noturnos prevista no artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 769-A/76, para o acompanhamento pedagógico e disciplinar dos cursos complementares diurnos e para a coordenação da ação social escolar no estabelecimento de ensino. Distribuição de funções que certamente acarretaria aumento de atribuições do presidente.

**Quadro 3 – Eleição e competências do presidente do conselho diretivo**

<b>Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro</b> Em vigor de 23 de outubro de 1976 a 10 de maio de 1991 (15 anos) ou a 4 de maio de 1998 (22 anos)	
ÓRGÃOS ADMINISTRAÇÃO GESTÃO	E Conselho diretivo Conselho pedagógico Conselho administrativo
CONSELHO DIRETIVO	<b>Definição</b> Um dos órgãos de cada estabelecimento de ensino preparatório e secundário responsáveis pelo seu funcionamento.  <b>Composição</b> Constituído por três ou cinco representantes do pessoal docente, conforme se trate de estabelecimentos cuja frequência não exceda ou ultrapasse os mil alunos, dois representantes dos alunos e 1 representante do pessoal não docente. Nos estabelecimentos sem ensino secundário, a representação dos alunos passava pelo possível convite a delegados de turma e sem direito de voto.

	<p>De entre os seus membros docentes saiam o presidente do conselho diretivo, um vice-presidente e um secretário. Nas escolas com mais de mil alunos acresciam dois vogais.</p> <p><b>Eleição</b>  A eleição dos representantes do pessoal docente era feita mediante apresentação de listas em assembleia eleitoral, por voto secreto, e entre todos os docentes em serviço no estabelecimento. As eleições decorriam entre 1 e 15 de setembro.  Os representantes dos alunos eram eleitos por listas, pelos delegados de turma e até 30 de outubro.  O representante do pessoal não docente era eleito de entre e por todos os elementos do pessoal técnico, administrativo e auxiliar.  As listas vencedoras tinham de obter no mínimo 51% dos votos, em pelo menos 60% do total de eleitores.</p> <p><b>Mandato</b>  Dois anos, exceto os representantes dos alunos, eleitos anualmente.</p> <p><b>Liderança – PRESIDENTE DO CONSELHO DIRETIVO</b>  Docente eleito por voto secreto, entre os membros docentes do conselho diretivo.  O Presidente do conselho diretivo seria, à semelhança do vice-presidente, um docente profissionalizado.</p>
--	---

**COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES DO PRESIDENTE DO CONSELHO DIRETIVO**

Competências (artigo 13.º):

- Presidir às reuniões dos conselhos diretivo, pedagógico e administrativo;
- Representar o estabelecimento;
- Abrir a correspondência e assinar o expediente;
- Decidir em todos os assuntos que lhe sejam delegados pelo conselho ou em situações de emergência em que não seja possível ouvir este;
- Submeter à apreciação superior os assuntos que excedam a competência do conselho diretivo.

Competências (n.º 6 da Portaria n.º 677/77):

- Presidir às reuniões dos conselhos diretivo e pedagógico;
- Presidir às reuniões do conselho administrativo quando não tenha delegado a presidência, nos termos do n.º 2 do artigo 14.º do Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro;
- Presidir aos conselhos de turma quando reunidos nos termos do artigo 28.º do Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro;
- Representar o estabelecimento ou delegar essa representação;
- Participar às delegações-gerais competentes qualquer infração às disposições legais;
- Submeter à apreciação superior os assuntos que excedam a competência do conselho diretivo;
- Apoiar e garantir toda a colaboração à atividade do coordenador regional dos núcleos de ação social escolar afeto à zona em que se insere o estabelecimento de ensino, por forma a alcançarem-se os fins de ação social escolar;
- Exercer autoridade hierárquica e disciplinar em relação a todo o pessoal e aos alunos, nos termos das disposições legais;
- Dar posse a todos os funcionários nomeados para prestar serviço no estabelecimento de ensino;
- Apreciar o pedido de justificação das faltas do pessoal docente e não docente, de acordo com as disposições legais;
- Conceder licença para férias ao pessoal docente e não docente, de acordo com as disposições legais, mediante apreciação dos requerimentos que, para o efeito, lhe serão dirigidos;
- Mandar levantar auto de qualquer ocorrência que possa afetar a disciplina do estabelecimento de ensino e o seu prestígio e remetê-lo à respetiva direção-geral;
- Decidir em todos os assuntos que lhe sejam delegados pelo conselho diretivo ou em situação de emergência em que não seja possível ouvi-lo;
- Fiscalizar a execução das deliberações do conselho diretivo;
- Autorizar a consulta das atas das reuniões do conselho diretivo, de acordo com o estabelecido no artigo 18.º do Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro;
- Manter contacto com as associações de estudantes, de encarregados de educação e de pais;
- Assinar a correspondência e todos os diplomas e documentos oficiais, exceto os que devem ser assinados pelo secretário ou pelo chefe da secretaria;
- Mandar passar certidões extraídas dos livros do estabelecimento de ensino, quando devidamente solicitadas;

- Autorizar as matrículas, transferências e anulações de matrículas dos alunos internos e a admissão a exame dos alunos externos;
- Convocar as reuniões dos conselhos a que lhe competir a presidência;
- Convocar as assembleias eleitorais, de acordo com o n.º 1 do artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro.
- Mandar afixar as listas de qualquer ato eleitoral a realizar no estabelecimento de ensino.

Competências (n.º 5 da Portaria n.º 677/77):

- Promover entre os professores relações de respeito mútuo e de colaboração no trabalho, de modo a salvaguardar a unidade do estabelecimento de ensino e oferecer aos alunos exemplo de leal e ativa cooperação;
- Ser responsável pelos assuntos decorrentes do normal funcionamento das atividades escolares;
- Colaborar com a Direcção-Geral de Pessoal e Administração na colocação dos docentes não pertencentes ao quadro, nos termos da legislação em vigor;
- Coordenar as atividades relacionadas com a constituição de turmas, elaboração de horários e distribuição de serviços docentes, após consulta prévia ao conselho pedagógico;
- Estabelecer, na primeira reunião ordinária de cada ano letivo, o horário de permanência, no estabelecimento de ensino, dos membros docentes do conselho diretivo, assegurando uma presença diária na escola, quer durante o tempo letivo, quer durante as férias, e comunicá-lo à respetiva direcção-geral de ensino, à Direcção-Geral de Pessoal e Administração e ao Instituto de Ação Social Escolar;
- Apreciar o pedido de justificação das faltas do presidente do conselho diretivo de acordo com as disposições legais, nomeadamente o disposto no Decreto-Lei n.º 191/77, de 11 de Maio;
- Conceder licenças para férias ao presidente do conselho diretivo;
- Analisar os requerimentos de férias e elaborar o respetivo mapa, de que conste todo o pessoal, docente e não docente, em serviço no estabelecimento de ensino, o qual deverá ser afixado até 15 de Julho e registado nos processos biográficos;
- Organizar os calendários e coordenar com os respetivos presidentes as reuniões dos vários conselhos;
- Organizar e coordenar o serviço de exames, velando pelo cumprimento das normas legais a que tal serviço deve obedecer.

Outras atribuições:

- Convocar reuniões do conselho diretivo e conselho pedagógico e conselho administrativo;
- Voto de qualidade, em caso de empate, nas tomadas de decisões em conselho diretivo e conselho pedagógico;
- Delegar no vice-presidente a competência de presidir ao conselho administrativo.

Com forte impacto neste, mas principalmente em diplomas subsequentes, é publicada a Lei n.º 46/86 (LBSE) que fomentava as práticas democráticas, integrando a participação de todos os intervenientes (comunidade) no processo educativo e pretendia contribuir para lógicas de descentralização e desconcentração, na diversificação das estruturas e ações educativas. Esses princípios encontram-se bem vinculados no seu artigo 45.º, n.º 1 a 5, respeitante à administração e gestão dos estabelecimentos:

“1 - O funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária, sendo, nesse sentido, favorecida a fixação local dos respectivos docentes.

2 - Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-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 ensino.

3 - Na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.

4 - A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de

professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.

5 - A participação dos alunos nos órgãos referidos no número anterior circunscreve-se ao ensino secundário (...).”.

Pouco mais de uma década após a publicação do diploma de 1976, e no âmbito da criação da CRSE, um grupo de trabalho constituído por João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima apresenta, nos denominados “Documentos Preparatórios – II”, um relatório de reflexão sobre a organização e administração das escolas do ensino básico e secundário, que resultaram nos “Princípios Gerais da Direção e Gestão das Escolas” e num projeto de “Ordenamento Jurídico da Direção e Gestão das Escolas”. As propostas do grupo de trabalho fundavam-se nos princípios que a LBSE consagrava à administração das escolas e partia de um “diagnóstico” da realidade, onde já identificava um conjunto de indicadores considerados desajustados:

“- Uma administração da educação escolar em Portugal fortemente centralizada;

- A incompatibilidade dessa centralização, geradora de imobilidade e de conformação burocrática, com a participação efectiva e a renovação pedagógica;

- A inexistência de estruturas de direção das escolas em que participem elementos fundamentais da comunidade escolar, designadamente os encarregados de educação, os agentes locais, etc.;

- O alheamento da escola ao meio onde se insere, em consequência disso;

- O progressivo esvaziamento do verdadeiro conteúdo das funções dos Conselhos Diretivos, impossibilitados de apresentar um projeto educativo autónomo, representativo da mesma comunidade escolar;

- A desvalorização e alheamento pelos e dos professores do modelo de gestão actualmente em vigor [decreto-Lei n.º 679-A/79], o que cria situações de excepção que tendem paulatinamente a tornarem-se regra;

- A não correspondência entre as tendências actuais de formação profissional de professores e as funções restritas que lhes são propostas nas actuais estruturas organizacionais da escola;

- A impossibilidade das estruturas de gestão responderem às exigências técnicas decorrentes da complexidade de uma escola unificada de frequência obrigatória para alunos das mais variadas origens sociais, níveis socio-económicos, educações familiares e das mais diversas capacidades e motivações;

- As altas taxas de abandono e o elevado insucesso educativo, consequência, entre muitos factores, do desajustamento e/ou descaracterização das estruturas de gestão pedagógica (designadamente as de nível intermédio) face às necessidades da orientação educativa dos alunos;

- A predominância das estruturas meramente de instrução sobre as de promoção do desenvolvimento pessoal e da socialização”. (Formosinho, Fernandes & Lima, 1988: 144-145).

Face a este diagnóstico, propunham, à luz dos princípios democráticos e da participação, uma arquitetura ou modelo diferente para a gestão e administração das escolas “(...) partido da distinção entre administração, direção e gestão para explicitar as características, os órgãos e as funções dessas direcção democrática e gestão técnica” (Formosinho, Fernandes & Lima, 1988: 146). Nesta linha de estruturação os órgãos da escola apareciam, distintos em órgão de direção – o conselho de direção – e em órgãos de gestão – a comissão de gestão e o conselho pedagógico. Os órgãos de gestão eram ainda

complementados por outros que, com a devida regulamentação, podiam ser de gestão pedagógica, de gestão de apoio educativo e de gestão administrativa.

A direção escolar, que os autores consideravam “predominantemente política (*lato sensu*), selecionando valores e orientações” (Formosinho, Fernandes & Lima, 1988: 155), era atribuída ao conselho de direção, órgão colegial e deliberativo, que, na senda da participação democrática, da autonomia e do alargamento à comunidade educativa, constituía-se pelo presidente, vice-presidente, professores, representantes dos pais e encarregados de educação, representantes dos alunos (no ensino secundário), representantes dos pessoal não docente, representante da autarquia e representantes das associações e organizações da comunidade local ou regional.

A gestão, que o grupo de trabalho considerava “predominantemente técnica, exigindo sobretudo capacidade de organização e de implementação” (Formosinho, Fernandes & Lima, 1988: 155) estava a cargo da comissão de gestão, que era constituída por três elementos: presidente (presidente do conselho de direção), vice-presidente (vice-presidente do conselho de direção) e vogal (presidente do conselho pedagógico). Os mandatos, de três anos, estavam indexados aos órgãos de origem. O articulado proposto atribuía à comissão de gestão, como órgão colegial, competências eminentemente executivas, sem se referir a uma liderança, ao presidente da comissão de gestão. O leque de competências, para além das consideradas genéricas, como a gestão quotidiana, apresentação de propostas, execução de orientações do conselho de escola, elaboração de documentos estruturantes, como o plano anual de atividades ou o regulamento interno, era vasto e diversificado. A gestão era pedagógica, de pessoal, de instalações, equipamentos e materiais, administrativa, financeira, ação social e apoios e complementos educativos.

Esta proposta rompia, claramente, com o edifício organizativo preconizado pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76. Entretanto, com o normativo de 1976 em vigor e com a proposta apresentada pela CRSE, é publicado o Decreto-Lei n.º 172/71, de 10 de maio, como modelo experimental.

Assim, e não obstante as inovações necessárias ao normativo de 1976, este apresentava lacunas que só viriam a ser colmatadas pelo Decreto-Lei n.º 172/71, e após a publicação da LBSE e do decreto da autonomia (Decreto-Lei n.º 43/89), que contemplavam os princípios da descentralização e autonomia.

#### **1.4. O diretor executivo num modelo experimental**

A publicação e regime experimental do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, pareceram responder às críticas e às dificuldades sentidas na aplicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76.

O diploma de 1991 surge na vigência de Roberto Carneiro como Ministro da Educação, e tendo por base os princípios fundamentais de dois diplomas publicados em 1986 e 1989, a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro e o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, respetivamente. A primeira estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e o segundo o regime jurídico da autonomia das escolas.

Se por um lado, a Lei n.º 46/86 elevava as práticas democráticas, por outro, o Decreto-Lei n.º 43/89, “o decreto da autonomia”, camuflando a centralização do poder da administração central, e promovendo uma mudança da escola, mas não o seu modelo de administração e gestão, decretava a autonomia da escola nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, operacionalizada por um projeto educativo. Simultânea e conseqüentemente reforçava a responsabilização da escola e dos seus intervenientes no processo educativo, com os órgãos de gestão à cabeça. Preconizava, no seu preâmbulo, que

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

A autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira. (...) No entanto, a distribuição e o exercício dos poderes atribuídos pelo presente diploma à escola serão efectivamente concretizados no contexto da definição das estruturas de direcção e gestão das escolas, bem como do seu regulamento interno”.

Considerado como modelo da “gestão democrática” das escolas, o Decreto-Lei n.º 172/91 apresentava-se, em comparação ao Decreto-Lei 769-A/76, e pelo menos na essência, como mais aberto face ao centralismo e à burocracia. O seu preâmbulo sublinha um conjunto de princípios e valores que confirmam essa tentativa de mudança. A fundamentação ideológica, centrada na gestão democrática, assenta na participação, democraticidade, mas também na estabilidade, eficiência e responsabilidade. Fomenta igualmente o apoio e a participação da comunidade educativa. Com o fundamento da experiência já adquirida, referindo-se à década e meia do decreto 769-A/76, apela a uma mudança de paradigma na senda da maturidade de organização e gestão da escola, quando firma que “Finalmente, a experiência acumulada durante estes 15 anos de gestão democrática recomenda algumas alterações no modelo vigente, de modo a conciliar o intransigente requisito de democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade”. Esta duplicidade conciliante levou Afonso a classificar o decreto como

“um documento híbrido, onde é possível detectar marcas contraditórias que sinalizam quer a vontade inicial (...) de imprimir maior dinamismo, participação e democratização à vida das escolas, quer a vontade posterior de outros autores decisores políticos que indicia uma fragilização e alteração da direcção democrática em favor de um órgão de gestão (...) a que se atribuem responsabilidades e competências que podem inverter opções e valores anteriores” (1998: 228-229).

Ainda no campo das novidades, e no que à liderança da administração e gestão diz respeito, o preâmbulo diz que “A estabilidade e eficiência da administração e gestão são garantidas por um órgão unipessoal, o diretor executivo, designado através de concurso pelo conselho de área escolar ou escola, perante quem é responsável”, que segundo Barroso (1991), é uma “reforma do hemisfério esquerdo”. Exalta, assim, a responsabilidade da escolha do gestor escolar para um órgão alargado e de representação de todos grupos interventivos nas dinâmicas da escola.

No entanto, e apesar das alterações propostas, que Lima considera

“a adopção de novos conceitos com origens e ressonâncias democráticas e descentralizadoras, mas, sobretudo, de novas morfologias organizacionais, a par de uma maior abertura à participação de pais e encarregados de educação e de representantes locais no 'conselho de escola', agora definida como 'órgão de direcção' (artigo 7.º)” (2011a: 29).

O mesmo autor não lhe reconhece mudanças significativas e de fundo, quando refere que o

“‘novo modelo’ de substancial concretiza em termos de autonomia das escolas, sendo de facto, neste domínio, uma continuação do regime anterior. Ambos de resto, se inscrevem na mesma tradição política e administrativa centralizada e, curiosamente, ambos dependem exactamente do mesmo quadro jurídico-formal, o qual, em caso algum, foi objecto de qualquer alteração ou medida de descentralização” (2011a: 29).

Para Barroso, reconhecendo-lhe modificações estruturais relativamente à legislação anterior, como o conselho de escola, a gestão individual e a redução das competências do conselho pedagógico, aponta duas grandes “zonas de ruptura”, relativamente ao modelo de gestão anterior:

- “Primeira zona de ruptura: a tentativa de institucionalizar uma participação dos pais, de representantes da autarquia e dos interesses culturais e económicos locais na tomada de decisão.

- Segunda zona de ruptura: tentativa de profissionalização da gestão” (1991: 76-77).

Como refere o artigo 52.º, aplicação do novo regime de direcção, administração e gestão, estendendo-se desde o pré-escolar ao ensino secundário públicos, e iniciou-se “progressivamente” em “regime de experiência pedagógica” nos estabelecimentos de ensino em que cessassem os mandatos abrangidos pela regulamentação anterior. Como requisito complementar, os estabelecimentos teriam de,

legalmente, possuir associações de pais e encarregados de educação e associações de estudantes, no caso das escolas secundárias. A experimentação iniciou-se em cerca de 50 estabelecimentos de ensino. Deste modo, passávamos a ter, em vigor simultâneo, dois modelos de gestão escolar, embora este formalmente revogasse, simultaneamente o Decreto-Lei n.º 769-A/76 e a Portaria n.º 677/77.

O Decreto-Lei 172/91 define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar ao ensino secundário. Na hierarquia geográfica da organização escolar apresentava três patamares: a escola, a área escolar e a administração educativa. Cria uma nova estruturação organizacional da escola, ao bipolarizar os órgãos próprios da escola em direcção e em administração e gestão.

No seu conjunto, os órgãos de direcção, administração e gestão das escolas ou áreas escolares são o conselho de escola ou conselho de área escolar, o diretor executivo, o conselho pedagógico o conselho administrativo e o coordenador de núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares.

O órgão de direcção é, por excelência, o conselho de escola. Como consagrado na Lei n.º 46/86 (LBSE), este órgão prima pela participação dos diferentes setores da comunidade educativa e constitui-se como definidor da linha orientadora da escola e dos seus documentos estratégicos. De entre as suas competências próprias bem definidas, elege, destitui e renova o mandato do diretor executivo.

A administração e gestão escolar fica a cargo do diretor executivo, do conselho administrativo e do coordenador de núcleo, sendo que, neste modelo, o conselho pedagógico apresenta-se como órgão de orientação educativa, prestando apoio aos órgãos de direcção, administração e gestão (Quadro 4).

O diretor executivo, como órgão unipessoal, gere e administra a escola em áreas de âmbito bastante diverso e em estreita articulação com a comunidade, conselho de escola e administração educativa. Segundo o n.º 1 do artigo 16.º,

“O diretor executivo é o órgão de administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional, com as orientações do conselho de escola, tendo em vista níveis de qualidade de ensino que satisfaçam as aspirações da comunidade escolar”.

Esta unipessoalidade e concentração de áreas de gestão e administração do diretor executivo veio, segundo Lima, e contrariamente à descentralização proposta pelo diploma da autonomia de 1989, desconcentrar uma administração que continuava centralizada.

“A própria função de representação da escola, embora objecto de controvérsia, caberá agora ao 'diretor executivo', concedendo a este órgão unipessoal – 'especialmente responsável perante a administração educativa' – o maior protagonismo e o estatuto de elo de ligação com a administração central e regional,

podendo desta forma vir a ser transformado no último escalão de uma cadeia de desconcentração radical, capaz de penetrar no interior de cada escola e de aí encontrar o seu verdadeiro representante, isto é, o representante da administração central” (2011a: 30).

Noutra perspetiva, o decreto-lei em geral, e a criação da figura do diretor em particular, denotava já nos inícios da década de noventa, um surgimento de políticas neoliberais e neoconservadoras. Nesta linha de pensamento Afonso afirma que

“Apesar de a figura de um director não significar, em si mesma, que a escola seja necessariamente gerida de forma tecnocrática, trata-se de uma designação que, considerando as especificidades da conjuntura em que ocorreu, parece indiciar a cedência a alguns sectores mais neoliberais e neoconservadores que pressionavam no sentido de acabar com a tradição de colegialidade democrática no órgão de gestão, que vinha da fase posterior à revolução democrática” (2010: 18-19).

No exercício das suas funções era coadjuvado por adjuntos que eram nomeados pelo conselho de escola, sob sua proposta, e dos quais designa um que, na sua ausência e impedimentos, o substituíria. O número de adjuntos coadjuvantes variava segundo o número de alunos, de lugares docentes e regime de funcionamento da escola.

O modelo de escolha do diretor executivo, em concurso público, é promovido e realizado em conselho de escola sob a forma, como o artigo 18.º lhe atribui, de designação. Para tal o conselho de escola constituía, de entre os seus membros, uma comissão específica que “elabora proposta de seriação dos candidatos que, verificados os requisitos exigidos, reúnam as necessárias condições de adequação ao exercício de funções” (artigo 18.º, n.º 4). Este formato de eleição do diretor executivo, como processo complexo e híbrido, e à semelhança do atual diretor, veio reduzir a abrangência democrática da participação dos atores da comunidade educativa, sobretudo os docentes.

A concurso podiam-se apresentar docentes que obrigatoriamente fossem profissionalizados, que pertencessem ao mesmo nível de ensino da escola para que concorressem e com pelo menos cinco anos de serviço efetivo e avaliado de bom. Cumulativamente, introduzia a novidade de o candidato dever possuir formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar. Para além da escola em causa, a publicitação ao concurso, obedecendo a regulamentação específica, era feita com um aviso de abertura do processo em Diário da República, e divulgado na comunicação social nacional e local.

Com um mandato de quatro anos, o diretor executivo podia ser renovado, pelo conselho de escola, um segundo mandato, sem concurso. O mandato seria reduzido a um ano, quando na impossibilidade de seleção de um diretor executivo, a designação fosse realizada pelo diretor regional de educação.

A cessação do mandato de diretor executivo, como previa o artigo 22.º, podia acontecer: quando dois terços dos membros do conselho de escola, baseados em factos comprovados e informações fundamentadas, comprovavam a desadequação da respetiva administração e gestão; por incumprimento dos deveres, gerais ou especiais; quando solicitado pelo próprio, e por motivos devidamente justificados.

No que concerne às competências, o diretor executivo via, à semelhança do articulado do normativo de 1976, as suas atribuições serem definidas pela administração central, de forma legal, formal e prescritiva. Entre muitas, destaca-se a submissão à aprovação do conselho de escola dos documentos organizacionais estruturantes, como o regulamento interno, o projeto educativo, os planos plurianuais e anuais de atividades e o projeto de orçamento anual. Competia-lhe, igualmente, executar e fazer executar as deliberações do conselho de escola e, em matéria disciplinar dos alunos, determinar a aplicação de sanções (artigo 17.º).

Como vimos anteriormente, esta nova gestão unipessoal veio centrar competências e responsabilidades na figura do diretor, aumentando, simultaneamente, o poder da desconcentração da administração educativa. Aumentou-lhe as áreas de abrangência da sua atuação e, paralelamente, vincou-lhe a responsabilidade e subjugação à tutela e às suas políticas educativas generalistas, como que num balizamento da sua autonomia. Por outro lado, no âmbito dessas competências, associou-lhe “zelo, eficiência e eficácia” à responsabilidade (artigo 21.º).

Comparativamente ao Decreto-Lei n.º 769-A/76, o Decreto-Lei n.º 172/91 apresentava diferenças marcantes que iam além da morfologia, articulação e atribuição dos órgãos de direção, administração e gestão. Deste modo, para além da já referida exclusividade da direção estar acantonada no conselho de escola ou área escolar, a estrutura e funcionamento do novo órgão de administração e gestão, o diretor executivo, apresentava alterações marcantes com o órgão anterior, o conselho diretivo.

Se o conselho diretivo, mais plural e colegial, incluía docentes, alunos e não docentes, o diretor executivo, como figura unipessoal, era apenas coadjuvado por adjuntos, também eles docentes.

O processo de eleição era agora também diferente. O conselho diretivo integrava membros (docentes, alunos e não docentes) escolhidos em sufrágio direto pelos seus pares, enquanto o diretor executivo passa a ser eleito em conselho de escola, apresentando-se a um concurso público de forma unipessoal.

O processo decisório é igualmente diferente, no Decreto-Lei n.º 769-A/76 era colegial, funcionando como equipa, e em que as decisões eram tomadas por maioria de votos. No novo ordenamento jurídico, unipessoal, o diretor executivo é responsável por todas as áreas de administração e gestão – cultural, pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial.

#### Quadro 4 – Eleição e competências do diretor executivo

<b>Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio</b> Em vigor de 10 de maio de 1991 a 4 de maio de 1998 (7 anos a título experimental em 54 escolas)	
<b>ÓRGÃOS DE DIREÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO</b>	Conselho de escola ou conselho de área escolar Diretor executivo Conselho pedagógico Conselho Administrativo Coordenador de núcleo
<b>DIRETOR EXECUTIVO</b>	<p><b>Definição</b>                      O diretor executivo é o órgão de administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional, com as orientações do conselho de escola, tendo em vista níveis de qualidade de ensino que satisfaçam as aspirações da comunidade escolar.</p> <p><b>Composição</b>                      Diretor executivo coadjuvado no exercício das suas funções por adjuntos, em número a fixar em despacho previsto no n.º 2 do artigo 49.º, de acordo com o número de alunos, o número de lugares docentes e o regime de funcionamento da escola. Os adjuntos são nomeados pelo conselho de escola, mediante proposta do diretor executivo. O diretor executivo designa o adjunto, que o substitui nas suas ausências e impedimento.</p> <p><b>Eleição</b>                      Docente selecionado por concurso público, promovido pelo conselho de escola.</p> <p><b>Mandato</b>                      Quatro anos, com possibilidade de renovação de novo mandato, sem concurso.                      Um ano, se for designado pelo diretor regional de educação</p> <p><b>Liderança – DIRETOR EXECUTIVO</b>                      - Obrigatoriamente um docente profissionalizado, pertencente ao nível de ensino ministrado na escola a que concorre, com pelo menos cinco anos de bom e efetivo serviço, devendo possuir formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar.</p>
<b>COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR EXECUTIVO</b>	
Competências (artigo 17.º): - Submeter à aprovação do conselho de escola: - O regulamento interno da escola; - O projeto educativo da escola; - Os planos plurianual e anual de atividades da escola; - Executar e fazer executar as deliberações do conselho de escola; - Submeter à aprovação do conselho de escola o projeto de orçamento anual; - Propor à apreciação do conselho de escola relatórios trimestrais de situação da atividade desenvolvida; - Submeter à aprovação do conselho de escola o relatório anual de atividades; - Submeter à aprovação do conselho de escola o relatório das contas de gerência; - Incentivar no plano executivo a participação dos diferentes sectores da comunidade escolar, no respeito pelo regulamento interno, pelo projeto educativo e pelo plano anual de atividades da escola, disponibilizando os meios necessários a uma eficaz prossecução das atribuições da escola nos planos em que se desenvolve a respetiva autonomia; - Promover e dinamizar iniciativas de carácter cultural, desportivo, recreativo e outras, de acordo com os critérios estabelecidos pelo conselho de escola; - Promover a articulação dos regulamentos de funcionamento das estruturas e órgãos de coordenação e orientação educativas previstos no presente diploma;	

- No plano executivo, superintender nas atividades da escola, de acordo com a legislação vigente e as orientações do conselho de escola;
- Promover e dinamizar vias alternativas de organização escolar, mediante critérios dinâmicos e flexíveis na distribuição dos recursos;
- Garantir a instrumentalidade dos meios administrativos e financeiros face a objetivos educativos e pedagógicos;
- Operacionalizar a informação, de modo que esta se encontre sempre disponibilizada e ao serviço da comunidade;
- Elaborar e submeter à aprovação do conselho de escola as normas e critérios da ação social escolar, nos termos da alínea o) do n.º 1 do artigo 8.º;
- Exercer as demais competências fixadas na lei ou no regulamento interno da escola;
- Determinar a aplicação de sanções não suspensivas ou exclusivas;
- Determinar, sob proposta do conselho de turma, a aplicação de penas de suspensão até oito dias, não podendo aplicar pena superior à proposta.

Responsabilidades (artigo 21.º):

- No cumprimento do respetivo mandato, é responsável perante o conselho de escola, devendo pautar a sua atuação por princípios de zelo, eficiência e eficácia;
- No exercício das suas competências, é ainda especialmente responsável perante a administração educativa pela gestão pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial da escola.

Outras atribuições:

- Exonerar fundamentadamente os seus adjuntos;
- Delegar competências atribuídas aos seus adjuntos;
- Presidir ao conselho administrativo;
- Membro do conselho pedagógico;
- Membro do conselho de escola, sem direito a voto;
- Propor a participação, no conselho pedagógico, da equipa de educação especial e os serviços de psicologia e orientação.

A monitorização e avaliação da implementação do normativo de 1991 ficou a cargo do Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA), conselho alargado e multifacetado, criado ao abrigo da Portaria n.º 812/92 de 18 de agosto. O novo regime, conhecido por “novo modelo de gestão”, foi, segundo Licínio Lima, membro daquele conselho, “alvo de duras críticas, não apenas quanto às suas soluções e configurações organizacionais, mas sobretudo quanto à política e administração centralizada”. De entre essas críticas do CAA, o autor destaca

“uma falta de coerência do articulado do decreto-lei (acentuada por alguns aspetos dos normativos complementares) com o teor do respetivo preâmbulo (de resto, quase uma tradição entre nós), para a excessiva regulamentação, para a ambiguidade das competências dos principais órgãos de gestão, para a subalternização das dimensões pedagógicas, para a ambiguidade no processo de recrutamento do director executivo, para a incongruência entre as funções de direção atribuídas ao conselho de escola ou área escolar e as respetivas competências dos órgão, para a inexistência de competências próprias do presidente do conselho de escola” (2011a: 30-31).

Com a não generalização do regime proposto pelo Decreto-Lei n.º 172/91, inicia-se “um novo processo de estudo, debate e produção legislativa que viria a culminar em 1998 com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio” (Lima, 2011a: 33), fechando um ciclo na gestão e

administração das escolas portuguesas que se matinha desde da instituição do Decreto-Lei n.º 769-A/76.

### 1.5. O presidente do conselho executivo como afirmação da colegialidade

O pronúncio de um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, materializar-se-ia, um ano antes, com a publicação do Despacho Normativo n.º 27/97 de 2 de junho, que regulamentava o início da constituição dos agrupamentos de escolas.

O despacho introduzia que “O ano lectivo de 1997-1998 configura-se, assim, como o ano de preparação da aplicação de um novo regime de autonomia e gestão das escolas”. Reforça-se um caminho que, como explicita o preâmbulo da portaria, devia continuar na senda da

“(…) progressiva descentralização da administração educativa para os níveis regional e local, como condição de modernização e renovação.

A tendência para desenvolver a dinâmica escolar, seja em torno da noção de área educativa, através da agregação e articulação de escolas do mesmo nível ou de diferentes níveis de ensino”.

O reflexo deste ano preparatório no funcionamento dos órgãos de administração e gestão das escolas foi meramente de transição já que, como refere o seu n.º 4, mantinham-se em funções, independentemente de cessarem funções ou não naquele ano letivo. Havendo mesmo a possibilidade de, com autorização do diretor regional, ser prorrogado o mandato por mais um ano.

Um ano antes, e de acordo com o Despacho n.º 130/ME/96, é encomendado a João Barroso um estudo prévio publicado em 1997, denominado de *Autonomia e Gestão das Escolas*. Relativamente à gestão e administração das escolas, e no âmbito da proposta de reforço da autonomia e territorialização, o autor alerta que “(…) em determinadas situações e mediante certas condições, os órgãos representativos das escolas (reunindo professores, outros funcionários, alunos, pais e outros elementos da comunidade) podem gerir melhor que a administração central ou regional, certos recursos” (Barroso, 1997: III). No sentido do “reforço do sentido da gestão” ressalta a “importância da formação e qualificação dos diferentes intervenientes (ao nível da gestão de topo e da gestão intermédia), e desenvolvimento de formas diversificadas de liderança (individual e colectiva)” (Barroso, 1997: VI).

Constatando que os regimes jurídicos em vigor sofrem de “desajustamentos”, “autonomia reduzida” e “eficiências formais”, e partindo de normas “que procuram concretizar cinco grandes

princípios a que deve obedecer a gestão das escolas no quadro de um claro reforço da sua autonomia: legitimidade, participação, liderança, qualificação, flexibilidade”, apresenta um vasto leque de propostas relativamente à *gestão das escolas* e à *formação dos responsáveis pela gestão das escolas*. (Barroso, 1997: 61-70).

A proposta de organização da gestão e administração escolar centrava-se no “conselho de escola”, do qual “emanavam todos os outros órgãos de gestão. O conselho de escola funcionaria em plenário e com a constituição de comissões especializadas: administrativa, pedagógica, socioeducativa e executiva.

O órgão de gestão executiva seria a comissão executiva que assegurava as funções da gestão corrente e responsável pela coordenação dos serviços e das estruturas de gestão intermédia. A comissão executiva, na dependência direta do conselho de escola, era composta por três membros docentes daquele conselho, eleitos pelo plenário, um dos quais seria designado como presidente. O conselho de escola poderia, em alternativa, decidir substituir a comissão por um órgão unipessoal, apoiado por dois adjuntos, com as mesmas funções, elegendo de entre os seus membros quem desempenhava essas funções.

Quanto à formação dos gestores escolares, de carácter prioritário, seria direccionado para a aquisição de competências diretamente relacionadas com o planeamento, gestão do currículo e a animação de equipas, quer dos membros da comissão executiva, como para outros membros do conselho de escola e dos detentores de cargos de gestão intermédia.

A 4 de maio de 1998 é publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado um ano depois pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, que aprovava o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos, entretanto constituídos.

Com Eduardo Marçal Grilo como Ministro da Educação, o normativo veio implementar um novo modelo de administração e gestão escolar e, simultaneamente, fechar o ciclo dos decretos de 1976 e 1991. Como refere Licínio Lima, o Decreto-Lei n.º 115-A/98

“Deixava para trás a reforma educativa, assim fracassada em termos de adopção de um novo regime de administração das escolas portuguesas que, ao longo de mais de uma década, foi estudado, debatido, legislado e actualizado em termos de experimentação, caberia de facto a este governo a aprovação de um novo regime que, generalizadamente, alterava o modelo jurídico em vigor desde 1976” (2011a: 33-34).

Por outro lado, não obstante a apresentação do estudo prévio de João Barroso, do debate público e de vários pareceres do Conselho Nacional de Educação,

“O diploma referido incorpora várias lógicas distintas e, eventualmente, contraditórias, sobretudo no que concerne à interpretação e tradução normativa das propostas apontadas por Barroso, claramente influentes em termos genéricos e nos princípios expostos no preâmbulo” (Lima, 2011a: 36).

O “novo modelo de gestão”, como nova organização da educação, e como refere o seu preâmbulo, tinha por base as anunciadas autonomia das escolas e descentralização: “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 do serviço público de educação”.

Por outro lado, o novo ordenamento jurídico da administração e gestão colocava a escola e as suas dinâmicas locais no centro da “autonomia decretada”. Na fundamentação preambular do decreto

“A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que de insere, dos seus problemas e potencialidades (...) A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projetos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades”.

No entanto, este reforço de autonomia e descentralização na gestão das escolas parecia ter um carácter pouco generalizado e conseqüente, continuando com o selo marcado da administração central, no qual o Estado não aligeira as suas responsabilidades. No entender de Licínio Lima

“O problema de fundo, porém, mantém-se, não obstante o discurso descentralizador e autonómico. Este 'novo regime' insiste numa mudança de tipo insular sem proceder à mudança global do sistema de administração da educação e sem alterar a sua concentração de poderes de decisão relativamente às escolas, desta forma adiando uma vez mais efectivas políticas de descentralização” (2011a: 37).

E de forma mais abrangente, complementa que

“Parece existir a ilusão de que a alteração de um determinado ‘modelo de gestão’ se faz apenas pela via da revisão do ordenamento jurídico anterior, incidindo no decreto-lei e portarias específicas sobre a matéria, deixando inalterada a orgânica do ministério e o funcionamento dos seus serviços centrais, regionais e locais, bem como toda a restante legislação relativa ao currículo, à gestão pedagógica e didáctica, à avaliação dos alunos, etc., como se estas matérias, nucleares, não tivessem incidência directa no tipo de governação das escolas e na amplitude dos respectivos poderes de decisão” (Lima, 2011a: 37).

A autonomia, que o artigo 3.º define como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e

organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”, operacionaliza-se na escola pelo projeto educativo, regulamento interno e plano anual de atividades, e segundo o regime já preconizado pelo Decreto-Lei n.º 43/98, de 3 de fevereiro.

Não obstante toda esta primazia da autonomia, o normativo, no seu artigo 4.º, define os princípios orientadores a que escola tem que se subordinar, em termos de gestão e administração: a) Democraticidade e participação de todos os intervenientes; b) Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre os critérios de natureza administrativa; c) Representatividade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa; d) Responsabilidade do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo; e) Estabilidade e eficiência na gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos e comunicação e informação; f) Transparência dos actos de administração e gestão. Esta subordinação é criticada na linha de avaliação que Licínio Lima faz do decreto e da sua autonomia anunciada, quando diz que

“O problema reside no carácter essencialmente teórico e instrumental da autonomia aparentemente concedida às escolas, uma 'autonomia' principalmente técnica e processual, de execução e não de decisão. Por isso mais compatível coa a tradição de uma escola governada heteronomamente do que uma escola governante, dotada de graus de autonomia legítima” (Lima, 2004: 19).

A entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 115-A/98 veio trazer novas estruturas organizacionais, pelo menos com nomenclatura diferente, relativamente ao normativo de 1991. A administração e gestão dos estabelecimentos de ensino é agora assegurada por órgão próprios: assembleia, conselho executivo ou diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo (Quadro 5).

A assembleia, como órgão político e deliberativo, tinha a responsabilidade de definir as linhas orientadoras da atividade da escola e, à luz dos princípios da participação e representação, integrava na sua composição, representantes do pessoal docente, pessoal não docente, alunos, pais e encarregados de educação e autarquia local. Podia mesmo, segundo o regulamento interno e o projeto educativo, integrar representantes locais das atividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico (artigo n.º 8, n.º 1, 2 e 3).

A representatividade total destes elementos intervenientes na escola, embora pudesse variar segundo o regulamento interno, não podia exceder o número de vinte. Sendo que, restringia a 50% o número máximo de representantes docentes e assegurava a obrigatoriedade dos pais e encarregados de educação e pessoal constituírem pelo menos 10% do corpo total da assembleia. A participação dos alunos naquele órgão centrava-se no ensino secundário. No entanto, mesmo no ensino básico, e por

intermédio das associações de estudantes, os alunos podiam participar, embora sem direito de voto. O presidente do conselho executivo ou diretor tinham assento na assembleia, igualmente sem direito a voto (artigo 9, n.º 1 a 6). A alteração legislada pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, acrescenta a participação do presidente do conselho pedagógico, com as mesmas restrições do presidente do conselho executivo ou diretor. Os representantes dos alunos, docentes, não docentes eram eleitos democraticamente em listas separadas. Os representantes dos pais e encarregados de educação eram designados pelas organizações representativas. Os representantes da autarquia eram designados pela câmara municipal. Finalmente, os representantes locais das atividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico eram cooptados pela restante assembleia. Globalmente, a assembleia cumpria um mandato de três anos, à exceção dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos, que eram mandatados por um ano.

As competências da assembleia de escola, definidas no artigo 10.º, apresentam poucas dissonâncias com as que eram atribuídas ao conselho de escola ou conselho de área escolar, no artigo n.º 8, do Decreto-Lei 172/91. Se as semelhanças passam pela apreciação e aprovação dos documentos estruturantes, como o projeto educativo, regulamento interno, plano anual de atividades, orçamento, entre outros, a diferença marcante, a par da aprovação das propostas de contratos de autonomia, incide na responsabilidade perante a escolha do rosto da gestão e administração da escola, neste caso o presidente do conselho executivo ou o diretor. Se no decreto de 1991 o conselho de escola tem a competência de “Eleger o director executivo, destitui-lo ou renovar o seu mandato”, à assembleia, do normativo de 1998, apenas compete “Acompanhar a realização do processo eleitoral para a direcção executiva”. Nessa missão de acompanhamento da eleição do presidente do conselho executivo ou diretor, compete à assembleia escolar designar “uma comissão de três dos seus elementos encarregada de proceder à verificação dos requisitos relativos aos candidatos e à constituição das listas, bem como apuramento final dos resultados da eleição” (artigo 10.º, n.º 3).

Se a assembleia, como órgão orientador, estratégico e de participação alargada, definia a direção da escola, o conselho executivo ou o diretor apresentava-se mais como o órgão de execução, na operacionalização da política da escola, plasmada no seu projeto educativo, plano anual de atividades, do regulamento interno, contrato de autonomia, etc. A título de pormenor, ressalte-se o facto de, na apresentação dos órgãos de administração e gestão, o órgão executivo ser o conselho executivo ou o diretor, e na regulamentação aparecerem, de forma mais lata, como direção executiva.

Deste modo, as escolas passam a ser administradas e geridas pela direção executiva, podendo assumir, opcionalmente e em sede de regulamento interno, um papel de conselho executivo ou diretor.

No entanto, perante a hipótese de escolha entre uma configuração de administração e gestão ou outra, e na senda da tradição preconizada anteriormente, a grande maioria das escolas enveredou pela possibilidade de gestão em equipa, logo colegial, do conselho executivo, em detrimento da unipessoalidade do diretor. Realidade constatada pelo estudo de João Barroso em 2001, apresentado em forma de relatório, e intitulado “*Programa de Avaliação Externa da Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas definido pelo Decreto-Lei n.º 115 - A /98, de 4 de Maio (Protocolo ME/FPCE de 28/4/1999) – Relatório Global da 1ª Fase.*”, no qual o autor refere que

A configuração da direcção executiva revela uma opção generalizada por um modelo colegial formal (conselho executivo), em associação com a dominante de lideranças unipessoais de natureza informal, num contexto de continuidade em relação aos modelos de gestão anteriores ao presente regime (2001: 70-71).

A direcção executiva, conselho executivo ou diretor, como órgão de administração e gestão das escolas, geria as áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. Esta duplicidade de opção de figurino entre conselho executivo e diretor implicava diferentes formas de composição do órgão de administração e gestão da escola.

O conselho executivo era constituído por um presidente e dois vice-presidentes, sendo alargado a três quando na escola funcionasse a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo. Neste caso teria de integrar um educador de infância ou um professor do 1.º ciclo. A equipa do conselho executivo podia ser apoiada, com o aval da assembleia, por assessorias técnico-pedagógicas desempenhadas por docentes em funções na escola (artigo 23.º).

O recrutamento do conselho executivo ou do diretor era realizado por sufrágio secreto e presencial, em assembleia eleitoral integrada pelo pessoal docente e não docente em exercício de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário e por representantes dos pais e encarregados de educação (artigo 19.º, n.º 1).

Os candidatos apresentavam-se em listas para o conselho executivo e individualmente para o diretor, apresentando um programa de ação. A lista ou candidato vencedor necessitava de obter a maioria dos votos, de pelo menos 60% do número total de eleitores. O conselho executivo estava mandatado, no seu exercício, por três anos.

O artigo 19.º regulava as condições e requisitos de candidatura para os membros do conselho executivo. Os candidatos a presidente, que encabeçavam as listas, teriam que ser, obrigatoriamente, um docente dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco

anos de serviço e detentor de qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar. Esta qualificação, redirecionada para o ECD, podia ser um curso especializado ou um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar. Formalizava-se aqui a importância da formação e da experiência no desempenho de cargos de topo na gestão e administração das escolas.

Os candidatos a vice-presidentes eram professores dos quadros, em funções na escola, e com pelo menos três anos de serviço sendo um indicado para substituir o presidente do conselho executivo ou o diretor. Os vice-presidentes tinham de ser docentes do quadro, em exercício de funções na escola, com pelo menos três anos de serviço e, preferencialmente, qualificados para outras funções educativas.

Se a administração e gestão fosse, conforme regulamento interno (artigo n.º 15), atribuída a um diretor, a orgânica interna seria diferente, embora as condições e requisitos de candidatura, a eleição e as competências fossem as mesmas da opção por conselho executivo. O Diretor era coadjuvado por dois ou três adjuntos. Neste caso, como o diretor se candidatava unipessoalmente, teria que nomear, posteriormente, os adjuntos. Estes incorporavam a equipa do diretor, seguindo os mesmos requisitos de candidatura dos vice-presidentes do conselho executivo.

Em termos de competências, e embora, nos artigos n.º 17 e n.º 18, aparecem em separado entre direção executiva e presidente do conselho executivo ou diretor, elas não divergiam muito, no seu conjunto, com as do diretor executivo preconizadas pelo Decreto-Lei n.º 172/91. Com a evidente exceção da apresentação das propostas de celebração de contratos de autonomia. Com uma interdependência similar com o conselho pedagógico e assembleia, antes conselho de escola, o conselho executivo ou diretor elaborava e submetia à aprovação da assembleia os documentos estruturantes da escola: projeto educativo, regulamento interno e as propostas de celebração de contratos de autonomia. Por outro lado, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial competia-lhe executar um conjunto de ações estratégicas que, sob a regulação da assembleia, viabilizavam o funcionamento da escola, das suas orientações e gestão de recursos materiais e humanos. Competências que, ao serem atribuídas ao órgão - conselho executivo, subentendia uma ação estratégica consubstanciada em decisões colegiais.

No que à liderança do presidente do conselho executivo ou diretor se refere, o normativo atribuía competências específicas, nomeadamente de representação coordenação, avaliação e de exercício de poder hierárquico sobre o pessoal docente, não docente e alunos (artigo n.º 18, n.º 1). Esta atribuição focalizada de competências ao presidente ou diretor, incutiam-lhe alguma responsabilidade individual, embora direcionadas mais para a gestão corrente, do que para a tomada de orientações e decisões unipessoais. Relativamente à dicotomia poder versus subordinação do presidente do conselho executivo

ou diretor, o decreto-lei vinculava mais as competências internas, do que a responsabilização hierárquica superior, sem abdicar do exercício da lei geral e da lei interna da escola, o regulamento interno.

**Quadro 5** – Eleição e competências do presidente do conselho executivo ou diretor

<b>Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio</b> Em vigor de 4 de maio de 1998 a 22 de abril de 2008 (10 anos)	
ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO	Assembleia Direção executiva: conselho executivo ou diretor Conselho pedagógico Conselho administrativo
DIREÇÃO EXECUTIVA: Conselho executivo ou Diretor	<p><b>Definição</b>                      A direção executiva é assegurada por um conselho executivo ou por um diretor, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira.</p> <p><b>Composição</b>                      O conselho executivo é constituído por um presidente e dois vice-presidentes.                      Caso a escola tenha optasse por um diretor, este era apoiado no exercício das suas funções por dois adjuntos.                      Nas escolas em que funciona a educação pré-escolar ou o 1º ciclo conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, um dos membros do conselho executivo, o diretor ou um dos seus adjuntos deve ser educador de infância ou professor do 1º ciclo.                      A assembleia podia autorizar a constituição de assessorias técnico-pedagógicas desempenhadas por docentes em funções na escola.</p> <p><b>Eleição</b>                      A eleição era realizada por sufrágio secreto e presencial, em assembleia eleitoral integrada pelo pessoal docente e não docente em exercício de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário e por representantes dos pais e encarregados de educação.                      Os candidatos constituíam-se em listas para o conselho executivo e individualmente para o diretor, apresentando um programa de ação. A lista ou candidato vencedor necessita de obter a maioria dos votos, de pelo menos 60% do número total de eleitores.</p> <p><b>Mandato</b>                      Três anos.</p> <p><b>Liderança - PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO OU DIRETOR</b>                      - Obrigatoriamente um docente dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar (curso especializado ou um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar).                      - Encabeça a lista candidata ao conselho executivo ou é candidato individual a diretor.                      - Apoiado por dois ou três vice-presidentes ou dois adjuntos, professores dos quadros, em exercício de funções na escola e com pelo menos três anos de serviço. Um era indicado para substituir o presidente do conselho executivo ou o diretor.                      - Mandato de 3 anos.</p>
<b>COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES DO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO OU DIRETOR</b>	
Competências (artigo 18.º): - Representar a escola; - Coordenar as atividades decorrentes das competências próprias da direção executiva; - Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente;	

- Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
- Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente.

Competências enquanto membros da direção executiva (artigo 17.º):

- Ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter à aprovação da assembleia os seguintes documentos:
  - Projeto educativo da escola;
  - Regulamento interno da escola;
  - Propostas de celebração de contratos de autonomia;
- No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete à direção executiva, em especial:
  - Definir o regime de funcionamento da escola;
  - Elaborar o projeto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;
  - Elaborar o plano anual de atividades e aprovar o respetivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia;
  - Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de atividades;
  - Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
  - Distribuir o serviço docente e não docente;
  - Designar os diretores de turma;
  - Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar;
  - Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
  - Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades;
  - Proceder à seleção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal de concursos;
  - Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.

Outras atribuições:

- Solicitar, por requerimento, a convocação extraordinária da assembleia;
- Delegar as suas competências num dos vice-presidentes ou num adjunto, no caso do diretor;
- Membro do conselho pedagógico, podendo ser, por eleição, presidente do órgão;
- Convocar, no âmbito do conselho executivo, e por requerimento, reuniões extraordinárias do conselho pedagógico;
- Presidir ao conselho administrativo.

## 1.6. O diretor como unipessoalidade imposta

Após a implementação e experimentação de vários normativos legais que regulamentaram a administração e gestão das escolas portuguesas no pós 25 de abril de 74, foi publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, revogando o diploma de 1998. Com Maria de Lurdes Rodrigues como Ministra da Educação, a ação governativa iniciou um processo de reformas mais alargado, que culminou com a publicação do novo regime de autonomia, a administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. O diploma legal agora em análise, estando presentemente em vigor, sofreu, desde a sua publicação, várias alterações: a primeira, com o Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e a segunda, com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, esta mais de fundo. Como regulamentação complementar, destacam-se o Despacho n.º 12955/2019 e a Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho.

A publicação, em abril de 2008, foi antecedida de uma consulta pública prévia que teve o seu término a 31 de janeiro desse ano. Desse processo de discussão alargada, sugeriram vários estudos e pareceres, não só de autores consagrados na área da administração educacional, como João Barroso ou Licínio Lima, mas também dos parceiros sociais, dos quais se destacam as principais estruturas sindicais.

Já em 2005, nas bases programáticas do programa eleitoral do Partido Socialista à eleições de 2005, *Compromisso de Governo para Portugal – Voltar a Acreditar*, governo no qual viria a ser publicado e implementado o decreto de 2008, e na sessão referente à educação, se pretendia “Apostar em mudanças estruturais, para conseguir a educação de qualidade para todos” (Bases Programáticas do Partido Socialista, 2005: 43-54). De entre as alterações propostas, destacam-se as que implicavam com a organização na administração e gestão dos estabelecimentos de ensino:

- Mudança na organização do sistema e dos recursos educativos, colocando-os ao serviço dos alunos e das famílias, e alterando o recrutamento e colocação de docentes, os tempos de funcionamento das escolas e a estruturação dos serviços prestados;

- Enraizar uma cultura e prática de avaliação e prestação de contas, mudando, numa lógica de eficiência e equidade, as formas de avaliação de alunos, currículo, dos professores, dos serviços e da escola no seu todo;

- Consolidação da dinâmica dos agrupamentos de escolas;
- Estímulo à celebração de contratos de autonomia entre as escolas e a administração educativa;
- Reforçar a tradição de participação democrática incentivando as famílias e comunidades locais para interferirem na gestão e administração escolar, embora, paralelamente, aumentando os poderes e responsabilidades das direcções executivas. Na especificidade da administração e gestão escolar, os pronúncios de mudança eram evidentes quando já se propunha a aplicação de um modelo generalista a todos os estabelecimentos, com a nítida separação entre a colegialidade da direcção (posterior conselho geral) e unipessoalidade da gestão baseada em lideranças fortes (posterior diretor). Propunham assim, que

“Sem rupturas indesejáveis, continuaremos no caminho do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes. Estabelecido um quadro comum a todas as escolas e agrupamentos – colegialidade na direcção estratégica, participação da comunidade local, gestão executiva a cargo de profissionais da educação – serão admitidas e estimuladas diferentes formas de organização e gestão” (BPPS, 2005: 46).

- Reforço das competências das autarquias nos domínios do planeamento educativo e gestão de recursos físicos e humanos não docentes (municipalização);

Para rematar, vincava-se a intenção de responsabilização através de procedimentos de avaliação e prestação de resultados, sempre a presença de uma administração assumidamente desconcentrada.

A 8 de janeiro de 2008, João Barroso publica um parecer ao Projeto de Decreto-Lei n.º 771/2007-ME, sobre o “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, embrião do Decreto-Lei 75/2008. Este parecer, como refere o próprio autor, foi fundado em estudos e investigação, nomeadamente “os estudos de avaliação elaborados sobre o decreto-lei 172/91 e o decreto-lei 115/A-98, bem como, diversos trabalhos de investigação que orientei no quadro de dissertações de mestrado sobre a regulamentação e a prática da autonomia das escolas e sobre o trabalho e funções do gestor escolar” (Barroso, 2008: 1).

Barroso elabora a sua reflexão incidindo em três pontos fundamentais da autonomia e gestão das escolas: a concessão de autonomia às escolas; os modos de governação das escolas e a gestão escolar. Aspetos que podemos facilmente relacionar com os princípios de reforço da participação das famílias e comunidade, das lideranças fortes e da autonomia das escolas, preconizado pelo preâmbulo do decreto posteriormente publicado.

Particularmente à gestão escolar, Barroso identifica o principal constrangimento como sendo “o de saber como é possível dispor de boas formas de coordenação da acção pública sem que isso ponha em causa o funcionamento democrático das organizações” (Barroso, 2008: 2). Defendia já uma liderança mediadora – o diretor – como garante do equilíbrio entre a participação e os interesses dos atores escolares e o sucesso educativo, apelando para um perfil técnico-político de diretor. Na sua perspectiva

“o 'director' de uma escola deve assegurar, no quadro de uma gestão participada, a mediação entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc.), tendo em vista a obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do 'bem comum' educativo que a escola deve garantir aos seus alunos. Isto significa que ele deve possuir, não só, competências no domínio da educação, da pedagogia e da gestão, mas também capacidade de liderança e sentido de serviço público, necessárias ao exercício da dimensão político-social da sua função” (Barroso, 2008: 2).

No entanto, apresenta algumas críticas aos motivos que o governo alegou para a alteração do regime de autonomia, administração e gestão das escolas: “reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino” e “constituição de lideranças fortes”. Para isso, alega que “não existe nenhuma evidência empírica que o actual quadro legislativo seja

impeditivo, só por si, desse desiderato (Barroso, 2008: 3). Demonstrava, assim, que a participação das famílias e comunidades não se efetivava por decreto e que as lideranças fortes não se encontram pela “forma de constituição dos órgãos de gestão” nem pelo “seu sistema de designação”. Defende que

As lideranças formais dependem, sobretudo, das qualificações dos seus agentes e da sua capacidade para promoverem condições situacionais específicas em benefício da transformação da organização através do 'empowerment' dos diversos actores. Aliás, hoje em dia, aferir da qualidade das lideranças pela sua 'força' e fazê-la depender exclusivamente do exercício da responsabilidade individual de um 'chefe' (seja qual for a designação que lhe é dada) é completamente desajustado (...)" (Barroso, 2008: 3).

Demonstrava ainda que o normativo de 1998 não era “impeditivo” de boa organização e de boas e fortes lideranças nas escolas. Para isso, fundamentava-se em dados reais da Inspeção Geral, no âmbito da avaliação externa, “(...) das 100 escolas e agrupamentos avaliados em 2006-2007, 91% tiveram uma apreciação de Muito Bom e Bom no domínio da 'organização e gestão escolar' e 83% idêntica apreciação no domínio da 'liderança'" (Barroso, 2008: 4).

No que concerne especificamente aos órgãos de direção, administração e gestão das escolas, não obstante a análise do conselho geral e do conselho pedagógico, abordamos essencialmente a parte do parecer relativa ao Diretor. O autor, reconhecendo que a possibilidade de escolha, em sede de assembleia e remetido para o regulamento interno, entre uma opção colegial ou uma opção unipessoal, era mais “ajustada”, critica a imposição comum do diretor quando refere que “

“A existência de um órgão de gestão unipessoal ou colegial não é, em si mesma, uma questão fundamental para a garantia da democraticidade, qualidade e eficácia do exercício das funções de gestão de topo de uma organização. A operacionalidade de um ou outro 'modelo' depende de um conjunto diversificado de factores contextuais que tornam descabida uma discussão em abstracto sobre as suas virtualidades. Acresce ainda que a existência formal de um 'órgão colegial' nunca impediu a emergência de lideranças individuais e permitiu, em alguns casos, reforçar a emergência de lideranças colectivas” (Barroso, 2008: 6).

Quanto aos processos de designação do diretor, Barroso, reconhecendo a pertinência da obrigatoriedade de o diretor ter que ser um docente, mostra algumas reticências pela “(...) possibilidade de os docentes do “ensino particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções” poderem vir a exercer o cargo de 'director' das escolas públicas” (Barroso, 2008: 7). Previa, igualmente, e comparando procedimentos com o Decreto-Lei n.º 172/91, alguma ambiguidade, desconfiança e até falta de legitimidade no processo de eleição do diretor no seio do conselho geral, quando argumenta que

“(…) parece desconfiar da capacidade de juízo e de escolha dos membros do Conselho e introduz um sistema complementar para condicionar o livre juízo dos conselheiros, obrigando a um 'procedimento concursal, prévio à eleição' e à criação de uma comissão 'especialmente designada para o efeito de elaborar um relatório de avaliação'. Além das dúvidas que podem ser levantadas quanto à legalidade deste procedimento, ele determina uma perversa zona de ambiguidade e um constrangimento absurdo sobre a própria legitimidade que o Conselho tem para proceder, de pleno direito, à eleição do 'director'" (Barroso, 2008: 7).

Desconfiando da possível interferência do procedimento concursal prévio à eleição e da comissão especializada, Barroso simplificava o processo de escolha, aumentando-lhe clareza, achando que “seria suficiente prever, para além da audição dos candidatos pelo plenário do Conselho, a elaboração de pareceres prévios sobre as candidaturas, por um número determinado de membros, incidindo sobre o 'curriculum vitae' e o 'projecto de gestão'" (Barroso, 2008: 8). De resto, neste processo, defendia a eleição democrática, livre, individual, secreta e sem constrangimentos, e baseada no mérito e competência dos candidatos.

Ainda no âmbito do diretor, e da cessação do seu mandato, o autor considerava de “absurda e inútil”, a inclusão de uma alínea no n.º 5 do artigo 26º, que não se vindo a verificar na publicação definitiva do normativo, previa, a qualquer momento, a cessação do mandato do diretor na sequência de um processo de avaliação externa ou de ação inspetiva, considerando que “(...) se instala o clima de desconfiança sobre a capacidade do Conselho exercer as suas funções de 'órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola'" (Barroso, 2008: 8)

O Projeto de Decreto-Lei n.º 771/2007-ME foi igualmente avaliado pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) (CNE, 2008: 14-43), através do parecer dos conselheiros Joaquim Azevedo, Amílcar Arantes e Maria Luísa Lourenço Pereira. No parecer 1/2008, publicado no Diário da República n.º 42, 2.ª Série, de 28 de fevereiro, o CNE, para além da análise do projeto de decreto, apresenta algumas recomendações sobre uma proposta de mudanças profundas em matéria da maior relevância para a vida das escolas.

Tendo como linha de continuidade outros pareceres anteriores (n.º 4/1990 e n.º 2/2004), o CNE analise, igualmente, o projeto a partir dos três objetivos orientadores: participação das famílias e comunidade, liderança e autonomia.

Através do parecer, o CNE apresenta a sua visão sobre a autonomia, administração e gestão, apresentando propostas e recomendações:

- Sublinha a distinção entre órgãos de direcção e de gestão, sendo que à direcção, com a participação da comunidade educativa e comunidade local, “cabe a formulação de políticas e estratégias” e ao de

gestão, órgão “funcional, executivo e orientado por critérios de eficácia e eficiência”, “competete a implementação dessas políticas e estratégias”;

- Mostra preocupação com a possível subalternização prática do primado dos critérios pedagógicos e científicos por “critérios financeiros estreitos”;

- Defende o concurso como método de seleção do gestor escolar, com a exigência preferencial de apresentação de “competências no domínio da direção e gestão escolar”.

Relativamente aos órgãos de direção, administração e gestão, e mais em pormenor, o CNE apresenta as seguintes constatações e propostas:

- Embora enalteçam o reforço das famílias e comunidades locais no órgão de direção, mostram “interrogações e divergências” pela posição minoritária (não superior a 50%) dos corpos docente e não docente, sendo contrário à fixação normativa das percentagens mínimas e máximas das representações no conselho geral;

- Propõe, pelo aumento de relevância da participação das autarquias, e para maior clarificação, que os seus representantes sejam eleitos em Assembleia Municipal;

- Concorda com a obrigatoriedade de o diretor ter que ser um docente e de exercer simultaneamente o cargo de presidente do conselho pedagógico, propondo um mandato de quatro anos;

- Quanto à unipessoalidade do diretor, propunha que, à luz da autonomia, e à semelhança do que preconizava o Decreto-Lei n.º 115-A/98, fosse o conselho geral a decidir o modelo a adotar, entre um órgão unipessoal ou um colegial;

- Pela falta de fundamentação, não vislumbrava benefícios para a administração e gestão das escolas, da mudança de designação de “Assembleia de Escola” para “Conselho Geral”;

- Punha em causa a possibilidade de, na eleição do presidente do conselho geral, ser eleito um membro não docente, alegando a falta de habilitações para o desempenho do cargo;

- Discordava, tal como Barroso, da possibilidade de cessação do mandato do diretor por despacho e na sequência de uma avaliação externa, uma ação inspetiva ou procedimento disciplinar. Entendia que esta possibilidade chocava com as competências do conselho geral como órgão de direção estratégica.

- Para os órgãos estratégicos de topo “recomenda que se evitem, a todo o custo, todos os riscos de politização e partidarização dos órgãos de direção e gestão das escolas” (CNE, 2008: 27);

- Associando à experiência do Decreto-Lei n.º 172/91, o CNE não concordava com o mecanismo de seleção e eleição do diretor e a sua articulação com procedimento concursal prévio, por entender que o conselho geral ficava limitado na sua atuação. Defendia uma eleição livre em conselho geral, baseada

na análise do currículo e do projeto de intervenção apresentados em concurso, por todos os membros, e não na restrição da comissão especializada.

Tanto na generalidade, como na especialidade, o parecer do CNE estava em clara concordância com as opiniões e recomendações propostas por João Barroso.

Também Licínio Lima, a 12 de fevereiro de 2008, apresenta, na Assembleia da República, o seu parecer sobre o projeto de decreto-lei, através da “*Audição Parlamentar sobre o Projecto Governamental de “Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”*”. Partido das considerações preambulares do projeto, Lima expõe a sua perspetiva na legitimidade da proposta e nos seus objetivos fundamentais.

O autor não vendo pertinência argumentativa, põe em causa a legitimidade da alteração do regime de autonomia, administração e gestão escolar, referindo que

“Independentemente da concordância ou da discordância face às soluções encontradas, o mínimo que se pode afirmar é que aquelas matérias, não sendo indiferentes, são contudo insuficientes para justificar um novo diploma, tal como, de resto, se apresenta consideravelmente frágil a argumentação expendida em seu torno” (2008: 1).

Relativamente à participação das famílias e das comunidades, considerava que, com o projeto de diploma “pouco ou nada mudará”, dada a posição fechada da escola face à comunidade, fruto da “centralização política e administrativa da educação escolar”. Defendia que só uma verdadeira descentralização, fomentaria um aumento da participação exterior à escola. Ou seja, identificava o problema: “Esta direcção central, a que tenho chamado atópica, representa o principal obstáculo a uma maior participação na decisão por parte das famílias e do meio” (Lima, 2008: 1-2).

A mesma centralização ministerial estava, segundo Lima, na base da incapacidade de implementação de uma verdadeira autonomia das escolas. Demonstrando assim, que a autonomia apregoada era mais uma vez unicamente “decretada”.

Questiona a procura e reforço de lideranças, argumentando que uma “liderança forte” ou uma liderança encontrada por “via jurídico-formal” pode não coincidir com uma “boa liderança”. Por outro lado, põe em causa a falta de fundamentação da preponderância da unipessoalidade sobre a colegialidade da gestão das escolas, quando

“A justificação apresentada para a criação da figura do Director inscreve-se no quadro de uma ideologia de feição tecnocrática e gerencialista, ficando por demonstrar por que razão uma liderança individual é superior a uma liderança colegial, desprezando a experiência e os dados da investigação” (Lima, 2008: 2).

Finalizava, rematando que “o projecto governamental representará mais uma oportunidade perdida no sentido de dotar as escolas portuguesas de um sistema de governo mais democrático, participado e autónomo” (Lima, 2008: 4).

Da consulta pública do projeto de decreto-lei, surgiram igualmente avaliações e propostas dos sindicatos, bem como de outros parceiros sociais. Juntos por uma luta de defesa da escola pública, consubstanciada pelos princípios da participação e democraticidade, criticaram o projeto, elencando sugestões de alteração. Tomemos como referencia, a maior e mais interventiva estrutura sindical efetiva aos professores e à escola – a FENPROF (Federação Nacional de Professores).

A 31 de janeiro de 2008, já no final da consulta pública, a FENPROF apresentou um *Parecer sobre o projecto de decreto-lei para consulta pública de regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*, elaborado a partir do resultado do debate dinamizado, na qual participaram várias entidades como o Conselho de Escolas, a CONFAP (Confederação Nacional de Associações de Pais), a Federação de Sindicatos da Função Pública, a Comissão de Educação da Assembleia da República, docentes e órgão de direção e gestão.

Defendendo uma mudança de rumo no regime que na altura regulava a autonomia, administração e gestão das escolas, apresentava, no parecer, alterações que, indo mesmo ao encontro de muitas das medidas do projeto, deveriam

“(…) passar por: criar um verdadeiro órgão de direcção estratégica (com espaço político para decidir e condições de funcionamento que permitam uma participação efectiva de todos os seus membros e uma maior ligação ao quotidiano escolar); conferir ao Conselho Pedagógico o carácter de órgão de direcção pedagógica que deve ter; clarificar a relação de separação e complementaridade entre direcção e gestão escolares, com a segunda logicamente subordinada à primeira; garantir a prevalência de critérios pedagógicos sobre critérios administrativos”.

Todavia, e na linha do levantado pelos autores e outras entidades ligadas ao ensino, considerava que as alterações que o projeto de decreto-lei apresentava, não decorriam de constrangimentos da aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, pressagiando retrocessos na democraticidade da escola, nomeadamente nos seus princípios fundamentais de elegibilidade, colegialidade, participação e autonomia.

E continuava com a identificação de aspetos que considerava “profundamente negativos”, que, como já referimos, alinhavam com a esmagadora maioria das críticas já apresentadas:

- Imposição a todas as escolas de um órgão de gestão unipessoal;
- Concentração de poderes no Diretor;

- Desvalorização do Conselho Pedagógico;
- Fim do processo de eleição direta do órgão de gestão;
- Possibilidade de um docente de outra escola ou mesmo do ensino privado se poder candidatar a Diretor;
- Recentralização do poder através do Diretor;
- Redução da participação e da influência dos docentes;
- A retórica do reforço da participação da comunidade;
- Contratos de autonomia;
- Agregação de agrupamentos.

O parecer sindical, denunciando a intransigência da tutela em alterar o regime de autonomia, a administração e gestão das escolas, concluía que

“As alterações agora propostas não se sustentam numa avaliação do actual regime nem têm em conta a investigação realizada em Portugal nesta área, incluindo as conclusões dos principais estudos solicitados e editados pelo próprio Ministério da Educação. Daí que a FENPROF conteste a oportunidade desta alteração legislativa, considerando ser necessária uma avaliação prévia do actual regime e uma análise séria do impacto que as várias alterações teriam no sistema educativo português”.

Em síntese, e da análise dos vários pareceres apresentados à publicação do Projeto de Decreto-Lei n.º 771/2007-ME, pareceu-nos evidente uma certa confluência nas posições, relativamente à falta de congruência das razões apontadas para a alteração do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos preconizado pelo Decreto-Lei 115-A/98. Se por um lado, os estudos consideravam que os objetivos que consubstanciaram a proposta, nomeadamente a participação das famílias e comunidades, a obtenção de lideranças fortes e o reforço da autonomia, pareciam não ser comprometidos pela legislação anterior, por outro, não eram provadas evidências que o seu alcance estaria diretamente relacionado com a publicação de um novo regime.

Não obstante a consulta pública, e todos os pareceres pouco favoráveis ao projeto, passaria efetivamente a decreto-lei em abril desse ano, iniciando uma “espécie de 3ª edição da gestão democrática, ainda mais minimalista e formalista” (Lima, Sá & Silva, 2017: 217).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, e da análise das suas considerações preambulares, funda-se em três objetivos pilar, vinculados pela intenção/ação de reforçar: a participação da família e comunidade, a liderança e a autonomia.

“Em primeiro lugar, trata-se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua

integração nas comunidades locais. (...) Em segundo lugar, com este decreto-lei, procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. (...) Finalmente, o presente decreto-lei corresponde a um terceiro objectivo: o reforço da autonomia das escolas.”

Ainda na senda das justificações preambulares, o legislador define explicitamente as soluções concretizadoras para cada um dos objetivos propostos, associando-os aos órgãos basilares da nova direção, administração e gestão: o reforço da participação das famílias e comunidades concretiza-se no conselho geral, como órgão colegial de direção estratégica; o reforço das lideranças das escolas concretiza-se pela figura unipessoal do diretor; o reforço da autonomia, concretiza-se pela possibilidade de auto-organização da escola.

O conselho geral, como concretização do reforço da participação das famílias e comunidades, assegura os direitos de participação e intervenção dos vários agentes do processo educativo e de todos os que têm interesses legítimos na atividade e vida da escola. Para isso, incorpora representantes dos vários setores da escola como organização, como pessoal docente, não docente, pais e encarregados de educação, alunos, autarquias, e comunidade local, embora “nenhum dos corpos ou grupos representados tem, por si mesmo, a maioria dos lugares”.

Ao afirmar um reforço da participação, pressupõe a sua existência e baixa adesão. Esta premissa vem, assim, ao encontro dos críticos que alegam que a participação na escola não é decretável “por via jurídico-formal”, e muito menos numa administração centralizada. Esta perspectiva é defendida por Lima quando afirma que

“Apesar de tudo, a investigação demonstra que, de facto, o índice de participação não é propriamente muito activo, quer por parte dos professores quer por parte da restante comunidade educativa, nomeadamente dos alunos, face aos quais essa participação é intermitente e genericamente passiva. Não me parece, no entanto, que seja este novo regime a inverter a situação, porque no fundo ela deriva das características essenciais da administração escolar portuguesa, caracterizada por uma elevada centralização do ponto de vista político e administrativo. A direcção das escolas está, no essencial, fora das próprias escolas – aquilo que há muito designo por direcção atópica das escolas - está nos órgãos centrais e desconcentrados do Ministério da Educação” (2009b: 33).

Por outro lado, esse incremento da participação da comunidade na vida e estruturação interna da escola pode, em situações extremas, criar desequilíbrios entre parceiros educativos, com diminuição do papel dos professores. Isto é “atribuir à comunidade educativa externa à organização escolar uma importância que a coloque no centro da ação educativa poderá constituir-se, no limite, como uma estratégia para a desautorização do professor” (Carvalho, 2012: 108).

Como órgão colegial, o conselho geral é apresentado como a estrutura máxima da direção estratégica da escola, na medida em que lhe “cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades)”. Cabe-lhe ainda, a responsabilidade e capacidade de eleger e, no limite, destituir o diretor.

O diretor apresenta-se como o elo concretizador do reforço das lideranças das escolas. Embora o legislador seja obrigado a reconhecer que o modelo anterior do Decreto-Lei n.º 115-A/98, mesmo com o órgão colegial do conselho executivo, tivesse originado lideranças fortes e consolidadas, quando refere no preâmbulo que “Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade”. A própria investigação e a avaliação externa assim o comprovam. Lima, a este propósito, é perentório quando afirma que “Nenhuma investigação da qual tenha conhecimento, incluindo as próprias avaliações externas das escolas, permite traçar um diagnóstico que aponte para a existência de lideranças escolares fracas (2009b: 34).

Assim, e ainda no preâmbulo, a emergência e disseminação da generalização do diretor, procura

“(…) criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição”.

Finalmente, o terceiro objetivo visa reforçar a autonomia das escolas, mantendo o princípio de contratualização da autonomia e o pressuposto de melhor gestão dos recursos educativos disponíveis, e no sentido de resultar como uma melhoria do serviço público de educação. Os poderes de auto-organização operacionalizam-se através do projeto educativo, regulamento interno, planos anual e plurianual de actividades e orçamento, numa linha de autonomia que o artigo 8.º define como

“autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuído.”

Porém, esta “autonomia decretada”, tem subjacente a prestação de contas e a responsabilidade, “estabelecendo um enquadramento legal mínimo” na auto-organização das escolas. Sendo uma

autonomia limitada e controlada pela administração central, não trouxe alterações marcantes, continuando a confirmar que

“a autonomia tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas. (...) a autonomia das escolas não se limitou a ser uma ficção, tornando-se muitas vezes, uma ‘mistificação’ legal, mais para ‘legitimar’ os objectivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para ‘libertar’ as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão” (Barroso, 2004: 49-50).

Na mesma vertente de “autonomia decretada”, associada aos contratos, Lima declara que

“O decreto 75/2008 é uma mera variação do 115-A/98. Em termos de autonomia não acrescenta coisa nenhuma, porque a escola portuguesa continua refém da figura dos contratos de autonomia - o mesmo é dizer que está completamente fora dela. Basta recordar que com o anterior regime se assinaram 22 contratos, à luz do 75/2008 não houve um único contrato a ser celebrado” (Lima, 2009b: 35).

No n.º 3 do artigo 3.º do decreto, é explícito ao redigir que “A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas funcionam sob o princípio da responsabilidade e da prestação de contas do Estado assim como de todos os demais agentes ou intervenientes”. Lima reforça o desvirtuamento desta “autonomia”, referindo que “Trata-se de uma variação operacional, ou procedimental, do conceito de autonomia, sujeito a um processo de ressemantização na linha das perspectivas da ‘Nova Gestão Pública’” (2011a: 78)

O presente decreto veio, em termos de órgão de direcção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, trazer um novo figurino na arquitetura organizacional das escolas, consubstanciado em quatro órgãos estruturantes: conselho geral, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo (Quadro 6).

Antes da compreensão da eleição e ação do diretor, que exploraremos adiante, afigura-nos a importância de uma breve análise da constituição, competências e funcionamento do conselho geral. Até pelas atribuições que tem nessa ação, eleição e mesmo destituição do diretor.

O conselho geral aparece na nova morfologia organizacional, ressaltando as devidas diferenças, na linha do conselho de escola ou área escolar do normativo de 1991 e da assembleia do anterior decreto. Segundo o n.º 1 do artigo 11.º, continua a apresentar-se como o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa.

Definido como órgão de direção, veio responder, como já vimos anteriormente, ao reforço da participação das famílias e das comunidades na estratégia e ação dos estabelecimentos de ensino. Assim, a sua composição (artigo 12.º), embora da responsabilidade de cada escola ou agrupamento de escolas, e conforme o regulamento interno, é restringida a um número ímpar e nunca superior a vinte e um elementos. Nessa composição tem de estar presente a participação de representantes do pessoal docente, sendo que estes têm de ser de carreira, não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local. Elementos da comunidade local que podem ser cooptados de entre instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico. Especifica-se que o número dos representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, numa clara redução de representatividade dos docentes face ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, não pode ser superior a 50% da totalidade dos membros do conselho geral. Esta “perda de poder dos professores, a par do poder crescente das forças exteriores, condiciona sobremaneira o ambiente entre todos os elementos da comunidade, pondo em causa o valor dessa participação” (Carvalho & Soares, 2015: 129). Aqui, o articulado denota atribuição de autonomia de auto-organização, por um lado, e de imposição e balizamento, por outro. O que na pena de Lima (2011a: 77), revela uma “concepção instrumental e subordinante de autonomia, numa autonomia de gestão fortemente sobredeterminada e governamentalizada”. Integra ainda o conselho geral, o diretor, embora sem direito a voto. Deste modo

“o conselho geral, evolução da assembleia de escola, passa a ser o órgão no topo da hierarquia orgânica da escola/agrupamento, ganhando um protagonismo inexistente com a assembleia, facto que radica nas suas amplas atribuições e competências, passando desde logo pela seleção e eleição do diretor da Escola/Agrupamento, mas também pelo desequilíbrio e assimetria de forças no interior da escola, já que a representatividade foi dos primeiros alvos do Decreto a suscitar controvérsia” (Carvalho & Soares, 2015: 127).

Os membros do conselho geral funcionam em representação de cada grupo representado. Os representantes dos alunos, docente e não docentes são eleitos pelos respetivos corpos, os representantes dos pais e encarregados de educação são eleitos em assembleia geral, sob proposta das organizações representativas, os representantes do município são designados pela câmara municipal e os representantes da comunidade local são cooptados pelos demais membros ou indicados pelas instituições ou organizações.

As competências, determinadas pelo artigo 13.º, n.º 1, vão desde a organização interna do órgão até à apreciação e aprovação de atividades e documentos estruturantes, e definição das linhas orientadoras de funcionamento da escola como organização: eleger, por maioria absoluta, o presidente, de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos, levantando a crítica à possibilidade

de ser eleito um presidente não docente e/ou de baixa formação e conhecimento/participação na vida direta da escola; eleger o diretor, nos termos dos artigos 21.º a 23.º; aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução; aprovar o regulamento interno; aprovar os planos anual e plurianual de atividades; apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de atividades; aprovar as propostas de contratos de autonomia; definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento; definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar; aprovar o relatório de contas de gerência; apreciar os resultados do processo de autoavaliação; pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários; acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão; promover o relacionamento com a comunidade educativa; definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.

O mandato dos membros do conselho geral é de quatro anos, à exceção dos representantes dos alunos e encarregados de educação, que têm um mandato de apenas dois anos (artigo 16.º).

O funcionamento circunscreve-se a uma reunião por trimestre, ordinariamente, e extraordinariamente quando convocado pelo presidente, por requerimento de um terço dos membros ou por solicitação do diretor (artigo 17.º). O aumento de atividade do conselho geral, em reuniões, procedimentos e decisões acompanha, normalmente, os procedimentos concursais da eleição do diretor.

### **1.6.1. O diretor: um perfil**

Ao contrário do preconizado pelo Decreto-Lei n.º 172/92 e pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, que por experimentação ou opção, respetivamente, podiam implementar a unipessoalidade na gestão e administração escolar, o atual decreto veio, por imposição, universalizar da figura do diretor, individualizando-o em competências, responsabilidade e subordinação face a uma administração centralizada. Deste modo, e na “procura de lideranças fortes” o diretor passou a ser, obrigatoriamente, o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (artigo 18.º).

## Quadro 6 – Eleição e competências do diretor

<b>Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril</b> Em vigor desde 22 de abril de 2008 (11 anos)	
ÓRGÃOS DE DIREÇÃO ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conselho geral</li> <li>- Diretor</li> <li>- Conselho pedagógico</li> <li>- Conselho administrativo</li> </ul>
DIRETOR	<p><b>Definição</b> O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.</p> <p><b>Composição</b> O diretor é coadjuvado por um subdiretor e por um a três adjuntos e por assessores técnico-pedagógicos, dependendo da dimensão dos agrupamentos ou das escolas não agrupadas e da complexidade e diversidade da sua oferta educativa, nomeadamente dos níveis e ciclos de ensino e das tipologias de cursos que leciona. O subdiretor e os adjuntos são nomeados pelo diretor de entre docentes dos quadros de nomeação definitiva que contem pelo menos cinco anos de serviço e se encontrem em exercício de funções no agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Sob proposta do diretor, o conselho geral pode autorizar a constituição de assessoria técnico-pedagógicas;</p> <p><b>Eleição</b> O diretor é eleito unipessoalmente pelo conselho geral, após o desenvolvimento de um procedimento concursal prévio, com recurso à análise do Curriculum Vitae, projeto de intervenção e entrevista individual.</p> <p><b>Mandato</b> Quatro anos, com a possibilidade de, por maioria absoluta do CG, ser recondução por mais quatro anos.</p> <p><b>Liderança – DIRETOR</b> Docente dos quadros de carreira do ensino público ou professor profissionalizado com contrato por tempo indeterminado do ensino particular ou cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar.</p>
<b>COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR</b>	
<p>Competências (artigo 20.º):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compete ao diretor submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico.</li> <li>- Ouvido o conselho pedagógico, compete também ao diretor:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral:                                 <ul style="list-style-type: none"> <li>- As alterações ao regulamento interno;</li> <li>- Os planos anual e plurianual de atividades;</li> <li>- O relatório anual de atividades;</li> <li>- As propostas de celebração de contratos de autonomia;</li> </ul> </li> <li>- Aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município.</li> </ul> </li> <li>- No ato de apresentação ao conselho geral, o diretor faz acompanhar os documentos referidos anteriormente dos pareceres do conselho pedagógico.</li> <li>- Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao diretor, em especial:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</li> <li>- Elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;</li> <li>- Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;</li> </ul> </li> </ul>	

- Distribuir o serviço docente e não docente;
  - Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;
  - Propor os candidatos ao cargo coordenador de departamento curricular nos termos definidos no n.º 5 do artigo 43.º e designar os diretores de turma;
  - Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
  - Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
  - Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea d) do n.º 1 do artigo 13.º;
  - Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;
  - Assegurar as condições necessárias à realização de desempenho do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável;
  - Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.
- Compete ainda ao diretor:
- Representar a escola;
  - Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;
  - Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos, nos termos da legislação aplicável;
  - Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;
  - Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente.
- O diretor exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal.
- O diretor pode delegar e subdelegar no subdiretor, nos adjuntos ou nos coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar as competências referidas, com exceção da intervenção na avaliação de desempenho do pessoal docente.

#### Deveres específicos (artigo 29.º):

- Cumprir e fazer cumprir as orientações da administração educativa;
- Manter permanentemente informada a administração educativa, através da via hierárquica competente, sobre todas as questões relevantes referentes aos serviços;
- Assegurar a conformidade dos atos praticados pelo pessoal com o estatuído na lei e com os legítimos interesses da comunidade educativa.

#### Competências atribuídas no âmbito da celebração e desenvolvimento de contratos de autonomia (artigo 58.º):

- O desenvolvimento da autonomia processa -se pela atribuição de competências nos seguintes domínios:
  - Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional;
  - Oferta de cursos com planos curriculares próprios, no respeito pelos objetivos do sistema nacional de educação;
  - Gestão de um crédito global de horas de serviço docente, incluindo a componente letiva, não letiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projetos de ação e inovação;
  - Adoção de normas próprias sobre horários, tempos letivos, constituição de turmas ou grupos de alunos e ocupação de espaços;
  - Recrutamento e seleção do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável;
  - Extensão das áreas que integram os serviços técnicos e técnico-pedagógicos e suas formas de organização;
  - Gestão e execução do orçamento, através de uma afetação global de meios;
  - Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas;
  - Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir;
  - Adoção de uma cultura de avaliação nos domínios da avaliação interna da escola, da avaliação dos desempenhos docentes e da avaliação da aprendizagem dos alunos. Orientada para a melhoria da qualidade da prestação do serviço público de educação.

#### Outras atribuições:

- Membro do conselho geral, sem direito a voto;
- Solicitar, por requerimento, a convocação extraordinária do conselho geral;
- Designar o subdiretor e adjuntos;
- Propor ao conselho geral a autorização da constituição de assessoria técnico-pedagógicas;
- Presidente do conselho pedagógico, por inerência de cargo;
- Convocar, por requerimento, reuniões extraordinárias do conselho pedagógico;
- Presidente ao conselho administrativo;
- Convocar reuniões extraordinárias do conselho administrativo;

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Presidente da Secção de Avaliação de Desempenho Docente (SADD);</li><li>- Designar e exonerar o subdiretor e os adjuntos do diretor.</li></ul> |
|--|

Todavia, “o novo modelo de governo das escolas públicas, assente em lideranças unipessoais centradas na figura do diretor de escola/agrupamento, tem vindo a acentuar algumas tensões nas dinâmicas escolares (Torres, 2013: 58).

Com base nas virtudes de lideranças “boas, fortes e eficazes”, o decreto de 2008 aposta, assim, num órgão unipessoal em detrimento da colegialidade mais democrática. Este “regresso” à gestão unipessoal é patente na argumentação do legislador quando, no preâmbulo, evidencia o rosto da responsabilização através da “criação do cargo de director, coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial”.

Segundo Lima (2001b) este carácter unipessoal do diretor, subordinado e inserido numa administração educativa centralizada, vem trazer alterações e “erosão” aos princípios de colegialidade e da gestão democrática das escolas, pautando-se por uma forte “concentração de poderes”. O autor resume estas desvirtudes da unipessoalidade do diretor

“na lógica da superioridade da gestão unipessoal, da visão do líder e do seu respectivo projeto para a organização, o qual exige o *direito de gerir* e de constituir uma *equipa de gestão* com pessoas da sua confiança e por si nomeadas, podendo mais tarde responder e ser responsabilizado pelos resultados obtidos, em primeira instância pelo conselho geral, mas sobretudo através de novos processos de *accountability* e de *avaliação externa*, ou seja, segundo algumas das mais relevantes dimensões propostas pela 'Nova Gestão Pública' e pelas ideologias gerencialista de tipo empresarial” (Lima, 2001b: 52).

Silva e Sá reforçam este lapidar de princípios associados ao carácter unipessoal do diretor, com a dominação dos processos de centralização da administração central, quando afirmam 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: 61).

O perfil do diretor insere-se num quadro de carreira (*Curriculum Vitae*) e de formação especializada, estipulado segundo o artigo 21.º, n.º 3, como docente dos quadros de carreira do ensino público ou professor profissionalizado com contrato por tempo indeterminado do ensino particular ou cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar. Este perfil institucionalizado e seletivo a montante da

eleição, transposto para realidade das escolas, moldou o perfil real a jusante. Um estudo realizado por Sá e Silva (2015: 1666- 1678), com base nos dados recolhidos, e destacando o estudo do perfil socioprofissional dos diretores escolares, propõem um perfil do diretor, realçam as motivações inerentes ao desempenho do cargo e teorizam sobre a sua formação. Assim, utilizando dados parciais da investigação mais geral – “*O Diretor em Ação*”, preconizam um estudo mais afinado e direcionado para o perfil/formação do diretor.

A análise dos dados empíricos, “*retrato falado*”, permitiu aos autores do texto concluíram que, não existindo uma “carreira especializada de diretores escolares”, o diretor enquanto ator caracteriza-se por um perfil masculino, com larga experiência profissional, quer como docente, quer como gestor, com idade média acima dos cinquenta anos, autorrepresentando-se como dispor de capacidade de liderança reconhecida pela comunidade, conferindo significativa importância ao “saber dos atores”, apesar de dispor de formação especializada, e justificando a sua candidatura com base no apoio de uma equipa coesa e competente e na natureza estratégica do seu projeto de intervenção para a escola/agrupamento, “argumentos” complementados pelo seu gosto pelo exercício de cargos de gestão”.

Segundo o artigo 19.º, e embora marcadamente um órgão unipessoal, o diretor é coadjuvado por um subdiretor e por um a três adjuntos e por assessores técnico-pedagógicos, dependendo da dimensão dos agrupamentos ou das escolas não agrupadas e da complexidade e diversidade da sua oferta educativa, nomeadamente dos níveis e ciclos de ensino e das tipologias de cursos que leciona. De referir que os critérios de fixação do número de adjuntos são definidos por despacho ministerial, que à presente data é o Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho, mas que aquando da definição dos adjuntos do diretor em exercício no *Agrupamento do Rio*, era o Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho, já revogado.

O subdiretor e os adjuntos são nomeados pelo diretor de entre docentes dos quadros de nomeação definitiva que contem pelo menos cinco anos de serviço e se encontrem em exercício de funções no agrupamento de escolas ou escola não agrupada (artigo 21.º, n.º 5). Sob proposta do diretor, o conselho geral pode autorizar a constituição de assessoria técnico-pedagógicas (artigo 30.º).

O Decreto-Lei n.º 75/2008 veio, na linha do de 1991, alterar a morfologia e funcionamento dos órgãos de administração e gestão. Ao diretor unipessoal e executivo, apoiado por uma equipa, comumente designado por “direção”, subdiretor, adjuntos e assessores, sobrepôs-lhe um órgão verdadeiramente de direção, com representação alargada às famílias e comunidade – o conselho geral.

No entanto, para Sá e Silva (2015: 1668) o diretor apresenta ambiguidades de perfil e percepções, porque é

“Uma figura ainda pouco naturalizada, com um perfil que ainda não está bem definido nem estabilizado. Uma figura que parece suscitar algumas esperanças, mas também claras resistências, particularmente considerando que os professores do ensino básico e secundário tendem a olhar com evidente desconfiança para todas as tentativas de hierarquização da classe docente e de centralização do poder no interior da escola”.

### 1.6.2. A escolha do diretor: uma modalidade mista

Os diferentes figurinos de escolha do órgão máximo da gestão e administração das escolas, ao longo da “gestão democrática”, mostram, para além da procura de uma modalidade de ajuste à realidade e políticas do momento, a importância que o processo mobiliza nos atores, comunidade e administração educativa. Como refere Paro,

“Na teia de relações e normas que se estabelecem para o exercício de suas atribuições e competências, não deixa de ser das mais importantes a maneira como esse profissional é invertido de suas funções na 'chefia' da escola. O que se constata é que a forma como é escolhido o diretor tem papel revelante – ao lado de múltiplos fatores – seja na maneira como tal personagem se comportará na condução de relações mais ou menos democráticas na escola, seja em sua maior ou menor aceitação pelos demais envolvidos nas relações escolares, seja, ainda, ma maior ou menor eficácia com que promoverá a busca de objetivos, seja, finalmente, nos interesses com os quais estará comprometido na busca desses objetivos” (1996; 7-8).

Assim, das “três modalidades de escolha do diretor, todas elas passíveis de variações que, todavia, não mudam as suas características básicas: a) nomeação pura e simples por autoridade estatal (governamental ou não); b) concurso de títulos e provas e c) eleição”, propostas por Paro (1996: 8), a escolha do rosto da escola, assumiu assim, ao logo dos tempos, variantes que se enquadraram mais na *eleição* e na *nomeação*.

No entanto, aludindo novamente à gestão democrática, a eleição é modalidade que tem mais enquadramento nesta perspetiva política de gestão da escola como organização e na escolha das suas lideranças. O discurso de Carvalho aponta para essa preponderância quando diz que “a eleição, relativamente à nomeação e ao concurso público, é o instrumento de escolha de preferência por ser o mais propício à construção de uma gestão democrática, de resto implementado após o 25 de abril de 1974 na escola pública portuguesa” (2012: 104).

O atual modelo de seleção do diretor, e repescando as modalidades do autor, assume-se como um procedimento híbrido, na conjunção de um concurso público com uma eleição final.

A eleição, como procedimento de escolha dos órgãos de administração e gestão das escolas, está consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo de 96, no seu artigo 45.º, n.º 4, quando explicita que “A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente (...)”.

Na senda da gestão democrática e da sua relação com “eleição, colegialidade e participação na decisão”, surge a escolha do diretor, que Lima insere, de forma genérica, na eleição dos órgãos e estruturas que formam e gerem a escola como organização. Segundo o autor,

“A eleição dos membros dos órgãos diretivos, dos principais detentores de cargos nas escolas e dos representantes dos vários corpos com participação nos processos de decisão representa um quesito considerado elementar, especialmente por contraste com a situação longamente vivida durante o regime autoritário e com os seus critérios de nomeação de órgãos unipessoais (reitores e diretores), tendo por base a confiança política entre governantes e personalidades nomeadas” (2014: 1071).

Esta elevação da participação nos processos de decisão mostra-se contraditória à concentração de atribuições e poderes do diretor. O decreto “alude à importância de uma organização escolar mais participativa e mais democrática que a figura do diretor põe em causa através das responsabilidades que lhe são atribuídas” (Carvalho, 2012: 110).

Eleição, que no caso do diretor, está sustentada pela complementaridade de um concurso e pela possibilidade de uma recondução. Escolha que, como já vimos, é caracterizada processualmente de *híbrido*.

De entre as muitas competências do conselho geral, e na interpretação do artigo 13.º, n.º 1, alínea *b)*, compete-lhe eleger o diretor, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente decreto-lei. Cabe-lhe assim, acionando uma das suas competências, a importante decisão da escolha do rosto da escola. Atribuição que lhe é conferida por pertencer aos

“órgãos colegiados, democraticamente eleitos e democraticamente escrutinados, exercem uma autonomia assente na participação ativa, no debate e no diálogo, em práticas de democracia direta, sempre que possível e adequado, e em práticas de democracia representativa, assim reforçando o autogoverno escolar” (Lima, 2014: 1074).

Assim, segundo o artigo 21, n.º 1, o processo de recrutamento do diretor finaliza-se com a sua eleição em sede de conselho geral, muito à semelhança do que acontecia perante o conselho de escola,

durante a vigência do Decreto-Lei n.º 172/91. Eleição, procedida por um procedimento concursal definido no artigo 21.º e no cumprimento das regras da Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho.

No entender de Carvalho e Soares, este novo modelo de escolha do diretor, em conselho geral, veio levantar ou acentuar tensões que interfiram com as dinâmicas internas e externas da escola, uma vez que

“As relações interpessoais foram abaladas pelos interesses, conflitos e estratégias que emergiram face ao novo modelo de administração e gestão. Por um lado, no interior da própria instituição, particularmente por parte dos professores habituados a uma participação mais ativa e determinante no que concerne à escolha dos órgãos diretivos da escola; por outro lado, no exterior da escola onde se movimentam dinâmicas antes adormecidas e que o normativo traz para a ribalta como nova fonte de poder” (2015: 128).

Por outro lado, esta modalidade pode apresentar ambiguidades entre o concurso e a eleição, inclusivamente já levantadas pelo CAA no seu relatório final quando se referia ao figurino experimental do Decreto-Lei n.º 172/91.

O recrutamento do diretor, promovido pelo, e, no conselho geral, desenvolve-se num procedimento concursal, prévio à eleição.

Como já referido, podem ser opositores ao procedimento concursal, docentes dos quadros de carreira do ensino público ou professor profissionalizado com contrato por tempo indeterminado do ensino particular ou cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar. Nesta linha, as alíneas *a)* a *d)*, do n.º 4, do artigo 21.º fixam os pré-requisitos que definem a qualificação para o exercício das funções de administração e gestão escolar:

- Habilitação específica em administração escolar ou administração educacional (alíneas *b)* e *c)* do n.º 1 do artigo 56.º do EDC);

- Experiência correspondente a, pelo menos, um mandato completo no exercício dos cargos de diretor, subdiretor ou adjunto do diretor, presidente ou vice-presidente do conselho executivo, diretor executivo ou adjunto do diretor executivo ou membro do conselho diretivo e ou executivo, nos termos dos regimes aprovados respetivamente pelo presente decreto-lei, pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado pelo Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, pelo Decreto -Lei n.º 172/91, de 10 de maio, e pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro;

- Experiência de, pelo menos, três anos como diretor ou diretor pedagógico de um estabelecimento de ensino particular e cooperativo;

- Detenção de currículo relevante na área da gestão e administração escolar, avaliado e votado em comissão designada pelo conselho geral;

As condições de qualificação para o cargo de diretor merecem-nos alguns reparos, no sentido da ligação do articulado à realidade concursal das escolas. O destaque para a formação especializada em administração escolar ou administração educacional é evidente, até porque a existência de um candidato com habilitação específica nestas áreas de administração exclui processualmente outro ou outros que preencham os demais requisitos. No entanto, esta habilitação específica e especializada, mesmo regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril, na alínea *b)* do n.º 1 do seu artigo 3.º, parece não estar clara quanto ao seu formato, conteúdo e duração, colocando em pé de igualdade formações com durações e graus díspares. A própria Portaria n.º 604/2008, nas alíneas *a)* e *b)* do n.º 3 do artigo 2.º confirma esta indefinição

“3 – Consideram-se qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preencham uma das seguintes condições:

*a)* Sejam detentores, com aproveitamento, de um curso de formação especializada em Administração Escolar ou Administração Educacional;

*b)* Sejam possuidores do grau de mestre ou de doutor nas áreas referidas na alínea anterior”.

Por outro lado, permite a candidatura de gestores do ensino privado, ainda que sem qualquer formação especializada, e deixa a possibilidade última de um docente se candidatar por currículo na área da gestão escolar, sem critérios definidos e a cargo de uma comissão reduzida do conselho geral.

A abertura do procedimento concursal (artigo 22.º) é despoletado pela não recondução ou impossibilidade de recondução do diretor pelo conselho geral, num prazo de 60 dias antes do termo do seu mandato. Pode ainda ocorrer na sequência da instalação de uma Comissão Administrativa Provisória (CAP), que na maioria dos casos resulta da inexistência de candidatos a um procedimento concursal anterior ou à instalação de um novo estabelecimento de ensino.

Com carácter obrigatório, urgente e de interesse público, a eleição do diretor, como concurso público, é publicitada, através de aviso a diferentes escalas. Numa divulgação mais para candidatos internos, em suportes físicos no próprio estabelecimento, numa abrangência mais para o exterior, através das páginas eletrónicas do agrupamento e do serviço competente do Ministério da Educação e Ciência, por publicação no Diário da República, 2.ª Série, e, com referência a este, na imprensa de expansão local, regional e nacional.

Na Portaria n.º 604/2008, artigo 5.º, n.º 2, alíneas *a)* a *d)* e na alteração do Decreto-Lei n.º 137/2012, artigo 22.º, n.º 3, alíneas *a)* a *d)* são especificados os elementos que o aviso de abertura deve conter relativamente ao procedimento concursal:

- A referência ao agrupamento ou escola não agrupada em causa;
- Os requisitos de admissão dos candidatos;
- A entidade que receciona o pedido de admissão, o prazo de entrega, forma de apresentação, documentos a entregar e outros elementos necessários;
- A metodologia a utilizar na avaliação das candidaturas.

A apresentação da candidatura efetua-se por requerimento, sendo obrigatoriamente acompanhada, para além da documentação exigida em aviso de abertura, do *currículum vitae* do candidato e do seu projeto de intervenção.

A republicação do decreto de 2008, resultado da alteração do Decreto-Lei n.º 137/2012, acrescentou ao articulado os artigos 22º-A e 22º-B, que vieram, na senda da publicação da Portaria n.º 604/2008, clarificar o procedimento de escolha do diretor. O artigo 22.º-A, reforça a importância da entrega do *currículum vitae* e do projeto de intervenção, vinca a obrigatoriedade da prova documental da candidatura e, embora resumidamente, especifica a composição exigida do projeto de intervenção.

Após a receção das candidaturas, e ainda antecedendo a eleição, o conselho geral, como órgão com competência máxima no procedimento concursal, desenvolve o processo de avaliação das candidaturas, incumbindo a sua comissão permanente ou uma comissão especializada constituída para o efeito. Comissão essa, que sendo representativa dos grupos com assento no conselho geral, é reduzida em número de elementos.

A comissão especializada de apoio ao procedimento prévio à eleição do diretor, conferindo os requisitos de admissão, publica os candidatos admitidos e inicia a apreciação das candidaturas consubstanciada em três elementos fundamentais e obrigatórios (alíneas *a)*, *b)* e *c)* do n.º 5 do artigo 22.º-B do Decreto-Lei n.º 137/2012):

- Análise do *currículum vitae*;
- Análise do projeto de intervenção;
- Resultado da entrevista individual.

Da análise e apreciação destes elementos de candidatura, a comissão especializada elabora um relatório de avaliação dos candidatos e apresenta-o ao conselho geral. No n.º 6 do mesmo artigo, refere-se que esse relatório deve ser acompanhado de uma fundamentação, em relação a cada candidato, das razões que aconselham ou não a sua eleição. Embora o número seguinte alerte para a impossibilidade

de “seriação dos candidatos”, este procedimento levanta-nos a questão da transparência da fundamentação e do grau de legitimidade e de poder de influência que é dado à comissão permanente ou especializada. Questões de interferência ou não na posterior eleição, que tentaremos perceber aquando da análise das entrevistas realizadas no âmbito do estudo empírico.

Terminado o procedimento prévio, iniciam-se os trabalhos, em conselho geral, para o ato de eleição do diretor. Após a apreciação dos relatórios de avaliação, que podem ser complementados, caso o conselho geral assim o entenda, por uma “audição oral” dos candidatos, procede-se à eleição.

A eleição realiza-se por voto direto e secreto, e entre os membros em funções no conselho geral. A decisão não resulta, assim, diretamente e universalmente da “manifestação da vontade das pessoas envolvidas na vida da unidade escolar (educadores, funcionários em geral, alunos, pais e outros membros da comunidade)” (Paro, 1996: 14), ou seja, através dos designados seus representantes. Segundo o artigo 23.º, o candidato eleito tem de obter a maioria absoluta dos votos. Caso não se verifique a esta maioria, o conselho geral, num prazo de cinco dias úteis, reúne novamente para proceder a nova eleição, admitindo apenas os dois candidatos mais votados na primeira volta. Concluída a eleição, formaliza-se o resultado perante a tutela, num prazo de 10 dias.

Este modelo de eleição por membros que representam corpos ou grupos da escola e comunidade parece, na interpretação de Carvalho e Soares, condicionar a operacionalização do projeto de intervenção e, simultaneamente, algum conformismo ou mesmo alheamento dos professores. As autoras afirmam que

“Quando o líder, neste caso, o Diretor, não é eleito diretamente pelos seus pares, carece de uma base de suporte e apoio alargada que até pode dificultar o cumprimento do seu plano estratégico, no que acaba por ser uma realidade oposta aos critérios que levaram à sua designação. Este cenário pode produzir professores menos dinâmicos, menos interventivos, menos envolvidos pela cultura escolar, o que, obviamente, terá impacto nas práticas de ensino-aprendizagem” (2015: 129).

Sustentando-nos nos objetivos delineados, nas hipóteses formuladas e na busca de respostas à preponderância do projeto de intervenção nesta eleição, procuraremos compreender os mecanismos de colegialidade, participação e tomada de decisão presentes no ato de eleição. Partindo sempre do princípio de que

“A eleição, estando em causa a escolha entre ideários ou distintos projetos político-pedagógicos para a escola é, do ponto de vista democrático, uma opção mais coerente, embora haja que atender a múltiplos fatores, com maior ou menor intensidade democrática, como os critérios de elegibilidade, a definição de eleitor, os processos eleitorais, a duração dos mandatos, as competências a exercer, sabendo-se que a

simples eleição não pode ser considerada de forma atomizada e independente do grau de participação” (Lima, 2014: 1071).

A tomada de posse do diretor e da equipa que o suporta, subdiretor e adjuntos, regula-se pelo artigo 24.º, e que processualmente, no limite, pode se estender temporalmente por três meses:

“1 – O diretor toma posse perante o conselho geral nos 30 dias subsequentes à homologação dos resultados eleitorais pelo director regional de educação.

2 – O diretor designa o subdiretor e os seus adjuntos no prazo máximo de 30 dias após a sua tomada de posse.

3 – O subdiretor e os adjuntos do director tomam posse nos 30 dias subsequentes à sua designação pelo director”.

Outra alteração substancial que o decreto de 2008 trouxe comparativamente ao de 1998, foi a limitação de mandatos. Se o normativo anterior impunha apenas mandatos de três anos, sem limite, este, alargando o mandato para quatro anos, estabelece limites máximos de desempenho do cargo de diretor. A recondução, tomada por maioria absoluta do conselho geral, não permite um terceiro mandato consecutivo, uma vez que no final do segundo, ter-se-á de abrir um procedimento concursal. Havendo a hipótese do mesmo diretor se reconduzido para um segundo mandato, numa segunda eleição, não é permitida a eleição para um quinto mandato consecutivo. Percebe-se assim, que o limite se possa estender, entre eleições e reconduções, por dezasseis anos (artigo 25.º). Havendo mesmo a possibilidade de esquemas de perpetuação, com a *descida* temporária ao cargo de subdiretor ou adjunto.

Esta competência do conselho geral, materializada na possibilidade de recondução do diretor como rosto unipessoal da liderança, retira, na opinião de Lima, valor às “três dimensões básicas associadas à gestão democrática das escolas”: eleição, colegialidade e participação. Assim,

“O crescente elogio da liderança unipessoal das escolas, que, como nas empresas, seria responsável pela apresentação de uma visão, de um projeto e de uma equipa, a que o conselho de curadores ou o conselho geral, consoante os modelos (em certos casos admitindo a escolha por eleição, limitada aos membros desse conselho), daria a sua confiança e avaliaria no final do mandato, podendo reconduzir, sem eleição, a liderança, caso estivesse satisfeito com o seu desempenho, como prevê, por exemplo, a atual legislação portuguesa no ensino básico e no ensino secundário, revela a desvalorização dos processos eleitorais e da natureza colegial dos órgãos de direção e gestão” (2014: 1078).

Para além do término temporal legal do mandato, o diretor pode cessar funções por requerimento do interessado, por deliberação fundamentada de dois terços do conselho geral ou na sequência de procedimento disciplinar. Embora possam ser exonerados pelo diretor, o subdiretor e os adjuntos cessam o seu mandato com o mandato do diretor.

### 1.6.3. O diretor em ação

O diretor, como órgão unipessoal e central de administração e gestão das escolas, tem a sua ação associada, como vimos anteriormente nas considerações preambulares do decreto, a “lideranças fortes” e “lideranças eficazes” e a um “rosto”, a quem, como “primeiro responsável”, possam ser “assacadas responsabilidades pela prestação de serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos”.

Tomando-o como um líder protagonista de ação na gestão e administração das escolas, ao diretor é atribuída uma liderança de campo que Sanches define como

“A liderança exerce-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações, as formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente” (1998: 49).

Deste modo, fica evidente que, para além do rol alargado de competências determinadas em lei, a responsabilidade total recai num alvo unipessoal, individualizado e identificado – o diretor. Aliás o artigo 51º é perentório na atribuição de responsabilidades, por parte da administrativa central, aos órgãos de direção, administração e gestão, incluindo o diretor e os outros a que este preside, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O rolo compressor do controlo da administração educativa evidencia-se igualmente nos deveres específicos plasmados no artigo 29.º, no qual o diretor está obrigado ao cumprimento das orientações e à permanente vigilância hierárquica, da qual não podemos dissociar as plataformas digitais de supervisão, e por comando à distância.

O diretor é hoje um polo monopolizador de liderança e competências que, segundo Lima

“(…) concentra sobre si vinte e cinco competências, preside ao conselho pedagógico por inerência, tudo parecendo girar em seu torno, fragilizando as estruturas colegiais existentes e pondo fim à quase totalidade dos processos de escolha democrática nas escolas, salvo aqueles que respeitam ao conselho geral, embora também aqui existam já indícios de que faz sentir, estrategicamente, a sua acção, especialmente no que concerne à representação docente. O director passa, agora, a nomear e a demitir livremente o subdirector, os assessores, os coordenadores de departamentos, os coordenadores dos estabelecimentos agrupados, numa lógica gestonária de um perfil, um projeto, uma equipa de gestão, remetendo para algo semelhante ao princípio da 'unidade de comando', proposto no início do século XX por Henri Fayol (1984)” (2011b: 58).

Todavia, esta identificação do *rosto* da escola, a que são assacadas responsabilidades, permitem facilmente individualizar o alvo de prestação de contas e de resultados. Assim, nesta lógica de *accountability*, Afonso refere que

“o gestor ou diretor escolar (preferencialmente como órgão unipessoal de cariz tecnocrático) assume uma nova centralidade organizacional, porque é ele (e não os órgãos colegiais) que deve *prestar contas* pelos *resultados* educacionais conseguidos, transformando-se no principal responsável pela efectiva concretização de metas e objectivos, quase sempre central e hierarquicamente definidos” (2010: 20-21).

Esta imposição generalista do diretor como obtenção de lideranças fortes, merece críticas dos especialistas. Lima (2001: 77) argumenta que se trata de uma “visão racionalista e legalista que parece mais induzida pela ideologia gerencialista do que pelo conhecimento crítico da realidade”. E vai mais longe, quando denota uma dualidade de responsabilização, subordinação e poder na atuação do diretor, perante subordinados ou como subordinado,

“Trata-se, portanto, de estabelecer um diretor internamente forte, um executivo que concentra mais poderes e competências (cf. artigo 20.º), eleito pelo conselho geral na sequência de um procedimento concursal, assim retomando a procedimentos usados experimentalmente no início da década de 1990 [Decreto-Lei n.º 172/91] e que, já então, se revelaram confusos e controversos. Tal director, porém, surge como externamente fraco, especialmente perante a tutela, representando do ponto de vista desta o escalão último de uma administração radicalmente desconcentrada, com capacidade para penetrar já no interior das escolas e de aí encontrar o seu primeiro representante, embora democraticamente legitimado a nível escolar” (Lima, 2009a: 247).

O mesmo autor complementa esta perceção de posicionamento do papel do diretor na hierarquia do poder, subordinação e responsabilidade, quando refere que a mudança imposta pela publicação do atual decreto institui

“(…) um director mais solitário e mais poderoso sobre o interior da escola, embora possivelmente numa situação igualmente mais solitária e mais subordinada perante o poder político e a administração, até porque mais insular e à margem da dinâmica colegial do anterior conselho directivo ou executivo. Um diretor potencialmente mais forte para *dentro* (espaço sempre representado como significando para baixo), mas mais fraco para fora, ou para *cima*” (2011b: 57).

Ou

“Um dos problemas destas lideranças individuais num contexto fortemente centralizado é que, previsivelmente, os directores irão dispor de maiores poderes e prerrogativas sobre o interior das escolas, mas sairão mais fragilizados no diálogo com o ME” (Lima, 2009b: 34).

Ou ainda

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

Para complementar esta lógica de que o diretor é dominador para baixo e dominado para cima, Lima refere que, com esta liderança do diretor,

“Iniciava-se, por via informal, um reforço da verticalização externa e interna da administração das escolas, através de duas vias aparentemente contraditórias, mas articuladas: por um lado na sequência de um novo protagonismo atribuído aos líderes formais das escolas, induzindo formas de hierarquização e de administração mais fortemente articuladas entre superiores e subordinados escolares, mas, por outro, isolando os líderes, ou remetendo-os para relações debilmente articuladas em termos de representatividade das escolas junto do poder central” (Lima, 2011b: 56).

Nesta perspetiva, e recentrando a dualidade poder/subordinação atribuída ao diretor, o decreto de 2008 é manifestamente mais explícito, em comparação com os demais decretos, no número de referências a alguma dependência à administração educativa.

De forma particularizada, constatamos que:

- Na introdução preambular, refere que compete ao diretor “(...) executar localmente as medidas de política educativa”;

- No n.º 6 do artigo 20.º, referente às competências do diretor diz que “o diretor exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal”;

- No que concerne a deveres específicos do diretor, o artigo 29.º é perentório: “a) Cumprir e fazer cumprir as orientações da administração educativa” e “b) Manter permanentemente informada a administração educativa, através da via hierárquica competente, sobre todas as questões relevantes referentes aos serviços.

Esta subordinação à tutela e à municipalização da educação permite, numa visão mais global e abrangente, verificar que as decisões e ações do diretor, no âmbito das suas competências, estão também abertas ao exterior da escola. Assim, o diretor está mais frágil perante a administração, sobretudo a partir de 2008, não apenas pelo carácter unipessoal do órgão (nas negociações com o ME), mas também devido às competências que o subordinam à tutela.

A responsabilidade da ação do diretor está ainda dependente, pelo menos em norma, do escrutínio do conselho geral. De resto, o normativo atual, ao atribuir ao diretor a gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, veio alargar o espectro de competências e, conseqüentemente, de responsabilidades. Licínio Lima associa o aumento de competências unipessoais ao poder e avança que esta “concentração de poderes” poderá “remeter para um período de transição a que se seguirá, eventualmente, um novo ordenamento assente na profissionalização do diretor” (2011b: 52).

Não obstante a sua unipessoalidade de candidatura, de projeto e de responsabilidade, a ação do diretor é coadjuvada por uma equipa constituída por um subdiretor, por adjuntos e assessores técnico-pedagógicos. Figura organizacional comumente apelidada de “direção”, onde perduram ainda reminiscências práticas da colegialidade do conselho diretivo ou da direção executiva dos modelos de gestão anteriores. No entanto, parecem não passar de meras colagens de realidades distintas. Como refere Lima “O novo regime reforça a centralização e contribui em larga medida para a erosão da colegialidade e da participação interna nos órgãos escolares” (2009b: 35). Colegialidade que, como já verificamos, inclusivamente como é admitido nas considerações preambulares do atual decreto, não é sinónimo de falta de liderança, nem de lideranças fortes. Esta evidência leva o mesmo autor a afirmar que

“Não percebo, de resto, por que razão a alegada falta de liderança haveria de coincidir com uma liderança colegial. As lideranças colegiais, também o diz a investigação, têm constituído um elemento muito importante na gestão das escolas portuguesas. Nada permite concluir que uma liderança individual seja melhor ou pior do que uma liderança colegial” (Lima, 2009b: 34).

Lima lembra ainda as virtudes da colegialidade do conselho executivo, relativamente à unipessoalidade do diretor

“Até aqui havia um órgão colegial, na figura do conselho executivo, que, apesar de tudo, era mais forte em termos de diálogo com as instâncias do ME, representando mais claramente a comunidade escolar. Além disso, haveria, em princípio, menor propensão para tomar decisões erradas, porque quando quatro ou cinco pessoas trabalham em conjunto têm tendência para debater mais os problemas e diminuir essa margem de erro. O director agora está sozinho, é um órgão unipessoal solitário. E quando ocorre um erro nas lideranças individuais ele tende a tomar maiores proporções” (Lima, 2009b: 35).

Martins e Macedo, no seu estudo sobre a democratização e participação no novo modelo de gestão, através de perspetivas de atores escolares, reforçam este efeito de causalidade entre a centralidade do diretor e a redução das práticas colegiais, quando referem que

“A centralidade remetida ao diretor, responsável por cada escola ou agrupamento pode ser um factor de erosão da gestão democrática e, conseqüentemente, de fragmentação das práticas de colegialidade dos profissionais, que cada vez se vão tornando mais formais e uniformes” (Martins & Macedo, 2017: 85-86).

Esta mudança estrutural da arquitetura do órgão de administração e gestão, das suas atribuições, concentração de poderes e responsabilidades parecem, noutra vertente, não ter reflexo nas perceções

de mudança, denotando continuidades de ação de tipo colegial. Martins e Macedo, no estudo referido, confirmam essa continuidade. As investigadoras concluem que

“parece existir uma desvinculação da lei, quando os atores referem que não houve grandes mudanças, justamente porque a pessoa que ocupa o cargo de diretor é a mesma que ocupava o cargo de presidente do conselho executivo, mantendo-se (...) uma ação democrática, como a que existia anteriormente”. (Martins & Macedo, 2017: 88).

Ou seja, “para os atores escolares a passagem *serena* da gestão colegial para a unipessoal teve como principal fundamento a continuidade da liderança da pessoa que ocupa o cargo de gestão e, inclusive, de sua equipa” (Martins & Macedo, 2017: 88).

Voltando ao articulado do decreto, a ação do diretor, em regime de comissão de serviço, de dedicação exclusiva e sujeito a incompatibilidade de funções, está balizada formalmente pelas competências plasmadas no artigo 20.º, pelos deveres específicos do artigo 29.º e, no âmbito dos contratos de autonomia, pelo artigo 58.º. Cumulativamente, ao longo do articulado do decreto, e por inerência de cargo, é possível identificar outras atribuições (ver Quadro 6). Por outro lado, e para além da gestão corrente, que pode sofrer mutações em face de novas orientações e dos imprevistos quotidianos, o diretor vê a sua ação norteadada pelo regulamento interno, planos anual e plurianual de atividades, pela “autonomia decretada”, pela “autonomia contratualizada”, pelo projeto educativo e, claro, pelo seu projeto de intervenção. Este último, como projeto pessoal de intenções, norteador da ação a partir de uma visão mais pessoal da escola como organização.

## CAPÍTULO II – A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO MODELO DE ANÁLISE

### 1. Os modelos de análise organizacional: abordagem tridimensional da escola como organização

Os modelos e teorias organizacionais, tendo inicialmente por base a eficiência e o controlo nas organizações, desenvolveram-se culminando em múltiplas abordagens de estudo e interpretação.

Para a compreensão da escola como organização e das suas dinâmicas internas, revela-se de importância maior a mobilização de diferentes autores e dos seus modelos teóricos de análise. Como referenciais, os modelos que espelham diferentes teorias de administração educacional e dão à escola particulares leituras sociológicas e organizacionais.

A compreensão da pertinência do projeto de intervenção no processo de seleção e ação do diretor de escola, coloca, na linha de investigação, um conjunto alargado de abordagens e perspetivas de análise que exigem escolhas, quando o modelo de análise é construído e fundado na pergunta inicial, nos seus objetivos e hipóteses. Emerge assim a importância, segundo Lima, que “várias concepções, imagens ou metáforas de organização escolar marquem presença, implícita ou explícita, seja remetendo predominantemente para perspetivas analíticas/interpretativas, seja invocando sobretudo perspetivas de carácter normativo/pragmático” (2002: 23). Deste modo, Lima apresenta-nos a pluralidade dos modelos organizacionais ao referir que este conceito “é geralmente utilizado no plural quando se trata de propostas de síntese sobre perspetivas de carácter analítico e interpretativo” (1998: 584).

O processo de escolha de um modelo teórico de análise preconiza sempre a ampliação de certas características organizacionais e a secundarização ou exclusão de outras. A realidade das organizações educacionais é complexa, logo a sua análise interpretativa não se reduz a uma perspetiva teórica de análise, podendo mobilizar a combinação de várias perspetivas ou abordagens teóricas. Dada a vertente não restritiva e aberta dos modelos de análise, a investigação não deve nem pode ser ou ficar refém de uma única opção teórica, explorando para isso as possíveis variações e posicionamentos. Esta abertura a diferentes perspetivas de análise reflete o pensamento de Bush quando afirma que “O inconveniente de um modelo teórico é negligenciar outras perspetivas. As escolas e as universidades são demasiado complexas para que possam ser analisadas através de uma única dimensão”<sup>1</sup> (1986: 16). O conceito de

---

<sup>1</sup> Tradução livre.

modelo organizacional pode, segundo Lima, apresentar-se no plural, quando se refere aos modelos analíticos ou interpretativos, e no singular, quando aos modelos normativistas/pragmáticos diz respeito (1998: 584).

Assim, a mobilização de modelos teóricos permite o estudo das organizações educativas em vários prismas interpretativos que se afastam das prescrições normativistas orientadas para a ação. Nesta senda, Lima, abordando os modelos analíticos/interpretativos, caracteriza-os como

“Distintos modos de focalizar e interpretar os fenômenos organizacionais e, em suma, as diferentes perspectivas em torno do estudo da escola como organização, resultam da adoção de modelos teóricos de análise, radicados em tradições disciplinares e escolas de pensamento, ou até resultantes de esforços de articulação. São corpos teóricos e conceptuais, abordagens, ou “lentes”, que nos permitem realizar leituras e ensaios interpretativos das realidades organizacionais escolares” (1998: 586).

A investigação e estudo da escola como organização suporta-se em modelos teóricos de análise articulados com imagens ou metáforas. Partindo de uma “abordagem pluriparadigmática” (Lima 1998: 587), o estudo das organizações, por não se enquadrar num único enfoque organizacional, requer a mobilização de várias perspectivas analíticas. Daí a insuficiência da mobilização de um único modelo para a análise das organizações, tipicamente multifacetadas e complexas. Perspetivas analíticas que se afiguram em forma de modelos, mas também em imagens e metáforas. No fundo, distanciamentos analíticos para a compreensão das organizações em geral, e da escola em particular.

Dentro desta perspectiva multifocalizada, alguns autores apresentaram a sua proposta de modelos ou metáforas organizacionais, sejam elas de modo singular ou combinações articuladas. Morgan (2006) considera as organizações multifacetadas, complexas e paradoxais. Ellstrom (2007), para quem modelo organizacional “se refere a um conjunto de suposições ou de orientação de pesquisa, concernente à realidade organizacional” e “que tem a característica de um esquema concetual, o qual pode ser usado para propósitos descritivos e analíticos”, sustenta o estudo em quatro modelos organizacionais que denomina de “racional, político, de sistema social e anárquico”. Modelos esses que o autor encara como quatro formas da escola ser observada como organização que é, “numa divisão entre uma visão de consenso e uma visão de conflito acerca das organizações educacionais” (2007: 450). Ellstrom propõe um formato analítico a que chama de “integrador”, no qual articula os fundamentos base dos quatro modelos: a “verdade, confiança, poder e insensatez”. Por outro lado, cruza os modelos com a tipologia da “tecnologia e processos organizacionais” e dos “objetivos e preferências organizacionais”, isto é, considera que “o modelo proposto é especificado considerando dois aspectos: a) o grau de clareza e consenso concernente aos objetivos organizacionais e preferências; b) o nível de ambiguidade

concernente à tecnologia e processos organizacionais” (2007: 456). Diz, assim, “ser possível obter um entendimento mais compreensivo das organizações pela integração dos quatro modelos em uma superestrutura” (2007: 255).

Face ao plano multifocal da escola como organização, mobilizaremos uma perspectiva pluri e intermodal, no sentido de integrar e interrelacionar mais do que um modelo teórico analítico das organizações.

O objetivo, ou pretensão, é a focalização em modelos teóricos que nos permitam o estudo da escola como organização ou, num âmbito mais restrito, a compreensão do projeto de intervenção na seleção e na ação do diretor. Numa primeira instância, não os modelos formais normativos/prescritivos, mas os modelos analíticos interpretativos. Deste modo, o estudo da escola e das suas particularidades, de onde emerge o projeto de intervenção na escolha do diretor, merecem e exigem diferentes focalizações teórico-analíticas.

Assim, face à multifocalização da análise que os modelos organizacionais permitem, optámos por interpretar o projeto de intervenção do diretor, como elemento organizacional no processo concursal, à luz dos modelos burocrático, político e da ambiguidade.

A mobilização destes modelos centra-se na necessidade de diferentes abordagens analíticas sobre a importância do projeto de intervenção nos procedimentos, decisões e ações associados à escolha e ação do diretor escolar: a perspectiva burocrática do projeto de intervenção como instrumento de exigência normativa de formalização da candidatura e de toda a tramitação procedimental a montante e a jusante da eleição do diretor; a perspectiva política do confronto de interesses e de processos de decisão negocial na escolha e eleição do diretor; o pendor pouco claro e ambíguo entre a exigência da apresentação do documento e a sua verdadeira importância no processo concursal; as inconsistências entre a construção teórica do seu plano de intenções do projeto de intervenção e a subsequente consequência no plano de ação do diretor, numa alusão à metáfora dos *sistemas debilmente articulados*. Esta conceção tridimensional sustentada pela racionalidade, pela ambivalência e pela conflitualidade é bem interpretada na leitura de Eugénio Silva quando refere que

“a visão de uma faceta visível da organização pautada pela formalidade, pela uniformidade dos comportamentos e pela previsibilidade dos resultados não exclui – apenas esconde – a dimensão informal subjacente a esses processos, ações e comportamentos marcados pela incerteza, ambiguidade, infidelidades e conflitualidades, pois nas várias esferas da atividade organizacional são accionados tanto a estrutura burocrática para assegurar as rotinas ou as estruturas ao sistema político para gerar decisões” (2011: 60).

Em suma, as singularidades do projeto de intervenção na seleção e ação do diretor, inseridas nas dinâmicas mais amplas da escola como organização, serão alvo de uma tripla abordagem no que aos modelos analíticos diz respeito. A lógica das representações formais legais do modelo racional burocrático, a lógica do poder e dos interesses do modelo político e a lógica da incerteza e da imprevisibilidade do modelo da ambiguidade. Posto isto, propomos a análise da importância do projeto de intervenção no procedimento concursal, na eleição e ação do diretor à luz de três dimensões: a burocrática, a política e a ambígua.

### **1.1. Modelo racional burocrático**

Estudar a importância do projeto de intervenção na eleição e ação do diretor, é estudar parcialmente a escola como organização e mobilizar, antes de mais, o modelo racional burocrático. Como defende Lima, no âmbito deste,

“Insiste-se mais na rigidez das leis e dos regulamentos, na hierarquia, na organização formal, na especialização e em outros elementos comuns às grandes organizações consideradas burocráticas. E, neste sentido, a escola, como qualquer outra organização de grande dimensão, é burocratizada.” (1998: 76).

Partindo-se do princípio formal, racional e centralizado do processo de concurso do diretor, propomos a sua compreensão à luz do modelo burocrático, mobilizando vários autores.

Os modelos burocráticos, na faceta weberiana da burocracia, apresentam-se como o modo mais eficaz de gestão e funcionamento das organizações. Destacando a formalidade estrutural das organizações, nesta perspetiva burocrática, a gestão racional fundamenta e origina o melhor resultado pela máxima eficiência, logo a racionalidade estabelece-se na adaptação dos meios aos fins.

De uma forma geral, estes modelos evidenciam nas organizações a estrutura hierárquica da autoridade legal, a obtenção de objetivos como orientação da organização, a divisão e especialização do trabalho, a impessoalidade e neutralidade das relações e a meritocracia nas progressões. Desta forma, a burocracia espelha uma organização formal que se focaliza na eficiência máxima mediante uma gestão de tipo racional, na medida em que se prioriza a técnica com o objetivo da elevação dos padrões de eficiência.

Para Weber a racionalização da burocracia passa acima de tudo pelo sistema de poder e de subordinação aos que exercem autoridade para controlo do sistema organizacional:

“A crescente subordinação de todas as pessoas e situações individuais a uma instituição que, pelo menos hoje, se baseia, em princípio, na 'igualdade jurídica' formal é obra das duas grandes forças racionalizadoras: da expansão do mercado, por um lado, e da burocratização da ação como órgão das comunidades consensuais, por outro” (2004: 40).

De forma previsível, esta subordinação passa pela aceitação clara do conceito de autoridade legítima, que Weber (2002: 57) considera poder ser garantida de duas maneiras: de uma forma puramente subjectiva, quando a aceitação é afetiva ou emocional, provir de uma crença racional na validade absoluta da autoridade ou originar-se de atitudes religiosas; do ponto de vista do interesse particular com objetivo de concretização de expectativas. Assim, a legitimação da validade de um sistema de autoridade pode efetuar-se pela tradição, em virtude de ligação emocional, em virtude de uma crença racional ou por ter sido instituído de modo positivo, na razão de ser aceite voluntariamente ou imposta na base de uma obediência à autoridade legítima (2002: 63). Weber ao classificar a autoridade resume que “A autoridade pode ser distinguida segundo três tipos básicos: a racional-legal, a tradicional e a carismática. Esses três tipos de autoridade correspondem a três tipos de legitimidade: a racional, a puramente afetiva e a utilitarista” (1997: 14).

Em Weber (1978) a efetividade da autoridade assenta na aceitação de um conjunto de ideias interdependentes: acordo ou imposição das normas legais; sistema integrado de normas abstratas; a autoridade representada por pessoas que ocupam cargos; quem obedece à autoridade é membro da mesma associação no cumprimento da lei; a obediência é impessoal, cumprindo-se àquele que representa a autoridade.

Para Weber “o tipo mais puro de exercício da autoridade legal é aquele que emprega um quadro administrativo burocrático”. Passamos, pois, a sintetizar as principais categorias da autoridade racional legal, em Weber (1978: 16-19):

- Uma organização contínua de cargos, delimitados por normas;
- Uma área específica de competência;
- A organização dos cargos obedece ao princípio da hierarquia;
- As normas que regulam o exercício do cargo podem ser regras técnicas ou normas;
- Os membros do quadro administrativo devem estar separados dos meios de produção e administração;
- Completa ausência de apreciação do cargo pelo ocupante;
- Os atos administrativos, decisões, normas, são formulados e registados em documentos;
- A autoridade legal exerce-se dentro de uma ampla variedade de formas.

No seguimento, Weber apresenta os critérios de atuação dos funcionários na sua subordinação à autoridade, que transporemos, mais adiante, para a figura do diretor.

Weber considera ainda que o exercício da autoridade se faz através da dominação, reforçando o poder na organização. Este papel de superioridade na administração passa pelo domínio do saber. Deste modo o autor advoga que “A fonte principal da superioridade da administração burocrática reside no papel do conhecimento técnico que, através do desenvolvimento da moderna tecnologia e dos métodos económicos na produção de bens, tornou-se totalmente indispensável” (1978: 25). E acrescenta

“A administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício da dominação baseado no saber. Esse é o traço que a torna especificamente racional. Consiste, de um lado, em conhecimento técnico que, por si só, é suficiente para garantir uma posição de extraordinário poder para a burocracia. Por outro lado, deve-se considerar 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” (1978: 27).

Considerando a escola como organização, e na senda do pensamento de Weber, quando considera que a administração burocrática é “aplicável com igual facilidade a uma ampla variedade de setores diferentes”, é inevitável a sua forte vertente burocrática. Aliás, Lima confirma isso mesmo quando diz que o próprio “gerencialismo vigente se revela incapaz de lutar contra a burocratização da realidade escolar, e de, pelo contrário, poder engendrar uma radicalização burocrática capaz de invadir o quotidiano dos professores e de alterar profundamente as escolas enquanto locais de trabalho, de ensino e de aprendizagem” (2011b: 54).

Ainda na senda de Lima, e na análise da escola como organização, o trilha dos fundamentos burocráticos estão ainda fortemente implantados:

“O modelo organizacional adotado na escola moderna, as suas estruturas e regras mais características, os seus processos de gestão, revelaram-se muito influenciados pelas organizações militares, religiosas e industriais, seja em termos de racionalização, formalização e hierarquização, seja também em termos de processos de produção em grande escala. O currículo foi socialmente hierarquizado e fragmentado, os tempos e espaços foram racionalizados e controlados, os corpos e as mentes de discentes e docentes foram disciplinados. A organização das escolas modernas e a sua gestão foram objeto de um processo de institucionalização, na longa duração, que se revelou bastante próximo das organizações produtivas do capitalismo e das teorias da gestão empresarial”. (Lima, 2018a).

Merton (1978) apresenta, sob a forma de disfunções, as características base da burocracia, ao considerá-la como a interiorização das normas e regulamentos, o excesso de formalismo, a persistente resistência à mudança, a impessoalidade das relações, a aceitação da rotinização, procedimentos e autoridade, a categorização no processo de decisão e a racionalidade do desempenho.

Partindo da estrutura burocrática de Weber, na qual domina a precisão, a confiança e a eficiência, Merton propõe que “essa mesma estrutura pode ser estudada, também, enfocando o outro aspecto da ambivalência”. Assim, critica a “conformidade excessiva” quando caracteriza a estrutura burocrática:

“Uma burocracia eficiente exige confiança no desempenho e estrita observância das normas; esse cumprimento estrito das normas tende a transformá-las em absolutas; já não são consideradas em relação a uma série de fins; isso interfere na pronta adaptação sob condições em transformação e não claramente percebidas por aqueles que redigem as normas; assim temos que os mesmos elementos favoráveis à eficiência, em geral, são a causa da ineficácia em casos particulares” (1978: 115-116).

Também Crozier (1963), desconstruindo o modelo weberiano de “tipo-ideal”, defende que a burocracia, na sua forma racional aplicada às organizações, incorpora críticas. Considera que o modelo racional de Weber pode não ser o mais eficaz, dadas as características da natureza humana, tanto individual, como nas relações interpessoais coletivas. Daí Crozier advogar que “não é a organização mais racional no sentido weberiano que obterá os melhores resultados, mas a organização mais viva, ou seja, aquela em que os subordinados serão levados a participar mais nas decisões que terão que aplicar”<sup>2</sup> (1963: 220). Na sua crítica à rigidez das relações e da rotinização do modelo burocrático, identifica quatro aspetos fulcrais: as regras impessoais, a centralização da decisão, o isolamento na cadeia hierárquica e as relações paralelas de poder. Simultaneamente aponta a dificuldade de adaptação da racionalidade à mudança.

Bush (1986), convocando cinco modelos para caracterizar as teorias da gestão educacional (modelos formais ou burocráticos, modelos democráticos ou colegiais, modelos políticos, modelos subjetivos e modelos de ambiguidade), caracteriza também a escola como organização burocrática a partir do modelo formal burocrático.

Mintzberg (1990) alude a um modelo burocrático, que apelida de “mecanicista”, e que incorpora os princípios fundamentais da burocracia weberiana:

“A burocracia mecanicista é caracterizada por um trabalho especializado e estandardizado, procedimentos formalizados, um controlo rigoroso através de regras e regulamentos, uma hierarquia clara da autoridade, uma planificação formalizada para elaborar as estratégias antes da sua realização”<sup>3</sup> (1990: 490).

Segundo Costa, numa perspetiva mais burocrática, a escola, caracteriza-se por: centralização das decisões nos órgãos de cúpula do ministério da educação; regulamentação pormenorizada de todas as

---

<sup>2</sup> Tradução livre.

<sup>3</sup> Tradução livre.

atividades 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 (modelo piramidal); obsessão pelos documentos escritos; atuação rotineira 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; conceção burocrática da função docente (1996: 39).

Morgan (2006) recorre a imagens ou metáforas para estudar as diferentes faces das organizações. Para o autor

“A metáfora dá-nos a oportunidade de alargar nosso pensamento e nosso entendimento, permitindo-nos ver as coisas de maneiras novas e agir de maneiras novas. Aplicada deste modo, a metáfora torna-se um instrumento - eu diria até, um instrumento primário - para criar e compreender o que reconhecemos como organização e administração (2006: 21).

Segundo ele, “na terminologia de imagens, eles precisam aprender a 'ler' as organizações de diferentes perspectivas e a desenvolver estratégias de ações consistentes com as visões que obtêm” (2006: 20). Para explicar e compreender as organizações burocráticas apresenta a imagem ou metáfora da *máquina*. As organizações, como máquinas, inserem-se na teoria clássica ou teoria da burocracia, onde Taylor, Fayol ou Weber se apresentam como autores de referência. Posto isto, na visão das organizações como máquinas, Morgan apelida-as de racionais, planeadas e estruturadas para atingirem certos fins: “a máquina organizacional tem metas e objetivos; ela é planejada como uma estrutura racional de tarefas e atividades; seu desenho torna-se um organograma; as pessoas são contratadas para operar a máquina e todo mundo deve comportar-se de maneira predeterminada” (2006: 33). No entanto, a racionalidade técnica da máquina como imagem organizacional também apresenta limitações de análise, isto é “

“Ao considerar a organização como um processo racional e técnico, a imagem mecânica tende a subestimar os aspectos humanos da organização e a negligenciar o fato de que as tarefas das organizações são muito mais complexas, incertas e difíceis do que as desempenhadas pela maioria das máquinas” (2006: 50).

Portanto, Morgan também identifica limitações na metáfora mecanicista aplicada às organizações, como a dificuldade de adaptação à mudança, à inovação e a insensibilidade perante o bom senso (2006: 51-52).

Ellstrom (2007), na senda dos autores que consideram a escola como “uma burocracia ordeira e racional, caracterizada por uma estrutura coordenada e hierárquica”, partindo da sua tipologia de quatro modelos complementares e articulados, caracteriza a perspectiva burocrática das organizações através do modelo racional, no qual as define segundo um conjunto de objetivos claros, baseados no consenso e com tecnologias e processos organizacionais determinados e transparentes. Partindo de substantivos como a “verdade”, o “pensamento” e o “trabalho orientado”, o autor argumenta que esta perspectiva teórica “propõe um conjunto de objetivos claros e consistentes; certo consenso no que concerne aos objetivos; e uma base explícita de conhecimentos e de tecnologia bem compreendida com vistas à escolha de atividades (meios) para o alcance dos objetivos compartilhados” (2007: 451). Em suma, o autor resume a substância da aplicação do modelo racional burocrático às organizações quando refere que

“uma situação caracterizada pela clareza e compartilhamento de objetivos (a condição do consenso), uma tecnologia clara e processos organizacionais que são bem compreendidos pelos membros da organização (...) o modelo racional é assumido como modelo adequado, tanto descritiva quanto normativamente, no que se refere à ação organizacional” (2007: 457).

Todavia, a visão burocrática das organizações apresenta constrangimentos expressos em forma de limitações que sugerem críticas. Para Ellstrom o modelo “tem sérias limitações tanto como modelo descritivo quanto como modelo normativo da ação organizacional” (2007: 451)

Todas estas perspectivas e teorias organizacionais, evidenciando preocupações com a eficiência e resultado das organizações, afunilam na abordagem pragmática do quotidiano da imagem da escola como burocracia.

As organizações burocráticas definem-se pela evidência da seleção, precisão, velocidade de desempenho, clareza, regularidade, fiabilidade, divisão de tarefas, hierarquia de poderes, regras, normas e regulamentos precisos e sustentadas num modelo centralizado, impessoal, racional e ausente em influências e sentimentos. Silva (2011) resume, genericamente, a caracterização das organizações burocráticas aos conceitos de “legalidade”, “hierarquia”, “impessoalidade”, “racionalidade” e “especialização”.

O modelo burocrático eleva a preponderância das normas abstratas, das estruturas formais, dos processos de planeamento, de tomada de decisão, da consistência dos objetivos e das tecnologias, da estabilidade e do consenso. Lima evidencia isso mesmo quando refere

“o modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais” (1998: 73).

Quando aplicado ao estudo da escola como uma organização dependente da dominante centralização da administração educativa, o modelo burocrático, revela a sua essência quando se denota que muito é decidido e previsto através de leis e regulamentos detalhados, de modo a retirar toda a imprevisibilidade possível e restringindo todo o carácter de incerteza e ambiguidade que os executantes podem assumir. Esta racionalidade prescritiva está bem patente na caracterização que Estevão faz da escola, ao dizer que

“As organizações educativas detêm um conjunto único de objectivos claros que orientam o seu funcionamento: que esses objectivos ou metas são traduzidos pelos níveis hierárquicos superiores da burocracia em critérios racionais de execução para os professores e outros actores; que os processos de decisão se desenrolam segundo o modelo racional de resolução de problemas; que o controlo formal, assente em regras, determina a priori a conduta exigida; que o sistema é fundamentalmente um sistema fechado em que se estabelece claramente a diferença entre a 'política' e 'administração' (1998: 180).

Deste modo, as organizações educativas surgem como lugares formais de coesão e orientação hierárquica baseada no cumprimento integral de normas e regulamentos. E em que os atores refletem passivamente a normalização de ações e comportamentos. Logo é visível o emergir de aspetos burocráticos na administração e gestão das organizações escolares, na rotinização de procedimentos, nas orientações da administração central e na valorização dos normativos. No entanto, pela dinâmica, imprevisibilidade e autonomia escolar, a racionalidade formal afasta-se de algumas práticas, políticas, pedagogias e decisões.

### **1.1.1. Dimensão racional burocrática da seleção e ação do diretor**

A análise do procedimento de escolha do diretor, como processo híbrido, e a sua posterior ação de aplicação do plano estratégico remete para uma “lente” racional burocrática das organizações. Como referem Lima e Afonso, “A obsessão pela eficácia, pela eficiência e pela qualidade, ainda que recente no universo educativo, é uma obsessão tipicamente tayloriana, presente por diversas formas na teoria da burocracia (...)” (2002: 26).

Relevando os fundamentos gerais da organização burocrática do “tipo-ideal” de Weber (1978), pode-se facilmente extrapolá-los para a figura do diretor de escola ou agrupamento, para a sua ação e escolha:

- Funda-se na aplicação de um sistema de normas abstratas, que por déficit de autonomia, são mais impostas que acordadas. Este princípio da burocracia aplica-se nomeadamente ao processo de escolha do diretor que se desenvolve balizado por normas abstratas, exaustivas e legais, definidas e emanadas pela administração central do Ministério da Educação. Assim, a legalidade do processo, criada no topo da hierarquia, determina de forma clara, uniforme e quase rotineira a seleção e ação do diretor, como um dos níveis da cadeia hierárquica.

- Personifica a pessoa que, ocupando um cargo, representa tipicamente a autoridade;

- Os que lhe obedecem fazem-no na qualidade de “membros da associação” que é a escola, sendo o dever de obediência limitada à autoridade que, nos termos da ordem, lhe foi conferida;

- Lidera uma organização constituída por vários e diferentes cargos, delimitados por normas;

- Desempenhado um cargo com competências específicas, detém formalmente autoridade no desempenho das suas funções;

- Lidera, orienta e influencia diretamente uma hierarquia de cargos;

- Como o exercício da dominação é baseado no saber, as normas que regulam o seu cargo são técnicas e requer cada vez mais especialização e preparação técnica adequada;

- A maioria dos atos administrativos, decisões, normas, são formulados e registados em documentos;

- A sua autoridade e dominação legal, embora com componentes carismáticas, exerce-se essencialmente num quadro burocrático;

- Num quadro administrativo subordinado à autoridade suprema, o diretor é individualmente livre, integra uma hierarquia de cargos e possui definida legalmente uma esfera de competências;

- Como candidato, é selecionado na base de qualificações técnicas e remunerado com salário fixo em dinheiro, com direito a pensões;

- Com a liberdade de se poder demitir, desempenha o cargo na exigência de única e principal ocupação;

- Sem capacidade de apropriação do cargo, está sujeito a sistemáticos controlos do desempenho do cargo;

- Embora exerça o cargo sem recurso a uma nomeação, a candidatura unipessoal e a eleição restrita ao conselho geral, tiram-lhe universalidade na eleição. Este processo híbrido aproxima-se, assim, por um lado, de uma dimensão mais burocrática, o mérito.

Para Mintzberg, referindo-se à gestão profissional das organizações, no âmbito da burocracia mecanicista, aponta constrangimentos que podemos transpor para a escola: “as organizações de tipo

burocrático mecanicista conduzidas por um gestor profissional, negam os sentimentos de empenhamento das pessoas e reduzem assim os sistemas humanos e estruturas vazias e impessoais”<sup>4</sup> (1990: 528). Não sendo o diretor um gestor profissional, estará a sua posição unipessoal e a sua forma de eleição (por um grupo restrito) a tornar a escola uma organização mecanicista, constituída por estruturas vazias e atores alheados?

E levantamos outras questões e hipóteses de estudo que parecem ter resposta nesta abordagem analítica: a formalidade do projeto de intervenção; a normalização de procedimentos de escolha do diretor; a normatização da sua ação, a hierarquização dentro e fora da escola. Como refere Carvalho, interpretando a essência do Decreto-Lei n.º 75/2008, “Qualidade e eficiência são alguns dos conceitos usados de forma recorrente pelo legislador em coerência com princípios de tipo neo-tayloriano e em clara relação com soluções concordantes com princípios gerencialista e tecnocráticos numa alusão inequívoca à gestão racional” (2012: 110).

Em suma, o exercício teórico centra-se na perspetiva de que o procedimento concursal e a ação do diretor, estando normativamente balizada, segue essencialmente uma imagem e uma operacionalização burocrática. Revelando-se pela rigidez e hierarquização de procedimentos, comportamentos e ações. Aliás, aludindo já à perceção dos atores na organização em estudo, o *Agrupamento do Rio*, desvendamos uma perspetivação formal e de conformidade face à organização, ao diretor, sua seleção e ação:

“mas na realidade (...) cumpre-se porque é preciso. É a tal burocracia que precisa fazer-se, agora o diretor não deixou de ser quem era” (E4P).

“Considero apenas um mero, uma obrigação que quer concorrer tem que o fazer e está lá o papel. Eu acho que é um papel burocrata, apenas (...) Aqui considero que é apenas um compromisso, é apenas burocrata e mais nada” (E4P).

“A única coisa que eu percebo, eu, para mim é apenas um papel, um documento que tem que passar pelo conselho geral, e que tem que ser feito por ali, portanto, ele leva-o para ali, mas de resto, eu acho quase que diria que é um papel que é de elite” (E4P).

“É um processo burocrático, é um processo que tem os seus passos e normalmente são seguidos, são seguidos à risca” (E6aCG).

---

<sup>4</sup> Tradução livre.

Vinca-se, assim, a burocracia com toda a formalidade associada, no cumprimento hierárquico das regras por parte dos atores. Regras que, numa clara dicotomia entre direção e execução, são seguidas pelos atores na sua ação, embora a sua elaboração caracterize-se como superior à escola, pelo Ministério da Educação, sem qualquer participação dos atores dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas.

## 1.2. Modelo político

A racionalidade burocrática, pela sua rigidez, não pressupõe o conflito, a problemática e os interesses, que, segundo Lima, “estes elementos já são parte integrante de um outro universo, que o modelo burocrático não contempla” (1998: 76). Isto é, o modelo weberiano sustentado pelo legalismo normativista, a uniformidade, a impessoalidade, o formalismo, o centralismo, a hierarquização, revela fragilidades ao não considerar a espontaneidade, vontade própria, as motivações e a diversidade de interesses dos atores das organizações.

Lima contrapõe o modelo racional, referindo que

“logo se torna claro que as estruturas formais-legais não são as únicas existentes (...). E torna-se, sobretudo, clara a dimensão política e estratégica da acção organizada, os choques entre racionalidades distintamente ancoradas, as tensões e os conflitos de interesses, não apenas entre actores centrais e actores periféricos, mas também no interior destas categorias (...). A força da imposição normativa nem sempre é obedecida, ou traduzida em poder e em acções orientadas em conformidade” (Lima, 1998: 591-592).

Em oposição aos modelos burocráticos, surgiram outros modelos de análise organizacional que puseram em causa a sua racionalidade, estabilidade e previsibilidade, e, quando aplicados às organizações escolares, demonstraram a existência de outras singularidades organizacionais como os conflitos, os interesses e as ações políticas. Assim, o modelo político veio permitir uma interpretação diferente das organizações, das quais a escola não é diferente, realçando a dimensão política dos objetivos, das estruturas, da tecnologia e das relações. Surgem, então, novas dimensões de onde se destacam a diversidade dos atores e das suas formas de pensar e agir, numa relação constante entre poder, interesses e conflitos. À impessoalidade burocrática, contrapõe-se a interpessoalidade das relações dentro das organizações. Lima remata, ao concluir que “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” (1998: 66).

Etzioni (1974), na sua *Análise Comparativa das Organizações Complexas*, e partindo na noção de consentimento, que “se refere tanto a uma relação em que um indivíduo se comporta de acordo com a diretriz apoiada pelo poder de outro indivíduo como à orientação do subordinado em face do poder empregado” (1974: 31), introduz a noção de poder. Tendo em conta as possíveis “orientações dos subordinados”, “engajamento” ou “alienação”, define poder como “a habilidade de um indivíduo para induzir ou influenciar outro a seguir suas diretrizes ou quaisquer outras normas por ele apoiadas” (1974: 32). Considera, “segundo os meios empregados para fazer os subordinados concordarem” a existência de três tipos de poder: o coercivo, através da aplicação ou ameaça de aplicação de sanções físicas; o remunerativo, baseado no controle sobre os recursos materiais e recompensas; o normativo, na distribuição e manipulação de recompensas simbólicas e privações (1974: 33). Segundo Etzioni, em todas as organizações, entre “elites” e “participantes inferiores”, existem os tipos de poder propostos, embora a maioria enfatize mais um em relação aos outros.

Quanto a outro fundamento do modelo político, a participação, Etzioni define-a como “a orientação avaliativo-receptiva de um indivíduo em relação a um objeto, caracterizado em termos de intensidade e direção”, considerando-a de positiva, no caso do “engajamento”, e negativa, no caso da “alienação” (1974: 37). E classifica-a em três tipos: participação alienativa, como negativa e predominante nas relações entre estranhos hostis; participação calculista, positiva ou negativa de baixa intensidade; participação moral, como positiva de elevada intensidade (1974: 38-39).

Baldrige defende que o modelo político “parte do pressuposto que as organizações complexas podem ser estudadas como sistemas políticos em miniatura, com conflitos e dinâmicas de grupos de interesses”<sup>5</sup> (Baldrige *et al*, 1978: 34). Entende, deste modo, que as organizações educativas são palco de lutas políticas, não tanto no aspeto formal, mas mais nas dinâmicas de negociação e exploração das margens de certeza dos atores intervenientes.

Para Bolman e Deal modelo político assenta numa configuração estratégica de poder e conflito. Pressupõem, deste modo, que

“A maioria das decisões importantes nas organizações envolve a alocação de recursos escassos; as organizações são coligações compostas por um determinado número de indivíduos e grupos de interesse; os indivíduos e os grupos de interesse diferem nos seus valores, preferências, opiniões e percepções da realidade; os objectivos e as decisões emergem de processos contínuos de negociação e disputa de posições entre indivíduos

---

<sup>5</sup> Tradução livre.

e grupos; devido à escassez de recursos e à manutenção das diferenças, o poder e o conflito tornam-se características centrais da vida organizacional”<sup>6</sup>1984: 109).

Consideram os autores que o modelo político ressalta características complexas das organizações, nomeadamente nas coligações de indivíduos ou grupos de interesse e em processos estratégico de negociação.

Bush caracteriza a vertente política das organizações dizendo que

“os modelos políticos partem do pressuposto que nas organizações a política e as decisões emergem por um processo de negociação e regateio. Os grupos de interesses desenvolvem e formam alianças na busca de objectivos políticos particulares. O conflito é perspectivado como um fenómeno natural e o poder decorre das coligações dominantes em vez de ser um exclusivo de líderes formais”<sup>7</sup> (Bush, 1986: 68).

No entanto, Bush aponta quatro críticas a estes modelos por se focarem em demasia no poder e no conflito e não tanto a implementação da política; dão um excessivo ênfase aos grupos de interesse, em detrimento da organização; sobrevalorizam o conflito, face à cooperação e colaboração existente na organização; são modelos sobretudo explicativos e descritivos (1986: 84-86).

Natércio Afonso, estudando a escola a partir da perspectiva política, argumenta que “A abordagem política concebe as escolas e os sistemas escolares como organizações políticas, onde diferentes grupos de interesse interactuam 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: 154).

Para Ball (1994), na vertente política, as organizações políticas, como a escola, são encaradas como *campos de luta*. Considera, assim, que “as escolas, do mesmo modo que praticamente todas as outras organizações sociais, são campos de luta, divididas por conflitos em curso ou potenciais” (1994: 35). Atribui à escola uma micropolítica fundada nos interesses dos atores, na manutenção do controlo da organização e nos conflitos em torno da política.

Para Morgan (2006), o modelo político enfatiza a natureza pluralista de interesses, conflitos e fontes de poder que retratam a vida organizacional. Contrasta, assim, com os modelos formais burocráticos, onde a dimensão mais unitária e individual subentende um poder hierárquico vertical. Deste modo, esta vertente mais complexa do funcionamento das organizações, inclui a existência de interesses

---

<sup>6</sup> Tradução livre.

<sup>7</sup> Tradução livre.

individuais e coletivos, que, em conflito e negociação, potenciam e alavancam as dinâmicas das organizações.

Para Morgan, através das “lentes da política, os padrões de interesses concorrentes, conflitos e jogos de poder dominam a cena”. Nesta perspectiva, a política é um aspeto inevitável, logo a administração e organização de Morgan assumem os seguintes fundamentos:

“Vemos a organização e a administração como um processo político; identificamos diferentes estilos de governo; vemos como a organização torna-se politizada devido a interesses divergentes de indivíduos e grupos; reconhecemos o fato de que o conflito é uma propriedade natural de toda organização; observamos muitas fontes diferentes de poder e aprendemos como elas podem ser usadas em nosso interesse” (2006: 177).

No que concerne ao poder e ao exercício da autoridade, Morgan, associando-o as autocracias, burocracias, tecnocracias e democracias, refere que

“Enquanto nas autocracias e burocracias o padrão de poder e autoridade é bastante estável e claramente definido, nas tecnocracias ele está em constante fluxo à medida que diferentes pessoas e grupos sobem e caem do poder juntamente com o valor de suas contribuições. Nas democracias, o poder e a autoridade estão geralmente baseados na cultura e nas ideologias que determinam a história política da empresa” (2006: 181-184).

Poder, que dentro das organizações pode ter várias origens: autoridade formal; controle de recursos escassos; uso de estrutura organizacional, regras e regulamentações; controle de processos decisórios; controle de conhecimentos e de informações; controle de fronteiras; capacidade de lidar com a incerteza; controle de tecnologia; alianças interpessoais, redes e controle de organizações informais; controle de contra-organizações; simbolismo e o gerenciamento de significados; fatores estruturais que definem o palco da ação; o poder que alguém já tem (2006: 195).

Não sendo um modelo perfeito, Morgan aponta-lhe duas limitações chave. Por um lado, considera que “política gera política” e, por outro, “subestima as desigualdades de poder e de influência”.

A organização escolar, numa perspectiva política, caracteriza-se, segundo Costa, por: ser um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais; os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõe de objetivos próprios, poderes e influências e posicionamentos hierárquicos diferenciados; a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder; os interesses (de origem individual e grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a atividade organizacional; as

decisões, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação; interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional (1996: 73). Na senda da análise política, Costa concebe as organizações como *miniaturas* dos sistemas políticos globais que “são percecionadas, à semelhança destes, como realidades sociais complexas onde os atores, situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objetivos” (Costa, 1996: 78). Da perspetiva política das organizações Costa (1996: 81) resume a imagem da escola como arena política em torno de quatro conceitos essenciais e transversais às diferentes abordagens: *interesses, conflito, poder e negociação*.

Neste seguimento, a vertente política ou micropolítica das organizações educativas anunciam a metáfora da arena política, à qual Estevão denomina de “arenas de luta e liberdade” (1998: 186). Esta metáfora considera que nas organizações a tomada de decisão processa-se a partir de processos de confrontação e de negociação baseados em interesses contrastantes e estratégias de poder mobilizadas pelos vários atores e grupos de atores, que lhe dão uma estrutura pouco racional ou formal. Refletem, assim, uma morfologia resultante de interesses momentâneos, dado que resultam de processos de conflito, negociação, poder e interesses.

Canavarro, apresentando as linhas gerais da teoria política das organizações, considera que a ação e participação dos seus elementos ou membros influencia o ambiente e estrutura organizacional. Assim, sistematiza o modelo político nas organizações quando

“Os interesses podem ser vistos como sendo derivados de aspectos cognitivos e afectivos (...) e acabam por orientar a nossa actividade para uma determinada direcção, constituindo esta a sua força no processo de relação do indivíduo com o meio (...). O estabelecimento de alianças promove o aparecimento de rivalidades fruto de oposições entre grupos por diversidade e incompatibilidade de interesses (...). O conflito decorre da colisão de interesses (...). Muitos conflitos tendem a enraizar-se no funcionamento duma determinada organização, a institucionalizar-se, a fazer parte da cultura da organização. (...) O poder de um indivíduo sobre a organização ou no interior desta reflecte uma dependência da mesma relativamente à acção individual que se torna ainda mais verdadeira ou acentuada quando um indivíduo dispõe de controlo sobre áreas vitais para o funcionamento da organização, seja um recurso, um conjunto de conhecimento, um saber técnico, um conjunto de pressupostos legais ou uma proximidade física relativamente daqueles que decidem” (Canavarro, 2000: 75-77).

Embora todas as organizações pressuponham a existência de hierarquia num quadro de competências e no sentido de um alcance de objetivos definidos, a percepção política das organizações, como dimensão pluralista, espelha processos de interesses e negociações na procura de partes ou formas de poder.

Para Ellstrom, uma das faces de compreensão das organizações é do tipo político “quando objetivos são obscuros, inconsistentes ou discordantes entre os membros de uma organização (a condição do conflito), processos políticos são definidos para terem preferência sobre o comportamento analítico-racional” (2007: 457). Partido do princípio de que a escola é “uma entidade política, caracterizada por conflitos, por poder e negociações entre grupos de interesses e subunidades como ingredientes normais da vida organizacional”, Ellstrom, contrapondo com o modelo burocrático, refere que

“Em muitas organizações, incluindo escolas, as principais demandas postas sobre a organização pelo modelo racional estão provavelmente distantes de serem realizadas. Particularmente no caso das escolas, nas quais a diversidade de interesses e a falta de consistência e de objetivos compartilhados têm sido notadas (...). Isto é, como um sistema de interação individual e de subgrupos perseguindo diferentes interesses, demandas e ideologias através do uso do poder e de outros recursos” (Ellstrom, 2007: 452).

Assim, nesta faceta, a vida organizacional é pautada mais pelo conflito do que pelo consenso.

### 1.2.1. Dimensão política da seleção e ação do diretor

Tendo em conta o projeto de intervenção na seleção e ação do diretor, consideramos existir uma componente política que requer uma análise apurada à luz deste modelo. Se, o cumprimento de todo o processo de escolha e ação do diretor, segue o estipulado em letra de lei, o procedimento concursal, em geral, e a eleição em CG, em particular subentende uma conflitualidade, diferentes posicionamentos, níveis de poder, interesses e decisões negociadas dos atores direta ou indiretamente implicados. Este momento, de grande importância para a vida das escolas, espera-se que, como organização, saliente a “dinâmica da política organizacional, os diferentes interesses, os conflitos resultantes e interesses antagónicos e a utilização do poder na gestão dos conflitos” (Afonso, 1994: 33). Considera-se que, como sistema político a escola revele diferentes fações, com interesses e estratégias particulares, que ao interagirem criem dinâmicas de influência para alcançarem objetivos favoráveis.

Relativamente ao ato particular da eleição em CG espera-se a mobilização dos atores numa lógica política, configurando-se um cenário assemelhado ao modelo político e à imagem ou metáfora da *arena política* (Costa, 1996).

Esta percepção pode ser, para já, desvendada na voz dos atores participantes na investigação. A dimensão política está, assim, presente na escola, germinado no seu interior, com influências eventualmente exteriores:

“As escolas hoje também são políticas, são muito políticas, há micro grupos de micro política realmente instalados. E também às vezes, se calhar, não se é muito democrata quando o diretor até se dá bem com A ou B ou C, isso vai levar a outras questões também” (E4P).

“Em muitos agrupamentos, uma ideia que eu tenho, a eleição do diretor está cada vez mais política, não é? Está cada vez mais política. Há uma politização cada vez maior. É a entrada das câmaras nessa eleição...” (E5CD).

“é uma porta aberta a ingerências políticas muito desadequadas quando falamos em educação” (E7pCG).

“há relações muito fortes de dependência dentro do conselho geral. Nomeadamente, perante o município (E7pCG).

Em suma, aplica-se o modelo político porque, como advoga Lima

“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” (Lima, 1998: 66).

Portanto, embora os discursos remetam essencialmente para uma associação entre política e política partidária, e para a influência e defesa dos interesses dos poderes políticos na governação da escola, estão subjacentes ligações do diretor que apontam para dimensões dos modelos políticos.

### **1.3. Modelo da ambiguidade**

Aludindo a uma rutura com as perspectivas de análise mais estruturalistas, racionais, sistemáticas e mesmo políticas, surgiram imagens e metáforas que focam o seu estudo na debilidade de articulação

e na ambiguidade do funcionamento das organizações, a que Bush (1986) designa de uma forma geral os *Ambiguity Models*.

Os modelos da ambiguidade reforçam, na organização, a presença evidente de objetivos incertos, a tecnologia pouco clara, a compartimentação, a participação fluida, a incerteza da segmentação do poder, a instabilidade do ambiente, a inconsistência das decisões tomadas, em suma, a complexidade e imprevisibilidade das organizações. Contraoendo o carácter planeado, estereotipado e previsível dos modelos organizacionais racionais formais, estes modelos, por força de estudos empíricos, preconizam as organizações como complexas, funcionando com objetivos pouco claros e com uma estruturação fundada em sistemas debilmente articulados e em valores simbólicos. A tomada de decisão, pela perturbação e imprevisibilidade, surge de forma formal ou informal, sendo a participação fluida.

A insatisfação com os modelos formais, por não captarem acontecimentos vários na organização, ou seja, escapavam às lentes formais da previsibilidade e racionalidade, levou a estudos empíricos que tiveram a aplicação essencialmente nas organizações educativas, nas quais foram identificados os pressupostos dos modelos da ambiguidade. Como refere Bush as “escolas e universidades são caracterizadas como possuindo objectivos incertos, tecnologia pouco clara e participação fluida na tomada de decisões”<sup>8</sup> (Bush, 1986: 109). Estão também sujeitos às exigências do meio envolvente. Esses factores levaram March e Olsen (1976) a defender que a ambiguidade é uma característica importante no processo de tomada de decisão na maioria das organizações públicas e educativas.

Para Costa “a existência de desarticulação, de conflitualidade, de situações anárquicas e artificiais, a instabilidade e a imprevisibilidade que grassam no seio das organizações devem ser motivo para se procurarem novas formas de organização que minimizem aqueles efeitos” (1997: 32). Face a isto, o autor associa esta perspectiva organizacional ao funcionamento das escolas, visualizando as seguintes dimensões: 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 objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida; a tomada de decisões não surge a partir de uma lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias; um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados; as organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições, grupos, e organizações profissionais) que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza

---

<sup>8</sup> Tradução livre.

e a ambiguidade organizacionais; diversos processos organizacionais desenvolvidos pela escola (planificação, tomada de decisões, avaliação, certificação), mais do que tecnologias decorrentes de pressupostos de eficiência ou de eficácia organizacionais, assumem carácter essencialmente simbólico (1996: 89-90).

Para a difusão deste modelo de ambiguidade organizacional, foram primordiais as contribuições de Cohen, March e Olsen, e Weick, com a criação das metáforas da anarquia organizada (*organized anarchies*), do caixote do lixo (*garbage can*) e dos sistemas debilmente articulados (*loosly coupled systems*).

A anarquia organizada, que “não envolve um juízo de valor ou uma apreciação negativa” (Lima, 1998: 80), presume nas organizações objetivos problemáticos, tecnologias pouco claras e participação fluida e chama “a atenção para a falta de intencionalidade de certas acções organizacionais” (Lima 1998: 81).

Na perspetiva analítica da anarquia organizada, os objetivos das organizações, onde as educativas se inserem, são, por génese, vagos, pouco claros, indefinidos e inconsistentes. Esta matização de ideias e intencionalidades são reforçadas por Cohen, March e Olsen quando argumentam que “A organização funciona com base numa variedade de incongruências e preferências mal definidas”<sup>9</sup> (1972: 1).

Quanto à tecnologia, sendo eminentemente pouco clara, reporta-se aos processos e à metodologia utilizada na persecução dos objetivos e fins. A improvisação da ação e dos procedimentos desenrola-se sem intencionalidade racional e sistemática, operacionalizando-se numa sequencialidade de tentativa e erro, na qual os atores organizacionais nem sempre percecionam a sua lógica. Condicionadas por fatores externos e internos, as organizações funcionam com base em experiências e aprendizagens de momentos, cujos processos são pouco compreendidos pelos seus membros. A improvisação move a organização pelas suas necessidades de funcionamento.

A participação apresenta-se fluída, inconsistente e em constante mutação temporal, espacial, estrutural e individual. Os participantes, enquanto elementos organizacionais, apresentam uma participação inconstante e imprevisível, mudando facilmente em função das ações, dos momentos, do rumo da organização e das suas metas.

A indefinição e a falta de clareza desta imagem organizacional é transversal ao funcionamento das organizações, colocando incerteza, ambiguidade e conflito nos seus objetivos, tecnologias e na participação (Cohen, March e Olsen, 1972). Põem assim em evidência a ambiguidade e a anarquia das organizações. Por conseguinte, esta metáfora realça ângulos da organização que a racionalidade

---

<sup>9</sup> Tradução livre.

burocrática não abrange. Ou como sintetiza Lima, “O modelo da anarquia desafia o modelo bem instalado da burocracia racional, não por procurar sobrepor-lhe, mas por procurar competir com ele na análise de certos fenômenos e de certas componentes da organização” (1998: 84). Lima (2001), apresentando o *modo díptico de funcionamento da escola*, propõe dois planos de análise organizacional: o *plano das orientações para a acção* e o *plano da acção*. Argumenta que a escola nem sempre é unicamente burocrática, nomeadamente no seu funcionamento:

“A ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamarei de funcionamento díptico da escola como organização” (2001: 47).

Embora a ambiguidade organizacional possa ser interpretada à luz da metáfora do caixote do lixo (*garbage can*), na qual a falta de sequência na tomada de decisão é expressa na falta de articulação entre problemas e soluções e entre objetivos e estratégias, parece-nos mais adequado ao tema da eleição do diretor a metáfora dos sistemas debilmente articulados (*loosly coupled systems*), da qual Karl Weick (1976) é pioneiro ao salientar a débil ligação entre membros e estruturas das organizações. Caracteriza as organizações como um sistema em que cada elemento está debilmente articulado com os outros, mantendo, assim, a sua individualidade. Já segundo Costa “entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, mas, antes, uma conexão frouxa ou mesmo uma desarticulação entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria” (1996: 98). Numa perspetiva pós-burocrática neoinstitucional, Brunsson, cria uma dissonância com este modelo, a metáfora da *hipocrisia organizada*, na qual “recorrendo ao conceito popular de 'coupling', ou 'articulação', quando se estabelece a hipocrisia, o discurso, as decisões e acções acabam por não ser desarticuladas, nem tampouco debilmente articuladas. Pelo contrário, estão ligadas, embora numa outra forma que não é habitual” (2006: 19).

Bush (1986) sintetiza a ambiguidade na organização escolar: a fraca clareza dos objetivos da organização; a problemática da tecnologia e dos processos nas organizações escolares; a segmentação das organizações em grupos com uma coerência, valores e objetivos semelhantes debilmente articulados; a estrutura é problemática, complexa e ambígua; a fluidez da participação nas decisões, o ambiente, o contexto como origem de ambiguidade; a fraca ou inexistente planificação e a não-objetividade das decisões bem como a centralização que provoca demoras e incertezas no seio da

organização. Sistematizando, Bush, referindo-se aos modelos que enfatizam a incerteza, a imprevisibilidade, a instabilidade, reagindo face aos modelos formais, advoga que os

“Os modelos de ambiguidade assumem que turbulência e imprevisibilidade são características dominantes das organizações. Não há clareza sobre os objetivos das instituições e seus processos não são adequadamente entendidos. A participação na formulação de políticas é fluida, pois os membros optam por entrar ou sair de oportunidades de decisão”<sup>10</sup> (1986: 108).

Ellstrom (2007), vendo a escola como uma organização ambígua e insensata e como um sistema com frágil conjugação ou articulação, apresenta o modelo anárquico na sua conjugação com as três metáforas que lhe são associadas: “anarquia organizada”, “caixote do lixo” e os “sistemas debilmente articulados”. Portanto, na sua linha de pensamento, a melhor tipologia de modelos organizacionais para “quando há conflito ou não há clareza nos objetivos, juntamente com ambiguidade referente à tecnologia e processos organizacionais” (2007: 457), é a ambiguidade do modelo anárquico.

### **1.3.1. Dimensão ambígua da seleção e ação do diretor**

No estudo do projeto de intervenção e sua influência na seleção e ação do diretor, para além da vertente normativa burocrática e da manifestação de interesses associados à sua elaboração e consequência, apresenta inconsistências, debilidades e incongruências que só pelo crivo dos modelos ambíguos são possíveis de interpretar.

Perceber se as influências do plano de intenções do projeto de intervenção contrariam os modelos prescritivos normativistas orientados para uma ação pela conformidade, requer a utilização de modelos de análise que prevejam a complexidade e a imprevisibilidade das organizações. A determinação pouco direta entre a proposta de visão do projeto de intervenção e a sua operacionalidade, denota uma inconsistência que vai ao encontro do pensamento de Brunsson, quando alega que as organizações manifestam altos níveis de inconsistência entre as palavras e a ação. Por isso o autor põe como hipótese “as organizações poderem falar num sentido, decidir noutra e actuar num terceiro nível” (2006: 18). Como diria Lima (2001), o “plano das orientações para a ação” distancia-se do “plano da acção”. Ou como sugere Boutinet o projeto, como “conceito fluido”, perde a sua adaptação à realidade (1990: 12).

---

<sup>10</sup> Tradução livre.

Noutra vertente, a da construção, e na (inter)dependência relativamente do projeto educativo, as ambiguidades também se manifestam. Ou seja

“a articulação débil entre o projeto de intervenção e o projeto educativo, a não assunção de uma linha de ação esclarecedora e envolvente dos diversos atores organizacionais, a discrepância entre a produção do documento e a sua esperada prática de consulta e revisão, geram ambiguidades sobre o efeito real que o projeto de intervenção do diretor assume na escola” (Costa, Marinho, Castanheira & Gonçalves, 2014: 12).

Estamos perante um fator organizacional que nalgumas facetas revela debilidades. Como instrumento de planificação e ação nas escolas, “o projecto no campo educativo confere, frequentemente, uma impressão de inconsistência, de utilização mal controlada (...)” (Boutinet, 1990: 191).

Na nossa investigação, a pertinência da convocção dos modelos da ambiguidade, justifica-se, não só pela análise documental, como pela mobilização do discurso dos entrevistados. Distinguindo “acção prescrita e acção real (Lima, 1998: 594), os atores invocam inconsistência de ações ou processos:

“A direção. Eu acho que a questão de dizer que o conselho geral é o órgão mais importante dentro da escola, não passa de balelas da legislação. Porque eu acho que nem a prática mostra isso, quer dizer, na legislação isso pode estar implícito, mas acho que a prática não, não comprova o que diz a legislação” (E7pCG).

“O projeto educativo. Eu acho que, provavelmente, depois de entregue o projeto de intervenção e de eleito o diretor, já não é um documento que norteia a ação dele (...)” (E7CG).

“(...) mas também a situação aqui foi um pouco, fugiu, se calhar, à normalidade” (E5CD).

Assim sendo, estamos perante situações que ocorrem nas organizações, neste caso a escola, onde “mais do que o estudo daquilo que é suposto acontecer, ou que deve acontecer, tem evidenciado um certo grau de desconexão, ou de disjunção, entre o modelo burocrático racional e a realidade (...)” (Lima, 1998: 77).

## **2. Da metodologia de projeto ao projeto de intervenção**

Não pretendendo um estudo epistemológico ou mesmo uma abordagem tecnicista de projeto e da sua construção e execução, procuramos nesta secção transpor várias abordagens teórico-concetuais

desta metodologia de organização e trabalho para a escola, em geral, e fundamentalmente para o projeto de intervenção, em particular. Para isso, mobilizaremos o pensamento de vários autores, na linha de Boutinet (1990), Barbier (1996), Barroso (1992), Costa (1997, 2007).

A noção de projeto aparece frequentemente associada a autores de nacionalidade francesa, embora, e sob a perspectiva de missão, visão e valores, também tenha tradição nos países anglo-saxónicos.

Boutinet, abordando o projeto como instrumento cada vez mais utilizado num “tempo prospectivo”, e numa perspectiva de relacionar a sua conceção e a posterior ação para todos, diz-nos que

“a melhor maneira de se adaptar a este tempo prospectivo é antecipar, prever o estado futuro. Esboça-se então o projeto, que se torna para todos uma necessidade, quer dizer, mau grado as suas ambiguidades, um modo de adaptação privilegiado. Este deve evitar que os indivíduos tombem numa ou noutra das formas de marginalidade que os funcionamentos sociais da era pós-industrial segregam: a situação de 'sem projeto' ou a de 'fora de projeto'” (1990: 22).

Esta vulgarização do projeto, considerado, por vezes, de “uso desviado” e “abusivo”, encerra, segundo o autor, “sete derivações”: da desilusão ou da imposição; da hipomania ou da obsolescência do tempo; do mimetismo ou da cópia conforme; do narcisismo ou da auto-suficiência, por negação do laço social; procedimental ou a obsessão tecnicista; totalitária ou a submissão tecnológica; utópica ou o discurso auto-justificador (Boutinet, 1990: 9-13).

Do ponto de vista teórico e conceptual, e associando estas derivações aos projetos em educação, designadamente ao projeto de intervenção, podemos classificar este projeto como:

- *Desilusão ou da imposição*, por nem sempre terem realização efetiva, resultado de algumas limitações do ambiente escolar;

- *Hipomania ou da obsolescência*, porque o “fluxo incessante de iniciativas” propostas provoca uma “desvalorização da acção”, na medida em os projetos existentes na escola se substituem e sobrepõem uns aos outros;

- *Mimetismo ou da cópia conforme*, porque, por serem impostos do exterior, reduzem o projeto a “não mais do que uma cópia conforme a uma obrigação administrativa”;

- *Narcisismo ou da auto-suficiência*, na medida em que o autor do projeto ao assumi-lo “auto-suficiente para si próprio”, corre o “risco de se fechar no seu próprio projeto” e de se distanciar do resto da comunidade escolar;

- *Procedimental ou a obsessão tecnicista*, porque ser for construído seguindo regras fixas de elaboração e submetido à primazia de certos documentos, pode originar situações em que a “imaginação criativa é subvertida”;

- *Totalitária ou a submissão tecnológica*, uma vez que, se a sua execução se reduzir ao planificado, o projeto, como “conceito fluido”, perde a sua adaptação à realidade;

- *Utópica ou o discurso auto-justificador*, se o projeto se tornar um instrumento de intenções utópicas e abstratas, reduzindo-se a “um discurso ideológico” sem “intenção inspiradora”.

No fundo, para Boutinet, projeto não é mais do que “aquilo que os indivíduos procuram confusamente, aquilo a que aspiram, quer dizer, o sentido que eles querem dar à sua inserção momentânea, aos empreendimentos que levam a cabo (...) através da materialização da intenção (...)” (Boutinet, 1990: 23). Associa, assim, o conceito de projeto a sinónimos com “desígnio, intenção, finalidade, objectivo, golos, acção a visar, planificação e programa” (Boutinet, 1990. 31).

Considerando a escola como uma “organização em projecto”, Boutinet denomina os projetos educativos, de “projetos de referência”, incluindo-os no tipo *organizacional*. E nós assumimos incluir aqui o próprio projeto de intervenção. Para o autor, nestas organizações, o projeto é

“(...) como uma carta de referência que vai inspirar a sua acção. Esta carta de referência consigna sobretudo finalidades, valores reguladores sobre os quais deve haver consenso, ou busca de um consenso por parte dos principais actores que compõem a organização. (...) procura, a bem, pôr em evidência os valores culturais de que organização se reclama possuidora, valores que se supõe inspirarem a sua acção. (...) pretende codificar as finalidades reguladoras da vida deste estabelecimento” (Boutinet, 1990: 133).

No entanto, o autor contrapõe, referindo-se aos projetos educativos como inconsistentes e de “utilização mal controlada”.

Recentemente, o projeto, como “palavra mágica e cheia de promessas, parece ocupar o essencial do campo da renovação das práticas sociais” (Barbier, 1996: 19), parece ter-se afirmado e cimentado na relação intenção/acção, germinando “sob a forma de projectos de acção educativa (PAE), de projectos de estabelecimento (PE), de projetos de zona ou simplesmente de projectos pedagógicos” (Barbier, 1996: 19). Aquilo a que o autor chama de “*demarché* de projeto”, não sendo fenómeno exclusivo da educação, aplica-se hoje, transversalmente, às mais variadas facetas das práticas sociais. Esta “cultura em projeto”, revela-se assim, aplicada a âmbitos de acção social muito variados. Daí advir o carácter polissémico do conceito.

Barbier considera que o projeto, como “fenómeno de antecipação de acontecimentos susceptíveis de vir a acontecer”, pode ser definido como “a ideia de uma possível transformação do real”. Que, com

a “afecção de meios” e “mobilização de recursos”, a ação resultante desse projeto é encarado como “o processo de transformação do próprio real”. E acrescenta, “As práticas de elaboração de projeto e de planificação são experiências que se situam no campo dos fenómenos mentais e intelectuais, tendo como suporte estados de consciência” (1996: 35).

Esta dualidade entre perspetivação e ação, que podemos remeter para “o plano das orientações para a ação” e o “plano de ação”, é apresentada pelo autor, como a distinção legítima entre planificação e a ação realizada. Dissecando o pensamento do autor podemos, assim, relacionar o projeto, como uma “planificação de uma acção”, com a “realização dessa acção”, apoiada e operacionalizada por mobilização de meios e recursos, tomada de decisões, política, gestão e administração.

Ainda tendo o projeto como construção antecipatória da ação, o autor introduz os conceitos de “projecto de estado (ou objetivo)” e “projecto de acção”. O primeiro aponta para um objetivo ou fim a atingir, e constitui-se como uma “antecipação relativa a um estado, o estado da realidade transformada depois da acção de transformação”. O segundo é mais sinónimo de processo a utilizar, a pôr em prática, e mais numa perspetiva de programa de ação, plano de ação ou plano processual.

Relativamente aos formatos de planificação, tendo em conta as relações sociais, Barbier apresenta três modalidades diferentes. Dessas, podemos encaixar o projeto de intervenção, como plano eminentemente unipessoal, no modo em que “o papel fundamental não pertencer aos intervenientes na realização da acção, mas apenas ao(s) responsável(veis) por essa acção, investidos pelo dono da obra”. Considera o autor que, sendo o modo de planificação mais usual, corresponde a situações de centralização de poder, nas quais a população afetada pela ação não está diretamente associada à sua condução (Barbier, 1996: 198). Mais especificamente, podemos associa-lo às planificações do tipo *racionais*, como processo centralizado num percurso da análise das necessidades à avaliação, ou *instrumentais*, como projetos de ação com referência à solicitação exterior.

Este modo de planificação preconizado por Barbier apresenta um conjunto de características denominadas de “homogéneas”:

- Estrutura de decisão da ação centralizada num grupo restrito de atores;
- Modo linear entre planificação e ação;
- Definição de objetivos como base da planificação;
- Metodologias formalizadas em saber e conhecimento para objetivar situações;
- Desempenho dos atores com divisão do trabalho na conceção e na execução do plano;
- Produto do trabalho atribuído aos responsáveis da planificação;

- Discurso teórico-ideológico caracterizado pela eficácia do projeto, integração dos atores e limitação do meio;

- Esperam-se efeitos de crescimento e desenvolvimento (Barbier, 1996: 199-200).

Costa explicita, de forma paradigmática, a importância da opção pelo trabalho de projeto, não só no *modus vivendi* da sociedade atual, como na sua transposição para o modo organizacional das escolas:

“A valorização da dimensão individual do ser humano, da sua autonomia e das suas capacidades como autor do seu próprio destino, as exigências sociais de criatividade e de inovação, os intentos de intervir no futuro e de o conter dentro de limites previsíveis transformaram *o projecto* em símbolo da modernidade e *os projectos* numa das marcas da sociedade contemporânea nas mais diversas áreas de actividade. Também na educação, em geral, e nas escolas, em particular, a *metodologia de projectos* tem vindo a assumir um peso cada vez maior na concepção, planificação e realização de diversas actividades em distintos níveis do seu funcionamento” (Costa, 2003: 1320).

Assim, em educação, a metodologia de projeto, como antecipação e planificação da ação, encontra-se fortemente enraizada, sendo transversal a atividades, projetos e estruturas. Esta metodologia leva Costa a dizer que “Os projetos constituem uma das modalidades mais conhecidas no que diz respeito ao planeamento, organização e gestão do trabalho nos contextos educativos” (2007: 97). Em contexto educativo prolifera a metodologia de projeto, personificada por pedagogia de projeto, trabalho de projeto, projeto de formação, projeto pedagógico, projeto de escola, projeto educativo, projeto curricular e, claro está, projeto de intervenção. Projetos em educação que muitas vezes parecem satisfazer apenas a visibilidade social escolar dos atores que os patrocinam. Tendo, assim, uma representação mais simbólica do que de ação. Como refere Barbier,

“(…) a elaboração de projetos educativos pode inscrever-se numa estratégia de visibilização social dos atores que os promovem, o que leva frequentemente, bem entendido, ao aparecimento de projectos-vitrina ou projectos-alibi que têm apenas como efeitos os da enunciação” (1996: 20-21).

Ligando esta problemática ao contexto educacional, no qual se insere a realidade do projeto de intervenção, e embora já em 1988 a CRSE aludir ao direito da escola ter um projeto educativo, é o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro que se refere primeiramente, no seu preâmbulo, à existência de um projeto educativo, relacionando-o com a autonomia da escola:

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

Diga-se a título de pormenor, que, com a publicação do Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro (artigo 33º), o projeto educativo, como instrumento escolar, já era previsto, mas para as escolas do ensino particular e cooperativo.

Esta proliferação de projetos como instrumento de autonomia na escola como organização, difunde a ideia instalada de que é imprescindível, nas mais variadas estruturas e áreas, o trabalho partir da sua construção. Como refere Costa “parece não haver hoje qualquer organização que recuse a ideia do projecto: ou já se tem, ou se está a preparar, ou se quer ter...” (2007: 29). Questiona mesmo, se na base desta ânsia pelo trabalho de projeto não estará “um fenómeno de moda”, a utilização de uma “bandeira” ou a procura de “ares de modernidade”.

Escreve ainda que esta dependência das organizações relativamente a projetos pode estar relacionada com imposição legal, muito à semelhança do que acontece com o projeto de intervenção do diretor. Neste caso, com a eventualidade de efeitos perversos para a organização e seus atores, e potenciando aquilo que Licínio Lima chama de *infidelidades normativas*:

“se o único factor que mobiliza as organizações para a concepção de determinado documento for a imposição legal (não estando convencidas do seu real valor), temos profundas dúvidas acerca da possibilidade de uma relação de causalidade entre as intenções do documento formal e as práticas entretanto concretizadas, não sendo, por isso, de estranhar que o destino de muitos destes documentos seja a gaveta, o arquivo ou a vitrina” (Costa, 2007: 30).

Havendo, assim, uma discrepância entre o instituído e o praticado, entre o *projeto decretado* e o *projeto construído*. Ou seja

“a imposição normativa dos projectos educativos de escola – quer em termos dos dispositivos regulamentares que centralmente se aplicam a todas as escolas, quer na definição normativa que cada escola em particular possa atribuir à questão, quer ainda do próprio documento que cada estabelecimento de ensino exiba – não se traduz de forma linear e sequencial em práticas correspondentes: ter um projecto não significa ser um projecto, nem mesmo construir um projecto” (Costa, 2003: 1327).

Barroso, dissertando sobre o projeto na escola, apresenta, em 1992, um artigo denominado de “*Fazer da escola um projecto*”. Mostrando a importância do projeto na escola e na sociedade, define-o assim:

“Os projectos tornaram-se assim uma espécie de micro-ideologias da acção quotidiana, criando sistemas de crenças próprios para orientar a tomada de decisão dos actores (individuais ou colectivos), em função de determinados princípios ou valores” (1992: 17).

Projetos que para o autor podem ser, abrangentemente, “individuais”, “de grupo”, “das organizações”, “profissionais”, “de formação” e “de vida”.

Relativamente à escola como organização, Barroso, estabelecendo um paralelismo entre o *projeto de escola* e o *projeto empresa*, considera que aquele

“(…) deve formalizar-se, sempre, num documento orientador da acção da escola, onde se registam os alvos a atingir, as opções estratégicas a seguir, em função do diagnóstico realizado, e os valores perfilhados, no quadro das competências e funções que lhe são atribuídas” (1992: 30).

No entanto, também associa aos projetos da escola duas lógicas que considera serem, por vezes, “conflituais”: “A primeira assenta no primado da ideologia e valoriza a dimensão simbólica do projecto, a segunda assenta no primado da racionalidade técnica e valoriza a sua dimensão operatória” (1992: 28).

De acordo com Barroso (1992: 34-35), e do ponto de vista da melhoria da qualidade das escolas, os contributos do projeto de escola na gestão podem ser:

- o aumento da visibilidade do estabelecimento de ensino (tornando explícitos os fatores que a distinguem das demais);
- a recuperação de uma nova legitimidade para a escola pública (com a intervenção da comunidade);
- a participação na definição de uma política educativa local (partindo da concertação de objetivos e coordenação com os seus parceiros);
- a globalização da ação educativa (uma vez que engloba todos os domínios da escola);
- a racionalização da gestão dos recursos (na medida em que coordena atividades, prevê prioridades, quantifica custos e otimiza resultados);
- a mobilização e federação de esforços (como regulador e consolidador de interesses em torno de metas comuns);
- a passagem do “eu” ao “nós” (ao integrar projetos individuais e de grupo, num projeto coletivo).

Não obstante estas e outras virtudes, Barroso alerta para a possibilidade dos projetos escolares se transformarem numa “frustrante ilusão de mudança”. Para isso, apresenta cinco *imagens* de projeto, que não são mais do que cinco “riscos de uma má utilização do projecto” (Barroso, 1992: 52) (Quadro 7):

- *Projecto sem projecto* (mero plano sem princípios, políticas e estratégias);
- *Projecto por decreto* (impondo burocraticamente um *projeto standard*);

- *Projeto mosaico* (transformando a acumulação de vários projetos setoriais, de grupo ou individuais num projeto global de escola);
- *Projeto guetto* (como atividade marginal que incide em grupos restritos e periféricos da organização escolar);
- *Projeto devaneio* (não passando de um conjunto de intenções vagas e sem operacionalização).

**Quadro 7** – Tipos de projetos metaforizados na escola como organização, segundo Barroso e Costa.

Autor	Projeto
Barroso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto sem projeto</li> <li>- Projeto por decreto</li> <li>- Projeto mosaico</li> <li>- Projeto gueto</li> <li>- Projeto devaneio</li> </ul>
Costa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto plágio</li> <li>- Projeto chefe</li> <li>- Projeto sectário</li> <li>- Projeto manutenção</li> <li>- Projeto vago</li> <li>- Projeto ficção</li> <li>- Projeto ofício/arquivo/gaveta</li> <li>- Projeto cerimónia/vitrina/cartão-de-visita/ritual de fachada/legitimador institucional</li> <li>- Projeto inconsequente</li> </ul>

Fonte: Barroso (1992); Costa (2007).

À semelhança das *imagens organizacionais da escola como organização* (1996), Costa propõe quatro *imagens organizacionais de projeto educativo*, (1997: 89-109): o *projecto planificação eficiente* (escola como empresa e burocracia), o *projecto identidade consensual* (escola como democracia e cultura), o *projecto negociação conflitual* (escola como arena política) e o *projecto ritual legitimador* (escola como anarquia).

Na senda da aplicação da metodologia de projeto nas escolas, Costa (2007) separa os que se “situam fora” dos que se “situam dentro” do seu espaço organizacional. Considera como exteriores, e fora da exclusividade da escola, os *projetos educativos locais*, os *projetos de desenvolvimento local e intervenção comunitária* e os *projetos de formação*. Como interiores, o autor refere-se aos *estatutos e ideários* do ensino particular e cooperativo e ao *regulamento interno, plano anual de atividades, projeto de orçamento, projeto educativo, projeto curricular de escola, projeto curricular de turma, área projeto e projetos pedagógicos diversos*. Neste campo dos projetos *dentro* (da escola), e à luz do atual decreto de gestão, acrescentamos o projeto de intervenção.

Já de uma forma geral, e no sentido da construção e implementação do projeto, a autor sintetiza o faseamento do processo em três fases momentos ou estádios: *conceção/planeamento*, *execução/implementação* e *conclusão/resultados*.

No contexto do projeto de intervenção do diretor, e de acordo com o procedimento concursal, propomos a inclusão de duas fases que intermedeiam a conceção e a execução: a análise/avaliação (realizada pela CECG e pelo CG) e a divulgação/exposição (da responsabilidade do diretor). A proposta, neste caso de forma sequencial e linear, seria:

- 1.º *Conceção/planeamento*;
- 2.º *Análise/avaliação*;
- 3.º *Divulgação/exposição*;
- 4.º *Execução/implementação*;
- 5.º *Conclusão/resultados*.

De referir que no guião proposto, poderia ainda se incluída, durante o processo de escolha do diretor, a publicitação dos projetos a concurso, mesmo antes da análise/avaliação. Divulgação essa que contribuiria para um maior conhecimento pelos atores organizacionais do(s) projeto(s), diminuindo as distâncias criadas entre órgãos de gestão e atores educativos (Carvalho, 2012).

Na senda do “duplo movimento” – autonomia e a gestão das escolas, Costa (2007) propõe três dimensões de análise na construção de projetos educativos: a *participação*, a *estratégia* e a *liderança*. E em função de cada uma dessas dimensões metaforiza o projeto (Quadro 7).

Quanto à participação, refere que “Muito dificilmente um projeto de escola terá sucesso se, desde a fase inicial da sua concepção, os seus intervenientes não foram chamados a contribuir para tal”, porque isso implica “uma actuação conjunta e concertada, o que pressupõe o conhecimento das propostas, a sua discussão, negociação e compromisso, assim como a adesão e envolvimento dos vários intervenientes” (Costa, 2007: 66). Na ausência desta participação, revela a existência de três tipos de projetos (Costa, 2007: 67):

*Projeto plágio* – “trata-se de um processo 'cómodo' e de 'postura ética' duvidosa (pois, de certa maneira abusivo) de transposição e apropriação por determinada escola do projecto desenvolvido por outra organização congénere”;

*Projeto do chefe* – “o projeto do(s) responsável(eis) pela gestão da escola, não sujeito a discussão e negociação participada dos vários intervenientes da comunidade escolar, representando por isso a perspectiva exclusiva e unilateral dos órgãos de gestão da escola sobre o desenvolvimento desta”;

*Projeto sectário* – “projecto que se encontra apenas numa parte diminuta do todo (...) uma actividade específica ou de uma dimensão secundária da escola (...) ou um grupo restrito da escola, de uma elite (projecto militante)”.

No que concerne à estratégia, o projeto tem que ter subjacente um conjunto de predicados que estabelecem o conhecimento sobre o seu conteúdo, finalidade, objetivos, aplicação, consequência, etc, que o autor resume como

“(...) a da indispensabilidade de nestes documentos se apresentar de modo preciso o sentido da acção a desenvolver, as metas a atingir, em ordem a que o projecto educativo seja efectivamente, no dia a dia, um documento orientador da acção e de vinculação das práticas escolares” (Costa, 2007: 68).

Neste seguimento, a reduzida dimensão estratégica do projeto dá origem a três metáforas propostas pelo autor (Costa, 2007: 69):

*Projeto manutenção* – “não pretende a mudança, mas procura a manutenção das estruturas e dos processos existentes, das pessoas e das suas formas de actuação, consolidando rotinas numa espécie de navegação 'à vista' (...) os chamados projectos mosaicos (...) ou os projectos diagnóstico, uma espécie de 'não-projectos'”;

*Projeto vago* – “traduz-se num documento de intenções e objectivos gerais, pouco precisos, sem metas e estratégias suficientemente definidas e operacionalizáveis que possam vincular as práticas”;

*Projeto ficção* – “quando a ambição e o voluntarismo não são temperados com uma análise realista dos recursos e dos constrangimentos vigentes (sejam materiais, institucionais, de profissionalidade ou de cultura organizacional), será de esperar a conceção de projectos irreais aqueles que têm o 'céu como limite’”.

Finalmente, quanto à liderança, os projetos devem ter inerente a marca de um líder que mobilize os membros da estrutura ou organização, numa lógica de inovação e mudança. Alguém que promova, contribua, impulse e lidere todo o processo de construção e concretização do projeto, no sentido de transpor o documento para a acção. Para deste modo, e na esteira de Barroso ele não se torne “um devaneio”, não ultrapassando “o domínio das intenções (1992: 29). Costa, na ausência de processos de liderança no desenvolvimento dos projetos, classifica-os de (Costa, 2007: 70-71):

*Projeto ofício* – “praticamente concluído nas fases de redacção e aprovação finais do documento em questão, os objectivos principais do projecto ofício traduzem-se na sua existência enquanto documento escrito e na sua apresentação formal à instâncias da administração educativa (...) assumindo usualmente as feições de projecto arquivo ou de projecto gaveta”;

*Projeto cerimónia* – “trata-se de um documento que atinge o seu momento alto aquando das várias festas, rituais, cerimónias e todos aqueles momentos formais em que o projeto se torna o tema dominante dos discursos oficiais, mas que usualmente não ultrapassa a dimensão institucional formal; pode ainda encontrar-se na mesa e na vitrina do hall de entrada, divulgado no jornal da escola ou disponível na internet (...)”. No fundo, segundo o autor, um projeto que serve de *cartão de visita*, funcionando como um ritual de fachada com legitimação institucional.

*Projeto inconsequente* – “projecto que (...) ficou pelo caminho, não ultrapassando as fases iniciais do seu desenvolvimento”.

Costa alerta ainda para a possibilidade de a construção de projetos escolares poderem cair em banalização inconsequente, quando afirma que

“a construção de projectos educativos nas escolas não se pode traduzir numa aplicação mecanicista de receituários tecnocráticos ou na resposta legalista às imposições político-normativas, caso contrário, rapidamente resvalaremos para o nível da mera ritualização e do artificialismo processual” (2007: 71).

Ainda Costa (2004, 2007), e aplicando a noção de projeto ao projeto educativo, considera-o, na senda de Weick (1976), um processo *debilmente articulado*. Deste modo, da análise o projeto educativo enquanto projeto, conclui que a sua construção, aplicação e perceções não apresenta “uma visão uniforme”. Em contexto escolar, tipifica esses projetos naquilo a denomina de “Rs” (Costa, 2004: 103-106): *Ritualização legitimadora* (o projeto como mero documento de formalismo organizacional, sem discussão ou negociação), *Resistência clandestina* (o projeto como resistência ao poder da administração central) e *Relatividade realista* (o projeto como uma solução realista, sensata e eficaz, mas na forma de projetos, muitas vezes, setoriais). Pressupondo elevados graus de autonomia na escola, apresenta ainda os da “ilusão e da esperança”, que, idealmente, são um “mecanismo clarificador dos princípios, valores, metas e estratégias que orientam e dão sentido à acção educativa”.

Castanheira e Costa relacionam o projeto com a liderança que o desenvolve e operacionaliza, quando referem que

“Liderar uma organização implica necessariamente saber o que se pretende para essa mesma organização nas mais diversas facetas do seu desenvolvimento. Em termos globais, diríamos que liderar implica ter um *projecto*, ainda que este assuma uma feição mais implícita e não se materialize num documento escrito. O *projecto* constituirá o próprio conteúdo da liderança e, neste sentido, a liderança sem *projecto* é uma liderança vazia, artificial e certamente pouco duradoura e eficaz” (2011: 125).

Assim, transpondo a teorização de projeto para o projeto de intervenção, este, como prova de diagnóstico e conhecimento da realidade, deve sustentar a ação e a liderança representada pela figura do diretor.

Sem nos desviarmos do foco de estudo, e conscientes da sua reduzida abordagem teórica, procurámos assimilar as várias perspetivas teórico-conceituais de projeto em educação, nomeadamente relacionadas com o projeto educativo de escola, e afunilá-las no estudo do projeto de intervenção (Quadro 7).

Contextualizando esta análise teórica de projeto no projeto de intervenção, parece-nos que este incorpora muitos dos pressupostos daquele. No nosso estudo procuraremos essa confirmação, ou não, na análise dos dados empíricos e na resposta à pergunta de partida.

### **3. Para uma abordagem teórica do projeto de intervenção**

Proceder a uma análise teórica do projeto de intervenção, requer investigação que se torna consequente na procura de fontes e na recolha do *estado da arte*. Embora o normativo que instituiu o projeto de intervenção já tenha mais de uma década, a pesquisa bibliográfica revelou que os estudos científicos nesta temática são escassos e pouco incisivos nas suas particularidades, designadamente os que se referem à relação entre o projeto de intervenção e à eleição do diretor. Consequentemente, a recolha bibliográfica que efetuamos incidiu, de forma geral, em artigos publicados em revistas especializadas em educação, em atas de congressos ou dissertações de mestrado.

Dos principais estudos pesquisados como revisão bibliográfica, e que versam de forma mais focada no projeto de intervenção, destacam-se as investigações realizadas por Castanheira & Costa (2011 e 2014), Costa *et al.* (2014).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, veio decretar a obrigatoriedade, aos candidatos a diretor, de conceção e apresentação do projeto de intervenção, para a formalização do ato da candidatura.

O projeto de intervenção, não obstante a sua importância na candidatura e no procedimento concursal, aparece reduzidamente referenciado nos normativos e diminutamente explicitada a sua composição, estrutura e pertinência. Esta constatação parece corroborar a análise que Barbier faz dos projetos em educação quando afirma que um “‘projecto de ação’ educativa (PAE), por exemplo, é mais

utilizado para designar as actividades educativas organizadas no quadro das disposições ministeriais do que para falar da sua elaboração” (1996: 36).

Se juntarmos o articulado que regulamenta o procedimento concursal do atual diretor, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 75/2008, a alteração instituída pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 e a Portaria n.º 604/2008, o projeto de intervenção aparece explicitamente indicado oito vezes, e maioritariamente como requisito ou elemento de análise de candidatura. O Decreto-Lei n.º 75/2008, refere-se ao projeto de intervenção meramente como um requisito de admissão de candidatura, quando estipula no n.º 3 do artigo 22.º que “No acto de apresentação da sua candidatura os candidatos fazem entrega do seu *curriculum vitae*, e de um projecto de intervenção”.

Com a publicação da Portaria (n.º 3 do artigo 6.º) alude-se, sumariamente, à sua composição e redação, referindo que “No projeto de intervenção os candidatos identificam os problemas, definem os objectivos e estratégias bem como estabelecem a programação das actividades que se propõem realizar no mandato”.

O teor do exigido e obrigatório projeto de intervenção, só aparece plasmado com o decreto de 2012, quatro anos após a entrada em vigor do novo regime de administração e gestão. No seu artigo 22.º-A, n.º 3 explicita-se, finalmente, que

“No projeto de intervenção o candidato identifica os problemas, define a missão, as metas e as grandes linhas de orientação da ação, bem como a explicitação do plano estratégico a realizar no mandato”.

Esta constatação do conteúdo normativo, no que ao projeto de intervenção se refere, vem vincar a reduzida nitidez conferida ao documento, não obstante a sua preponderância formal no procedimento concursal do diretor. A par disto, e retroagindo no percurso da gestão democrática, a apresentação de um plano de intenções por parte dos órgãos de gestão, colegial ou unipessoal, nunca foi marcadamente exigida no processo de eleição ou seleção. Nos demais normativos, e relativamente ao processo de recrutamento, é sempre colocada a tónica na categoria, currículo e qualificação dos candidatos. Mesmo na designação do diretor executivo do Decreto-Lei n.º 172/91, como candidatura unipessoal, não é exigido explicitamente um plano de ação. Embora o Decreto-Lei n.º 115-A/98, no artigo 20.º n.º 1, refira que, na eleição da direção executiva (presidente do conselho executivo ou diretor), os candidatos tenham que apresentar “um programa de acção”, só mesmo a publicação da legislação de 2008 impõe explicitamente o projeto de intervenção. A este propósito Jerónimo concretiza que

“Até à publicação do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, onde aparece como necessário ao recrutamento do diretor a apresentação de uma candidatura, um procedimento concursal, com a entrega de um *curriculum vitae* e de um projeto de intervenção na escola (PI), este não tem expressão nos normativos legais e na literatura académica (2017: 46).

João Barroso, no seu Parecer ao Projeto de Decreto-Lei n.º 771/2007-ME, denomina o futuro projeto de intervenção de “projeto de gestão”. Autor que já 1992, via a utilização da metodologia de projeto nas escolas (e que podemos associar ao projeto de intervenção) como uma inovação na gestão das organizações escolares, mas, simultaneamente, uma afirmação da autonomia e do controlo efetuado pela administração educativa. Afirmava, assim, que

“a preocupação de introduzir na administração das escolas a metodologia de projecto, se insere num movimento mais amplo de evolução das teorias e modelos de gestão das organizações, de que algumas práticas mais sugestivas são a planificação e gestão estratégicas, e o próprio projecto de empresa” (...) O projecto de escola surge assim na confluência de dois movimentos que têm vindo a alterar a administração da educação:

- o reforço das competências e da autonomia da escola, tornando-a progressivamente o centro da acção educativa;
- a preocupação pela promoção e controlo da qualidade da escola” (1992: 32).

O modelo de administração e gestão da escola, preconizado pelo normativo atual, pressupõe então, e como fruto do processo de eleição, competências e responsabilidade, na construção do projeto de intervenção, uma marca pessoal, mas, simultaneamente, um conhecimento do meio envolvente à organização. Nesta senda, Lima refere que o “referencial político-ideológico” do decreto-Lei n.º 75/2008, através da imposição da apresentação do projeto de intervenção, remete para “o elogio da liderança individual e da respectiva visão e projeto, como expressão do direito de gerir, da livre iniciativa e do empreendedorismo na administração pública” (2011b: 53). Por outro lado, para Costa e Castanheira este projeto é “(...) como uma forma de reforçar a liderança do diretor, visto que é este que, logo no momento da sua candidatura ao cargo, delinea estratégias para resolver problemas que identifica na escola em ordem a atingir os objetivos (definidos pelo próprio) que a escola deverá alcançar durante o seu mandato” (2014: 2).

Costa *et al*/demonstrando o plano de intenções associado ao projeto de intervenção, caracteriza-o da seguinte forma:

“o projeto de intervenção pretende, de um modo geral, explicitar a imagem que o futuro diretor entende que a organização deverá atingir, bem como o processo para lá chegar, aproximando-se dos conceitos de visão e missão perfilhados pelos países anglo-saxónicos e considerados por diversa literatura como componentes estruturantes de uma liderança bem-sucedida” (2014: 2).

Ainda no mesmo plano, Costa, Castanheira e Soares (2012) definem o projeto de intervenção como

“um instrumento de mobilização no sentido do estabelecimento de uma visão para a escola que o candidato pretende implementar, tendo como pano de fundo as orientações fornecidas pelo projeto educativo da escola. Este projeto de intervenção deverá apresentar as áreas nas quais o candidato ao cargo de diretor entende que a escola necessita de mudança. Trata-se de uma metodologia que se encontra relacionada com a perspectiva transformacional de liderança, dado que é a visão de futuro, a missão e os objetivos definidos pelo líder que estão em destaque neste projeto” (2012: 169).

No entanto, o quadro normativo incute ao projeto de intervenção, espelho de “lideranças fortes”, e como plano unipessoal, uma responsabilização individual que parece entrar em rota de colisão os princípios da democraticidade e participação associados à colegialidade. Castro (2011: 17), afirma que “A importância dada, nos normativos legais, ao reforço da liderança formal unipessoal bem como a necessidade da sua responsabilização pelo desempenho da instituição anuncia o abandono, em termos legislativos, das lideranças colegiais e partilhadas”.

A falta de congruência entre a relevância formal do projeto de intervenção para a candidatura, eleição e ação do diretor, e a irrelevância normativa, está patente logo no início do articulado do Decreto-Lei 75/2008. No seu artigo 9.º, e se entendermos o projeto de intervenção como um plano pessoal, logo autónomo, ao explicitar os instrumentos de autonomia, projeto educativo, regulamento interno, planos anual e plurianual de atividades e orçamento, não lhe é associada qualquer referência. Avaliando o conteúdo da gramática normativa daqueles instrumentos, e a sua fulcralidade na ação e responsabilidade do diretor, leva a transparecer que o projeto de intervenção, aparecendo pouco, é um pouco de tudo. Se entendermos o projeto de intervenção como um plano estratégico, a sua pertinência parecer estar subjugado a todos os instrumentos, nomeadamente ao projeto educativo, definido no normativo como o

“documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”.

Analisando esta relação de (inter)dependência entre o projeto de intervenção e os documentos normativamente estruturantes na autonomia das escolas numa perspetiva oposta, podemos questionar a possibilidade da influência do projeto, a montante. Todavia, o articulado retira novamente força ao projeto de intervenção, na medida em que, o cunho do projeto do diretor na elaboração dos instrumentos

de autonomia pode ser inviabilizado pela sua submissão e aprovação em conselho geral. Sem esquecermos a elaboração de uma proposta de projeto educativo em conselho pedagógico. Portanto, como refere Castro,

“Os atores tendem a construir ou a reconstruir os seus discursos a partir das pressões e regulações dos discursos produzidos pelo poder central. E isso parece ser ainda mais marcante quando o ator, em termos individuais, tem que produzir ou projetar uma imagem para corresponder a algo que vai ser verificado ou analisado, tendo como referência os padrões ou a linguagem que os centros de decisão ou os seus representantes perfilham” (2011: 22).

Estas relações de (inter)dependência, sobretudo com o projeto educativo, podem originar situações de conflitualidade e de desarticulação entre os documentos, a sua operacionalidade, a sua avaliação e responsabilização. Nesta linha de raciocínio, o atual decreto de gestão prevê um “processo concursal, seguido de eleição, assente entre outros aspectos na apresentação de um projeto de intervenção para a escola, em potencial tensão com o projeto educativo já existente” (Lima, 2001b: 58).

Do ponto de vista académico, e reiterando a reduzida literatura específica sobre o projeto de intervenção, a investigação aparece muito focalizada nos trabalhos desenvolvidos na Universidade de Aveiro e, principalmente, com os contributos de Jorge Adelino Costa e Patrícia Castanheira.

Em 2011, Castanheira e Costa publicam um estudo intitulado “*O projeto de intervenção do diretor: onde está e para que serve*” no qual pretendem, através de um inquérito a 48 diretores de escolas públicas, perceber a importância do projeto de intervenção enquanto instrumento para a ação do diretor na administração e gestão da escola (2011: 125-134).

O questionário incluía três grupos de questões que incidiam, respetivamente, na elaboração do projeto de intervenção, na sua divulgação e na frequência com que o diretor o consultava desde o início do mandato.

Relativamente ao primeiro grupo de questões os autores, questionaram os diretores se para a construção do projeto de intervenção tinham consultado os projetos educativos. Embora a maioria (38) tenha referido que sim, verificaram que 10 não o tinham feito, concluindo que o projeto educativo ainda era pouco valorizado pelos candidatos no processo de elaboração do projeto de intervenção. Ainda no primeiro grupo de questões, foi interrogado se o projeto de intervenção tinha sido reformulado e apresentado a conselho geral, posteriormente à eleição. Verificaram que a grande maioria (38), afirmaram que não. Perante os resultados, constatarem em forma de interrogação que “o projecto de intervenção do director completou a sua função no momento da apresentação de candidatura, resumindo-se, assim, a um mero cumprimento de um ritual de técnico-burocrático?” (2011: 128).

Já quanto ao segundo grupo de questões, e para aferir da visibilidade e acessibilidade dos membros da comunidade educativa ao projeto de intervenção, os investigadores questionam sobre o local onde este se encontrava. Das respostas concluíram que “(...) o projecto de intervenção se encontra 'muito bem guardado' (não está exposto na escola, não se encontra no respectivo *site*, não foi distribuído aos docentes (...))”, sendo que para alguns diretores “o projecto nem sequer se encontra na sua secretária pronto a ser consultado” (2011: 131).

No respeitante ao terceiro grupo de questões, tentaram perceber com que regularidade o diretor consultava o seu projeto de intervenção. As repostas indicaram que o projeto era um instrumento consultado com alguma frequência, embora os autores reconheçam que não constitui “um documento de consulta sistemática por parte do diretor” (2011: 132). Esta descontinuidade entre os discursos e a sistematização da consulta, ou seja, entre a narrativa e a prática, parece ser trazer à tona o paradoxo entre uma certa forma de legitimação da importância técnico-formal e unipessoal do projeto de intervenção e a sua real utilização, enquanto norteador da estratégia e da ação do diretor.

De uma forma geral, o estudo levanta questões de pertinência, de ação e até de simbolismo do projeto de intervenção. Por um lado, o estudo permitiu concluir que

“o projecto de intervenção do director um documento que não tem efectiva aplicação prática, que não assume uma efectiva orientação e vinculação da acção quotidiana da gestão, mas que surge como um mecanismo ao nível das intenções, da representação e da 'orientação para a acção' - situação que se poderá enquadrar nas explicações apontadas pelas perspectivas da 'hipocrisia organizada', à semelhança de outros projectos presentes nas organizações escolares” (2011: 133).

Por outro,

“a dimensão de ritual técnico-burocrático continua bastante presente, dado que, por exemplo, o projecto de intervenção do director, em muitos casos, não teve em conta o projecto educativo da escola, não foi posteriormente reformulado, não foi distribuído e não se encontra expressamente disponível para consulta dos membros da comunidade educativa” (2011: 133).

A investigação deixa ainda pendentes interrogações que merecem, segundo os autores, um estudo mais aprofundado:

“Será que o projecto de intervenção do director constitui apenas um *formalismo técnico-burocrático*, cujos efeitos terminam no momento da obrigatoriedade legal da sua apresentação em função dos procedimentos formais inerentes ao respectivo concurso/ eleição para o cargo?  
Será que o projecto de intervenção do director se transforma num mero *artefacto simbólico* cuja visibilidade se promove enquanto mecanismo de legitimação institucional para a criação de uma imagem pública de eficiência por parte do director (e da escola)?

Constituirá o projecto de intervenção um instrumento ao serviço da *acção estratégica* do director e dos processos de liderança na escola, constituindo, por conseguinte, um mecanismo de orientação e de gestão efectiva do trabalho quotidiano do director?" (2011: 133).

Em 2014, e no seguimento do estudo de 2011, Costa, Marinho, Castanheira e Gonçalves (2014: 1-13) apresentam, no artigo "*O diretor da escola e o projeto de intervenção: dados do contexto português*", um estudo fundado na realização de um inquérito a 93 diretores, na procura de respostas aos mesmos grupos de questões anteriormente efetuados (formulação, divulgação e frequência de consulta do projeto de intervenção), e com o objetivo de "analisar o tipo de utilização que o diretor atribui a esse projeto e de que modo ele é divulgado no contexto escolar". Os investigadores concluíram

"a frágil divulgação do documento na escola e a sua pouca utilização por parte do diretor, o que parece apontar para mais um processo de formalismo técnico-burocrático, entre outros com que nos deparamos nas organizações educativas, evidenciando desconexão em discursos, intenções e ações (2014: 1)

Numa análise mais específica das conclusões, os autores já expectavam algumas, até porque o estudo surgia no seguimento do anterior. Deste modo revelaram que:

- Salvo algumas exceções, o projeto educativo foi consultado aquando da elaboração do projeto de intervenção;

- Só um reduzido número de diretores alterou o seu projeto de intervenção após a eleição e o submeteu ao escrutínio do conselho geral;

- O projeto de intervenção é manifestamente pouco divulgado e disponibilizado à comunidade educativa, revelando uma reduzida valorização do documento por parte dos diretores;

- A maioria dos diretores só esporadicamente recorre ao projeto, nomeadamente os diretores há mais anos no cargo;

Em articulação com a investigação anterior, e agora complementado com entrevistas semiestruturadas a diretores, Costa e Castanheira, no mesmo ano (2014), apresentam um estudo incisivo no projeto de intervenção do diretor que "pretende analisar o tipo de utilização que o diretor faz deste documento após a sua eleição, quer em termos de orientação da sua ação, quer da sua visibilidade junto da comunidade escolar" (2014: 1).

De forma mais concreta, e na divulgação dos resultados e conclusões, o estudo analisou cinco vertentes, a montante e a jusante, do projeto de intervenção: a relação com o projeto educativo; a partilha da construção; a divulgação; a relação com a ação; a autorregulação. Assim, constataram que:

- De uma forma geral, a construção do projeto de intervenção é baseado no projeto educativo, podendo, em certos casos, ser apenas “uma realização pessoal”, refletindo “a sua visão para a escola ou agrupamento de escolas”;

- O projeto de intervenção, podendo ser “uma realização pessoal e não conjunta”, “como um projeto aglutinador de vontades”, “de intervenção e ação na e da escola”, tem a sua construção partilhada com os futuros membros da equipa diretiva;

- O documento é pouco divulgado, e pouco conhecido da comunidade escolar, estando cingido ao gabinete do diretor, embora, paradoxalmente, com opção de consulta pública;

- O projeto de intervenção é pouco consequente na ação estratégica do diretor, servindo fundamentalmente como referencial teórico e normativo de candidatura e de reflexão sobre a ação;

- A função autorreguladora do projeto como instrumento de autoavaliação só tem pertinência, na avaliação dos objetivos e estratégias delineadas, aquando do momento de possível recondução no cargo, isto é, “ao aproximar-se o momento de recondução, o projeto de intervenção assume novo protagonismo”.

Em suma, dessa análise concluíram que existe uma

“(…) fraca utilização do documento enquanto instrumento de ação estratégica no quotidiano dos diretores inquiridos e entrevistados (...) o documento em questão terá um pendor mais de formalismo técnico-burocrático bietápico – relevante nos períodos de concurso e de recondução – contrariando as lógicas subjacentes ao que se encontra plasmado na legislação, ou seja, a sua implicação na gestão estratégica da escola” (Costa & Castanheira 2014: 1).

Na linha destas investigações, surgem conclusões e interrogações que, estando no sentido das questões e hipóteses no nosso estudo, procuraremos, partindo da base empírica, acrescentar um contributo de resposta.

## CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

O capítulo em questão, que antecede a apresentação e análise dos dados empíricos, visa estabelecer uma abordagem metodológica da investigação aludindo a autores de referência, tendo em conta as opções tomadas na recolha, análise e interpretação dos dados. Partindo de um paradigma qualitativo de investigação, apoiado num estudo de caso, descreveremos e refletiremos sobre as técnicas de investigação utilizadas.

Por fim, e já enquadrando o contexto de estudo, apresentaremos o estudo de caso em concreto, a sua caracterização, os atores intervenientes e as técnicas e elementos mobilizados para a recolha de dados *in loco*, e pertinência dos mesmos.

### 1. Paradigma de investigação

Entendendo a metodologia como o rumo a seguir na investigação e, perante os pressupostos teóricos anteriormente referidos, enveredamos por um paradigma metodológico de pendor qualitativo para a realização do estudo. Nesta linha de pensamento, Bell afirma que “Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística” (1997: 20).

Entender de forma reflexiva e interpretativa a realidade envolvente ao projeto de intervenção do diretor e todos os seus procedimentos, racionalidades e interesses, pressupõe imaginação sociológica, a compreensão das práticas e as percepções particulares dos atores atuantes.

Um pressuposto da abordagem qualitativa centra-se no facto de os investigadores em educação, questionarem, de forma constante, os sujeitos da investigação, com o propósito de entender a sua realidade, a forma como estes interpretam as suas experiências e, igualmente, o modo como estruturam o mundo social em que vivem, refletindo-se, assim, numa espécie de diálogo entre o investigador e os respetivos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994: 51).

Os mesmos autores caracterizam a investigação qualitativa em cinco premissas:

- “1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas.
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Como é que as pessoas negociam os significados? Como é que se começaram a utilizar certos termos e rótulos? Como é que determinadas noções começaram a fazer parte daquilo que consideramos ser o senso comum? Qual a história natural da actividade ou acontecimentos que pretendemos estudar?
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido à suas vidas” (Bogdan & Biklen, 1994: 47-51).

Deste modo, partindo desta linha de investigação, e não esquecendo as limitações temporais da investigação, recorreremos a uma metodologia qualitativa centrada no estudo de caso.

### **1.1. Estudo de caso**

O estudo de caso, como método, tem sido muito utilizado nas Ciências Sociais, uma vez que permite analisar profundamente casos particulares, dado que se pretende recolher informação de forma sistemática e em profundidade sobre um caso único de estudo.

Para o desenvolvimento da metodologia qualitativa “O método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (Bell, 1997: 22). Assim, a investigação assentará no estudo de caso, como suporte de trabalho, dando primazia à abordagem intensiva, em detrimento da extensividade.

Ainda na esteira de Bell, a mais-valia do estudo de caso está na capacidade que permite ao investigador de se centrar numa situação específica para identificar ou tentar identificar os diversos processos interativos que estão a decorrer (Bell, 1997: 23).

Tendo sempre como leme a pergunta de partida, e os objetivos definidos, pretendemos dar profundidade ao estudo, definindo e identificando o contexto escolar e organizacional a investigar.

Bogdan e Biklen, referindo-se a Merriam (1988), definem estudo de caso como, “a observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento

específico” (1994: 89). Representado o estudo de caso “como um funil”, os autores referidos especificam-no em oito tipologias: estudo de caso de organizações numa perspectiva histórica, estudo de caso de observação, histórias da vida, estudos comunitários, análise situacional, microetnografia, estudos de caso múltiplos e estudos de caso comparativos (Bogdan e Biklen, 1994: 89-97). Perante estas propostas, dada a natureza do estudo, do caso escolhido, dos objetivos e hipóteses, a investigação aponta mais para um estudo de caso de observação. Até porque nos focamos numa escola, “Um local específico dentro da organização”, num grupo de autores, “Um grupo específico de pessoas” e no processo de eleição e ação do diretor, “Qualquer atividade da escola”.

Para Almeida e Pinto, o estudo de caso traduz-se num “exame intensivo de uma amostra específica, ou de um fenómeno social, escolhidos de acordo com determinadas finalidades e tendo como objetivo o de obter uma vasta compreensão do fenómeno na sua plenitude” (1995: 95).

Quivy e Campenhoudt, ao abordarem a definição do campo de análise, vincam que é preciso “circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico, social e no tempo” (1998: 157).

Stake apresenta um ponto de vista menos concreto e definido de estudo de caso, argumentando da quase impossibilidade de uma noção una e exata. Assim, numa base complexa do conceito, refere que o caso é “um objeto e não um processo”, apresentando uma variação em três tipos: estudo de caso intrínseco, estudo de caso instrumental e estudo de caso coletivo. Desta tipologia, parece-nos que a investigação se encaixa mais numa abordagem intrínseca, porque partimos de um caso particular, embora com a possibilidade de adquirir informação que nos permita compreender, sem generalizações, outros casos (2007: 17-19).

Yin refere que “O estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais” (2001: 19). No entanto, na ótica deste autor, este método apresenta vantagens e desvantagens, dependendo do tipo de questão da pesquisa, do controlo que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos e do foco em fenómenos históricos, em oposição a fenómenos contemporâneos. Logo, privilegia a opção por este método quando se questiona o *como* e o *por que*, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (Yin, 2001: 19). Em suma, Yin define estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga 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: 32). Na senda do estudo efetuado, a nossa opção por esta estratégia de pesquisa segue, em parte, esta linha de pensamento. O autor chama ainda a atenção para o facto de estudo de caso pressupor a existência de “*preconceitos*” na sua realização. Estes constrangimentos

prendem-se com a falta de rigor na pesquisa de dados precisos, com a reduzida base para se partir para generalizações científicas e com a demora e planificação que exige na recolha e interpretação dos dados (Yin, 2001: 29-30).

Nunca pondo de parte estes “*preconceitos*”, e numa lógica de estudo qualitativo, pretendemos realizar um estudo de caso suportado pela aplicação de várias técnicas de pesquisa de dados, das quais se destacam a análise documental, a entrevista e a análise de conteúdo. Não sem antes procedermos à revisão da literatura, à recolha e análise de documentos estruturantes, à caracterização do contexto de estudo, e à consequente elaboração de instrumentos de recolha de dados, nomeadamente entrevistas. Esta sequência culminará com a posterior análise e interpretação dos dados, com a primazia na análise de conteúdo.

A organização escolar escolhida como caso de estudo, pretende-se que prima pela sua singularidade e representatividade. Como refere Lima “(...) representatividade no sentido em que representa uma realidade concreta, possível no contexto escolar, e não no sentido em que concentra eventuais características partilhadas por todas ou por uma maioria significativa de escolas; não se trata, portanto, de uma amostra, mas de um caso” (1998: 30). Assim, pretendemos focalizar o estudo num caso de uma escola que detenha uma eleição recente do diretor, para, como referem Quivy e Campenhoudt se “compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações” (1998: 19).

Em suma, na senda da questão inicial, do paradigma qualitativo da investigação, dos objetivos e hipóteses levantadas, consideramos que o estudo de caso é o método de estudo mais adequado para a investigação que nos propomos efetuar, no âmbito da importância do projeto de intervenção na seleção e ação do diretor, e das perceções que os atores escolares representam.

## 2. Técnicas de investigação

O ingresso por um paradigma qualitativo e pela opção do estudo de caso, remete-nos para a mobilização de técnicas de investigação. “Os estudos de casos, geralmente considerados estudos qualitativos, podem combinar uma grande variedade de métodos, incluindo técnicas quantitativas” (Bell, 1997: 85).

Almeida e Pinto referem-se a essas técnicas como “(...) um conjunto de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa” (1995: 85). Assim, realizada a articulação entre os objetivos do estudo e a metodologia definida, e justificado método de pesquisa, cumpre-nos agora, face a uma variedade de alternativas, adequar as técnicas de pesquisa fundamentais para a recolha de dados de investigação.

Com base naquele enfoque, e na pretensão de recolha de dados inserida numa metodologia de índole qualitativa, propomos a utilização da análise documental, da entrevista e da análise de conteúdo, como técnicas de pesquisa diferenciada. Estas técnicas, de forma articulada e complementar, centrar-se-ão nos três campos de estudo: o projeto de intervenção do diretor (como instrumento de eleição e ação), o processo de eleição em conselho geral e as percepções/impercepções dos atores da comunidade escolar.

Seguidamente, apresentaremos uma reflexão e caracterização das técnicas mobilizadas, para, em articulação com os objetivos traçados para o estudo de caso, criarmos eficiência na obtenção de dados e informação pertinente.

## **2.1. Análise documental**

O paradigma qualitativo da investigação requiere a consulta, análise e interpretação de um conjunto de documentos para melhorar a compreensão da Escola como organização. Como referem Bogdan e Biklen (1994: 180), “As escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros”. Esta variedade documental fornecerá dados e informações essenciais para a descrição, análise e interpretação do objeto de estudo. Segundo Tuckman (2000: 84), uma outra fonte de informação importante sobre um acontecimento ou fenómeno são os documentos, as atas ou relatórios. Assim, elevando-se a importância da análise de documentos, “De uma maneira ou de outra, não existe investigação sem documentação” (Saint-Georges, 1997: 15). Documentação que, para este autor, emanam de quatro grandes tipos de fontes: “as fontes não escritas, as fontes escritas, oficiais e não oficiais, e as fontes numéricas” (1997: 17).

O mesmo autor refere que “Não nos documentamos ao acaso, mas em função de uma investigação. (...) Nesta perspectiva, a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte

integrante da heurística da investigação” (1997: 29-30). Ainda na senda deste autor, e na sua linha de pensamento, procuraremos incidir a pesquisa documental em fontes documentais “*não escritas*”, centradas nas entrevistas, e nas “*escritas*”, das quais se destacam essencialmente os “*documentos oficiais*”, materializados pelos normativos, projetos, atas, relatórios, pareceres, etc. Documentos escritos estes que, considerados “*oficiais*”, “são emitidos por uma autoridade pública, ou recebidos por essa autoridade, em virtude das responsabilidades que lhe estão confiadas por lei, regulamentos ou certos costumes notórios” (1997: 21-22).

De entre esses documentos que pretendemos consultar, destacam-se os considerados externos, centrados nos normativos que regulamentam a escola como organização, e nos que, produzidos na própria escola, consideramos de internos.

Salvo a exceção da documentação considerada confidencial, analisamos, dentro dos documentos externos, a legislação oficial, nomeadamente a que regulamenta a direção e gestão das escolas e, dentro dos documentos internos, o projeto de intervenção do diretor, o projeto educativo, o regulamento interno, o contrato de autonomia, o projeto TEIP, as atas e relatórios da comissão especializada e do conselho geral e as atas do conselho pedagógico, no que ao processo concursal diz respeito. Isto, porque, como referem Bogdan e Bilken “Os documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização (1994: 181).

Assim, “no que diz respeito aos documentos de forma textual, a atenção incidirá principalmente sobre a autenticidade, sobre a exatidão das informações que contêm, bem como sobre a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação (Quivy & Campenhoudt, 1998: 203). Partindo desta linha de pensamento, e articulando os documentos com os objetivos da investigação, procuraremos cruzar a documentação analisada com a sua operacionalização, e conseqüente perceção dos atores do contexto educativo onde ela se desenrola, nomeadamente com a aplicação de entrevista do tipo semiestruturado. A produção de dados da análise documental será, para melhor interpretação e compreensão, interligada e cruzada com as opiniões e perceções individuais dos atores, como resultado das entrevistas. Até porque, na esteira de Bell, “cada organização tem as suas características únicas e específicas” (1997: 23).

A utilização de documentação, nomeadamente a produzida internamente, revela-se crucial na procura e articulação de partes que permitem a compreensão do objeto de estudo, e na abertura de caminhos de resposta aos objetivos e hipóteses traçados. No entanto, e paralelamente, alguns encerram em si um conjunto de constrangimentos que, dificultando o labor do investigador, podem até enviesar as

interpretações e conclusões. Neste rol incluem-se as atas, como documentos que espelham as dinâmicas de reuniões de órgãos, membros, contextos e assuntos diversos. Esta diversidade, associada à condição humana e aos formalismos burocráticos pode, como refere Lima, criar

“(...) limitações inerentes à utilização de alguns destes documentos, sobretudo no caso das actas – diferentes estilos linguagens consoante os secretários, contextos de produção, negociação do seu conteúdo, tendência para a formalização e para a opção por versões oficiais, etc (...)” (Lima, 1998: 34).

## 2.2. Entrevista

Segundo Bogdan e Biklen, a entrevista “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” (1994: 134).

Já Quivy e Campenhoudt reforçam que a entrevista “é certamente a mais utilizada em investigação social”, definindo-a como:

“uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (1998: 192).

Para Ruquoy (1997: 86-87), a entrevista pressupõe uma opção metodológica que se baseia em: uma relação verbal entre o investigador e a pessoa interrogada; uma entrevista provocada pelo investigador; uma entrevista para fins de investigação; uma entrevista baseada na utilização de um guia de entrevista; uma entrevista numa perspectiva intensiva. No que à investigação das práticas diz respeito, a autora aponta que “a entrevista não pode ser considerado nem o único instrumento nem o melhor (...) em contrapartida, a entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo” (Ruquoy, 1997: 89).

Dado o valor da entrevista como técnica de pesquisa, consideramos ser importante dar-lhe destaque e atribuir-lhe um pendor significativo na investigação como forma de recolha de dados e de compreensão da realidade, por parte dos sujeitos intervenientes. Até porque “As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos” (Bogdan & Biklen, 1994: 136).

Fazendo uma chamada recorrente aos objetivos e hipóteses de trabalho, pretendemos utilizar a entrevista para extrair dos entrevistados os seus discursos sobre as suas práticas, os seus significados, os seus comportamentos, as suas experiências e as suas percepções face ao projeto de intervenção no processo geral de seleção e ação do diretor.

No que concerne à tipificação da entrevista, Bogdan e Biklen (1994: 135) classificam-nas quanto ao “grau de estruturação” e de abertura de “estruturadas” ou “relativamente abertas”, de “não estruturada” ou “muito abertas” e de “semiestruturadas”. Nesta senda Quivy e Campenhoudt (1998: 192-193) apresentam a entrevista como “semidirectiva ou semidirigida”, “centrada” e “aprofundada ou pormenorizada”. Ainda em termos de classificação, Ruquoy sugere um “*continuum*” em que “num dos polos, o entrevistador favorece a expressão livre do seu interlocutor, intervindo o menos possível; no outro, é o entrevistador quem estrutura a entrevista a partir de um objeto de estudo estritamente definido” (1997: 87). Posto isto, apresenta a entrevista não diretiva no primeiro polo e a entrevista diretiva no último, ficando no nível intermédio a entrevista semidirectiva, que permite que o próprio entrevistado estructure o seu pensamento em torno do objeto perspectivado (Ruquoy, 1997: 87-88).

Optaremos, de entre os vários tipos e variações de entrevistas, pela entrevista “semiestruturada” ou “semidirectiva”, na qual, utilizando um guião, “oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994: 135) e “no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber informação da parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 192).

Como qualquer outra técnica de investigação, a entrevista regista pontos fortes e pontos fracos e limitações que terão de ser tidos em conta para potenciarem ou não constrangerem o objeto de estudo como foco.

No estudo empírico, e para a aplicação das entrevistas,

“Após ter circunscrito o seu campo de análise, deparam-se três possibilidades ao investigador: ou recolhe dados e faz incidir as suas análises sobre a totalidade da população coberta por esse campo, ou a limita a uma amostra representativa desta população, ou estuda apenas algumas componentes muito típicas, ainda que não estritamente representativas, dessa população. A escolha é, na verdade, bastante teórica, visto que, na maior parte das vezes, uma das soluções se impõe naturalmente, em função dos objetivos da investigação” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 160).

Partindo de uma seleção criteriosa e representativa, visto não ser possível realizar entrevistas a todos os atores, direta ou indiretamente implicados no projeto de intervenção como instrumento central

da seleção do diretor, tencionamos entrevistar um conjunto de elementos intra e extra do conselho geral. Com a intencionalidade de abrangência das percepções dos atores envolvidos, num primeiro grupo a amostra centrar-se-á no diretor e no subdiretor, e num segundo, num professor sem cargos, num coordenador de diretores de turma e num coordenador de departamento, englobando, simultaneamente o conselho pedagógico como órgão estruturante. O terceiro grupo de entrevistados sairá da constituição do conselho geral, e representará as diferentes entidades com assento: presidente, pessoal docente, pessoal não docente, encarregados de educação, autarquia e comunidade local.

### **2.3. Análise de conteúdo**

Na investigação qualitativa, mobilizadas as várias técnicas de pesquisa e analisados diversos documentos, a variedade de informações e dados requer organização e sistematização na abordagem, análise e interpretação. Seja informação existente ou produzida.

Sobre a análise de dados Bogdan e Bilken referem:

“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (1994: 205).

Os mesmos autores, aludindo à sistematização da organização do processo de análise dos dados, acrescentam que “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (1994: 225).

Numa abordagem generalista, Esteves (2006: 107) define análise de conteúdo como “a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação recolhida”. Complementa ainda que a origem e a natureza dos dados a analisar podem ser muito diversas.

Segundo outra perspetiva, e expondo a abrangência desta técnica, Quivy e Campenhoudt, (1998: 226-227) consideram que “a análise de conteúdo incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, actas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco directivas”. Sendo a sua utilização “cada vez maior,

nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade”.

Quanto aos métodos de análise de conteúdo, os autores apresentam duas categorias. Os *métodos quantitativos*, mais extensivos, e resultantes de uma análise de um grande número de informações e os *métodos qualitativos*, mais intensivos, e resultantes de um pequeno número de informações complexas e pormenorizadas.

Relativamente ao tipo de análises, apresentam três perspetivas:

- “Análises temáticas”, como as que tentam revelar as representações sociais ou os juízos dos locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso.

- “Análises formais”, que incidem principalmente sobre as formas e encadeamento do discurso.

- “Análises estruturais”, que põe a tónica sobre a maneira como os elementos da mensagem estão dispostos. (Quivy & Campenhoudt, 1998: 228-229).

Perante isto, um dos objetivos deste método encaixa no nosso estudo, visto que pretendemos “a análise de estratégias, do que está em jogo num conflito, das componentes de uma situação problemática, das interpretações de um acontecimento, das reações latentes a uma decisão, do impacto de uma medida” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 230).

Na linha de pensamento de Bardin (2009: 33) “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, na qual se enquadram as entrevistas semiestruturadas. A mesma autora vai mesmo mais longe ao citar Henry e Moscovici, ao referir que “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise conteúdo” (Bardin, 2009: 34). Ainda na senda desta autora (2009: 36), na “Quantidade de pessoas implicadas na comunicação”, e na transposição para o trabalho que desenvolvemos, a análise de conteúdo realizada centrou-se na “Comunicação Dual” das entrevistas e conversas com os atores, no “Grupo restrito” dos documentos internos da escola relativamente à eleição do diretor e na “Comunicação de massas” da publicitação do procedimento concursal do diretor.

Perante isto, e num sentido mais específico do seu “terreno, funcionamento e objetivo”, a análise de conteúdo revela-se como:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas destas mensagens)” (Bardin, 2009: 44).

A análise de conteúdo afigura-se, assim, como um processo de conhecimento do subjacente ao discurso registado e interpretável, isto é, “permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” (Bardin, 2009: 47).

Bardin, apresenta, em termos de organização, três fases da análise de conteúdo: “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (2009: 121).

A pré-análise, como fase tipicamente organizativa, flexível, funda-se em três “missões”, não cronológicas: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamente a interpretação final” (Bardin, 2009: 121).

Assim, num primeiro momento, a leitura flutuante estabelece contacto com os documentos, que ao permitir as primeiras impressões, possibilita e facilita a escolha precisa de um conjunto que posteriormente será alvo de análise. A constituição desses “*corpus*” documental exige regras fundamentais: regra da exaustividade, regra da representatividade e regra da pertinência (Bardin, 2009: 122-124). Formulam-se hipóteses e dos objetivos “que nos propomos verificar (confirma ou informar), recorrendo aos procedimentos de análise” (Bardin, 2009: 124). Escolhem-se os índices, elaboram-se os indicadores e prepara-se o material, que no caso das “entrevistas gravadas são transmitidas (na íntegra) e as gravações conservadas” (Bardin, 2009: 126).

A segunda fase, a exploração do material, “não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas (...) consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas” (Bardin, 2009: 127). Por esta ordem de ideias, a exploração ou tratamento do material é “codificá-lo” e a codificação segundo Bardin “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (2009: 129).

A categorização como compartimentação da significação da informação recolhida é definida por Bardin como “uma operação de classificação de elementos de um conjunto de diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (2009: 145) e as categorias, como uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”, que surgem como “fragmentação da comunicação”. Nessa categorização, o investigador “no seu trabalho de poda” recorre à delimitação do conteúdo em “unidades de codificação ou de registo” e “unidades de contexto” (2009: 38-39).

A génese das categorias para ser considerada de qualidade deve, segundo Bardin, pressupor:

- “A exclusão mútua”, na qual cada elemento não pode existir em mais de uma divisão;
- “A homogeneidade”, em que num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão da análise;
- “ A pertinência”, visto uma categoria ser considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido;
- “A objetividade e a fidelidade”, em que as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira;
- “A produtividade”, em que um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis. (2009: 147-148).

O processo de recorte vai então, tendo em conta as características da informação e dos objetivos da análise, materializar-se em unidades de registo que a autora define como uma “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2009: 130). Da “palavra”, “tema”, “objeto ou referente”, “personagem”, “acontecimento” ou “documento”, como unidades de registo mais usadas, destacamos o “tema”, uma vez que “é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não directivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo (...)” (Bardin, 2009: 131). Esteves (2006: 111) reforça a nossa opção pelo tema quando diz que “os trabalhos de investigação em educação utilizam de modo claramente mais frequente a análise de conteúdo temática”.

Ainda no recorte, e no sentido de compreender e codificar as unidades de registo, Bardin refere que “a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo” (2009: 133).

A terceira fase de organização da análise de conteúdo, proposta por Bardin, culmina no tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, em que “os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (Bardin, 2009: 127).

Amado, Costa e Crusoé realçam a importância da análise de conteúdo

“por ser uma técnica flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados, no quadro de uma tradição de pendor tendencialmente sociológico (análise social da realidade), e por ser uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos,

uma vez desmembrados em categorias, tendo em conta as condições desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (2013: 300).

A aplicação desta técnica deve, segundo estes autores (2013: 306-312), ter em atenção ao estudo que se pretende realizar. Apresentam, assim, a distinção entre dois tipos de estudos:

- Estudo estrutural – Em que o objetivo é o da análise das ocorrências e por em evidência a regularidade dos fenómenos e/ou das suas características.

- Estudo diferencial – Em que o objetivo é estabelecer relações entre os fenómenos, pressupondo a realização de análises sistemáticas.

Por outro lado, assumindo a análise de conteúdo não como um ato pontual e individualizado, mas como um processo sequencial, caracterizam o “desenho da investigação” em fases: definição do problema e dos objetivos do trabalho; explicitação de um quadro de referência teórico; constituição de um corpus documental; leitura atenta e ativa; formulação de hipóteses; categorização.

No que concerne especificamente ao processo de categorização, resumem de forma evidente que

“é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise. Par isso, há que começar por espartilhar os textos nas unidades de sentido que se considerarem pertinentes em função das características do material a estudar, dos objetivos do estudo e das hipóteses formuladas. Seguidamente atribui-se um código a cada uma dessas unidades, correspondente ao sentido que se lhe atribui e que, ao mesmo tempo, traduz uma das categorias (ou subcategorias) do sistema. Terminada a codificação aproximam-se e confrontam-se as unidades de registo a que atribuiu o mesmo código” (Amado, Costa & Crusoé, 2013: 313).

Como proposta de tipos de procedimento de categorização apresenta-nos o fechado, o aberto e o misto. A par da categorização, e num patamar mais micro, é necessária a determinação das unidades de contexto, registo e enumeração ou contagem:

- Determinar a unidade de contexto – Trata-se de decidir qual é a extensão dos documentos dentro da qual se vai apreender o significado exato da unidade de registo.

- Determinar a unidade de registo ou significação – Trata-se de extrair os segmentos que se encaixam nas categorias.

- Determinar a unidade de enumeração ou contagem – Consiste em definir os critérios que determinam *o que* contar e *como* contar. (Amado, Costa & Crusoé, 2013: 314-318).

Dada a natureza da nossa investigação, os seus objetivos, hipóteses e a sua base centrada na técnica da entrevista, optámos por uma categorização “semântica” tendencialmente fechada, mas oportunamente mista, em que, por vezes combinamos categorias pré-definidas com categorias criadas indutivamente a partir dos dados. Posteriormente, definimos unidades de registo e procedemos à

identificação de unidades de contexto. Para a análise das perceções dos atores, a partir do conteúdo das entrevistas, construímos grelhas de registo da enumeração ou contagem de resposta.

A análise e interpretação do conteúdo das entrevistas, em particular, procurará, como referem Ghiglione e Matalon (1997: 223), “tratar cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quais ele aparece nas pessoas inquiridas”. E assim, com recurso aos dados e informações recolhidos, à sua categorização e codificação, proceder à sua apresentação, análise e interpretação.

### **3. Contexto em estudo: *Agrupamento do Rio* e os seus atores**

A investigação realizou-se num agrupamento de escolas constituído por uma escola básica dos 2.º e 3.º ciclos (EB2,3), 3 escolas básicas do 1.º ciclo (EB1) e 1 escola básica com jardim de infância EB1/JI), que, por razões de confidencialidade, anonimato e ética científica, denominamos de *Agrupamento do Rio*. Os 6 estabelecimentos de ensino servem a população escolar de 4 freguesias, com cerca de 9700 habitantes, de um concelho do distrito de Braga, inserido numa região rural mista periférica, e a reduzida distância da atratividade funcional das sedes de concelho e de distrito.

O agrupamento, como organização educativa, teve a sua aprovação formalizada em junho de 2000, tendo a sua génese numa antiga escola preparatória inaugurada em outubro de 1984, hoje a sede EB2,3.

A população escolar do agrupamento no ano letivo da eleição do diretor em exercício de funções, e na qual a presente investigação incide, ano letivo 2017/2018, era repartida em dois regimes de frequência. Em regime diurno, a grande maioria, frequentavam o agrupamento 1034 alunos, distribuídos por 49 turmas, sendo 9 turmas do pré-escolar, 15 turmas do 1.º ciclo, 8 turmas do 2.º ciclo, 13 turmas do 3.º ciclo e 1 turma do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Em regime noturno frequentavam o agrupamento cerca de 70 formandos distribuídos por uma turma de curso de Educação de Formação de Adultos (EFA) de 2.º ciclo e 2 turmas de curso EFA de nível secundário.

A leitura do PE permite-nos constatar que o agrupamento se encontra integrado num contexto socioeconómico de nível geral baixo (61,5% dos alunos beneficiava de auxílio da Ação Social Escolar), com predomínio do setor primário, o agrupamento caracteriza-se, também, pela sua diversidade linguística e cultural, resultado da frequência de 83 de alunos com outras nacionalidade e etnias, nomeadamente a etnia cigana. Acresciam cerca de 45 alunos com Necessidades Educativas Especiais.

O corpo docente é na sua generalidade estável e experiente, incluindo o seu diretor, uma vez que era, à data, constituído por noventa e nove professores, pertencendo oitenta e dois ao quadro de agrupamento, dez ao quadro de zona pedagógica e sete contratados. Todos os docentes detêm mais de 4 anos de serviço e, demograficamente, está envelhecido, visto que a grande maioria tem mais de cinquenta anos de idade.

O pessoal não docente era composto por 55 funcionários, 32 dos quais da carreira de assistente operacional, 7 da carreira de assistente técnico, 3 técnicos superiores e 13 técnicos de atividade de enriquecimento curricular.

A estrutura organizativa de direção, administração e gestão do agrupamento é, à luz do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, constituída pelo conselho geral, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo.

O conselho geral é constituído por vinte e um elementos: oito docentes, dos quais a presidente, dois assistentes operacionais, quatro pais/encarregados de educação, um aluno, três representantes da autarquia, três membros cooptados da comunidade local. As reuniões têm ainda a participação do diretor, sem direito a voto.

O diretor, com desempenho em cargos de gestão e administração escolar de há mais de trinta anos, encontra-se, no atual modelo de gestão, a cumprir o segundo ano do mandato iniciado no procedimento concursal de 2017, que pretendemos investigar. É apoiado pelo subdiretor, três adjuntos e um assessor.

Como veremos no capítulo seguinte, aquando da análise particular do *curriculum vitae*, o diretor do *Agrupamento do Rio*, chega à atualidade com um percurso profissional rico, extenso e quase exclusivo em cargos de gestão e administração escolar, e no agrupamento, em particular. Sintetizando esse percurso profissional que se iniciou no ano letivo de 1978/1979, conclui-se que estamos perante um “gestor de carreira” e um dos últimos “dinossauros” da gestão escolar que, por força da limitação de mandatos ser recente, se perpetuou no cargo por mais de trinta anos (Quadro 8). Assume, de forma ininterrupta, a gestão do atual agrupamento desde o ano letivo de 1989/1990, ainda *Escola C+S do Rio*. Do ponto de vista do enquadramento normativo, o seu desempenho em cargos de gestão e administração percorreu os decretos 769-A/76, 115-A/98 e 75/2008, e outras soluções provisórias de gestão oficial.

**Quadro 8** – Percurso profissional do diretor do *Agrupamento do Rio* enquanto gestor escolar

Anos	Anos letivos	Cargo	Modelo de gestão
2	1982/1983 e 1983/1984	Membro da comissão instaladora (por concurso e nomeação superior) na Escola Preparatória de X.	Decreto-Lei n.º 769-A/76

2	1985/1986 e 1986/1987	Membro de conselho directivo na Escola Preparatória de X.	Decreto-Lei n.º 769-A/76
10	1989/1990 a 1998/1999	<b>Presidente do conselho directivo</b> da <i>Escola C+S do Rio</i> (atual escola sede do <i>Agrupamento do Rio</i> )	Decreto-Lei n.º 769-A/76
1	1999/2000	<b>Presidente do conselho executivo</b> da <i>Escola E.B. 2,3 do Rio</i> (atual escola sede do <i>Agrupamento do Rio</i> )	Decreto-Lei n.º 115-A/98
1	2000/2001	<b>Presidente da comissão executiva instaladora</b> do <i>Agrupamento de Escolas do Rio</i> .	Decreto-Lei n.º 115-A/98
8	2001/2002 a 2008/2009	<b>Presidente do conselho executivo</b> do <i>Agrupamento Vertical de Escolas do Rio</i>	Decreto-Lei n.º 115-A/98
4	2009/2013 a 2012/2013 (1º mandato/eleição)	<b>Diretor</b> do <i>Agrupamento de Escolas do Rio</i>	Decreto-Lei n.º 75/2008
4	2013/2014 a 2016/2017 (2º mandato/recondução)	<b>Diretor</b> do <i>Agrupamento de Escolas do Rio</i>	Decreto-Lei n.º 75/2008
4	2017/2018 a 2020/2021 (3º mandato/eleição)	<b>Diretor</b> do <i>Agrupamento de Escolas do Rio</i>	Decreto-Lei n.º 75/2008

O conselho pedagógico é composto pelo diretor, seis coordenadores de departamento (Educação Pré-escolar, 1º Ciclo, Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciência Experimentais e Expressões), um coordenador dos diretores de turma (2.º e 3.º ciclos), a coordenadora do núcleo de apoio educativo, a coordenadora do projeto TEIP, a coordenadora da equipa das bibliotecas, o coordenador do PTE (Plano Tecnológico da Educação) e a coordenadora da comissão da avaliação interna.

Integram o conselho administrativo, o diretor, uma adjunta e a coordenadora técnica.

A componente letiva e curricular é complementada em paralelo por um vasto leque de projetos, clubes e parcerias, que espelham o dinamismo do agrupamento.

O *Agrupamento de Escolas do Rio* integra o terceiro programa de Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP3), desde novembro de 2012.

Em termos estruturais, e durante a recolha de dados, a escola sede encontrava-se em obras de reabilitação e modernização, uma vez que o edifício principal remonta à data da sua inauguração. A precaridade de alguns espaços, associada ao desenvolvimento dos trabalhos de construção, criavam visíveis constrangimentos ao seu funcionamento, incluindo a prática letiva.

A caracterização do contexto do agrupamento de escolas que se encontra em estudo teve por base a consulta e análise dos seus documentos estruturantes como o regulamento interno (RI), o projeto educativo (PE), o plano plurianual de melhoria TEIP3 (PPMT-3), o contrato de autonomia (CA), o plano anual de atividades (PAA), o projeto TEIP-3 (Território Educativo de Intervenção Prioritária), os relatórios

TEIP, a informação disponibilizada no *site* oficial da escola e a percepção regista *in loco*, aquando das muitas deslocações efetuadas.

O processo de escolha do *Agrupamento do Rio* para a realização do estudo partiu de pressupostos de natureza operacional e de representatividade expectável da realidade da escola pública. Procurámos a disponibilidade e abertura para o desenvolvimento do estudo, por um lado, e um ambiente organizacional que nos pareceu conducente com os objetivos, por outro.

No critério da localização, teria que ser uma escola/agrupamento não muito distante à nossa residência, para que facilitasse as deslocações, mas suficientemente afastado geograficamente, que nos permitisse um distanciamento pessoal, profissional e ético, favorável a uma análise crítica, isenta e imparcial.

Complementarmente, e em função da problemática e dos objetivos do estudo, era primordial um agrupamento que tivesse um procedimento de eleição do diretor relativamente recente e bem documentado.

A proximidade profissional e académica a alguns elementos do agrupamento, nomeadamente na equipa do diretor, desbloquearam, desde os primeiros contactos verbais e informais, a decisão da escolha. Eleve-se o papel da receptividade e disponibilidade total demonstrada pela equipa de gestão escolar, que, para além de facilitarem a escolha, possibilitaram incondicionalmente o acesso a toda a informação sem imporem qualquer tipo de restrição ou constrangimento.

#### **4. Processo investigativo de recolha de dados empíricos**

O início da investigação empírica culminou após uma sequência aberta de um conjunto de opções, estratégias e ações, que passaram pelos objetivos da investigação, pela fixação do objeto de estudo, pela construção do modelo concetual e teórico e pela essência interpretativa do estudo. Decisões estas que nortearam a recolha e posterior tratamento, análise e interpretação dos dados.

Cientes de que

“uma das primeiras dificuldades com que o investigador é confrontado é a da negociação do seu acesso, a da obtenção de permissão para estar na escola, nela se movimentar, interactivar com os actores escolares, partilhar as suas vivências e o seu quotidiano escolar, conhecer os seus segredos” (Lima, 1998: 31).

o processo de investigação realizou-se no decorrer do ano letivo 2018/19, embora cimentado em contactos preliminares já iniciados no final do ano letivo anterior. Essas abordagens preparatórias, tidas de modo verbal com o subdiretor, permitiram a obtenção de informações de base e revelaram as condições e abertura para o início do trabalho empírico. Concomitantemente, iam sendo consultados, por via eletrónica, os documentos estruturantes do agrupamento, em particular, a estrutura organizativa, o projeto educativo, o regulamento interno, o projeto TEIP e o plano anual de atividades.

Da informalidade dos contactos, e com a confirmação da receptividade do diretor para autorizar a recolha de dados, partimos para a oficialização formal. Para tal, foi endereçado ao diretor do *Agrupamento de Escolas do Rio*, via correio eletrónico, a solicitação oficial de autorização, devidamente validada e assinada pela orientadora científica. Célere na resposta, anuiu com total disponibilidade para colaborar no projeto de investigação.

O pedido de autorização, oficializando a recolha empírica, ficou salvaguarda pelo anonimato da escola e participantes, pela confidencialidade dos dados recolhidos e pelo carácter voluntário da participação dos atores envolvidos. A autorização, com conhecimento prévio, para a recolha de informação passou pelo acesso às instalações, pela consulta e análise de documentos e pela realização de entrevistas. Por encaminhamento, o passo seguinte foi entrar em contacto e formalizar a autorização e participação da presidente do conselho geral.

Como opção metodológica de recolha de informação, privilegiámos a análise documental, a entrevista semiestruturada e a análise conteúdo, como técnicas de pesquisa e investigação.

#### **4.1. Os documentos**

O primeiro procedimento de recolha de dados efetuou-se em duas deslocações devidamente agendadas com a presidente do conselho geral que, de forma extremamente prestável, disponibilizou e esclareceu um vastíssimo leque de documentação produzido naquele conselho, como atas, pareceres, guiões, regulamentos e avisos, nomeadamente o que se referia ao último procedimento concursal de eleição do diretor (Quadro 9). Outros contactos complementares se encetaram por via telefónica e correio eletrónico.

Não obstante a primazia da documentação inerente ao processo de eleição do diretor, consideramos ser crucial a mobilização de outros documentos estruturantes da vida do agrupamento, e que permitem compreender e perceber a realidade estudada, as suas dinâmicas e os seus atores.

Deste modo, o estudo do processo de escolha do diretor requer a análise de fontes que ultrapassa, em muito, a prescrição dos normativos centrais e a aplicação dessa prescrição. Nesse sentido, era importante o complemento de outros documentos que nos enquadrassem no contexto educativo e social, do agrupamento e de toda a comunidade educativa, e nos revelassem os objetivos, as missões, as metas e funcionalidades da escola como organização. Esse complemento serviu para, no cruzamento entre documentos e entrevistas, relacionar e aferir das relações de dependência entre o projeto de intervenção e a seleção, ação do diretor. Portanto, para além de toda a tramitação da eleição do diretor no conselho geral, analisámos o projeto de intervenção, o regulamento interno, o projeto educativo, o projeto TEIP e as suas avaliações e o contrato de autonomia. O objetivo desta análise documental prendeu-se, em suma, na criação de uma imagem organizacional do agrupamento, das suas particularidades e dinâmicas, no sentido de melhor compreender o enquadramento em que o projeto de intervenção se insere na escolha do diretor, nas suas opções e ações. Paralelamente, permitiu criar um quadro da escola como organização que serviu de ambiente à compreensão das percepções dos atores intervenientes.

**Quadro 9** – Documentos consultados no *Agrupamento do Rio*

- Projeto educativo 2014/2017
- Projeto educativo 2017/2021
- Regulamento interno
- Plano anual de atividades
- Projeto TEIP-3
- Relatório anual – Monitorização e avaliação do programa TEIP-3
- Plano plurianual de melhoria TEIP-3
- Contrato de autonomia
- Projeto de intervenção do diretor
- *Curriculum vitae* do diretor
- Atas do conselho geral:
  - Ata de 10 de março de 2017 (nomeação da comissão especializada do CG responsável pelo processo de candidatura a diretor)
  - Ata de 22 de março de 2017 (aprovação dos documentos da comissão especializada para o lançamento do concurso a diretor)
  - Ata de 5 de junho de 2017 (apresentação do relatório da comissão especializada e eleição do diretor do *Agrupamento de Escolas do Rio*)

- Ata da tomada de posse do diretor de *Agrupamento de Escolas do Rio*
- Atas da comissão especializada do CG:
  - Ata de 11 de maio de 2017 (validação das candidaturas a diretor)
  - Ata de 22 de maio de 2017 (apreciação do processo de candidatura e entrevista individual)
  - Ata de 30 de maio de 2017 (elaboração do relatório de avaliação da candidatura)
- Regulamento do procedimento concursal para o recrutamento de diretor (revisado e aprovado pelo conselho geral em 22 de março de 2017)
- Excertos da imprensa regional

#### **4.2. As entrevistas**

Realizada a análise documental, e tendo por suporte a pergunta de partida do projeto de investigação, a problemática, os objetivos, as hipóteses, o quadro de análise delineado e a base teórica sustentada, partimos para a construção das entrevistas semiestruturadas, como outro recurso de investigação.

Essa construção alicerçou-se numa plataforma de objetivos alvo que sustentaram parte do estudo empírico:

- Compreender a elaboração do projeto de intervenção;
- Analisar e compreender os procedimentos de eleição do diretor;
- Perceber o real impacto do projeto de intervenção na eleição do diretor;
- Compreender a dualidade entre a apresentação formal do projeto de intervenção e as tensões políticas no momento da eleição;
- Compreender as formas de divulgação, monitorização e escrutínio do projeto de intervenção;
- Analisar as articulações e desarticulações entre o projeto educativo e projeto de intervenção;
- Compreender as implicações do projeto de intervenção na ação do diretor;
- Identificar as perceções dos atores escolares relativamente à preponderância e consequência do projeto de intervenção.

Inicialmente, foi elaborado um guião geral comum de entrevista composto por uma parte informativa de apresentação e legitimação, uma parte de caracterização do perfil biográfico do

entrevistado e por três dimensões categorizadas, a que chamamos domínios. Como a nossa opção metodológica passava pela entrevista a um conjunto diferenciado de atores, dentro e fora do conselho geral, foram, posteriormente, elaboradas três versões adequadas às especificidades dos três grupos de entrevistados entretanto constituídos: grupo do diretor e subdiretor, grupo dos não membros do CG e grupo dos membros do CG. Grupos estes que consideramos serem representativos do vasto universo que compõe o *Agrupamento do Rio* e que, direta ou indiretamente, participaram na escolha do diretor. Esta estrutura do guião coaduna-se com “os momentos-chave da entrevista” preconizados por Ruquoy (1997: 111-112): os preliminares, o início da entrevista, o corpo da entrevista e o fim da entrevista.

À segmentação dos guiões nas quatro partes, ou momentos referidos anteriormente, introduzimos um conjunto de objetivos específicos para cada uma delas (Quadro 10).

**Quadro 10** – Objetivos específicos das entrevistas por domínios

<b>Domínio</b>	<b>Objetivos específicos</b>
Perfil biográfico do entrevistado	- Caracterizar biográfica e profissionalmente o entrevistado. - Relacionar o perfil pessoal com o cargo desempenhado.
O PI no procedimento concursal	- Compreender o processo formal de construção do projeto de intervenção. - Analisar as articulações e desarticulações entre o PE e PI. - Compreender as formas de divulgação do PI. - Perceber as reais perceções do PI e sua construção.
O PI na eleição do diretor	- Compreender o caráter consequente do PI na eleição do diretor. - Investigar as sinergias e tensões políticas do CG na eleição do diretor. - Perceber as reais perceções do PI na eleição do diretor.
O PI na eleição do diretor	Perceber a consequência do PI nas práticas organizativas do diretor. - Compreender as formas de monitorização e avaliação da implementação do PI. - Perceber as reais perceções do PI na ação do diretor.

A opção por uma modalidade de entrevista semiestruturada permitiu proporcionar liberdade ao entrevistador e aos entrevistados, no sentido de captar convicções e perceções, não de forma estanque e fechada, mas de referencial ao discurso. Na senda de Ruquoy,

“(…) segue a linha de pensamento do interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objetivo da pesquisa, pela instauração de um clima de confiança e pelo controle do impacte das condições sociais da interacção sobre a entrevista” (1997: 95).

Sem a pretensão utópica de entrevistar um número muito elevado de elementos do agrupamento, procedeu-se à seleção dos entrevistados, realizada segundo critérios teórico-metodológicos e

pragmáticos. Assim, os elementos entrevistados foram selecionados pela representatividade que firmam dentro de cada grupo predefinido, tendo sempre no horizonte o grau de disponibilidade. Com elementos fundamentais já designados, como o diretor e o subdiretor, optamos por selecionar dois coordenadores com assento no conselho pedagógico e um professor sem cargos atribuídos nas estruturas intermédias, inseridos no grupo dos não membros do CG. Os elementos selecionados do CG, para além da presidente, representam cada uma dos grupos constituintes: docentes (incluindo um integrante da comissão especializada do CG), não docente, pais e encarregados de educação, autarquia e comunidade local. Considerámos não selecionar o representante dos alunos, dada a informação prévia da presidente do CG de que a atual não pertencia ao órgão aquando do processo de eleição do diretor. Face à representatividade selecionada o número total somou-se em 12 entrevistas.

No sentido de aferir as lógicas e as dinâmicas do guião, e testar a operacionalidade dos meios técnicos utilizados, foi realizada uma simulação de entrevista, embora num contexto escolar diferente do que íamos encontrar.

Com a âncora de contactos na escola sede do agrupamento fixada essencialmente no subdiretor e na presidente do conselho geral, iniciámos, com a prestável interposição destes, as primeiras aproximações aos potenciais entrevistados e ao posterior agendamento. Ou seja, “Depois de ter realizado a fase exploratória e de ter escolhido a amostra, a primeira preocupação do investigador consistirá em saber como estabelecer contacto com as pessoas que deseja interrogar” (Ruquoy, 1997: 105).

Para a realização efetiva das entrevistas, e na senda do rigor formal, redigimos um modelo de consentimento informado, em duplicado, (Apêndice II) que foi apresentado, lido e explicado aos entrevistados no início de cada entrevista. O consentimento selou-se sempre com a assinatura do entrevistado e entrevistador e a posterior detenção do respetivo duplicado. O consentimento informado elucidava o entrevistado para o objetivo da investigação, convencionando as regras de recolha e utilização da informação e incluindo a garantia de anonimato e confidencialidade.

A realização das entrevistas decorreu num período de tempo mais curto do que expectávamos, se tivermos em linha de conta que se tratava de um final de ano letivo. Assim, entre várias deslocações facilmente confirmadas, adiadas ou reagendadas por correio eletrónico ou telemóvel, procedemos às entrevistas no período compreendido entre dezassete de maio e seis de junho de dois mil e dezanove.

As entrevistas realizaram-se, na sua grande maioria, na escola sede do *Agrupamento do Rio* e em locais conforme disponibilidade momentânea, à exceção da entrevista ao representante do pessoal docente no CG (e integrante da comissão especializada), que ocorreu, por conveniência do mesmo, na sua residência e da entrevista ao representante da autarquia no CG, que se efetuou numa sala da

autarquia que representa. As restantes variaram a sua localização entre o gabinete do diretor, o gabinete da coordenadora técnica, a sala de reuniões e a sala dos diretores de turma. De todas foi recolhido e guardado duplo registo áudio, efetuado, simultaneamente, por gravador e telemóvel, e disponibilizado aos entrevistados. À semelhança dos locais de realização, também a calendarização e horário se centraram, primordialmente, na disponibilidade dos entrevistados.

Em todos os espaços utilizados foi criteriosamente assegurado um ambiente calmo reservado e sem a presença de terceiros que permitisse aos entrevistados descontração e serenidade suficientes para prestar declarações sérias e representativas das suas perceções do processo de seleção e ação do diretor e do funcionamento da organização escolar em geral.

Com uma duração total a superar as seis horas, as entrevistas variaram entre os dezanove minutos e os quarenta e três minutos, sendo que a duração média rondou os trinta e três minutos. A entrevista mais curta foi prestada pela representante do pessoal não docente no CG e a mais extensa a do representante do pessoal docente no CG e membro da comissão especializada.

Os entrevistados, como consta na lista de abreviaturas, foram codificados por ordem de realização e consoante o cargo desempenhado (Quadro 11). Deste modo, as entrevistas ficaram codificadas e ordenadas da seguinte forma: E1D – Entrevista 1 ao Diretor; E2SD – Entrevista 2 ao Subdiretor; E3CDT – Entrevista 3 ao Coordenador dos Diretores de Turma; E4P – Entrevista 4 à Professora; E5CD – Entrevista 5 ao Coordenador de Departamento; E6aCG – Entrevista 6 ao Representante da Autarquia no Conselho Geral; E7pCG – Entrevista 7 à Presidente do Conselho Geral; E8ndCG – Entrevista 8 à Representante do Pessoal não Docente no Conselho Geral; E9eeCG – Entrevista 9 ao Representante dos Pais e Encarregados de Educação no Conselho Geral; E10clCG – Entrevista 10 à Representante da Comunidade Local no Conselho Geral; E11dceCG – Entrevista 11 ao Representante do Pessoal Docente e Membro da Comissão Especializada do Conselho Geral; E12dCG – Entrevista 12 ao Representante do Pessoal Docente no Conselho Geral.

**Quadro 11** – Operacionalização das entrevistas

<b>Cargo</b>	<b>Codificação</b>	<b>Local</b>	<b>Duração</b>	<b>N.º Págs.</b>
<b>Diretor</b>	E1D	Gabinete do diretor	35 minutos	9
<b>Subdiretor</b>	E2SD	Gabinete da coord. técnica	25 minutos	6
<b>Coordenador diretores de turma</b>	E3CDT	Sala de reuniões	27 minutos	7
<b>Professora</b>	E4P	Sala de reuniões	36 minutos	9

Coordenador de departamento	E5CD	Sala de reuniões	28 minutos	8
Representante da Autarquia no CG	E6aCG	Uma sala da autarquia	40 minutos	9
Presidente do CG	E7pCG	Sala dos diretores de turma	36 minutos	9
Representante do pessoal não docente no CG	E8ndCG	Sala dos diretores de turma	19 minutos	6
Representante dos pais e encarregado de educação no CG	E9eeCG	Sala dos diretores de turma	36 minutos	8
Representante da comunidade local no CG	E10clCG	Sala dos diretores de turma	40 minutos	10
Representante do pessoal docente e membro da comissão especializada do CG	E11dceCG	Residência do docente	43 minutos	9
Representante do pessoal docente no CG	E12dCG	Sala dos diretores de turma	35 minutos	9

As entrevistas foram transcritas na íntegra, pela ordem, e no imediato à sua realização, permitindo um maior rigor no registo das declarações. Tivemos a preocupação de transpor para a transcrição não só o dito, o verbal, através do conteúdo das respostas, mas também o como foi dito, o não verbal, através da forma, das emoções, das hesitações e mensagens subentendidas. Sempre que se justificou, nomeadamente quando os entrevistados se referiam a nomes ou casos identificativos, foram utilizados nomes fictícios, no sentido de ocultar e manter em anonimato situações, instituições ou pessoas em particular. Nessa transcrição foram produzidas um total de 99 páginas, sendo a mais extensa, com 10 páginas, a entrevista à Representante da comunidade local no CG e a mais curta, com 6 páginas, a entrevista à representante do pessoal não docente no CG.

A análise interpretativa das entrevistas, para a compreensão do PI na seleção e ação do diretor e as representações e perceções dos atores, teve como base a análise de conteúdo subdividida e codificada em domínios, categorias, subcategorias e unidades de contexto (Quadro 12). No mesmo âmbito de análise das entrevistas, mas numa linha mais estatística, procurámos perceber as representações dos atores através da determinação de unidades de enumeração ou contagem, que resultaram na construção de grelhas de frequência/resposta para o assunto subjacente a cada questão, em cada domínio, categoria e subcategoria (Apêndice VII).

A categorização considerada *mista*, e definida inicialmente em função dos domínios, sofreu ligeiras alterações e reajustes após a leitura flutuante, e materializou-se na extração de unidades de contexto dentro de cada unidade de registo definida. Como refere Esteves, “é inegável que numa primeira formulação das categorias pode ser inspirada, no caso das entrevistas, pelos objetivos ou pelos tópicos de questionamento que foram estabelecidos no guião de preparação das mesmas” (2006: 110).

Na esteira de Amado, Costa e Crusoé (2013: 240), a apresentação e interpretação dos dados “não obedece a figurinos”, e, embora de forma não literal, optamos por apresentar a estrutura do texto em função dos domínios e das categorias.

**Quadro 12** – Domínios, categorias e subcategorias de análise das entrevistas

Domínios	Categorias/Subcategorias
<b>I - O PI no procedimento concursal</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A pertinência do PI na candidatura               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. A noção de PI</li> <li>1.2. O PI ou <i>curriculum vitae</i> como elemento de candidatura</li> <li>1.3. O PI na entrevista ao candidato</li> <li>1.4. O conhecimento e a publicitação do PI no procedimento concursal</li> <li>1.5. A relevância da apresentação do PI</li> </ol> </li> <li>2. A construção e objetivos do PI               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. O PI como visão estratégica ou formalidade processual</li> <li>2.2. A construção do PI e a articulação com outros documentos estruturantes</li> </ol> </li> <li>3. As (inter)dependências entre PI e PE               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. A relação PI/PE</li> </ol> </li> </ol>
<b>II - O PI na eleição do diretor</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O peso eleitoral do PI e do perfil do candidato               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. O modelo de eleição do diretor</li> <li>1.2. O peso do PI no momento da eleição</li> <li>1.3. A natureza dos candidatos na eleição</li> <li>1.4. O peso da equipa do diretor na eleição</li> </ol> </li> <li>2. O papel estratégico do CG               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. A democraticidade e legitimidade da eleição centrada no CG</li> </ol> </li> <li>3. As relações de poder e interesse no CG               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. A constituição do CG na eleição</li> <li>3.2. A politização do processo eleitoral</li> </ol> </li> </ol>
<b>III – O PI na ação do diretor</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A implementação do PI               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. A gestão unipessoal <i>vs</i> gestão colegial – as novas formas de atuação do diretor</li> <li>1.2. O conhecimento do PI do diretor em exercício</li> </ol> </li> <li>2. A consequência do PI               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. O PI no plano de ação do diretor</li> <li>2.2. O PI como reforço da autoridade e poder do diretor</li> <li>2.3. A monitorização e avaliação do PI</li> <li>2.4. A escola como imagem do PI</li> </ol> </li> </ol>

#### 4.2.1. Caracterização dos entrevistados

A parte inicial dos guiões das entrevistas, perfil biográfico do entrevistado, apresentou-nos os entrevistados relativamente ao sexo, à idade, habilitações literárias, área e instituição de formação, tempo de serviço, cargos desempenhados e motivações para o desempenho do cargo que exercia, tendo em conta os critérios de seleção. Estas questões iniciais, permitiram a introdução das questões dos domínios seguintes em crescendo, criando, simultaneamente, o conhecimento, a empatia e o à vontade dos entrevistados. O foco residiu na aferição de elementos que nos espelhassem a relação entre o perfil traçado e pertinência das respostas e o grau de perceção demonstrado (Quadro 13).

Dos elementos entrevistados, num total de 12, 8 são do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Não representando a generalidade da maioria feminina nas escolas, parece, no entanto, indiciar a tendência masculina para uma maior participação nos órgãos de direção, administração e gestão escolares. As idades dos participantes variam entre os 41 e os 67 de idade, registando uma média superior a 45 anos. Se individualizarmos a classe docente, a média, acompanhado o notório envelhecimento populacional, sobe para mais de 56 de idade, sensivelmente. Complementa-se o facto de nenhum dos entrevistados terem menos de 40 anos.

De uma forma geral, o nível académico dos entrevistados é elevado, uma vez que, à exceção do representante do pessoal não docente no CG e do representante dos pais e encarregados de educação no CG, todos os restantes detêm formação superior. Complementada, num número considerável de casos, com formação pós-graduada e especializada, como Mestrados e Especializações em Administração Escolar e Educacional e Supervisão Pedagógica.

A experiência profissional dos entrevistados, acompanhando a idade, revelou-se, de forma geral, elevada e diversificada, perspetivando, na linha dos objetivos da investigação, dados e perceções relevantes da estrutura organizativa e do processo de eleição do diretor. Assim, e mormente nos docentes, destaca-se a forte experiência em desempenhos, nomeadamente em estruturas intermédias de gestão. Complementarmente ao currículo, emergiu a dimensão do tempo de serviço que, confirmando a estabilidade dos atores no agrupamento, consolida a participação e experiência nos cargos. Esta evidência valorizou e reforçou a consistência das declarações, o conteúdo, as perceções afloradas em entrevista. Como nota de exceção, revelaram-se as entrevistas do Representante dos encarregados de educação no CG (E9eeCG) e do representante do pessoal docente no CG (E12dCG), que, pelo facto destes elementos integrarem há pouco tempo aquele órgão (um ano), os seus testemunhos e perceções parecem estar mais equiparadas a não membros do CG. Como o próprio representante do pessoal

docente no CG refere quando é questionado sobre o PI do diretor, “(...) não sei muito bem responder, porque lá está, como eu não estive na eleição, não conheci o projeto” (E12dCG).

**Quadro 13 – Caracterização dos entrevistados**

<b>Cargo</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Cargos desempenhados</b>	<b>Anos de Serviço</b>	<b>Anos no agrupamento ou numas das escolas do agrupamento</b>	<b>Anos no cargo</b>
<b>Diretor</b>	Masc.	2	Lic. em EVT; Esp. Administração Escolar Esp. Administração Educacional	Todos	45	31	30
<b>Subdiretor</b>	Masc.	3	Bach. Professores 1º Ciclo; Lic. em Educação; Pós-graduação em Sociologia da Educação e Políticas Educativas; Pós-graduação em Administração Educacional	Bibliotecário Coordenador biblioteca Vice-presidente CE Coordenador TEIP Subdiretor.	21	18	14
<b>Coordenador diretores de turma</b>	Masc.	2	Lic. Educação Visual	Diretor de turma Coordenador departamento Assessor direção Coordenador DT Coordenador exames Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento Adjunto direção.	26	23	2
<b>Professora</b>	Fem.	4	Lic. Português, Latim e Grego Mestrado Literatura Portuguesa	Coordenadora DT Delegada Português Diretora turma Coordenadora TEIP Vice-presidente do conselho executivo Adjunta do diretor	31	9	31
<b>Coordenador de departamento</b>	Masc.	8	Lic. Artes Visuais	Diretor turma Presidente assembleia escola Coordenador departamento	38	25	12
<b>Rep. Autarquia no CG</b>	Masc.	7	Licenciatura	Membro conselho geral	—	—	6
<b>Presidente do CG</b>	Fem.	0	Bach. Educação Física	Diretor turma Coordenadora departamento Coordenadora desporto escolar Apoio gabinete desporto escolar distrital Presidente conselho geral	42	34	11
<b>Rep. pessoal não docente no CG</b>	Fem.	5	12.º ano	Membro conselho geral	30	30	11
<b>Rep. pais e encarregado de educação no CG</b>	Masc.	1	12.º ano	Membro conselho geral	—	—	1
<b>Rep. comunidade local no CG</b>	Fem.	8	Lic. Educação Física Mestrado Psicologia	Membro conselho geral	—	—	10

Rep. docente e presidente da comissão especializada do CG	Masc.	7	Bach. Engenharia Civil Supervisão Pedagógica	Diretor turma Coordenador departamento Membro do conselho geral	43	25	10
Rep. docente no CG	Masc.	5	Desenho Artístico Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores	Diretor turma Rep. Grupo disciplinar Coordenador cursos noturnos Membro do conselho geral	30	17	1

A colocação da questão *Quais as motivações para o desempenho do cargo que exerce no agrupamento?* Revelou-nos os motivos e disponibilidades dos entrevistados para o desempenho dos cargos que exercem no agrupamento e de interesse para o estudo. A substantivação passa, de forma mais ou menos transversal, pelo “gosto”, “entusiasmo”, interesse”, “amizade”, “agradecimento”, “relacionamento”, “participação”, intervenção”, “reflexão”, “perceção”, entendimento”, “conhecimento”, “informação”, “contribuição”, “opinião” e “envolvência”. Portanto, as motivações demonstradas revelam o contributo voluntário de participação e intervenção nas dinâmicas dos órgãos da escola e da comunidade (Quadro 14). Esta perentória motivação e envolvência dos entrevistados nos cargos que ocupam, dão-nos a forte convicção da profundidade dos conhecimentos e perceções declaradas e a sua conseqüente contribuição para os objetivos e hipóteses do trabalho de investigação.

**Quadro 14** – Motivação dos entrevistados para o cargo que exercem no âmbito da investigação

Cargo	Motivação
<b>Diretor</b>	“Eu penso que foram <b>circunstâncias da vida</b> que me levaram a iniciar estas funções e de alguma forma a <b>gostar de fazer aquilo que faço</b> ” (E1D).
<b>Subdiretor</b>	“O diretor <b>convidou-me</b> para integrar a equipa, que na altura era conselho executivo. (...) aquando do convite, foi o <b>entusiasmo por realizar algo diferente</b> , que poderia ter <b>significado aqui na comunidade</b> e, pronto, conjuntamente com o resto da equipa conseguir <b>contribuir para os objetivos que o agrupamento</b> tinha definido, nos mais diversos níveis de ensino” (E2SD).
<b>Coordenador diretores de turma</b>	“Bem, sendo muito sincero, tem a ver um bocado com... com... de certa maneira com a <b>amizade</b> (...). Eu nunca, pessoalmente nunca me interessou cargo nenhum, sou sincero (...). Também é um bocado um <b>agradecimento</b> , neste caso aqui ao diretor. Portanto acho que foi <b>um bocado amizade, agradecimento</b> , mais isso” (E3CDT).
<b>Professora</b>	“Tem a ver apenas com a proximidade que se cria dos alunos e aos encarregados de educação” (E4P).
<b>Coordenador de departamento</b>	“É um trabalho que exige alguma <b>flexibilidade relacional, interpessoal com as pessoas</b> (...) e esse relacionamento com as pessoas é um trabalho me atrai. Aliás é um trabalho que me atrai também no ensino, sempre me atraiu no ensino essa questão do <b>relacionamento com pessoas</b> ” (E5CD).

Representante da autarquia no CG	“O cargo aparece quase por <b>inerência das funções</b> . Eu sou chefe dirigente dessa divisão, e portanto o município tem três representantes no conselho geral e eu sou um deles porque fui escolhido precisamente, grande parte por ser a <b>função que ocupo no município na área da educação</b> ” (E6aCG).
Presidente do CG	“É vontade de <b>participar ativamente, em termos de cidadania</b> também na escola. Porque eu penso que nós temos às vezes o problema grande de não nos querermos meter, digamos assim, com cargos que dão trabalho, de responsabilidade e deixamos a participação, nossa participação, que devia ser mais ativa, mas cívica, digamos assim, um bocadinho de lado, e isso nota-se um bocadinho. É realmente uma maneira ativa, <b>gosto de intervir, gosto de ter, de pensar sobre as coisas, de refletir e de ter possibilidade de também transmitir o que penso</b> sobre a escola aos parceiros” (E7pCG).
Representante do pessoal não docente no CG	“Para a gente <b>perceber e entender algumas coisas</b> que se passam (...) no setor em que estou não sei nada do que se passa” (E8ndCG).
Representante dos pais e encarregado de educação no CG	“Porque <b>gosto</b> e faço questão de <b>ter conhecimento</b> , de tudo o que se passa em prol do agrupamento (...) de <b>estar informado, de saber, de conhecer melhor o agrupamento, os projetos, os problemas</b> (...) de certa forma, <b>contribuir, dando opinião</b> (...) e levando ao conhecimento do conselho geral os problemas dos pais” (E9eeCG).
Representante da comunidade local no CG	“Inicialmente estava como representante de uma associação de pais. Entretanto, eu também faço parte da direção da Casa do Povo do Rio, e como é uma <b>instituição também importante aqui na comunidade</b> , acabei também por ficar então no conselho” (E10clCG).
Representante do pessoal docente e membro da comissão especializada do CG	“Maior <b>envolvência</b> , digamos, no trabalho desenvolvido na escola e também o facto de ter uma <b>boa relação com praticamente toda a comunidade escolar</b> (...) estar presente e dar o meu <b>contributo</b> para melhorar as condições da escola” (E11dceCG).
Representante do pessoal docente no CG	“ <b>interesses que a escola tem dentro da comunidade escolar</b> , como um <b>elemento de intervenção</b> , que é fundamental numa comunidade, e toda, e <b>toda a dinâmica essencialmente à volta da escola</b> , as relações com as autarquias, com o poder local” (E12dCG).

## CAPÍTULO IV – PROJETO DE INTERVENÇÃO DO DIRETOR DO *AGRUPAMENTO DO RIO*. DA ELEIÇÃO À AÇÃO

Pretendemos, através do estudo de caso, relacionar a normatividade do projeto de intervenção, como orientação gerencialista de política educativa, com os discursos em torno das práticas do diretor. À *boleia* de Lima (1998), relacionar o “plano das orientações para a acção” com o “plano de acção”. Neste exercício, à medida que o estudo avança a sua definição torna-se mais precisa.

Seguindo a linha de pensamento de Bogdan e Biklen, em que

“O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de afectar a investigação” (1994: 50).

procedemos neste capítulo à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos no âmbito do estudo de caso estudado, e na senda de uma metodologia segundo um paradigma de investigação qualitativa, apoiada pela análise documental, entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo, como técnicas de recolha de dados empíricos.

### 1. O projeto de intervenção do diretor do *Agrupamento do Rio*. (inter)dependências

Da análise do currículo do diretor do *Agrupamento do Rio*, facilmente percebemos que estamos perante um gestor escolar quase de carreira. Com uma formação de base em Educação Tecnológica (grupo de recrutamento 240), apresenta, a par do complemento académico de duas especializações em administração escolar e educacional, sendo detentor de um vasto currículo, que inclui inúmeras participações em seminários e congressos, cursos e ações de formação e mesmo apresentação de comunicações. Um percurso profissional de mais de quarenta anos de serviço, incluindo mais de trinta em cargos de gestão e administração escolar. Prolongamento temporal do cargo típico das organizações burocráticas, que, como advoga Merton, “A grande maioria dos cargos burocráticos se exerce por toda

a vida, sempre que não haja fatores de perturbação que possam reduzir as dimensões da organização. A burocracia proporciona o máximo de segurança profissional” (1978: 109).

Gere os destinos do *Agrupamento do Rio* desde 2009, tendo iniciado, neste contexto educativo, o seu percurso de gestor escolar como presidente do conselho diretivo no ano letivo 1989/1990, à data *Escola C+S do Rio*, e atual sede do agrupamento. Passou em 1999, já na vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, a presidente do conselho executivo do mesmo estabelecimento, entretanto *Escola E.B. 2, 3 do Rio*. Na constituição do agrupamento, iniciado como vertical, o atual gestor liderou a comissão executiva instaladora (2000/2001). Instituído o agrupamento, exerce o cargo de presidente do conselho executivo (2001 a 2009) até à entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, agora já como diretor do presente *Agrupamento de Escolas do Rio*. Nesta longevidade profissional como gestor, ultrapassou, assim, três modelos de gestão e administração escolar, desde o Decreto-Lei n.º 769-A/76 ao Decreto-Lei n.º 75/2008, passando pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 (rever Quadro 8).

Dando cumprimento ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, ao regulamento do procedimento concursal para recrutamento de diretor e ao aviso de abertura do concurso a diretor do *Agrupamento de Escolas de Rio*, o único candidato apresentou no dia 8 de maio nos serviços administrativos, por requerimento, e dirigido à presidente do conselho geral, o seu processo de candidatura ao procedimento concursal de 2017. Nele se incluía o seu projeto de intervenção na escola, revelando, assim, a sua estratégia e missão para a governação do agrupamento no mandato em sufrágio.

O projeto de intervenção do então candidato a diretor mostrava-se singelo na dimensão, com apenas 8 páginas, e bastante simples na forma, uma vez que, sem qualquer tipo de grafismos, resumia-se a texto corrido e sem grandes preocupações de formatação. Ressalte-se a particularidade de não apresentar capa ou mesmo um índice estruturado. Aspetos que, superficialmente, podem parecer inócuos, mas que, perante tamanha simplicidade e dimensão, nos levam a deduzir que, na presença de uma potencial continuidade no cargo, de uma provável candidatura única, logo com ausência de alternativa, a construção do projeto não foi exigente, cumprindo um mínimo de formalização e, simultaneamente, um ritual. O próprio diretor, enquanto candidato, e na introdução, é explícito na declaração de continuidade que imprime ao seu projeto quando diz “Começo por referir que é meu propósito dar continuidade ao projeto que desenvolvi ao longo dos últimos anos no *Agrupamento de Escolas do Rio*, já que me senti profundamente envolvido nas funções que tenho vindo a desempenhar nesta unidade escolar” (PI do diretor, 1). Esta perceção parece ser o reflexo da perspetiva de projeto que Barroso já tinha em 1991 quando refere que “Os 'projectos' surgem fundamentalmente como quadros

simbólicos de um estilo de gestão participada, como processos de afirmação de valores educativos e pedagógicos, e como meio de mobilização (mais do que instrumentos eficazes de planificação)” (1991: 74).

À semelhança da formatação, também a estrutura do seu conteúdo era simples e concisa, não seguindo na íntegra as áreas de abordagem conforme disposto no n.º 3 do artigo 22.º-A do Decreto-Lei n.º 137/2012. Apresentava uma “arrumação” alicerçada em quatro partes:

- Introdução;
- Identificação dos problemas – contextualização;
- Missão;
- Plano estratégico;
- Considerações finais.

Na introdução, com cerca de doze linhas, o candidato assume, como já referido, a sua disponibilidade e pretensão para dar continuidade ao cargo, e, projetando o futuro, mostra-se fiel aos documentos estruturantes e fundamentais da orientação e funcionamento da organização educativa que pretende liderar, “atendendo fundamentalmente às linhas consagradas no Projeto Educativo do Agrupamento 'Lema X', no Contrato de Autonomia estabelecido com o Ministério da Educação e ainda aos princípios vertidos no Projeto TEIP3 – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (PI do diretor, 1). Apresenta os pontos a desenvolver no projeto de intervenção, e finaliza, com a motivação extra das obras de reabilitação da escola sede, com a vontade de abraçar novo mandato,

“Não posso deixar de referir ainda que o plano de recuperação da escola EB 2,3 de Rio, sede do Agrupamento, projetado pelo Município de Cávado e a concretizar a breve prazo, constituiu um acréscimo à motivação que senti para a formalização desta candidatura” (PI do diretor, 1).

A contextualização e identificação dos problemas faz-se em explícita concordância, e na linha do PE e do PPMT3 (Plano Plurianual de Melhoria TEIP-3), instituído como instrumento de avaliação e meta de partida para a melhoria de práticas educativas e resultados escolares no agrupamento, e resultante da transformação do agrupamento em TEIP, em 2012. São enunciados os principais constrangimentos do agrupamento, centrados na comunidade educativa, e de base socio-económica e cultural.

Os problemas apontados à organização centram-se essencialmente em particularidades da população alvo do agrupamento:

- a diversidade cultural e linguística;
- a fraca qualificação;

- o déficit de inclusão social e escolar;
- o insucesso escolar;
- as baixas expectativas escolares;
- os alunos com necessidades educativas especiais;
- o abandono escolar.

Problemas que, mais uma vez, são remetidos para o projeto TEIP3, que o agrupamento integra desde 2012 e o respetivo plano de melhoria (PI do diretor, 2).

Em face dos problemas identificados, a *missão* delineada articula-se diretamente, e novamente com o PE, contrato de autonomia, o projeto TEIP3 e no seu plano plurianual de melhoria. Carta de Missão que, conforme o artigo 6.º da Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto, pressupõe um conjunto de compromissos que se enquadram em intenções operacionais da ação proposta. Claramente, o candidato refere que “a principal Missão que esta candidatura pretende visar passa por pugnar atingir os objetivos e metas traçadas no Projeto Educativo do Agrupamento, no Contrato de Autonomia estabelecido com O Ministério da Educação e no Plano Plurianual de Melhoria TEIP-3” (PI do diretor, 3). A missão denota, assim, e mais uma vez, um alinhamento com os documentos orientadores do agrupamento, e um consequente reduzido cariz unipessoal na sua estratégia. Nesta linha de atuação, apresenta as propostas da missão no sentido da valorização dos pontos fortes, que assume serem reconhecidos no ambiente da organização, identifica as fragilidades a combater e apresenta um plano de intenções

O plano estratégico, alicerçado em quatro grandes metas ou eixos, direcionam-se, novamente, para o PE, para o projeto TEIP3 e para o PPMT3, quando, inicialmente, refere

“Não perdendo de vista o objetivo central do Projeto Educativo 'Lema X' e pretendendo favorecer a plena integração e valorização dos cidadãos, reduzir os níveis de insucesso escolar e erradicar o abandono escolar precoce, toda a ação estratégica do Agrupamento deverá centrar-se nos quatro eixos principais previstos no Plano Plurianual de Melhoria TEIP-3” que visam:

Melhoria das aprendizagens

Prevenção do abandono e absentismo e Regulação do clima de escola

Domínio da gestão e organização

Relação escola-família-comunidade e parcerias” (PI do diretor, 5).

Para o cumprimento destes eixos, e veiculando continuidade, apresenta ou reforça um conjunto de ações que espelham dinâmicas e estratégias genericamente já implementadas, e patentes nos documentos estruturantes (Quadro 15).

Quadro 15 – (inter)dependências do PE 2014/17, PT3 2012/13 e PPMT3 com o PI

Eixos de ação estratégica PE 2014/17	PE 2014/17	PT3 2012/13	PPMT3	PI
<b>I – Melhoria das aprendizagens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologias de aprendizagem de desenvolvimento de competências pessoais</li> <li>- Transformar a prática pedagógica e o processo de ensino/aprendizagem;</li> <li>- Reduzir as taxas de insucesso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhorar a taxa global de sucesso escolar.</li> <li>- Diminuir a diferença entre a avaliação interna e externa.</li> <li>- Melhorar os resultados da avaliação externa.</li> </ul> <p><u>Acções:</u> +Vila; Apoio para o sucesso; Biblioteca escolar: um recurso a explorar; Estudar melhor; English Team.</p>	<p><u>Acções:</u> Apoio para o sucesso; Estudar melhor; Apoiar e potenciar para melhorar (oficina pedagógica); Biblioteca escolar: um recurso a explorar; English Team.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologias de aprendizagem de desenvolvimento de competências pessoais</li> <li>- Diversificação da oferta formativa;</li> <li>- Medidas de promoção do sucesso;</li> <li>- Aproximar a avaliação interna e externa.</li> </ul> <p><u>Acções:</u> Apoio para o sucesso; Estudar melhor; Apoiar e potenciar para melhorar (oficina pedagógica); Biblioteca escolar: um recurso a explorar; English Team.</p>
<b>II – Prevenção do abandono e absentismo e regulação do clima de escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias para resolver o insucesso, abandono escolar e indisciplina privilegiando percursos escolares diferenciados e alternativos;</li> <li>- Erradicar o abandono escolar.</li> <li>- Desenvolver atitudes cognitivas e socializantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prevenir e combater o abandono escolar.</li> <li>- Identificação dos alunos com a escola</li> <li>- Elevar os níveis de assiduidade.</li> <li>- Integração de alunos em risco</li> </ul> <p><u>Acções:</u> GAAP; Gala de mérito; Espaço socialização; Partilhar para integrar.</p>	<p><u>Acções:</u> FOC – Focar, orientar, cooperar para prevenir; Gala de mérito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Combater a indisciplina;</li> <li>- Melhorar a aspiração académica dos alunos;</li> <li>- Valorização da escola e dos professores;</li> <li>- Erradicar o abandono escolar;</li> <li>- Tutorias/articulação com GAAP;</li> </ul> <p><u>Acções:</u> FOC – Focar, orientar, cooperar para prevenir; Gala de mérito.</p>
<b>III – Domínio da gestão e organização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação entre as diferentes áreas curriculares e os níveis de educação e ensino;</li> <li>- Conhecimento, reflexão e diálogo sobre a realidade do agrupamento para procura de soluções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação interna e externa.</li> <li>- Articulação horizontal e vertical.</li> <li>- Monitorizar e avaliar o Projeto TEIP</li> <li>- Promover a formação;</li> <li>- Reflexão, acompanhamento e avaliação da ação</li> </ul> <p><u>Acções:</u> Transformar; Articulando; Monitorizar para avaliar.</p>	<p><u>Acções:</u> Articulando; Monitorizar para avaliar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão, monitorização e avaliação dos processos;</li> <li>- Procedimentos de articulação vertical.</li> </ul> <p><u>Acções:</u> Articulando; Monitorizar para avaliar.</p>
<b>IV – Relação escola-família-comunidade e parcerias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolver a comunidade educativa;</li> <li>- Trabalho colaborativo;</li> <li>- Sentimento de pertença com participação de todos os agentes;</li> <li>- Articulação Escola-Família-Meio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolvimento, participação e responsabilização das famílias</li> <li>- Relação Escola – Família;</li> </ul> <p><u>Acções:</u> Envolver; Comunicar e interagir.</p>	<p><u>Acções:</u> Envolver; Comunicar e interagir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimento de pertença ao agrupamento;</li> <li>- Envolvimento dos EE.</li> <li>- Abertura da escola ao meio;</li> <li>- Apoio, integração e formação;</li> <li>- Envolvimento e participação dos EE e comunidade.</li> </ul> <p><u>Acções:</u> Envolver; Comunicar e interagir.</p>

No último ponto abordado, *considerações finais*, reafirma os princípios estratégicos, acrescentando-lhe reforço, qualidade ou melhoria. E termina em modo político, mobilizando a comunidade educativa, e enaltecendo o contributo de todos na senda do sucesso escolar,

“Finalmente pretendo nos próximos quatro anos, caso seja eleito diretor do Agrupamento de Escolas do Rio, continuar a desenvolver o meu trabalho integrado numa equipa de gestão coesa, dedicada e rigorosa, esperando poder contar com o mesmo rigor e com a mesma dedicação da parte de todos, já que o contributo de cada um(a) é determinante para o sucesso do nosso Agrupamento” (PI do diretor, 8).

Podemos então referir a importância e forte influência dos documentos fundamentais do agrupamento na definição da estratégia apresentada pelo candidato através do seu projeto de intervenção. Por outro lado, e da análise das contribuições do PI do diretor no PE de 2017, verifica-se uma reduzida causa/efeito. Conclui-se, então, mais dependência do PI relativamente aos documentos estruturantes do agrupamento, PE, PT3 e PPMT3, do que o seu poder de influência na construção do PE posterior à eleição do atual diretor (Quadro 16), que, por pormenor e coincidência, continua a reger-se pelo mesmo lema, “Lema X”. Se verificamos uma articulação entre documentos basilares e o PI, a montante do procedimento de escolha do diretor, constata-se uma desarticulação estrutural e de conteúdo, entre o PI e o projeto educativo de 2017, a jusante do processo eleitoral.

**Quadro 16 – (inter)dependências do PI com o PE 2017/2021**

Eixos de ação estratégica PEE 2017/2021	PI	PE 2017/2021
<b>I – Resultados escolares dos alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologias de aprendizagem de desenvolvimento de competências pessoais</li> <li>- Diversificação da oferta formativa;</li> <li>- Medidas de promoção do sucesso;</li> <li>- Aproximar a avaliação interna e externa.</li> </ul> <p><u>Ações:</u> Apoio para o sucesso; Estudar melhor; Apoiar e potenciar para melhorar (oficina pedagógica); Biblioteca escolar: um recurso a explorar; English Team.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover uma cultura de rigor científico que valorize o conhecimento.</li> <li>- Melhorar os resultados escolares dos alunos.</li> <li>- Promover o valor da arte como modo de transformação individual e social.</li> </ul>
<b>II – (In)disciplina</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Combater a indisciplina;</li> <li>- Valorização da escola e dos professores;</li> <li>- Tutorias/articulação com GAAP;</li> </ul> <p><u>Ações:</u> FOC – Focar, orientar, cooperar para prevenir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar cidadãos para uma sólida formação pessoal e social.</li> <li>- Assegurar uma educação orientada para o exercício dos direitos e para o cumprimento dos deveres.</li> </ul>
<b>III – Abandono/absentismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhorar a aspiração académica dos alunos;</li> <li>- Erradicar o abandono escolar</li> </ul> <p><u>Ações:</u> FOC – Focar, orientar, cooperar para prevenir; Gala de mérito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir um ensino e percurso orientado para a formação integral e inclusão dos alunos.</li> <li>- Estabelecer parcerias com instituições locais.</li> </ul>
<b>IV – Identidade do Agrupamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimento de pertença ao agrupamento;</li> <li>- Envolvimento dos EE.</li> <li>- Abertura da escola ao meio;</li> <li>- Apoio, integração e formação;</li> <li>- Envolvimento e participação dos EE e comunidade.</li> </ul> <p><u>Ações:</u> Envolver; Comunicar e interagir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidar a identidade do agrupamento.</li> <li>- Promover espaços de reflexão, envolvendo os diversos intervenientes no processo educativo.</li> </ul>

O projeto de intervenção foi analisado e avaliado em procedimento concursal, como requisito de candidatura, pela comissão especializada, e conforme a metodologia de avaliação das candidaturas. Tanto na avaliação documental como na entrevista ao candidato, foi tido em conta, essencialmente, o diagnóstico, a visão estratégica e as propostas de intervenção. Como plasmava o regulamento,

“Quanto ao Projeto de intervenção na Escola, esta comissão analisará a relevância e coerência do diagnóstico dos problemas da escola, a visão estratégica para o Agrupamento, as propostas de intervenção em relação à Organização Escolar, à Gestão Escolar, à Oferta Educativa, relação com a Comunidade Escolar, bem como a adequação das estratégias de intervenção e recursos a utilizar”.

## **2. A eleição do diretor do *Agrupamento do Rio***

Com o diretor em exercício a não pode ser reconduzido a um terceiro mandato, e a mais de 60 dias antes do termo do seu mandato (artigo 25.º, n.º 3 do Decreto-Lei n.º 75/2012), o procedimento concursal de recrutamento do diretor do *Agrupamento do Rio* iniciou-se em 10 de março de 2017, com a reunião do conselho geral na qual foi nomeada a comissão especializada daquele conselho para iniciar o processo de candidatura a diretor para o próximo quadriénio (2017-2021). O assunto, como ponto três da ordem de trabalhos, foi abordado de forma breve, e resumiu-se à constituição da equipa para a qual se voluntariaram, para além da presidente do conselho geral, um professor e um membro da autarquia. A comissão especializada, que incumbida pelo CG para a apreciação das candidaturas, ficou constituída por 3 membros daquele órgão de direção. Em conformidade com o disposto no n.º 4 do artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, incluía um docente como presidente, a presidente do CG e um membro representante do município.

A mesma equipa ficou incumbida de construir o regulamento do procedimento concursal, e de o apresentar na reunião de CG seguinte (a 22 de março).

Abria-se, assim, o processo de eleição do diretor nos termos dos artigos 21.º a 23.º daquele decreto (Quadro 17). A abertura do procedimento concursal culminava com a término do segundo mandato do diretor, eleito em 2009 e reconduzido em 2013.

**Quadro 17** – Cronograma do procedimento concursal para o recrutamento do diretor de 2017

Data	Procedimento
10 de março	Reunião do conselho geral: - Nomeação da comissão especializada para o processo de candidatura a diretor.
22 de março	Reunião do conselho geral: - Aprovação do regulamento do procedimento concursal e dos avisos de abertura do concurso; - Publicitação do aviso de abertura do concurso de recrutamento do diretor do <i>Agrupamento do Rio</i> ; - Aprovação do roteiro de avaliação das candidaturas.
21 de abril	Publicação do Aviso nº X/2017 em Diário da República, 2ª série.
23 de abril	Publicação do Aviso de abertura num jornal diário.
8 de maio	Entrega da candidatura ao concurso a diretor pelo candidato único.
11 de maio	Reunião da comissão especializada: - Validação e admissão da única candidatura apresentada; - Constituição e publicação da lista provisória de candidatos.
15 de maio	Publicação da lista definitiva de opositores ao concurso de diretor.
18 de maio	Convocatória do diretor para a entrevista individual.
22 de maio	Reunião da comissão especializada: - Apreciação do processo da candidatura; - Realização da entrevista individual ao candidato.
30 de maio	Reunião da comissão especializada: - Elaboração do relatório de avaliação do candidato a cargo de diretor.
5 de junho	Reunião do conselho geral: - Apresentação do relatório de avaliação do processo de candidatura; - Eleição do diretor do <i>Agrupamento de Escolas do Rio</i> .
6 de julho	Tomada de posse do diretor do Agrupamento do Rio, com assinatura dos “termos de aceitação e de posse”.

A 22 de março, foi visto e aprovado, em reunião de conselho geral, o regulamento do procedimento concursal para o recrutamento do diretor. Este regulamento, conforme o previsto nos decretos 75/2008 e 137/2012, era constituído por onze artigos nos quais era explicitada toda a tramitação do processo de recrutamento do diretor: objeto; aviso de abertura do procedimento concursal; âmbito de aplicação; candidatura; avaliação das candidaturas; apreciação do conselho geral; homologação dos resultados; notificação dos resultados; tomada de posse; impedimentos e incompatibilidades; disposições finais.

Num misto de curiosidade, e até desconhecimento, fica registado na ata que uma representante dos EE questionou o conselho se já havia conhecimento de algum candidato perfilado, quem realizaria a entrevista e por quanto tempo estaria aberto o concurso. Questões formalmente esclarecidas pela presidente do CG. O presidente da comissão especializada reforça o esclarecimento, referindo que todo o processo é analisado pela comissão e alerta que o concurso, sendo público, é nacional e que “poderão concorrer pessoas de todo o país”.

Ainda a 22 de março é publicitado, pela presidente do conselho geral, nas estruturas físicas e digitais do agrupamento, neste caso, no átrio da escola sede e nas páginas eletrônicas do agrupamento e do serviço do Ministério da Educação (alíneas *a)* e *b)* do n.º 2 do artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 75/2008), o aviso de abertura do concurso a diretor do *Agrupamento do Rio*. Nele estão elencados os procedimentos, documentação necessária, locais de consulta e formalização da candidatura (artigo 5.º da Portaria n.º604/2008). Em conformidade com o disposto na Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e no artigo 5.º do regulamento do procedimento concursal, foi publicado o roteiro de avaliação das candidaturas, pelo presidente da comissão especializada do conselho geral, na qual se explicitavam os requisitos de admissão ao concurso, os métodos de seleção e os critérios para aplicação dos métodos.

A 21 de abril é publicitado, em *Diário da República*, 2ª Série, o Aviso n.º X/2017 de abertura ao concurso a diretor do *Agrupamento de Escolas do Rio*. Em conformidade, o prazo de candidatura oficial far-se-ia nos 10 dias úteis a contar do dia seguinte a esta publicação, ou seja, até 8 de maio. Como já supracitado, o candidato entregou o seu processo de candidatura neste último dia.

Dois dias depois, a 23 de abril, é publicado o referido aviso num jornal diário regional de referência.

No dia 11 de maio, realiza-se a reunião da comissão especializada, com o ponto único de ordem de trabalhos, para a validação da candidatura rececionada. Numa curta sessão, confirmando-se a existência de uma só candidatura, procedeu-se “de imediato à verificação e análise dos documentos constantes do respetivo processo, aferiu-se do cumprimento integral do exigido nas condições do concurso para ser admitida a candidatura” (Ata da comissão especializada de 11 de maio de 2017). Da dita reunião saiu a constituição e publicação da lista provisória dos candidatos.

A lista definitiva dos opositores ao concurso de diretor do *Agrupamento do Rio* foi publicada no dia 15 de maio, pelo presidente da comissão especializada do conselho geral. Lista que confirmava a candidatura de um único candidato.

A 18 de maio, a comissão especializada convoca o diretor para a entrevista individual, a realizar-se no dia 22.

Deste modo, quatro dias depois, a 22 de maio, realiza-se a reunião da comissão especializada para apreciação do processo de candidatura, realizada a partir de uma *check list*, e realização da entrevista individual ao candidato a diretor, da qual foi lavrada ata. Na primeira parte da reunião a comissão especializada procedeu à apreciação da candidatura apresentada, procedimento agilizado pelo conhecimento prévio do processo por parte dos membros da comissão. Conforme a ata, dessa apreciação foi elaborado o alinhamento da entrevista ao candidato, que embora partindo do presidente da comissão, poderia, de forma partilhada, ter os contributos dos outros membros

“cada elemento manifestou as suas dúvidas sobre as matérias a questionar ao candidato e por uma questão de metodologia, definiram-se os assuntos que iriam ser abordados na entrevista, bem como as perguntas a formular. Acordou-se que a formulação das mesmas fossem efetuadas pelo presidente da comissão, podendo no entanto outros membros solicitar esclarecimentos adicionais, sempre que julgassem conveniente” (Ata da comissão especializada de 22 de maio de 2017).

A entrevista, a avaliar pela ata, foi esclarecedora, mas essencialmente rápida, contendo apenas cinco questões, que incidiam genericamente em dúvidas de intervenção e de operacionalização de algumas intenções e medidas estratégicas dos quatro eixos de ação estratégica do PE. Esta celeridade da entrevista, pese a atempada análise do processo de candidatura, parece-nos estar diretamente relacionada com a presença de apenas um candidato, candidato de continuidade, com méritos reconhecidos e com longo historial na gestão do agrupamento. Mais se confirma esta perceção, pela ausência de questões relacionadas com o outro requisito de candidatura, o *curriculum vitae*.

Para finalizar a entrevista, o candidato reforçou a ligação e submissão do projeto de intervenção a outros documentos estruturantes do agrupamento, “o candidato referiu que o seu projeto de intervenção foi balizado pelo Contrato de Autonomia e pelo projeto TEIP, que apontam já estratégias e ações concretas no sentido de colmatar as dificuldades diagnosticadas” (Ata da comissão especializada de 22 de maio de 2017).

A comissão especializada reúne novamente a 30 de maio e elabora o relatório de avaliação do candidato a cargo de diretor, para ser, posteriormente a 5 de junho, submetido à apreciação do conselho geral. Em ata fica registado que “Depois de reunidas e debatidas as informações e esclarecimentos prestados pelo candidato tanto no seu projeto de intervenção como na entrevista realizada no dia 22 de maio por esta comissão, o balanço final desta avaliação é o seguinte: (...)” (Ata da comissão especializada de 30 de maio de 2017), não fazendo, mais uma vez, referência pontual ao currículo do candidato, embora na redação da análise e em relatório ela apareça.

No relatório, o balanço final da avaliação do processo de candidatura manifesta-se bastante positivo, tanto ao nível do currículo, como de projeto de intervenção e entrevista do candidato, enviando, deste modo, boas indicações para os membros do conselho geral. Em termos de aspetos favoráveis a

“a boa capacidade de comunicação oral e escrita, um projeto de intervenção bem estruturado e coerente, um diagnóstico pertinente e ajustado à realidade do agrupamento, uma boa capacidade de gestão de recursos humanos, uma sólida formação sobre organização e administração escolar, uma formação contínua alargada e diversificada, relevante e consequente com o cargo de diretor, uma enorme e valiosa experiência em órgãos de gestão, tanto no âmbito organizacional como pedagógico e administrativo e ainda o desempenho de outros cargos ligados à educação, como elemento do Conselho Geral do AE XX e do Conselho Municipal da Educação de Y, o que favorece uma análise e uma perspetiva bastante

abrangente da Sociedade, no que à Educação diz respeito” (Ata da comissão especializada de 22 de maio de 2017).

E finaliza, registando que

“Globalmente, o candidato manifesta conhecimento aprofundado do agrupamento e das funções de direção, identificando bem os problemas e manifestando um sentido prático e realista, capaz de continuar a lutar por criar soluções para as dificuldades que forem surgindo” (Ata da comissão especializada de 22 de maio de 2017).

Paradoxalmente, a esta avaliação positiva inicial, a comissão especializada aponta alguns aspetos menos favoráveis resultantes da falta de esclarecimento perante “algumas indefinições nas intenções, que se mantiveram mesmo depois dos pedidos de esclarecimento na entrevista e um planeamento estratégico genérico, sem cronograma definido” (Ata da comissão especializada de 22 de maio de 2017). No relatório são ainda apontadas algumas lacunas que denotam um certo conformismo, instalação no poder e continuidade como, sem esquecer o PE, CA e o PT3, a falta de propostas para ações mais criativas e inovadoras que permitissem uma maior motivação e mobilização da comunidade escolar. Por outro lado, apontam a falta de propostas, no projeto de intervenção, para a persistência de disfunções na “circulação/acesso à informação/interiorização dos documentos estruturantes do Agrupamento” (Ata da comissão especializada de 22 de maio de 2017).

A ata e o relatório de avaliação da reunião da comissão terminam com duas sumas que entendemos confirmar o peso para a continuidade de um candidato único perpetuado no cargo, quando se refere a “um projeto de continuidade e consolidação do trabalho desenvolvido” e a um candidato que “manifesta conhecimento aprofundado do agrupamento e das funções de direção, identificando bem os problemas e manifestando um sentido prático e realista, capaz de continuar a lutar por criar soluções para as dificuldades que forem surgindo” (Ata da comissão especializada de 22 de maio de 2017).

Com toda a tramitação do procedimento concursal pré-eleição concluída (abertura do procedimento concursal, candidatura e avaliação das candidaturas), passou-se à eleição propriamente dita, em CG, com agendamento para o dia 5 de junho.

Como já supracitado na 3.<sup>a</sup> secção do III Capítulo, o órgão de “direção estratégica” do *Agrupamento do Rio* era, à data da eleição do diretor, constituído por 21 conselheiros (Quadro 18), limite máximo permitido pelo n.º 1 do artigo 12.º da Decreto-Lei n.º 75/2008, e salvaguardada “a participação de representantes do pessoal docente, não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local” (artigo 12º, n.º 2).

**Quadro 18** – Constituição do conselho geral do *Agrupamento Rio*

Representação	Representante
Pessoal docente	Presidente – Professora 2º Ciclo
	Educadora
	Professora 1º Ciclo
	Professora 1º Ciclo
	Professora 2º Ciclo
	Professora 3º Ciclo
	Professor 3º Ciclo
	Professor 3º Ciclo
Pessoal Não docente	Assistente Operacional
	Assistente Operacional
Pais e Encarregados de Educação	4 Pais e Encarregados de Educação
Alunos	1 Aluno EFA secundário
Município	3 Representantes
Comunidade Local/Membros Cooptados	Clube do Rio
	Casa do Povo da Vila de Rio
	Centro Comunitário de Rio
Diretor (por inerência de funções e sem direito a voto)	

O pessoal docente é representado por 8 elementos, dos quais 1 é educadora, 2 são professoras do 1.º Ciclo, 2 são professoras do 2.º Ciclo e 3 são professores do 3.º Ciclo. O pessoal não docente faz-se representar por 2 assistentes operacionais. Cumulativamente, o pessoal docente e não docente, perfazem 10 membros em 21, cumprindo-se, assim, a imposição normativa do número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não poder ser superior a 50% da totalidade da composição do CG (artigo 12º, n.º 3). Os pais e encarregados de educação participam com 4 elementos, os alunos com um aluno do curso EFA de ensino secundário e a autarquia com 3. Em relação aos membros cooptados na comunidade escolar, em número de 3, representam um clube desportivo, a casa do povo e um centro comunitário, forças vivas da Vila de Rio. Finalmente, tem assento o diretor, por inerência de cargo e sem direito a voto.

Em termos de igualdade de género, na linha da “clara feminização da profissão docente” (Lima, Sá & Silva, 2017: 220) (e não docente), verifica-se uma forte assimetria entre conselheiros masculinos e conselheiros femininos, com forte presença deste último, e numa proporcionalidade de um para dois terços. Dos 21 conselheiros, 14 são mulheres e 7 são homens.

Na segunda-feira, 5 de junho de 2017, pelas 18 horas e 30 minutos, da sala 17, da escola sede do *Agrupamento do Rio*, inicia-se a reunião do conselho geral, em que os dois primeiros pontos da ordem de trabalhos foram, respetivamente, apresentação do relatório elaborado pela comissão especializada do Conselho Geral, responsável pelo processo de candidatura a Diretor e eleição do diretor.

Da ata lavrada, e das cinco páginas dedicadas a estes pontos, é possível, na senda da pergunta de partida, dos objetivos, das hipóteses e do quadro de análise teórico da investigação, chegar a interpretações e conclusões pertinentes num quadro de escolha e eleição em ação.

A sessão iniciou com a falta de comparência de 5 conselheiros (23,8% do total), não contabilizando a ausência do diretor, que, dada a ordem de trabalhos, e por ser o candidato a eleição, não foi convocado para a reunião. Como diria Mintzberg, "exercem a sua actividade a tempo parcial e no quadro de sessões breves, e terem de fazer face a uma organização complexa, conduzida por uma gestão muito estruturada que se ocupa dela todos os dias"<sup>11</sup> (1990: 450).

Esta falta de assiduidade, perante uma reunião do "órgão de direção estratégico", e, nomeadamente, para a eleição do "rosto" da gestão, administração e representação do agrupamento, parece-nos excessivamente elevada. E mais, os cinco ausentes (1 representante do pessoal não docente, 2 representantes dos encarregados de educação, 1 representante da comunidade local e o representante dos alunos) fragilizam ou anulam a representatividade de alguns corpos com assento no CG. Senão vejamos, a comunidade local teve apenas 2 dos seus representantes (66,6%), o pessoal não docente e os encarregados de educação ficaram reduzidos a 50% da sua representatividade e os alunos não tiveram voz ativa na eleição do seu diretor. Numa análise mais lata, concluímos que, como veremos mais à frente, o diretor foi eleito por apenas 16 dos seus 21 membros (76, 2%).

Este número de ausentes, demonstrando falta de participação num ato tão importante na vida da escola, pôs em causa um dos princípios e objetivos basilares do Decreto-Lei n.º 75/2008, que nas suas pretensões preambulares insiste em reforçar "a participação das famílias e comunidades" na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, por um lado, e diminuiu o princípio da representatividade dos grupos da comunidade escolar presentes no órgão de direção, por outro.

Os trabalhos, liderados pela presidente do conselho, iniciaram-se com a informação, já conhecida e esperada, de que só estava um candidato a concurso. Candidatura única confirmada pelo presidente da CECG, quando apresentou ao plenário o relatório de avaliação do processo do candidato.

Partindo do reconhecimento consensual de "que o candidato é uma pessoa conhecida de todos", o presidente da CECG, após elencar os procedimentos efetuados, e previstos no regulamento do concurso, passou à divulgação dos pontos mais relevantes da análise que a comissão fez dos documentos de candidatura e da entrevista individual do candidato.

Ainda durante a apresentação, e cortando um certo clima de unanimidade, uma representante do pessoal docente questiona sobre as "intenções" do candidato quanto à "organização da escola". Com a

---

<sup>11</sup> Tradução livre.

particularidade de ser a presidente do conselho geral a responder, quando refere que aos constrangimentos das instalações no “uso das ciências experimentais” serão solucionadas pelas obras em curso, é corrigida pela intervenção de uma representante da autarquia, quando, do ponto vista da defesa política, refere que o investimento de um “milhão e meio de euros” se destina à estrutura do edifício e não à solução daquele problema. Esta argumentação teve a concordância da representante dos EE, que de seguida, fugindo mais uma vez à avaliação do PI do candidato, levanta questões relacionadas com os alunos com necessidades educativas especiais e tutorias, com as faltas prolongadas de alguns professores e com o “medo” que os EE têm dos seus educandos frequentarem a escola com os “alunos de etnia cigana”.

Ainda, sem se discutir o cerne do ponto da ordem de trabalhos, continuou-se a debater questões relacionadas com a indisciplina, a diminuição de rendimento dos alunos na mudança para o 3.º Ciclo, o insucesso a Matemática, etc.

No sentido de voltar a focar os trabalhos na análise do relatório de avaliação, o presidente de CECG interrompe, e alerta que “começa a haver algum desfasamento do objetivo da reunião”. Retoma assim o assunto, elencando alguns itens da missão do candidato.

Não obstante o esforço do presidente da comissão em redirecionar o debate, surge nova inversão, com um docente a retomar a questão do insucesso a Matemática, apontando algumas sugestões para tal. A presidente, tentando agregar a temática levantada com a ordem do dia, contrapõe libertando o diretor de responsabilidades nesse campo. Simultaneamente, revela que o agora candidato “pretende fundamentalmente dar continuidade ao trabalho que tem vindo a desenvolver”. A representante da Casa do Povo do Rio, demonstrando algum inconformismo com esta declarada “continuidade”, responsabiliza o CG a “desafiar o diretor apresentando novas propostas para que ele as aceite e dê consentimento à sua concretização”. Esta proposta merece, em jeito de crítica ao projeto pouco ambicioso e criativo do candidato, apoio unânime.

Sem se notar declaradamente conflito de interesses e de posições relativamente ao candidato ou à sua proposta estratégica, pelo menos assim ficou plasmado em ata, passou-se ao segundo ponto da ordem do dia: eleição do diretor.

Depois de um procedimento concursal longo, formalmente estruturado e seguindo o exigido e imposto pelos normativos em vigor, a eleição, como a outra parte do caráter misto da escolha do diretor, processou-se de forma breve, serena e de quase presságio. Sem a impressão de grande emotividade na pena da secretária, diga-se a título de pormenor, o ato eleitoral ficou gravado em ata, e para memória futura, em apenas 12 linhas.

Num momento liderado pelo presidente da CECG, sem direito a explicações introdutórias ou alertas para a importância da decisão em causa, distribuíram-se os boletins de votos aos 16 votantes, procedeu-se à votação, contaram-se os votos e apuraram-se os resultados. Não tendo ficado explicitamente registado os números da contagem, que se subentende que foi de 16 votos a favor e 0 contra, o “novo” diretor foi eleito “por unanimidade” dos presentes. Em contraciclo com a perspetivação de um momento decisório fundamental na vida do agrupamento, tido como puramente político, de confronto de interesses, lógicas de poder, de conflito e de decisões debatidas, a eleição do Diretor do *Agrupamento do Rio* pautou-se pela continuidade, quase formal, de todo o procedimento concursal. Este consenso unânime, desviando-se dos fundamentos do modelo político, só se justifica pela candidatura única de continuidade. Pelas circunstâncias, a estabilidade e a previsibilidade prevaleceram sobre a pluralidade e conflitualidade de posições e interesses. Este facto, em tão importante momento na vida de uma escola, parece confirmar que “o conflito surge quando os interesses colidem” (Morgan, 2006: 190).

A fase de eleição fica finalizada com o presidente da CECG a entregar simbolicamente o dossier/portefólio do processo de concurso à presidente do CG, e com a necessidade de processualmente o resultado ser homologado pela Direção Geral da Administração Escolar (n.º 4 do artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 75/2008). O presidente da CECG remata, declarando que “que foi uma decisão refletida e ponderada, mesmo considerando que há possibilidade do diretor agora eleito não cumprir o mandato de quatro anos”, devido a aposentação. Declaração que parece querer legitimar uma escolha que, pelo seu enquadramento e singularidades, antes de o ser, já o parecia ser.

O “novo” diretor, dando continuidade ao seu já longo percurso na gestão e administração do *Agrupamento de Escolas do Rio*, e no cumprimento do n.º 1 do artigo 24.º, toma posse a 6 de junho. Numa sessão aberta à comunidade, e presidida pela presidente do CG, estão presentes cerca de 70 pessoas, dos quais “alguns elementos do CG”.

Na sua intervenção, a presidente do CG, a partir de um discurso escrito previamente, reconhece o diretor reeleito como “um símbolo de estabilidade e consenso”, embora alerte que não pode servir “como fundamento para termos uma ação de meras rotinas mas sim o dever de procurar sempre surpreender e inovar”. Deseja ao diretor um mandato “pleno de motivação e empenho” e apela à união e participação de todos para “cooperar na implementação do projeto de intervenção do Diretor”.

Seguiu-se a declaração do diretor, que, de improviso, agradeceu ao CG “a confiança por este ter acreditado no projeto de intervenção”, apelou a um maior envolvimento do agrupamento no meio e na sociedade, e alertou para a importância da escola acompanhar a evolução tecnológica”.

Registamos nestas intervenções um elevar da pertinência do projeto de intervenção raramente visto ao longo do procedimento concursal e da eleição. O projeto atingiu desta forma, na linha de pensamento de Costa, o epíteto de *projeto cerimónia* (2007). Regista-se ainda, no discurso do diretor, não obstante o compromisso presente no seu PI de fomentar o “sentimento de pertença ao Agrupamento”, e de liderar uma organização constituída em orgânica de agrupamento desde 1999, a referência à estrutura escola. Menção que, de forma generalizada, e pela sua centralidade na comunidade educativa, é atribuída normalmente à escola sede do agrupamento.

Do ponto de vista teórico, todo o procedimento concursal foi um cumprimento racional do normativismo, com expressão quase exclusivamente burocrática. A sequência pouco flexível de ações cingiu-se às leis, aos regulamentos e à hierarquia típicas das organizações formais (Lima, 1998), e seguindo quase uma burocracia mecanista, pela estandardização e formalização por regras e regulamentos (Mintzberg, 1990), denotou objetivos claros e consistentes (Ellstrom, 2007). Na perspetiva weberiana, o processo, cumprindo a legalidade, enquadra-se nos “atos administrativos, decisões, normas, são formulados e registados em documentos” (Weber, 1978: 18).

Para finalizar, referimos que esta construção e análise do percurso de escolha do diretor do *Agrupamento do Rio* teve como base empírica primordial a consulta das atas do conselho geral, as atas da comissão especializada e a ata de tomada de posse do diretor (Apêndices VIII, IX e X). Do seu conteúdo saiu referenciado, e igualmente interpretado, um conjunto de documentos, como o regulamento do procedimento concursal, os avisos de abertura do concurso, etc, que, à semelhana das atas, forma cruzados com a narrativa dos entrevistados.

### **3. As entrevistas: análise interpretativa**

No sentido do cumprimento da pergunta de partida e dos seus objetivos, e da procura de respostas às hipóteses de trabalho formuladas, orientámos a elaboração dos guiões de entrevistas, não esquecendo os objetivos específicos que alicerçaram a sua construção. É o conteúdo dessas entrevistas que agora passamos a analisar de forma interpretativa (Apêndice VI). Numa linha de compreensão cruzada, e numa perspetiva mais quantitativa, examinaremos o sentido das perceções dos atores através do entendimento da frequência e tendência das respostas. Tratou-se de um estudo exploratório baseado na quantificação e classificação das respostas e das unidades de contexto nas diversas categorias e subcategorias

(Apêndice VII). Nessa análise, a interpretação terá, genericamente, por referência o universo dos 12 entrevistados, cumprindo as particularidades dos três guiões submetidos.

Apresentaremos, deste modo, e numa linha de pensamento integrador, os resultados das entrevistas realizadas, articulados, quando pertinente, com a análise documental e com o modelo teórico norteador da investigação.

### **3.1. O projeto de intervenção no procedimento concursal do diretor**

No primeiro domínio de análise das entrevistas procurámos entender o peso do PI, como requisito, no procedimento concursal. Em face dos discursos dos atores entrevistados, tentamos compreender a pertinência, as dinâmicas de construção e objetivos, e as (inter)dependências do PI do diretor no *Agrupamento de Escolas do Rio*.

#### **3.1.1. A pertinência do projeto de intervenção na candidatura**

Considerando o PI como um documento fulcral no processo de candidatura ao procedimento concursal do cargo de diretor, procurámos aferir do entendimento da sua definição, junto dos atores da comunidade educativa do agrupamento em estudo. Dos 12 entrevistados, 9 apresentam uma noção, denotando conhecimento relacionado com o documento. Entre os 3 que não definem o projeto, ressaltando que 2 são docentes, destaca-se o coordenador de departamento que apenas refere “Eu não sei bem...” (E5CD).

Na sua argumentação fica claro que, de uma forma geral, os intervenientes educativos têm uma perceção do que é o PI, da sua constituição e finalidade, fundamentada em conceitos como “missão”, “ideia política”, “ação estratégica”, “visão”, “intenções para o futuro”, “linha de intervenção”, mas também na finalidade máxima da escola, o “sucesso educativo”.

“Bem, o projeto de intervenção, acima de tudo, deve, na minha perspetiva, ser o congregar daquilo que o candidato, neste caso ao cargo, terá como missão depois desenvolver, depois no seu mandato” (E2SD).

“(…) um documento base e de ideia base, ideia política que o diretor ou o candidato, na altura candidato tem para o agrupamento” (E3CDT).

“Projeto de intervenção para mim será um projeto que deve ter bem definidos os objetivos daquilo que se pretende, ao mesmo tempo que deve ter uma ação estratégica, assim como metas” (E4P).

“O projeto de intervenção tem a ver com a visão que o diretor tem da escola e de toda a sua envolvimento, de todo o ambiente externo que rodeia a escola. Portanto, julgo que os projetos de intervenção são muito direcionados para essa visão que cada diretor tem sobre esse... sobre essa escola e sobre esse ambiente escolar. Sobre a comunidade educativa, sobre a rede de parceiros” (E6aCG).

“Um projeto de intenções bem fundamentado (...) com os olhos bem assente no presente, na realidade que conhece, mas também com os olhos bem colocados no futuro” (E7pCG).

“O projeto de intervenção, para mim, é, de facto, a possibilidade de determinar onde se quer chegar, definir uma linha de intervenção (...) Um projeto de intervenção é, de facto, tentar ver o que é que se pode ainda melhorar, quais são as metas que nós queremos atingir. E a partir daí definir uma série de ações e intervenções, definir prazos para os cumprir” (E10cCG).

“O projeto de intervenção acho que tem que ter sempre em vista, e é para isso que a escola, que eu trabalho e que a escola trabalha e que a escola existe, o sucesso dos alunos, o sucesso educativo, e portanto todo o projeto de intervenção tem que visar a procura do sucesso dos alunos” (E1D).

Mas também há desconhecimento total do que é um projeto de intervenção.

“Não sei muito bem, não. Não senhora. É assim, se eu tivesse que apresentar, tinha que me informar para eu saber o que é que eu ia fazer, o que é que eu ia preencher” (E8ndCG).

“Portanto, eu nunca vi um projeto desses” (E9eeCG).

O ponto 5, do artigo 22.º do Decreto-Lei 75/2008 é claro na exigência e obrigatoriedade de entrega, para avaliação, do *curriculum vitae* e do projeto de intervenção. E, posteriormente, o resultado da entrevista individual. Na senda da importância do PI, questionamos qual dos dois documentos será mais pertinente como elemento de candidatura. Embora apareça sempre referenciado, são menos os que o consideram como o requisito fundamental, considerando-o como um diagnóstico da realidade ou uma visão para a organização.

“Na falta de experiência, embora ela pudesse ser depois relatada no currículo, obviamente, terá que ser necessariamente o projeto de intervenção. Isto porque o projeto de intervenção pressupõe que o candidato tenha um conhecimento prévio da realidade” (E2SD).

“É claro que o projeto de intervenção deve ser o mais importante (...) esse documento permite-nos ter uma radiografia daquilo que é o diretor, a visão do diretor, do candidato a diretor para o exercício do cargo, em termos do conhecimento da escola, do conhecimento da comunidade, em termos da legislação...” (E6aCG).

“(...) eu digo o projeto de intervenção porque pressupõe já um conhecimento e, digamos uma... intervenção mais prática, mais adequada propriamente à realidade, enquanto o currículo pode ser de uma pessoa, pode ser muito rico, mas está muito distante, digamos assim, do que se pretende para aquele contexto” (E7pCG).

A singularidade do contexto educativo ser gerido pelo mesmo protagonista há mais de 30, encaminha a percepção para uma maior preponderância da experiência, associada ao currículo, e até para o indivíduo, associando-lhe um estilo ou capacidade de liderança. Traço que associamos a Weber, quando diz que “os candidatos são selecionados na base das qualificações técnicas” (1978: 20).

“(...) acho que acima de tudo tem a ver com a pessoa... porque... são na realidade muitos anos” (E3CDT).

“O atual diretor tem um currículo rico, portanto, justifica perfeitamente a candidatura e a eleição enquanto diretor, mas o projeto também foi levado em consideração, especialmente na entrevista” (E7pCG).

“(...) confesso, nessa questão, que o currículo acabou por pesar mais um bocadinho porque achámos que era a pessoa indicada para o cargo” (E10cICG).

“Bom, neste caso foi fácil porque nem sequer tivemos muito essa preocupação, porque havia apenas um concorrente, era uma continuidade” (E11dCG).

O próprio diretor refere que

“Eu acho que é mais o projeto de intervenção do que o *curriculum vitae*. Se me perguntarem se neste, enfim neste meu percurso, e só estou a falar no meu caso, se no meu percurso isso foi determinante, eu continuo a dizer que não. Continuo a dizer que ao fim do terceiro ou do quarto mandato, são mais questões de formas de liderança, práticas de liderança, e de, e de encaminhamento e resolução, de alguma habilidade para a resolução de problemas e a forma como sobretudo se tenta resolver os problemas (...) Uma pessoa que aqui há trinta anos, enfim eu tenho um projeto à minha frente, eu tenho uma carta de missão, mas acredito que não foi por isso que as pessoas acharam que eu devia continuar ou não, foi por aquilo que conheciam do meu trabalho” (E1D).

Esta justificação do diretor, exaltando as virtudes do currículo e da experiência, entra na linha de pensamento de Barroso:

“A qualidade da gestão de uma escola aparece claramente ligada às características dos professores que desempenham cargos de diretores (nas escolas do 1º ciclo) ou de membros do conselho executivo: exercem uma liderança efectiva; praticam uma gestão intuitiva, centrada na resolução de problemas; estão preocupados com a criação de um bom clima organizacional; são apoiados por grupos informais de outros professores que partilham valores comuns em torno de uma concepção de escola e do seu projeto educativo” (1991: 73)

No entanto, o forte conhecimento do candidato, do seu currículo e desempenho, pode servir de reforço do papel do PI como foco de avaliação de candidatura.

“O currículo acho que é uma segunda questão. Eu acho que é um bocado o projeto, ele já está aqui há muitos anos e acho que nós já temos o conhecimento muito estreito do diretor, conhecemos perfeitamente o diretor, só não conhece quem não quer” (E12dCG).

Em resumo, o projeto de intervenção parece não assumir grande pertinência individual como elemento de candidatura, uma vez que apenas 2 entrevistados o consideram como requisito fundamental. Se para 3 o elemento fulcral é o currículo, os restantes 7 consideram os dois elementos importantes, atribuindo-lhe prioridades diferentes. Esta duplicidade de relevância é relativizada pelo conhecimento que detêm de um diretor de continuidade, relevando, simultaneamente, os documentos para segundo plano. Daqui se depreende uma certa ambiguidade entre a perceção da importância teórica do PI numa candidatura e a realidade concreta do procedimento concursal do agrupamento em causa, e as particularidades que encerra.

O mesmo não se pode afirmar aquando da entrevista individual aos candidatos. Se a experiência profissional e formação académica, como ponto de vista teórico, parece não merecer interrogações, até porque exigem prova documental, já o PI merece escrutínio na inquirição em sede de comissão especializada ou mesmo de conselho geral.

“Eu entendo que deve ser um bocadinho das duas. Mas provavelmente com maior interesse na, no projeto de intervenção. E porquê? Porque o projeto de intervenção acaba por ser o compromisso do candidato para, para aquilo a que está a concorrer” (E2SD).

“Eu ia primeiro para o projeto de intervenção. Acho mais importante porque uma pessoa pode ter um currículo excelente, mas ter um projeto de intervenção fraco e portanto a coisa esvazia-se” (E5CD).

“(…) é sobretudo no projeto de intervenção porque, por vezes, foi necessário para perceber bem, aprofundar determinados elementos do projeto de intervenção, determinados aspetos e essa entrevista é fundamental para se o conselho geral se certificar o quão à vontade está naqueles domínios e se não há contradições em termos do discurso escrito com aquilo que é precedido” (E6aCG).

“Eu acho também no projeto de intervenção. O currículo é fácil. A maneira como é apresentado o currículo é muito claro, objetivo. Ainda por cima sendo uma pessoa, neste caso, uma pessoa da casa há tantos anos que é difícil não o conhecer, enquanto pessoa” (E7pCG).

“(…) no momento da entrevista (...) acho que tem que ser capaz de vender o projeto que pretende fazer (...) porque é que fez aquelas opções quando definiu aquele projeto” (E10clCG).

Assim, à exceção da representante do pessoal não docente no CG, que demonstrando total desconhecimento dos documentos, não sabe, todos os 11 restantes apontam o projeto de intervenção como critério principal a escrutinar em sede de entrevista individual ao candidato. Refira-se que 3 destes dão igualmente relevância ao currículo do candidato.

Quando quisemos aferir o conhecimento do PI, resultante da sua divulgação durante o procedimento concursal, e à exceção de alguns membros do CG, não todos, que estiveram no processo de eleição, o desconhecimento do projeto, e conseqüentemente do seu conteúdo, é muito elevado. Num universo de 10 inquiridos, 6 não tiveram conhecimento do PI por não ter sido publicitado. É portanto a visão do PI como *projeto ofício*, *projeto-arquivo* ou *projeto-gaveta* (Costa, 2007). Este desconhecimento fez parte das preocupações da CECG que ficaram registadas na ata da comissão especializada de 30 de maio de 2017).

“Não, (...) não tive conhecimento” (E3CDT).

“Nunca tive conhecimento. Claro que obrigatoriamente, se calhar, por obrigação não tinha que apresentar, mas tenho conhecimento que alguns diretores fazem essa apresentação em conselho geral, logicamente porque e a candidatura, é para ali que vai, mas depois apresentam à comunidade. Não me parece, não conheço neste agrupamento, a não ser que eu tivesse alguma falha. Não me parece, porque estive sempre presente, e não conheço o plano estratégico do diretor, nunca foi apresentado. Nem tão pouco, naquela reunião inicial de ano letivo, nunca foi. Sei que há escolas que o fazem, sei que há diretores que o fazem, sei até que há diretores que publicam em Internet, em páginas de escola, etc. Penso que o nosso não, é um segredo que está, digamos, que é um segredo numa caixinha de pandora, mas o que é certo é que não se conhece. Se alguém conhece é o conselho geral, nós, os restantes professores da comunidade, parece-me que ninguém conhece, parece-me. Eu não conheço” (E4P).

“Pronto, eu acho importante esse, esse projeto de intervenção aqui nesta escola, que eu saiba, nunca foi muito divulgado (...) eu não tenho conhecimento desse projeto de intervenção. Não sei quais são as linhas, porque nem da parte do conselho geral, nem da parte do diretor, nunca houve a divulgação desse projeto. Portanto, desconheço” (E5CD).

“Isso aí... não sei muito bem responder, porque lá está, como eu não estive na eleição, não conheci o projeto” (E12dCG).

“Não, não tive. Tudo o que eu estou aqui a dizer é tipo uma percepção, vá lá. É pela minha prática que eu tenho aqui no dia a dia, daquilo que eu conheço do diretor e daquilo que a gente conversa entre professores” (E12dCG).

À luz do pensamento de Morgan, esta falta de percepção do PI pode levar a um certo alheamento dos atores da organização, uma vez que numa abordagem mecanicista as definições “de responsabilidades dos cargos podem encorajar muitos membros da organização a adotar atitudes de

descaso e de não-questionamento do tipo 'Não é minha obrigação preocupar-me com isso', 'Isso é responsabilidade sua, não minha', ou 'Estou aqui para cumprir ordens' (2006: 52).

Este desconhecimento vem corroborar a ideia de falta de divulgação do PI, em particular, mas, mais alargadamente, de todo o processo eleitoral, cingido e fechado à comissão especializada e ao CG. E, simultaneamente, um procedimento imposto legal e superiormente, pouco questionado à semelhança de uma administração “que evita quase por completo a discussão pública dos seus procedimentos, ainda que seja possível que se critiquem seus fins” (Merton, 1978: 110). Este desconhecimento entra, como se viu nos elementos do CG, nomeadamente naqueles que não pertencem à comissão especializada. E parece, na percepção de alguns atores, ser como um “segredo”. Segredo que Weber, numa perspetiva puramente burocrática, atribui à dominação:

“os dominadores guardam segredo de suas intenções, das decisões e do conhecimento, atitude que se torna mais difícil e improvável com cada acréscimo. Todo aumento do dever de guardar o "segredo oficial" é um sintoma da intenção dos dominadores de intensificar o poder por eles exercido ou da convicção de este estar exposto a uma ameaça crescente” (2004: 196).

Não é estranha, como conclusão, a importância revelada e atribuída ao desempenho e experiência dos candidatos. O desconhecimento de um requisito (PI) parece potenciar o outro (currículo), o que transparece uma contradição, na medida em que valorizam o projeto de intervenção no processo de candidatura, embora não o conheçam. Por outro lado, o desconhecimento do projeto de intervenção no próprio CG, por divulgação diminuta, revela um défice de democracia, uma vez que diminuiu os seus integrantes de capacidade eleitoral. Leva-nos a questionar: como procederam convenientemente à eleição do diretor se não conheciam um dos elementos fundamentais de candidatura?

Não obstante este desconhecimento do PI, e se quando comparado ao currículo, os discursos inclinam-se para este, quando individualizada a sua relevância, os atores atribuem-lhe um destaque central na eleição do diretor.

“Acho que é muito importante. Em termos abstratos, acho que é interessante que a pessoa que se propõe para ocupar o lugar e desempenhar o cargo, antes de mais revela que tem o diagnóstico bem conseguido das problemáticas locais, saiba para onde vai, quais são as dificuldades que se reconhecem e quais são as medidas que pensa que serão eficientes para as resolver” (E1D).

“(…) eu acho que tem sempre que haver um projeto porque como tudo tem que haver um projeto, tem que haver um guião para a gente criar objetivos para fazer esse projeto. Porque fazer as coisas em cima do joelho, sem projeto, as pessoas flutuam. E se há um diretor, há uma gestão, e tem que ter uma matriz ou um projeto (...) não se chamava projeto, chamava-se outra coisa qualquer” (E12dCG).

Esta contradição chega a secundarizar o próprio currículo relativamente à “visão” e à “definição de objetivos” do PI.

“[sem o PI] basicamente o elemento de avaliação seria o currículo. Portanto, ter-mos-íamos de guiar pelo currículo dos candidatos e nem sempre o currículo diz algumas coisas, mas não diz tudo sobre a pessoa, não diz nada da sua visão para o agrupamento. É apenas um acumular de situações relativas à experiência profissional ou académica” (E6aCG).

“Eu acho que é relevante (...) podemos ter de facto alguém que até tem um bom currículo, mas que depois acomoda-se um bocado na situação (...) o projeto para mim tem como objetivo definição de metas de ações onde nós queremos chegar a algum resultado. Por isso, tem que ficar claro quais são, dentro daquele mandato” (E10clCG).

Ao PI também lhe é atribuído mérito de escrutínio da eventual candidatura de um candidato externo, uma vez que é uma forma de, não se conhecendo a pessoa, aferir da sua estratégia e ideia de gestão.

“É importante, na medida em que o candidato se dá a conhecer àqueles que o vão eleger. Poderá dar-se o caso, se existir por exemplo um candidato externo, o conselho geral, portanto os elementos que o vão eleger não o conhecem. Portanto será a oportunidade de, de mostrar aquilo... ao que vem e quem é (E2SD).

“Que até podia ser uma pessoa que não conhece o agrupamento, e não conhecendo o agrupamento, mais difícil seria elaborar, criar um projeto e desenvolver um projeto para esta comunidade escolar que não conhecia. E podia vir uma pessoa qualquer, de qualquer parte do país, que não faria a mínima ideia de como é, como é que as pessoas pensam, como é que as pessoas agem nesta comunidade escolar” (E11dCG).

Mais, o PI pode servir de elemento crucial de clarificação de opções perante um concurso com mais do que um candidato.

“A questão do currículo e a questão do projeto de intervenção, porque, no caso de haver mais que um candidato, é determinante a questão de perceber quais são as intenções, digamos assim, do diretor. Por muito em termos de currículo que tenha, acho que interessamos muito mais, se calhar, o que é que ele pensa fazer com o agrupamento” (E7pCG).

“(…) havendo um candidato não se põe esse problema. Na questão de haver mais um candidato, corria-se o risco de nomear, de indicar um diretor que efetivamente tivesse o currículo extraordinário, mas que tivesse umas ideias muito contrárias aos interesses do agrupamento (E11dCG).

No entanto, aos olhos do representante dos EE no CG, atribuindo importância à apresentação do PI, contradiz-se, quando diz “Acho que ia dar tudo ao mesmo” (E9eeCG). Ademais, o PI, não sendo importante, pouco ou nada determina a eleição do diretor.

Em termos gerais, somente 2 entrevistados não atribuíram importância ao PI no concurso a diretor. Um por desconhecimento do documento e outro, a representante do pessoal não docente no CG, por desconhecimento total da relação entre o PI e o procedimento concursal.

### 3.1.2. A construção e objetivos do projeto de intervenção

Como já foi referido, o n.º 3 do artigo 22.º-A do Decreto-Lei n.º 137/2012, indica genericamente o conteúdo do PI que o candidato a diretor tem que apresentar, mas não uma estrutura ou um modelo com orientações para a sua construção. Deixa, assim, aos candidatos, a liberdade e a autonomia para criarem o seu PI, que da análise aleatória e comparativa do projeto do diretor do *Agrupamento do Rio* com outros, verificamos uma multiplicidade de formas e conteúdos.

Do ponto de vista processual, é de determinante importância a visão dos atores relativamente à dicotomia teoria *versus* prática e à consequencialidade e afirmação do PI. Até porque, como já vimos, parece haver uma oscilação de pertinência entre currículo e projeto. Quando questionados se o PI é efetivamente um instrumento de visão estratégica ou uma mera formalidade de pendor burocrático, verifica-se um extremar de posições. Não se verificando acantonamento entre membros ou não membros do CG, e contando com o recorrente desconhecimentos da representante do pessoal não docente, a proporção dos que veem o documento como uma formalidade, comparativamente aos que atribuem alcance estratégico, é 6 para 5.

Se por um lado, aos discursos mais institucionais, relativos à gestão e administração, no papel do diretor e subdiretor, e ao representante da autarquia no CG, o PI aparece associado a um plano estratégico e mesmo político,

“(…) o plano estratégico é correto” (E1D).

“Eu diria que é as duas, é as duas situações. Obviamente que há uma formalidade, mas ao mesmo tempo carregado de intenção política” (E2SD)

“(…) nessa eleição em que eu participei, vimo-lo mesmo como um documento estratégico e político, uma visão para a escola daquele candidato (…).” (E6aCG).

Por outro, e numa perceção mais prática e de elemento de candidatura, a grande maioria dos entrevistados, incluindo a presidente do CG, atribui ao PI um papel meramente formal-legal, imposto e

de cumprimento processual. Parece estarmos na presença de um *projeto por decreto* ou *projeto standard* (Barroso, 1992), tendo apenas uma função de cumprimento de requisitos, isto é, de *ritual legitimador* (Costa, 2004).

“A única coisa que eu percebo, eu, para mim é apenas um papel, um documento que tem que passar pelo conselho geral, e que tem que ser feito por ali, e portanto ele leva-o para ali, mas de resto, eu acho quase que diria que é um papel que é de elite” (E4P).

“Um procedimento do que o diretor fez perante o conselho geral” (E5CD).

“Não passa muito disso. (...) pronto é um documento exigido, digamos assim, pelo processo de candidatura” (E7pCG).

“Considero apenas um mero, uma obrigação que quem quer concorrer tem que o fazer e está lá o papel. Eu acho que é um papel burocrata, apenas (...) Aqui considero que é apenas um compromisso, é apenas burocrata e mais nada” (E4P).

“Infelizmente, por muitas coisas que eu já ouvi, se calhar, não passa disso mesmo [documento formal legal]” (E9EECG).

“É um projeto imposto pela legislação, ponto. Tem que haver (...)” (E12dCG).

E o coordenador de diretores de turma reforça essa formalidade com o facto de o PI em causa pertencer a um candidato único. Indiciando, uma vez mais, uma maior consequência do PI em situações de procedimentos concursais mais plurais.

“Eu acho que neste caso (...) é um documento meramente... deve ser obrigatório, imagino, obrigatório por lei. Acho neste caso, que eu saiba não houve mais nenhuma candidatura e portanto acho que se fosse numa situação diferente, acho que não seria um mero documento” (E3CDT).

A perspetiva dos discursos centrada na formalidade do PI vem confirmar, o desconhecimento do documento, por um lado, e a consequente perceção de que tem pouca proximidade com a ação efetiva do diretor. Parece haver uma relação determinante entre imposição formal, desconhecimento e ausência de aplicabilidade que podemos associar à argumentação de Costa, quando diz que

“se o único factor que mobiliza as organizações para a concepção de determinado documento for a imposição legal (não estando convencidas do seu real valor), temos profundas dúvidas acerca da possibilidade de uma relação de causalidade entre as intenções do documento formal e as práticas entretanto concretizadas, não sendo, por isso, de estranhar que o destino de muitos desses documentos seja a gaveta, o arquivo ou a vitrina” (Costa, 2003: 1323).

Ou como argumenta Barroso, “o projeto pode ficar-se pelos aspectos meramente formais e normativos, perdendo toda a sua função mobilizadora” (1992: 29).

Relativamente à construção do PI, na análise discursiva dos entrevistados, confirma-se a dependência do projeto de intervenção relativamente ao projeto educativo. Não obstante 5 atores não saberem em que se baseia a construção do PI, a maioria com resposta concreta, associa-a ao PE.

Se, como afirma Barroso (1992: 27) “para fazer um projecto é preciso ter um projeto! E tem-se um projecto fazendo um projeto!”, a percepção que fica é que o diretor fez um projeto tendo o projeto educativo. Os atores são perentórios ao afirmarem essa forte relação, a começar pelo próprio diretor, que sustenta a análise que realizamos do seu próprio projeto:

“Isso tem que estar sempre relacionado com o projeto educativo, com os projetos curriculares e tal (...) no caso concreto aqui, embora as questões já sejam muito, quase rotineiras, mas eu tenho sempre que me lembrar que estou num agrupamento que é um Território Educativo de Intervenção Prioritária, que temos um projeto próprio para esse território, portanto eu não posso por de lado o TEIP, que tenho condições muito específicas, com turmas de PIEF, com grupos de etnia cigana, distribuídos pelas turmas, desde o pré-escolar até à turma PIEF, temos uma turma PIEF, com um projeto próprio para eles, não posso fazer, podia deixar, não podia deixar esses aspetos de lado na minha proposta e no meu projeto” (E1D).

“Aquelas ideias que estão vertidas no projeto educativo, acredito que elas também estejam lá no plano estratégico, mas eu não conheço” (E4P).

No entanto, à proeminência do PE juntam-se os contributos de outros documentos estruturantes, como o regulamento Interno, o plano plurianual de melhoria TEIP-3, o plano anual de atividades ou mesmo o contrato de autonomia, como se de uma “projectocracia instalada” se tratasse (Correia, 2000: 24).

“Apresenta [articulações] com legislação, nomeadamente com a autonomia das escolas, com a lei da autonomia das escolas, cruza vários diplomas legais que norteiam a administração escolar e cruza-se também com o projeto educativo da escola. Penso que qualquer documento desses terá que necessariamente que ter como orientação, como aproximação ao projeto educativo. Para não se dissociar daquilo que são os problemas da escola, da comunidade escolar” (E6aCG).

“Necessariamente. O projeto educativo que terá... que vigorou, obviamente será um ponto de partida (...) Estamos a falar do projeto educativo, do regulamento interno, se houver um contrato de autonomia que esteja em curso, se a escola estiver envolvida em algum tipo de projetos” (E2SD).

“Sim, com o projeto educativo, com o projeto melhoria TEIP, sim, sim, sim. Até com os planos anuais. Faz referência aos planos anuais de atividades, sim, sim” (E7pCG).

Numa certa linha de desconhecimento do projeto de intervenção, muito pela falta de divulgação já revelada, e não obstante ser membro do conselho geral, a representante dos encarregados de educação não associa qualquer documento à construção do projeto

“Não faço ideia. Esse projeto nem sei se quem o apresenta consulta outras entidades, por exemplo os pais (...) se consulta os professores, os colegas, se consulta... Não sei. Não sei como é que isso é feito. Se é... se tem requisitos, se cada um faz o que entender e apresenta. Não sei. Desconheço. Já estou a divagar” (E9eeCG).

Segundo Barroso, “gerar um projecto de escola exige uma liderança forte e mediadora dos conflitos e divergências, no quadro de uma gestão participativa” (1992: 39). Relativamente à autonomia do candidato para elaborar o seu projeto de intervenção e a possível participação dos futuros elementos que o sustentarão como equipa, o discurso dos entrevistados centra-se no reconhecimento da pessoalização do processo de construção, com um *projeto do chefe* (Costa, 2007). Contraria, assim, a importância da pluralidade na construção e execução de projetos, até porque “Como a maior parte dos projectos implica o envolvimento de outras pessoas, torna-se essencial haver um objectivo concreto e ser-se capaz de articular o projecto com essas pessoas” (Randolph & Posner, 1992: 20). Excecionando 4 entrevistados que reconhecem não saber, 8 acham que é o candidato que, de forma individual, elabora o seu PI. Há, deste modo, uma relação de determinação entre a unipessoalidade da candidatura e a realização do projeto de intervenção, num quadro de reduzida participação:

“O grau de autonomia acho que é total. Não vejo nenhuma limitação. Se os subdiretores e os outros elementos participam? Em abstrato estou tentado a dizer que não tinham que participar. No meu caso concreto, se me perguntarem, participam? Eventualmente trocamos impressões sobre isso, porque decorre de rotina. Já estão uma equipa aqui há bastantes anos, não é? E portanto é uma situação um bocado atípica” (E1D).

“Não. Não participam. O candidato apresenta-se como um candidato unipessoal, que contrariamente áquilo que existia até então, através do 115-A, o candidato é um candidato isolado que depois constitui a sua equipa apenas após a sua eleição” (E2SD).

“Não acredito. Eu acho que é só o diretor. Ele faz, isto é mesmo unipessoal, aqui é mesmo... Eu acho que ele faz o seu plano sozinho” (E4P).

“(...) É um documento próprio. Nada me faz pensar que tenha sido o documento partilhado com a restante equipa” (E7pCG).

“Na elaboração do projeto, penso que não terá, penso eu, que não terá havido essa... penso que será tudo uma questão pessoal, penso que sim, foi pessoal” (E11dCG).

Só mesmo o recorrente desconhecimento do procedimento concursal justifica algumas dúvidas,

“(...) eu parto de um princípio que se ele é eleito, ele poderá ser eleito, e posso estar aqui a cometer aqui alguma gafe, mas, eu penso que ele pode ser eleito sem ter equipa, não é?” (E3CDT).

“(...) eu não posso precisar. Eu não sei até que ponto esses subdiretores também não deram o seu contributo” (E6aCG).

Assim, na construção do projeto de intervenção, a maioria dos discursos dos entrevistados apontam que a unipessoalidade prevaleceu sobre as lógicas de ação do tipo colegial que eventualmente poderiam ser herdadas de uma gestão mais democrática, contrariando-se a perspectiva de que um “projeto é um processo de consensos” (Barroso, 1992: 37). Constatação que não perde validade teórico-formal e normativa, uma vez que o projeto de intervenção é uma construção pessoal do diretor enquanto candidato individual e a equipa que o apoia só é constituída após a sua eleição e tomada de posse.

Ainda no âmbito da construção do projeto de intervenção, questionamos a pertinência da formação especializada *versus* experiência, no desempenho de cargos de gestão e administração escolar. Pese embora, e em teoria, a formação ter a sua influência, a experiência revela-se como pré-requisito primordial.

“Acho que resulta mais da vivência, da experiência enquanto diretor. E, se calhar estou a ser muito influenciado muito pelo meu caso, mas também não é suposto responder em abstrato, estou a responder pelo meu caso. Na minha situação em concreto, resulta mais da experiência, claro, como diretor” (E1D).

“Se eu tivesse que priorizar o que, o que foi referido, eu diria, eu poria, eu colocaria em primeiro lugar a experiência, sim. Obviamente que essa experiência, complementada com aquilo, com o conhecimento adquirido com a especialização, sim” (E2SD).

“Eu julgo que no caso concreto do nosso diretor, claro que ele tem o curso de especialização, mas eu acho que ele, sendo ele um homem tão experiente, com tanto *know how* destes anos todos, eu acho que a experiência para ele é uma grande mais valia, e é dessa experiência que ele vai beber toda a formação para construir o seu plano estratégico” (E4P).

“Eu acho que a experiência aí tem um peso maior (...) embora há determinados conceitos, em termos de administração escolar, que um diretor não pode negligenciar. Mas a experiência, o facto da pessoa estar naquela escola e conhecer bem a escola, permite-lhe apresentar um projeto de intervenção que seja mais aproximado aquela realidade” (E6aCG).

“Eu penso que a experiência conta muito, embora a formação também tenha o seu peso, mas a experiência deste caso...” (E11dCG).

“Eu acho que a experiência... a experiência conta muito nestas situações. Mas também tem que haver muito conhecimento ao nível da gestão e da administração. Porque hoje em dia uma escola gere-se tipo uma empresa, não é, já não é como antigamente e tem-se que ter conhecimentos a esse nível. E isso não é com a experiência que se adquire (...) Ou então, em casos excecionais, pode vir primeiro a experiência como é o caso. O diretor está aqui há muitos anos” (E12dCG).

Se em termos processuais e formais, a detenção de formação especializada em administração escolar ou educacional, prevista na legislação, até se pode sobrepor à experiência profissional, na prática o poder visível da ação nos cargos determina mais a perceção de competência. E disso é prova o discurso atores: os 12 entrevistados consideraram a experiência em cargos de gestão como quesito essencial na elaboração do projeto de intervenção.

### 3.1.3. As (inter)dependências entre o projeto de intervenção e o projeto educativo

Como já vimos anteriormente, através da análise documental e do discurso dos atores da comunidade educativa, no caso concreto do *Agrupamento do Rio*, o projeto de intervenção do diretor apresenta mais dependência do que interdependência ou mesmo influência relativamente ao projeto educativo, na linha do *projeto mosaico* (Barroso, 1992) e do *projeto manutenção* (Costa, 2007). Quando questionados diretamente sobre esta relação, todos os inquiridos (12) atribuíram dependência do PI face ao PE. Os entrevistados reconhecem essa relação e incutem-lhe importância.

“(...) tem que haver uma sintonia entre o projeto educativo num agrupamento e o projeto de intervenção. Não faz sentido um projeto de intervenção de um diretor que não se enquadre minimamente num projeto educativo de um agrupamento” (E5CD).

“Penso que qualquer documento desses terá que necessariamente que ter como orientação, como aproximação ao projeto educativo. Para não se dissociar daquilo que são os problemas da escola, da comunidade escolar (...) O projeto educativo é um documento enquadrador da escola e da atividade daquele agrupamento. E o projeto de intervenção deve-lhe seguir as pisadas. deve seguir essas orientações” (E6aCG).

“(...) imaginemos que mudávamos de diretor, o projeto educativo não devia mudar assim em função, ao sabor de, digamos assim, dos ventos do diretor. Se foi pensado pela comunidade, é aí que deve ser estruturado o projeto de intervenção do diretor” (E7pCG).

“Ah sim. Penso que também estão interligados (...) O projeto educativo é importantíssimo numa escola (...) aliás o próprio diretor também pode criar o seu próprio PI a partir do projeto educativo” (E12dCG).

Simultaneamente evidencia-se a interferência de outros documentos fundamentais do agrupamento, designadamente o plano plurianual de melhoria TEIP-3:

“(…) confirmo que deve haver articulação sim. E no caso concreto existe. Tanto que recorde-me que o diretor, aquando da apresentação do seu projeto de intervenção, defendia como missão responder a determinadas áreas que estavam consagradas no projeto educativo e depois no plano plurianual de melhoria TEIP. E estou-me a referir, por exemplo, à necessidade de fomentar ou de melhorar a articulação inter-ciclos, melhorar os resultados escolares e também a preocupação com o aluno, o aluno que neste caso, dando este agrupamento resposta a uma comunidade, poderemos dizer fragilizada, do ponto de vista económico e social” (E2SD).

“Se nós conseguirmos fazer essa análise SWOT, conseguimos ter uma ação, e o diretor teve essa noção no plano plurianual. Portanto nesse plano plurianual há muita, há uma parte da ação estratégica em que ele está no próprio projeto educativo. E se está no projeto educativo, eu acho que tem que cruzar, há uma informação que cruza certamente com o projeto de intervenção do próprio diretor” (E4P).

Esta forte ligação direta do projeto de intervenção ao projeto educativo acaba por lhe retirar protagonismo simbólico e de operacionalidade. Isto não esquecendo que o projeto educativo embora “possa trazer um real benefício às escolas, não se trata de uma panaceia para os seus problemas” (Barroso, 1992: 19).

### **3.2. O projeto de intervenção na eleição do diretor**

Analisada que foi a pertinência do projeto de intervenção no procedimento concursal, prosseguimos para a análise da sua importância na construção do relatório de avaliação das candidaturas elaborado pela Comissão Especializada do Conselho Geral e, conseqüentemente, no processo de eleição do diretor em sede de conselho geral (cf. Ponto 6 do artigo 22.º-B do Decreto-Lei n.º 137/2012 e ponto 4 do artigo 7.º da Portaria n.º 604/2008). Metodologicamente, abordaremos neste domínio de análise as seguintes categorias: o peso eleitoral do projeto de intervenção e do perfil do candidato; o papel estratégico do conselho geral; as relações de poder e interesse no conselho geral.

#### **3.2.1. O peso eleitoral do projeto de intervenção e do perfil do candidato**

Antecipando o ato eleitoral propriamente dito, preconizado pelo atual normativo, achamos de importância maior a busca de uma resposta à percepção que os atores têm sobre o seu modelo

preferencial de eleição do diretor, comparativamente ao Decreto-Lei n.º 115-A/98. Analisando a tendência de resposta, e dos 12 entrevistados, apenas 1 diz perentoriamente ser a favor do novo enquadramento de escolha do diretor. 4 são claramente contra, 2 não apresentam uma resposta definida, 3 alegam concordar porque não conheceram o figurino anterior e os restantes 2 concordam, mas na argumentação reportam para a necessidade de um envolvimento mais alargado à comunidade educativa.

Da análise discursiva dos entrevistados, evidencia-se um certo “saudosismo” relativamente ao processo de seleção do anterior articulado, denotando-se que houve “uma ruptura democrática consubstanciada no modo de eleição indireta para a escolha do diretor” (Carvalho, 2012: 119):

“Eu acho que o modelo anterior seria melhor. Melhor no sentido, acho que era mais democrático. Mas isto sou eu a dar uma opinião... política das coisas. Acho que havia menos pressões políticas na eleição à moda antiga, porque era uma eleição aberta aos professores, à escola” (E12dCG).

As virtudes do formato de eleição preconizado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 prendem-se com maior e mais universal participação direta dos professores no processo eleitoral. Parte-se do princípio que a eleição é um dos métodos que mais compromete o “eleito relativamente àqueles que o elegeram”, e logo, um “instrumento de luta contra o clientelismo e o autoritarismo” (Carvalho, 2012: 115).

“(…) eu se calhar preferia (...) que fossem os professores... quando eram antigamente os professores a fazer a eleição” (E3CDT).

“Não. Eu não concordo. Eu acho que o diretor devia ser eleito pelos docentes, tal como era dantes o presidente do conselho executivo. E a direção devia ser um órgão colegial e não unicamente o diretor. Mas a ser unipessoal, a ser só o diretor, então devia ser eleito pelos professores. Não concordo nada com este sistema de eleição dos diretores. E por exemplo, eu sei... nós no nosso caso aqui no... não temos tido esse problema, e até porque se mantém o mesmo diretor, mas é uma, é uma porta aberta a ingerências políticas muito desadequadas quando falamos em educação” (E7pCG).

Mesmo os entrevistados que se mostram concordantes com o atual procedimento de eleição do diretor, discordam de os processos estarem restringidos ao CG, subentendendo uma maior participação dos atores e órgãos escolares, e no sentido de contrariar “contornos antidemocráticos” (Carvalho, 2012: 119):

“Ser concurso público, sim (...) mas acho que deveria ser apresentado a outros órgãos de escola. Devia ser conhecido por todos” (E4P).

No discurso dos entrevistados é notória uma crítica ao modelo de seleção do diretor em sede de CG, nomeadamente à forma de representatividade dos elementos, à sua assiduidade e participação ativa. Demonstrando um certo cooperativismo, há uma alusão indireta à prestação de certos elementos, fundamentalmente os não docentes. No fundo, a percepção de que a representatividade dos docentes devia ser maior na escolha do diretor, até porque a ação deste tem repercussões mais diretas no espaço escola e nos atores que nela desenvolvem a sua atividade. Denota-se, portanto, que embora a participação esteja sempre presente nos discursos dos normativos, a participação decretada pode não se transformar numa real participação, revelando-se em muitos atores em não-participação (Lima, 1998).

“(…) há determinadas figuras que aparecem no dia, quase (…) e que vão votar e que vão fazer com que o diretor ascenda realmente a diretor (…) depois vão-se embora. Não fazem parte realmente do dia-a-dia da escola, ou fazem parte se calhar em dias de festa” (E4P).

“E agora, no conselho geral, intervêm pessoas, elementos que estão ligados à escola, mas não entendem como funciona a escola” (E12dCG).

Este supracitado modelo *híbrido* de seleção do diretor escolar, após os procedimentos do concurso público, culmina na eleição em sede de CG. Se entendermos a eleição como uma forma de participação e de tomada decisão, o PI, como elemento associado ao perfil do candidato e ao processo de candidatura, tem certamente peso no momento final de seleção do diretor. De uma forma geral, e excluindo, por opção, os quatro não membros do CG, concluímos que somente 3 entrevistados atribuem muito peso ao PI na eleição do diretor. Os restantes 6 associa-lhe pouca ou importância relativa. Note-se que um destes, o próprio diretor, refere que o PI não é determinante. Diz o diretor,

“Agora tenho para mim que não é determinante, tenho para mim que no meu caso, e continuo a estar influenciado pelo meu caso, que não foi determinante dado uma, digamos, uma rotina de trabalho e digamos a continuidade de práticas, que era por demais conhecida por toda a gente” (E1D).

Não havendo unanimidade nos discursos, há uns que atribuem consequência ao PI na eleição, como o representante da autarquia: “acho que o projeto de intervenção facilita a tomada de decisão a quem tem que votar para a eleição do diretor” (E6aCG), e um docente do CG: “acho que o projeto de intervenção tem o peso máximo, digamos assim” (E11dceCG).

Outros dão uma importância relativa: “Basicamente o peso é relativo” (E9eeCG); “eu quase que diria 50/50. A experiência, o currículo é importante, mas o projeto também” (E10clCG). A relatividade do peso do PI também pode estar ligada ao facto de, no caso do *Agrupamento do Rio*, haver

recorrentemente um só candidato: “se houvesse mais que um candidato provavelmente isso seria determinante. Agora no nosso caso, com um único foi pacífico” (E7pCG). Eleva-se desta forma a experiência: “quando se conhece o diretor, que é o nosso caso, eu acho que é 50/50. É a experiência e é o projeto” (E12dCG).

Se, como hipótese, não fosse exigida ou necessária a apresentação do PI pelos candidatos, a argumentação inclina-se para uma reduzida alteração dos resultados eleitorais, desvalorizando a pertinência do documento: “Ah, era eleito na mesma” (E7pCG); “(...) eu pelo aquilo que eu vejo acho que era a mesma coisa, sem projeto. Acho que, conhecendo os diretores todos aqui do concelho, acho que o projeto não teve peso nenhum” (E9eeCG). O próprio diretor reconhece essa manutenção de resultados, com ou sem PI, quando refere que

“Os resultados, os resultados vão ser os mesmos, não é? Porque, se eu digo, se estou a relativizar de alguma forma, digamos, o plano de intervenção, e estou a dizer que as pessoas podem ter sido levadas a eleger ou a designar em face do conhecimento e da experiência e da vivência que tem, no nosso caso aqui de décadas, portanto acho que não é pelo projeto de intervenção. As pessoas votariam, sem projeto de intervenção, iriam votar nas mesmas pessoas, acho eu”. (E1D).

Genericamente, a tendência de resposta dos entrevistados pende claramente para uma semelhança dos resultados eleitorais com ou sem PI. Para 8 entrevistados os resultados seriam os mesmos sem PI. Apenas 2 reconhecem forte influência do PI no resultado da eleição do diretor. Quanto aos restantes, 1 não sabe e outro apresenta uma resposta indefinida.

Na tentativa de relacionar a natureza dos candidatos com o resultado da eleição procuramos perceber a percepção dos atores quanto ao número e à origem dos que se apresentam a concurso.

Quando questionamos, *A existência de um único candidato facilita o processo de eleição?*, os 8 respondem sem contemplações que sim. Para todos os entrevistados, um procedimento concursal com apenas um candidato facilita o processo de eleição e potencia a eleição do candidato, por falta de alternativas.

“Para o candidato facilita naturalmente, ser candidato único” (E1D).

“Facilita em termos burocráticos (...) escolha está facilitada por natureza. Não há outra indicação, portanto a decisão está tomada” (E6aCG).

“Claro que acaba por... É assim, se há um. Eu acho que para haver um processo eleitoral, o ideal é sempre ter mais do que um candidato. Quando há um, acho que o processo eleitoral se elimina por si só” (E10cCG).

“A gente quando está satisfeita com um diretor, e for um único [candidato], tudo bem, não é, isso é facilimo, até para toda a gente” (E12dCG).

E o processo eleitoral torna-se ainda mais facilitado, e a eleição mais célere, quando cumulativamente se verifica um candidato único e de continuidade, como é o caso do diretor do *Agrupamento do Rio*. A junção destes dois predicados cria a percepção de uma inércia participativa e de escrutínio, uma vez que a eleição está decidida, tornando-se uma certa pró-forma. Uma pluralidade de candidaturas fomentaria a discussão, o debate e o esclarecimento.

“Agora nesse caso, volto a dizer, que foi um bocadinho condicionado, no sentido em que praticamente um candidato, praticamente havia um processo de continuação. Não havia grande preocupação, e agora como é que vai ser. Se fosse outro candidato, por exemplo, a concorrer, provavelmente a coisas poderiam ter sido muito mais discutidas, muito mais postas em causa, muito mais debatidas em si, pronto, poderia ter dado outra dinâmica a esse processo, que não houve aqui” (E10cICG).

“Facilita, sem dúvida. Desde que reúna o mínimo de condições, é aceite. E se fossem vários concorrentes, teria que se jogar e apreciar muito mais pormenorizadamente todo o processo. No caso de haver só um, faz-se uma avaliação, não digo superficial, não é, com todos os parâmetros, normalmente, a ver se cumpre todos os objetivos a que se propõe. Mas não há que fazer escolhas e desde que cumpra” (E11dCG).

Em suma, a existência de uma candidatura única facilita o procedimento concursal, o ato eleitoral e a eleição do candidato. Constatação que parece ser potenciada quando o candidato único apresenta recandidatura. E, colateralmente, retira importância ao PI na seleção do diretor, afastando-o para segundo plano.

Se o processo de escolha do diretor é facilitado por uma candidatura única, de continuidade, o mesmo acontece quando a proveniência do candidato ou candidatos tem origem no próprio agrupamento de escolas. 11 dos 12 entrevistados reconhecem vantagem dos candidatos internos sobre os externos, sendo que apenas 1 atribui uma importância relativa a essa particularidade. E para isso muito contribui o conhecimento profissional e do currículo do candidato.

“Sim, sim, claramente. Acho que não tenho dúvidas sobre isso” (E1D).

“Acho que partem porque há sempre um conhecimento dessas pessoas e, portanto, quer queiramos, quer não, penso que os professores aqui do agrupamento ou os candidatos do agrupamento partem em vantagem dentro do nosso agrupamento (...) Portanto não há... não há equidade. Se eu tivesse que escolher entre duas pessoas, uma que conheço e sei o trabalho dela, e outra que desconheço, por muita capacidade que ele tenha e muito potencial e... eu era capaz de escolher a pessoa que eu conheço. Dá-me mais garantias” (E5CD).

“Há alguma vantagem, no meu ponto de vista, na medida em que conhecem a estrutura. E, portanto, pode melhor definir o tal projeto de intervenção” (E11dCG).

“Sem dúvida. Têm um conhecimento do ambiente da escola e têm também necessariamente, julgo que na maior parte dos casos, têm uma ligação com a estrutura da escola e com os representantes da escola a vários níveis no conselho geral, que o poderá tornar um potencial vencedor das candidaturas para o cargo” (E6aCG).

Portanto, os candidatos externos partem em desvantagem na corrida ao cargo de diretor.

“(...) admito que uma pessoa que venha... que seja um candidato de fora, que venha fora dessas funções, que nunca tenha tido essa experiência tenha mais dificuldade em assimilar e conhecer por dentro” (E6aCG).

“É assim, se fosse por pessoas de fora, claro que não o conheciam, não... se calhar era mais difícil, mas nós aqui que o conhecemos, sabemos em quem votamos. Claro que escolhemos logo a ele, não é?” (E8ndCG)

“Acho que sim (...) Há uma relação criada, há um trabalho já feito. Quem vem do exterior (...) como é que nós vamos avaliar (...) não sabemos qual é a experiência que a pessoa tem” (E10cCG).

Mas a existência de um só candidato também pode provocar alguns constrangimentos quando, no caso de uma recandidatura, ou não, o pretendente a diretor não reúne consensos relativamente à sua prestação ou imagem perante os membros do CG.

“(...) depende muito da prática da avaliação que nós fazemos do trabalho anterior. É provável que um diretor que seja, que tenha um desempenho que nós consideremos adequado, isso facilita. Se as coisas forem ao contrário, provavelmente dificulta um bocado a vida. Digo eu. Mas não temos experiência” (E7pCG).

O subdiretor acrescenta a variável política do funcionamento do CG, na medida em que, no seu ponto de vista, embora o candidato interno parta em vantagem, a decisão final terá sempre influência do “setor político”, que subentendemos ser a representação da autarquia.

“Admito que um candidato interno possa levar vantagem relativamente a um candidato externo, no entanto, será ou poderá o setor político, poderá decidir que é o candidato que querem para aquele... para aquela realidade” (E2SD).

Um docente do CG, relativamente à divulgação da futura equipa do diretor, refere que “Não houve, não houve. Foi questionado de uma forma quase informal” (E11dceCG). Partindo do princípio que este,

e todos os outros entrevistados (9) afirmam que a constituição da equipa do diretor não foi divulgada no último procedimento concursal, a sua perceção do peso da futura equipa na eleição entra em oposição com a falta de conhecimento da mesma. Esta conclusão relaciona-se com o facto de 7 em 9 inquiridos declarar que o conhecimento da equipa, tem influência na eleição. Portanto, embora no caso específico da última escolha do diretor do *Agrupamento do Rio*, a equipa não tenha sido difundida, os atores consideram que a sua publicitação pode influenciar o sentido de voto, em CG. Nas palavras do subdiretor “Se existisse lugar a esse conhecimento, eu diria que sim” (E2SD). Ou “Se calhar para mim, para nós pais, nem tanto, mas se calhar mais internamente a nível de agrupamento, do corpo docente (...) se calhar mesmo a equipa também tem muito peso” (E9eeCG).

E defendem que, retroagindo ao modelo de escolha anterior, a candidatura devia ser em equipa, aludindo à colegialidade.

“(...) Não influenciou porque o diretor não apresentou quem era a equipa, previamente. Isso foi feito só *a posteriori*, até houve algumas alterações. Mas eu, lá está, eu defendendo um órgão colegial, defenderia que devia ser feita logo a apresentação da equipa” (E7pCG).

“(...) quanto a mim é uma influência residual. Portanto, está mais centrada na figura do diretor e, obviamente, para atingir os resultados terá que se rodear de uma equipa competente. Poderia ser mais sensato que essa equipa fosse apresentada, essa candidatura fosse em conjunto” (E6aCG).

A não divulgação e conhecimento da equipa que apoiará o futuro diretor também pode servir de desvalorização de candidaturas externas, na medida em que fragiliza e reforça o desconhecimento do possível candidato.

“Pode (...) um candidato a diretor apresenta o seu projeto, não apresenta a equipa, não se sabe quem é. Por exemplo neste caso aqui, nós sabemos quem é a equipa, porque é um diretor da casa. Um diretor de fora não traz equipa, depois é que a forma. E a gente nunca sabe quem é a equipa” (12dCG).

Fundamentalmente, a não divulgação da equipa aquando do procedimento concursal, aos olhos dos atores, não lhe retira pertinência e consequência, pelo contrário, até pode ou podia desvirtuar algumas eleições.

### 3.2.2. O papel estratégico do conselho geral

No enquadramento do Decreto-Lei n.º 75/2008, o conselho geral, como órgão de direção, e de entre as suas competências, tem a responsabilidade de “eleger o diretor” (artigo 13.º). Detém, deste modo, o papel estratégico de escolher o *rosto* da gestão executiva do agrupamento de escolas.

Quando se questiona a legitimidade democrática do CG para a eleição do diretor, metade (6) classifica o processo menos democrático, que por sinal são todos professores. Como já vimos anteriormente, na comparação com o normativo de 1998, a classe docente considera que, com o atual articulado, perdeu representatividade na eleição do órgão de gestão. Nos restantes, as opiniões dividem-se: há os que consideram o processo mais democrático; há os que associam a democraticidade à representatividade da comunidade educativa em CG; há os que veem o processo democrático porque não conheceram o modelo anterior; há os que simplesmente não sabem.

Assim, o facto de a eleição ser realizada num órgão restrito e por representatividade dos grupos nucleares da comunidade educativa, logo num procedimento indireto e reduzidamente alargado aos elementos do universo educativo, transformou a escolha do diretor um processo menos democrático.

“Do ponto de vista da democraticidade, o processo anterior, não me custa muito reconhecer que era um processo mais aberto, mais participativo. Se me perguntar, se eu pensar se o modelo atual responde, mesmo assim, às questões da representatividade e da democraticidade, aí tenho que dizer que também corresponde, agora que o modelo antigo era mais aberto e mais, se quisermos, mais, mais apelativo à participação direta de todos, era” (E1D).

“(…) em termos de participação direta dos atores, se entender que isso pode influenciar este conceito de mais ou menos democrático, menos democrático. Se todos participassem de forma direta, a coisa era mais, podia considerar-se mais democrática” (E1D).

“Claramente menos democrático” (E2SD).

“Menos democrático. Menos democrático (…)” (E7pCG).

“(…) poderá haver outro modelo mais ajustado ou mais participativo até ao nível da escola. Podia ser uma eleição direta do diretor. Democraticamente até poderia ser mais, poderia ser um processo mais democrático ainda (…)” (E6aCG).

O carácter democrático da eleição aparece muito associado à representação dos vários grupos da comunidade no CG, não obstante a representatividade desses grupos ser limitada. E essa constatação é referida mesmo por aqueles que põe em causa a constituição do CG: “O processo é democrático. Não sei é se a composição do conselho geral é adequada” (E9eeCG).

“Porque há uma abertura a toda a comunidade e, portanto, nesse sentido é mais democrático. É menos democrático no sentido em que havia uma participação de todos os professores e agora só há uma participação dos professores que são eleitos” (E5CD).

“Acho que continua a ser democrático porque o conselho geral, de certa forma, já representa o agrupamento (...) claro que podia ser diferente, se houvesse toda a escola, todo o agrupamento a participar” (E11dCG).

Como súmula, esta perda democrática e participação presente no discurso dos atores corrobora as palavras de Lima, quando este diz que

“Por esta via se subtrai a professores, estudantes e funcionários a possibilidade de participação nos processos de decisão, a não ser de forma muito indirecta e distante, através de alguns representantes no órgão de topo, podendo mesmo afastá-los da participação no seu contexto mais próximo e restrito de trabalho, nos casos em que a direcção desse seja levada a cabo por órgãos unipessoais, nomeados com base na confiança política do conselho geral (...)” (2009: 242).

O mesmo autor remata,

Na prática, os atores escolares elegem os seus representantes e, eventualmente, órgãos colegiados, para que esses venham a impor-lhes políticas e regras heterónomas, produzidas pela direcção externa das escolas, a quem representam junto da comunidade escolar, embora eventualmente eleitos por essa” (Lima, 2014: 1075).

Com o procedimento concursal acantonado no conselho geral, a divulgação e debate em torno da candidatura não trespassou as suas “paredes”: 7 elementos afirmam que não houve divulgação e debate em torno da candidatura apresentada, 1 não sabe e os restantes 3 reconhecem que existiu, mas apenas em CG.

“Não houve. Que eu saiba, que eu me tivesse apercebido, não houve” (E3CDT).

“Não há nada, não há conversa nenhuma, não há, não vale a pena dizer mais (...) eu acredito que claro que não podemos ter todos, mas acho que era importante discutir-se o plano de intervenção. Porque nós vamos estar aqui, e vamos estar aqui por muitos anos. Portanto é importante conhecer para onde é que nós vamos, que objetivos é que tem o diretor, conhecer isso. Afinal de contas o que é que vai fazer, os valores a sua missão, conhecer isto tudo, é importante” (E4P).

“É porque realmente esse processo, quanto a mim, foi fechado entre o conselho geral (...) Mas não foi divulgado, por exemplo devia estar posto na sala de professores ou em outros locais de... frequência dos professores ou enviado... desconheço” (E5CD).

“Eu nem tive conhecimento da eleição. Passou-me completamente ao lado” (E9eeCG).

Estes discursos, indiciando um processo pouco claro e ambíguo, estão em linha com a argumentação de Carvalho, quando diz que “A transparência do processo também é posta em causa, uma vez que o Conselho Geral tem uma atitude de um certo secretismo deixando por explicar, por antecipação, o que pode ser o traço distintivo a valorizar nos diferentes candidatos” (2012: 119).

A argumentação recorrente da existência de apenas um candidato, e de continuidade, também vem legitimar e justificar a reduzida exposição e escrutínio da candidatura.

“Acho que não houve propriamente grande debate. (...) acho que não senti necessidade de grande debate, nem necessidade de grande debate. Mas eu acho que o que se aplica a mim, aplica-se a qualquer outro candidato que seja candidato único. Acho, se houver um candidato único, não haverá tanta necessidade de se debater, de se trocar impressões, de se saber diferenças, ideias, sobre... Mas havendo vários candidatos, acho que sim, que pode ajudar” (E1D).

“Sendo um único candidato não há necessidade de grandes debates, não há necessidade de grandes discussões” (E10clCG).

E o discurso dos 12 atores, criticando o modo de atuação cingido ao CG, aponta para a necessidade e pertinência de maior difusão e discussão. Como refere um dos docentes que integram o CG,

“Teria as suas vantagens que fosse levado às reuniões... que o projeto de intervenção fosse levado, por acaso não o foi. Acho que a legislação também não o obriga. Mas pronto, em termos de, portanto de conhecimento, podia ser levado aos vários departamentos, a uma reunião dos vários departamentos, em que fizessem uma análise e processassem algum, alguma opinião. Teria vantagens. Agora também dentro dos prazos que se propõe, também seria um pouco difícil pôr toda a gente a analisar o processo. Que não é de todo simples. E depois alguém para, digamos, para coordenar todas aquelas, aquelas opiniões, não seria fácil. Mas que teria as suas vantagens” (E11dCG).

O papel da comissão especializada do conselho geral, por ser diminuta, e ter a importante função de elaborar o relatório de avaliação das candidaturas, é considerado como o fator tendencialmente influenciador da posterior eleição. À exceção de 2 entrevistados que não sabem, os restantes 10 entendem que a avaliação que a CECG faz pode influenciar ou direcional a eleição.

“Eu continuo a pensar que o modelo anterior era, a esse nível era mais transparente (...). Na atual comissão, enfim, uma sessão restrita, que ainda por sua vez depois passa a informação ao conselho geral, e portanto há aí vários graus de análise que podem sofrer aí algumas influências (...) e portanto nessa passagem de informação, nessas cadeias de comunicação, às vezes, pode-se perder ou ganhar ou influenciar alguma coisa, mesmo que seja, mesmo que não seja de forma intencional” (E1D).

“Poderá condicionar sim, eu acho que é um elemento que é tido em consideração no conselho geral (...) e no caso de haver mais do que uma candidatura, pode ajudar bastante a condicionar” (E7pCG).

“Claro que pode condicionar. Eu como psicóloga, não podia dizer o contrário. Agora, claro que nós acreditamos que as pessoas fizeram esse relatório com grande profissionalismo. Agora nós sabemos que isso pode acontecer” (E10clCG).

“O relatório pode, naturalmente. Porque já leva, já vai uma opinião expressa. Quer dizer, opinião não vai, mas no relatório já se aponta os pontos fracos, os pontos fortes, etc. E, não me recordo se... creio que a comissão já indica como o candidato mais, penso que é assim, o candidato mais bem posicionado. Portanto isso naturalmente que vai influenciar a opinião dos restantes elementos, que não têm acesso, naturalmente, a toda essa documentação” (E11dCG).

“Claro. Sim (...) em termos mais práticos no fundo é o cartão verde para a eleição do diretor, isso, não é? Porque, quer queiramos, que não, essas equipas conhecem bem o diretor. Porque as coisas estão politizadas” (E12dCG).

Embora, como vimos antes, os discursos apontem para uma reduzida democraticidade da eleição centrada no CG, a legitimidade deste parece não ser posta em causa, até pela força de lei. No entanto, aqui, a legitimidade não é sinónimo de representatividade. Como refere o subdiretor, “legítimo sim. Representativo, tenho dúvidas, entendo que não” (E2SD). Com a exceção da representante do pessoal não docente, que não sabe, todos os entrevistados (11) reconhecem legitimidade. Mas para a maioria destes parece ser uma legitimidade condicionada.

Se para alguns, não concordando, a legitimidade é-lhe suportada pela lei, o que dá a subentender uma imposição legislativa,

“O enquadramento legal que temos é, tem que ser. É o que a lei determina” (E1D).

“Neste momento, posso não concordar, mas é legítimo. Acho que é o que diz a lei, (...) tenho que aceitar” (E3CDT).

“(...) o conselho geral cumpre o que está estabelecido na lei e dessa forma é legítimo. Agora se podia ir além daquilo que podia ser uma eleição pensada de outra forma, ou votada a nível... de forma geral, sem ser por representação, podia ser mais democrático, não digo que não” (E6aCG).

para outros a legitimidade é-lhe conferida pelo assento das diferentes forças da comunidade educativa, embora em representação e em número reduzido. À semelhança do que diz Brunsson “A composição de uma organização é normalmente assegurada pelo recrutamento de membros que representam grupos diferentes dentro do ambiente (no caso da direcção, membros que representam grupos diferentes na própria organização” (2006: 42).

“Eu acho que devia haver aí um acréscimo em termos de representação, talvez, não sei se de professores, de outros elementos da comunidade, não sei muito bem” (E4P).

“(...) estão lá representados todos os elementos da comunidade educativa. Portanto aí a legitimidade formal existe, aí não tiro legitimidade” (E5CD).

“Ele representativo é, mas não deviam ser estes os elementos do conselho geral que elegiam o diretor. Eu acho que o diretor deve ser eleito pelos professores” (E7pCG).

“Porque há mesmo a preocupação de ter um representante de todos os elementos que são importantes dentro da comunidade escolar” (E10cICG).

“É porque o conselho geral é eleito por toda a comunidade escolar, e com várias representações dos vários... a nível de professores, de pessoal não docente, e, inclusivamente, da comunidade em geral, de pessoas da câmara que representam o município, pessoas que representam algumas das associações, portanto...” (E11dCG).

### **3.2.3. As relações de poder e interesses no conselho geral**

O concurso público e eleição do diretor mobilizam os representantes dos diferentes grupos da comunidade escolar, que encerram interesses, motivações e visões díspares da escola como organização. Para Morgan “os interesses pessoais de todo indivíduo podem ser vistos num contexto político, e a politização aumenta muitas vezes quando reconhecemos a existência de outros atores, cada um com objetivos próprios a serem buscados” (2006: 186) e complementa que esses 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” (2006: 183). Se, como concluem Martins e Macedo,

“No passado, nomeadamente no âmbito da gestão democrática, as relações de poder caracterizavam-se por tempos e espaços em que as decisões, ainda que apenas em matérias de gestão-execução, pautavam-se pela possibilidade de manifestação de interesses diversificados, pela liberdade de expressão e abertas à participação, por lógicas colegiais, especificamente no caso dos professores” (2017: 86)

hoje, com a seleção do diretor afunilada no conselho geral, a participação em tão importante ato para o funcionamento da escola, parece esbater-se. Sendo passível de sofrer tensões, resultantes do poder de representatividade e influência de determinados corpos nele presentes, e do próprio perfil pessoal e

profissional de cada elemento. Como refere Carvalho, “A eleição do diretor pode criar tensões e conflitos no interior da própria escola, mas tal faz parte do jogo democrático, na medida em que é do confronto de ideias e de opiniões que a disputa democrática se faz e que a mudança pode ocorrer, sendo que a eleição é em si mesma disputa ou contenda” (2012: 115).

Nesta senda, achamos importante perceber a relação entre o perfil dos membros com assento no CG e o processo de eleição. E, simultaneamente, a sua influência na votação e resultado final. O resultado da aferição geral das respostas dos entrevistados não deixa margem para dúvidas: com a representante do pessoal não docente a não saber e a representante dos EE a referir que influencia pouco, os restantes 10 reconhecem que o perfil dos conselheiros tem influência direta na eleição do diretor. O que não deixa de ser curioso, pelo facto de desta percepção não vir apenas do exterior CG. Os próprios visados reconhecem essa condição.

“(…) agora pode influenciar, não tenho dúvidas que pode influenciar, na medida em que estão lá representantes do poder político, das forças locais, pessoal não docente e tal, pode influenciar, sim” (E1D).

“Sim, com certeza. Admito que, pronto são representantes, têm ligações... podem ter ligações com aquela pessoa, podem já conhecer da experiência que têm tido, do trabalho com ele, isso pode condicionar” (E6aCG).

“Sim. Lá está, quer dizer, o perfil e principalmente às vezes algumas ligações, como eu falei há bocado que existem, pronto institucionais” (E7pCG).

“Acho que há aqui, de facto, pessoas com mais poder que outras, dentro do conselho geral. Claramente” (E10cICG).

“Ah sim, influencia. Acho que sim. Acho que sendo pessoas que têm interesses pela escola” (E12dCG).

E de entre os membros, o presidente pode mesmo sobrepor-se,

“(…) eu penso que o presidente do conselho geral terá a sua influência (...). Porque há aquela contabilidade que se faz, quantos temos, quantos votos temos (...) mas também depois há uma influência do poder” (E4P).

Assim, no momento de eleição, o perfil pessoal e os interesses individuais ou cooperativos têm influência determinante fazendo com que

“a racionalidade formal é frequentemente subvertida por racionalidades informais, fruto da produção de decisões autónomas e emancipatórias dos homens e mulheres envolvidos na política educativa e que

retratam a importância das avaliações individuais, já que são marcadas pela subjetividade dos atores e por um conhecimento limitado da situação” (Carvalho & Soares, 2015: 130)

Um dos professores do CG, assumindo a influência do perfil dos membros, desvenda mesmo outra particularidade questionada e que pode explicar muito das dinâmicas de poder no seio daquele órgão, quando argumenta e acaba por identificar hierarquias de poder: “É assim, o maior número são docentes, não é. Agora se tem mais poder não, eu penso que se calhar, se calhar o município. Se calhar o município. E para mim é um dos problemas que eu acho que este sistema de eleição dos diretores apresenta. É um risco muito grande” (E7pCG).

Se é certa a importância do perfil dos integrantes do CG, quanto à identificação dos que exercem mais influência varia nos atores. Num total de 8, para 4 são os docentes, para 3 é a autarquia, 1 não sabe e o presidente do CG é mencionado por 1.

São principalmente os docentes a identificarem os representantes do município como uma fonte de poder dentro do CG. Dar nota, neste caso, que associam esse poder não aos representantes em si, mas à autarquia ou ao município, como se de uma entidade superior se tratasse.

“(…) o conselho geral da maneira como está organizado, está demasiado refém de algumas, de algumas relações... eu vou-me meter em terrenos complicados, mas... como é que eu hei de dizer... deixa-me... (silêncio) há relações muito fortes de dependência dentro do conselho geral. Nomeadamente, perante o município. Porque as instituições locais, que são os nossos parceiros, acabam também por depender, em termos de financiamento, do município para várias atividades e o para o seu funcionamento. Claro que se houver dois candidatos, um for apoiado pelo município que dificilmente eu acho que a decisão dessas entidades será diferente da que for proposta pelo município” (E7pCG).

“Na minha perspetiva será a autarquia. O poder político, para mim, tem um maior poder de decisão e de escolha, neste caso, do diretor” (E2SD).

Mesmo os que veem os docentes como o corpo com capacidade de decisão na seleção do diretor, põe reservas, na comparação com outros corpos representados.

“Talvez os representantes dos docentes. É certo que as instituições da comunidade também o têm, porque aí depende muito do grau de representação e das parcerias, e dos representantes que estejam ou que tenham ali assento” (E6aCG).

“É assim, o maior número são docentes, não é. Agora se tem mais poder... não, eu penso que se calhar, se calhar o município. Se calhar o município. E para mim é um dos problemas que eu acho que este sistema de eleição dos diretores apresenta. É um risco muito grande” (E7pCG).

“O que devia ter mais peso é os professores e funcionários. E depois, numa segunda prioridade, os encarregados de educação (...) E o que eu sinto é que é um bocado ao contrário. A pirâmide está ao contrário (...) porque nós estamos aqui e conhecemos a escola” (E12dCG).

Esta hierarquia de poder dentro do CG, revelada pelos intervenientes, parece, pelo menos no procedimento de escolha do diretor, mostrar a importância dos elementos da comunidade nas dinâmicas da escola e em decisões fundamentais. Portanto, o princípio preambular do Decreto-Lei n.º 75/2008 de reforçar a participação das famílias e da comunidade na direção estratégica da escola, parece estar a dar os seus frutos, não tanto pelo quantitativo de participação, a avaliar pela assiduidade daqueles elementos, mas pela autoridade representativa e individual que alguns detêm.

Esta autoridade e peso de alguns corpos ou elementos externos na estrutura organizativa do agrupamento, nomeadamente na referência à autarquia e aos seus representantes no CG, parecem potenciar, por mais subliminares que sejam, tensões, pressões e jogos de interesses no debate e nas decisões. Tendo em conta um universo de 8 entrevistados, 4 reconhecem a existência de tensões e interesses na fase de escolha do diretor. Já os restantes, 3, não negando essas tensões, referem que não se aperceberam, e 1 não sabe responder. Na senda de Morgan, “a maioria das pessoas que trabalham numa organização admitem, na privacidade, que estão cercadas por formas de 'arranjos' por meio dos quais diferentes pessoas tentam promover interesses específicos” (2006: 179).

Deste modo, a perceção transversal é da existência de jogos de influência e de poder na escolha do diretor escolar.

“(...) algumas suspeitas que eu tenho (...), temo que a eleição é influenciada. Temo que há ali interesse em nomear determinada pessoa” (E9eeCG).

“(...) portanto aí há algumas pressões que eu acho, que se sentem. Lá está, eu não assisti à eleição, por assim dizer, do diretor, à proposta dele, do projeto, mas a gente tem prática e experiência e sente, e aquilo que se ouve, não só aqui, em todo o lado. Há uma pressão muito grande hoje em dia, pressão e até política para dos diretores da escola. Que antigamente poderia haver, mas não se notava tanto” (E12dCG).

O facto de, na última eleição do diretor do *Agrupamento do Rio*, só se ter apresentado um candidato, a decisão, sendo por “unanimidade”, não mereceu grande discussão e escrutínio. Assim se percebe que o confronto de ideais, fações ou interesses parece ser proporcional ao número de candidaturas, isto é, o esgrimir de posicionamentos e o levantamento de movimentações de interesses estão mais associados a procedimentos concursais com várias candidaturas.

No discurso do diretor essa constatação está bem presente:

“Acho que não houve necessidade, também não havia mais candidatos, mas não houve necessidade de movimentações. Que essa, que essa hipótese está em aberto, está, e vulgarmente, e agora vou sair um bocadinho da minha experiência, do meu território, vulgarmente se ouve alguns comentários a esse propósito, posicionamentos, questionamentos, até do ponto de vista legal... como é que se diz?... de reclamações, de processos... todos nós conhecemos situações dessas. Há vários candidatos e movimentos políticos depois por trás, sobretudo quando o candidato vem de fora, enfim, há sempre alguns anticorpos” (E1D).

Mas outros atores o confirmam,

“Perante a existência ou perante a possibilidade da existência de mais que um candidato, eu acredito que possa haver movimentações nesse sentido” (E2SD).

“Não senti porque, lá está, era um candidato único. Mas acho que se houvesse... se tivéssemos mais que um candidato, essas pressões iam existir” (E7pCG).

“(...) porque era alguém que nós já conhecíamos, por isso esse jogo de poder, vamos dizer entre aspas, acabou por se anular. Porque era um processo, vamos dizer praticamente de continuidade daquele que já estava a ser feito (...) foi um processo natural, pronto. O trabalho estava a correr tudo muito bem, não fazia sentido estar aqui a criar ondas” (E10cICG).

“(...) sente-se algumas coisas. Aqui não se sente muito, porque lá está, temos só um diretor, um candidato. Mas quando há dois ou três candidatos, com certeza que haverá” (E12dCG).

Cruzando a conformação da existência de tensões com a importância do poder apontada à representação da comunidade no CG, e nomeadamente ao município, questionámos a possível relação dos candidatos com a autarquia. E as respostas são unânimes: essa relação existe, sendo a mesma qualificada de “determinante”, “importante”, “demasiadamente grande”, “cada vez maior” ou “tem de ser boa”. Portanto, os 12 entrevistados reconhecem a estreita relação e até dependência dos candidatos face ao poder autárquico. À semelhança do que Carvalho aponta para a nomeação, também na eleição parece haver uma tendência para a existência de “mecanismos de favoritismo que o conceito de tráfego de influências, a apar de outros, tão bem expressa” (2012: 111).

O diretor, recorrendo ao saber popular remata:

“Bem, usando uma expressão um bocado terra à terra, é meio caminho andado, não é? (...) para desenvolver um projeto de intervenção nos tempos de hoje, no enquadramento atual, num agrupamento de escolas, convém que esse trabalho seja feito em sintonia com as orientações políticas, políticas que determinada câmara, ou determinada vereadora tem para o setor da educação (...) dependem muito desse tipo de financiamento e de parcerias, não é só com o município (...) E portanto, eu não estou a ver entrar aqui e não e não pensar da mesma forma do que a senhora vereadora pensa, não é? ou que o presidente da câmara pensa. Alguma coisa não ia bater certa” (E1D).

Outros confirmam,

“É importante essa relação. Não sei se a autarquia estaria muito disponível para apoiar candidatos (...) de alguma maneira com ideias diferentes, não sei se seria muito... muito apoiado” (E7pCG).

“(...) o cargo de diretor é um cargo acima de tudo político... e claramente que o diretor terá de levar, terá de desencadear a sua ação em parceria com o poder... neste caso com o município. É um parceiro necessário e importante, obviamente, na vida das escolas. E, portanto, acho que esta relação tem que ser muito próxima e pode ser determinante. É mesmo determinante, sim” (E2SD).

Não esquecendo, igualmente, que a intensificação da municipalização do ensino também propicia essa necessidade de relacionamento, pelo menos institucional.

“Eu acho que essa relação entre os candidatos e a autarquia e é cada vez maior (...) E vai tender cada vez mais à municipalização e, portanto, essa relação é cada vez maior. (...) e sinto muitas vezes pela parte do diretor que me chama a atenção (...) vê lá se participas, e tal, era porreiro, porque é a câmara...” (E5CD).

“É importante que qualquer, que todos os candidatos ou qualquer candidato tenha uma boa relação com a autarquia e vice-versa (...) Portanto, há uma relação de interdependência. O município é importante para apoiar determinadas atividades, para potenciar tudo o que é feito a nível da escola. E a escola é importante para dar um feedback ao município daquilo que são as necessidades do meio escolar, do ambiente escolar, qual é a direção que se deve tomar, em que se deve apostar” (E6aCG).

“É importante porque a autarquia, quer queiramos ou não, tem uma influência, uma ação e uma responsabilidade, não só na parte da estrutura escolar, como noutros (...) há sempre uma série de coisas que a autarquia influencia. Portanto, o bom relacionamento é importante” (E11dCG).

Da existência desta relação candidato a diretor/autarquia, aprofundámos a questão e tentámos perceber até que ponto essa relação não era política, e com incidência do espectro político-partidário. Para 8 atores, o procedimento concursal está envolto em expedientes políticos de referência partidária, como estando ao “serviço do clientelismo político” (Carvalho, 2012: 1129). Como refere Paro, “Trata-se do risco de partidarização das eleições, na medida em que o partido no poder, em vez de governar em nome de toda a população, se acha no direito de impor, via aparato administrativo do Estado, seus estreitos interesses partidários” (1996: 80). 3, com a particularidade de serem todos membros do CG, não sabem. Só mesmo o diretor é perentório na negação da existência de intromissão da cor política na eleição do diretor. Falando do seu caso particular, afirma,

“Nunca vi, nunca ninguém me exigiu, nestes anos todos, nenhuma identificação político-partidária ou que me posicionasse em relação a determinado quadrante político, nem isso nunca foi abordado em reuniões

formais ou informais com o município (...). Tenho mais quatro anos noutro lado e nunca ninguém me exigiu nenhum cartão de militância que me identificasse do ponto de vista político-partidário” (E1D).

Porém, a posição do diretor, parecendo ser insular na percepção dos outros inquiridos, revela uma certa desvalorização da situação. Ao resumir a influência política da autarquia a uma abordagem direta e de militância partidária, que no seu discurso não existiu, não escamoteia a possibilidade da interferência na escolha de um candidato ser feita em função de garantias de posicionamento. Na hora de declarar sobre esta politização do procedimento concursal em CG, os restantes discursos firmam-se, e a ligação ao poder de influência da autarquia é evidente.

Portanto, os “usuários podem se deixar envolver por características partidárias da luta política, por ocasião da eleição de diretores” (Paro, 1996: 82). Na perspetiva do subdiretor “o poder político (...) tem um maior poder de decisão e de escolha, neste caso, do diretor” (E2SD) e a submissão ao município é transversal aos diversos grupos de atores que representam a comunidade educativa no CG, e consequentemente na escolha do diretor:

“Existe efetivamente um grau elevado de politização na escolha do diretor. E digo porquê. Porque se estivermos em presença de um candidato que possa não interessar à autarquia, poderá ter um projeto que possa não interessar à autarquia, a autarquia, obviamente que pode decidir que é um candidato a não eleger. E digo porquê, (...) no conselho geral estão representados os assistentes operacionais, que estão cada vez mais a passar para a alçada dos municípios, serão funcionários do município, poderão ter que decidir em função daquilo que quem tem poder de tutela sobre eles decide. Os elementos da comunidade, portanto os elementos cooptados, forem entidades ou empresas que tenham intervenção no meio, tenham presença no meio, à partida também estarão condicionados àquilo que será a decisão do município. Dai que o diretor será quem o município quiser, à partida” (E2SD).

Portanto, na sua opinião “(...) será ou poderá o setor político, poderá decidir que é o candidato que querem para aquele... para aquela realidade” (E2SD).

Mas este posicionamento da politização interna do CG tem ecos em todo o grupo sondado, ou seja, “sob a influência de um modo político de ver, tudo se torna político” (Morgan, 2006: 212):

“(...) se olhar ao geral, e vendo aqui o concelho, então há muito. (...) todos os candidatos ou todos os diretores dos agrupamentos, acho que são todos ligados ao partido que estava na câmara” (E3CDT).

“Eu parece-me que tem muita influência. Quando se diz que um diretor é político ou tem que saber ser político (...) interessa conhecer ou interessa estar ao lado do poder local” (E4P).

“(...) em muitos agrupamentos, uma ideia que eu tenho, a eleição do diretor está cada vez mais política, não é? Está cada vez mais política. Há uma politização cada vez maior. E a entrada das câmaras nessa eleição (...) a questão de politização vai-se acentuar, porque naturalmente as câmaras vão querer que dentro das escolas dos seus municípios estejam pessoas que se identifiquem com a sua cor política, isso é óbvio” (E5CD).

“Tenho a certeza que há [politização partidária] (...) E até acho que já influenciou no concelho” (E9eeCG).

“Bem, isso já são perguntas assim um bocado complicadas. Complicadas no sentido de polémica. Eu acho que, pela minha experiência, havendo a mesma cor política, as coisas funcionam melhor (...) acredito que quando se mete política com os interesses da escola, e são de cores políticas diferentes, acredito que haja algumas divergências, que seja mais difícil (...) centrado no conselho geral, eu acho, a minha opinião pessoal, a eleição é mais politizada (...) Acho que o poder local, as associações, autarquias têm uma influência muito grande na eleição do diretor” (E12dCG).

Individualizando a declaração do representante da autarquia, há uma expressão de não comprometimento e de politicamente correto, quando diz que “Não, não... não sei... não quero entrar por aí porque eu não sei exatamente, nem sei, no caso do candidato, qual é a ligação partidária” (E6aCG).

Sistematizando, o discurso direciona-se para uma politização partidária do processo de seleção do diretor, associada à política autárquica. Ou como diz Morgan, “a política de uma organização é mais claramente manifestada nos conflitos e jogos de poder e nas intrigas interpessoais que resultam do fluxo de atividade organizacional. Mais fundamentalmente, no entanto, a política ocorre numa base contínua, muitas vezes de uma maneira que é invisível para todos menos os diretamente envolvidos” (2006: 183).

Embora segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008 o conselho geral possa, em condições particulares, demitir o diretor, deliberando a cessação do seu mandato, esta dominação teórica parece não ter reflexo na visão dos atores. A perceção é de que o diretor podendo estar refém do poder político local, continua poderoso no interior da escola (Lima, 2011b), e perante o CG. Senão vejamos: 8 dos entrevistados responderam que o diretor não está dependente nem é submisso ao CG. Só 3 respondem que sim, sendo que 1 destes, o professor não membro do CG, refere que é submisso somente perante alguns elementos. Mais uma vez, a representante não docente não tem uma opinião.

Assim sendo, não denotando subordinação, o diretor pode, inversamente, exercer poder sobre o CG e nas suas dinâmicas. Não só pela maior intervenção executiva, como pelas atribuições que lhe são conferidos. Portanto, na prática

“Embora a natureza colegial do conselho geral constitua a resposta favorável ao quesito constitucional mínimo da participação na gestão democrática das escolas, definido como órgão de direção, é o órgão unipessoal de administração e gestão que cabe a representação e a conduta quotidiana da organização escolar, assim induzindo a ideia de que quem dirige é, naturalmente, o diretor” (Lima, 2018b: 47).

Se uns veem o CG como “aliado” do diretor ou como apenas “fiscalizador”, esta posição diminuta do primeiro face ao segundo está bem patente nas declarações do diretor e do subdiretor:

“Não, não. Se eu quiser ser um bocado crítico em relação (...) aos poderes do conselho geral, e do diretor, acho que, acho que alguma coisa não bate certo, porque em termos de lei, se quisermos, e em termos concetuais prevê-se alguns poderes para o conselho geral, que eu acho que depois na prática, fruto desta ligação que existe entre o diretor e as estruturas do Ministério da Educação, o conselho geral, o poder fica um bocadinho diluído, não é? Diluído porque estamos permanentemente a receber orientações, algumas com algum peso, com muito peso até. E depois a vida corre em conselho geral. Reúne, para cumprir obrigações, de três em três meses e para fazer alguns reparos, para fazer dar pareceres sobre as contas de gerências, sobre a organização do ano e tal, mas depois quem organiza o ano é a equipa da direção que trata disso tudo” (E1D).

“O diretor apenas perante o conselho geral terá momentos em que terá necessariamente que prestar contas ao conselho geral. E pela situação que está prevista, de possível destituição do diretor, por aquele órgão. Depois na generalidade não. Na generalidade, eu diria que o que pode acontecer é precisamente o inverso. É o diretor ter maior relevo e importância naquilo que é a vida da escola ou do agrupamento” (E2SD).

E esta inversão de influência interna entre o órgão de direção estratégica e o órgão de administração e gestão acaba por se confirmar na visão dos entrevistados, quando procuramos encontrar qual a entidade com mais poder dentro do agrupamento. Dos 12 entrevistados, 7 indicam o diretor ou a direção como o órgão mais poderoso. Só 4 intervenientes atribuem esse papel ao CG, sendo que 2 só lhe dão poder em teoria. Finalmente, o professor não membro do CG, divide o poder por alguns membros do CG e pelo conselho pedagógico.

Para alguns o diretor é perentoriamente o órgão com mais poder, como refere o coordenador de departamento: “Eu dizia o diretor. É um órgão pessoal, unipessoal. Dentro do agrupamento dizia o diretor. Mas também é o órgão que tem mais responsabilidades. É o que responde mais perante o ministério” (E5CD). A maioria atribui importância ao diretor pela sua vertente prática comparativamente ao poder teórico-normativo do CG. Na ótica dos entrevistados o diretor carrega um poder e uma autoridade associada à sua posição na organização. Autoridade essa, que “é um tipo de poder legitimizado que é respeitado e reconhecido por aqueles com quem alguém interage (...). O tipo mais evidente de autoridade formal é associado com a posição que uma pessoa tem numa organização” (Morgan.2006: 195). Se o decreto ressalta a importância estratégica do CG, tornam-se, em teoria, o principal órgão da escola, no terreno, tendo em conta as práticas e as dinâmicas de ação, os atores veem no diretor, e na sua equipa, o principal foco de poder.

“Supostamente devia ser o conselho geral, não é. Eu confesso que não consigo dizer se... eu seria tentada em dizer que é o conselho geral, agora se é mesmo na prática, não consigo ter uma avaliação muito certa (...). O diretor tem um peso muito grande, porque depois no dia a dia é quem executa” (E10cICG).

“Teoricamente é o conselho geral (...) Na prática, como é um órgão que só reúne periodicamente três ou quatro vezes por ano, não há qualquer incentivo, nem em termos horários, nem remuneratórios, muitas vezes alguns elementos do conselho geral, não digo que se baldem, que se demitam das suas funções, mas não têm a disponibilidade que precisavam para avaliar corretamente toda a dinâmica e propor, inclusivamente, coisas, atividades, alterações” (E11dCG).

“Havendo o conselho geral, não há volta a dar, porque é uma questão legal (...) Na prática é o diretor. É o diretor pedagógico, tem conselho pedagógico, orienta os coordenadores todos, os grupos, os departamentos e as escolas do primeiro ciclo do agrupamento todo, em geral. E é o diretor que no fundo manda nisto tudo, não é, como é óbvio. Ele tem de por o projeto de intervenção em prática, tem essa autonomia. E o Conselho geral compete-lhe vigiar se está a cumprir ou não o tal projeto interventivo” (E12dCG).

A própria presidente do conselho geral, figura insuspeita pela liderança que detém no órgão, considera o poder do órgão de direção como “balelas da legislação”. Mas justifica:

“A direção. Eu acho que a questão de dizer que o conselho geral é o órgão mais importante dentro da escola, não passa de balelas da legislação. Porque eu acho que nem a prática mostra isso, quer dizer, na legislação isso pode estar implícito, mas acho que a prática não, não comprova o que diz a legislação. Como em muitas coisas neste país. Acho que não. (...) tudo bem, tem poder para quê?, se for preciso, destituir o diretor, mas em casos extremos. Mas no dia-a-dia da escola não, não...” (E7pCG).

De notar que os atores mais ligados à ação executiva, diretor e subdiretor, reconhecendo a importância do poder que exercem, colocam inclusivamente o conselho pedagógico à frente do CG, na sua hierarquização de poder das estruturas. Na sua argumentação declaram,

“O diretor ou a direção, se quisermos. E mesmo depois punha o conselho pedagógico e só depois vinha o conselho geral. Na prática, do ponto de vista legal, sabemos que não é assim” (E1D).

“Desejavelmente o conselho pedagógico. Desejavelmente devia ser o conselho pedagógico a ter mais poder. Não sendo assim, diria que o poder está na mão do diretor” (E2SD).

### **3.3. O projeto de intervenção na ação do diretor**

Com a eleição do diretor, a escola toma opções e encontra a sua liderança, que se quer forte. Como resultado do atual modelo de escolha do diretor, a essa liderança está associado um conjunto de

predicados resultantes do perfil pessoal, mas também dos elementos de candidatura – currículo e projeto de intervenção, que condicionam a sua ação. É a análise compreensiva da operacionalidade deste último documento de candidatura e de visão do diretor eleito que passaremos agora a realizar. Para tal, e na procura de respostas ao papel do projeto de intervenção nas dinâmicas de ação estratégica do diretor, exploraremos a implementação e as consequências do PI do diretor do *Agrupamento do Rio*.

### 3.3.1. A implementação do projeto de intervenção

Como a candidatura, também a construção e apresentação do projeto de intervenção é um ato eminentemente unipessoal, pelo menos na forma preconizada pelo articulado do Decreto-Lei n.º 75/2008.

Relativamente à operacionalização e execução do projeto de intervenção, questionamos: não descurando a responsabilidade unipessoal associada à estratégia apresentada pelo diretor, será a aplicação do projeto de intervenção um ato solitário de decisão? Nesta perspetiva, tentamos compreender a modalidade de decisão e gestão na execução do projeto de intervenção. Para tal, questionámos as formas de atuação do diretor numa lógica comparativa entre o atual decreto e o diploma de 1998, e o inerente confronto entre unipessoalidade e colegialidade.

O registo dos relatos dos entrevistados revela-nos uma disparidade de pontos de vista, porém centrados na manutenção de atuação do diretor, e sem evidenciar um forte vinco da unipessoalidade. 4 entrevistados referem que a ação do diretor é semelhante, 3 conferem-lhe mais autonomia, flexibilidade e poder no interior da escola e 4 não sabem ou responde de forma indireta. A presidente do CG refere que o atual modelo, não tendo alterado a postura do diretor afastou-o dos professores:

“Não, não veio, mas lá está, na altura sentia-se um compromisso maior (...) o diretor era um dos nossos. Sentido pelos docentes como um dos nossos. E neste momento, as coisas já não são bem assim. Não é uma questão de autoridade, mas está noutra patamar, digamos assim. Já deixou de pertencer, das pessoas sentirem, de o sentirem enquanto membro do nosso grupo, de professores. E isso causa alguma perturbação na escola, não muito positiva” (E7pCG).

Refira-se que esta perceção se relaciona com uma constatação que verificamos no trabalho de campo: o gabinete do diretor é um espaço individual e separado da restante equipa em andares diferentes no edifício comum da escola sede de agrupamento. Este aspeto físico, alegadamente para ser

mais célere na resposta à solicitações da comunidade educativa, afigura-se visivelmente desconcertante em termos organizativos, operacionais e colaborativos.

Todavia, há uma visão de que o modo de atuação do diretor sofreu poucas mutações com o atual decreto:

“Não. Morreu tudo na praia. Está tudo como estava, tudo como era, não há mudanças. É o que eu digo, e depois eu até se calhar, eu digo, eu gostava de conhecer o plano estratégico, para ver se há ali alguma diferença, se há ali algum meandro que nós possamos agarrar para melhorarmos, mas na realidade (...) cumpre-se porque é preciso. É a tal burocracia que precisa fazer-se, agora o diretor não deixou de ser quem era” (E4P).

“(…) eu sei que falava, quando era necessário, eu falava como o presidente do conselho executivo. Se ele estivesse..., se não estivesse falava como outro e o outro transmiti-lhe e lá resolviam e depois tinham o assunto resolvido ou não. Agora praticamente faço igual. Portanto, não me apercebo da grande diferença. Eventualmente internamente é capaz de haver, dependendo da maneira como o diretor colabora com os seus pares de trabalho” (E11dCG).

O próprio diretor confirma, desvendando até uma certa colegialidade pelo menos de estratégia executiva,

“Não. Eu não sinto diferença nenhuma (...) o trabalho que fazia com o 115, e já com o 769-A e agora, ou é da minha maneira de ser ou eu tento que seja o mesmo (...) Acho que há, não há alguma coisa que se faça aqui na escola que a direção não faça e ainda fazemos reuniões, ainda fazemos reuniões de direção” (E1D).

Só mesmo o coordenador de departamento encara a figura do diretor e a sua atuação como mais unipessoais, mais centralizadoras e com mais poder, quando diz que

“(…) esse projeto unipessoal, como disse, pela nova lei, veio dar mais poderes e autonomia ao diretor... com os seus aspetos positivos e negativos (...) pela nova legislação tem mais poder do que tinha. (...) E portanto, caminhamos um pouco para uma centralização do poder numa pessoa, com todos os convenientes e inconvenientes que isso existe” (E5CD).

Esta perceção está em linha com a argumentação de Martins e Macedo quando concluem que “a centralidade remetida ao diretor, responsável por cada escola ou agrupamento pode ser um factor de erosão da gestão democrática e, conseqüentemente, de fragmentação das práticas de colegialidade dos profissionais, que cada vez se vão tornando mais formais e uniformes” (2017: 85-86).

A possibilidade do modo executivo do diretor ter sofrido alterações com o atual modelo de gestão e administração da escola, é levantada pelo subdiretor, colocando-a na linha de pensamento de Lima (2011b), de um diretor fraco para fora e forte para dentro:

“Poderá trazer novas formas... eu diria que poderá trazer novas forma de intervenção se o diretor vestir o fato que o 75 propõe. Porque ele poderá, efetivamente, adotar uma postura e posição unipessoal que apenas lhe confere um poder e uma possível maior autonomia para o interior da escola, não para a relação que estabelece com o Ministério da Educação. E Porquê? Porque o 115, através de uma equipa, que portanto era um órgão colegial, ele quando dialogava com... com o ministério, com a tutela, neste caso não falava de forma... não dialogava de forma unipessoal, mas sim de forma colegial. Era um conjunto de pessoas que partilhavam da mesma opinião. Aqui ele fala individualmente com... terá o seu papel claramente enfraquecido nesta... nesta questão do diálogo, da comunicação com a tutela. Poderá apenas reforçar o seu poder para o interior da escola” (E2SD).

Como objeto alvo da investigação, e para melhor compreendermos a sua implementação, questionámos o universo de 10 atores se conheciam verdadeiramente o projeto de intervenção do diretor e o seu conteúdo. As respostas vêm corroborar o desconhecimento generalizado do documento, já anteriormente assumido. Sem considerarmos o diretor e o subdiretor, 5 entrevistados não conhecem o projeto de intervenção em vigor, sendo que 2 pertencem à composição do CG. Os restantes 5, todos membros do CG, dizem conhecer o projeto, mas por via interna do conselho. Esta evidência realça a falta de divulgação do PI antes e após a eleição do diretor, e o seu confinamento ao CG.

De entre os desconhecedores do projeto de intervenção e do seu conteúdo evidenciamos o relato do professor não membro do CG, que, partindo da sua perceção, e em jeito de indignação, transpõe o desconhecimento do PI noutros atores do agrupamento, incluindo integrantes da equipa do diretor.

“Não. Não tive acesso. Não conheço. Nunca me foi mostrado (...). Portanto, era importante toda a gente ter acesso ao projeto estratégico do diretor e saber o que é que vai fazer, mesmo que não tenha voto na matéria, porque a maior parte das pessoas que andamos aqui não há voto na matéria, as pessoas não têm como, não estão no conselho geral, não está até no pedagógico, não estão em qualquer órgão (...) Agora não me parece que o plano estratégico seja minimamente conhecido. Eu estou a falar agora concretamente na realidade do agrupamento. O nosso agrupamento, eu penso que as pessoas muito poucas serão aquelas que conhecem. Provavelmente, um presidente de um conselho geral, provavelmente claro o órgão, o órgão não, os elementos da equipa do diretor provavelmente conhecerão e se calhar nem todos. E se calhar nem todos porque alguns já estão tão habituados àquele saber fazer do diretor, que aquilo já está como que entranhado” (E4P).

A imperceção relativa ao projeto de intervenção pode também justificar-se, na sua génese, na falta de comunicação interna no agrupamento, nomeadamente na divulgação dos documentos estruturantes. A própria CEEG, na elaboração do relatório de avaliação da candidatura, lavra em ata:

“Considerando também que são persistentes no Agrupamento disfunções na circulação/acesso à informação/interiorização dos documentos estruturantes do Agrupamento (Projeto Educativo, contrato de Autonomia; projeto TEIP e plano de melhoria, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, entre outros) que muito afetam o bom funcionamento do mesmo” (Ata da comissão especializada de 30 de maio de 2017, 2)

Posto isto, o projeto de intervenção aparece diluído na perceção dos atores, tanto pelos constrangimentos de divulgação, como pela sombra de outros documentos chave. E assim, embora a ação do diretor seja consequente, a sua associação à missão e objetivos do projeto não é conhecida. Esta descontinuidade contraria o pensamento de Randolph e Posner quando afirmam que “os bons gestores de projectos fazem com que as coisas aconteça. E quando elas acontecem, as pessoas dão por isso!” (1992: 16).

Ao confrontarmos a implementação do projeto de intervenção com as orientações estratégicas do projeto educativo, verificamos, uma vez mais, a relação entre os documentos. Do relato dos entrevistados constatamos que a ação do diretor ou segue apenas o PE ou tem como orientação estratégica os dois projetos. Quantificando as respostas, 4 entrevistados referem que a ação do diretor segue unicamente o PE, 5 acham que resulta da conjugação dos dois documentos e 3 não sabem ou não respondem especificamente.

Os que afirmam ser o PE a “cartilha” do diretor, na qual se incluem o subdiretor e a presidente do CG, fazem-no por três ordens de razões: importância estratégica do PE e desconhecimento ou desvalorização operacional do PI.

“Direi que será o projeto educativo, na medida em que aquela que é a sua intenção, será validada por... por um órgão colegial, esse sim, o conselho pedagógico” (E2SD).

“Como não o conheço, para mim resume-se no projeto educativo” (E4P).

“O projeto educativo. Eu acho que, provavelmente, depois de entregue o projeto de intervenção e de eleito o diretor, já não é um documento que norteia a ação dele (...) Não se nota a necessidade e haver um projeto de intervenção, com o nosso projeto educativo que temos, ele cumpre o que está lá, no projeto educativo” (E7pCG).

Mas a maioria vê na complementaridade dos projetos a orientação da ação do diretor, o que comprova o entendimento e a realidade da conceção do PI com base no PE.

“Eu aí não consigo fazer a distinção, acho que são as duas coisas. O projeto educativo não se pode dissociar da nossa realidade e o projeto de intervenção é uma coisa muito mais imediata, que desperta mais a

atenção. E não estava a falar verdade se dissesse, é pá, primeiro eu estou a pensar num projeto educativo... não, o projeto educativo é o chapéu destas coisa todas” (E1D).

“Eu acho que isso são parceiros. Têm que funcionar os dois em simultâneo, porque um não passa sem o outro” (E12dCG).

### **3.3.2. A consequência do projeto de intervenção**

Segundo o artigo 22.º-A do Decreto-Lei 137/2012, o projeto de intervenção identifica os problemas associados à escola ou agrupamento e define a missão, as metas e as grandes linhas de orientação da ação do diretor, bem como o seu plano estratégico a realizar o mandato. Portanto, no espírito da lei, o projeto de intervenção estabelece um rumo que pretende vincular a ação do diretor.

Partindo desta pressuposição, e na procura de traços organizativos do projeto de intervenção no desempenho do diretor, inquirimos os entrevistados sobre o seu conhecimento sobre o conteúdo do documento. E se reconheciam alguns objetivos e estratégias na ação do diretor. Como seria de esperar, e como já afirmámos, os relatos confirmam o desconhecimento do projeto de intervenção, e daí a dificuldade em identificarem uma linha de atuação do diretor com base no projeto. Esta constatação verifica-se na resposta de 8 dos entrevistados. Somente 4 associam a ação do diretor ao projeto de intervenção, sendo que destes 4 são o próprio e o subdiretor.

Na sequência da já verificada dependência do projeto de intervenção relativamente a outros documentos, a fundamentação das declarações aponta sobretudo para objetivos e ações dos mais estruturantes (projeto TEIP e PE).

“Sempre. Eu aqui nunca me posso alhear da, do contexto que tenho, de ser um agrupamento TEIP e naturalmente que as turmas PIEF os meninos de etnia cigana” (E1D).

“Sim identifico, sim. O diretor tem a preocupação principal de desencadear mecanismos que... que vão ao encontro das comunidades que poderão, efetivamente, estar mais fragilizadas social e economicamente e procura acionar respostas que ajudem estes tipos de alunos, oriundos destes meios fragilizados. Tem também manifestado alguma preocupação em desenvolver os mecanismos e os processos de articulação inter-ciclos. Essencialmente sim, eu diria que a tónica do diretor centrar-se-á nesses dois elementos” (E2SD).

“Na parte relacionamento das entidades, por exemplo, procurar que sejam as entidades do meio também a assimilar e envolver-se nos projetos da escola, a aproximação com os encarregados de educação” (E6aCG).

Apesar da concentração de competências e poderes tornar o diretor uma personalidade forte no seio da escola e subordinado perante a tutela (Lima, 2009b, 2011b), ou como diz o subdiretor

“Direi que sim para o interior da escola, não para o exterior da escola, não. Para o exterior da escola ele é um ser isolado, que se representa a si próprio. Para o interior da escola sim, pode-lhe conferir um maior poder de atuação. Apenas para o interior” (E2SD),

a apresentação e operacionalização do projeto de intervenção, como um plano de intenções unipessoal validado pelo órgão mais representativo da comunidade educativa, não espelha um reforço inequívoco de poder ou autoridade. Dos relatos recolhidos, as opiniões dividem-se: 6 atribuem um incremento do poder do diretor por via do seu projeto de intervenção, 5 responde que não e 1 não sabe.

Concretizando, o poder está relacionado essencialmente com o carácter unipessoal do cargo, da sua eleição e ação. Aqui os atores denotam o já referido poder no interior da escola:

“Eu acho que a partir do momento em que é uma pessoa que é eleita, não é uma equipa, é uma pessoa que é eleita, e que é um projeto pessoal, eu acho que sim” (E3CDT).

“Porque tem muito poder, o poder está todo ali. É um poder relativo, nós todos sabemos, é um poder que está centralizado, é um poder que hoje está muito localizado (...) mas é um poder, o diretor tem muito poder se quiser” (E4P).

Noutro sentido, e mais do que poder, o discurso indica um acréscimo de responsabilidade, como rosto identificado na escola e perante a administração central (cf. Artigos 29.º e 51.º do Decreto-Lei n.º 75/2008). Os discursos do diretor, do representante da autarquia e do representante do EE são bons exemplos desse juízo:

“Não. Se quisesse, se eu quisesse colocar aí alguma condição, diria que veio aumentar a responsabilidade, isso sim. Nem poder, nem autoridade, mais a responsabilidade, se quisermos. Há ali uma declaração de compromisso” (E1D).

“No fundo tende a associar-se esse projeto como sendo um projeto pessoal e unipessoal. Embora a equipa está por trás mas é evidente que a responsabilidade é muitas vezes assacada ao diretor. É um bocado como o chefe do governo, não é? Está à cabeça dos problemas para o bem e para o mal” (E6aCG).

“(.) como diretor, se calhar, reforçou-lhe os poderes. Se é ele que escolhe a equipa, automaticamente a equipa fica subordinada, se quem é o escolhido é ele e não a equipa. É ele que é escolhido, o eleito. É ele que responde, é ele que é responsabilizado, é ele que também exige” (E9eeCG).

Na prática, o exercício do poder correlaciona-se mais com o salvaguardar de responsabilidades e “assim, os directores ou gestores escolares tenderão a criar mecanismos de controlo organizacional mais severos e formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados académicos e educacionais” (Afonso, 2010: 21).

A avaliação e monitorização do projeto de intervenção e, conseqüentemente, dos objetivos e estratégia, não são realizadas, pelo menos de modo formal, direto e sistemático. No relato dos intervenientes, essa constatação é evidente, na medida em que nenhum admite haver uma verdadeira avaliação da implementação do projeto de intervenção. As respostas dos 12 entrevistados variam entre o desconhecimento, a não realização, a abordagem indireta e não específica em CG. De notar que esta última abordagem está relacionada com uma associação colateral do PI com a análise e avaliação dos relatórios de execução do PAA, do PE, do projeto TEIP e mesmo dos resultados escolares.

Os discursos mais diretos e perentórios, como a do professor não membro do CG, apontam para a inexistência de qualquer tipo de avaliação: “Eu não o conheço, não sei se foi avaliado ou não, há um processo de avaliação, eu não sei, não conheço (...) e não me lembro, se quer, de alguma vez ele fazer alusão à avaliação do seu plano estratégico.” (E4P).

Os discursos dos intervenientes mais implicados na operacionalização e avaliação do projeto de intervenção, o diretor e a presidente do CG, não contrariando a percepção geral, admitem a falha, e dão indícios da necessidade da melhoria de práticas.

“Temos... enfim, temos tentado, eu acho que a esse nível temos algum trabalho... temos de melhorar um bocadinho os nossos procedimentos (...) Temos tentado, através de uma equipa de autoavaliação e processos de autoavaliação, fazer esse levantamento, sobretudo nos finais de período (...) Mas é um dos campos que eu reconheço que (...) temos que desbravar aí algum caminho” (E1D).

“Digamos que nós estamos a dar passos em termos de monitorização, de avaliação interna que são importantes. Porque eu acho que era uma falha aqui na escola e, se calhar, em muitas escolas. É feito um relatório de acompanhamento do projeto educativo e que é apreciado pelo conselho geral, mas que não é muito esclarecedor... é um relatório, pronto, para cumprir, acho eu, o que está estipulado (...) Temos o plano de melhoria TEIP, temos os relatórios TEIP que para nós são documentos mais estratégicos” (E7pCG).

Partindo da premissa que o projeto de intervenção define o plano estratégico do diretor para o agrupamento, seria de supor que a sua implementação marcaria na organização traços visíveis dessa estratégia. Na realidade, a percepção dos atores, não assumindo uma correlação entre o PI e o seu reflexo na escola, refugia-se numa possibilidade não visível de “tem de espelhar”, “acredito que sim” ou “é difícil avaliar” (8):

“Eu acho que tem que espelhar. Agora se me perguntarem, de que forma, ora mostre lá por que é que isso... por que é que... é pá aí tenho alguma dificuldade em dizer. Agora se me perguntar se ao fim de quatro anos a escola espelha aquilo que foi a preocupação do diretor e da equipa da direção, tem, tem que espelhar” (E1D).

“(...) eu quero acreditar que sim, quero acreditar que sim” (E2SD).

“É sempre difícil avaliar isso e certamente que isso não acontece na totalidade” (E6aCG).

Não contando com os que não conhecendo o PI, não conseguem, igualmente, estabelecer essa relação (4).

“Não conheço o projeto. Vai-me desculpar. Eu realmente não posso responder a algumas situações porque desconheço. Portanto, não lhe vou dizer que sim ou que não só para dizer... eu podia-lhe ter dito ah eu conheço, mas não conheço e tenho que ser sincero” (E5CD).

A perceção do representante da comunidade local quando diz que “provavelmente não está à imagem de... porque nós sabemos que muitas vezes os planos não são cumpridos (...) o ideal é que fosse” (E10cICG), confirma “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: 21). Concluindo, regista-se uma descontinuidade entre os pré-juízos de ideia transformadora do projeto de intervenção e a sua marca real e visível deixada na estrutura organizativa da escola. Deste modo, partindo do princípio que “Uma escola baseada em projectos deve ser, por filosofia educativa e por direito próprio, uma escola diferente das outras escolas” (Zabalza, 1992: 105), e tendo o *Agrupamento do Rio* uma identidade própria, a marca do projeto de intervenção podia ser mais vincada

## CONCLUSÃO

Como corolário da jornada investigativa, e na senda da problemática, dos objetivos traçados e das hipóteses levantadas, apresentamos agora a summa e as grandes conclusões do estudo realizado.

Não sendo propriamente um formato plenamente original no regime de administração e gestão dos estabelecimentos escolares, o Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, veio criar ruturas, nomeadamente na escolha, ação e responsabilidades do “rosto” da atual escola – o diretor. No entanto, “a existência de um diretor executivo não é em si mesmo o aspecto mais determinante na mudança de paradigma do modelo de gestão (tudo depende é do tipo de gestão que for adoptado); o que é significativo dessa mudança são as expectativas que são depositadas nesse director executivo” (Barroso, 1991: 78). Esta perspetiva de mudança prova a complexidade da escola como organização, à qual o *Agrupamento do Rio* não lhe é indiferente, e requer a mobilização de diferentes prismas de análise.

Terminado o estudo, e da análise da articulação do modelo teórico traçado com os dados do campo empírico, procedemos ao seu confronto com o problema, os objetivos e as hipóteses teóricas, colocados à partida. Exercício que faz todo o sentido na abordagem compreensiva e interpretativa das várias etapas do trabalho, plasmadas nos seus capítulos estruturantes.

O Capítulo I, que denominamos de *Processos de escolha e dinâmicas de ação do órgão de gestão*, inicia-se com uma *viagem* normativa, de cariz interpretativo, pelos diferentes regimes de administração e gestão das escolas na apelidada “gestão democrática”, e centrada da figura do “rosto” da escola, na sua seleção e nas suas competências e responsabilidades de ação. E, na senda do objeto de estudo, a uma escala mais micro, no atual diretor e na sua bandeira de escolha e ação, o projeto de intervenção. Figura central da escola como organização, que é sublimemente descrita por Lima como

“Podendo, em determinadas circunstâncias, permanecer dezasseis anos consecutivos no cargo, o diretor concentra um poder inédito no contexto das escolas e agrupamentos, nomeando e livremente demitindo subdiretor, adjuntos, assessores, coordenadores de departamentos curriculares (embora sujeitos a lista triplíce), e coordenadores das escolas agrupadas, tendo sido formalmente concebido como o *pivot* de tudo o que de relevante acontece na administração e gestão das escolas e como o 'elo de ligação' legítimo e único, entre a administração central e as unidades e subunidades de gestão a nível periférico” (2018b: 46).

O percurso legislativo da escola democrática, iniciado no advento da Revolução de Abril, não sendo longo (seis decretos em quarenta e seis anos de democracia), tem-se pautado pela procura de modelos e regimes de administração e gestão que, não seguindo uma continuidade, apresentam recorrentemente mutações resultantes dos diferentes contextos, sociais e políticos. E que, não obstante o pensamento

produzido e os pareceres dos especialistas e intervenientes, fundou-se sempre no controlo do Estado e numa administração centralizada (Lima, 1998). Período que Lima resume, quando invoca que “A democratização do governo das escolas públicas portuguesas, iniciada com o 25 de Abril de 1974, tem-se revelado um processo complexo e contraditório, marcado por avanços e recuos, bem como por múltiplas dimensões políticas, administrativas e educacionais” (2018b: 31). Esta evolução, por vezes experimental, que consideramos apresentar (des)continuidades, não tendo nem uma linha de sequenciação, nem de alternância, apresenta, no entanto, dois blocos normativos que subentende mudança de paradigma, sendo que, não de forma radical, o hiato associa-se à publicação do Decreto-Lei n.º 172/91. Um puramente democrático, participativo e colegial, e o outro, por vezes com carácter de experimentação, nem sempre com aplicabilidade geral ou com opcionalidade, e aludindo à unipessoalidade, termina com a universalidade imposta do diretor do atual articulado. E esta trajetória legal teve os seus reflexos na escolha e ação do líder escolar, passando-se de um processo democrático de base eleitoral alargada e de decisão e ação colegial, para um processo democrático híbrido de concurso público, de eleição por representação (em conselho geral) e recondução, e de decisão e ação genuinamente unipessoal. Esta transição “(...) passou de prática de tipo autogestionário a objecto de normalização e consagração jurídica, tendo sido, posteriormente, sujeita a um processo de progressiva erosão nos discursos de política educativa. Mais recentemente, porém, entrou numa fase que poderá ser metaforicamente apelidada de ocaso” (Lima, 2009: 241).

A construção do modelo de análise presente no capítulo II foi, como qualquer investigação reclama, processo de uma evolução natural, fruto da produção de conhecimento teórico e da sua aplicação à problemática e à realidade organizacional. Até porque “o trabalho exploratório tem como função alargar a perspectiva de análise, travar conhecimento como o pensamento de autores cujas investigações e reflexões podem inspirar as do investigador” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 109). Posto isto, se inicialmente, e tendo em conta a pergunta de partida, os objetivos e as hipóteses, associávamos os fundamentos dos modelos racional burocrático à regulamentação legal do procedimento concursal e ação do diretor, e o político à eleição, a constatação de incongruências e inconsistências das dinâmicas entre o *plano das orientações para a acção* e o *plano da acção*, fez-nos mobilizar uma abordagem tridimensional, ao incluirmos as *lentes* dos modelos da ambiguidade. Como advoga Ellstrom “como cada modelo enfatiza um aspecto diferente das organizações, eles podem dar, no máximo, apenas uma compreensão parcial das características organizacionais da escola” (2007: 450). Os princípios burocráticos, como em qualquer organização, estão fortemente implantados na escola, na sua estrutura e no seu funcionamento. E, naturalmente, a escolha e ação do diretor não estão imunes a essa realidade.

Toda a tramitação e processo estão formalmente e hierarquicamente definidos e regulados, não deixando, neste ponto, grandes margens de autonomia. Por outro lado, a escola como organização humana, integra diferentes grupos, posicionamentos, interesses e influências que, nem sempre consensuais, se confrontam em conflitos mais ou menos perceptíveis. Componente política, que de interferência mais macro (eminentemente autárquico), pode entrar mesmo no plano político-partidário. Por conseguinte, a perspectiva política é essencial na análise e compreensão das lógicas de decisão e ação do conselho geral no procedimento concursal, eleição e posterior escrutinação da ação do diretor. E mesmo do poder de influência e percepções de elementos e grupos internos e externos àquele conselho. Inferindo da existência de desarticulações, fragmentações, imprevisibilidade e mesmo vulnerabilidade relativamente ao exterior, nomeadamente nas decisões em conselho geral e na pertinência do projeto de intervenção, a compreensão destas particularidades só tem luz na abordagem dos modelos da ambiguidade.

Ainda para a edificação da componente teórica, mas agora do objeto de estudo – o projeto de intervenção, como metodologia de projeto, mobilizamos os contributos referências de Boutinet (1990), Barbier (1996), Barroso (1992), Costa (1997, 2007). Da análise da argumentação e das propostas dos autores foi possível criar uma sistematização concetual de projeto e da sua metaforização transposta para o projeto de intervenção do diretor. E, simultaneamente, articular essa conceptualização com os modelos teóricos de análise organizacional. Na sua génese, e da análise individualizante do projeto de intervenção nos normativos legais, foi possível aferir da sua reduzida referenciação, e nomeadamente da sua composição, estruturação e mesmo missão para a ação. Concomitantemente, e com a escola a viver cada vez mais numa *cultura de projeto*, a afirmação do projeto de intervenção, como imposição técnico-burocrática dilui-se na existência de outros projetos estruturantes, mormente o projeto educativo. Confirmando a diminuta literatura e investigação sobre o projeto de intervenção, recorreremos, nomeadamente, aos estudos circunscritos nos trabalhos de Costa & Castanheira (2011 e 2014) e Costa *et al* (2014), que realizam uma análise prática, centrada nos atores visados (os diretores) e abordando facetas do projeto mobilizadas comparativamente na análise dos dados empíricos.

O capítulo III ficou destinado à conceção de uma linha metodológica de análise, partindo sempre dos pressupostos inerentes à problemática em investigação, os objetivos e hipóteses levantadas. Assim sendo, enveredamos por um paradigma de investigação qualitativo, assente num estudo de caso e com recurso à análise documental, entrevistas e análise de conteúdo, como técnicas de recolha e tratamento de dados. Análise de conteúdo que nas entrevistas incluiu uma variante de registo e análise de tendência e frequência de resposta, com uma intencionalidade de estudo mais quantitativo, e que facilitou e

permitiu uma melhor aferição das percepções dos atores, a partir dos seus discursos. Por se tratar de um estudo de caso, não pretendemos que as conclusões retiradas da investigação, sejam generalizáveis ou extrapoladas para a realidade da maioria dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas. A pertinência das conclusões pode, no entanto, servir de ponto de transposição para outras realidades, na comparação com algumas singularidades do contexto de estudo.

O capítulo IV, *O projeto de intervenção do diretor do Agrupamento do Rio: da eleição à ação*, culminou com a análise e discussão dos resultados obtidos, numa perspetiva integradora do modelo teórico-concetual, a problemática, os objetivos e o traço metodológico.

O projeto de intervenção do diretor do *Agrupamento do Rio*, associado a uma candidatura única e a uma liderança de continuidade no contexto escolar de mais de trinta anos, revela-se simples e despretensioso na dimensão, estrutura e conteúdo, transparecendo um mero quesito formal legal. Esta constatação, relewa o projeto de intervenção apresentado para *derivações* da vulgarização de projeto (Boutinet, 1990), para o *projeto por decreto* (Barroso, 1992), para o *projeto ritual legitimador* (Costa, 1997) e para o *projeto officio* (Costa, 2007). Paralelamente, na sua génese de construção, e na assumida aliança ao projeto educativo e ao plano plurianual de melhoria TEIP, estamos perante um documento mais dependente do que influenciador dos documentos estruturantes da linha organizativa do agrupamento. Na recorrência de uma candidatura única de um candidato de continuidade, o projeto de intervenção não se evidenciou, marcadamente, nem no procedimento concursal, nem no processo eleitoral. Processo de escolha que, seguindo todo o preceituário legal, se revelou numa cadência de formalidades legais, tipicamente tecnicistas e burocráticas, e sem evidentes escrutínios ou confrontos de posicionamentos. E o momento de eleição, como auge da escolha do diretor, não fugiu a um exercício formalização e de legitimação consensual. Num ato em que estiveram presentes apenas 76,2% dos elementos do conselho geral (faltaram 5 em 21 conselheiros), o domínio político, de conflito de interesses, de lutas de poder, de influências e de alianças estratégicas, esfumou-se num conformismo consensual registado, para memória futura, em menos de cinco linhas, como “unanimidade”.

A análise interpretativa das entrevistas centrou-se em três contribuições do projeto de intervenção para o procedimento concursal, a eleição e a ação do diretor. Efetivada a análise e interpretação do seu conteúdo, apresentamos as principais conclusões, que apresentam uma determinante influência do contexto de uma única candidatura, apresentada por um candidato já diretor de continuidade. Paira ainda sobre a percepção dos atores, o seu marcado desconhecimento do projeto de intervenção, antes, durante e depois da escolha do diretor. A partir das percepções dos atores, nota-se igualmente uma diferença acentuada de conhecimento entre docentes, elementos que vivem a escola no seu seio e os

que, pertencendo à comunidade escolar, atuam fora da escola, nomeadamente os representantes dos encarregados de educação e os membros cooptados. Excetua-se desta constatação, a representante do pessoal não docente, que vivendo o dia-a-dia do agrupamento e integrando o conselho geral, demonstrou um quase alheamento das dinâmicas organizacionais escolares.

O projeto de intervenção, como documento teórico de candidatura e de missão do diretor, é percecionado na comunidade educativa, embora a sua importância alterne com o currículo do candidato, tanto na entrevista como no concurso em geral. Se por um lado há primazia do vasto currículo do candidato, por outro, e por isso ser uma evidência assumida, o projeto de intervenção pode marcar a diferença. Por outro lado, e embora a alínea *a)* do ponto 5 do artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 137/2012 dê prioridade à formação sobre a experiência no procedimento concursal, parece não ter relação com a realidade, dado que o discurso dos atores é maioritariamente no sentido da valorização da experiência face à formação.

Embora os atores reconheçam missão e estratégia no projeto de intervenção como documento processual, ambigualmente, e até por desconhecimento, atribuem-lhe pertinência em período de concurso, mas mais como formalismo técnico-burocrático. Apresenta uma construção unipessoal, com base na estrutura e estratégia dos grandes documentos organizacionais estruturais da escola, nomeadamente o projeto educativo. Esta ligação releva a apresentação do PI na linha de um caminho para se chegar às metas do projeto educativo, e não tanto como estratégia unipessoal para a escola.

O atual modelo híbrido de escolha do diretor continua a não fazer esquecer o Decreto-Lei n.º 115-A/98, visto como mais democrático na universidade da participação docente e não docente, comparativamente ao acantonamento da presente escolha em sede restrita de conselho geral.

Numa candidatura única, em que, pela continuidade, o diretor está há muito fortemente escrutinado, o projeto de intervenção pode exercer algum peso no momento da eleição. Simultaneamente, os atores desvalorizam o projeto percecionando que o resultado seriam o mesmo na sua ausência.

A conjugação de singularidades como uma candidatura única, de um candidato de continuidade, internamente conhecido da comunidade educativa e com uma equipa definida e conhecida, parece ser a fórmula do sucesso num processo de escolha do diretor. O formato de eleição em concurso público funciona em desvantagem para os candidatos externos ao agrupamento, tornando o processo menos democrático. Isto é, se por um lado, ao ser público, extravasa os muros do agrupamento, fomentando a diversidade e participação, por outro, parece, pelo conhecimento e identificação dos candidatos internos, diminuir a equidade democrática da eleição, relativamente aos candidatos externos.

O conselho geral, com competências para eleger o diretor, e em comparação com o modelo anterior, embora tenha legitimidade democrática por representar todos os grupos de atores educativos, é visto como pouco democrático por ser restrito e decidir por representação indireta, quebrando um princípio de participação mais universal. E este processo restrito ao conselho geral, restringe o debate ao seu interior, confina a apreciação e escrutínio das candidaturas à sua comissão especializada, limitando, conseqüentemente, o conhecimento e participação da comunidade educativa, e fomentando uma certa indiferença e conformismo. Ou mesmo descontentamento pelo déficit democrático, porque como diz Carvalho, “a participação indireta, em termos de democraticidade, na escolha do diretor, pelo que ele representa, é motivo de grande descontentamento por parte dos docentes do agrupamento por não fortalecer o pleno exercício democrático (2012: 117). Relacionando este confinamento procedimental no conselho geral com a frequência e conteúdo das respostas nas entrevistas, percebe-se um maior conhecimento de causa dos elementos com assento naquele órgão e, por conseguinte, a falta de debate no momento de escolha do diretor.

O conselho geral, como o palco da participação das diferentes fações da comunidade educativa, é visto, no plano teórico-político como o centro de conflito de interesses, de grupos e mesmo de influência político-partidária. Pautado por pressões, interesses e negociações, não é de estranhar a importância do perfil dos conselheiros nas decisões do conselho geral, nomeadamente na eleição do diretor. Neste âmbito, o número e o cooperativismo dos professores e a influência política dos representantes da autarquia, aparecem como os grupos com mais poder no seio do conselho geral. Logo, não é inocente a percepção da importância da ligação dos candidatos ao município, até do ponto de vista político-partidário. Todavia, esta percepção teórica dos entrevistados, choca na realidade de uma candidatura única de um diretor de continuidade, o que subentende um conselho geral com diferentes dinâmicas em procedimentos concursais com mais candidatos, de outras origens ou em início de mandato. O cunho político da eleição será tanto maior, quanto maior for o número de candidatos. Uma candidatura única reforça os procedimentos e, conseqüentemente, o processo mais burocrático.

O diretor, ou a direção, numa clara ligação à colegialidade do passado, pelo poder executivo e concentração de competências e responsabilidades, aparece como o órgão com mais poder efetivo no agrupamento. Ambiguamente, e não obstante o poder formal do conselho geral, até para demitir o “rosto” da escola, este, o diretor, não é visto como dependente ou submisso ao órgão de direção do agrupamento.

O confronto entre unipessoalidade e colegialidade na ação do diretor é percebida de diferentes prismas, mas sempre aludindo a uma certa continuidade de atuação, apontando mesmo para modos

partilhados, sendo que a execução do projeto de intervenção representa pouca interferência. Até porque a falta de divulgação e discussão do projeto antes durante e depois da eleição, complementada pela reconhecida inexistência de uma concreta avaliação e monitorização, confirma o desconhecimento do documento, mesmo em membros do conselho geral.

Assim, a ação do diretor seguindo o projeto de intervenção, pauta-se essencialmente pelos objetivos e plano estratégico do projeto educativo, até porque, como já vimos, o primeiro foi marcadamente influenciado pelo segundo. Funcionou como “(...) uma orientação essencialmente prescritiva e normativa, isto é, enunciando sobretudo o que é desejável, o que deve ser feito mais do que aquilo que é realmente feito” (Barbier, 1996: 20). Nesta senda, e genericamente, o projeto de intervenção, ao não nortear vincadamente a ação do diretor, não lhe reforçou, *per si*, o poder e a autoridade. Por outro lado, a função do projeto parece terminar na eleição do diretor ou mesmo na apresentação da candidatura, numa tipologia de *projeto ofício*, e de modo muito pontual, assume a tipologia *projeto cerimónia* (Costa, 2007), como foi o caso da tomada de posse.

Se considerarmos os três âmbitos de influência do projeto de intervenção estudados, procedimento concursal, eleição e ação, e tendo como enquadramento uma candidatura única de continuidade, constata-se um domínio burocrático comparativamente às abordagens política e ambígua. A escolha e ação do diretor escolar fazendo-se sob a alçada das regras da administração central, baseada em regras abstratas, exaustivas e legas, tornam o processo numa formalidade, em que o ator principal é visto como um nível hierárquico intermédio entre a subordinação ao ministério e a dominação na escola.

A evolução e desenvolvimento da investigação, nas suas componentes de estudo teórico e posterior trabalho empírico, possibilitou a abertura de perspetivas que projetaram a ideia de futuros estudo sobre a eleição e ação do diretor. Partindo do presente estudo, das suas conclusões e limitações achamos que seriam pertinentes investigações de aprofundamento ou de complemento da temática, ou mesmo da abrangência do universo de análise.

Embora o caso em estudo tenha, aquando do procedimento concursal, apenas um candidato, e a partir daí se conseguir extrapolar conclusões para os casos multicandidatos, seria pertinente e de aprofundamento científico, o estudo de uma escola ou agrupamento de escolas com um concurso com vários candidatos. De preferência um estudo mais etnográfico, com observação não participante, e que acompanhasse todo o processo de escolha, incidindo no conselho geral e nas suas dinâmicas internas. Por outro lado, seria interessante a aplicação de um modelo de investigação ao procedimento concursal de um número mais alargado de estabelecimentos de ensino, aferindo, pela quantidade e diversidade

de casos, interpretações que poderão amplificar conclusões quanto à influência do projeto de intervenção na eleição do diretor, suas dinâmicas, resultados e percepções dos atores.

Como propostas de alteração ao atual modelo, preconizado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, apontamos:

- Publicitação e debate do projeto de intervenção dos candidatos antes da eleição do diretor;
- O candidato apresentar-se como cabeça de uma lista definida, divulgada e a concurso;
- Substituir a escolha por representação no conselho geral por uma eleição alargada a uma assembleia eleitoral mais abrangente ao agrupamento e à comunidade educativa, incluindo todos os docentes e não docentes, pela proximidade hierárquica e profissional, e uma maior representatividade de alunos, pais e encarregados de educação, autarquia e parceiros da comunidade local.

Estas mudanças processuais poderiam ser um contributo para a participação e o debate em torno da eleição e elevariam a legitimidade e o compromisso na ação do diretor.

Para fechar, em relação à questão central, *O projeto de intervenção do diretor é um instrumento estratégico consequente na seleção e ação do diretor ou um mero elemento unipessoal formal de candidatura?*, e sem a pretensão de cair em generalizações, podemos afirmar que a pertinência e consequência do projeto de intervenção na escolha e ação do diretor, estando ligada à particularidades e dinâmicas de cada escola como organização, difere fortemente do número e das idiossincrasias das candidaturas. Deste modo, o estudo de caso permite-nos concluir que a importância do projeto de intervenção apresenta uma relação de proporcionalidade com o número, a continuidade de mandatos e origem dos candidatos. E no contexto estudado, apresenta-se com um documento de imposição processual-legal, de cunho unipessoal, dependente no conteúdo e na missão dos documentos estruturantes, e de pouca relação com o real e direto plano de ação do diretor. Em suma, “um formalismo técnico-burocrático, cujos efeitos terminam no momento da obrigatoriedade legal da sua apresentação em função dos procedimentos formais inerentes ao respectivo/concurso eleição para o cargo” (Castanheira & Costa, 2011: 132).

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, João F. & PINTO, José M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- AFONSO, Almerindo J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, Almerindo J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26 (1), 13-30.
- AFONSO, Natércio. (1994). *A Reforma da Administração Escolar – a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AMADO, João, COSTA, António P. & CRUSOÉ, Nilma (2013). Procedimentos de análise de dados. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (299-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- AZEVEDO, Mário (2004). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares: sugestões para estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- BALL, Stephen (1994). *La Micropolítica de la Escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- BARBIER, Jean-Marie (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, Laurence (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, João (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentidos de uma evolução. *Inovação*, 4 (2 e 3), 55-86.
- BARROSO, João (1992). Fazer da escola um projecto. In Rui Canário (org.). *Inovação e Projeto Educativo de Escola* (17-55). Lisboa: Educa.
- BARROSO, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- BARROSO, João (2001). *Programa de Avaliação Externa da Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas definido pelo Decreto-Lei n.º 115 - A /98, de 4 de Maio (Protocolo ME/FPCE de 28/4/1999) – Relatório Global da 1ª Fase*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- BARROSO, João (2002). Reitores, presidentes e diretores: evolução e paradoxos de uma função. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 2, 91-114.
- BARROSO, João (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.
- BARROSO, João (2008). *Parecer do Projeto de Decreto-Lei n.º 771/2007-ME*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, João (2009). Autonomia administração e gestão das escolas. *Revista A Página da Educação*, Série II, n.º 186, outono 2009, 29-31.
- BALDRIDGE, J. Victor, CURTIS, David V., ECKER, George & RILEY, Gary L. (Eds.) (1978). *Policy Making and Effective Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BELL, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLMAN, Lee G. & DEAL, Terrence E. (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BRUNSSON, Nils (2006). *A Organização da Hipocrisia. Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições Asa.
- BUSH, Tony (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CANAVARRO, José M. (2002). *Teorias e Paradigmas Organizacionais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- CARVALHO, Maria J. (2012). A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 103-121.

- CARVALHO, Maria J. & SOARES, Teresa (2015). Racionalidades e representações na eleição do diretor da escola pública portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 123-138.
- CASTANHEIRA, Patrícia & COSTA, Jorge A. (2011). O projeto de intervenção do diretor: onde está e para que serve. In António Neto-Mendes, Jorge A. COSTA & Alexandre Ventura (orgs.). *A Emergência do Diretor da Escola: questões políticas e organizacionais*. Atas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar, 125-144. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CASTRO, Dora (2011). Os projetos de intervenção dos diretores de escola: uma construção discursiva a partir das regulações do discurso político-normativo. *Sensos, Revista do Centro de Investigação e Inovação em Educação*, 1 (2), 9-28.
- COHEN, Michael D., MARCH, James G. & OLSEN, Johan P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), 1-25.
- CORREIA, José A. (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 anos*. Porto: Edições Asa.
- CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO (1997). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar (Decreto-Lei n.º 172/91)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) (2009). Parecer 1/2008. *Pareceres 2009*, 14-43. Lisboa: Ministério da Educação.
- COSTA, Jorge A. (1995). *Administração Escolar: imagens organizacionais e projeto educativo de escola* (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- COSTA, Jorge A. (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade Aveiro.
- COSTA, Jorge A. (2003). Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*, 24 (85), 1319-1340.
- COSTA, Jorge A. (2004). Construção de projetos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 85-114. Braga: Universidade do Minho.

- COSTA, J. A. (2007). *Projectos em Educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge A., CASTANHEIRA, Patrícia & SOARES, Sandra (2012). Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa: explorando cruzamentos conceituais. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 7 (17), 164-178.
- COSTA, Jorge A & CASTANHEIRA, Patrícia. (2014). *O Projeto de In(ter)venção do Diretor: um documento esquecido na gestão estratégica da escola?* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge A., MARINHO, Sylvie, CASTANHEIRA, Patrícia & GONÇALVES, Cidália (2014). O diretor da escola e o projeto de intervenção: dados do contexto português. *Revista Educação Online*, 15, 1-13.
- CROZIER, Michel (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris: Editions du Seuil.
- ECO, Humberto (2007). *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), 449-461.
- ESTEVÃO, Carlos A. V. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização: na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- ESTEVES, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação, contributos para a elaboração de dissertações e teses* (105-126). Porto: Porto Editora.
- ETZIONI, Amitai (1974). *Análise Comparativa de Organizações Complexas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- FENPROF (2008). *Parecer sobre o projecto de decreto-lei para consulta pública de regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. (<https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=76&doc=3095>).
- FORMOSINHO, João & FERNANDES, António Sousa & LIMA, Licínio (1988). Princípios gerais da direcção e gestão das escolas. In CRSE, *Documentos Preparatórios II* (139-170). Lisboa: Ministério da Educação.

- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2004). Evolução das políticas e da administração da educação em Portugal. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 4, 6-31.
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2013). A regulação da educação em Portugal – do estado novo à democracia. *Educação, Temas e Problemas – Revista do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora*, 12 e 13, 27-40.
- GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (1997). *O Inquérito*. Oeiras: Celta.
- JERÓNIMO, Maria H. S. (2017). *Do projeto Educativo da Escola ao Projeto de Intervenção do Diretor: (inter)dependências*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (1991). Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 4, 141-153.
- LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (2001). *A Escola como Organização Educativa. Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, Licínio C. (2002). Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional. In Jorge A. Costa & Alexandre Ventura, *Avaliação de Organizações Educativas* (17-29). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LIMA, Licínio C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração centralizada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 7-47.
- LIMA, Licínio C. (2008). *Audição Parlamentar sobre o Projecto Governamental de “Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”*. Lisboa: Assembleia da República, Comissão de Educação e Ciência, 12 de fevereiro de 2008.
- LIMA, Licínio C. (2009a). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 19, 227-253.
- LIMA, Licínio C. (2009b). Autonomia, administração e gestão das escolas. *Revista A Página da Educação*, Série II, 186, 32-35.

- LIMA, Licínio C. (2011a). *Administração Escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, Licínio C. (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, Atas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar* (47-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LIMA, Licínio C. (2014). Gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade*, 33 (121), 1067-1083.
- Lima, Licínio C. (2018a). Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, 34 (68), 15-28.
- LIMA, Licínio C. (2018b). Democracia, participação, autonomia: sobre a direção das escolas. *Revista de Administração e Emprego Público*, 4, 31-56.
- LIMA, Licínio C. & AFONSO, Almerindo J. (2002). *Reformas da Educação Pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- LIMA, Licínio C. & SÁ, Virgínio (2017). Sobre o governo das escolas. In Licínio Lima & Virgínio Sá (Orgs.), *O Governo das Escolas: democracia, controlo e performatividade* (7-22). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- LIMA, Licínio C., 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* (213-258). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- MARTINS, Édio & DELGADO, João M. (2002) *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas - 1974-1999, continuidades e rupturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva do Ministério da Educação.
- MARTINS, Maria F. (2009). *Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- MARTINS, Fernanda. (2011). Tempos de mudanças na administração da escola pública em Portugal: a (re)emergência do diretor e a concentração de poderes. In António Neto-Mendes, Jorge Costa & Alexandre Ventura (Orgs.). *A Emergência do Diretor da Escola: questões políticas e organizacionais, Atas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar*, 91-104. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- MARTINS, Fernanda & MACEDO, Ana P. (2017). O novo modelo de gestão e a democratização e participação na escola: perspetivas de atores educativos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. Extr., 6, 85-89.
- MERTON, Robert K. (1978). Estrutura burocrática e personalidade. In Edmundo Campos, *Sociologia da Burocracia* (107-124). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MINTZBERG, Henry (1990). *Le Management: voyage au centre des organizations*. Paris: Les éditions d'organization.
- MORGAN, Gareth (2006). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.
- NOBRE, Rui (2013). *A Visão e a Voz do Diretor: a construção do seu projeto de intervenção*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- PARO, Vítor H. (1996). *Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: Papyrus.
- PARTIDO SOCIALISTA (2005). Bases Programáticas do Partido Socialista às Legislativas de 2005 - *Compromisso de Governo para Portugal – Voltar a Acreditar*. Lisboa, 21 de janeiro de 2005.
- PIRES, Maria T. (2011). *A Construção do Projeto de Intervenção de um Agrupamento de Escolas do Nordeste Transmontano*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RANDOLPH, Alan & POSNER, Barry (1992). *Planeamento e Gestão de Projectos*. Lisboa: Editorial Presença.
- RUQUOY, Danielle (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Luc Albarello, Françoise Digneffe, Jean-Pierre Hiernaux, Christian Maroy, Danielle Ruquoy & Pierre de Saint-Georges (Eds.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (84-116). Lisboa: Gradiva.
- SÁ, Virgínio (1995). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: o caso do director de turma*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade Minho.
- SÁ, Virgínio (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade Minho.

- SÁ, Virgínio & SILVA, Guilherme (2015). O diretor escolar em Portugal: esboço de um perfil. In Virgínio Sá, Leonor Torres, Guilherme. Silva & Daniela Silva (Orgs.). *O Governo das Escolas: atores, políticas e práticas*. Atas do II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação (1666-1678). Santo Tirso: De Facto Editores. (file:///C:/Users/User/Downloads/ATAS-IICICSE\_CS2015%20(2).pdf).
- SÁ, Virgínio & SILVA, Guilherme (2017). O diretor de escola em Portugal: formação e perfil profissional. *Espaço do Currículo*, 10 (1), 62-81.
- SAINT-GEORGES, Pierre de (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação no domínio económico, social e político. In Luc Albarello, Françoise Digneffe, Jean-Pierre Hiernaux, Christian Maroy, Danielle Ruquoy & Pierre de Saint-Georges (Eds.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (15-47). Lisboa: Gradiva.
- SANCHES, Maria F. C. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. *Revista de Educação*, VII (1), 49-63.
- SILVA, Ana P. (2011). *O Projeto de Intervenção do Diretor Versus Projeto Educativo da Escola*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SILVA, Eugénio A. (2011). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In Licínio C. Lima (Org.). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*, (59-108). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- STAKE, Robert E. (2007). *A arte de Investigar em Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TORRES, Leonor (2013). Liderança singular na escola plural. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76.
- TORRES, Leonor & NETO-MENDES, António (2011). LIMA, Licínio C. (2011). Administração escolar: estudos. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 249-257.
- TRIPA, Maria R. P. (1994). *O Novo Modelo de Gestão das Escolas Básicas e Secundárias*. Rio Tinto: Edições Asa.
- TUCKMAN, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- WEBER, Max (1978). Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In Edmundo Campos, *Sociologia da Burocracia* (15-28). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- WEBER, Max (1997). *Max Weber. Textos selecionados*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda.
- WEBER, Max (2002). *Conceitos Básicos de Sociologia*. São Paulo: Centauro Editora.
- WEBER, Max (2004). *Economia e Sociedade. Fundamentos da sociologia compreensiva, 2*. São Paulo: Editora UnB.
- WEICK, Karl E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19.
- YIN, Robert K. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman.
- ZABALZA, Miguel A. (1992). Do currículo ao projeto de escola. In Rui Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (87-107). Lisboa: Educa.

## **Legislação**

- Decreto-Lei n.º 48572, de 9 de setembro de 1968 (Aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário).
- Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de outubro (Revê as estruturas administrativas dos estabelecimentos do ensino preparatório e secundário e das escolas do magistério primário e reúne num quadro único de pessoal administrativo e auxiliar os quadros privativos daqueles estabelecimentos).
- Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de abril (Exonera os reitores e vice-reitores das Universidades de Lisboa, Técnica de Lisboa, Porto, Coimbra, Luanda e Lourenço Marques e os directores e subdirectores das Faculdades, escolas ou institutos universitários e ainda os das Escolas Superiores de Belas-Artes de Lisboa e Porto).
- Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio (Determina que a direção dos estabelecimentos de ensino possa ser confiada pelo Ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974).

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro (Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário).

Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro (Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Directivos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário).

Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro (Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE).

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro (Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário).

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril (Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio (Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Portaria n.º 812/92, de 18 de agosto (Define a natureza, as competências e a composição do conselho de acompanhamento e avaliação do regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar, e dos ensinos básico e secundário, instituído pelo decreto lei numero 172/91, de 10 de maio).

Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril (Aprova o regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de abril (Altera os artigos 56.º e 57.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho (Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão das escolas).

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro (Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – LBSE).

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro (Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril).

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos).

Lei n.º 24/99, de 22 de abril (Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/89, de 4 de Maio - aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos).

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior).

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

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

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Terceira alteração à LBSE).

Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro (Altera [primeira alteração] o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Despacho n.º 12955/2010, de 11 de agosto (Determina que compete às direções regionais de educação territorialmente competentes proceder à nomeação de uma comissão administrativa provisória (CAP)).

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (Altera [segunda alteração] o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril).

Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto (Estabelece as regras a que obedece a avaliação do desempenho docente dos diretores de agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, dos diretores dos centros de formação de associações de escolas e dos diretores das escolas portuguesas no estrangeiro).

Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho (Organização do ano letivo 2016/2017).

Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho (Estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

## APÊNDICES

## Apêndice I – Solicitação de autorização ao diretor



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação  
Departamento de Ciências Sociais da Educação

Ex<sup>o</sup> Sr.<sup>o</sup> Diretor do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

Maria Fernanda dos Santos Martins, docente do Instituto de Educação da Universidade do Minho, na qualidade de orientadora científica da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional, intitulada “O projeto de intervenção na eleição e ação do diretor: percepções dos atores”, projeto em desenvolvimento no Instituto de Educação da Universidade do Minho a cargo da mestrando Dr. Victor Manuel Laranjo Serafim, solicita, e desde já agradece, a V<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> autorização para que o referido investigador possa desenvolver a componente empírica do seu projeto na escola que V<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> dirige.

Neste âmbito, prevê-se a necessidade de o mestrando realizar entrevistas a diferentes atores da escola e consultar documentos, nomeadamente, projetos educativos da escola e o projeto de intervenção do diretor e a carta de missão.

Na base de uma colaboração entre ambas as partes, o orientando compromete-se a facultar informações sobre o desenvolvimento investigação, manter o anonimato da escola e dos participantes, a confidencialidade dos dados recolhidos e o carácter voluntário da participação do envolvidos na investigação. A escola compromete-se a autorizar a consulta dos documentos, o acesso às suas instalações para a realização das entrevistas e análise documental, com conhecimento prévio e autorização da direção e dos atores envolvidos.

Na expectativa de que o assunto exposto mereça da parte de V<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> a melhor atenção, subscrevo-me

Com os meus cumprimentos,

A orientadora científica do projeto de investigação

(Fernanda Martins, Professora Auxiliar)

Braga, 17 de Abril de 2019.

Para qualquer esclarecimento contactar: [fmartins@ie.uminho.pt](mailto:fmartins@ie.uminho.pt) ou [viclaranjo@gmail.com](mailto:viclaranjo@gmail.com)

## Apêndice II – Consentimento informado dos entrevistados



Universidade do Minho  
Instituto de Educação  
Departamento de Ciências Sociais da Educação

### CONSENTIMENTO INFORMADO

Local - \_\_\_\_\_  
Data - \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_ Hora - \_\_\_\_\_  
Codificação - \_\_\_\_\_

Com o presente pedido de consentimento, solicitamos a sua participação no estudo *“O projeto de intervenção na eleição e ação do diretor: percepções dos atores”*, no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional da Universidade do Minho, orientado cientificamente pela Doutora Fernanda Martins.

No sentido de compreender a importância do projeto de intervenção na eleição do diretor, resultante da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, pedimos permissão para a sua participação numa entrevista semiestruturada.

Ao aceitar conceder a entrevista autoriza a sua gravação em formato áudio, a sua transcrição e o seu tratamento, no sentido de ser utilizada, exclusivamente, na investigação. Reiteramos a garantia do anonimato e de confidencialidade dos dados recolhidos, uma vez que a sua utilização exclusiva para o estudo, será devidamente codificada.

Agradecemos a sua colaboração.

O Investigador

\_\_\_\_\_

(Victor Laranjo)

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

----- / -----

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram facultadas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.

O Participante

Nome: \_\_\_\_\_

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

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

| Documento em duplicado |

## Apêndice III – Guião da entrevista ao diretor e subdiretor

### Apresentação e legitimação da entrevista

A presente entrevista semiestruturada, enquadrada numa investigação académica realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional da Universidade do Minho, pretende estudar e compreender o papel do projeto de intervenção na eleição e ação do diretor e as perceções dos atores intervenientes.

Agradecemos a disponibilidade e reiteramos o compromisso de anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como do seu tratamento. Iniciando a entrevista, peço autorização para efetuar a respetiva gravação áudio.

Local - \_\_\_\_\_

Codificação - \_\_\_\_\_

Data - \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_\_

Hora - \_\_\_\_\_

### Perfil biográfico do entrevistado

#### QUESTÕES

1. Sexo?
2. Qual a sua idade?
3. Quais as suas habilitações literárias?
4. Qual a sua área de formação?
5. Qual a instituição de ensino superior frequentada?
6. Detém algum curso/formação de especialização? Se sim, qual?
7. Qual o tempo total de serviço?
8. Qual o tempo de serviço neste agrupamento?
9. Quais os cargos que desempenhou ao longo da sua carreira?
10. Há quantos anos desempenha o atual cargo?
11. Quais as motivações para o desempenho do cargo que exerce no agrupamento?

### DOMÍNIO I: O PI no procedimento concursal

#### QUESTÕES

#### Questões de recurso

1. Apresente uma definição de PI?
2. Qual o elemento de candidatura que considera mais importante no concurso/eleição para o cargo de diretor, o *curriculum vitae* ou o PI? Porquê? Que outros elementos pertinentes deveriam ser apresentados?

3. A entrevista ao candidato deve centrar-se no <i>curriculum vitae</i> ou no PI? Porquê?	
4. No seu caso considera que centrou-se mais em que aspeto? (diretor)	
5. Na sua opinião, qual a relevância da apresentação de um projeto de intervenção no concurso/eleição do diretor?	- Acha que o PI é fundamental para a eleição do diretor?
6. Considera o PI um plano estratégico e político do candidato a diretor ou um mero documento formal legal de candidatura, imposto pela legislação em vigor?	- O PI representa realmente a visão do candidato ou é apresentado por que é obrigatório?
7. Em que se baseia a construção do PI? Apresenta referências e articulações com outros documentos?	- Em que se baseiam os candidatos para elaborarem o PI? - No PI apresentado encontrava-se de forma explícita a referência a outros documentos da escola? Implicitamente há articulações com outros documentos da escola? - Antes da apresentação formal do PI há auscultações sobre o mesmo? Junto de que pessoas e órgãos?
8. Quando elaborou o seu PI teve essa preocupação de articulação com demais documentos? (diretor) Existe articulação do PI com outros documentos estruturantes do agrupamento) (subdiretor) Pode exemplificar que dimensões do PI se encontram articuladas com demais documentos do agrupamento?	- Que articulações existem entre o seu PI e outros documentos do agrupamento?
9. De um modo mais específico, na sua opinião deve ou não haver alguma relação entre o PI e o PE? No caso do seu PI foi isso que aconteceu? Caso defenda haver essa relação, pode dar algum exemplo?	- É o PE que influencia a construção do PI ou é o PI que influencia a elaboração do PE?
10. Qual considera ser o grau de autonomia do candidato a diretor para elaborar o PI? Os futuros subdiretor, adjuntos e assessores participam nessa elaboração?	- A elaboração do PI é um ato de autonomia pessoal do candidato?
11. A capacidade de elaboração e qualidade do PI resulta mais da formação especializada em administração escolar/educacional ou da experiência adquirida como diretor, subdiretor, adjunto, presidente do conselho executivo, vice-presidente...? Ou considera que outros fatores são igualmente influenciadores? Fundamente.	- Para elaborar o PI é mais importante a formação ou a experiência?

DOMÍNIO II: O PI na eleição do diretor	
QUESTÕES	Questões de recurso
1. Concorda com este novo modelo de eleição do cargo de diretor, preconizado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no qual o recrutamento é realizado pelo CG através de um concurso público prévio? Porquê?	- Para a escolha do diretor, concorda mais com a eleição no CG ou, como anteriormente, com a eleição direta? - Trata-se mais de um concurso ou de uma eleição? - Pensa que esta fase do concurso condiciona a eleição? - Considera esta componente do concurso necessária ou poderia não existir?
2. Como avalia a importância e o peso do PI no momento da eleição do diretor?	- O PI é realmente importante e influente na eleição do diretor? - Que indicadores? Por exemplo, referências ao mesmo por parte dos eleitores/membros do CG? - Questões na entrevista de seleção do diretor sobre o mesmo?

3. Na hipótese de não ser obrigatória a apresentação de um PI, as eleições e eleitos seriam semelhantes ou diferentes? Porquê?	- Se não fosse necessário a apresentação do PI, o resultado das eleições seria o mesmo? -
4. A existência de um único candidato facilita o processo de eleição?	
5. Os candidatos em exercício de funções no agrupamento partem em vantagem relativamente aos candidatos externos?	- Os candidatos vindos de outras escolas têm as mesmas hipóteses de serem eleitos?
6. Embora a candidatura seja unipessoal, o conhecimento prévio dos futuros membros da equipa do candidato a diretor influencia a eleição?	
7. Na última candidatura essa divulgação foi realizada?	- Quando? Junto de que atores?
8. O modelo de eleição indireta do diretor previsto no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, centrado no CG, tornou o processo mais ou menos democrático?	- A eleição feita somente entre os elementos do CG é menos democrática?
9. Pareceu-lhe suficiente a divulgação e debate promovidos em torno da sua candidatura?	- O CG deve/deveria ter promovido essa divulgação e debate de modo alargado para toda a comunidade?
10. Considera que deveria haver uma maior divulgação e debate em torno desta eleição para além do CG?	
11. O relatório de avaliação dos candidatos, baseado no <i>curriculum vitae</i> , no PI e na entrevista, e resultante de procedimentos discretos e restritos a uma comissão reduzida do CG, pode condicionar a eleição do diretor?	- A avaliação do <i>curriculum</i> , do PI e da entrevista dos candidatos, por ser feita por uma comissão reduzida e de forma fechada, pode influenciar a votação do CG?
12. Considera o CG verdadeiramente legítimo e representativo para a escolha do diretor?	
13. O perfil dos elementos representantes do CG influencia a escolha do diretor?	
14. Qual o membro ou grupo representativo do CG que tem mais poder no processo de eleição do diretor?	- Presidente, docentes, não docentes, encarregados de educação, estudantes, autarquia, comunidade local?
15. Sente que existem pressões, interesses e negociações colaterais no sentido de direcionar a votação e escolha de determinado candidato? Justifique.	-Existem jogos de poder e de influência na escolha do diretor?
16. Que importância atribui à relação entre os candidatos e autarquia?	- É importante ou não a proximidade dos candidatos à autarquia?
17. Qual o grau de politização partidária existente no procedimento de escolha do diretor? Justifique.	- Existe intromissão da política partidária na escolha do diretor?
18. O facto de ser o CG a eleger o diretor, tornou o diretor mais dependente desse órgão? Mais submisso?	
19. Se tivesse de identificar qual o órgão com mais poder no interior do agrupamento, que órgão seria esse?	

<b>DOMÍNIO III – O PI na ação do diretor</b>	
<b>QUESTÕES</b>	<b>Questões de recurso</b>
1. Compare a gestão unipessoal do atual diretor (DL n.º 75/2008, de 22 de abril) com a gestão colegial do antigo Presidente do conselho executivo (diretor (DL n.º 115-A/1998, de 4 de maio)? O PI veio trazer novas formas de atuação do diretor?	- Quais as diferenças de ação entre o antigo Presidente do Conselho Executivo e o atual diretor?

2. Na gestão e administração quotidiana do agrupamento, identifica alguns objetivos e estratégias do PI do diretor?	- Encontra características do PI na ação corrente do diretor?
3. O que reflete mais a ação estratégica do diretor, o PE ou os objetivos e estratégias do PI?	- A ação do diretor segue os objetivos e as estratégias propostas no PI ou limita-se a cumprir o PE e a legislação do ME?
4. O PI, como plano pessoal de intenções, veio reforçar o poder e a autoridade do diretor?	- O PI aumentou o poder e a autoridade do diretor?
5. A implementação do PI é devidamente avaliada e monitorizada? De que forma?	- Como é feita a avaliação do PI? O CG tem alguma intervenção nesse domínio?
6. No final do mandato do diretor, a escola espelha a imagem da ação estratégica preconizada no PI?	- No fim do mandato a escola está à imagem do proposto em PI?

- Ainda no âmbito da importância do PI na eleição e ação do diretor, gostaria de acrescentar mais algum apontamento ao que foi dito?	
--	--

Muito obrigado pela colaboração.

## Apêndice IV – Guião da entrevista aos membros do conselho geral

### Apresentação e legitimação da entrevista

A presente entrevista semiestruturada, enquadrada numa investigação académica realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional da Universidade do Minho, pretende estudar e compreender o papel do projeto de intervenção na eleição e ação do diretor e as perceções dos atores intervenientes.

Agradecemos a disponibilidade e reiteramos o compromisso de anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como do seu tratamento. Iniciando a entrevista, peço autorização para efetuar a respetiva gravação áudio.

Local - _____	Codificação - _____
Data - ____/ ____/ _____	
Hora - _____	

### Perfil biográfico do entrevistado

#### QUESTÕES

1. Sexo?
2. Qual a sua idade?
3. Quais as suas habilitações literárias?
4. Qual a sua área de formação? (presidente e docentes)
5. Qual a instituição de ensino superior frequentada? (presidente e docentes)
6. Detém algum curso/formação de especialização? Se sim, qual? (presidente e docentes)
7. Qual o tempo total de serviço? (presidente e docentes)
8. Qual o tempo de serviço neste agrupamento? (presidente, docentes e não docente)
9. Quais os cargos que desempenhou ao longo da sua carreira? (presidente e docentes)
10. Há quantos anos desempenha o atual cargo no conselho geral?
11. Quais as motivações para o desempenho do cargo que exerce no conselho geral?

### DOMÍNIO I: O PI no procedimento concursal

QUESTÕES	Questões de recurso
1. Se tivesse de apresentar uma definição de PI, qual seria?	
2. Qual o elemento de candidatura que considera mais importante na apresentação da candidatura ao cargo de diretor, o <i>curriculum vitae</i>	

ou o PI? Porquê? Que outros elementos pertinentes deveriam ser apresentados?	
3. No caso do diretor deste agrupamento, qual dos dois documentos foi mais importante?	- O <i>Curriculum vitae</i> ou o PI?
4. A entrevista ao candidato deve centrar-se no <i>curriculum vitae</i> ou no PI? Porquê? Ou em outros elementos?	
5. No último processo de escolha do diretor, e durante o procedimento concursal prévio à eleição, teve conhecimento do PI do candidato? Por que meio? (No caso de resposta negativa, passar à questão 7)	- Teve conhecimento dos PI dos candidato? Como?
6. Apreciou a estrutura do PI? Que pontos considerou mais relevantes?	
7. Qual a relevância da apresentação de um projeto de intervenção na eleição do diretor? Se não houvesse PI alguma coisa seria diferente?	- Acha que o PI é fundamental para a eleição do diretor?
8. Considera o PI um plano estratégico e político do candidato a diretor ou um mero documento formal legal de candidatura, imposto pela legislação em vigor?	- O PI representa realmente a visão do candidato ou é apresentado por que é obrigatório?
9. Do que conhece do PI, em que se baseia a sua construção? Apresenta referências e articulações com outros documentos?	- Em que se baseiam os candidatos para elaborarem o PI? - No PI apresentado encontrava-se de forma explícita a referencia a outros documentos da escola? Implicitamente há articulações com outros documentos da escola? - Antes da apresentação formal do PI há auscultações sobre o mesmo? Junto de que pessoas e órgãos?
10. De modo mais específico, na sua opinião, deve ou não haver alguma relação entre o PI e o PE?	
11. No caso do último diretor eleito, esta relação estava presente? Recorda-se de algum exemplo concreto?	
12. Qual considera ser o grau de autonomia do candidato a diretor para elaborar o PI? Os futuros subdiretor, adjuntos e assessores participam nessa elaboração?	- A elaboração do PI é um ato de autonomia pessoal do candidato?
13. A capacidade de elaboração e qualidade do PI resulta mais da formação especializada em administração escolar/educacional ou da experiência adquirida como diretor, subdiretor, adjunto, presidente do conselho executivo, vice-presidente...? Ou considera que outros fatores são igualmente influenciadores? Fundamente.	- Para elaborar o PI é mais importante a formação ou a experiência?

<b>DOMÍNIO II: O PI na eleição do diretor</b>	
<b>QUESTÕES</b>	<b>Questões de recurso</b>
1. Concorda com este novo modelo de eleição do cargo de diretor, preconizado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no qual o recrutamento é realizado pelo CG através de um concurso público? Porquê?	- Para a escolha do diretor, concorda mais com a eleição no CG ou, como anteriormente, com a eleição direta? - Trata-se mais de um concurso ou de uma eleição? - Pensa que esta fase do concurso condiciona a eleição? - Considera esta componente do concurso necessária ou poderia não existir?

2. Como avalia a importância e o peso do PI no momento da eleição do diretor?	- O PI é realmente importante e influente na eleição do diretor? - Que indicadores? Por exemplo, referências ao mesmo por parte dos eleitores/membros do CG? - Questões na entrevista de seleção do diretor sobre o mesmo?
3. Na hipótese de não ser obrigatória a apresentação de um PI, as eleições e eleitos seriam semelhantes ou diferentes? Porquê?	- Se não fosse necessário a apresentação do PI, o resultado das eleições seria o mesmo? -
4. A existência de um único candidato facilita o processo de eleição?	
5. Os candidatos em exercício de funções no agrupamento partem em vantagem relativamente aos candidatos externos?	- Os candidatos vindos de outras escolas têm as mesmas hipóteses de serem eleitos?
6. Embora a candidatura seja unipessoal, o conhecimento prévio dos futuros membros da equipa do candidato a diretor influencia a eleição?	
7. Na candidatura do atual diretor essa divulgação foi realizada?	- Quando? Junto de que grupo de atores?
8. O modelo de eleição indireta do diretor previsto no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, centrado no CG, tornou o processo mais ou menos democrático?	- A eleição feita somente entre os elementos do CG é menos democrática?
9. Pareceu-lhe suficiente a divulgação e debate promovidos em torno da candidatura do atual diretor?	- O CG deve/deveria ter promovido essa divulgação e debate de modo alargado para toda a comunidade?
10. Considera que deveria haver uma maior divulgação e debate em torno desta eleição para além do CG?	
11. O relatório de avaliação dos candidatos, baseado no <i>curriculum vitae</i> , no PI e na entrevista, e resultante de procedimentos discretos e restritos a uma comissão reduzida do CG, pode condicionar a eleição do diretor?	- A avaliação do <i>curriculum</i> , do PI e da entrevista dos candidatos, por ser feita por uma comissão reduzida e de forma fechada, pode influenciar a votação do CG?
12. Considera o CG verdadeiramente legítimo e representativo para a escolha do diretor?	
13. O perfil dos elementos representantes do CG influencia a escolha do diretor?	
14. Qual o membro ou grupo representativo tem mais poder no processo de eleição do diretor?	- Presidente, docentes, não docentes, encarregados de educação, estudantes, autarquia, comunidade local?
15. Sente que existem pressões, interesses e negociações colaterais no sentido de direcionar a votação e escolha de determinado candidato? Justifique.	-Existem jogos de poder e de influência na escolha do diretor?
16. Que importância atribui à relação entre os candidatos e autarquia?	- É importante ou não a proximidade dos candidatos à autarquia?
17. Qual o grau de politização partidária existente no procedimento de escolha do diretor? Justifique.	- Existe intromissão da política partidária na escolha do diretor?
18. O facto de ser o CG a eleger o diretor, tornou o diretor mais dependente desse órgão? Mais submisso?	
19. Se tivesse de identificar qual o órgão com mais poder no interior do agrupamento, que órgão seria esse?	

DOMÍNIO III – O PI na ação do diretor	
QUESTÕES	Questões de recurso
1. Compare a gestão unipessoal do atual diretor (DL n.º 75/2008, de 22 de abril) com a gestão colegial do antigo Presidente do conselho executivo (diretor (DL n.º 115-A/1998, de 4 de maio)? O PI veio trazer novas formas de atuação do diretor?	- Quais as diferenças de ação entre o antigo Presidente do Conselho Executivo e o atual diretor?
2. Conhece o projeto de intervenção do diretor em exercício no agrupamento? Se sim, como teve acesso ao documento? Lembra-se de algum objetivo ou estratégia propostos?	- Como está publicitado o PI do agrupamento? - Lembra-se de algo de significativo no PI do atual diretor? (uma meta, uma ação, etc.)?
3. Na gestão e administração quotidiana do agrupamento, identifica alguns objetivos e estratégias do Pi do diretor?	- Encontra características do PI na ação corrente do diretor?
4. O que reflete mais a ação estratégica do diretor, o PE ou os objetivos e estratégias do PI?	- A ação do diretor segue os objetivos e as estratégias propostas no PI ou limita-se a cumprir o PE e a legislação do ME?
5. O PI, como plano pessoal de intenções, veio reforçar o poder e a autoridade do diretor?	- O PI aumentou o poder e a autoridade do diretor?
6. A implementação do PI é devidamente avaliada e monitorizada? De que forma?	- Como é feita a avaliação do PI? O CG tem alguma intervenção nesse domínio?
7. No final do mandato do diretor, a escola espelha a imagem da ação estratégica preconizada no PI?	- No fim do mandato a escola está à imagem do proposto em PI?
- Ainda no âmbito da importância do PI na eleição e ação do diretor, gostaria de acrescentar mais algum apontamento ao que foi dito?	

Muito obrigado pela colaboração.

## Apêndice V – Guião da entrevista aos membros não integrantes do conselho geral

### Apresentação e legitimação da entrevista

A presente entrevista semiestruturada, enquadrada numa investigação académica realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional da Universidade do Minho, pretende estudar e compreender o papel do projeto de intervenção na eleição e ação do diretor e as perceções dos atores intervenientes.

Agradecemos a disponibilidade e reiteramos o compromisso de anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como do seu tratamento. Iniciando a entrevista, peço autorização para efetuar a respetiva gravação áudio.

Local - \_\_\_\_\_

Codificação - \_\_\_\_\_

Data - \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_\_

Hora - \_\_\_\_\_

### Perfil biográfico do entrevistado

#### QUESTÕES

1. Sexo?
2. Qual a sua idade?
3. Quais as suas habilitações literárias?
4. Qual a sua área de formação?
5. Qual a instituição de ensino superior frequentada?
6. Detém algum curso/formação de especialização? Se sim, qual?
7. Qual o tempo total de serviço?
8. Qual o tempo de serviço neste agrupamento?
9. Quais os cargos que desempenhou ao longo da sua carreira?
10. Há quantos anos desempenha o atual cargo?
11. Quais as motivações para o desempenho do cargo que exerce no agrupamento?

### DOMÍNIO I: O PI no procedimento concursal

#### QUESTÕES

#### Questões de recurso

1. Apresente uma definição de PI?
2. Qual o elemento de candidatura que considera mais importante na apresentação da candidatura ao cargo de diretor, o *curriculum vitae* ou o PI? Porquê? Que outros elementos pertinentes deveriam ser apresentados?

3. A entrevista ao candidato deve centrar-se no <i>curriculum vitae</i> ou no PI? Porquê?	
4. No caso do diretor deste agrupamento tem ideia qual dois documentos foi mais importante?	
5. No último processo de escolha do diretor, e durante o procedimento concursal prévio à eleição, teve conhecimento do PI do candidato? Por que meio? (No caso de resposta negativa, passar à questão 7).	- Teve conhecimento dos PI do candidato? Como?
6. Apreciou a estrutura do PI? Que pontos considerou mais relevantes?	
7. Qual a relevância da apresentação de um projeto de intervenção na eleição do diretor? Se não houvesse PI alguma coisa seria diferente?	- Acha que o PI é fundamental para a eleição do diretor?
8. Considera o PI um plano estratégico e político do candidato a diretor ou um mero documento formal legal de candidatura, imposto pela legislação em vigor?	- O PI representa realmente a visão do candidato ou é apresentado por que é obrigatório?
9. Do que conhece do PI, em que se baseia a sua construção? Apresenta referências e articulações com outros documentos?	- Em que se baseiam os candidatos para elaborarem o PI? - No PI apresentado encontrava-se de forma explícita a referencia a outros documentos da escola? - Implicitamente há articulações com outros documentos da escola? - Antes da apresentação formal do PI há auscultações sobre o mesmo? Junto de que pessoas e órgãos?
10. De modo mais específico, na sua opinião, deve ou não haver alguma relação entre o PI e o PE?	
11. No caso do último diretor eleito, esta relação estava presente? Recorda-se de algum exemplo concreto?	
12. Qual considera ser o grau de autonomia do candidato a diretor para elaborar o PI? Os futuros subdiretor, adjuntos e assessores participam nessa elaboração?	- A elaboração do PI é um ato de autonomia pessoal do candidato?
13. A capacidade de elaboração e qualidade do PI resulta mais da formação especializada em administração escolar/educacional ou da experiência adquirida como diretor, subdiretor, adjunto, presidente do conselho executivo, vice-presidente...? Ou considera que outros fatores são igualmente influenciadores? Fundamente.	- Para elaborar o PI é mais importante a formação ou a experiência?

<b>DOMÍNIO II: O PI na eleição do diretor</b>	
<b>QUESTÕES</b>	<b>Questões de recurso</b>
1. Concorda com este novo modelo de eleição do cargo de diretor, preconizado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no qual o recrutamento é realizado pelo CG através de um concurso público? Porquê?	- Para a escolha do diretor, concorda mais com a eleição no CG ou, como anteriormente, com a eleição direta? - Trata-se mais de um concurso ou de uma eleição? - Pensa que esta fase do concurso condiciona a eleição? - Considera esta componente do concurso necessária ou poderia não existir?
2. Na hipótese de não ser obrigatória a apresentação de um PI, as eleições e eleitos seriam semelhantes ou diferentes? Porquê?	- Se não fosse necessário a apresentação do PI, o resultado das eleições seria o mesmo? -

3. Os candidatos em exercício de funções no agrupamento partem em vantagem relativamente aos candidatos externos?	- Os candidatos vindos de outras escolas têm as mesmas hipóteses de serem eleitos?
4. O modelo de eleição indireta do diretor previsto no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, centrado no CG, tornou o processo mais ou menos democrático?	- A eleição feita somente entre os elementos do CG é menos democrática?
5. Pareceu-lhe suficiente a divulgação e debate promovidos em torno da candidatura do atual diretor?	- O CG deve/deveria ter promovido essa divulgação e debate de modo alargado para toda a comunidade educativa?
6. Considera que deveria haver uma maior divulgação e debate em torno desta eleição para além do CG?	
7. O relatório de avaliação dos candidatos, baseado no <i>curriculum vitae</i> , no PI e na entrevista, e resultante de procedimentos discretos e restritos a uma comissão reduzida do CG, pode condicionar a eleição do diretor?	- A avaliação do <i>curriculum</i> , do PI e da entrevista dos candidatos, por ser feita por uma comissão reduzida e de forma fechada, pode influenciar a votação do CG?
8. Considera o CG verdadeiramente legítimo e representativo para a escolha do diretor?	
9. O perfil dos elementos representantes do CG influencia a escolha do diretor?	
10. Que importância atribui à relação entre os candidatos e autarquia?	- É importante ou não a proximidade dos candidatos à autarquia?
11. Qual o grau de politização partidária existente no procedimento de escolha do diretor? Justifique.	- Existe intromissão da política partidária na escolha do diretor?
12. O facto de ser o CG a eleger o diretor, tornou o diretor mais dependente desse órgão? Mais submisso?	
13. Se tivesse de identificar qual o órgão com mais poder no interior do agrupamento, que órgão seria esse?	

<b>DOMÍNIO III – O PI na ação do diretor</b>	
<b>QUESTÕES</b>	<b>Questões de recurso</b>
1. Compare a gestão unipessoal do atual diretor (DL n.º 75/2008, de 22 de abril) com a gestão colegial do antigo Presidente do conselho executivo (diretor (DL n.º 115-A/1998, de 4 de maio)? O PI veio trazer novas formas de atuação do diretor?	- Quais as diferenças de ação entre o antigo Presidente do Conselho Executivo e o atual diretor?
2. Conhece o projeto de intervenção do diretor em exercício no agrupamento? Se sim, como teve acesso ao documento? Lembra-se de algum objetivo ou estratégia propostos?	- Como está publicitado o PI do agrupamento? - Lembra-se de algo de significativo no PI do atual diretor? (uma meta, uma ação, etc.)?
3. Na gestão e administração quotidiana do agrupamento, identifica alguns objetivos e estratégias do PI do diretor?	- Encontra características do PI na ação corrente do diretor?
4. O que reflete mais a ação estratégica do diretor, o PE ou os objetivos e estratégias do PI?	- A ação do diretor segue os objetivos e as estratégias propostas no PI ou limita-se a cumprir o PE e a legislação do ME?
5. O PI, como plano pessoal de intenções, veio reforçar o poder e a autoridade do diretor?	- O PI aumentou o poder e a autoridade do diretor?
6. A implementação do PI é devidamente avaliada e monitorizada? De que forma?	- Como é feita a avaliação do PI? O CG tem alguma intervenção nesse domínio?
7. No final do mandato do diretor, a escola espelha a imagem da ação estratégica preconizada no PI?	- No fim do mandato a escola está à imagem do proposto em PI?

- Ainda no âmbito da importância do PI na eleição e ação do diretor, gostaria de acrescentar mais algum apontamento ao que foi dito?	
--	--

Muito obrigado pela colaboração.

**Apêndice VI – Domínios, categorias, subcategorias e unidades de contexto das entrevistas**

Domínios	Categorias/Subcategorias
<b>I - O PI no procedimento concursal</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A pertinência do PI na candidatura               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. A noção de PI</li> <li>1.2. O PI ou <i>curriculum vitae</i> como elemento de candidatura</li> <li>1.3. O PI na entrevista ao candidato</li> <li>1.4. O conhecimento e a publicitação do PI no procedimento concursal</li> <li>1.5. A relevância da apresentação do PI</li> </ol> </li> <li>2. A construção e objetivos do PI               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. O PI como visão estratégica ou formalidade processual</li> <li>2.2. A construção do PI e a articulação com outros documentos estruturantes</li> </ol> </li> <li>3. As (inter)dependências entre PI e PE               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. A relação PI/PE</li> </ol> </li> </ol>
<b>II - O PI na eleição do diretor</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O peso eleitoral do PI e do perfil do candidato               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. O modelo de eleição do diretor</li> <li>1.2. O peso do PI no momento da eleição</li> <li>1.3. A natureza dos candidatos na eleição</li> <li>1.4. O peso da equipa do diretor na eleição</li> </ol> </li> <li>2. O papel estratégico do CG               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. A democraticidade e legitimidade da eleição centrada no CG</li> </ol> </li> <li>3. As relações de poder e interesse no CG               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. A constituição do CG na eleição</li> <li>3.2. A politização do processo eleitoral</li> </ol> </li> </ol>
<b>III – O PI na ação do diretor</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A implementação do PI               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. A gestão unipessoal <i>vs</i> gestão colegial – as novas formas de atuação do diretor</li> <li>1.2. O conhecimento do PI do diretor em exercício</li> </ol> </li> <li>2. A consequência do PI               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. O PI no plano de ação do diretor</li> <li>2.2. O PI como reforço da autoridade e poder do diretor</li> <li>2.3. A monitorização e avaliação do PI</li> <li>2.4. A escola como imagem do PI</li> </ol> </li> </ol>

## DOMÍNIO I - O PI NO PROCEDIMENTO CONCURSAL

### Categoria 1. A pertinência do PI na candidatura

#### Subcategoria (SC)/Unidades de contexto (UC)

##### SC 1.1. A noção de PI

UC – “O projeto de intervenção acho que tem que ter sempre em vista, e é para isso que a escola, que eu trabalho e que a escola trabalha e que a escola existe, o sucesso dos alunos, o sucesso educativo, e portanto todo o projeto de intervenção tem que visar a procura do sucesso dos alunos” (E1D).

UC – “Bem, o projeto de intervenção, acima de tudo, deve, na minha perspetiva, ser o congregar daquilo que o candidato, neste caso ao cargo, terá como missão depois desenvolver depois no seu mandato” (E2SD).

UC – “(...) um documento base e de ideia base, ideia política que o diretor ou o candidato, na altura candidato tem para o agrupamento” (E3CDT).

UC – “Projeto de intervenção para mim será um projeto que deve ter bem definidos os objetivos daquilo que se pretende, ao mesmo tempo que deve ter uma ação estratégica, assim como metas” (E4P).

UC – “O projeto de intervenção tem a ver com a visão que o diretor tem da escola e de toda a sua envolvência, de todo o ambiente externo que rodeia a escola. Portanto, julgo que os projetos de intervenção são muito direcionados para essa visão que cada diretor tem sobre esse... sobre essa escola e sobre esse ambiente escolar. Sobre a comunidade educativa, sobre a rede de parceiros” (E6aCG).

UC – “Um projeto de intenções bem fundamentado (...) com os olhos bem assente no presente, na realidade que conhece, mas também com os olhos bem colocados no futuro” (E7pCG).

UC – “Não sei muito bem, não. Não senhora. É assim, se eu tivesse que apresentar, tinha que me informar para eu saber o que é que eu ia fazer, o que é que eu ia preencher” (E8ndCG).

UC – “Portanto, eu nunca vi um projeto desses” (E9eeCG).

UC – “O projeto de intervenção, para mim, é, de facto, a possibilidade de determinar onde se quer chegar, definir uma linha de intervenção (...) Um projeto de intervenção é, de facto, tentar ver o que é que se pode ainda melhorar, quais são as metas que nós queremos atingir. E a partir daí definir uma série de ações e intervenções, definir prazos para os cumprir” (E10cCG).

##### SC 1.2. O PI ou *curriculum vitae* como elemento de candidatura

UC – “Eu acho que é mais o projeto de intervenção do que o *curriculum vitae*. Se me perguntarem se neste, enfim neste meu percurso, e só estou a falar no meu caso, se no meu percurso isso foi determinante, eu continuo a dizer que não. Continuo a dizer que ao fim do terceiro ou do quarto mandato, são mais questões de formas de liderança, práticas de liderança, e de, e de encaminhamento e resolução, de alguma habilidade para a resolução de problemas e a forma com sobretudo se tenta resolver os problemas” (E1D).

UC – “Uma pessoa que aqui há trinta anos, enfim eu tenho um projeto à minha frente, eu tenho uma carta de missão, mas acredito que não foi por isso que as pessoas acharam que eu devia continuar ou não, foi por aquilo que conheciam do meu trabalho” (E1D).

UC – “Na falta de experiência, embora ela pudesse ser depois relatada no currículo, obviamente, terá que ser necessariamente o projeto de intervenção. Isto porque o projeto de intervenção pressupõem que o candidato tenha um conhecimento prévio da realidade” (E2SD).

UC – “(...) acho que acima de tudo tem a ver com a pessoa... porque... são na realidade muitos anos” (E3CDT).

UC – “Eu acho que o projeto de intervenção é muito importante (...) E na realidade as pessoas que habitam e coabitam o dai a dia da escola não conhecem, minimamente. Claro que nós podemos dizer assim: ah andamos distraídos, há uma parte que está vertida no projeto educativo, há sim senhora, mas o plano estratégico concretamente, à exceção do conselho geral, e eu até interpelo-me se todos os elementos do conselho geral o conhecerão na sua totalidade, a sua ação estratégica. Porque eu tenho quase a certeza que se fosses fazer entrevistas ao conselho geral, não sei se o teor seria conhecido ou não. (...) Porque um diretor, sendo um órgão unipessoal, é importante saber o que é que ele vai fazer com isso [PI]” (E4P).

UC – “É claro que o projeto de intervenção deve ser o mais importante (...) esse documento permite-nos ter uma radiografia daquilo que é o diretor, a visão diretor, do candidato a diretor para o exercício do cargo, em termos do conhecimento da escola, do conhecimento da comunidade, em termos da legislação...” (E6aCG).

UC – “(...) eu digo o projeto de intervenção porque pressupõe já um conhecimento e, digamos uma... intervenção mais prática, mais adequada propriamente à realidade, enquanto o currículo pode ser de uma pessoa, pode ser muito rico mas está muito distante, digamos assim, do que se pretende para aquele contexto” (E7pCG).

UC – “O atual diretor tem um currículo rico, portanto, justifica perfeitamente a candidatura e a eleição enquanto diretor, mas o projeto também foi levado em consideração, especialmente na entrevista” (E7pCG).

UC – “Ambos são importantes (...) pode haver um projeto muito interessante, mas (...) o currículo supostamente retrata uma pessoa (...) Porque também se alguém com uma experiência que não tem grande visão estratégica de intervenção, porque muitas vezes as pessoas também se acomodam, sobretudo quando já estão há muito anos no cargo (...) Quer dizer, tem que haver, de facto, alguém com algum currículo bastante razoável para poder sustentar um bom projeto de intervenção” (E10clCG).

UC – “O projeto de intervenção era interessante sem dúvida nenhuma, mas (...) confesso, nessa questão, que o currículo acabou por pesar mais um bocadinho porque achámos que era a pessoa indicada para o cargo” (E10clCG).

UC – “Bom, neste caso foi fácil porque nem sequer tivemos muito essa preocupação, porque havia apenas um concorrente, era uma continuidade” (E11dCG).

UC – “O currículo acho que é uma segunda questão. Eu acho que é um bocado o projeto, ele já está aqui há muitos anos e acho que nós já temos o conhecimento muito estreito do diretor, conhecemos perfeitamente o diretor, só não conhece quem não quer” (E12dCG).

### **SC 1.3. O PI na entrevista ao candidato**

[Pi ou *curriculum vitae*]

UC – “Continuo a pensar que é no projeto de intervenção, porque o currículo (...) corresponde aquilo a que a lei exige (...) porque é um pró-forma (...) tudo o que está em causa é o projeto de intervenção e a forma como a medidas que estão previstas para se atingir determinadas finalidades” (E1D).

UC – “Eu entendo que deve ser um bocadinho das duas. Mas provavelmente com maior interesse na, no projeto de intervenção. E porquê? Porque o projeto de intervenção acaba por ser o compromisso do candidato para, para aquilo a que está a concorrer” (E2SD).

UC – “Eu ia primeiro para o projeto de intervenção. Acho mais importante porque uma pessoa pode ter um currículo excelente, mas ter um projeto de intervenção fraco e portanto a coisa esvazia-se” (E5CD).

UC – “(...) é sobretudo no projeto de intervenção porque, por vezes, foi necessário para perceber bem, aprofundar determinados elementos do projeto de intervenção, determinados aspetos e essa entrevista é fundamental para se o conselho geral se certificar o quanto à vontade está naqueles domínios e se não há contradições em termos do discurso escrito com aquilo que é precedido” (E6aCG).

UC – “Eu acho também no projeto de intervenção. O currículo é fácil. A maneira como é apresentado o currículo é muito claro, objetivo. Ainda por cima sendo uma pessoa, neste caso, uma pessoa da casa há tantos anos que é difícil não o conhecer, enquanto pessoa” (E7pCG).

UC – “(...) no momento da entrevista é portanto nós sentimos que aquela pessoa, de facto houve uma estratégia, sabe perfeitamente porque é que definiu (...) Por isso, acho que tem que ser capaz de vender o projeto que pretende fazer (...) tem que ser capaz de valorizar o que pretende fazer e ser capaz de dizer porque é que tomou aquelas decisões, porque é que fez aquelas opções quando definiu aquele projeto” (E10clCG).

UC – “(...) o currículo acho que é uma segunda questão. Eu acho que é um bocado o projeto, ele já está aqui há muitos anos e acho que nós já temos o conhecimento muito estreito do diretor, conhecemos perfeitamente o diretor, só não conhece quem não quer” (E12dCG).

### **SC 1.4. O conhecimento e a publicitação do PI no procedimento concursal**

UC – “Não, (...) não tive conhecimento” (E3CDT).

UC – “Nunca tive conhecimento. Claro que obrigatoriamente, se calhar, por obrigação não tinha que apresentar, mas tenho conhecimento que alguns diretores fazem essa apresentação em conselho geral, logicamente porque e a candidatura, é para ali que vai, mas depois apresentam à comunidade. Não me parece, não conheço neste agrupamento, a não ser que eu tivesse alguma falha. Não me parece, porque estive sempre presente, e não conheço o plano estratégico do diretor, nunca foi apresentado. Nem tão pouco, naquela reunião inicial de ano letivo, nunca foi. Sei que há escolas que o fazem, sei que há diretores que o fazem, sei até que há diretores que publicam em Internet, em páginas de escola, etc. Penso que o nosso não, é um segredo que está, digamos, que é um segredo numa caixinha de pandora, mas o que é certo é que não se conhece. Se alguém conhece é o conselho geral, nós, os restantes professores da comunidade, parece-me que ninguém conhece, parece-me. Eu não conheço” (E4P).

UC – “Pronto, eu acho importante esse, esse projeto de intervenção aqui nesta escola, que eu saiba, nunca foi muito divulgado (...) e não tenho conhecimento desse projeto de intervenção. Não sei quais são as linhas, porque nem da parte do conselho geral, nem da parte do diretor, nunca houve a divulgação desse projeto. Portanto, desconheço” (E5CD).

UC – “Ele entregou, ou teve que entregar como um dos documentos obrigatórios ao concurso (...) Ele elencou muito bem os problemas e depois em termos de proposta de solução, não saiu muito daquilo que também já conhecemos na prática, na sua prática, na sua maneira de ver a escola e de dirigir a escola” (E7pCG).

UC – “(...) quem está nesse processo há muitos anos, já... é como eu digo há muitas coisas que são recorrentes, de inovação acaba por ser sempre muito reduzida. Se calhar estou a ser um bocadinho mazinha ao dizer isso” (E10clCG).

UC – “Isso aí... não sei muito bem responder, porque lá está, como eu não estive na eleição, não conheci o projeto” (E12dCG).

UC – “Não, não tive. Tudo o que eu estou aqui a dizer é tipo uma percepção, vá lá. É pela minha prática que eu tenho aqui no dia a dia, daquilo que eu conheço do diretor e daquilo que a gente conversa entre professores” (E12dCG).

### **SC 1.5. A relevância da apresentação do PI**

UC – “Acho que é muito importante. Em termos abstratos, acho que é interessante que a pessoa que se propõe para ocupar o lugar e desempenhar o cargo, antes de mais revela que tem o diagnóstico bem conseguido das problemáticas locais, saiba para onde vai, quais são as dificuldades que se reconhecem e quais são as medidas que pensa que serão eficientes para as resolver” (E1D).

UC – “É importante, na medida em que o candidato se dá a conhecer àqueles que o vão eleger. Poderá dar-se o caso, se existir por exemplo um candidato externo, o conselho geral, portanto os elementos que o vão eleger não o conhecem. Portanto será a oportunidade de, de mostrar aquilo... ao que vem e quem é” (E2SD).

UC – “Eu acho que a partir do momento em que nós não conhecemos o plano, seguimos de acordo com aquilo que os outros documentos que regulam a escola, o projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual de atividades e por aí fora. Na realidade não podemos questionar, nem podemos falar de uma coisa que desconhecemos” (E4P).

UC – [sem o PI] basicamente o elemento de avaliação seria o currículo. Portanto, ter-mos-íamos de guiar pelo currículo dos candidatos e nem sempre o currículo diz algumas coisas, mas não diz tudo sobre a pessoa, não diz nada da sua visão para o agrupamento. É apenas um acumular de situações relativas à experiência profissional ou académica” (E6aCG).

UC – “A questão do currículo e a questão do projeto de intervenção, porque, no caso de haver mais que um candidato, é determinante a questão de perceber quais são as intenções, digamos assim, do diretor. Por muito em termos de currículo que tenha, acho que interessamos muito mais, se calhar, o que é que ele pensa fazer com o agrupamento” (E7pCG).

UC – “Acho que ia dar tudo ao mesmo” (E9eeCG).

UC – “Eu acho que é relevante (...) podemos ter de facto alguém que até tem um bom currículo, mas que depois acomoda-se um bocado na situação (...) o projeto para mim tem como objetivo definição de metas de ações onde nós queremos chegar a algum resultado. Por isso, tem que ficar claro quais são, dentro daquele mandato” (E10clCG).

UC – “(...) havendo um candidato não se põe esse problema. Na questão de haver mais um candidato, corria-se o risco de nomear, de indicar um diretor que efetivamente tivesse o currículo extraordinário, mas que tivesse umas ideias muito contrárias aos interesses do agrupamento. Que até podia ser uma pessoa que não conhece o agrupamento, e não conhecendo o agrupamento, mais difícil seria elaborar, criar um projeto e desenvolver um projeto para esta comunidade escolar que não conhecia. E podia vir uma pessoa qualquer, de qualquer parte do país, que não faria a mínima ideia de como é, como é que as pessoas pensam, como é que as pessoas agem nesta comunidade escolar” (E11dCG).

UC – “(...) eu acho que tem sempre que haver um projeto porque como tudo tem que haver um projeto, tem que haver um guião para a gente criar objetivos para fazer esse projeto. Porque fazer as coisas em cima do joelho, sem projeto, as pessoas flutuam. E se há um diretor, há uma gestão, e tem que ter uma matriz ou um projeto (...) não se chamava projeto, chamava-se outra coisa qualquer” (E12dCG).

## **Categoria 2. A construção e objetivos do PI**

### **Subcategoria (SC)/Unidades de contexto (UC)**

#### **SC 2.1. O PI como visão estratégica ou formalidade processual**

UC – “(...) o plano estratégico é correto” (E1D).

UC – “Eu diria que é as duas, é as duas situações. Obviamente que há uma formalidade, mas ao mesmo tempo carregado de intenção política” (E2SD)

UC – “Eu acho que neste caso (...) é um documento meramente... deve ser obrigatório, imagino, obrigatório por lei. Acho neste caso, que eu saiba não houve mais nenhuma candidatura e portanto acho que se fosse numa situação diferente, acho que não seria um mero documento” (E3CDT).

UC – “Considero apenas um mero, uma obrigação que quem quer concorrer tem que o fazer e está lá o papel. Eu acho que é um papel burocrata, apenas (...) Aqui considero que é apenas um compromisso, é apenas burocrata e mais nada” (E4P).

UC – “A única coisa que eu percebo, eu para mim é apenas um papel, um documento que tem que passar pelo conselho geral, e que tem que ser feito por ali, e portanto ele leva-o para ali, mas de resto, eu acho quase que diria que é um papel que é de elite” (E4P).

UC – “um procedimento do que o diretor fez perante o conselho geral” (E5CD).

UC – “(...)nessa eleição em que eu participei, vimo-lo mesmo como um documento estratégico e político, uma visão para a escola daquele candidato (...) Naquele período há determinados eixos de intervenção, há determinadas estratégias que estão ali contidas e que à partida vão ser seguidas ou há uma intenção de as seguir por parte do candidato” (E6aCG).

UC – “Não passa muito disso. De um, de um... É assim, em termos estratégicos, claro que define alguma estratégia, porque é lógico que ele ao definir pontos de partida e pontos de chegada, ele também diz como é que vai lá querer chegar. Agora... pronto é um documento exigido, digamos assim, pelo processo de candidatura” (E7pCG).

UC – “Infelizmente, por muitas coisas que eu já ouvi, se calhar, não passa disso mesmo [documento formal legal]” (E9EECG).

UC – “Eu acho que é um plano estratégico, mas infelizmente a margem de manobra nem sempre (...) tem que existir, nós já sabemos, não é, pronto. Sei que algumas coisas acabam por ser recorrente” (E10clCG).

UC – “É um projeto imposto pela legislação, ponto. Tem que haver. E depois tem também uma componente política, e nota-se, tem as duas coisas, funcionam em simultâneo também” (E12dCG).

## **SC 2.2. A construção do PI e a articulação com outros documentos estruturantes**

### [Construção do PI em articulação com outros documentos]

UC – “Isso tem que estar sempre relacionado com o projeto educativo, com os projetos curriculares e tal (...) no caso concreto aqui, embora as questões já sejam muito, quase rotineiras, mas eu tenho sempre que me lembrar que estou num agrupamento que é um Território Educativo de Intervenção Prioritária, que temos um projeto próprio para esse território, portanto eu não posso por de lado o TEIP, que tenho condições muito específicas, com turmas de PIEF, com grupos de etnia cigana, distribuídos pelas turmas, desde o pré-escolar até à turma PIEF, temos uma turma PIEF, com um projeto próprio para eles, não posso fazer, podia deixar, não podia deixar esses aspetos de lado na minha proposta e no meu projeto” (E1D).

UC – “Necessariamente. O projeto educativo que terá... que vigorou, obviamente será um ponto de partida (...) Estamos a falar do projeto educativo, do regulamento interno, se houver um contrato de autonomia que esteja em curso, se a escola estiver envolvida em algum tipo de projetos” (E2SD).

UC – “Aqueles ideias que estão vertidas no projeto educativo, acredito que elas também estejam lá no plano estratégico, mas eu não conheço” (E4P).

UC – “Apresenta [articulações] com legislação, nomeadamente com a autonomia das escolas, com a lei da autonomia das escolas, cruza vários diplomas legais que norteiam a administração escolar e cruza-se também com o projeto educativo da escola. Penso que qualquer documento desses terá que necessariamente que ter como orientação, como aproximação ao projeto educativo. Para não se dissociar daquilo que são os problemas da escola, da comunidade escolar” (E6aCG).

UC – “Sim, com o projeto educativo, com o projeto melhoria TEIP, sim, sim, sim. Até com os planos anuais. Faz referência aos planos anuais de atividades, sim, sim” (E7pCG).

UC – “Não faço ideia. Esse projeto nem sei se quem o apresenta consulta outras entidades, por exemplo os pais (...) se consulta os professores, os colegas, se consulta... Não sei. Não sei como é que isso é feito. Se é... se tem requisitos, se cada um faz o que entender e apresenta. Não sei. Desconheço. Já estou a divagar” (E9EECG).

### [Autonomia na construção]

UC – “O grau de autonomia acho que é total. Não vejo nenhuma limitação. Se os subdiretores e os outros elementos participam? Em abstrato estou tentado a dizer que não tinham que participar. No meu caso concreto, se me perguntarem, participam? Eventualmente trocamos impressões sobre isso, porque decorre de rotina. Já estão uma equipa aqui há bastantes anos, não é? E portanto é uma situação um bocadinho atípica” (E1D).

UC – “Não. Não participam. O candidato apresenta-se como um candidato unipessoal, que contrariamente àquilo que existia até então, através do 115-A, o candidato é um candidato isolado que depois constitui a sua equipa apenas após a sua eleição” (E2SD).

UC – “(...) eu parto de um princípio que se ele é eleito, ele poderá ser eleito, e posso estar aqui a cometer aqui alguma gafe, mas, eu penso que ele pode ser eleito sem ter equipa, não é?” (E3CDT).

UC – “Não acredito. Eu acho que é só o diretor. Ele faz, isto é mesmo unipessoal, aqui é mesmo... Eu acho que ele faz o seu plano sozinho” (E4P).

UC – “(...) eu não posso precisar. Eu não sei até que ponto esses subdiretores também não deram o seu contributo” (E6aCG).

UC – “(...) É um documento próprio. Nada me faz pensar que tenha sido o documento partilhado com a restante equipa” (E7pCG).

UC – “Na elaboração do projeto, penso que não terá, penso eu, que não terá havido essa... penso que será tudo uma questão pessoal, penso que sim, foi pessoal” (E11dCG).

#### [Formação ou experiência]

UC – “Acho que resulta mais da vivência, da experiência enquanto diretor. E, se calhar estou a ser muito influenciado muito pelo meu caso, mas também não é suposto responder em abstrato, estou a responder pelo meu caso. Na minha situação em concreto, resulta mais da experiência, claro, como diretor” (E1D).

UC – “Se eu tivesse que priorizar o que, o que foi referido, eu diria, eu poria, eu colocaria em primeiro lugar a experiência, sim. Obviamente que essa experiência, complementada com aquilo, com o conhecimento adquirido com a especialização, sim” (E2SD).

UC – “Eu julgo que no caso concreto do nosso diretor, claro que ele tem o curso de especialização, mas eu acho que ele, sendo ele um homem tão experiente, com tanto know how destes anos todos, eu acho que a experiência para ele é uma grande mais valia, e é dessa experiência que ele vai beber toda a formação para construir o seu plano estratégico” (E4P).

UC – “Eu acho que a experiência aí tem um peso maior (...) embora há determinados conceitos, em termos de administração escolar, que um diretor não pode negligenciar. Mas a experiência, o facto da pessoa estar naquela escola e conhecer bem a escola, permite-lhe apresentar um projeto de intervenção que seja mais aproximado aquela realidade” (E6aCG).

UC – “Eu penso que a experiência conta muito, embora a formação também tenha o seu peso, mas a experiência deste caso...” (E11dCG).

UC - “Eu acho que a experiência... a experiência conta muito nestas situações. Mas também tem que haver muito conhecimento ao nível da gestão e da administração. Porque hoje em dia uma escola gere-se tipo uma empresa, não é, já não é como antigamente e tem-se que ter conhecimentos a esse nível. E isso não é com a experiência que se adquire (...) Ou então, em casos excecionais, pode vir primeiro a experiência como é o caso. O diretor está aqui há muitos anos” (E12dCG).

### **Categoria 3. As (inter)dependências entre PI e PE**

#### **Subcategoria (SC)/Unidades de contexto (UC)**

##### **SC 3.1. A relação PI/PE**

UC – “(...) confirmo que deve haver articulação sim. E no caso concreto existe. Tanto que recordo-me que o diretor, aquando da apresentação do seu projeto de intervenção, defendia como missão responder a determinadas áreas que estavam consagradas no projeto educativo e depois no plano plurianual de melhoria TEIP. E estou-me a referir, por exemplo, à necessidade de fomentar ou de melhorar a articulação inter-ciclos, melhorar os resultados escolares e também a preocupação com o aluno, o aluno que neste caso, dando este agrupamento resposta a uma comunidade, poderemos dizer fragilizada, do ponto de vista económico e social” (E2SD).

UC – “Se nós conseguirmos fazer essa análise SWAT, conseguimos ter uma ação, e o diretor teve essa noção no plano plurianual. Portanto nesse plano plurianual há muita, há uma parte da ação estratégica em que ele está no próprio projeto educativo. E se está no projeto educativo, eu acho que tem que cruzar, há uma informação que cruza certamente com o projeto de intervenção do próprio diretor” (E4P).

UC – “(...) tem que haver uma sintonia entre o projeto educativo num agrupamento e o projeto de intervenção. Não faz sentido um projeto de intervenção de um diretor que não se enquadre minimamente num projeto educativo de um agrupamento” (E5CD).

UC – “Penso que qualquer documento desses terá que necessariamente que ter como orientação, como aproximação ao projeto educativo. Para não se dissociar daquilo que são os problemas da escola, da comunidade escolar (...) O projeto educativo é um documento enquadrador da escola e da atividade daquele agrupamento. E o projeto de intervenção deve-lhe seguir as pisadas. Deve seguir essas orientações” (E6aCG).

UC – “(...) imaginemos que mudávamos de diretor, o projeto educativo não devia mudar assim em função, ao sabor de, digamos assim, dos ventos do diretor. Se foi pensado pela comunidade, é aí que deve ser estruturado o projeto de intervenção do diretor” (E7pCG).

UC – “Ah sim. Penso que também estão interligados (...) O projeto educativo é importantíssimo numa escola (...) aliás o próprio diretor também pode criar o seu próprio PI a partir do projeto educativo” (E12dCG).

## DOMÍNIO II - O PI NA ELEIÇÃO DO DIRETOR

### Categoria 1. O peso eleitoral do PI e do perfil do candidato

#### Subcategoria (SC)/Unidades de contexto (UC)

##### SC 1.1. O modelo de eleição do diretor

UC – “(...) eu e calhar preferia (...) que fossem os professores... quando eram antigamente os professores a fazer a eleição” (E3CDT).

UC – “Ser concurso público, sim (...) mas acho que deveria ser apresentado a outros órgãos de escola. Devia ser conhecido por todos. (...) há determinadas figuras que aparecem no dia, quase (...) e que vão votar e que vão fazer com que o diretor ascenda realmente a diretor (...) depois vão-se embora. Não fazem parte realmente do dia-a-dia da escola, ou fazem parte se calhar em dias de festa” (E4P).

UC – “Concordo. Concordo essencialmente por uma situação. Porque é eleito por toda a comunidade educativa, ao contrário do que aconteceu muitos anos (...) portanto acho que é correto ser ouvido também a participação de outros elementos a comunidade educativa, nomeadamente os pais, forças locais, a câmara nessa eleição. Penso que faz todo o sentido. Quer dizer, numa escola atual, em que realmente queremos uma escola mais aberta e se queremos também a participação desses elementos na escola também não os podemos depois pô-los de fora quando é a eleição do representante máximo da escola” (E5CD).

UC – “Não. Eu não concordo. Eu acho que o diretor devia ser eleito pelos docentes, tal como era dantes o presidente do conselho executivo. E a direção devia ser um órgão colegial e não unicamente o diretor. Mas a ser unipessoal, a ser só o diretor, então devia ser eleito pelos professores. Não concordo nada com este sistema de eleição dos diretores. E por exemplo, eu sei... nós no nosso caso aqui no... não temos tido esse problema, e até porque se mantem o mesmo diretor, mas é uma, é uma porta aberta a ingerências políticas muito desadequadas quando falamos em educação” (E7pCG).

UC – “Eu acho que o modelo anterior seria melhor. Melhor no sentido, acho que era mais democrático. Mas isto sou eu a dar uma opinião... política das coisas. Acho que havia menos pressões políticas na eleição à moda antiga, porque era uma eleição aberta aos professores, à escola. E agora, no conselho geral, intervêm pessoas, elementos que estão ligados à escola mas não entendem como funciona a escola” (E12dCG).

##### SC 1.2. O peso do PI no momento da eleição

UC – “Agora tenho para mim que não é determinante, tenho para mim que no meu caso, e continuo a estar influenciado pelo meu caso, que não foi determinante dado uma, digamos, uma rotina de trabalho e digamos a continuidade de práticas, que era por demais conhecida por toda a gente” (E1D).

UC – “Os resultados, os resultados vão ser os mesmos, não é? Porque, se eu digo, se estou a relativizar de alguma forma, digamos, o plano de intervenção, e estou a dizer que as pessoas podem ter sido levadas a eleger ou a designar em face do conhecimento e da experiência e da vivência que tem, no nosso caso aqui de décadas, portanto acho que não é pelo projeto de intervenção. As pessoas votariam, sem projeto de intervenção, iriam votar nas mesmas pessoas, acho eu” (E1D).

UC – “Será (...) o documento formal, obviamente, e vale pela estratégia e pela missão que o diretor possa apresentar para esgrimir perante o órgão que o vai eleger, sim. Apenas por isso” (E2SD).

UC – “Eu julgo que tem pesado mais o projeto de intervenção, embora deva dizer que neste caso concreto, o diretor também tem um currículo que ajuda, que está acima da média, até pela experiência que tem” (E6aCG).

UC – “Eu acho que a eleição já está tomada. Na altura em que se conhece esse projeto de intervenção há logo uma avaliação e portanto essa decisão não é tomada naquele momento. A pessoa vai escolher ou vai votar a eleição do diretor, mas é tomada no momento em que conhece esses documentos antes e já os têm discutido (...) Portanto, acho que o projeto de intervenção facilita a tomada de decisão a quem tem que votar para a eleição do diretor” (E6aCG).

UC – “O projeto é trabalhado, é debatido, é feito um relatório da comissão especializada, que é apresentado ao conselho geral. Depois na entrevista também tentamos esclarecer alguns aspetos que ficaram menos claros. E quando já vamos para a votação, normalmente

já tudo isso é discutido na reunião do conselho geral. Se houvesse mais que um candidato provavelmente isso seria determinante. Agora no nosso caso, com um único foi pacífico” (E7pCG).

UC – “Ah, era eleito na mesma. Provavelmente, não sei que tipo de..., se lhe pediríamos a ele para de alguma maneira apresentar a sua ideia para escola nos próximos quatro anos. Provavelmente seria isso que lhe seria pedido de uma maneira mais informal, numa reunião, ou assim, ou numa entrevista mais formal, mas seria sempre pedido algo, algum tipo de projeto de intenções, se calhar, de uma maneira mais informal” (E7pCG).

UC – “Eu acho que devia ter peso se nós conhecermos as pessoas... claro que é complicado alguém que venha de fora, como é um concurso público, uma pessoa não conhece, pode apresentar um projeto bonito, um projeto até melhor elaborado e que identifica, se calhar, melhor os problemas e dá melhores soluções, mas entre alguém que nós conhecemos e alguém que nós desconhecemos, é complicado, eu opto por aquele que conheço (...) Basicamente o peso é relativo” (E9eeCG).

UC – “(...) eu pelo aquilo que eu vejo acho que era a mesma coisa, sem projeto. Acho que, conhecendo os diretores todos aqui do conselho, acho que o projeto não teve peso nenhum” (E9eeCG).

UC – “Tem peso. Volto a dizer, continuo a achar que é um momento importante. Por isso, eu quase que diria 50/50. A experiência, o currículo é importante, mas o projeto também” (E10cCG).

UC – “acho que o projeto de intervenção tem o peso máximo, digamos assim” (E11dceCG).

UC – “Eu acho que têm. Têm, isto é, quando não se conhece o diretor, isso tem mais importância. Quando se conhece o diretor, que é o nosso caso, eu acho que é 50/50. É a experiência e é o projeto” (E12dCG).

### **SC 1.3. A natureza dos candidatos na eleição**

#### [Candidato único]

UC – “Para o candidato facilita naturalmente, ser candidato único” (E1D).

UC – “Facilita em termos burocráticos (...) escolha está facilitada por natureza. Não há outra indicação, portanto a decisão está tomada” (E6aCG).

UC – “Claro que acaba por... É assim, se há um. Eu acho que para haver um processo eleitoral, o ideal é sempre ter mais do que um candidato. Quando há um, acho que o processo eleitoral elimina-se por si só” (E10cCG).

UC – “Agora nesse caso, volto a dizer, que foi um bocadinho condicionado, no sentido em que praticamente um candidato, praticamente havia um processo de continuação. Não havia grande preocupação, e agora como é que vai ser. Se fosse outro candidato, por exemplo, a concorrer, provavelmente a coisas poderia ter sido muito mais discutidas, muito mais postas em causa, muito mais debatidas em si, pronto, poderia ter dado outra dinâmica a esse processo, que não houve aqui” (E10cCG).

UC – “Facilita, sem dúvida. Desde que reúna o mínimo de condições, é aceite. E se fossem vários concorrentes, teria que se jogar e apreciar muito mais pormenorizadamente todo o processo. No caso de haver só um, faz-se uma avaliação, não digo superficial, não é, com todos os parâmetros, normalmente, a ver se cumpre todos os objetivos a que se propõe. Mas não há que fazer escolhas e desde que cumpra” (E11dCG).

UC – “Isso é outra variante, outro indicador complicado. A gente quando está satisfeito com um diretor, e for um único [candidato], tudo bem, não é, isso é facilímo, até para toda a gente. Até é fácil para o diretor apresentar um projeto, pode apresentar um projeto só obedecendo às regras do próprio projeto, como é constituído e ponto. Agora quando há... existe um diretor que, entre aspas, polémico, que revele uma certa insatisfação da escola, e se é esse diretor único, acho que é mau” (E12dCG).

#### [Candidato interno]

UC – “Sim, sim, claramente. Acho que não tenho dúvidas sobre isso” (E1D).

UC – “Admito que um candidato interno possa levar vantagem relativamente a um candidato externo, no entanto, será ou poderá o setor político, poderá decidir que é o candidato que querem para aquele... para aquela realidade” (E2SD).

UC – “Acho que partem porque há sempre um conhecimento dessas pessoas e portanto quer queiramos, quer não, penso que os professores aqui do agrupamento ou os candidatos do agrupamento partem em vantagem dentro do nosso agrupamento (...) Portanto não há... não há equidade. Se eu tivesse que escolher entre duas pessoas, uma que conheço e sei o trabalho dela, e outra que desconheço, por muita capacidade que ele tenha e muito potencial e... eu era capaz de escolher a pessoa que eu conheço. Dá-me mais garantias” (E5CD).

UC – “(...) admito que uma pessoa que venha... que seja um candidato de fora, que venha fora dessas funções, que nunca tenha tido essa experiência tenha mais dificuldade em assimilar e conhecer por dentro” (E6aCG).

UC – “Sem dúvida. Têm um conhecimento do ambiente da escola e têm também necessariamente, julgo que na maior parte dos casos, têm uma ligação com a estrutura da escola e com os representantes da escola a vários níveis no conselho geral, que o poderá tornar um potencial vencedor das candidaturas para o cargo” (E6aCG).

UC – “É assim, se fosse por pessoas de fora, claro que não o conheciam, não... se calhar era mais difícil, mas nós aqui que o conhecemos, sabemos em quem votamos. Claro que escolhemos logo a ele, não é?” (E8ndCG)

UC – “(...) depende muito da prática da avaliação que nós fazemos do trabalho anterior. É provável que um diretor que seja, que tenha um desempenho que nós consideremos adequado, isso facilita. Se as coisas forem ao contrário, provavelmente dificulta um bocado a vida. Digo eu. Mas não temos experiência” (E7pCG).

UC – “Acho que sim (...) Há uma relação criada, há um trabalho já feito. Quem vem do exterior (...) como é que nós vamos avaliar (...) não sabemos qual é a experiência que a pessoa tem” (E10clCG).

UC – “Há alguma vantagem, no meu ponto de vista, na medida em que conhecem a estrutura. E portanto, pode melhor definir o tal projeto de intervenção” (E11dCG).

UC – “(...) uma pessoa que venha de fora exige mais estudo, mais trabalho nesse candidato do que com outro. O outro a gente já conhece, dá menos trabalho num estudo de candidatura” (E12dCG).

#### **SC 1.4. O peso da equipa do diretor na eleição**

UC – “(...) quanto a mim é uma influência residual. Portanto, está mais centrada na figura do diretor e, obviamente, para atingir os resultados terá que se rodear de uma equipa competente. Poderia ser mais sensato que essa equipa fosse apresentada, essa candidatura fosse em conjunto” (E6aCG).

UC – “(...) Não influenciou porque o diretor não apresentou quem era a equipa, previamente. Isso foi feito só *a posteriori*, até houve algumas alterações. Mas eu, lá está, eu defendendo um órgão colegial, defenderia que devia ser feita logo a apresentação da equipa” (E7pCG).

UC – “Se calhar para mim, para nós pais, nem tanto, mas se calhar mais internamente a nível de agrupamento, do corpo docente (...) se calhar mesmo a equipa também tem muito peso” (E9eeCG).

UC – “Pode (...) um candidato a diretor apresenta o seu projeto, não apresenta a equipa, não se sabe quem é. Por exemplo neste caso aqui, nós sabemos quem é a equipa, porque é um diretor da casa. Um diretor de fora não traz equipa, depois é que a forma. E a gente nunca sabe quem é a equipa” (12dCG).

## **Categoria 2. O papel estratégico do CG**

### **Subcategoria (SC)/Unidades de contexto (UC)**

#### **SC 2.1. A democraticidade e legitimidade da eleição centrada no CG**

[Eleição indireta no CG]

UC – “Do ponto de vista da democraticidade, o processo anterior, não me custa muito reconhecer que era um processo mais aberto, mais participativo. Se me perguntar, se eu pensar se o modelo atual responde, mesmo assim, às questões da representatividade e da democraticidade, aí tenho que dizer que também corresponde, agora que o modelo antigo era mais aberto e mais, se quisermos, mais, mais apelativo à participação direta de todos, era” (E1D).

UC – “Eu acho que ele continua a ser democrático, mas em termos de participação direta dos atores, se entender que isso pode influenciar este conceito de mais ou menos democrático, menos democrático. Se todos participassem de forma direta, a coisa era mais, podia considerar-se mais democrática” (E1D).

UC – “Claramente menos democrático” (E2SD).

UC – “Deveria ser mais democrático, há uma parte aqui que se perde, que são os pares (...) a tal colegialidade era bem-vinda porque eram pessoas capazes e então, nós todos professores, fazendo parte da eleição da pessoa era se calhar era muito interessante porque lidávamos ali todos os dias (...) As escolas hoje também são políticas, são muito políticas, há micro grupos de micro política realmente instalados. E também às vezes, se calhar, não se é muito democrata quando o diretor até se dá bem com A ou B ou C, isso vai levar a outras questões também. Portanto, se calhar, o conselho geral será um órgão capaz, se calhar um órgão mais democrata até, só que depois eu acho que há aqui uma ponte que falta, uma ponte para se dar a conhecer o tal plano de intervenção estratégica que as pessoas não conhecem. E somos nós que todos os dias estamos aqui (...) temos lá a representação dos professores, às tantas isto quando começa a ser tudo mais do mesmo (...) são sempre os mesmos, são os que dá jeito” (E4P).

UC – “Porque há uma abertura a toda a comunidade e portanto nesse sentido é mais democrático. É menos democrático no sentido em que havia uma participação de todos os professores e agora só há uma participação dos professores que são eleitos” (E5CD).

UC – “Numa candidatura aberta a qualquer candidato, aí penso que não tanto [democrática], porque os candidatos não partem todos com a mesma... em situação da mesma igualdade (...) Agora, dentro da escola julgo que sim, porque estão representados os vários níveis da escola, os vários grupos (...) poderá haver outro modelo mais ajustado ou mais participativo até ao nível da escola. Podia ser uma eleição direta do diretor. Democraticamente até poderia ser mais, poderia ser um processo mais democrático ainda, mas também não sabemos até que ponto não poderia também os resultados depois serem... porque não havia precisamente essa filtragem. Corriamos o risco de não haver uma pré-filtragem dos candidatos. E isso também pode ser importante, haver essa pré-filtragem dos candidatos. Portanto, só determinados candidatos que têm determinado perfil é que podem realmente aspirar ao cargo” (E6aCG).

UC – “Menos democrático. Menos democrático. Eu acho que são muitos os... o conselho geral da maneira como está organizado, está demasiado refém de algumas, de algumas relações... eu vou-me meter em terrenos complicados, mas... como é que eu hei de dizer... deixa-me... (silêncio) há relações muito fortes de dependência dentro do conselho geral. Nomeadamente, perante o município. Porque as instituições locais, que são os nossos parceiros, acabam também por depender, em termos de financiamento, do município para várias atividades e o para o seu funcionamento. Claro que se houver dois candidatos, um for apoiado pelo município que dificilmente eu acho que a decisão dessas entidades será diferente da que for proposta pelo município” (E7pCG).

UC – “O processo é democrático. Não sei é se a composição do conselho geral é adequada” (E9eeCG).

UC – “Eu apesar de tudo acho que é democrático, mas tudo depende de como seria o outro processo. Eu não conheço exatamente como funcionava o outro processo. Claro que quanto mais pessoas, acho que é sempre melhor poder ser mais representativa a voz de toda a gente” (E10cCG).

UC – “Acho que continua ser democrático porque o conselho geral, de certa forma, já representa o agrupamento (...) claro que podia ser diferente, se houvesse toda a escola, todo o agrupamento a participar (...) tinha que ser o candidato da escola para ser conhecido de toda a gente. Se viesse uma pessoa de fora, um candidato externo à escola, não seria conhecido e (...) não teria condições de ser avaliado” (E11dCG).

UC – “(...) centrado no conselho geral eu acho, a minha opinião pessoal, a eleição é mais politizada. E é mais do que às vezes... Por exemplo no nosso caso como só há um candidato... No caso de dois candidatos a eleição torna-se mais politizada, do que às vezes por... projeto em si. Acho que o poder local, as associações, autarquias, têm uma influência muito grande na eleição de um diretor” (E12dCG).

#### Divulgação e debate da candidatura

UC – “Acho que não houve propriamente grande debate. (...) acho que não senti necessidade de grande debate, nem necessidade de grande debate. Mas eu acho que o que se aplica a mim, aplica-se a qualquer outro candidato que seja candidato único. Acho, se houver um candidato único, não haverá tanta necessidade de se debater, de se trocar impressões, de se saber diferenças, ideias, sobre... Mas havendo vários candidatos, acho que sim, que pode ajudar” (E1D).

UC – “Não houve. Que eu saiba, que eu me tivesse apercebido, não houve” (E3CDT).

UC – “Não há nada, não há conversa nenhuma, não há, não vale a pena dizer mais (...) eu acredito que claro que não podemos ter todos, mas acho que era importante discutir-se o plano de intervenção. Porque nós vamos estar aqui, e vamos estar aqui por muitos anos. Portanto é importante conhecer para onde é que nos vamos, que objetivos é que tem o diretor, conhecer isso. Afinal de contas o que é que vai fazer, os valores a sua missão, conhecer isto tudo, é importante” (E4P).

UC – “É porque realmente esse processo, quanto a mim, foi fechado entre o conselho geral (...) Mas não foi divulgado, por exemplo devia estar posto na sala de professores ou em outros locais de... frequência dos professores ou enviado... desconheço” (E5CD).

UC – “a divulgação junto das pessoas que têm interferência na eleição, acho que toda a gente foi informada, convenientemente esclarecida e atempadamente dessa eleição, desse ato leitoral (...) na perspetiva do conselho geral e enquanto representante do conselho geral, e aí foi-o com certeza. A nível da escola não sei até que ponto essa divulgação foi feita” (E6aCG).

UC – “eu acho que não devia ser o conselho geral, deviam ser os professores. Exatamente, eu acho que havia o compromisso, o elo de ligação dos professores ao diretor seria muito mais forte, um vínculo muito mais emocional até, do que propriamente... neste momento sendo o conselho geral a eleger o diretor, os professores sentem-se afastados do processo. Nós fizemos um esclarecimento logo no dia a seguir à eleição. O conselho geral fez um documento para toda a comunidade educativa no sentido de explicar mais ou menos quais foram as razões que nos levaram a eleger, por unanimidade, o caso, o diretor” (E7pCG).

UC – “Eu nem tive conhecimento da eleição. Passou-me completamente ao lado” (E9eeCG).

UC – “Sendo um único candidato não há necessidade de grandes debates, não há necessidade de grandes discussões” (E10cCG).

UC – “Teria as suas vantagens que fosse levado às reuniões... que o projeto de intervenção fosse levado, por acaso não o foi. Acho que a legislação também não o obriga. Mas pronto, em termos de, portanto de conhecimento, podia ser levado aos vários departamentos, a uma reunião dos vários departamentos, em que fizessem uma análise e processassem algum, alguma opinião. Teria vantagens. Agora também dentro dos prazos que se propõe, também seria um pouco difícil pôr toda a gente a analisar o processo. Que não é de todo simples. E depois alguém para, digamos, para coordenar todas aquelas, aquelas opiniões, não seria fácil. Mas que teria as suas vantagens” (E11dCG).

[Comissão reduzida do CG]

UC – “Eu continuo a pensar que o modelo anterior era, a esse nível era mais transparente (...). Na atual comissão, enfim, uma sessão restrita, que ainda por sua vez depois passa a informação ao conselho geral, e portanto há aí vários graus de análise que podem sofrer aí algumas influências (...) e portanto nessa passagem de informação, nessas cadeias de comunicação, às vezes, pode-se perder ou ganhar ou influenciar alguma coisa, mesmo que seja, mesmo que não seja de forma intencional” (E1D).

UC – “Poderá condicionar sim, eu acho que é um elemento que é tido em consideração no conselho geral (...) e no caso de haver mais do que uma candidatura, pode ajudar bastante a condicionar” (E7pCG).

UC – “Claro que pode condicionar. Eu como psicóloga, não podia dizer o contrário. Agora, claro que nós acreditamos que as pessoas fizeram esse relatório com grande profissionalismo. Agora nós sabemos que isso pode acontecer” (E10cCG).

UC – “O relatório pode, naturalmente. Porque já leva, já vai uma opinião expressa. Quer dizer, opinião não vai, mas no relatório já se aponta os pontos fracos, os pontos fortes, etc. E, não me recordo se... creio que a comissão já indica como o candidato mais, penso que é assim, o candidato mais bem posicionado. Portanto isso naturalmente que vai influenciar a opinião dos restantes elementos, que não têm acesso, naturalmente, a toda essa documentação” (E11dCG).

UC – “Claro. Sim (...) em termos mais práticos no fundo é o cartão verde para a eleição do diretor, isso, não é? Porque, quer queiramos, que não, essas equipas conhecem bem o diretor. Porque as coisas estão politizadas” (E12dCG).

[Legitimidade e representatividade do CG]

UC – “O enquadramento legal que temos é, tem que ser. É o que a lei determina” (E1D).

UC – “Legítimo sim. Representativo, tenho dúvidas, entendo que não” (E2SD).

UC – “Neste momento, posso não concordar mas é legítimo. Acho que é o que diz a lei, (...) tenho que aceitar” (E3CDT).

UC – “Eu acho que devia haver aí um acréscimo em termos de representação, talvez, não sei se de professores, de outros elementos da comunidade, não sei muito bem” (E4P).

UC – “(...) estão lá representados todos os elementos da comunidade educativa. Portanto aí a legitimidade formal existe, aí não tiro legitimidade” (E5CD).

UC – “(...) o conselho geral cumpre o que está estabelecido na lei e dessa forma é legítimo. Agora se podia ir além daquilo que podia ser uma eleição pensada de outra forma, ou votada a nível... de forma geral, sem ser por representação, podia ser mais democrático, não digo que não” (E6aCG).

UC – “Ele representativo é, mas não deviam ser estes os elementos do conselho geral que elegiam o diretor. Eu acho que o diretor deve ser eleito pelos professores” (E7pCG):

UC – “Assim como tem poderes para o destituir. Se tem poderes para o destituir, também é legítimo que tenha poderes para o eleger” (E9eeCG).

UC – “Porque há mesmo a preocupação de ter um representante de todos os elementos que são importantes dentro da comunidade escolar” (E10cCG).

UC – “É porque o conselho geral é eleito por toda a comunidade escolar, e com várias representações dos vários... a nível de professores, de pessoal não docente, e, inclusivamente, da comunidade em geral, de pessoas da câmara que representam o município, pessoas que representam algumas das associações, portanto...” (E11dCG).

### **Categoria 3. As relações de poder e interesse no CG**

#### **Subcategoria (SC)/Unidades de contexto (UC)**

##### **SC 3.1. A constituição do CG na eleição**

[Perfil dos elementos representantes do CG]

UC – “(...) agora pode influenciar, não tenho dúvidas que pode influenciar, na medida em que estão lá representantes do poder político, das forças locais, pessoal não docente e tal, pode influenciar, sim” (E1D).

UC – “(...) eu penso que o presidente do conselho geral terá a sua influência (...) Porque há aquela contabilidade que se faz, quantos temos, quantos votos temos (...) mas também depois há uma influência do poder” (E4P).

UC – “Sim, com certeza. Admito que, pronto são representantes, têm ligações... podem ter ligações com aquela pessoa, podem já conhecer da experiência que têm tido, do trabalho com ele, isso pode condicionar” (E6aCG).

UC – “Sim. Lá está, quer dizer, o perfil e principalmente às vezes algumas ligações, como eu falei há bocado que existem, pronto institucionais” (E7pCG).

UC – “É assim, o maior número são docentes, não é. Agora se tem mais poder não, eu penso que se calhar, se calhar o município. Se calhar o município. E para mim é um dos problemas que eu acho que este sistema de eleição dos diretores apresenta. É um risco muito grande” (E7pCG).

UC – “Acho que há aqui, de facto, pessoas com mais poder que outras, dentro do conselho geral. Claramente” (E10clCG).

UC – “Ah sim, influencia. Acho que sim. Acho que sendo pessoas que têm interesses pela escola” (E12dCG).

#### [Membro ou grupo com mais peso]

UC – “Na minha perspetiva será a autarquia. O poder político, para mim, tem um maior poder de decisão e de escolha, neste caso, do diretor” (E2SD).

UC – “Talvez os representantes dos docentes. É certo que as instituições da comunidade também o têm, porque aí depende muito do grau de representação e das parcerias, e dos representantes que estejam ou que tenham ali assento” (E6aCG).

UC – “É assim, o maior número são docentes, não é. Agora se tem mais poder... não, eu penso que se calhar, se calhar o município. Se calhar o município. E para mim é um dos problemas que eu acho que este sistema de eleição dos diretores apresenta. É um risco muito grande” (E7pCG).

UC – “O que devia ter mais peso é os professores e funcionários. E depois, numa segunda prioridade, os encarregados de educação (...) E o que eu sinto é que é um bocado ao contrário. A pirâmide está ao contrário (...) porque nós estamos aqui e conhecemos a escola” (E12dCG).

### **SC 3.2. A politização do processo eleitoral**

#### [Pressões, interesses e negociações]

UC – “Acho que não houve necessidade, também não havia mais candidatos, mas não houve necessidade de movimentações. Que essa, que essa hipótese está em aberto, está, e vulgarmente, e agora vou sair um bocadinho da minha experiência, do meu território, vulgarmente se ouve alguns comentários a esse propósito, posicionamentos, questionamentos, até do ponto de vista legal... como é que se diz?... de reclamações, de processos... todos nós conhecemos situações dessas. Há vários candidatos e movimentos políticos depois por trás, sobretudo quando o candidato vem de fora, enfim, há sempre alguns anticorpos” (E1D).

UC – “Perante a existência ou perante a possibilidade da existência de mais que um candidato, eu acredito que possa haver movimentações nesse sentido” (E2SD).

UC – “Não senti porque, lá está, era um candidato único. Mas acho que se houvesse... se tivéssemos mais que um candidato, essas pressões iam existir” (E7pCG).

UC – “(...)algumas suspeitas que eu tenho (...), temo que a eleição é influenciada. Temo que há ali interesse em nomear determinada pessoa” (E9eeCG).

UC – “(...) porque era alguém que nós já conhecíamos, por isso esse jogo de poder, vamos dizer entre aspas, acabou por se anular. Porque era um processo, vamos dizer praticamente de continuidade daquele que já estava a ser feito(...) foi um processo natural, pronto. O trabalho estava a correr tudo muito bem, não fazia sentido estar aqui a criar ondas” (E10clCG).

UC – “(...) portanto aí há algumas pressões que eu acho, que se sentem. Lá está, eu não assisti à eleição, por assim dizer, do diretor, à proposta dele, do projeto, mas a gente tem prática e experiência e sente, e aquilo que se houve, não só aqui, em todo o lado. Há uma pressão muito grande hoje em dia, pressão e até política para dos diretores da escola. Que antigamente poderia haver mas não se notava tanto” (E12dCG).

UC – “ (...) sente-se algumas coisas. Aqui não se sente muito, porque lá está, temos só um diretor, um candidato. Mas quando há dois ou três candidatos, com certeza que haverá” (E12dCG).

[Relação candidatos e autarquia]

UC – “Bem, usando uma expressão um bocadinho terra à terra, é meio caminho andado, não é? (...) para desenvolver um projeto de intervenção nos tempos de hoje, no enquadramento atual, num agrupamento de escolas, convém que esse trabalho seja feito em sintonia com as orientações políticas, políticas que determinada câmara, ou determinada vereadora tem para o setor da educação (...) dependem muito desse tipo de financiamento e de parcerias, não é só com o município (...) E portanto, eu não estou a ver entrar aqui e não e não pensar da mesma forma do que a senhora vereadora pensa, não é? ou que o presidente da câmara pensa. Alguma coisa não ia bater certa” (E1D).

UC – “(...) o cargo de diretor é um cargo acima de tudo político... e claramente que o diretor terá de levar, terá de desencadear a sua ação em parceria com o poder... neste caso com o município. É um parceiro necessário e importante, obviamente, na vida das escolas. E portanto acho que esta relação tem que ser muito próxima e pode ser determinante. É mesmo determinante, sim” (E2SD).

UC – “É assim, eu estou de fora (...) mas sinto que tem um peso demasiado grande” (E3CDT).

UC – “Eu acho que a autarquia já tem muita influência (...) eu não sei se eles têm tanta sensibilidade assim para a educação (...) porque para se ter sensibilidade para a educação também se tem de conhecer os meandros da educação. E eu não sei até que ponto o poder político, o poder neste caso camarário, não sei se o conhece” (E4P).

UC – “Eu acho que essa relação entre os candidatos e a autarquia e é cada vez maior (...) E vai tender cada vez mais à municipalização e portanto essa relação é cada vez maior. (...) e sinto muitas vezes pela parte do diretor que me chama a atenção (...) vê lá se participas, e tal, era porreiro, porque é a câmara...” (E5CD).

UC – “É importante que qualquer, que todos os candidatos ou qualquer candidato tenha uma boa relação com a autarquia e vice-versa (...) Portanto, há uma relação de interdependência. O município é importante para apoiar determinadas atividades, para potenciar tudo o que é feito a nível da escola. E a escola é importante para dar um feedback ao município daquilo que são as necessidades do meio escolar, do ambiente escolar, qual é a direção que se deve tomar, em que se deve apostar” (E6aCG).

UC – “Sim, porque nós também quando precisamos de alguma coisa da câmara, mesmo para os meninos, é bom que haja um bom relacionamento” (E8ndCG).

UC – “É importante essa relação. Não sei se a autarquia estaria muito disponível para apoiar candidatos (...) de alguma maneira com ideias diferentes, não sei se seria muito... muito apoiado” (E7pCG).

UC – “A relação tem que ser boa. Deve ser boa. Aliás, nós estamos num momento em que isto é uma sardinhada de responsabilidades (...) as parcerias são importantes, e a câmara tem muito poder, poder de decisão em muita matéria, portanto” (E9eeCG).

UC – “Uma escola tem que ter como parceiro a autarquia como muitas outras instituições (...) Se influencia ou não, é assim, há sempre a possibilidade de pode influenciar” (E10clCG).

UC – “É importante porque a autarquia, quer queiramos ou não, tem uma influência, uma ação e uma responsabilidade, não só na parte da estrutura escolar, como noutros (...) há sempre uma série de coisas que a autarquia influencia. Portanto, o bom relacionamento é importante” (E11dCG).

UC – “É muito importante em todos os aspetos porque a autarquia é um elemento fundamental na escola, é um parceiro fundamental. E sabemos que hoje em dia a escola depende muito da autarquia. A todos os níveis. Portanto, havendo uma boa relação escola/autarquia, tem tudo para ter sucesso” (E12dCG).

[Grau de politização partidária]

UC – “Nunca vi, nunca ninguém me exigiu, neste anos todos, nenhuma identificação político-partidária ou que me posicionasse em relação a determinado quadrante político, nem isso nunca foi abordado em reuniões formais ou informais com o município (...). Tenho mais quatro anos noutra lado e nunca ninguém me exigiu nenhum cartão de militância que me identificasse do ponto de vista político-partidário” (E1D).

UC – “(...) será ou poderá o setor político, poderá decidir que é o candidato que querem para aquele... para aquela realidade” (E2SD).

UC – “O poder político, para mim, tem um maior poder de decisão e de escolha, neste caso, do diretor” (E2SD).

UC – “Existe efetivamente um grau elevado de politização na escolha do diretor. E digo porquê. Porque se estivermos em presença de um candidato que possa não interessar à autarquia, poderá ter um projeto que possa não interessar à autarquia, a autarquia, obviamente que pode decidir que é um candidato a não eleger. E digo porquê, (...) no conselho geral estão representados os assistentes operacionais, que estão cada vez mais a passar para a alçada dos municípios, serão funcionários do município, poderão ter que decidir em função daquilo que quem tem poder de tutela sobre eles decide. Os elementos da comunidade, portanto os elementos cooptados, forem

entidades ou empresas que tenham intervenção no meio, tenham presença no meio, à partida também estarão condicionados àquilo que será a decisão do município. Daí que o diretor será quem o município quiser, à partida” (E2SD).

UC – “(...) se olhar ao geral, e vendo aqui o concelho, então há muito. (...) todos os candidatos ou todos os diretores dos agrupamentos, acho que são todos ligados ao partido que estava na câmara” (E3CDT).

UC – “Eu parece-me que tem muita influência. Quando se diz que um diretor é político ou tem que saber ser político (...) interessa conhecer ou interessa estar ao lado do poder local” (E4P).

UC – “(...) em muitos agrupamentos, uma ideia que eu tenho, a eleição do diretor está cada vez mais política, não é? Está cada vez mais política. Há uma politização cada vez maior. E a entrada das câmaras nessa eleição (...) a questão de politização vai-se acentuar, porque naturalmente as câmaras vão querer que dentro das escolas dos seus municípios estejam pessoas que se identifiquem com a sua cor política, isso é óbvio” (E5CD).

UC – “Não, não... não sei... não quero entrar por aí porque eu não sei exatamente, nem sei, no caso do candidato, qual é a ligação partidária” (E6aCG).

UC – “Tenho a certeza que há [politização partidária] (...) E até acho que já influenciou no concelho” (E9eeCG).

UC – “(...) agora eu entendo que possa acontecer, nós sabemos que esses jogos políticos podem influenciar. Acredito que pode haver aqui às vezes algumas tendências. Aqui não sinto isso, muito honestamente” (E10ciCG).

UC – “(...) acredito que se houvesse vários candidatos poderia haver uma pressão política, poderia” (E11dCG).

“Bem, isso já são perguntas assim um bocado complicadas. Complicadas no sentido de polémica. Eu acho que, pela minha experiência, havendo a mesma cor política, as coisas funcionam melhor (...) acredito que quando se mete política com os interesses da escola, e são de cores políticas diferentes, acredito que haja algumas divergências, que seja mais difícil” (E12dCG).

#### [Grau de dependência do diretor ao CG]

UC – “Não, não. Se eu quiser ser um bocado crítico em relação (...) aos poderes do conselho geral, e do diretor, acho que, acho que alguma coisa não bate certo, porque em termos de lei, se quisermos, e em termos conceituais prevê-se alguns poderes para o conselho geral, que eu acho que depois na prática, fruto desta ligação que existe entre o diretor e as estruturas do Ministério da Educação, o conselho geral, o poder fica um bocadinho diluído, não é? Diluído porque estamos permanentemente a receber orientações, algumas com algum peso, com muito peso até. E depois a vida correm em conselho geral. Reúne, para cumprir obrigações, de três me três meses e para fazer alguns reparos, para fazer dar pareceres sobre as contas de gerências, sobre a organização do ano e tal, mas depois quem organiza o ano é a equipa da direção que trata disso tudo” (E1D).

UC – “O diretor apenas perante o conselho geral terá momentos em que terá necessariamente que prestar contas ao conselho geral. E pela situação que está prevista, de possível destituição do diretor, por aquele órgão. Depois na generalidade não. Na generalidade, eu diria que o que pode acontecer é precisamente o inverso. É o diretor ter maior relevo e importância naquilo que é a vida da escola ou do agrupamento” (E2SD).

UC – “Acho que não há necessidade disso. Acho que o conselho geral não pode ser visto como um inimigo do diretor, acho que deve ser visto como um aliado. E isso não deve ser posto nesses moldes” (E9eeCG).

UC – “Claro que eu acho que ele tem noção que tem ali que nos agrada de certa forma, não é, mas não sinto que ele fique...” (E10ciCG).

UC – “Não. O diretor se cumprir a obrigação, a missão dele, cumprir o projeto que fez, o conselho geral, pura e simplesmente, não é um órgão bloqueador, é um órgão... portanto, é fiscalizador” (E11dCG).

#### [Órgão com mais poder no agrupamento]

UC – “O diretor ou a direção, se quisermos. E mesmo depois punha o conselho pedagógico e só depois vinha o conselho geral. Na prática, do ponto de vista legal, sabemos que não é assim” (E1D).

UC – “Desejavelmente o conselho pedagógico. Desejavelmente devia ser o conselho pedagógico a ter mais poder. Não sendo assim, diria que o poder está na mão do diretor” (E2SD).

UC – “Não é o conselho geral que tem poder, algumas pessoas que estão no conselho geral é que têm poder” (E4P).

UC – “Eu dizia o diretor. É um órgão pessoal, unipessoal. Dentro do agrupamento dizia o diretor. Mas também é o órgão que tem mais responsabilidades. É o que responde mais perante o ministério” (E5CD).

UC – “A direção. Eu acho que a questão de dizer que o conselho geral é o órgão mais importante dentro da escola, não passa de balelas da legislação. Porque eu acho que nem a prática mostra isso, quer dizer, na legislação isso pode estar implícito, mas acho que a prática não, não comprova o que diz a legislação. Como em muitas coisas neste país. Acho que não. (...) tudo bem, tem poder para quê?, se for preciso, destituir o diretor, mas em casos extremos. Mas no dia-a-dia da escola não, não...” (E7pCG).

UC – “Supostamente devia ser o conselho geral, não é. Eu confesso que não consigo dizer se... eu seria tentada em dizer que é o conselho geral, agora se é mesmo na prática, não consigo ter uma avaliação muito certa (...) O diretor tem um peso muito grande, porque depois no dia a dia é quem executa” (E10cCG).

UC – “Teoricamente é o conselho geral (...) Na prática, como é um órgão que só reúne periodicamente três ou quatro vezes por ano, não há qualquer incentivo, nem em termos horários, nem remuneratórios, muitas vezes alguns elementos do conselho geral, não digo que se baldem, que se demitam das suas funções, mas não têm a disponibilidade que precisavam para avaliar corretamente toda a dinâmica e propor, inclusivamente, coisas, atividades, alterações” (E11dCG).

UC – “Havendo o conselho geral, não há volta a dar, porque é uma questão legal (...) Na prática é o diretor. É o diretor pedagógico, em o conselho pedagógico, orienta os coordenadores todos, os grupos, os departamentos e as escolas do primeiro ciclo do agrupamento todo, em geral. E é o diretor que no fundo manda nisto tudo, não é, como é óbvio. Ele tem de por o projeto de intervenção em prática, tem essa autonomia. E o Conselho geral compete-lhe vigiar se está a cumprir ou não o tal projeto interventivo” (E12dCG).

## DOMÍNIO III - O PI NA AÇÃO DO DIRETOR

### Categoria 1. A implementação do PI

#### Subcategoria (SC)/Unidades de contexto (UC)

##### SC 1.1. A gestão unipessoal vs gestão colegial – as novas formas de atuação do diretor

UC – “Não. Eu não sinto diferença nenhuma (...) o trabalho que fazia com o 115, e já com o 769-A e agora, ou é da minha maneira de ser ou eu tento que seja o mesmo (...) Acho que há, não há alguma coisa que se faça aqui na escola que a direção não faça e ainda fazemos reuniões, ainda fazemos reuniões de direção” (E1D).

UC – “Poderá trazer novas formas... eu diria que poderá trazer novas forma de intervenção se o diretor vestir o fato que o 75 propõe. Porque ele poderá, efetivamente, adotar uma postura e posição unipessoal que apenas lhe confere um poder e uma possível maior autonomia para o interior da escola, não para a relação que estabelece com o Ministério da Educação. E Porquê? Porque o 115, através de uma equipa, que portanto era um órgão colegial, ele quando dialogava com... com o ministério, com a tutela, neste caso não falava de forma... não dialogava de forma unipessoal, mas sim de forma colegial. Era um conjunto de pessoas que partilhavam da mesma opinião. Aqui ele fala individualmente com... terá o seu papel claramente enfraquecido nesta... nesta questão do diálogo, da comunicação com a tutela. Poderá apenas reforçar o seu poder para o interior da escola” (E2SD).

UC – “Não. Morreu tudo na praia. Está tudo como estava, tudo como era, não há mudanças. É o que eu digo, e depois eu até se calhar, eu digo, eu gostava de conhecer o plano estratégico, para ver se há ali alguma diferença, se há ali algum meandro que nós possamos agarrar para melhorarmos, mas na realidade (...) cumpre-se porque é preciso. É a tal burocracia que precisa fazer-se, agora o diretor não deixou de ser quem era” (E4P).

UC – “(...) esse projeto unipessoal, como disse, pela nova lei, veio dar mais poderes e autonomia ao diretor... com os seus aspetos positivos e negativos (...) pela nova legislação tem mais poder do que tinha.(...) E portanto, caminhamos um pouco para uma centralização do poder numa pessoa, com todos os convenientes e inconvenientes que isso existe” (E5CD).

UC – “Veio trazer, talvez, uma maior flexibilidade na tomada de decisão. (...) Agora as decisões podem ser tomadas mais rapidamente, mas também pode haver o risco de as tomar mais isoladamente” (E6aCG).

UC – “Não, não veio, mas lá está, na altura sentia-se um compromisso maior (...) o diretor era um dos nossos. Sentido pelos docentes como um dos nossos. E neste momento, as coisas já não são bem assim. Não é uma questão de autoridade, mas está noutra patamar, digamos assim. Já deixou de pertencer, das pessoas sentirem, de o sentirem enquanto membro do nosso grupo, de professores. E isso causa alguma perturbação na escola, não muito positiva. As pessoas entendem, ah o diretor manda, pronto, o diretor manda. Eu acho que até desresponsabiliza as pessoas” (E7pCG).

UC – “(...) eu sei que falava, quando era necessário, eu falava como o presidente do conselho executivo. Se ele estivesse..., se não estivesse falava como outro e o outro transmiti-lhe e lá resolviam e depois tinham o assunto resolvido ou não. Agora praticamente faço igual. Portanto, não me apercebo da grande diferença. Eventualmente internamente é capaz de haver, dependendo da maneira como o diretor colabora com os seus pares de trabalho” (E11dCG).

### SC 1.2. O conhecimento do PI do diretor em exercício

UC – “Portanto, era importante toda a gente ter acesso ao projeto estratégico do diretor e saber o que é que vai fazer, mesmo que não tenha voto na matéria, porque a maior parte das pessoas que andamos aqui não há voto na matéria, as pessoas não têm como, não estão no conselho geral, não está até no pedagógico, não estão em qualquer órgão (...) Agora não me parece que o plano estratégico seja minimamente conhecido. Eu estou a falar agora concretamente na realidade do agrupamento. O nosso agrupamento, eu penso que as pessoas muito poucas serão aquelas que conhecem. Provavelmente, um presidente de um conselho geral, provavelmente claro o órgão, o órgão não, os elementos da equipa do diretor provavelmente conhecerão e se calhar nem todos. E se calhar nem todos porque alguns já estão tão habituados àquele saber fazer do diretor, que aquilo já está como que entranhado” (E4P).

UC – “Não. Não tive acesso. Não conheço. Nunca me foi mostrado (...) Eu não o conheço, não sei se foi avaliado ou não, há um processo de avaliação, eu não sei, não conheço (...) e não me lembro, se quer, de alguma vez ele fazer alusão à avaliação do seu plano estratégico.” (E4P).

UC – “(...) não sei muito bem responder, porque lá está, como eu não estive na eleição, não conheci o projeto” (E12dCG)

[A ação do diretor: PI ou PE]

UC – “Eu aí não consigo fazer a distinção, acho que são as duas coisas. O projeto educativo não se pode dissociar da nossa realidade e o projeto de intervenção é uma coisa muito mais imediata, que desperta mais a atenção. E não estava a falar verdade se dissesse, é pá, primeiro eu estou a pensar num projeto educativo... não, o projeto educativo é o chapéu destas coisa todas. O projeto de intervenção é aquilo que é preciso fazer no dia-a-dia” (E1D).

UC – “Direi que será o projeto educativo, na medida em que aquela que é a sua intenção, será validada por... por um órgão colegial, esse sim, o conselho pedagógico” (E2SD).

UC – “Como não o conheço, para mim resume-se no projeto educativo” (E4P).

UC – “O projeto educativo. Eu acho que, provavelmente, depois de entregar o projeto de intervenção e de eleito o diretor, já não é um documento que norteia a ação dele (...) Não se nota a necessidade e haver um projeto de intervenção, com o nosso projeto educativo que temos, ele cumpre o que está lá, no projeto educativo” (E7pCG).

UC – “Não sei, porque não sei se conheço muito bem os dois documentos” (E10clCG).

UC – “Eu acho que isso são parceiros. Têm que funcionar os dois em simultâneo, porque um não passa sem o outro” (E12dCG).

## Categoria 2. A consequência do PI

### Subcategoria (SC)/Unidades de contexto (UC)

#### SC 2.1. O PI no plano de ação do diretor

UC – “Sempre. Eu aqui nunca me posso alhear da, do contexto que tenho, de ser um agrupamento TEIP e naturalmente que as turmas PIEF os meninos de etnia cigana” (E1D).

UC – “Sim identifico, sim. O diretor tem a preocupação principal de desencadear mecanismos que... que vão ao encontro das comunidades que poderão, efetivamente, estar mais fragilizadas social e economicamente e procura acionar respostas que ajudem estes tipo de alunos, oriundos destes meios fragilizados. Tem também manifestado alguma preocupação em desenvolver os mecanismos e os processos de articulação intercírculos. Essencialmente sim, eu diria que a tônica do diretor centrar-se-á nesses dois elementos” (E2SD).

UC – “Na parte relacionamento das entidades, por exemplo, procurar que sejam as entidades do meio também a assimilar e envolver-se nos projetos da escola, a aproximação com os encarregados de educação” (E6aCG).

#### SC 2.2. O PI como reforço da autoridade e poder do diretor

UC – “Não. Se quisesse, se eu quisesse colocar aí alguma condição, diria que veio aumentar a responsabilidade, isso sim. Nem poder, nem autoridade, mais a responsabilidade, se quisermos. Há ali uma declaração de compromisso” (E1D).

UC – “Direi que sim para o interior da escola, não para o exterior da escola, não. Para o exterior da escola ele é um ser isolado, que se representa a si próprio. Para o interior da escola sim, pode-lhe conferir um maior poder de atuação. Apenas para o interior” (E2SD).

UC – “Eu acho que a partir do momento em que é uma pessoa que é eleita, não é uma equipa, é uma pessoa que é eleita, e que é um projeto pessoal, eu acho que sim” (E3CDT).

UC – “Porque tem muito poder, o poder está todo ali. É um poder relativo, nós todos sabemos, é um poder que está centralizado, é um poder que hoje está muito localizado (...) mas é um poder, o diretor tem muito poder se quiser” (E4P).

UC – “No fundo tende a associar-se esse projeto como sendo um projeto pessoal e unipessoal. Embora a equipa está por trás mas é evidente que a responsabilidade é muitas vezes assacada ao diretor. É um bocado como o chefe do governo, não é? Está à cabeça dos problemas para o bem e para o mal” (E6aCG).

UC – “(...) como diretor, se calhar, reforçou-lhe os poderes. Se é ele que escolhe a equipa, automaticamente a equipa fica subordinada, se quem é o escolhido é ele e não a equipa. É ele que é escolhido, o eleito. É ele que responde, é ele que é responsabilizado, é ele que também exige” (E9eeCG).

UC – “Acho que sim, porque ele tem o compromisso de concretizar o seu projeto de intervenção. Portanto, tem que ser mais autónomo, mais interventivo. Porque se vir que o seu projeto não está a ser concretizado como ele quer, tem que intervir. Tem que exercer o seu poder para concretizar o projeto” (E12dCG).

### **SC 2.3. A monitorização e avaliação do PI**

UC – “Temos... enfim, temos tentado, eu acho que a esse nível temos algum trabalho... temos de melhorar um bocadinho os nossos procedimentos (...) Temos tentado, através de uma equipa de autoavaliação e processos de autoavaliação, fazer esse levantamento, sobretudo nos finais de período (...) Mas é um dos campos que eu reconheço que (...) temos que desbravar aí algum caminho” (E1D).

UC – “Eu não o conheço, não sei se foi avaliado ou não, há um processo de avaliação, eu não sei, não conheço (...) e não me lembro, se quer, de alguma vez ele fazer alusão à avaliação do seu plano estratégico.” (E4P).

UC – “Por mim não, nem pelo departamento, nem pelo pedagógico (...) acho que isso é umas das competências do conselho geral” (E5CD).

UC – “(...) não é feita propriamente uma avaliação, mas há uma análise e uma discussão da forma como vão decorrendo as atividades” (E6aCG).

UC – “Digamos que nós estamos a dar passos em termos de monitorização, de avaliação interna que são importantes. Porque eu acho que era uma falha aqui na escola e, se calhar, em muitas escolas. É feito um relatório de acompanhamento do projeto educativo e que é apreciado pelo conselho geral, mas que não é muito esclarecedor... é um relatório, pronto, para cumprir, acho eu, o que esta estipulado (...) Temos o plano de melhoria TEIP, temos os relatórios TEIP que para nós são documentos mais estratégicos” (E7pCG).

UC – “(...) como disse, há reuniões do conselho geral, reúne só de três em três meses (...) e digamos, os temas tratados são sempre... tem que ser sempre... rápidos, digamos assim. Em determinados assuntos, não haverá assim uma grande profundidade porque... devido à escassez de tempo” (E11dCG).

UC – “Periodicamente, porque quando num conselho geral se faz uma observação ou um estudo dos resultados dos alunos, e só estou a falar dos resultados dos alunos, há atividades, há o plano de atividades da escola. Se está a ser concretizado ou não, essas coisas depois têm um efeito dominó que vão interferir no projeto interventivo, de intervenção do diretor. Porque são as ferramentas que ajudam a concretizar o projeto” (E12dCG).

### **SC 2.4. A escola como imagem do PI**

UC – “Eu acho que tem que espelhar. Agora se me perguntarem, de que forma, ora mostre lá por que é que isso... por que é que... é pá aí tenho alguma dificuldade em dizer. Agora se me perguntar se ao fim de quatro anos a escola espelha aquilo que foi a preocupação do diretor e da equipa da direção, tem, tem que espelhar” (E1D).

UC – “(...) eu quero acreditar que sim, quero acreditar que sim” (E2SD).

UC – “Não conheço o projeto. Vai-me desculpar. Eu realmente não posso responder a algumas situações porque desconheço. Portanto, não lhe vou dizer que sim ou que não só para dizer... eu podia-lhe ter dito ah eu conheço, mas não conheço e tenho que ser sincero” (E5CD).

UC – “É sempre difícil avaliar isso e certamente que isso não acontece na totalidade” (E6aCG).

UC – “Acredito que provavelmente não está à imagem de... porque nós sabemos que muitas vezes os planos podem não ser cumpridos (...) o ideal é que fosse” (E10cCG).

**APÊNDICE VII – Análise de frequência das respostas nos domínios, categorias e assuntos questionados nas entrevistas**

<b>DOMÍNIO I – O PI no procedimento concursal</b>		
<b>Categoria 1. A pertinência do PI na candidatura</b>		
<b><i>Definição de PI</i></b>		
<u>Direção</u> E1D – Sim E2SD – Sim	<u>Não membro CG</u> E3CDT – Sim E4P – Sim E5CD – Não	<u>Membro CG</u> E6aCG – Sim E7pCG – Sim E8ndCG – Não E9eeCG – Não relacionada E10clCG – Sim E11dceCG – Sim E12dCG – Não relacionada
<b><i>Curriculum Vitae ou PI no concurso</i></b>		
<u>Direção</u> E1D – CV/PI E2SD – PI	<u>Não membro CG</u> E3CDT – CV E4P – PI/CV E5CD – PI/CV	<u>Membro CG</u> E6aCG – PI/CV E7pCG – CV/PI E8ndCG – CV E9eeCG – CV E10clCG – CV/PI E11dceCG – PI E12dCG – PI/CV
<b><i>Curriculum Vitae ou PI na entrevista</i></b>		
<u>Direção</u> E1D – PI E2SD – PI/CV	<u>Não membro CG</u> E3CDT – PI/CV E4P – PI E5CD – PI	<u>Membro CG</u> E6aCG – PI E7pCG – PI E8ndCG – Não sabe E9eeCG – PI E10clCG – PI E11dceCG – PI E12dCG – PI/CV
<b><i>Conhecimento do PI no último concurso</i></b>		
<u>Direção</u> E1D – * E2SD – *	<u>Não membro CG</u> E3CDT – Não E4P – Não E5CD – Não, não foi divulgado	<u>Membro CG</u> E6aCG – Sim, distribuído no CG E7pCG – Sim, distribuído no CG E8ndCG – Não E9eeCG – Não E10clCG – Sim, distribuído no CG E11dceCG – Sim, distribuído no CG E12dCG – Não
* Fora do guião da entrevista		
<b><i>Relevância do PI no concurso</i></b>		
<u>Direção</u> E1D – Muito importante E2SD – Importante	<u>Não membro CG</u> E3CDT – Pouco convicto E4P – Reduzida. Não é conhecido E5CD – Importante	<u>Membro CG</u> E6aCG – Muito importante E7pCG – Importante E8ndCG – Não sabe E9eeCG – Importante E10clCG – Importante E11dceCG – Importante E12dCG – Importante
<b>Categoria 2. A construção e objetivos do PI</b>		
<b><i>Plano estratégico ou documento formal legal</i></b>		
<u>Gestão</u> E1D – Plano estratégico E2SD – Doc. formal legal/ Plano estratégico	<u>Não membro CG</u> E3CDT – Doc. formal legal E4P – Doc. formal legal E5CD – Plano estratégico	<u>Membro CG</u> E6aCG – Plano estratégico E7pCG – Doc. formal legal E8ndCG – Não sabe E9eeCG – Doc. formal legal E10clCG – Plano estratégico E11dceCG – Plano estratégico E12dCG – Doc. formal legal

<b>Base da construção</b>		
<u>Gestão</u> E1D – PE, planos curriculares e diagnóstico E2SD – PE	<u>Não membro CG</u> E3CDT – Não conhece o PI E4P – PE E5CD – Não conhece o PI	<u>Membro CG</u> E6aCG – PE e legislação E7pCG – PAA e Projeto TEIP E8ndCG – Não sabe E9eeCG – Não sabe E10clCG – Não sabe E11dceCG – Legislação E12dCG – Não refere
<b>Construção unipessoal ou em equipa</b>		
<u>Gestão</u> E1D – Unipessoal sem ajuda da equipa E2SD – Unipessoal sem ajuda da equipa	<u>Não membro CG</u> E3CDT – Não sabe E4P – Unipessoal sem ajuda da equipa E5CD – Unipessoal sem ajuda da equipa	<u>Membro CG</u> E6aCG – Não sabe E7pCG – Unipessoal sem ajuda da equipa E8ndCG – Não sabe E9eeCG – Não sabe E10clCG – Unipessoal com ajuda da equipa E11dceCG – Unipessoal sem ajuda da equipa E12dCG – Unipessoal sem ajuda da equipa
<b>Experiência ou formação</b>		
<u>Gestão</u> E1D – Experiência E2SD – 1º Experiência, 2º formação	<u>Não membro CG</u> E3CDT – Experiência E4P – 1º Experiência, 2º formação E5CD – 1º Experiência, 2º formação	<u>Membro CG</u> E6aCG – Experiência E7pCG – 1º Experiência, 2º formação E8ndCG – Experiência E9eeCG – Experiência E10clCG – 1º Experiência, 2º formação E11dceCG – 1º Experiência, 2º formação E12dCG – 1º Experiência, 2º formação
<b>Categoria 3. As (inter)dependências entre PI e PE</b>		
<b>Relação PI e PE</b>		
<u>Gestão</u> E1D – Sim E2SD – Sim	<u>Não membro CG</u> E3CDT – Sim E4P – Sim E5CD – Sim	<u>Membro CG</u> E6aCG – Sim E7pCG – Sim E8ndCG – Acha que sim E9eeCG – Sim E10clCG – Sim E11dceCG – Sim E12dCG – Sim

<b>DOMÍNIO II – O PI na eleição do diretor</b>		
<b>Categoria 1. O peso eleitoral do PI e do perfil do candidato</b>		
<b>O modelo de eleição do DL n.º 75/2008</b>		
<u>Gestão</u> E1D – Indefinido E2SD – Não concorda	<u>Não membro CG</u> E3CDT – Não concorda E4P – Concorda, alargado a outros órgãos E5CD – Concorda	<u>Membro CG</u> E6aCG – Concorda, não conhece outro E7pCG – Não concorda E8ndCG – Indefinido E9eeCG – Concorda, não conhece outro E10clCG – Concorda, não conhece outro E11dceCG – Concorda E12dCG – Não concorda
<b>Peso do PI na eleição</b>		
<u>Gestão</u> E1D – Não determinante E2SD – Importância relativa	<u>Não membro CG</u> E3CDT – * E4P – * E5CD – *	<u>Membro CG</u> E6aCG – Importante E7pCG – Pouco importante num candidato único E8ndCG – Não sabe E9eeCG – Importância relativa E10clCG – Importância relativa E11dceCG – Muito importante E12dCG – Importante quando não se conhece o candidato
* Fora do guião da entrevista		

<b>Resultados das eleições sem PI</b>		
<u>Gestão</u> E1D – Semelhantes E2SD – Indefinido	<u>Não membro CG</u> E3CDT – Semelhantes E4P – Semelhantes E5CD – Semelhantes	<u>Membro CG</u> E6aCG – Diferentes E7pCG – Semelhantes E8ndCG – Não sabe E9eeCG – Semelhantes E10clCG – Semelhantes ou diferentes E11dceCG – Diferentes E12dCG – Semelhantes
<b>Candidato único facilita a eleição</b>		
<u>Gestão</u> E1D – Sim E2SD – Sim	<u>Não membro CG</u> E3CDT – * E4P – * E5CD – *	<u>Membro CG</u> E6aCG – Sim E7pCG – Sim E8ndCG – Sim E9eeCG – Sim E10clCG – Sim E11dceCG – Sim E12dCG – Sim
* Fora do guião da entrevista		
<b>Vantagem dos candidatos internos</b>		
<u>Gestão</u> E1D – Sim E2SD – Sim	<u>Não membro CG</u> E3CDT – Sim E4P – Sim E5CD – Sim	<u>Membro CG</u> E6aCG – Sim, mas pode complicar E7pCG – Sim E8ndCG – Sim E9eeCG – Depende E10clCG – Sim E11dceCG – Sim E12dCG – Sim
<b>Influência do conhecimento da equipa na eleição</b>		
<u>Gestão</u> E1D – Sim E2SD – Sim	<u>Não membro CG</u> E3CDT – * E4P – * E5CD – *	<u>Membro CG</u> E6aCG – Pouca influência E7pCG – Sim E8ndCG – Não responde diretamente E9eeCG – Sim E10clCG – Sim E11dceCG – Eventualmente. E12dCG – Sim
* Fora do guião da entrevista		
<b>Na última eleição a equipa foi divulgada</b>		
<u>Gestão</u> E1D – Não E2SD – Não	<u>Não membro CG</u> E3CDT – * E4P – * E5CD – *	<u>Membro CG</u> E6aCG – Não se recorda E7pCG – Não E8ndCG – Não E9eeCG – Não teve conhecimento da eleição E10clCG – Não se recorda E11dceCG – Não E12dCG – Não
* Fora do guião da entrevista		
<b>Categoria 2. O papel estratégico do CG</b>		
<b>Democrática da eleição no CG</b>		
<u>Gestão</u> E1D – Menos democrática E2SD – Menos democrática	<u>Não membro CG</u> E3CDT – Menos democrática E4P – Menos democrática E5CD – Mais para a comunidade, menos para os profs	<u>Membro CG</u> E6aCG – Mais ou menos democrática E7pCG – Menos democrática E8ndCG – Não sabe E9eeCG – Democrática E10clCG – Democrática, sem conhecer o outro modelo E11dceCG – Democrática E12dCG – Menos democrática
<b>Divulgação e debate em torno da candidatura</b>		
<u>Gestão</u> E1D – Não houve E2SD – Não houve	<u>Não membro CG</u> E3CDT – Não houve E4P – Não houve E5CD – Não soube	<u>Membro CG</u> E6aCG – Sim, dentro do CG E7pCG – Sim, dentro do CG E8ndCG – Não sabe E9eeCG – Não teve conhecimento E10clCG – Divulgação, não debate E11dceCG – Sim, por ser só um candidato E12dCG – Não teve conhecimento

<b><i>Necessidade de maior divulgação e debate em torno da candidatura</i></b>		
<u>Gestão</u> E1D – Sim E2SD – Sim	<u>Não membro CG</u> E3CDT – Sim E4P – Sim E5CD – Sim	<u>Membro CG</u> E6aCG – Sim E7pCG – Sim E8ndCG – Não responde diretamente E9eeCG – Sim E10clCG – Sim E11dceCG – Sim E12dCG – Sim
<b><i>O relatório da Comissão especializada condiciona a eleição</i></b>		
<u>Gestão</u> E1D – Sim E2SD – Sim	<u>Não membro CG</u> E3CDT – Não sabe E4P – Sim E5CD – Sim	<u>Membro CG</u> E6aCG – Sim E7pCG – Sim E8ndCG – Não sabe E9eeCG – Sim E10clCG – Sim E11dceCG – Sim E12dCG – Sim
<b><i>Legitimidade e representatividade da eleição no CG</i></b>		
<u>Gestão</u> E1D – Sim, por a lei o determina E2SD – Legítimo, não representativo	<u>Não membro CG</u> E3CDT – Sim, mas não concorda E4P – Legítimo, não representativo E5CD – Sim, por a lei o determina	<u>Membro CG</u> E6aCG – Sim, porque não conhece outro modelo E7pCG – Sim, mas não concorda E8ndCG – Não sabe E9eeCG – Sim E10clCG – Sim E11dceCG – Sim E12dCG – Sim, por a lei o determina
<b>Categoria 3. As relações de poder e interesse no CG</b>		
<b><i>O perfil dos membros do CG na eleição</i></b>		
<u>Gestão</u> E1D – Influencia E2SD – Influencia	<u>Não membro CG</u> E3CDT – Influencia E4P – Influencia E5CD – Influencia	<u>Membro CG</u> E6aCG – Influencia E7pCG – Influencia E8ndCG – Não sabe E9eeCG – Influencia pouco E10clCG – Influencia E11dceCG – Influencia E12dCG – Influencia
<b><i>Membros com mais poder no CG</i></b>		
<u>Gestão</u> E1D – Docentes E2SD – Autarquia	<u>Não membro CG</u> E3CDT – * E4P – * E5CD – *	<u>Membro CG</u> E6aCG – Docentes E7pCG – Autarquia E8ndCG – Presidente do CG E9eeCG – Não sabe E10clCG – Docentes E11dceCG – Docentes E12dCG – Autarquia
* Fora do guião da entrevista		
<b><i>Pressões, interesses, negociações na escolha</i></b>		
<u>Gestão</u> E1D – Sim E2SD – Sim	<u>Não membro CG</u> E3CDT – * E4P – * E5CD – *	<u>Membro CG</u> E6aCG – Não se apercebeu E7pCG – Não, era candidato único E8ndCG – Não se apercebeu E9eeCG – Não sabe E10clCG – Não se apercebeu E11dceCG – Sim, se houver vários candidatos E12dCG – Sim
* Fora do guião da entrevista		
<b><i>Relação entre candidatos e autarquia</i></b>		
<u>Gestão</u> E1D – Convém haver E2SD – Determinante	<u>Não membro CG</u> E3CDT – Peso demasiadamente grande E4P – Muita influência E5CD – Cada vez maior	<u>Membro CG</u> E6aCG – Importante E7pCG – Importante E8ndCG – Importante E9eeCG – Tem que ser boa E10clCG – Existe E11dceCG – Importante E12dCG – Importante

<b><i>Grau de politização partidária na escolha</i></b>		
<u>Gestão</u>	<u>Não membro CG</u>	<u>Membro CG</u>
E1D – Nenhum	E3CDT – Muito elevado	E6aCG – Não sabe
E2SD – Muito elevado	E4P – Muito elevado	E7pCG – Elevado
	E5CD – Elevado	E8ndCG – Não sabe
		E9eeCG – Elevado
		E10clCG – Não sente
		E11dceCG – Sim, se houver vários candidatos
		E12dCG – Elevado
<b><i>Dependência/submissão do diretor relativamente ao CG</i></b>		
<u>Gestão</u>	<u>Não membro CG</u>	<u>Membro CG</u>
E1D – Não	E3CDT – Não	E6aCG – Não
E2SD – Não, inversamente	E4P – Sim, de alguns elementos	E7pCG – Não
	E5CD – Sim	E8ndCG – Não responde diretamente
		E9eeCG – Não
		E10clCG – O diretor tem que agradar
		E11dceCG – Não
		E12dCG – Sim
<b><i>Órgão com mais poder no agrupamento</i></b>		
<u>Gestão</u>	<u>Não membro CG</u>	<u>Membro CG</u>
E1D – Diretor/direção	E3CDT – Diretor	E6aCG – CG
E2SD – Diretor	E4P – Alguns membros do CG e o CP	E7pCG – Direção
	E5CD – Diretor	E8ndCG – CG e o diretor
		E9eeCG – Direção
		E10clCG – CG
		E11dceCG – CG, em teoria
		E12dCG – CG, em teoria. O diretor, na prática

<b>DOMÍNIO III – O PI na ação do diretor</b>		
<b>Categoria 1. A implementação do PI</b>		
<b><i>O PI e as formas de atuação na gestão unipessoal vs gestão colegial</i></b>		
<u>Gestão</u>	<u>Não membro CG</u>	<u>Membro CG</u>
E1D – Igual	E3CDT – Igual	E6aCG – Maior flexibilidade nas decisões
E2SD – Mais autonomia na interior da escola	E4P – Igual	E7pCG – Afastou o diretor dos professores
	E5CD – Mais poder e autonomia	E8ndCG – Não responde diretamente
		E9eeCG – Não sabe
		E10clCG – Não conhece o outro modelo
		E11dceCG – Relativamente igual
		E12dCG – Tem de cumprir o PI
<b><i>Conhecimento do PI do diretor</i></b>		
<u>Gestão</u>	<u>Não membro CG</u>	<u>Membro CG</u>
E1D – *	E3CDT – Não conhece	E6aCG – Sim, através do CG
E2SD – *	E4P – Não conhece	E7pCG – Sim, através do CG
	E5CD – Não conhece	E8ndCG – Sim, através do CG
		E9eeCG – Não conhece
		E10clCG – Sim, através do CG
		E11dceCG – Sim, através do CG
		E12dCG – Não conhece
* Fora do guião da entrevista		
<b><i>A ação do diretor reflete o PI ou o PE</i></b>		
<u>Gestão</u>	<u>Não membro CG</u>	<u>Membro CG</u>
E1D – PI/PE	E3CDT – PI/PE	E6aCG – Não responde diretamente
E2SD – PE	E4P – PE	E7pCG – PE
	E5CD – PI/PE	E8ndCG – Não sabe
		E9eeCG – PE
		E10clCG – Não sabe, não conhece bem o PI e o PE
		E11dceCG – PI/PE
		E12dCG – PI/PE

## Categoria 2. A consequência do PI

<i>Identificação dos objetivos e estratégias do PI na gestão do diretor</i>		
<u>Gestão</u>	<u>Não membro CG</u>	<u>Membro CG</u>
E1D – Sim E2SD – Sim	E3CDT – Não conhece o PI E4P – Não, segue o PE E5CD – Não conhece o PI	E6aCG – Sim E7pCG – Não conhece o PI E8ndCG – Não especifica E9eeCG – Não conhece o PI E10clCG – Sim, a participação dos pais E11dceCG – Refere-se ao PE E12dCG – Sim, mas refere-se ao projeto TEIP
<i>O PI reforçou o poder e a autoridade</i>		
<u>Gestão</u>	<u>Não membro CG</u>	<u>Membro CG</u>
E1D – Não E2SD – Sim, no interior da escola	E3CDT – Sim E4P – Não sabe E5CD – Sim	E6aCG – Sim E7pCG – Não E8ndCG – Não E9eeCG – Um pouco E10clCG – Não E11dceCG – Não E12dCG – Sim, para cumprir o PI
<i>Avaliação e monitorização</i>		
<u>Gestão</u>	<u>Não membro CG</u>	<u>Membro CG</u>
E1D – Ainda há muito a melhorar E2SD – Apenas em CG	E3CDT – Não faz ideia E4P – Desconhece E5CD – Não sabe	E6aCG – Não realizada especificamente E7pCG – Não realizada especificamente E8ndCG – Não sabe E9eeCG – Não realizada especificamente E10clCG – Não é realizada E11dceCG – Não é realizada E12dCG – Avaliado indiretamente
<i>A escola espelha o PI</i>		
<u>Gestão</u>	<u>Não membro CG</u>	<u>Membro CG</u>
E1D – Tem de espelhar E2SD – Acredita que sim	E3CDT – Imagina que sim E4P – Não sabe, não conhece o PI E5CD – Não sabe, não conhece o PI	E6aCG – É difícil avaliar o reflexo E7pCG – Tem de espelhar E8ndCG – Não sabe E9eeCG – Não sabe E10clCG – Acredita que sim E11dceCG – Influencia E12dCG – Tem de espelhar

## Apêndice VIII – Análise de conteúdo das atas de CG

Data	Ordem de trabalhos	Assuntos no âmbito do procedimento concursal do diretor	Presenças
10/03/2017	<p>1 – Informações;</p> <p>2 – Debate e construção do parecer do Conselho Geral sobre o documento “Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória”;</p> <p>3 – <i>Nomeação da Comissão Especializada do Conselho Geral responsável pelo processo de candidatura a Diretor para o próximo quadriênio;</i></p> <p>4 – Outros assuntos.</p>	<p>- Nomeação da comissão especializada do conselho geral responsável pelo processo de candidatura a diretor para o próximo quadriênio (3 elementos): 1 docente (presidente), 1 rep. da autarquia e a presidente do CG;</p> <p>- A comissão ficou incumbida de realizar o regulamento do procedimento concursal.</p>	<p>Ausentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 Rep. não docente</li> <li>- 1 Rep. EE</li> <li>- Rep. comunidade local</li> <li>- 1 Rep. autarquia</li> <li>- Rep alunos</li> <li>- 1 Rep. docente</li> </ul>
22/03/2017	<p>1 – <i>Aprovação dos documentos preparados pela comissão especializada do Conselho Geral responsável pelo processo de candidatura a Diretor para lançamento do concurso;</i></p> <p>2 – Outros assuntos.</p>	<p>- Apresentação do regulamento do procedimento concursal, do aviso a ser publicado no Diário da República e do aviso a ser publicado num jornal de tiragem nacional;</p> <p>- Uma rep. dos EE questiona o conselho se há conhecimento de algum candidato perfilado, quem e realizaria a entrevista e por quanto tempo estaria aberto o concurso. Questões formalmente esclarecidas pela presidente;</p> <p>- O presidente da comissão especializada reforça o esclarecimento, referindo que todo o processo é analisado pela comissão e alerta que o concurso, sendo público, é nacional e que “poderão concorrer pessoas de todo o país”;</p> <p>- A representante da Casa do Povo do Rio volta a questionar se já há algum interessado neste concurso. O presidente da comissão especializada, referindo-se que é prematuro, informa que se algum elemento do CG se candidatar não pode estar presente nas reuniões até findo o processo de recrutamento;</p> <p>- A presidente do CG elenca os principais passos do procedimento concursal e da eleição presentes no regulamento do procedimento concursal;</p> <p>- Pré agendamento de uma reunião de CG, após esgotados todos os prazos do procedimento concursal;</p> <p>- Aprovação, por unanimidade, do regulamento do procedimento concursal e dos avisos de abertura.</p>	<p>Ausentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diretor (não convocado)</li> <li>- 2 Rep. EE</li> <li>- Rep. comunidade local</li> <li>- Rep alunos</li> </ul>

05/06/2017	<p>1 – <i>Apresentação do relatório elaborado pela comissão especializada do Conselho Geral, responsável pelo processo de candidatura a Diretor;</i></p> <p>2 – <i>Eleição do Diretor;</i></p> <p>3 – Lançamento do processo de eleição do Conselho Geral para o quadriênio 2017-2021;</p> <p>4 – Outros assuntos.</p>	<p>- A presidente informou o CG que apenas um candidato se apresentou a concurso, dando palavra ao presidente da comissão especializada;</p> <p>- O presidente da comissão especializada apresentou o relatório de avaliação, confirmando a existência de apenas uma candidatura. Dos procedimentos realizados destacaram-se: apreciação do currículo, projeto de intervenção e declaração do tempo de serviço; publicação da lista ordenada dos candidatos; leitura e análise do Curriculum vitae e projeto de intervenção e elaboração do relatório de avaliação;</p> <p>- De seguida o presidente da comissão esclareceu o CG dos pontos mais relevantes da análise dos documentos de candidatura e da entrevista individual;</p> <p>- Reconhecimento consensual de alguns conselheiros de “que o candidato é uma pessoa conhecida de todos”;</p> <p>- Uma rep. do pessoal docente questiona sobre as intenções do candidato quanto à organização da escola. Responde a presidente do CG;</p> <p>- Das explicações da presidente, é desviado o discurso para as obras de reabilitação da escola, com as intervenções de uma rep. do município e de uma rep. do EE, para questões relacionadas com os alunos com necessidades educativas especiais e tutorias, pelas faltas prolongadas de alguns professores, “medo” dos EE que os seus educandos frequentem a escola com os alunos de etnia cigana”, indisciplina, insucesso a matemática;</p> <p>- O presidente da comissão especializada interrompe e alerta que “começa a haver algum desfasamento do objetivo da reunião”. Retoma o assunto, elencando alguns itens da missão do candidato;</p> <p>- A presidente do CG lê o Artigo 7.º do regulamento (n.º 4 do Artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 75/2008) sobre a homologação dos resultados;</p> <p>- A presidente do CG revela que o candidato “pretende fundamentalmente dar continuidade ao trabalho que tem vindo a desenvolver”. A rep da Casa do Povo do Rio responde que o CG deve “desafiar o diretor apresentando novas propostas para que ele as aceite e dê consentimento à sua concretização”;</p> <p>- Distribuição dos boletins de votos pelos presentes para a votação. O presidente da comissão especializada confirma a presença de 16 votantes (5 faltas). Após escrutínio, confirmou se a eleição do candidato ao cargo de diretor do agrupamento do Rio, com os votos a favor de todos os presentes (unanimidade). Acrescentou ainda “que foi uma decisão refletida e ponderada, mesmo considerando que há possibilidade do diretor agora eleito não cumprir o mandato de quatro anos”, devido a aposentação.</p>	<p>Ausentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diretor (não convocado)</li> <li>- 1 Rep. não docente</li> <li>- 2 Rep. EE</li> <li>- Rep. comunidade local</li> <li>- Rep alunos</li> </ul>
------------	--	---	--

## Apêndice IX – Análise de conteúdo das atas da comissão especializada do CG

Data	Ordem de trabalhos	Assuntos no âmbito do procedimento concursal do diretor	Presenças
11/05/2017	Ponto único – <i>Validação das candidaturas a Diretor do Agrupamento de Escolas do Rio.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O presidente informa que deu entrada nos serviços administrativos apenas uma candidatura, apresentada pelo professor X;</li> <li>- Verificação e análise dos documentos constantes no processo de candidatura. Confirmou-se o cumprimento exigido pelo regulamento do procedimento concursal;</li> <li>- Nos termos do Aviso nº 4261/2017, publicado na página 736 do Diário da República, 2ª série – nº 79, em 21 de abril, verificou-se estarem reunidas as condições para a admissão da candidatura;</li> <li>- A comissão constituiu a lista provisória de candidatos, para ser publicada.</li> </ul>	Todos
22/05/2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 – <i>Apreciação do Processo de candidatura a Diretor;</i></li> <li>2 – <i>Entrevista individual ao candidato a diretor.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise do processo de candidatura apresentado a concurso, entretanto já explorado pelos membros da comissão;</li> <li>- Acordo sobre as matérias e questões a colocar no âmbito da entrevista individual. Questões a serem colocadas pelo presidente da comissão, com a possibilidade dos outros membros intervirem;</li> <li>- Entrevista ao candidato. São realizadas 5 grandes questões transversais essencialmente ao projeto de intervenção, as quais o candidato responde sem hesitações, com firmeza e com conhecimento de causa;</li> <li>- “Como conclusão, o candidato, referiu que o seu projeto de intervenção foi balizado pelo Contrato de Autonomia e do projeto TEIP”.</li> </ul>	Todos
30/05/2017	Ponto único – <i>Elaboração do relatório de avaliação da candidatura a Diretor, para apresentação à apreciação do Conselho Geral, na sua reunião de 5 de Junho de 2017.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração do relatório de avaliação da candidatura do único candidato, a ser submetido ao CG;</li> <li>- Da reunião e debate das informações prestadas pelo candidato no seu PI e na entrevista (não faz referência ao <i>curriculum vitae</i>), a comissão sintetizou o relatório no seguinte balanço: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspetos positivos: capacidade de comunicação oral e escrita; estrutura e coerência do PI; diagnóstico da realidade; capacidade de gestão dos recursos humanos;</li> </ul> </li> </ul>	Todos

		<p>formação sólida e diversificada, nomeadamente em administração escolar; experiência em órgãos de gestão e de educação;</p> <p>- Aspectos menos favoráveis: indefinições nas intenções; planeamento estratégico genérico e sem cronograma; ausência de “propostas de ação criativas e inovadoras” que motivassem e mobilizassem a comunidade escolar; ausência de propostas para ultrapassar as “disfunções na circulação/acesso à informação/interiorização dos documentos estruturantes do Agrupamento”.</p> <p>- A comissão assume que o candidato apresenta um projeto de “continuidade e consolidação do trabalho desenvolvido”;</p> <p>- A CECG considera, globalmente, que o candidato apresenta conhecimento aprofundado da realidade do agrupamento e das funções de gestão e administração, denotando um sentido “prático e realista” na sua ação. Logo “capaz de continuar a lutar por criar soluções para as dificuldades”.</p>	
--	--	---	--

### Apêndice X – Análise de conteúdo da ata de tomada de posse do diretor

Data	Ordem de trabalhos	Assuntos	Presenças
06/07/2017	Ponto único – <i>Tomada de posse do Diretor do Agrupamento de Escolas do Rio para o quadriênio 2017-2021.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervenção da presidente do CG, a partir um discurso escrito previamente, onde reconhece o diretor reeleito como “um símbolo de estabilidade e consenso”, embora alerte que não pode servir “como fundamento para termos uma ação de meras rotinas mas sim o dever de procurar sempre surpreender e inovar”. Deseja ao diretor um mandato “pleno de motivação e empenho” e apela á união e participação de todos para “cooperar na implementação do projeto de intervenção do Diretor”;</li> <li>- Intervenção do diretor eleito, na qual agradece ao CG “a confiança por este ter acreditado no projeto de intervenção”, apelou a um maior envolvimento do agrupamento no meio e na sociedade e alertou para a importância da escola acompanhar a #evolução tecnológica”;</li> <li>- Assinatura, pelo diretor, dos “termos de aceitação e de posse” afirmando solenemente que cumpriria as funções que lhes eram confiadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sessão aberta à comunidade educativa</li> <li>- “mais de setenta membros da comunidade educativa e alguns elementos do CG”.</li> </ul>

## Apêndice XI – Transcrição da entrevista ao diretor (E1D)

**Local:** Gabinete do diretor.

**Data:** 17 de maio de 2019.

**Hora:** 10 horas.

A presente entrevista semiestruturada, enquadrada numa investigação académica realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional da Universidade do Minho, pretende estudar e compreender o papel do projeto de intervenção na eleição e ação do diretor e as perceções dos atores intervenientes.

Agradecemos a disponibilidade e reiteramos o compromisso de anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como do seu tratamento. Iniciando a entrevista, peço autorização para efetuar a respetiva gravação áudio.

### PERFIL BIOGRÁFICO DO ENTREVISTADO

**Sexo:** Masculino.

**Idade:** 62 anos.

**Habilitações literárias:** Licenciatura em Ensino de Educação Tecnológica.

**Área de formação:** Ensino de Educação Tecnológica.

**Instituição de ensino superior frequentada:** Universidade do Minho e Universidade Católica.

**Especialização:** Especialização em Administração escolar pela Universidade do Minho e Especialização em Administração Educacional pela Universidade Católica.

**Tempo total de serviço:** 45 anos.

**Tempo de serviço no agrupamento:** 31 anos.

**Cargos que desempenhou ao longo da sua carreira:** Todos. Neste agrupamento, coordenador, presidente da comissão instaladora, presidente do conselho diretivo e diretor.

**Anos no desempenho do atual cargo:** 30 anos.

### Entrevistador - Quais as motivações para o desempenho do cargo que exerce no agrupamento?

**E1D** – Eu penso que foi, que foram circunstâncias da vida que me levaram a iniciar, a iniciar estas funções e de alguma forma a gostar de fazer aquilo que faço. E penso que... e penso que basicamente, basicamente as coisas se resumem a isso, não é? Se parar para pensar por que é que estou aqui, e admito que seja crítico, que se questione tantos anos de permanência, a lei agora, como sabemos não permite isso. mas eu próprio não encontro resposta para isso, acho que os anos foram passando, enfim, a vida foi correndo, provavelmente o contexto, isso acho que tenho, consigo reconhecer o contexto, o contexto manteve-se favorável, isto é, julgo que as pessoas se acomodaram um bocado à forma de liderança que foi implementada na escola e à forma de gestão, enfim da escola no início, e mais tarde do agrupamento, à maneira e à habilidade para resolver os problemas que recorrentemente vão surgindo e só encontro essa explicação, quer dizer, eu nunca perguntei a ninguém, mas só encontro essa explicação. Efetivamente, em jeito de contexto, que me recorde, nunca houve propriamente assim uma oposição declarada, listas candidatas, opositores..., é verdade que praticamente foi isso... apenas num ano, no início houve uma lista, mas eu penso que essa lista que foi, que as motivações foram mais de natureza, se quisermos, política no sentido de questões internas, não político-partidária. Política de questões internas com divergências, nomeadamente com serviços de administração escolar e tal, e portanto foi uma coisa sem expressão, mesmo em termos de resultados e impactos, não houve expressão, por isso costumo dizer que, enfim, fui andando sozinho com a minha equipa. Mesmo também

em termos de equipa, também não sei se a pergunta vem á frente, tentámos manter alguma estabilidade. Tenho colegas na direção comigo, uma delas aos mesmo trinta anos e os outros já estão também há muitos anos e portanto acomodámo-nos a esta forma de trabalhar e acho que nos temos dado bem e isso é bom, sobretudo para a escola, para os colegas e no fim para mim também, porque me acomodei a esta, a este tipo de rotina e de tarefas e de trabalho.

## **DOMÍNIO I: O PI NO PROCEDIMENTO CONCURSAL**

### **Entrevistador - Apresente uma definição de PI?**

**E1D** – (silêncio) Uma definição de projeto de intervenção? (silêncio) O projeto de intervenção, acho que, tem que ter sempre em vista, tem que ter sempre em vista, e é para isso que a escola, que eu trabalho e que a escola trabalha e que a escola existe, o sucesso dos alunos, o sucesso educativo, e portanto todo o projeto de intervenção tem que visar a procura do sucesso dos alunos. Essencialmente, e aqui acho que vale a pena merecer uma deriva, porque quando falo em projetos de intervenção e sucesso dos alunos, gosto sempre de fazer esta ressalva, efetivamente de alguns alunos, não é por desrespeito aos outros, é que a maioria dos alunos corresponde aquilo que a escola, enfim a forma como a escola está organizada, espera deles. A maioria dos alunos corresponde, acomoda-se, se quisermos, à rotina e depois alguns, alguns com algum realce, porque o contexto é favorável, e também têm competências para isto, mas sobretudo contexto familiar. Isto é o que eu penso, que o contexto familiar ajuda e naturalmente as competências deles também, também dão para isso. E alguns, de facto, exigem uma atenção muito especial, e sobretudo para esses, é que eu acho que a escola tem que ter um projeto, porque alguma coisa não corresponde no projeto de vida deles, não é? E a atenção da escola acho que deve ser mais voltada para isso, para esses alunos, para esse nicho de alunos.

### **Entrevistador - Qual o elemento de candidatura que considera mais importante no concurso/eleição para o cargo de diretor, o *curriculum vitae* ou o PI? Porquê? Que outros elementos pertinentes deveriam ser apresentados?**

**E1D** – Eu acho que é mais o projeto de intervenção do que o *curriculum vitae*. Se me perguntarem se neste, enfim neste meu percurso, e só estou a falar no meu caso, se no meu percurso isso foi determinante, eu continuo a dizer que não. Continuo a dizer que ao fim do terceiro ou do quarto mandato, são mais questões de formas de liderança, práticas de liderança, e de, e de encaminhamento e resolução, de alguma habilidade para a resolução de problemas e a forma com sobretudo se tenta resolver os problemas, não é? Numa situação que, que, numa situação diferente, portanto, vendo a escola num projeto de intervenção no seu início e ser candidatura, acho, continuo a pensar que o projeto de intervenção é mais importante que o *curriculum vitae*.

### **Entrevistador - A entrevista ao candidato deve centrar-se no *curriculum vitae* ou no PI? Porquê?**

**E1D** – Continuo a pensar que é no projeto de intervenção, porque o currículo tem que fazer a salvaguarda, agora, uma salvaguarda de natureza legal, não é? E tem de se ver se, de facto, corresponde aquilo a que a lei exige. Desde que esteja vencida essa barreira, porque é um pró-forma, mas pronto é de lei, tem que ser, resto que está em causa, tudo o que está em causa é o projeto de intervenção e a forma como a medidas que estão previstas para se atingir determinadas finalidades.

### **Entrevistador – No seu caso considera que centrou-se mais em que aspeto, no PI ou no *curriculum vitae* ?**

**E1D** - No meu caso continuo a pensar que foi no projeto de intervenção, embora em segunda linha, como disse, porque aqui o contexto é um contexto, se quisermos um bocado atípico, não. Uma pessoa que aqui há trinta anos, enfim eu tenho um projeto à minha frente, eu tenho uma carta de missão, mas

acredito que não foi por isso que as pessoas acharam que eu devia continuar ou não, foi por aquilo que conheciam do meu trabalho.

**Entrevistador – Na sua opinião, qual a relevância da apresentação de um projeto de intervenção na eleição do diretor?**

**E1D** – Acho que é muito importante, acho que é muito importante. Em termos abstratos, acho que é interessante que a pessoa que se propõe para ocupar o lugar e desempenhar o cargo, antes de mais, antes de mais revela que tem o diagnóstico bem conseguido das problemáticas locais, saiba, saiba para onde vai, quais são as dificuldades que se reconhecem e quais são as medidas que pensa que serão eficientes para as resolver.

**Entrevistador - Considera o PI um plano estratégico e político do candidato a diretor ou um mero documento formal legal de candidatura, imposto pela legislação em vigor?**

**E1D** – Não, a primeira opção é correta, o plano estratégico é correto.

**Entrevistador - Em que se baseia a construção do PI? Apresenta referências e articulações com outros documentos?**

**E1D** – Isso tem que estar sempre relacionado com o projeto de intervenção, com o projeto educativo, com o projeto educativo, com os projetos curriculares e tal. O projeto de intervenção acho que tem que se centrar, essencialmente ou quase em exclusivo num diagnóstico que tem de ser feito do contexto, do contexto, não é? Se eu apresentar uma candidatura e sem projeto de intervenção eu tenho que saber sobre o que vou intervir e por que é que vou intervir.

**Entrevistador - Quando elaborou o seu PI teve essa preocupação de articulação com demais documentos? Pode exemplificar que dimensões do PI se encontram articuladas com demais documentos do agrupamento?**

**E1D** – Sim, quer dizer, no caso concreto aqui, embora as questões já sejam muito, quase rotineiras, mas eu tenho sempre que me lembrar que estou num agrupamento que é um Território Educativo de Intervenção Prioritária, que temos um projeto próprio para esse território, portanto eu não posso por de lado o TEIP, que tenho condições muito específicas, com turmas de PIEF, com grupos de etnia cigana, distribuídos pelas turmas, desde o pré-escolar até à turma PIEF, temos uma turma PIEF, com um projeto próprio para eles, não posso fazer, podia deixar, não podia deixar esses aspetos de lado na minha proposta e no meu projeto. Eu sei que tanto estão no projeto educativo como estão no meu projeto de intervenção.

**Entrevistador - De um modo mais específico, na sua opinião deve ou não haver alguma relação entre o PI e o PE? No caso do seu PI foi isso que aconteceu? Caso defenda haver essa relação, pode dar algum exemplo?**

**E1D** – É pelas razões que ainda acabei agora de referir, nomeadamente no âmbito do TEIP, nas medidas que temos de ter de intervenção, em relação às etnias, sobretudo por aí.

**Entrevistador - Qual considera ser o grau de autonomia do candidato a diretor para elaborar o PI? Os futuros subdiretor, adjuntos e assessores participam nessa elaboração?**

**E1D** – O grau de autonomia acho que é total. Não vejo nenhuma limitação. Se os subdiretores e os outros elementos participam? Em abstrato estou tentado a dizer que não tinham que participar. No meu caso concreto, se me perguntarem, participam?, Eventualmente trocamos impressões sobre isso, porque decorre de rotina. Já estão uma equipa aqui há bastantes anos, não é? E portanto é uma situação um bocado atípica.

**Entrevistador - A capacidade de elaboração e qualidade do PI resulta mais da formação especializada em administração escolar/educacional ou da experiência adquirida como diretor, subdiretor, adjunto, presidente do conselho executivo, vice-presidente...? Ou considera que outros fatores são igualmente influenciadores? Fundamente.**

**E1D** – Acho que resulta mais da vivência, da experiência enquanto diretor. E, se calhar estou a ser muito influenciado muito pelo meu caso, mas também não é suposto responder em abstrato, estou a responder pelo meu caso. Na minha situação em concreto, resulta mais da experiência, claro, como diretor.

## **DOMÍNIO II: O PI NA ELEIÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador - Concorda com este novo modelo de eleição do cargo de diretor, preconizado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no qual o recrutamento é realizado pelo CG através de um concurso público prévio? Porquê?**

**E1D** – Isso é a pergunta mais difícil de responder (sorrisos). Eu não, eu sinceramente não, no meu caso concreto não senti, não senti que isso perturbasse, digamos o, perturbasse, perturbasse, perturbasse o processo em relação aquilo que era no passado, à eleição direta, por voto. Do ponto de vista da democraticidade, o processo anterior, não me custa muito reconhecer que era um processo mais aberto, mais participativo. Se me perguntar, se eu pensar se o modelo atual responde, mesmo assim, às questões da representatividade e da democraticidade, aí tenho que dizer que também corresponde, agora que o modelo antigo era mais aberto e mais, se quisermos, mais, mais apelativo à participação direta de todos, era.

**Entrevistador - Como avalia a importância e o peso do PI no momento da eleição do diretor?**

**E1D** – Não consigo, não consigo avaliar e não consigo responder. Agora tenho para mim que não é determinante, tenho para mim que no meu caso, e continuo a estar influenciado pelo meu caso, que não foi determinante dado uma, digamos, uma rotina de trabalho e digamos a continuidade de práticas, que era por demais conhecida por toda a gente.

**Entrevistador - Na hipótese de não ser obrigatória a apresentação de um PI, as eleições e eleitos seriam semelhantes ou diferentes? Porquê?**

**E1D** – Os resultados, os resultados vão ser os mesmos, não é? Porque, se eu digo, se estou a relativizar de alguma forma, digamos, o plano de intervenção, e estou a dizer que as pessoas podem ter sido levadas a eleger ou a designar em face do conhecimento e da experiência e da vivência que tem, no nosso caso aqui de décadas, portanto acho que não é pelo projeto de intervenção. As pessoas votariam, sem projeto de intervenção, iriam votar nas mesmas pessoas, acho eu.

**Entrevistador - A existência de um único candidato facilita o processo de eleição?**

**E1D** – (silêncio) Para o candidato ou para o processo? Para o candidato facilita naturalmente, ser candidato único...

**Entrevistador –Para o processo?**

**E1D** – Para o processo, para o processo... a questão é se houver mais de um candidato, havia mais gente a votar... eu acho que não, é igual.

**Entrevistador - Os candidatos em exercício de funções no agrupamento partem em vantagem relativamente aos candidatos externos?**

**E1D** – Sim, sim, claramente. Acho que não tenho dúvidas sobre isso.

**Entrevistador - Embora a candidatura seja unipessoal, o conhecimento prévio dos futuros membros da equipa do candidato a diretor influencia a eleição?**

**E1D** – Também acho que sim, acho que ajuda.

**Entrevistador - Na sua candidatura essa divulgação foi realizada?**

**E1D** – Explicitamente, não. Agora eu penso que toda a gente sabia que o diretor vai querer continuar com a mesma equipa, há décadas aqui a trabalhar.

**Entrevistador - O modelo de eleição indireta do diretor previsto no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, centrado no CG, tornou o processo mais ou menos democrático?**

**E1D** – (silêncio) Eu acho que ele continua a ser democrático, mas, na senda daquilo que disse há bocadinho, em termos de participação direta dos atores, se entender que isso pode, pode influenciar este conceito de mais ou menos democrático, menos democrático. Se todos participassem de forma direta, a coisa era mais, podia considerar-se mais democrática.

**Entrevistador - Pareceu-lhe suficiente a divulgação e debate promovidos em torno da sua candidatura?**

**E1D** – Não senti propriamente, acho que não houve propriamente grande debate. É o que eu digo, mas se calhar o meu caso não é muito, muito, muito, muito adequado para responder a essa pergunta, não é?, dado o contexto que está criado e as rotinas que foram criadas. Acho que não senti necessidade de grande debate, nem necessidade de grande debate. Mas eu acho que o que se aplica a mim, aplica-se a qualquer outro candidato que seja candidato único. Acho, se houver um candidato único, não haverá tanta necessidade de se debater, de se trocar impressões, de se saber diferenças, ideias, sobre... Mas havendo vários candidatos, acho que sim, que pode ajudar.

**Entrevistador - Considera que deveria haver uma maior divulgação e debate em torno desta eleição para além do CG?**

**E1D** – Sim.

**Entrevistador - O relatório de avaliação dos candidatos, baseado no *curriculum vitae*, no PI e na entrevista, e resultante de procedimentos discretos e restritos a uma comissão reduzida do CG, pode condicionar a eleição do diretor?**

**E1D** – (silêncio) Pode condicionar mas também pode não condicionar, quer dizer, eu continuo a pensar que o modelo anterior era, a esse nível era mais transparente, mais, mais, pronto não permitia que de facto se pensassem duas hipóteses de trabalho, não é? Na atual comissão, enfim, uma sessão restrita, que ainda por sua vez depois passa a informação ao conselho geral, e portanto há aí vários graus de análise, vários graus de análise... que podem sofrer aí algumas influências, alguns, sobretudo na base... até pode não ser com má intenção, mas claro que o olhar que nós temos, que as pessoas têm sobre um determinado problema, pronto, divergem e ainda bem que é assim, não pensamos todos da mesma forma, não é? E portanto nessa passagem de informação, nessas cadeias de comunicação, às vezes, pode-se perder ou ganhar ou influenciar alguma coisa, mesmo que seja, mesmo que não seja de forma intencional. Não estou a dizer que é de forma intencional, mesmo que não seja de forma intencional, podem haver aí, em termos de cadeias de comunicação, algum perder de rigor e de verdade sobre as coisas.

**Entrevistador - Considera o CG verdadeiramente legítimo e representativo para a escolha do diretor?**

**E1D** – O enquadramento legal que temos é, tem que ser. É o que a lei determina.

**Entrevistador - O perfil dos elementos representantes do CG influencia a escolha do diretor? O perfil dos elementos que estão no conselho geral?**

**E1D** – O perfil? Se influencia? É pá, isso perguntado assim, se a pergunta fosse: pode influenciar? Eu dizia pode. Se influencia, eu quero acreditar que não, que não influencia. Agora, agora..., agora pode influenciar, não tenho dúvidas que pode influenciar, na medida em que estão lá representantes do poder político, das forças locais, pessoal não docente e tal, pode influenciar, sim.

**Entrevistador - Qual o membro ou grupo representativo tem mais poder no processo de eleição do diretor?**

**E1D** – O docentes, quero acreditar que são os docentes.

**Entrevistador - Sente que existem pressões, interesses e negociações colaterais no sentido de direcionar a votação e escolha de determinado candidato? Justifique.**

**E1D** – Essa é a tal situação que eu há pouco tentei dizer. Que está aberta essa possibilidade, está. No meu caso concreto não posso dizer, porque não seria verdade, não é verdade. Acho que não houve necessidade, também não havia mais candidatos, mas não houve necessidade de movimentações. Que essa, que essa hipótese está em aberto, está, e vulgarmente, e agora vou sair um bocadinho da minha experiência, do meu território, vulgarmente se ouve alguns comentários a esse propósito, posicionamentos, questionamentos, até do ponto de vista legal... como é que se diz?... de reclamações, de processos... todos nós conhecemos situações dessas. Há vários candidatos e movimentos políticos depois por trás, sobretudo quando o candidato vem de fora, enfim, há sempre alguns anticorpos.

**Entrevistador - Que importância atribui à relação entre os candidatos e autarquia?**

**E1D** – Bem, usando uma expressão assim, usando uma expressão, um bocado, um bocado terra á terra, é meio caminho andado, não é? Eu acho que um candidato, e até no bom sentido, eu estou agora a pensar, acho que um projeto de intervenção, numa pessoa, para desenvolver um projeto de intervenção nos tempos de hoje, no enquadramento atual, num agrupamento de escolas, convém que o... convém que esse trabalho seja feito em sintonia com as orientações políticas, políticas que determinada câmara, ou determinada vereadora tem para o setor da educação. Orientações políticas, não tem que ser necessariamente político-partidárias, mas, mas eu não posso prever. Ah, eu estou-me a ver no meu caso, não posso querer fazer um projeto de intervenção no projeto TEIP para ver determinadas medidas, se souber que a câmara pensa de forma diferente, não quer apoiar os ciganos, não quer facilitar, sei lá, medidas muito concretas como é o caso dos transportes, das turmas que temos no PIEF e tal, que dependem muito desse tipo de financiamento e de, e de parcerias, não é só com o município, o clube náutico, com a casa do povo. Temos que ter parcerias para ter esse projeto a andar, para a frente, não é? E portanto, eu não estou a ver entrar aqui e não e não pensar da mesma forma do que a senhora vereadora pensa, não é? ou que o presidente da câmara pensa. Alguma coisa não ia bater certa.

**Entrevistador - Qual o grau de politização partidária existente no procedimento de escolha do diretor? Justifique.**

**E1D** – Bom aí não sei, não sei responder a isso. O projeto de intervenção, o projeto de intervenção... Político-partidária? Eu penso que não...eu nunca ninguém me exigiu... a esse nível e em boa verdade, eu tenho que reconhecer que nunca, podemos pensar e fazer alguns comentários, alguns comentários sobre, sobre essas coisas, nunca vi, nunca ninguém me exigiu, neste anos todos, nenhuma identificação político-partidária ou que me posicionasse em relação a determinado quadrante político, nem isso nunca foi abordado em reuniões formais ou informais com o município, não é? Nunca ninguém, tenho que testemunhar, nunca ninguém exerceu nenhuma pressão sobre mim nestes trinta anos e já antes tinha estado mais quatro anos noutra município, noutra escola, que não falámos nisso, porque estamos a falar só sobre a experiência aqui, não é? em termos de gestão. Tenho mais quatro anos noutra lado e nunca

ninguém me exigiu nenhum cartão de militância que me identificasse político-partidária, do ponto de vista político-partidário.

**Entrevistador - O facto de ser o CG a eleger o diretor, tornou o diretor mais dependente desse órgão? Mais submisso?**

**E1D** – Não, não. Se eu quiser ser um bocado crítico em relação até à intervenção do, intervenção não, em relação aos poderes do Conselho geral, e do diretor, acho que, acho que alguma coisa não bate certo, porque em termos de lei, se quisermos, e em termos concetuais prevê-se alguns poderes para o conselho geral, que eu acho que depois na prática, fruto da, fruto desta ligação, desta ligação que existe entre o diretor e as estruturas do Ministério da Educação, o conselho geral, o poder fica um bocadinho diluído, não é? diluído porque estamos permanentemente a receber orientações, algumas com algum peso, com muito peso até . E depois a vida correm em conselho geral. Reúne, para cumprir obrigações, de três me três meses e para fazer alguns reparos, não é?, para fazer dar pareceres sobre as contas de gerências, sobre a organização do ano e tal, mas depois quem organiza o ano é a equipa da direção que trata disso tudo.

**Entrevistador - Se tivesse de identificar qual o órgão com mais poder no interior do agrupamento, que órgão seria esse?**

**E1D** - O diretor ou a direção, se quisermos. E mesmo depois punha o conselho pedagógico e só depois vinha o conselho geral. Na prática, não é? Do ponto de vista legal, sabemos que não é assim.

### **DOMÍNIO III: O PI NA AÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador - Compare a gestão unipessoal do atual diretor (DL n.º 75/2008, de 22 de abril) com a gestão colegial do antigo Presidente do conselho executivo (diretor (DL n.º 115-A/1998, de 4 de maio)? O PI veio trazer novas formas de atuação do diretor?**

**E1D** – Não. Eu não sinto diferença nenhuma. Mesmo o fato de agora não estar em permanência com a equipa, resultou mais da necessidade de falar com os pais e tal. E está a prazo, é outra decisão que eu tomei e reconheci que não produziu o efeito que eu pretendia. Porque eu pensei que ao ficar aqui... Tem um bem para, para estar mais próximo de alunos e encarregados de educação e para dar alguma privacidade a algum funcionário, a algum pai que queira aqui manifestar-se. Eu sabia que na equipa lá em cima era um gabinete ampliaberto que, que não me parecia boa política e foi aí essa a ideia que me levou a vir cá para baixo. Mas com o decorrer do tempo tenho que pensar que, se calhar, uma coisa não era tão negra como eu pensava. Às tantas agora em setembro, às tantas não agora em sede de reestruturação agora das obras e tal, a equipa vai ficar outra vez junta, o gabinete vai ser só um. Vai ser só um com espaços, naturalmente diferentes. Vamos ter uma outra, uma outra, uma outra forma de trabalhar pronto, porque eu também não me senti muito confortável em fazermos isto, senti necessidade, mas, mas, mas o trabalho que fazia com o 115, e já com o 769-A e agora, ou é da minha maneira de ser ou eu tento que seja o mesmo. Desculpa, passo o dia a subir escadas e a descer escadas para falar com o Subdiretor e com o resto da equipa e para falar... Acho que há, não há alguma coisa que se faça aqui na escola que a direção não faça e ainda fazemos reuniões, ainda fazemos reuniões de direção, ainda tenho aí atas. Depende do mês, que agora tivemos uma auditoria de inspeção, segunda-feira vem outra e tenho portanto andado um bocadinho assim a leste. Mas ainda tentamos fazer uma reunião por mês, para que não nos fuja nada daqui que eu tenho na agenda para os colegas saberem o que fazerem.

**Entrevistador - Na gestão e administração quotidiana do agrupamento, estão presentes alguns objetivos e estratégias do PI?**

**E1D** – Sempre. Eu aqui nunca me posso alhear da, do contexto que tenho, de ser um agrupamento TEIP e naturalmente que as turmas PIEF os meninos de etnia cigana. Olha, a começar por alguns polícias no recreio. Eu sei que quem que vem de fora às vezes não nota isso. Parece uma paz de alma, mas temos aqui muitos meninos de etnia com culturas e práticas diferentes. Por acaso não apanhaste aqui, mas vulgarmente nestas cadeiras está aí gente, aí as senhoras aí com um, com um bando de filhos, que é mesmo assim que eles... é essa a realidade que mostram, a dar de mamar aos meninos, a entrar com eles por aí dentro para falar com a assistente social ou para a psicóloga, para... E portanto esse, essa, esse traço eu acho que é diferente de outros agrupamentos e de outras escolas. E é sempre uma preocupação para os nossos serviços, ação social escolar, para os serviços de administração escolar, a forma como os atendemos, como, como queremos que eles sejam iguais. Sobretudo isso, como queremos que eles sejam iguais, como queremos que eles tenham sucesso e que tenham qualidade de vida. Essa é uma preocupação diária.

**Entrevistador - O que reflete mais a ação estratégica do diretor, o PE ou os objetivos e estratégias do PI?**

**E1D** – Eu aí não consigo fazer a distinção, acho que são as duas coisas. O projeto educativo não se pode dissociar da nossa realidade e o projeto de intervenção é uma coisa muito mais imediata, que desperta mais a atenção. E não estava a falar verdade se dissesse, é pá, primeiro eu estou a pensar num projeto educativo... não, o projeto educativo é o chapéu destas coisa todas. O projeto de intervenção é aquilo que é preciso fazer no dia a dia. Eu pelo menos vejo as coisas assim, não estão dissociadas, agora os domínios é que são diferentes

**Entrevistador - O PI, como plano pessoal de intenções, veio reforçar o poder e a autoridade do diretor?**

**E1D** – Eu penso que não. O plano de ação centra-se essencialmente... centra-se essencialmente numa, enfim, naquilo que ao diretor parece estratégico e necessário para conduzir basicamente que a escola tenha sucesso, em que os alunos tenham sucesso. Acho que... nos mais diversos domínios.

**Entrevistador – E isso não veio, portanto, aumentar o poder, a autoridade do diretor?**

**E1D** – Não. Se quisesse, se eu quisesse colocar aí alguma condição, diria que veio aumentar a responsabilidade, isso sim. Nem poder, nem autoridade, mais a responsabilidade, se quisermos. Há ali uma declaração de compromisso, uma intenção clara, não é?, muito mais assertiva do que ficarmos pela ideias lindas. Há um compromisso ali assumido, escrito. Trabalho com base nesta intenção.

**Entrevistador - A implementação do PI é devidamente avaliada e monitorizada? De que forma?**

**E1D** – Temos... enfim, temos tentado, eu acho que a esse nível temos algum trabalho... temos de melhorar um bocadinho os nossos procedimentos. Temos tentado, através de uma equipa de autoavaliação e processos de autoavaliação, fazer esse levantamento, sobretudo nos finais de período, mas também noutros períodos. (desvia o olhar para a estante) Estava a ver se tinha aqui à minha frente... que ainda ontem tinha ali o resumo que levei para o conselho pedagógico do trabalho da equipa de autoavaliação que, que tenta acompanhar as questões de integração, as questões do sucesso, as questões do bem estar... Mas é um dos campos que eu reconheço que este agrupamento e provavelmente outros temos algum...temos que desbravar aí algum cominho. Sim, temos que melhorar um bocadinho.

**Entrevistador - No final do mandato do diretor, a escola espelha a imagem da ação estratégica preconizada no PI?**

**E1D** – (silêncio) Eu acho que tem que espelhar. Agora se me perguntarem, de que forma (não sei se é a pergunta que vem a seguir) ora mostre lá por que é que isso... por que é que... é pá aí tenho alguma

dificuldade em dizer. Agora se me perguntar se ao fim de quatro anos a escola espelha aquilo que foi a preocupação do diretor e da equipa da direção, tem, tem que espelhar. Tem que haver algumas medidas que mostrem que o terreno se tentou fazer aquilo que, aquilo que se propunha. Desde logo, e porque eu não o disse, nós, ao nível do TEIP temos metas, em termos de resultados escolares, por exemplo, metas contratualizadas com o ministério. Nós temos recursos adicionais, mas temos que prestar contas no fim dos quatro anos. Aliás nos quatro anos não, nem é no fim dos quatro anos. É... é ano a ano e dentro de um ano, mais do que uma vez ao ano. Pelo menos duas vezes ao ano. Temos de prestar contas à DGEC, que quer saber o deve e o haver sobre o que cá investe e o que é que, o que é que nós estamos a dar. E temos metas e temos... apontamos para determinados níveis de, de, de sucesso, de combate ao abandono, de, de outras medidas de integração que temos apontados e muito bem delineadas, e temos de prestar contas, não é?

**Entrevistador - Ainda no âmbito da importância do PI na eleição e ação do diretor, gostaria de acrescentar mais algum apontamento ao que foi dito?**

**E1D** – Não, eu acho que, acho que tocámos um bocadinho sobre aquilo que era pertinente dizer. Só como nota de rodapé, digo mais uma vez que provavelmente o meu depoimento não... pode ter sido influenciado por alguma, por alguma rotina resultante do facto de estar aqui há muito anos e, portanto, não ter havido concorrentes com outras ideias, eventualmente melhores, pelo menos diferentes, não é? daquelas que nós temos para, para ter levado este barco para a frente. Mas o futuro, o futuro, se Deus quiser, há de apontar por aí. Porque a gente não é eterno, e portanto há de chegar uma altura, no fim deste mandato ou até antes, quem sabe, que de alguém dar um ar, um ar, um ar novo, não sei se diferente, mas uma aragem nova, esta...à vida no agrupamento.

**Entrevistador – Muito bem. Obrigado pela colaboração.**

## Apêndice XII – Transcrição da entrevista ao subdiretor (E2SD)

**Local:** Gabinete da coordenadora técnica.

**Data:** 17 de maio de 2019

**Hora:** 11 horas

A presente entrevista semiestruturada, enquadrada numa investigação académica realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional da Universidade do Minho, pretende estudar e compreender o papel do projeto de intervenção na eleição e ação do diretor e as perceções dos atores intervenientes.

Agradecemos a disponibilidade e reiteramos o compromisso de anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como do seu tratamento. Iniciando a entrevista, peço autorização para efetuar a respetiva gravação áudio.

### PERFIL BIOGRÁFICO DO ENTREVISTADO

**Sexo:** Masculino.

**Idade:** 43 anos.

**Habilitações literárias:** Bacharelato em Professores do 1º Ciclo, Licenciatura em Educação, Pós-graduação em Sociologia da Educação e Políticas Educativas e Pós-graduação em Administração Educacional.

**Área de formação:** 1º Ciclo.

**Instituição de ensino superior frequentada:** Universidade do Minho.

**Especialização:** Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas e Especialização em Administração Educacional.

**Tempo total de serviço:** 21 anos.

**Tempo de serviço no agrupamento:** 18 anos.

**Cargos que desempenhou ao longo da sua carreira:** Professor bibliotecário, Professor titular de turma, Coordenador de biblioteca, Vice-presidente do Conselho Executivo, Coordenado TEIP e Subdiretor.

**Anos no desempenho do atual cargo:** 14 anos.

### Entrevistador - Quais as motivações para o desempenho do cargo que exerce no agrupamento?

**E2SD** – Bom, há catorze anos atrás, o diretor convidou-me para integrar a equipa, que na altura era conselho executivo. E não... naquela... aquando do convite, foi o entusiasmo por realizar algo diferente, que poderia ter significado aqui na comunidade e, pronto, conjuntamente com o resto da equipa conseguir contribuir para os objetivos que o agrupamento tinha definido, nos mais diversos níveis de ensino.

### DOMÍNIO I: O PI NO PROCEDIMENTO CONCURSAL

#### Entrevistador - Apresente uma definição de PI?

**E2SD** – Bem, o projeto de intervenção, acima de tudo, deve, na minha perspetiva, ser o congregar daquilo que o candidato, neste caso ao cargo, terá como missão depois desenvolver depois no seu mandato. Essencialmente será isso.

**Entrevistador - Qual o elemento de candidatura que considera mais importante no concurso/eleição para o cargo de diretor, o *curriculum vitae* ou o PI? Porquê? Que outros elementos pertinentes deveriam ser apresentados?**

**E2SD** – Na falta de experiência, embora ela pudesse ser depois relatada no currículo, obviamente, terá que ser necessariamente o projeto de intervenção. Isto porque o projeto de intervenção pressupõem que o candidato tenha um conhecimento prévio da, da realidade com a qual vai trabalhar e que propõe ali... que dê a conhecer a sua estratégia para ir ao encontro daquilo que são os objetivos previstos na sua candidatura, na sua candidatura, obviamente.

**Entrevistador - A entrevista ao candidato deve centrar-se no *curriculum vitae* ou no PI? Porquê?**

**E2SD** – Eu entendo que deve ser um bocadinho das duas. Mas provavelmente com maior interesse na, no projeto de intervenção. E porquê? Porque o projeto de intervenção acaba por ser o compromisso do candidato para, para aquilo a que está a concorrer.

**Entrevistador – Na sua opinião, qual a relevância da apresentação de um projeto de intervenção no concurso/eleição do diretor?**

**E2SD** – É importante, na medida em que o candidato se dá a conhecer àqueles que o vão eleger. Poderá dar-se o caso, se existir por exemplo um candidato externo, o conselho geral, portanto os elementos que o vão eleger não o conhecem. Portanto será a oportunidade de, de mostrar aquilo... ao que vem e quem é.

**Entrevistador - Considera o PI um plano estratégico e político do candidato a diretor ou um mero documento formal legal de candidatura, imposto pela legislação em vigor?**

**E2SD** – Eu diria que é as duas, é as duas situações. Obviamente que há uma formalidade, mas ao mesmo tempo carregado de intenção política.

**Entrevistador - Em que se baseia a construção do PI? Apresenta referências e articulações com outros documentos?**

**E2SD** – Necessariamente. O projeto educativo que terá... que vigorou, obviamente será um ponto de partida, que poderá depois vir a ser reformulado... o conhecimento da realidade mediante aquele funcionamento que tinha até então, ou seja os documentos estruturantes serão sempre necessários. Estamos a falar do projeto educativo, do regulamento interno, se houver um contrato de autonomia que esteja em curso, se a escola estiver envolvida em algum tipo de projetos, que depois não poderão ser cessados pelo simples facto de haver um novo diretor ou de existir a continuidade. Portanto, serão sempre ter que o diretor terá sempre que atender a esses documentos orientadores.

**Entrevistador - Existe articulação do PI em vigor no agrupamento, com demais documentos? Pode exemplificar que dimensões do PI se encontram articuladas com demais documentos do agrupamento?**

**E2SD** – No caso concreto existe. Existe, portanto tratando-se de um agrupamento TEIP... existem aqui dois documentos de referência, que é o projeto educativo que depois terá consequência no plano plurianual de melhoria TEIP, neste caso TEIP, e obviamente que o projeto de intervenção terá de necessariamente de atender em concreto ao plano plurianual de melhoria e ao projeto educativo.

**Entrevistador - De um modo mais específico, na sua opinião deve ou não haver alguma relação entre o PI e o PE? No caso do PI foi isso que aconteceu? Caso defenda haver essa relação, pode dar algum exemplo?**

**E2SD** – Sim, eu respondendo à primeira questão, confirmo que deve haver articulação sim. E no caso concreto existe. Tanto que recorde-me que o diretor, aquando da apresentação do seu projeto de

intervenção, defendia como missão responder a determinadas áreas que estavam consagradas no projeto educativo e depois no plano plurianual de melhoria TEIP. E estou-me a referir, por exemplo, à necessidade de fomentar ou de melhorar a articulação inter-ciclos, melhorar os resultados escolares e também a preocupação com o aluno, o aluno que neste caso, dando este agrupamento resposta a uma comunidade, poderemos dizer fragilizada, do ponto de vista económico e social, existe esta preocupação de criar respostas que pudessem ir ao encontro da criação de condições, de desbloqueio de processos, que pudessem ajudar estes alunos que são oriundos desta comunidade ter acesso a condições que pela via normal da sua vida não teriam.

**Entrevistador - Qual considera ser o grau de autonomia do candidato a diretor para elaborar o PI? Os futuros subdiretor, adjuntos e assessores participam nessa elaboração?**

**E2SD** – Não. Não participam. O candidato apresenta-se como um candidato unipessoal, que contrariamente àquilo que existia até então, através do 115-A, o candidato é um candidato isolado que depois constitui a sua equipa apenas após a sua eleição.

**Entrevistador - A capacidade de elaboração e qualidade do PI resulta mais da formação especializada em administração escolar/educacional ou da experiência adquirida como diretor, subdiretor, adjunto, presidente do conselho executivo, vice-presidente...? Ou considera que outros fatores são igualmente influenciadores? Fundamente.**

**E2SD** – Se eu tivesse que priorizar o que, o que foi referido, eu diria, eu poria, eu colocaria em primeiro lugar a experiência, sim. Obviamente que essa experiência, complementada com aquilo, com o conhecimento adquirido com a especialização, sim. A especialização alerta-nos para determinados olhares da realidade, que a experiência por si só não é suficiente. Voltando à questão anterior, gostaria de dizer o seguinte: no caso concreto, este, o diretor partilha com alguns elementos, nomeadamente comigo fez isso, partilhou, antes da candidatura partilhou aquilo que seria o seu projeto de intervenção que ia apresentar.

## **DOMÍNIO II: O PI NA ELEIÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador - Concorda com este novo modelo de eleição do cargo de diretor, preconizado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no qual o recrutamento é realizado pelo CG através de um concurso público prévio? Porquê?**

**E2SD** – Atendendo à, ao enquadramento legal, compreendo. Não concordo, por uma simples questão, por ser... por colocar o foco num cargo unipessoal e, perante aquilo que se preconiza, que os agrupamentos de escolas, nomeadamente naquilo que têm sido levados a realizar mediante, por exemplo a assinatura de contratos de autonomia, esta, este órgão unipessoal, enfraquece a possibilidade de... dessa mesma autonomia.

**Entrevistador - Como avalia a importância e o peso do PI no momento da eleição do diretor?**

**E2SD** – Será... pronto... a forma... será o documento formal, obviamente, e vale pela... vale pela estratégia e pela missão que o diretor possa apresentar para ser... para esgrimir perante o órgão que o vai eleger, sim. Apenas por isso.

**Entrevistador - Na hipótese de não ser obrigatória a apresentação de um PI, as eleições e eleitos seriam semelhantes ou diferentes? Porquê?**

**E2SD** – Na hipótese de não haver lugar a apresentação, de um projeto de intervenção, obviamente que haveria aqui... alguma coisa teria que existir para, para o candidato se apresentar a concurso e justificar a sua candidatura. Ele teria que o fazer de alguma forma. Teria que dizer, no mínimo o que é que se

propõe realizar, levar a cabo que tipo de projeto se propõe desenvolver na escola, teria que existir algo do género, sim.

**Entrevistador - A existência de um único candidato facilita o processo de eleição?**

**E2SD** – Acredito que sim. No modelo atual, acredito que sim. No entanto, continuo a dizer que... não concordo com esta candidatura unipessoal, sim. Devia ser um órgão colegial, que deveria ser submetido a sufrágio.

**Entrevistador - Os candidatos em exercício de funções no agrupamento partem em vantagem relativamente aos candidatos externos?**

**E2SD** – Eu diria que este cargo, este órgão, neste caso... este órgão diretor, acima de tudo é um órgão político. Admito que um candidato interno possa levar vantagem relativamente a um candidato externo, no entanto, será ou poderá o setor político, poderá decidir que é o candidato que querem para aquele... para aquela realidade.

**Entrevistador - Embora a candidatura seja unipessoal, o conhecimento prévio dos futuros membros da equipa do candidato a diretor influencia a eleição?**

**E2SD** – Se existisse lugar ao... a esse conhecimento, eu diria que sim.

**Entrevistador - Na última candidatura foi divulgação essa composição da equipa diretiva?**

**E2SD** – Não.

**Entrevistador - O modelo de eleição indireta do diretor previsto no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, centrado no CG, tornou o processo mais ou menos democrático?**

**E2SD** – Claramente menos democrático.

**Entrevistador - Pareceu-lhe suficiente a divulgação e debate promovidos em torno da candidatura do diretor?**

**E2SD** – Não.

**Entrevistador - Considera que deveria haver uma maior divulgação e debate em torno desta eleição para além do CG?**

**E2SD** – Sim. Entendo que sim, apesar de não ter de haver necessariamente lugar a isso e não haver obrigatoriedade de conhecimento do.. de haver divulgação dos candidatos e do seu próprio projeto de intervenção que vão submeter a aprovação ou à validação do conselho geral. Eu entendo que a própria comunidade devia ser mais esclarecida acerca desse mesmo processo. Quem se candidata e o que é que se propõe. Apesar a eleição resultar de.. da decisão ou do... neste caso é da decisão daqueles que encontram lá representar os diversos elementos.

**Entrevistador - O relatório de avaliação dos candidatos, baseado no *curriculum vitae*, no PI e na entrevista, e resultante de procedimentos discretos e restritos a uma comissão reduzida do CG, pode condicionar a eleição do diretor?**

**E2SD** – Pode condicionar a eleição do diretor, pode. Pode condicionar a eleição do diretor, sim.

**Entrevistador - Considera o CG verdadeiramente legítimo e representativo para a escolha do diretor?**

**E2SD** – Legítimo sim. Representativo, tenho dúvidas, entendo que não.

**Entrevistador - O perfil dos elementos representantes do CG influencia a escolha do diretor? O perfil dos elementos que estão no conselho geral?**

**E2SD** – Claramente.

**Entrevistador - Qual o membro ou grupo representativo tem mais poder no processo de eleição do diretor?**

**E2SD** – Na minha perspectiva será a autarquia. O poder político, para mim, tem um maior poder de decisão e de escolha, neste caso, do diretor.

**Entrevistador - Sente que existem pressões, interesses e negociações colaterais no sentido de direcionar a votação e escolha de determinado candidato? Justifique.**

**E2SD** – Perante a existência ou perante a possibilidade da existência de mais que um candidato, eu acredito que possa haver movimentações nesse sentido. Sim, entendo que sim.

**Entrevistador - Que importância atribui à relação entre os candidatos e autarquia?**

**Entrevistado** – Tal como eu referi anteriormente, o cargo de diretor é um cargo acima de tudo político... e claramente que o diretor terá de levar, terá de desencadear a sua ação em parceria com o poder... neste caso com o município. É um parceiro necessário e importante, obviamente, na vida das escolas. E portanto acho que esta relação tem que ser muito próxima e pode ser determinante. É mesmo determinante, sim.

**Entrevistador - Qual o grau de politização partidária existente no procedimento de escolha do diretor? Justifique.**

**E2SD** – É na... isto... a minha resposta vai ser na linha daquilo que eu tenho vindo a dizer. Existe efetivamente um grau elevado de politização na escolha do diretor. E digo porquê. Porque se estivermos em presença de um candidato que possa não interessar à autarquia, poderá ter uma... uma... um projeto que possa não interessar à autarquia, a autarquia, obviamente... que pode decidir que é um candidato a não eleger. E... e digo porquê, na autarquia... no conselho geral estão representados os assistentes operacionais, que estão cada vez mais a passar para a alçada dos municípios, serão funcionários do município, poderão ter que decidir em função daquilo que quem... quem tem poder de tutela sobre eles... decide. Os elementos da comunidade, portanto os elementos cooptados, forem entidades ou empresas que tenham intervenção no meio, tenham presença no meio, à partida também estarão condicionados àquilo que será a decisão do município. Daí que o diretor será quem o município quiser, à partida.

**Entrevistador - O facto de ser o CG a eleger o diretor, tornou o diretor mais dependente desse órgão? Mais submisso?**

**E2SD** – ... o diretor apenas perante o conselho geral terá momentos em que terá necessariamente que prestar contas ao conselho geral. E pela... e pela situação que está prevista, de possível destituição do diretor, por aquele órgão. Depois na generalidade não. Na generalidade, eu diria que... o que pode acontecer é precisamente o inverso. É o diretor ter maior relevo e importância naquilo que é a vida da escola ou do agrupamento.

**Entrevistador - Se tivesse de identificar qual o órgão com mais poder no interior do agrupamento, que órgão seria esse?**

**E2SD** – Desejavelmente o conselho pedagógico. Desejavelmente devia ser o conselho pedagógico a ter mais poder. Não sendo assim, diria que o poder está na mão do diretor.

### **DOMÍNIO III: O PI NA AÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador - Compare a gestão unipessoal do atual diretor (DL n.º 75/2008, de 22 de abril) com a gestão colegial do antigo Presidente do conselho executivo/diretor (DL n.º 115-A/1998, de 4 de maio)? O PI veio trazer novas formas de atuação do diretor?**

**E2SD** – Poderá trazer novas formas... eu diria que poderá trazer novas forma de intervenção se o diretor vestir o fato que o 75 propõe. Porque ele poderá, efetivamente, adotar uma postura e posição unipessoal que apenas lhe confere um poder e uma possível maior autonomia para o interior da escola, não para a relação que estabelece com o Ministério da Educação. E Porquê? Porque o 115, através de uma equipa, que portanto era um órgão colegial, ele quando dialogava com... com o ministério, com a tutela, neste caso não falava de forma... não dialogava de forma unipessoal, mas sim de forma colegial. Era um conjunto de pessoas que partilhavam da mesma opinião. Aqui ele fala individualmente com... terá o seu papel claramente enfraquecido nesta... nesta questão do diálogo, da comunicação com a tutela. Poderá apenas reforçar o seu poder para o interior da escola.

**Entrevistador - Na gestão e administração quotidiana do agrupamento, identifica alguns objetivos e estratégias do PI do diretor?**

**E2SD** – Sim identifico, sim. O diretor tem a preocupação principal de desencadear mecanismos que... que vão ao encontro das... das... das comunidades que poderão, efetivamente, estar mais fragilizadas social e economicamente e procura acionar respostas que ajudem estes tipo de alunos, oriundos destes meios fragilizados. Tem também manifestado alguma preocupação em desenvolver os mecanismos e os processos de articulação inter-ciclos. Essencialmente sim, eu diria que a tónica do diretor centrar-se-á nesses dois elementos.

**Entrevistador - O que reflete mais a ação estratégica do diretor, o PE ou os objetivos e estratégias do PI?**

**E2SD** – Direi que será o projeto educativo, na medida em que aquela que é a sua intenção, será validada por... por um órgão colegial, esse sim, o conselho pedagógico.

**Entrevistador - O PI, como plano pessoal de intenções, veio reforçar o poder e a autoridade do diretor?**

**E2SD** – Direi que sim para o interior da escola, não para o exterior da escola, não. Para o exterior da escola ele é um ser isolado, que se representa a si próprio. Para o interior da escola sim, pode-lhe conferir um maior poder de atuação. Apenas para o interior.

**Entrevistador - A implementação do PI é devidamente avaliada e monitorizada? De que forma?**

**E2SD** – Poderá ser avaliada e monitorizada apenas pelo conselho geral, uma vez que esse projeto de intervenção é apenas do conhecimento do conselho geral e não da comunidade. Portanto, o conselho geral é que se poderá se encarregar de avaliar se aquilo que foi compromisso do diretor aquando da candidatura, está a ser executado, está a ser cumprido ou não.

**Entrevistador - No final do mandato do diretor, a escola espelha a imagem da ação estratégica preconizada no PI?**

**E2SD** – Depen... eu quero acreditar que sim, quero acreditar que sim.

**Entrevistador - Ainda no âmbito da importância do PI na eleição e ação do diretor, gostaria de acrescentar mais algum apontamento ao que foi dito?**

**E2SD** – Não. Acho que nesse... nesse particular acho que exploramos todas as dimensões que poderão estar envolvidas na... na... na implementação do projeto, sim. Acho que sim.

**Entrevistador – Muito obrigado pela colaboração.**

## Apêndice XIII – Transcrição da entrevista ao coordenador de diretores de turma (E3CDT)

**Local:** Sala de reuniões 17 – Sede do agrupamento.

**Data:** 27 de maio de 2019.

**Hora:** 14.30 horas.

A presente entrevista semiestruturada, enquadrada numa investigação académica realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional da Universidade do Minho, pretende estudar e compreender o papel do projeto de intervenção na eleição e ação do diretor e as perceções dos atores intervenientes.

Agradecemos a disponibilidade e reiteramos o compromisso de anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como do seu tratamento. Iniciando a entrevista, peço autorização para efetuar a respetiva gravação áudio.

### PERFIL BIOGRÁFICO DO ENTREVISTADO

**Sexo:** Masculino.

**Idade:** 52 anos.

**Habilitações literárias:** Licenciatura.

**Área de formação:** Educação Visual.

**Instituição de ensino superior frequentada:** Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

**Especialização:** Nenhuma.

**Tempo total de serviço:** 26 anos.

**Tempo de serviço no agrupamento:** 23 anos.

**Cargos que desempenhou ao longo da sua carreira:** diretor de turma, coordenador de departamento, assessor da direção, coordenador do diretores de turma, coordenador dos exames, coordenador de cidadania e desenvolvimento e adjunto da direção.

**Anos no desempenho do atual cargo:** 2 anos.

**Entrevistador - Quais as motivações para o desempenho do cargo que exerce no agrupamento? Ou os cargos que exerce no agrupamento?**

**E3CDT** – Bem, sendo muito sincero, tem a ver um bocado com... com... de certa maneira com a amizade, também. Acho que tem aqui uma parte da amizade, que acho que uma parte importante. Eu nunca, pessoalmente nunca me interessou cargo nenhum, sou sincero. ...o que mais me... aqui foi porque... houve um altura que, portanto, sou do 240 , houve um altura que a Educação Visual e Tecnológica, quando houve a separação, ficou só um professor, e eu... quer dizer, senti, senti que aqui, principalmente na direção, da qual eu não fazia parte, me seguraram, me seguraram verdadeiramente. E então eu também acho que foi uma altura, uma boa altura para eu também agradecer. Também é um bocado um agradecimento, neste caso aqui ao diretor. E também porque eu tenho uma amizade com o professor X... com o professor X, na altura com o professor X... continua uma amizade grande, também acho que foi um bocado... eu sabia que à partida que o professor X também iria, iria integrar. Portanto, havia um conjunto... também mais gente que iria integrar... na altura... na altura a professora Y também. E portanto juntou-se não muito eu querer, porque não era esse o meu objetivo, mas sim... sim de participar, de agradecer. Já são muitos anos nesta escola. Eu tinha sido coordenador de departamento há muito anos, penso quando se juntou em agrupamento, precisamente, acho que 2000 ou por volta disso...e... portanto exerci acho que durante 2 anos o cargo. E portanto não tinha sido mais... mais nada,

exceto diretor de turma. E portanto, foi... foi uma altura...comecei estar ligado aos exames e portanto acho que foi um bocado amizade, agradecimento, mais isso.

## **DOMÍNIO I: O PI NO PROCEDIMENTO CONCURSAL**

**Entrevistador - Apresente uma definição de PI?**

**E3CDT** – ... penso que estará ligado ao diretor... sendo, penso que seria um documento, e como é uma eleição, será, penso eu, um documento base para, para... e de ideia base, ideia política que o diretor ou o candidato, na altura candidato tem para o agrupamento.

**Entrevistador – Qual o elemento de candidatura que considera mais importante na apresentação da candidatura ao cargo de diretor, o *curriculum vitae* ou o PI? Porquê? Que outros elementos pertinentes deveriam ser apresentados?**

**E3CDT** – Eu, eu... neste caso, e vou falar neste caso, porque a minha realidade é basicamente esta. A minha realidade é esta. Eu sou... eu sou... portanto, eu fiz aqui o meu trajeto profissional, todo aqui e acho que tem a ver com a pessoa. Acho que acima de tudo tem a ver com a pessoa... porque... são na realidade muitos anos. Até em termos democráticos, pode-me parecer... Portanto, eu só conheci um diretor desde que estou nesta escola. Portanto eu só conheci... quando cheguei o professor Z já ca estava, já era o diretor, na altura presidente, penso eu que seria assim o nome. Mas tem a ver... tem a ver com... eu acho que aqui é muito a pessoa... é muito a pessoa.

**Entrevistador – A entrevista ao candidato deve centrar-se no *curriculum vitae* ou no PI? Porquê?**

**E3CDT** – Eu acho que deve ser nas duas, sou sincero. Acho que, por um lado, neste caso, e torno a referir que é este o caso, acho que tem muito a ver com a pessoa. ... eu tenho visto muita gente a passar por... por... por este agrupamento e mais... falo mais até desta escola, apesar de que o projeto de intervenção é para o agrupamento e não para a escola. Mas realmente, o meu conhecimento é essencialmente sobre esta escola e eu... eu... eu... acho que é importante a pessoa em si, o que foi criando ao longo dos anos... desde o ambiente... desde o ambiente, a maneira como funciona, não é, como funcionam até as próprias estruturas. É claro que alguém que está aqui há tanto anos, também é bom que chega uma altura em que... que não seja mais do mesmo, não é?... que... que ao apresentar esse documento de intervenção,... seja um passo... um passo importante para... para o agrupamento

**Entrevistador – No caso do diretor deste agrupamento tem ideia qual dois documentos foi mais importante?**

**E3CDT** – ... É uma... é uma resposta um bocado complicada, primeiro porque... porque não faço parte do...do conselho geral, mas... mas a... eu não... que dizer eu... eu acho... eu acho que... que... que o currículo pessoal, acho, é muito importante. Não sei se terá o mesmo...isto se... não sei se terá o... o... se quando ele foi eleito o peso... o peso... estas coisas muitas vezes tem quase um esquema, não é?, tem um estrutura, que isto vale tanto, isto vale tanto. Mas eu, que estou de fora,... eu achava que era o currículo.

**Entrevistador – No último processo de escolha do diretor, e durante o procedimento concursal prévio à eleição, teve conhecimento do PI do candidato? Por que meio?**

**E3CDT** – Não, (sorrisos) como tal... não, não tive... não tive conhecimento.

**Entrevistador – Qual a relevância da apresentação de um projeto de intervenção na eleição do diretor? Se não houvesse PI alguma coisa seria diferente?**

**E3CDT** – ... não sei se seria diferente. Mas, assim... a partir do momento em que... se algo está escrito, poderá sempre alguém... não é?... vir a pegar nisso, e... e... fazer , não é?... ou portanto pôr... se neste caso o diretor não cumprir aquilo que propôs, poderá sempre... poderá sempre pôr em causa, não é? o mandato... o mandato, no sentido de não o pôr em causa, deixar... mas sim naquilo que...que o diretor tinha proposto. A outra parte, acho que tinha duas partes?

**Entrevistador – Sim. Se não houvesse PI alguma coisa seria diferente?**

**E3CDT** – Agora se não houvesse,... é assim, se calhar o diretor teria mais liberdade. Não sei até que ponto é que... eu não sei se vai ser uma pergunta que vem aí à frente ou não?, de se eu conheço ou não o projeto de intervenção, mas eu não conheço o projeto de intervenção. E como tal, eu não sei até que ponto é que... se esse projeto que existe, se é colado, no sentido à imagem do que é o diretor, e então aí não ia mudar nada, ou se ali tem qualquer coisa em que o diretor teria que... que não estar tão colado à imagem dele e que teria... que implicaria uma intervenção diferente. Sinceramente, não sei.

**Entrevistador – Considera o PI um plano estratégico e político do candidato a diretor ou um mero documento formal legal de candidatura, imposto pela legislação em vigor?**

**E3CDT** – Eu acho que neste caso... eu acho que neste caso... acho que é... é... é um documento meramente... deve ser obrigatório, imagino, obrigatório por... por lei. Acho neste caso, acho que... aliás... que eu saiba não houve mais nenhuma candidatura e portanto acho que não... acho que se fosse numa situação diferente, acho que... que não seria um mero documento. É claro que... se tivesse aqui em termos... estou aqui a falar, mas é claro que é só um documento. Nós estarmos aqui a dizer: ah isso é meramente um documento, não... é um documento importante, sem dúvida. Mas eu acho que neste caso, mais uma vez neste caso é um documento que não... não... não sei como tem aí escrito, mas que era...

**Entrevistador – Formal...**

**E3CDT** – Sim, é um documento formal, acho que...

**Entrevistador – Do que conhece do PI, em que se baseia a sua construção? Apresenta referências e articulações com outros documentos?**

**E3CDT** – Não conheço o documento, o projeto.

**Entrevistador – De modo mais específico, na sua opinião, deve ou não haver alguma relação entre o PI e o PE?**

**E3CDT** – Acho que sim. Acho que é importante... acho que é importante... porque... lá está... Eu acho que é importante quando o diretor, diretor...se candidata... ter conhecimento do... do projeto educativo, não é? para... e portanto também de encontro, de encontro.... Acho que é importante, mas como eu digo, como não conheço o outro, portanto não...

**Entrevistador – No caso do último diretor eleito, esta relação estava presente? Recordar-se de algum exemplo concreto?**

**E3CDT** – Não, não...

**Entrevistador – Qual considera ser o grau de autonomia do candidato a diretor para elaborar o PI? Os futuros subdiretor, adjuntos e assessores participam nessa elaboração?**

**E3CDT** – .... Neste caso, neste caso não lhe sei dizer. Penso que... Eu parto de um princípio que se ele é, se ele é um... ele é eleito, ele poderá ser eleito, e posso estar aqui a cometer aqui alguma gafe, mas, mas eu penso que ele pode ser eleito sem ter equipa, não é?. Portanto, acho que não tem que

obrigatoriamente... claro que é capaz de ter uma ideia de, de equipa, até porque nós nesta escola é... o agrupamento é relativamente pequeno, não é? Portanto, eu penso que, que... já estaria... já teria estruturada uma ideia de equipa, mas, mas penso que não terá que discutir esse projeto com... com... com a equipa que ele vai convidar.

**Entrevistador – A capacidade de elaboração e qualidade do PI resulta mais da formação especializada em administração escolar/educacional ou da experiência adquirida como diretor, subdiretor, adjunto, presidente do conselho executivo, vice-presidente...? Ou considera que outros fatores são igualmente influenciadores? Fundamente.**

**E3CDT –** Eu acho que aqui a experiência aqui funciona. É uma... é uma mais valia. Não que dizer que, que... ter, ter formação em administração escolar também não seja importante. Mas eu penso... Mais uma vez eu digo que é este o caso. Porque já estamos a falar de 20 ou 30 anos ao serviço. Portanto, acho que é, aqui é mesmo o currículo que é muito importante.

## **DOMÍNIO II: O PI NA ELEIÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador – Concorda com este novo modelo de eleição do cargo de diretor, preconizado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no qual o recrutamento é realizado pelo CG através de um concurso público? Porquê?**

**E3CDT –** Nunca pensei nisso, sinceramente nunca pensei... eu acho um bocado... por vezes acho um bocado estranho que estejam uma assembleia que não é só... que tem uma grande representação ligado à... câmara... e nomeadamente, nomeadamente... como é que eu hei de dizer... Aqui a escola, a escola se tem uma parte administrativa que é importante, mas tem uma parte pedagógica que para mim é mais importante, não é? Escola, portanto, alunos, professores. E sempre, apesar de haver, há sempre muitas coisas administrativas, o que eu acho é que cada vez há mais, cada vez há mais, mas parece-me que... eu se calhar preferia, preferia que o... em que fossem os professores... quando eram antigamente os professores a fazer a eleição. Parece-me que pode ter... pode ter os seus vícios... pode ter os seus vícios, mas eu acho também esta solução também não... como poderá, que não é este o caso, mas poderá alguém que não conhece o agrupamento, que vir aqui, vir aqui e poder, com toda a legitimidade ser o diretor. Mas parece-me que estamos aqui alguém que não está limado, digamos que não tenha conhecimento sobre a comunidade. E quando eu falo da comunidade, eu falo de toda a comunidade escolar, o meio social, o meio cultural, etc...

**Entrevistador – Na hipótese de não ser obrigatória a apresentação de um PI, as eleições e eleitos seriam semelhantes ou diferentes? Porquê?**

**E3CDT –** Desculpe, que eu não...

**Entrevistador – Ou seja, se não fosse necessária a apresentação do PI, o resultado das eleições seria o mesmo ou seria diferente.**

**E3CDT –** Não, aqui, aqui seria exatamente o mesmo. Não... quer dizer, é assim, não tenho a certeza, como é lógico, não tenho nenhuma bola de cristal, mas acho que aqui... seria completa... acho que seria exatamente o mesmo.

**Entrevistador – Os candidatos em exercício de funções no agrupamento partem em vantagem relativamente aos candidatos externos?**

**E3CDT –** Eu acho que, de uma maneira geral acho que partem, acho que partem com vantagens, de uma maneira geral... Eu acho que sim. Poderia, numa situação ou noutra muito especial, não, não, não ser benéfica, mas acho que de uma maneira geral, eu penso que sim.

**Entrevistador – O modelo de eleição indireta do diretor previsto no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, centrado no CG, tornou o processo mais ou menos democrático?**

**E3CDT –** Eu não sei se o tornou mais democrático, porque se não eu estava a dizer aquilo que disse atrás... era menos democrático. Não sei, porque o conselho geral também tem uma parte, uma parte de professores que são eleitos por... não é? pelos docentes. Mas... não sei se será menos democrático. Eu preferia o outro. Se eu achar que isso... acho que... se calhar é menos... sei lá. Estou a dizer que será menos democrático, não sei, sinceramente não sei. Não sei.

**Entrevistador – Pareceu-lhe suficiente a divulgação e debate promovidos em torno da candidatura do atual diretor?**

**E3CDT –** Isso não, não houve, não houve. Que eu saiba, que eu saiba, que eu me tivesse apercebido, não houve.

**Entrevistador – Considera que deveria haver uma maior divulgação e debate em torno desta eleição para além do CG?**

**E3CDT –** (pausa) Acho que devia haver mais informação. Ou poderia haver, poderia haver. Acho que até a partir do momento... mais uma vez eu não sei se vou dizer alguma... dizer uma asneira, ou pelo menos a partir do momento em que... o projeto de intervenção e o diretor é eleito, acho que esse devia ser público. Eu não sei se ele tem que ser público, não tem que ser. Não faço ideia. Eu pelo menos não o conheço. Portanto, e nunca o vi... portanto, imagino que não terá que ser tornado público.

**Entrevistador – O relatório de avaliação dos candidatos, baseado no *curriculum vitae*, no PI e na entrevista, e resultante de procedimentos discretos e restritos a uma comissão reduzida do CG, pode condicionar a eleição do diretor?**

**E3CDT –** (pausa) Não sei, sinceramente não sei. Lá está, eu... como aqui eu... eu acho que aqui é um bocado, um bocado... torno a frisar a questão aqui, porque aqui é o candidato... Eu para mim é o candidato, antes de ser candidato já o era candidato, portanto não, não sei dizer. Sinceramente não sei.

**Entrevistador – Considera o CG verdadeiramente legítimo e representativo para a escolha do diretor?**

**E3CDT –** Neste momento acho que sim. Neste momento, posso não concordar mas é legítimo. É, acho que é o que diz a lei, é aquilo que tenho... que tem... tenho que aceitar, e por isso acho que sim. É legítimo.

**Entrevistador – O perfil dos elementos representantes do CG influencia a escolha do diretor? O perfil dos elementos que integram o CG.**

**E3CDT –** Acho que sim. Acho que, acho que... acho que influencia.

**Entrevistador – Que importância atribui à relação entre os candidatos e a autarquia?**

**E3CDT –** Acho que... acho que tem uma importância... É assim, eu estou de fora, e estou de fora mesmo, porque eu não tenho grandes... eu não tenho conhecimentos de, de... apesar de estar numa direção, de estar na direção, não tenho praticamente relacionamento nenhum com a autarquia. Mas sinto, mas sinto que é... que é... tem um peso demasiado grande

**Entrevistador – Qual o grau de politização partidária existente no procedimento de escolha do diretor? Justifique.**

**E3CDT –** É assim, eu não, eu não... Aqui não vou falar muito sobre, sobre... sobre aqui esta situação, mas se olhar ao geral, e vendo aqui o conselho, então há muito. Há... é... porque, eu me aperceba, todos

os candidatos ou todos os diretores dos agrupamentos, acho que são todos ligados ao partido que estava na câmara.

**Entrevistador – O facto de ser o CG a eleger o diretor, tornou o diretor mais dependente desse órgão? Mais submisso?**

**E3CDT –** Neste caso aqui, acho que não. Aqui, aqui acho que não. Aqui... existe... existe... acho que existe um bom relacionamento, sempre houve entre... entre o diretor e a presidente da... da... da... não é da assembleia, da... do conselho geral. Acho que, acho que sempre houve um bom relacionamento, e... portanto, e também acho que sempre houve um bom relacionamento entre diretor e aparte da autarquia, sempre houve. E portanto penso que... que não vejo problema nenhum.

**Entrevistador – Se tivesse de identificar qual o órgão com mais poder no interior do agrupamento, que órgão seria esse?**

**E3CDT –** O Diretor.

### **DOMÍNIO III: O PI NA AÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador – Compare a gestão unipessoal do atual diretor (DL n.º 75/2008, de 22 de abril) com a gestão colegial do antigo Presidente do conselho executivo (diretor (DL n.º 115-A/1998, de 4 de maio)? O PI veio trazer novas formas de atuação do diretor?**

**E3CDT –** Daquilo que eu... que eu me aperceba, não vejo grandes... Para além de não conhecer o projeto de intervenção, mas também não vejo uma maneira de atuar muito diferente do que o que é.

**Entrevistador – Conhece o projeto de intervenção do diretor em exercício no agrupamento? Se sim, como teve acesso ao documento? Lembra-se de algum objetivo ou estratégia propostos?**

**E3CDT –** Não.

**Entrevistador – Na gestão e administração quotidiana do agrupamento, identifica alguns objetivos e estratégias do PI do diretor?**

**E3CDT –** Eu não sei, como não conheço o projeto de intervenção, não sei. Mas há... há... acho que há algumas linhas, algumas linhas de atuação que sempre vieram de trás... Portanto acho que... eu penso que será algumas dessas linhas de orientação e de atuação que... que acho que vinham de trás e que acho que continuam agora.

**Entrevistador – O que reflete mais a ação estratégica do diretor, o PE ou os objetivos e estratégias do PI?**

**E3CDT –** Eu não conhecendo, o que se torna um bocado complicado, mas eu acredito que nesse projeto de intervenção estejam, estejam... que o projeto de intervenção esteja, como já disse, ligado ao projeto educativo e que... e que... mas que essas linhas orientadoras estejam no projeto de intervenção do diretor.

**Entrevistador – O PI, como plano pessoal de intenções, veio reforçar o poder e a autoridade do diretor?**

**E3CDT –** Apesar de eu não notar, acho que sim. Eu acho que a partir do momento em que... em que é uma pessoa que é eleita, não é uma equipa, é uma pessoa que é eleita, e que é um projeto pessoal, eu acho que sim. Apesar de aqui não notar isso, mas acho que sim.

**Entrevistador – A implementação do PI é devidamente avaliada e monitorizada? De que forma?**

**E3CDT –** Não faço a mínima ideia.

**Entrevistador – No final do mandato do diretor, a escola espelha a imagem da ação estratégica preconizada no PI?**

**E3CDT –** (pausa) É assim, como eu não conheço o projeto de intervenção, torna-se, torna-se difícil responder. Quer dizer, eu imagino que sim. Imagino que... e conhecendo o diretor, imagino que sim.

**Entrevistador – Ainda no âmbito da importância do PI na eleição e ação do diretor, gostaria de acrescentar mais algum apontamento ao que foi dito?**

**E3CDT –** Não. Acho, acho que... pronto, se calhar que esse projeto de intervenção tivesse maior publicidade, digamos assim.

**Entrevistador – Ok. Muito Obrigado pela colaboração.**

## Apêndice XIV – Transcrição da entrevista à professora (E4P)

**Local:** Sala de reuniões 17 – Sede do agrupamento.

**Data:** 27 de maio de 2019.

**Hora:** 15.30 horas.

A presente entrevista semiestruturada, enquadrada numa investigação académica realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional da Universidade do Minho, pretende estudar e compreender o papel do projeto de intervenção na eleição e ação do diretor e as perceções dos atores intervenientes.

Agradecemos a disponibilidade e reiteramos o compromisso de anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como do seu tratamento. Iniciando a entrevista, peço autorização para efetuar a respetiva gravação áudio.

### PERFIL BIOGRÁFICO DO ENTREVISTADO

**Sexo:** Feminino

**Idade:** 54

**Habilitações literárias:** Mestrado em Literatura Portuguesa

**Área de formação:** Português, Latim e Grego

**Instituição de ensino superior frequentada:** Faculdade de Filosofia.

**Especialização:** Administração Educacional, Universidade do Minho.

**Tempo total de serviço:** 30 e tal.

**Tempo de serviço no agrupamento:** 9 anos.

**Cargos que desempenhou ao longo da sua carreira:** coordenadora dos diretores de turma, delegada de Português, diretora de turma, coordenadora TEIP, vice-presidente do conselho executivo e adjunta do diretor.

**Anos no desempenho do atual cargo:** 1 ano

### Entrevistador - Quais as motivações para o desempenho do cargo que exerce no agrupamento?

**E4P** – Motivações, tem a ver apenas com a proximidade que se cria dos alunos e aos encarregados de educação. Para mim acho que é muito importante, neste cargo concretamente de diretora de turma, é a proximidade que se consegue criar com os pais, e articulação que se consegue também daí. Mas também faço por isso, quando digo essa proximidade, não é só no papel, eu digo a proximidade não é só em reuniões, essa proximidade também tem a ver com aquilo que eles fazem aqui. E umas das coisas que acho muito importante é fazer, chamar os pais a escola, não é só para dizer mal ou a dizer bem, mas é para também mostrar um pouco do que se fez este ano. Este ano, por exemplo, vou fazer uma atividade dirigida aos pais da minha turma, consegui com que alguns professores também participassem do conselho de turma, para fazermos um espécie de espetáculo de... de... não é para feira de vaidades, mas é para mostrar o que é que eles conseguiram fazer nas aulas de português, de cidadania e desenvolvimento, nas aulas de TIC, nas aulas de HGP, em muitas outras aulas, o que é que eles conseguiram montar, digamos, que quase uma régua de atividades para mostrar aos pais o que é que eles andaram aqui a fazer. Porque é importante, esta parte de para os pais perceberem que a escola de ontem já era, a escola de hoje é uma escola diferente. Mas temos que demonstrar essa diferença, não é só dizer no papel, não é?

## DOMÍNIO I: O PI NO PROCEDIMENTO CONCURSAL

### Entrevistador - Apresente uma definição de PI?

**E4P** – Projeto de intervenção para mim será um projeto que deve ter bem definidos os objetivos daquilo que se pretende, ao mesmo tempo que deve ter uma ação estratégica, assim como metas. No fim de um ciclo o que é que se pretende alcançar. Não sei se terá ou não, mas para mim é crucial desde o objetivo sabermos para onde vamos, termos uma ação estratégica e no final reconhecermos se essas metas foram ou não conseguidas.

### Entrevistador - Qual o elemento de candidatura que considera mais importante na apresentação da candidatura ao cargo de diretor, o *curriculum vitae* ou o PI? Porquê? E que outros elementos deveriam ser apresentados?

**E4P** – Eu acho que o projeto de intervenção é muito importante, se calhar até quase que uma mais valia, que deveria ser... deveria ser uma mais valia para o agrupamento onde se pretende dirigir, não é? onde se concorre a diretor. Claro que o *curriculum vitae* também é importante, é uma componente, e é preciso que as pessoas sejam pessoas dotadas de determinadas habilitações para poder exercer o cargo e para depois fazer as execuções. Mas quando se fala em projeto de estratégia, em projeto de intervenção de estratégia, eu tenho alguma dificuldade porque na realidade, e estou a dizer passo a realidade para a prática da escola, do nosso agrupamento, como passo para outras que a gente conhece que, que, não vivemos em redomas fechados, portanto, quando conversamos sobre um plano estratégico de um diretor, é importante conhecê-lo. E na realidade as pessoas que habitam e coabitam o dai a dia da escola não conhecem, minimamente. Claro que nós podemos dizer assim : ah andamos distraídos, há uma parte que está vertida no projeto educativo, há sim senhora, mas o plano estratégico concretamente, à exceção do conselho geral, e eu até interpelo-me se todos os elementos do conselho geral o conhecerão na sua totalidade, a sua ação estratégica. Eu, eu, até me interpelo nessa questão. Porque eu tenho quase a certeza que se fosses fazer entrevistas ao conselho geral, não sei se o teor seria conhecido ou não. As pessoas ligam muito pouco ao, ao papel e ligam muito pouco ao plano estratégico que é crucial, é importante, porque é aí que isso, esse planos estratégico nos iria dar, que nos vai dar a conduta de um diretor. Porque um diretor, sendo um órgão unipessoal, é importante saber o que é que ele vai fazer com isso. Porque tem muito poder, o poder está todo ali. É um poder relativo, nós todos sabemos, é um poder relativo, é um poder que está centralizado, é um poder que hoje está muito localizado, também através das câmaras, o poder está mesmo ali ao lado, não é? Mas é um poder, o diretor tem muito poder se quiser. E nós não podemos ser, afinal apelamos tanto... o perfil do aluno, apela à humanidade, apela à participação, apela a tantos valores, e depois as pessoas parece que se despem e demitem desses mesmos valores. Portanto, era importante toda a gente ter acesso ao projeto estratégico do diretor e saber o que é que vai fazer, mesmo que não tenha voto na matéria, porque a maior parte das pessoas que andamos aqui não há voto na matéria, não é? as pessoas não têm como, não estão no conselho geral, não está até no pedagógico, não estão em qualquer órgão. Portanto, nós todos temos, quer dizer, massa cinzenta e nos todos temos que ser críticos. É preciso fazer uma crítica, temos que a fazer, mas temos de fazer uma crítica construtiva, sabendo o que é que está ali, para podermos dizer ou para podermos refutar o que é que está ali, não é? Agora não me parece que o plano estratégico seja minimamente conhecido. Eu estou a falar agora concretamente na realidade do agrupamento. O nosso agrupamento, eu penso que as pessoas muito poucas serão aquelas que conhecem. Provavelmente, um presidente de um conselho geral, provavelmente claro o órgão, o órgão não, os elementos da equipa do diretor provavelmente conhecerão e se calhar nem todos. E se calhar nem todos porque alguns já estão tão habituados àquele saber fazer do diretor, que aquilo já está como que entranhado. Ora aquilo que está entranhado chega a uma altura que começa a criar teias. Portanto já lá está tudo muito entrosado, mas não sei se é o melhor. Eu acho que não é o melhor. Eu acho que tem que se arejar, tem que se abrir portas e tem que se fazer diferente. Mas claro que também temos outra coisa que, não sei se é o

caso. Eu vou te dizer, eu acho que o estilo... não sei se posso dizer aqui, mas o estilo do nosso diretor é um estilo da governança, digamos assim. Pode-se dizer que é democrático, pode-se dizer, mas é uma pessoa que não é nada déspota, é um pessoa aberta, é uma pessoa inteligente, por isso é que é um dinossauro do poder porque está há 30 anos, para aí, não sei há muitos anos. É um senhor... eu privei com ele de perto, é uma pessoa inteligente. Tive oportunidade de ver isso, porque fui a muitas reuniões com ele e as intervenções de, ele sabe quando deve ou não intervir. Mas também é político, tem essa parte do ser político. Que de certa forma é um polimento que às vezes até dá jeito. Eu não consigo ser assim. Portanto, às vezes mete-me alguma confusão, porque eu penso e se for para fazer uma crítica eu faço em plenário em vez de às vezes devêssemos reservar essa crítica para nós e depois em sítio certo fazê-la, não é? E eu tenho esse, este senão em mim. Portanto, não estou bem mim cargo político. Estou bem numa sala de aula, estou bem a trabalhar com alunos, não estou bem num cargo político, porque eu sou muito crítica. Portanto isso, às vezes, não é bom. Mas passando isto para o nosso diretor, eu acho que ele tem essa parte que ele é uma pessoa muito humana, é uma pessoa que é capaz de ser democrata, mas depois tem o outro da política que, que até se espera, de certa forma até se espera que tenha, não é? Mas que, às vezes, era importante abrir mais o leque do seu campo estratégico. E, às vezes, não dá jeito, porque as pessoas como não sabem, não conhecem vão por ali. Mas as coisas, a ação estratégica tem que ser diferente. Tem que ser muitas cabeças a pensar, tem que ser muitas cabeças também a criticar, porque nós quando estamos em cargos temos críticas, mas as críticas, eu acho que temos de construir com as críticas. Eu por exemplo, só para te dar um exemplo, estou a fazer formação e disse às colegas que espero que sejam críticas no último dia, que me critiquem para eu poder melhorar. Nós só podemos melhorar com a crítica. Se for destrutivo olhe quer dizer, olhe vamos lá ver. Mas é preciso também haver pessoas que nos deem, que nos façam a crítica e nos façam o outro lado da moeda. E eu acho que aqui não existe. E porquê? Porque, primeiro já está tudo muito habituado a este ritmo, e segundo porque também para se fazer uma crítica é preciso estar informado e conhecer-se. Não sei se respondi.

**Entrevistador – A entrevista ao candidato deve centrar-se no *curriculum vitae* ou no PI? Porquê?**

**E4P** – A entrevista eu acho que deve, deve dosear, mas especialmente na ação estratégica. Eu continuo a achar que o plano estratégico, a parte da estratégia, da ação é aquilo que vai levar a escola a um bom porto.

**Entrevistador – No caso do diretor deste agrupamento tem ideia qual dois documentos foi mais importante?**

**E4P** – Não tenho ideia nenhuma, porque o que conheço é um pouco a nível pessoal, há uma parte da sua ação estratégica que eu conheço alguma coisa porque o acompanhei em muitas reuniões, devido aos cargos que tive e porque lidei de muito perto com ele. Basta ter estado como adjunta, não é?, na sua equipa e porque várias vezes conversamos e debatemos sobre alguns assuntos, mas eu para dizer se conheço o plano estratégico dele, a sua ação em termos de plano estratégico escrita, enquanto plano, eu não conheço.

**Entrevistador - No último processo de escolha do diretor, e durante o procedimento concursal prévio à eleição, teve conhecimento do PI do candidato? Por que meio?**

**E4P** – Não, não tive e até porque eu pertencia ao conselho pedagógico, portanto à parte... era um órgão, não é?, na escola e não, nunca foi apresentado. Nunca tive conhecimento. Claro que obrigatoriamente, se calhar, por obrigação não tinha que apresentar, mas tenho conhecimento que alguns diretores fazem essa apresentação em conselho geral, logicamente porque e a candidatura, é para ali que vai, mas depois apresentam à comunidade. Não me apreço, não conheço neste agrupamento, a não ser que eu tivesse alguma falha ou alguma falha. Não me parece, porque estive sempre presente, e não conheço o

plano estratégico do diretor, nunca foi apresentado. Nem tão pouco, nem tão pouco, naquela reunião inicial de ano letivo, nunca foi. Sei que há escolas que o fazem, sei que há diretores que o fazem, sei até que há diretores que publicam em Internet, por aí fora, e publicam em páginas de escola, etc. Penso que o nosso não, é um segredo que está, digamos, que é um segredo numa caixinha de pandora, mas o que é certo é que não se conhece. Se alguém conhece é o conselho geral, nós, os restantes professores da comunidade, parece-me que ninguém conhece, parece-me. Eu não conheço.

**Entrevistador - Qual a relevância da apresentação de um projeto de intervenção na eleição do diretor? Se não houvesse PI alguma coisa seria diferente?**

**E4P** – Eu acho que a partir do momento em que nós não conhecemos o plano, seguimos de acordo com aquilo que os outros documentos que regulam a escola, o projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual de atividades e por aí fora. Na realidade não podemos questionar, nem podemos falar de uma coisa que desconhecemos, que é o caso do plano estratégico. Portanto...

**Entrevistador - Considera o PI um plano estratégico e político do candidato a diretor ou um mero documento formal legal de candidatura, imposto pela legislação em vigor?**

**E4P** – Considero apenas um mero, uma obrigação que como quer concorrer tem que o fazer e está lá o papel. Eu acho que é um papel burocrata, apenas. Da maneira como está, não quer dizer que... eu não considero... eu considero que o plano estratégico seria muito importante para uma escola, mas não da forma como está e como as coisas se dão. É apresentado no conselho geral, meia dúzia de pessoas que o conhecem, se é que o discutem e o conhecem, não sei, não estou lá para ver. Mas gosta... eu nestas coisas sou como S. Tomé, gostava de ver... é ver para acreditar realmente, ver para querer. E não sei até que ponto é que ele relevante, importante, não sei, não me parece que ele sejam muito importante ou relevante, da forma como está. Agora eu considero um papel, um documento que deveria ser muito importante para a escola, mas não da forma como está. Aqui considero que é apenas um compromisso, é apenas burocrata e mais nada.

**Entrevistador - Do que conhece do PI, aqui do agrupamento, em que se baseia a sua construção? Apresenta referências e articulações com outros documentos?**

**E4P** – Eu como estive até na equipa de elaboração do projeto educativo, acredito que há um parte do “crescer na escola”, do “construir para crescer”, etc. Aquelas ideias que estão vertidas no projeto educativo, acredito que elas também estejam lá no plano estratégico, mas eu não conheço. Portanto, no projeto educativo elas estão, e certamente que... eu estive ao lado do diretor na feitura do projeto educativo, ele teve intervenção, logicamente e fomos buscar, até fomos buscar o projeto educativo anterior. Mas em termos de missão, de valores, quer dizer, eu estive de muito perto a acompanhá-lo, portanto eu própria também tenho valores, eu própria também tenho, julgo que a própria missão que ele tem, que conversamos, eu verti para o papel, é dele logicamente, é dele, é nossa, é de escola, foi ao pedagógico, etc. E depois foi ao conselho geral, logicamente, mas eu não sei se é a mesma. Deduzo que sim, que seja a mesma. Deduzo.

**Entrevistador - De modo mais específico, na sua opinião, deve ou não haver alguma relação entre o PI e o PE?**

**E4P** – Eu acho que deve haver. Mais, a nossa escola, sendo uma escola TEIP, que tem um plano plurianual de melhoria, eu falo um pouco no passado, porque agora está a ser construído outro, mas eu vou falar um pouco do passado, até porque eu enquanto era coordenadora TEIP, há uma linha de conduta nessa construção do plano plurianual de melhoria, e ele tem que refletir ação estratégica, é ponto assente. Mas para isso é preciso fazer um diagnóstico, com todo o agrupamento, e é preciso fazer uma análise, neste caso eu estou a falar do passado, do plano que foi até hoje, que ainda está em vigor, mas

que sofreu uma análise SWOT. E nessa altura nós vimos realmente os pontos fracos, vimos realmente os pontos fortes, vimos as oportunidades e constrangimentos que daí advinham. Portanto, se nós conseguirmos fazer essa análise SWOT, conseguimos ter uma ação, e o diretor teve essa noção no plano plurianual. Portanto nesse plano plurianual há muita, há uma parte da ação estratégica em que ele está no próprio projeto educativo. E se está no projeto educativo, eu acho que tem que cruzar, há uma informação que cruza certamente com o projeto de intervenção do próprio diretor, não é?

**Entrevistador - No caso do último diretor eleito, esta relação estava presente? Ou seja, entre o PI e o PE? Recorda-se de algum exemplo concreto?**

**E4P** – Se estava no plano estratégico?

**Entrevistador – Sim. Se havia relação entre o PI e o PE?**

**E4P** – Eu não sei. Eu não conheço. Posso deduzir que sim, porque ele no projeto educativo teve e acompanhou as várias fases do plano plurianual, porque as várias fases do plano plurianual, o caso do diagnóstico é uma parte muito, muito importante. E foi uma parte que tivemos a trabalhar durante meses. Claro que quando eu digo tivemos, falo no caso do, do... eu estive sempre... era um trabalho de pares que era eu e o subdiretor atual. Estávamos sempre a trabalhar em conjunto e portanto esse diagnóstico prolongou-se e foi alargado, portanto... mais até sobretudo com o trabalho com o subdiretor, porque fazíamos parceria na coordenação técnica.

**Entrevistador - Qual considera ser o grau de autonomia do candidato a diretor para elaborar o PI? Os futuros subdiretor, adjuntos e assessores participam nessa elaboração?**

**E4P** – Não. Não acredito. Eu acho que é só o diretor. Ele faz... Isto é, isto é mesmo unipessoal, aqui é mesmo... Eu acho que ele faz o seu plano sozinho.

**Entrevistador - A capacidade de elaboração e qualidade do PI resulta mais da formação especializada em administração escolar/educacional ou da experiência adquirida como diretor, subdiretor, adjunto, presidente do conselho executivo, vice-presidente...? Ou considera que outros fatores são igualmente influenciadores?**

**E4P** – Eu julgo que no caso concreto do nosso diretor, claro que ele tem o curso, da especialização, mas eu acho que ele, sendo ele um homem tão experiente, com tanto know how destes anos todos, eu acho que a experiência para ele é uma grande mais valia, e é dessa experiência que ele vai beber toda a formação para construir o seu plano estratégico. Que eu não conheço, volto a repetir, mas que certamente é na base da experiência que ele faz isso.

## **DOMÍNIO II: O PI NA ELEIÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador - Concorda com este novo modelo de eleição do cargo de diretor, preconizado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no qual o recrutamento é realizado pelo CG através de um concurso público? Porquê?**

**E4P** – Ser concurso público, sim senhora. Ser por um organismo, neste caso por um órgão, neste caso o conselho geral, se calhar sim. Não sei se este ou se outro, mas acho que deveria ser apresentado a outros órgãos de escola. Devia ser conhecido por todos e ser, essencialmente, conhecido por todos. Se calhar fazer aqui uma distinção entre a parte da eleição e aparte do conhecer, agora que deveria ser, porque depois isto é muito interessante, mas o conselho geral, se nós pensarmos depois, há determinadas figuras que aparecem no dia, quase. Mais nada. Depois quem está no dia a dia, no quotidiano do agrupamento, muitas dessas pessoas que estão lá, e que vão votar e que vão fazer com que o diretor ascenda realmente a diretor e fique nesse cargo, que eu não estou a dizer que é um mau diretor, nada disso, ma estou a dizer é que esses elementos depois vão-se embora. Não fazem parte

realmente do dia a dia da escola, ou fazem parte se calhar em dias de festa, não sei. E isso é que me parece nada correto.

**Entrevistador - Na hipótese de não ser obrigatória a apresentação de um PI, as eleições e eleitos seriam semelhantes ou diferentes? Porquê?**

**E4P** – Eu acho que não seria nada diferente. É tudo... devia... acho que no caso concreto do nosso agrupamento, continuaria a ser. Se fosse outro processo de eleição o diretor seria ele, continuaria a ser ele porque isto, não quer dizer... eu sou favor da rotatividade do poder. Eu não estou a dizer mal dele, não, de todo, é uma pessoa muito capaz, tem muita capacidade, mas acho que chega a uma altura que é preciso rodar a cadeira. Se calhar um subdiretor virar diretor, era importante. É preciso, é preciso.

**Entrevistador – Os candidatos em exercício de funções no agrupamento partem em vantagem relativamente aos candidatos externos?**

**E4P** – Ai claro! Anos luz (sorrisos).

**Entrevistador - O modelo de eleição indireta do diretor previsto no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, centrado no CG, tornou o processo mais ou menos democrático?**

**E4P** – Deveria ser, se calhar, mais democrático, mas eu não sou muito crente. Deveria ser mais democrático, mas também há uma parte aqui que se perde, que são os pares. Os pares, claro que não há a colegialidade, não podemos dizer porque é um órgão unipessoal, portanto não há colegialidade, mas antigamente, realmente... mas eu aqui estou um bocado dividida porque pensando em algumas escolas a tal colegialidade era bem vinda porque eram pessoas capazes e então, nós todos professores, fazendo parte da eleição da pessoa era se calhar era muito interessante porque lidávamos ali todos os dias, não é?, só que as escolas hoje são muito mais do que isso. As escolas hoje também são políticas, são muito políticas, não é? há micro grupos de micro política realmente instalados. E também às vezes, se calhar, não se é muito democrata quando o diretor até se dá bem com A ou B ou C, isso vai levar a outras questões também, não é? Portanto, se calhar, o conselho geral será um órgão capaz, se calhar um órgão mais democrata até, só que depois eu acho que há aqui uma ponte que falta, uma ponte para se dar a conhecer o tal plano de intervenção estratégica que as pessoas não conhecem. E somos nós que todos os dias estamos aqui. Portanto, eram importante conhecer isto tudo e, se calhar, até ter algum... temos lá a representação dos professores, às tantas isto quando começa a ser tudo mais do mesmo, tudo muito... começa a ser tudo muito... já... quem é o conselho geral afinal, quem são os professores que estão lá, são sempre os mesmos, são os que dá jeito, não são aqueles que dá jeito. Isto é um bocado polémico de dizer isso, mas a realidade eu acho que é assim mesmo.

**Entrevistador - Pareceu-lhe suficiente a divulgação e debate promovidos em torno da candidatura do atual diretor?**

**E4P** – Não há nada, não há conversa nenhuma, não há, não vale a pena dizer mais.

**Entrevistador - Considera que deveria haver uma maior divulgação e debate em torno desta eleição para além do CG?**

**E4P** – Claro que sim, claro que sim. Muito, muito. Eu... mesmo que não... que as pessoas não tivessem voto, e eu acredito que claro que não podemos ter todos, mas acho que era importante discutir-se o plano de intervenção. Porque nós vamos estar aqui, e vamos estar aqui por muitos anos. Portanto é importante conhecer para onde é que nos vamos, que objetivos é que tem o diretor, conhecer isso. Afinal de contas o que é que vai fazer, os valores a sua missão, conhecer isto tudo, é importante. Claro que é importante. Só que não sei se as pessoas querem perder, entre aspas, muito tempo com isto. Para mim eu acho que é importante conhecer.

**Entrevistador - O relatório de avaliação dos candidatos, baseado no *curriculum vitae*, no PI e na entrevista, e resultante de procedimentos discretos e restritos a uma comissão reduzida do CG, pode condicionar a eleição do diretor?**

**E4P** – Claro (sorrisos). Sem dúvida.

**Entrevistador - Considera o CG verdadeiramente legítimo e representativo para a escolha do diretor?**

**E4P** – Quer dizer, ainda não inventaram outro, se calhar, de maneira diferente, portanto este, se calhar, é capaz de ser, porque tem uma representação não só dentro, como fora, não é?, com vários elementos, se calhar é capaz de ser... se calhar... eu ponho a hipótese se... mas se calhar é realmente, em termos da forma como as coisas eram e como as coisas são, se calhar é mais democrata, não é?, mas eu acho que falta ali ainda qualquer coisa. Eu acho que falta, se calhar, devia haver aí um acréscimo em termos de representação, talvez, não sei se de professores, de outros elementos da comunidade, não sei muito bem. Mas deveria se calhar, mas este, o que temos, sempre é mais democrata do que o antigo, não é? É verdade, nós dizemos que os professores a eleger professores, também parece que não estava muito bem, não é? Mas não sei se este é o melhor... ainda vai haver aí outra invenção, se calhar.

**Entrevistador - O perfil dos elementos representantes do CG influencia a escolha do diretor? O perfil dos integrantes do CG?**

**E4P** – O conselho geral... não sei se... Eu penso que não, eu penso que o presidente do conselho geral, o ou a, não sei, terá a sua influência, irá influenciar, se calhar, alguns dos seus membros, provavelmente irá influenciar muito, não é? Porque há aquela contabilidade que se faz, quantos temos, quantos votos temos. Pronto acho que é um bocado acaba por deixar influenciar, porque lá está, aqui os professores, todos juntos... mas também depois há uma influência do poder, não é? Porque esses também quando vêm, nesse dia vêm, nesse dia votam e nesse dia vale. Nos outros dias não sei se estarão, não é?, nas reuniões.

**Entrevistador - Que importância atribui à relação entre os candidatos e a autarquia?**

**E4P** – Eu acho que a autarquia já tem muita influência. A autarquia tem tanta influência, que até nos próprios projetos que a escola concorre e que está, de certa forma, obrigada, passo a expressão, a câmara diz, o poder diz, não é?, tem que se fazer esta atividade e aquela e com formação para os docentes, etc, etc.. e eu não sei se eles têm tanta sensibilidade assim para a educação. Eu interrogo-me. Não sei. Não sei, porque para se ter sensibilidade para a educação também se tem de conhecer os meandros da educação. E eu não sei até que ponto o poder político, o poder neste caso camarário, não sei se o conhece. Eu duvido.

**Entrevistador - Qual o grau de politização partidária existente no procedimento de escolha do diretor? Justifique.**

**E4P** – Tem muita. Eu parece-me que tem muita influência. Quando se diz que um diretor é político ou tem que saber ser político, ou seja, se calhar, interessa conhecer, conhecer ou interessa estar ao lado do poder local. Portanto, tem muita influência, sim senhora.

**Entrevistador - O facto de ser o CG a eleger o diretor, tornou o diretor mais dependente desse órgão, do CG? Mais submisso?**

**E4P** – Tornou, tornou, sim senhora. À partida parece que não, não é?. Quando nós inicialmente vemos a teoria e dizemos que não, mas tornou. Depois na prática tornou, oh se tornou. E muito, e muito. Não é com todos os elementos do conselho geral, mas com alguns tornou, sim senhora.

**Entrevistador - Se tivesse de identificar qual o órgão com mais poder no interior do agrupamento, que órgão seria esse?**

**E4P** – Por incrível que pareça eu acho que o conselho geral... não é o conselho geral que tem poder, algumas pessoas que estão no conselho geral é que têm poder... Poderia falar do conselho pedagógico, porque é aquele que eu acho que, por se pedagógico, é aquele que eu acho que é importante. Porque a primeira, o primeiro grande objetivo de uma escola tem que passar por integrar os alunos, incluir os alunos, mas ter sucesso com esses alunos. Porque se nós queremos, amanhã falamos tanto nos futuros, no amanhã, dos alunos, mas se não contribuirmos para isso, eles vão ficar onde estão. Não vão, e hoje em dia esta história do século XXI, e dos professores do século XX, é uma realidade. Nós se nos pusermos a pensar, se nós não crescermos, se não nos formarmos, se não nos interessarmos por fazer diferente, não temos alunos, não conseguimos passar nada para os alunos. Eles ficarão naquela margem e não ultrapassarão a margem. Temos que ser nós todos. Por isso... já me perdi um bocado...

**Entrevistador – Não, era qual o órgão mais importante, será então o pedagógico, pelo menos em teoria, não é?**

**E4P** – Sim. Para mim será.

### **DOMÍNIO III: O PI NA AÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador - Compare a gestão unipessoal do atual diretor (DL n.º 75/2008, de 22 de abril) com a gestão colegial do antigo presidente do conselho executivo ou diretor (DL n.º 115-A/1998, de 4 de maio)? O PI veio trazer novas formas de atuação do diretor?**

**E4P** – Não. Morreu tudo na praia. Está tudo como estava, tudo como era, não há mudanças. É o que eu digo, e depois eu até se calhar, eu digo, eu gostava de conhecer o plano estratégico, para ver se há ali alguma diferença, se há ali algum meandro que nós possamos agarrar para melhorarmos, mas na realidade é tudo, é tudo... é o tal, o tal cumpre-se porque é preciso. É a tal burocracia que precisa fazer-se, agora o diretor não deixou de ser quem era. Não, é o mesmo, continuou tudo na mesma. Não sei se é o fator de ser o mesmo, continua tudo na mesma, a única coisa aqui que mudou foi que ele deixou de ser, lá está a tal colegialidade, deixou de estar num espaço em que coabitava com a sua equipa de trabalho, passar por um espaço em que agora está sozinho, de uma forma unipessoal. Não sei (sorrisos), mas parece-me que é só isso. Praticamente é só isso.

**Entrevistador - Conhece o projeto de intervenção do diretor em exercício no agrupamento?**

**E4P** – Não. Não tive acesso. Não conheço. Nunca me foi mostrado.

**Entrevistador - Na gestão e administração quotidiana do agrupamento, identifica alguns objetivos e estratégias do PI do diretor?**

**E4P** – Eu identifico no projeto educativo. Mas posso dizer que, se calhar, deve estar lá. Mas eu como não o conheço, nunca o vi preto no branco, escrito, portanto, não sei.

**Entrevistador - O que reflete mais a ação estratégica do diretor, o PE ou os objetivos e estratégias do PI?**

**E4P** – Como não o conheço, para mim resume-se no projeto educativo.

**Entrevistador - O PI, como plano pessoal de intenções, veio reforçar o poder e a autoridade do diretor?**

**E4P** – O plano estratégico, não sei... não sei se veio. O plano estratégico... lá está, eu não o conheço, portanto não sei se veio ou não. A única coisa que eu percebo, eu para mim é apenas um papel, um documento que tem que passar pelo conselho geral, e que tem que ser feito por ali, e portanto ele leva-o para ali, mas de resto, eu acho quase que diria que é um papel que é de elite. Eu não o conheço, não sei se foi avaliado ou não, há um processo de avaliação, eu não sei, não conheço. Eu estive muito tempo

no pedagógico, não conheço, não conheço. Mais, estive até na direção, na direção equipa, sua equipa, e não me lembro, se quer, de alguma vez ele fazer alusão à avaliação do seu plano estratégico. Mas ele tem-no, claro. Ele é uma pessoa extremamente cumpridora, ele tem-no. Agora que nós o conheçamos, não acredito, ninguém conhece. À exceção do conselho geral, não é?

**Entrevistador - A implementação do PI é devidamente avaliada e monitorizada? De que forma?**

**E4P** – Monitorizada, sim talvez deva ser pelo conselho geral, mas como eu não estou lá, não o conheço. Portanto não sei se é ou não. Desconheço completamente.

**Entrevistador - No final do mandato do diretor, a escola, o agrupamento, espelha a imagem da ação estratégica preconizada no PI?**

**E4P** – Eu acho que quem poderia responder a isso seria o conselho geral. Mas para isso é preciso fazer a tal avaliação e monitorização ao longo do tempo. Para saber se sim ou se não, se foi ou não. Aquilo que eu disse logo no início, eu começo um pouco com os objetivos, com a ação estratégica do diretor e com as metas, saber se realmente consegui essas metas, mas isso é preciso conhecer, e eu não conheço.

**Entrevistador - Ainda no âmbito da importância do PI na eleição e ação do diretor, gostaria de acrescentar mais algum apontamento ao que foi dito?**

**E4P** – Não. Eu acho que está tudo dito, infelizmente. Não sei se contribui com alguma coisa ou não, nesta entrevista. Se calhar acabo por ser muito negativa, a partir do momento em que eu digo que realmente não conheço o plano estratégico, mas é que é a verdade, eu não conheço. Portanto, não posso acrescentar muito.

**Entrevistador – Muito bem. Obrigado pela colaboração.**

## Apêndice XV – Transcrição da entrevista ao coordenador de departamento (E5CD)

**Local:** Sala de reuniões 17 – Sede do agrupamento.

**Data:** 27 de maio de 2019.

**Hora:** 16.30 horas.

A presente entrevista semiestruturada, enquadrada numa investigação académica realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional da Universidade do Minho, pretende estudar e compreender o papel do projeto de intervenção na eleição e ação do diretor e as perceções dos atores intervenientes.

Agradecemos a disponibilidade e reiteramos o compromisso de anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como do seu tratamento. Iniciando a entrevista, peço autorização para efetuar a respetiva gravação áudio.

### PERFIL BIOGRÁFICO DO ENTREVISTADO

**Sexo:** Masculino.

**Idade:** 58 anos.

**Habilitações literárias:** Licenciatura.

**Área de formação:** Artes Visuais.

**Instituição de ensino superior frequentada:** Universidade do Minho.

**Especialização:** Nenhuma.

**Tempo total de serviço:** 38 anos.

**Tempo de serviço no agrupamento:** 25 anos.

**Cargos que desempenhou ao longo da sua carreira:** diretor de turma, presidente da assembleia de escola, coordenador de departamento.

**Anos no desempenho do atual cargo:** 12 anos.

**Entrevistador - Quais as motivações para o desempenho do cargo que exerce no agrupamento? Ou os cargos que exerce no agrupamento?**

**E5CD** – Pronto, o trabalho de coordenação... O que é que me motiva para isso? Pronto... eu já sou coordenador há bastantes anos. Portanto, é um trabalho que, que exige alguma flexibilidade relacional, interpessoal com as pessoas porque são... eu tenho um departamento que tem vários grupos disciplinares desde Educação Física, Educação Musical... É o departamento aqui da escola que tem mais grupos disciplinares: somos Música, T.I.C., Educação Física, Educação Visual e Educação Tecnológica. Portanto, são 5 grupos e esse relacionamento com as pessoas é um trabalho me atrai. Aliás é um trabalho que me atrai também no ensino, é o... é sempre me atraiu no ensino essa questão do relacionamento com pessoas. Há trabalhos que o relacionamento não é feito tanto, quer dizer todos os trabalhos têm relacionamentos com pessoas, obviamente, mas no ensino é realmente, por excelência um relacionamento com pessoas, seja com jovens ou crianças, seja com adultos. E esse tipo de trabalho... sinto-me bem com isso. Tenho uma certa... gosto e... portanto é um trabalho de relacionamento que... A principal motivação é essa.

### DOMÍNIO I: O PI NO PROCEDIMENTO CONCURSAL

**Entrevistador - Apresente uma definição de PI?**

**E5CD** – Eu não sei bem... o projeto de intervenção de ...

**Entrevistador – Da eleição do diretor. É o projeto que o diretor tem que apresentar aquando da candidatura a diretor.**

**E5CD** – Pronto, eu acho importante esse, esse projeto de intervenção aqui nesta escola, que eu saiba, nunca foi muito divulgado. Portanto esse foi um trabalho, um trabalho não, foi um... um procedimento do que o diretor fez perante o conselho geral. Aqui sempre, que eu saiba só houve uma candidatura, foi o atual diretor. Isso eu tive conhecimento, mas eu não tenho conhecimento desse projeto de intervenção. Não sei quais são as linhas, porque nem da parte do conselho geral, nem da parte do diretor, nunca houve a divulgação desse projeto. Portanto, desconheço.

**Entrevistador - Qual o elemento de candidatura que considera mais importante na apresentação da candidatura ao cargo de diretor, o *curriculum vitae* ou o PI? Porquê?**

**E5CD** – Eu acho importante os dois, penso que sintonizam... que dizer, acho que um... não tira o outro, não é? porque o currículo é muito importante, pode ser muito importante, vá lá, já o... portanto o trabalho que o diretor fez anteriormente, a sua experiência como diretor ou os cargos que ocupa, todo o seu currículo é importante. Mas também é muito importante aquilo que ele quer, o que é que ele está, aquilo que ele se propõe fazer em termos de intervenção. Penso que um não tira o outro. Portanto, penso que o peso dos dois é significativo e penso que não seria muito correto da minha parte, isto na minha opinião muito pessoal, sem conhecer o projeto de intervenção, não seria muito correto da minha parte estabelecer... agora, evidentemente que eu posso ter... se me disser assim, tem que hierarquizar essa situação. Se quiser eu hierarquizo, quer que eu hierarquize? Está o currículo e a?

**Entrevistador – e o projeto de intervenção.**

**E5CD** – Eu ia primeiro para o projeto de intervenção. Acho mais importante porque uma pessoa pode ter um currículo excelente, mas ter um projeto de intervenção fraco e portanto a coisa esvazia-se. Mas normalmente isso não acontece, uma pessoa que tem um currículo excelente deve ter um excelente projeto de intervenção. Parte-se do princípio, mas... mas se tivesse que hierarquizar, ia primeiro, valorizava mais o projeto de intervenção.

**Entrevistador - No caso do diretor deste agrupamento tem ideia qual dois documentos foi mais importante?**

**E5CD** – É pá, eu não faço parte do conselho geral, não é? e portanto aqui neste agrupamento, se calhar, como outros departamentos, como outros agrupamentos, há aqui uma situação um pouco sui generis. O que é que acontece, o diretor é diretor da escola há 25 anos e portanto, tem um passado que fala por si, foi o único candidato, e portanto... Eu não estive lá no conselho geral... não posso responder a isso suficientemente bem, mas também a situação aqui foi um pouco, fugiu, se calhar, à normalidade. Não sei como é que é nos outros agrupamentos, mas...

**Entrevistador - No último processo de escolha do diretor, e durante o procedimento concursal prévio à eleição, teve conhecimento do PI do candidato? Por que meio?**

**E5CD** – Não, não tive. Não foi divulgado isso, que eu saiba ou se foi, não me chegou às mãos.

**Entrevistador - Qual a relevância da apresentação de um projeto de intervenção na eleição do diretor? Se não houvesse PI alguma coisa seria diferente?**

**E5CD** – É como eu disse... para mim, e já disse, respondi-lhe há pouco, até na hierarquização que fiz entre o projeto de intervenção e o currículo, eu acho extremamente relevante o projeto que...

**Entrevistador – Se não existisse, isto funcionaria da mesma forma?**

**E5CD** – Eu se tivesse que escolher... eu se fizesse parte do conselho geral e tivesse que escolher entre duas candidaturas, ou mais, não é? uma das coisas que ia sentir e dar mais importância era o projeto de intervenção.

**Entrevistador - Considera o PI um plano estratégico e político do candidato a diretor ou um mero documento formal legal de candidatura, imposto pela legislação em vigor?**

**E5CD** – Não, considero o primeiro, a primeira hipótese, um plano estratégico e político.

**Entrevistador - Do que conhece do PI, aqui do agrupamento, em que se baseia a sua construção? Apresenta referências e articulações com outros documentos?**

**E5CD** – Não conheço o projeto, sinceramente. Não... nem o diretor e penso que se calhar foi uma lacuna do conselho geral, mas eu não quero também estar... não sei. Eu estou aqui a falar em off, não é em off, mas estou a falar e não sei se em termos... porque como disse fui muitos anos presidente da assembleia de escola, mas... na assembleia de escola a modalidade era outra e... e... e portanto e era mesmo o presidente e tínhamos a comunidade educativa toda como agora, mas as situações são diferentes. Não sei se por lei é obrigatório até essa divulgação a toda a comunidade educativa ou se é... ou fica em circuito fechado no... conselho geral. Eu não tenho conhecimento.

**Entrevistador - De modo mais específico, na sua opinião, deve ou não haver alguma relação entre o PI e o PE?**

**E5CD** – Sim, acho que sim. Tem que haver, tem que haver. Eu acho não deve, tem que haver. Não faz... tem que haver uma sintonia entre o projeto educativo num agrupamento e o projeto de intervenção, quer dizer. Não faz sentido um projeto de intervenção de um diretor que não se enquadre minimamente num projeto educativo de um agrupamento.

**Entrevistador - No caso do último diretor eleito, esta relação estava presente? Recordar-se de algum exemplo concreto?**

**E5CD** – Não conheço o projeto, não posso responder sobre isso.

**Entrevistador - Qual considera ser o grau de autonomia do candidato a diretor para elaborar o PI? Os futuros subdiretor, adjuntos e assessores participam nessa elaboração?**

**E5CD** – Eu acho que deve ser total. Esse relacionamento entre o diretor e... e a equipa que trabalha com ele... eu se fosse diretor, abria... quer dizer, como... e se fosse diretor ou se fosse convidado como... pelo diretor para pertencer à equipe diretiva, gostaria... é uma das questões que perguntava era, qual era o projeto de intervenção, não é? Portanto, o que é que se pretendia, o que é ele pretendia com o seu trabalho para poder, a ver se eu comungava das mesmas opiniões e portanto, se isso coincidia com as minhas ideias e poderia ter lugar. Não faz sentido eu trabalhar com uma pessoa ou alguém trabalhar com alguém em que realmente não há as mesmas ideias e os mesmo pontos de vistas em relação ao... quer dizer, não quer dizer que as questões tenham que ter sido todas... que as pessoas tenham todas as mesmas opiniões, mas tem que haver um ponto, um veio comum a todos eles em relação ao trabalho, quer dizer não faz sentido alguém estar na direção que tenha uma visão da escola ou... dos pontos mais importantes do viver no agrupamento totalmente diferente do diretor. Isto é a minha opinião, não sei.

**Entrevistador - A capacidade de elaboração e qualidade do PI resulta mais da formação especializada em administração escolar/educacional ou da experiência adquirida como diretor, subdiretor, adjunto, presidente do conselho executivo, vice-presidente...?**

**E5CD** – Eu como disse não conheço o projeto, mas penso, está aí uma mescla das duas coisas. Quer dizer o... o... a experiência passada é extremamente importante, mas ter atualização em termos de conhecimentos, em termos de pedagogias e me termos... o que é a escola atual, também é muito importante. Portanto, há aí uma mescla das duas situações.

## **DOMÍNIO II: O PI NA ELEIÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador - Concorde com este novo modelo de eleição do cargo de diretor, preconizado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no qual o recrutamento é realizado pelo CG através de um concurso público? Porquê?**

**E5CD** – Concorde. Concorde, acho mais... concordo com... essencialmente por ... por uma situação. Porque é eleito por toda a comunidade educativa, ao contrário do que aconteceu muitos anos, eu tenho muitos anos de serviço e... e... e intervim muitas vezes como professor na eleição do diretor, porque era o conselho executivo. Ia a votos, lembro-me aqui na escola, nestes últimos 25 anos houve eleições com mais que uma lista para o conselho executivo. Nessa altura era conselho diretivo ou executivo, e havia também um programa, as listas tinham um programa. Eu lembro-me de haver aqui na escola mais do que uma lista. Mas eram... portanto o diretor... a única... a eleição era feita unicamente pelos professores. Agora, embora os professores sejam um corpo importante e fundamental numa escola, sem dúvida, os professores, a escola não são só os professores, não é? e portanto não se esbate... e portanto acho que é correto ser ouvido também a participação de outros elementos a comunidade educativa, nomeadamente os pais, forças locais, a câmara nessa eleição. Penso que faz todo o sentido. Quer dizer, numa escola atual, em que realmente queremos uma escola mais aberta e se queremos também a participação desses elementos na escola também não os podemos depois pô-los de fora quando é a eleição do representante máximo da escola.

**Entrevistador - Na hipótese de não ser obrigatória a apresentação de um PI, as eleições e eleitos seriam semelhantes ou diferentes? Porquê? Ou seja, se não houvesse a necessidade de apresentação de um PI os eleitos e as eleições seriam exatamente iguais? Os resultados seriam os mesmos?**

**E5CD** – Se calhar não, não é?. Aqui não se pôs essa situação porque sempre houve um candidato único, e portanto é quase um partido único. Agora acho que não, se calhar não. Não lhe posso responder a isso porque realmente não fiz parte dessa participação. Agora, é uma crítica em relação a este agrupamento, por aquilo que me está a falar. É porque realmente esse processo, quanto a mim, foi fechado entre o conselho geral e... ou então enviaram... eu, eu tenho o mail da escola, e como coordenador recebo hoje em dia centenas... Mas não foi divulgado, por exemplo... por exemplo devia estar posto na sala de professores ou em outros locais de... frequência dos professores ou enviado... desconheço.

**Entrevistador – Os candidatos em exercício de funções no agrupamento partem em vantagem relativamente aos candidatos externos?**

**E5CD** – Sim. Acho que sim. Acho que partem porque há sempre um conhecimento dessas pessoas e portanto quer queiramos, quer não, penso que os professores aqui do agrupamento ou os candidatos do agrupamento partem em vantagem dentro do nosso agrupamento, mas também depois têm desvantagem se quiserem participar. Portanto não há... não há equidade. Se os outros... Se eu tivesse que escolher entre duas pessoas, uma que conheço e sei o trabalho dela, e outra que desconheço, por muita capacidade que ele tenha e muito potencial e... eu era capaz de escolher a pessoa que eu conheço. Dá-me mais garantias, não é?... penso...

**Entrevistador - O modelo de eleição indireta do diretor previsto no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, centrado no CG, tornou o processo mais ou menos democrático?**

**E5CD** – Eu acho que isso torna-o mais democrático pela resposta que lhe dei há pouco. Porque há uma abertura a toda a comunidade e portanto nesse sentido é mais democrático. É menos democrático no sentido em que havia uma participação de todos os professores e agora só há uma participação dos professores que são eleitos. E portanto é restrito, mas há uma representação de toda a comunidade

educativa. Eu acho isso muito importante. Embora, pelo que conheça, e isto é a minha opinião sobre o conselho geral, não é daqui desta escola, até conheço muito bem a presidente do conselho geral, a Maria (nome fictício), é do meu departamento e ela tem feito um trabalho... um bom trabalho. Porque eu também fiz parte, como presidente da assembleia de escola e sei bem que... Não é a mesma coisa mas, e fui muito tempo presidente da assembleia e sei que as escolas não há um... o conselho geral não... o conselho geral ou como foi a assembleia não são um órgão que tenha... quer dizer, também se calhar também não é para ter, mas não intervém muito na vida da escola, não sinto isso. E acho que devia intervir mais. Embora eu saiba, eu lembro-me na assembleia, nós até aprovávamos o orçamento da escola. O orçamento era aprovado na assembleia e agora no conselho geral penso que também é, mas acho que devia ter mais poder, acho que devia ter mais poder. Não vejo... acho que é um órgão, pronto... há uma ideia, a ideia é boa por quem legislou. A ideia é boa, eu percebi, que dizer, é aquilo que eu disse há pouco é puxar na comunidade, nos pais, as forças vivas locais, a câmara, as associações de pais e os professores e os funcionários, e pô-los todos... Mas a ideia é boa, mas depois... não sei, não vejo muito envolvimento de toda a gente.

**Entrevistador - Pareceu-lhe suficiente a divulgação e debate promovidos em torno da candidatura do atual diretor?**

**E5CD** – Nem soube. Eu sei que isso é público, não é? Não sei se é público. Eu sei que, por exemplo no Liceu Antigo (nome fictício), lembro-me bem, eu conhecia as pessoas, foi a Carla (nome fictício), não sei se conhece, a Carla (nome fictício) e outro colega, que está até agora a presidente de Rodrigues (nome fictício), e sei que houve entrevistas depois, e não sei se isso foi público, se isso é público, se as pessoas podem participar, se foi assim... Mas aqui a coisa foi... Aqui também, também não... quer dizer não havia oposição, não é? Quando não há oposição, quer dizer... é um pouco difícil, não é?

**Entrevistador - Considera que deveria haver uma maior divulgação e debate em torno desta eleição para além do CG?**

**E5CD** – Sim acho, já disse. Porque eu realmente não tive conhecimento, por exemplo, do projeto do diretor. E portanto acho que há pouco envolvimento dos professores e do resto da comunidade. Penso que devia ser mais aberto e mais divulgado.

**Entrevistador - O relatório de avaliação dos candidatos, baseado no *curriculum vitae*, no PI e na entrevista, e resultante de procedimentos discretos e restritos a uma comissão reduzida do CG, pode condicionar a eleição do diretor?**

**E5CD** – Pode. Sendo assim, pode. Se for assim pode, acho que sim. Pode porque... e acho que... eu sei isso, e se calhar sabe muito melhor do que eu porque está mais por dentro desta problemática, que em muitos agrupamentos, uma ideia que eu tenho, a eleição do diretor está cada vez mais política, não é? Está cada vez mais política. Há uma politização cada vez maior. E a entrada das câmaras nessa eleição....

**Entrevistador - Considera o CG verdadeiramente legítimo e representativo para a escolha do diretor?**

**E5CD** – Aí considero porque estão lá representados todos os elementos da comunidade educativa. Portanto aí a legitimidade formal existe, aí não tiro legitimidade.

**Entrevistador - O perfil dos elementos representantes do CG influencia a escolha do diretor?**

**E5CD** – Claro. Mas isso mesmo inconscientemente, não é? Mas, isto é como a Assembleia da República, quer dizer... no fundo o conselho geral funciona como um pouco como a Assembleia. Quer dizer, temos lá deputados, em teoria, eu não digo na prática, mas na teoria estão-nos a representar. E portanto, parte-se do princípio que os elementos do conselho geral, por exemplo, os professores estão lá a representar os professores, não é? Agora o que acontece é que há pouca participação, quer dizer, aqui há sempre

uma lista para o conselho geral, há sempre um elemento só para diretor e portanto esvai-se um pouco. A democracia quando não há vários pontos de vista, quando não há outras abordagens, outras maneiras de ver e várias escolhas, fica sempre mais pobre, não é? E a escolha também fica mais pobre, sem... sem... Mas a culpa também não é das pessoas que se candidatam, nem dos elementos do conselho geral. Mas realmente fica mais pobre.

**Entrevistador - Que importância atribui à relação entre os candidatos, a diretor, e a autarquia?**

**E5CD** – Eu acho que essa relação entre os candidatos e a autarquia é cada vez maior. Eu penso que... que o nosso sistema de ensino até ao 9º ano, até ao 10º, nas escolas, pelo menos básicas, de 2º e 3º ciclo, tende à municipalização, é a minha opinião. E aliás, o 1º ciclo já está praticamente municipalizado. E vai tender cada vez mais à municipalização e portanto essa relação é cada vez maior. Eu noto isso mesmo no departamento. Eu tenho muitas atividades, como coordenador de departamento que são promovidas pela Câmara Municipal, e sinto muitas vezes pela parte do diretor que me chama a atenção... não me chama a atenção, mas ó Saraiva, vê lá se participas, e tal, era porreiro, porque é a câmara.... E portanto, há toda a conveniência em ter um excelente relacionamento com a câmara, porque realmente há uma camarização, uma municipalização realmente do ensino. Vai haver cada vez mais. Eu penso que mesmo estas obras que estão aqui a fazer na escola, que é uma obra de requalificação, não é uma escola nova, são financiadas pela câmara, embora o edifício penso eu que pertence ao Ministério da Educação. E os edifícios do 1º ciclo já pertencem às câmaras, como sabe, não é? E portanto, isto foi um pequeno... um primeiro caminho... os funcionários já são muitos deles, penso eu escolhidos pela câmara, não é? E mais tarde ou mais cedo, já não será para mim, porque já tenho uma idade, já sou uma idade... e daqui a uns anos não estou cá, mas penso que mais cedo ou mais tarde, a própria escolha... as AECs, muitas delas, são feitas pela câmara e os professores é uma questão de tempo. Já não será do meu tempo. Aliás, como sabe, nalguns países europeus, deve saber melhor do que eu também, a escolha dos professores é das câmaras, é feita através... é feita através da municipalização E aqui vai encaminhar para o mesmo.

**Entrevistador - Qual o grau de politização partidária existente no procedimento de escolha do diretor? Justifique.**

**E5CD** – Há bocado já lhe falei, quer dizer, isto passando para as câmaras, não é? a questão de politização vai-se acentuar, porque naturalmente as câmaras vão querer que dentro das escolas dos seus municípios estejam pessoas que se identifiquem com a sua cor política, isso é óbvio.

**Entrevistador - O facto de ser o CG a eleger o diretor, tornou o diretor mais dependente desse órgão, do CG? Mais submisso?**

**E5CD** – Sim, acho que sim. Tem que ser. Responde perante eles. Aliás é o único órgão que pode demitir o diretor. E portanto... E é um órgão que, e é bom que isso, como sabe melhor que eu, é um órgão onde os professores não têm maioria. Os professores não têm maioria, ao contrário da assembleia de escola, em que eu fui presidente, em que os professores tinham... eu não sei de eram equidade ou era maioria de professores. E portanto, é um órgão em que os professores... É o único órgão, se calhar, que existe na escola, o pedagógico não tem essas características, em que os professores não têm maioria.

**Entrevistador - Se tivesse de identificar qual o órgão com mais poder no interior do agrupamento, que órgão seria esse? Qual é que tem mais poder?**

**E5CD** – Eu dizia o diretor. É um órgão pessoal, unipessoal. Mas eu dizia o diretor. Dentro do agrupamento dizia o diretor. Mas também é o órgão que tem mais responsabilidades. É o que responde mais perante... perante o ministério. Mas é o diretor. Na minha opinião, agora podemos arranjar uma vertentes, mas

penso que o órgão... nem digo a direção, porque há diferença entre o diretor e a direção, não é? Eu dizia que é o diretor.

### **DOMÍNIO III: O PI NA AÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador - Compare a gestão unipessoal do atual diretor (DL n.º 75/2008, de 22 de abril) com a gestão colegial do antigo presidente do conselho executivo ou diretor (DL n.º 115-A/1998, de 4 de maio)? O PI veio trazer novas formas de atuação do diretor?**

**E5CD** – Eu acho que o diretor... esse projeto unipessoal, como disse, pela nova lei, veio dar mais poderes e autonomia ao diretor... com os seus aspetos positivos e negativos, não é? Isto é sempre um pau de dois bicos, porque sendo um diretor, que realmente é, eu penso que o diretor hoje em dia, pela nova legislação tem mais poder do que tinha. E penso, isto é óbvio, não... Aliás é o único que responde perante o conselho geral até, porque foi o único que foi eleito por eles. E portanto, caminhamos um pouco para uma centralização do poder numa pessoa, com todos os convenientes e inconvenientes que isso existe.

**Entrevistador - Conhece o projeto de intervenção do diretor em exercício no agrupamento?**

**E5CD** – Não, já lhe disse que não.

**Entrevistador - Na gestão e administração quotidiana do agrupamento, identifica alguns objetivos e estratégias do PI do diretor?**

**E5CD** – Como não o conheço, não lhe posso responder.

**Entrevistador - O que reflete mais a ação estratégica do diretor, o PE ou os objetivos e estratégias do PI?**

**E5CD** – Eu não conheço o projeto de intervenção, mas acho que deve ser os dois. E os dois devem sintonizar um com o outro

**Entrevistador - O PI, como plano pessoal de intenções, veio reforçar o poder e a autoridade do diretor?**

**E5CD** – Sim, sem o conhecer acho que sim.

**Entrevistador - A implementação do PI é devidamente avaliada e monitorizada? De que forma?**

**E5CD** – Por mim não, nem pelo departamento, nem pelo pedagógico. Esses são os órgãos de que faço parte. Nem pelos conselhos de turma, mas pelos conselhos de turma não fazia sentido. O pedagógico também não, porque é um órgão pedagógico e, se calhar, o departamento também não. Quem deve fazer isso é o conselho geral, não é? E eu não faço parte do conselho geral. Mas acho, é esse órgão da escola que deve monitorizar e acompanhar se o projeto de intervenção do diretor, que o diretor apresentou, está ser... se é exequível, se está a ser executado conforme o que foi pretendido e o que foi dito pelo diretor e acho que isso é uma das competências do conselho geral.

**Entrevistador - No final do mandato do diretor, a escola espelha a imagem da ação estratégica preconizada no PI?**

**E5CD** – Não conheço o projeto. Vai-me desculpar. Eu realmente não posso responder a algumas situações porque desconheço. Portanto, não lhe vou dizer que sim ou que não só para dizer... eu podia-lhe ter dito ah eu conheço, mas não conheço e tenho que ser sincero.

**Entrevistador - Ainda no âmbito da importância do PI na eleição e ação do diretor, gostaria de acrescentar mais algum apontamento ao que foi dito?**

**E5CD** – Não. Penso que o papel do conselho geral é importante nessa, na eleição e depois na monitorização e no acompanhamento do trabalho do diretor, a ver se adequa realmente ao projeto de

intervenção que foi... que foi feito e ficou demonstrado pelo diretor e foi por esse projeto que ele foi eleito, mas penso que anda muito em circuito fechado. Eu não conheço... Eu conheço o projeto educativo, conheço bem o projeto educativo da escola, porque isso passa pelo pedagógico e passa pelos departamentos, mas o projeto de intervenção do diretor não conheço.

**Entrevistador – Muito obrigado pela colaboração.**

## Apêndice XVI– Transcrição da entrevista ao representante da autarquia no conselho geral (E6aCG)

**Local:** Gabinete da Câmara Municipal.

**Data:** 30 de maio de 2019.

**Hora:** 14.00 horas.

A presente entrevista semiestruturada, enquadrada numa investigação académica realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional da Universidade do Minho, pretende estudar e compreender o papel do projeto de intervenção na eleição e ação do diretor e as perceções dos atores intervenientes.

Agradecemos a disponibilidade e reiteramos o compromisso de anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como do seu tratamento. Iniciando a entrevista, peço autorização para efetuar a respetiva gravação áudio.

### PERFIL BIOGRÁFICO DO ENTREVISTADO

**Sexo:** Masculino.

**Idade:** 47 anos.

**Habilitações literárias:** Licenciatura.

**Anos no desempenho do atual cargo no conselho geral:** 6 anos.

**Entrevistador - Quais as motivações para o desempenho do cargo que exerce no conselho geral?**

**E6aCG** – É assim, o cargo aparece quase por inerência das funções. Eu sou chefe dirigente dessa divisão, e portanto o município tem 3 representantes no conselho geral e eu sou um deles porque fui escolhido precisamente, grande parte por ser a função que ocupo no município na área da educação e portanto fazia sentido estar presente, assim como uma técnica, e no caso também está a vereadora.

### DOMÍNIO I: O PI NO PROCEDIMENTO CONCURSAL

**Entrevistador - Se tivesse de apresentar uma definição de PI, qual seria?**

**E6aCG** – Definição de um projeto de intervenção... mas qual seria em que sentido?

**Entrevistador – O que é para si o PI que o diretor tem que apresentar aquando da candidatura?**

**E6aCG** – O projeto de intervenção tem a ver com a visão que o diretor tem da escola e de toda a sua envolvente, de todo o ambiente externo que rodeia a escola. Portanto, julgo que os projetos de intervenção são muito direcionados para essa visão que cada diretor tem sobre esse... sobre essa escola e sobre esse ambiente escolar. Sobre a comunidade educativa, sobre a rede de parceiros.

**Entrevistador - Qual o elemento de candidatura que considera mais importante na apresentação da candidatura ao cargo de diretor, o *curriculum vitae* ou o PI? Porquê?**

**E6aCG** – É claro.. Eu não sei qual deles, para ser sincero, qual deles... É claro que o projeto de intervenção deve ser o mais importante, embora o currículo, que dizer, sem um currículo que dê credibilidade também à pessoa para desempenhar esse cargo, que esteja... no fundo é atestar. O currículo é aquele documento que atesta a competência, um conjunto de competências de base que o diretor tem para aquela função. O documento em si, o projeto de intervenção, portanto, já é, no fundo, o explanar dessas competências e a sua visão. E com esse documento permite-nos ter uma radiografia

daquilo que é o diretor, a visão diretor, do candidato a diretor para o exercício do cargo, em termos do conhecimento da escola, do conhecimento da comunidade, em termos da legislação, de todos esses...

**Entrevistador - No caso do diretor deste agrupamento tem ideia qual dois documentos foi mais importante na eleição, na última eleição?**

**E6aCG** – Eu julgo que tem pesado mais o projeto de intervenção, embora deva dizer que neste caso concreto, o diretor também tem um currículo que ajuda, portanto, que não é... portanto está acima da média, até pela experiência que tem. É uma pessoa já com bastante experiência no ensino, e isso facilita. Portanto o currículo, desde logo, é uma mais-valia, mas o projeto de intervenção é importante para se perceber qual é a sua visão. E sendo aquele também um território, um território TEIP, porque é, foram evidenciadas algumas estratégias no documento que permitiram que ele fosse um candidato quase consensual.

**Entrevistador – A entrevista ao candidato deve centrar-se no *curriculum vitae* ou no PI? O que deve ser mais questionado?**

**E6aCG** – Mais no projeto de intervenção. O currículo penso que não há grandes dúvidas, o currículo são pequenos esclarecimentos quanto à... pode-se pedir pequenos esclarecimentos quanto à experiência nesta ou naquela área que o documento tenha juntado, mas é sobretudo no projeto de intervenção porque, por vezes, foi necessário para perceber bem, aprofundar determinados elementos do projeto de intervenção, determinados aspetos e essa entrevista é fundamental para se o conselho geral se certificar o quão à vontade está naqueles domínios e se não há contradições em termos do discurso escrito com aquilo que é precedido.

**Entrevistador - No último processo de escolha do diretor, e durante o procedimento concursal prévio à eleição, teve conhecimento do PI do candidato?**

**E6aCG** – No último...

**Entrevistador – Sim. No último processo eleitoral teve acesso ao PI?**

**E6aCG** – Sim tivemos.

**Entrevistador – Por que meio?**

**E6aCG** – Foi entregue, se não estou em erro, foi distribuído aos elementos, a todos os elementos do conselho geral. Não sei agora, se por via email, se foi... acho que foi por via email, até que foi enviado.

**Entrevistador – Apreciou a estrutura do PI? Que pontos é que considerou importantes?**

**E6aCG** – Sim, foi... foram apreciados. Não me recordo de todos, sei que um deles foi essa questão da integração dos alunos, tratando-se de um território TEIP, a preocupação com a integração social, de... neste caso das minorias, uma minoria (cigana), que frequenta aquele agrupamento e a preocupação também com estabelecimento de uma rede de parcerias que possa alavancar o agrupamento, não é, em que possa dar suporte às atividades do agrupamento. Penso que foi, do que me recordo, foi esse talvez a mais evidente.

**Entrevistador - Qual a relevância da apresentação de um projeto de intervenção na eleição do diretor? Se não houvesse PI alguma coisa seria diferente? Ou a coisa seria diferente?**

**E6aCG** – Seria, com certeza que seria. Seria porque basicamente o elemento de avaliação seria o currículo. Portanto, ter-mos-íamos de guiar pelo currículo dos candidatos e nem sempre o currículo pode dizer... diz algumas coisas, mas não diz tudo sobre a pessoa, sobre a visão.... Não diz nada da sua visão para o agrupamento. É apenas um acumular de situações relativas à experiência profissional ou académica.

**Entrevistador - Considera o PI um plano estratégico e político do candidato a diretor ou um mero documento formal legal de candidatura, imposto pela legislação em vigor?**

**E6aCG** – Nós aqui, portanto nessa eleição em que eu participei, vimo-lo mesmo como um documento estratégico e político, uma visão para a escola daquele, dos candidatos. Foi assim que o tratamos. Agora não sei se isso pode acontecer também, por ser um documento obrigatório que seja uma mera formalidade. Neste caso não foi e entendo que não deva ser. Portanto entendo que deva ser um documento estratégico, por isso é que é um projeto de intervenção. Naquele período há determinados eixos de intervenção, há determinadas estratégias que estão ali contidas e que à partida vão ser seguidas ou há uma intenção de as seguir por parte do candidato.

**Entrevistador - Do que conhece do PI, ou do que se recorda, em que se baseia a sua construção? Apresenta referências e articulações com outros documentos da escola?**

**E6aCG** – Apresenta com legislação, nomeadamente com a autonomia das escolas, com a lei da autonomia das escolas, cruza vários diplomas legais que norteiam a administração escolar e cruza-se também com o projeto educativo da escola, com o projeto educativo. Penso que qualquer documento desses terá que necessariamente que ter como orientação, como aproximação esse projeto educativo. Para não se dissociar daquilo que são os problemas da escola, da comunidade escolar.

**Entrevistador - De modo mais específico, na sua opinião, deve ou não haver alguma relação entre o PI e o PE?**

**E6aCG** – Sim tem que haver. Tem necessariamente que haver. O projeto educativo é um documento enquadrador da escola e da atividade daquele agrupamento. E o projeto de intervenção deve-lhe seguir as pisadas. deve seguir essas orientações.

**Entrevistador - No caso do último diretor eleito, esta relação estava presente? Recordar-se de algum exemplo concreto?**

**E6aCG** –. Estava. O projeto educativo, como eu disse e recordando o que disse há pouco, é virado pelo fato de ser um território TEIP, e o projeto de intervenção, portanto, vai de encontro a esse projeto educativo. Que é... E depois também a questão da formação contínua, portanto alguns aspetos que estão no projeto educativo que foram assimilados pelo projeto de intervenção.

**Entrevistador - Qual considera ser o grau de autonomia do candidato a diretor para elaborar o PI? Os futuros subdiretor, adjuntos e assessores participam nessa elaboração?**

**E6aCG** – É assim, claro que o diretor tem que ter uma equipa a nível do agrupamento em quem possa confiar e também delegar, porque sozinho não consegue fazer nada. Portanto, é importante isso, independentemente de quem venham as ideias para o projeto de intervenção. Eu não posso precisar. Eu não sei até que ponto esses subdiretores também não deram o seu contributo, acredito que o tenham dado. Até porque integram aquela equipa, já integravam, neste caso, e acredito que tenham havido esses contributos para o projeto de intervenção que o diretor apresentou.

**Entrevistador - A capacidade de elaboração e qualidade do PI resulta mais da formação especializada em administração escolar/educacional ou da experiência adquirida como diretor, subdiretor, adjunto, presidente do conselho executivo, vice-presidente...?**

**E6aCG** – Eu acho que a experiência aí tem um peso maior, acho que tem um peso maior. Embora há determinados conceitos, em termos de administração escolar, que um diretor não pode negligenciar. Mas a experiência, o facto da pessoa estar naquela escola e conhecer bem a escola, permite-lhe ter um projeto... apresentar um projeto de intervenção que seja mais aproximado aquela realidade, não é. E nesse especto, admito que uma pessoa que venha... que seja um candidato de fora, que venha fora

dessas funções, que nunca tenha tido essa experiência tenha mais dificuldade em assimilar e conhecer por dentro essa... pode estar um bocado mais distanciado e num ou noutro aspeto até ter, ter uma visão diferente e de certa forma com alguns aspetos inovadores, mas a verdade é que não conhece o território, não conhece o território educativo como conheceria se tivesse estado nessas funções.

## **DOMÍNIO II: O PI NA ELEIÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador - Concorda com este novo modelo de eleição do cargo de diretor, preconizado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no qual o recrutamento é realizado pelo CG através de um concurso público? Porquê?**

**E6aCG** – Eu não sei. Sinceramente em relação a isso, eu não sei se haverá outro modelo melhor. Sei que o conselho geral é portanto... no conselho geral têm assento os representantes da escola, aos vários níveis e os representantes da comunidade. E no fundo, o que é importante é que, conhecendo eles os território educativo e o facto de poderem dar, terem uma decisão na eleição do diretor, é uma decisão local localmente tomada e muito mais próxima da realidade. Penso que é um modelo ajustado. Não sei... agora confesso que nunca me questioneei se haveria, se poderá haver um modelo melhor que esse. Posso admitir que haja, mas este parece-me um modelo ajustado.

**Entrevistador – Como avalia a importância e o peso do PI no momento da eleição do diretor?**

**E6aCG** – Na eleição mesmo, é assim, eu acho que a eleição já está tomada... na altura em que se conhece esse projeto de intervenção há logo uma avaliação e portanto essa decisão não é tomada naquele momento. A pessoa vai escolher ou vai votar a eleição do diretor, mas é tomada no momento em que conhece esses documentos antes e já os têm discutido. Foi o caso em que tivemos discutido antes. E portanto, já se gera ali uma, um maior ou menor consenso em relação...

**Entrevistador – Mas tem peso?**

**E6aCG** – Mas tem peso. Sim, claro. Tem peso, é inevitável que sim.

**Entrevistador - Na hipótese de não ser obrigatória a apresentação de um PI, as eleições e eleitos seriam semelhantes ou diferentes?**

**E6aCG** – Seriam diferentes. Admito que seriam... Podiam ser não muito diferentes, poderiam ter alguma diferença porque acho que muitas vezes podia correr-se o risco de se votar na pessoa por aquilo que..., mais numa base de... como é eu hei de dizer... de impressões sobre a competência da pessoa ou sobre o currículo. Portanto, acho que o projeto de intervenção facilita a tomada de decisão a quem tem que votar para a eleição do diretor.

**Entrevistador – A existência de um único candidato facilita o processo de eleição?**

**E6aCG** – Facilita em termos burocráticos (sorrisos). Desde logo, em termos burocráticos. Facilita bastante. Mas, é assim, o facilitar é mais nesse ponto, agora...

**Entrevistador – E na escolha?**

**E6aCG** – Bem, na escolha está facilitada por natureza. Não há outra indicação, portanto a decisão está tomada. Eu, por acaso, já tinha participado num conselho geral, não naquela escola. Aliás lá já houve também uma vez que houve 2 candidatos. E portanto, foi precisamente o projeto de intervenção que fez a diferença nessa votação. E também a experiência, também no caso, como tem um currículo, o candidato foi escolhido com base no currículo. Mas tive numa outra, antes, num outro agrupamento, em que havia... os candidatos eram todos diferentes, e houve uma certa dificuldade em... na escolha, na votação entre pelo menos 2 candidatos. Eram 3, pelo menos entre dois dos candidatos. Precisamente eram projetos de intervenção mais ou menos semelhantes e os currículos não faziam muita diferença e depois foi mais complicado.

**Entrevistador – Os candidatos em exercício de funções no agrupamento partem em vantagem relativamente aos candidatos externos?**

**E6aCG** – Sim. Já o tida dito. Sem dúvida. Têm um conhecimento do ambiente da escola e têm também necessariamente, julgo que na maior parte dos casos, têm uma ligação com... nomeadamente com a estrutura da escola e com os representantes da escola a vários níveis no conselho geral, que o poderá tornar um potencial vencedor das candidaturas para o cargo.

**Entrevistador – Embora a candidatura seja unipessoal, o conhecimento prévio dos futuros membros da equipa do candidato a diretor influencia a eleição?**

**E6aCG** – Pode ter alguma influência, mas não é... quanto a mim é uma influência residual. Portanto, está mais centrada na figura do diretor e, obviamente, para atingir os resultados terá que se rodear de uma equipa competente. Poderia ser mais sensato que essa equipa fosse apresentada, essa candidatura fosse em conjunto, não digo que não. Mas a verdade é que, sendo unipessoal, é ele que lhe cabe, é ele que tem mais relevância na eleição.

**Entrevistador - Na candidatura do atual diretor essa divulgação, ou seja, da equipa, foi realizada? O conselho geral conhecia a equipa?**

**E6aCG** – Agora não me recordo, para ser sincero, não me recordo. Eu penso que foi referido quem fazia parte da equipa. Mas confesso que não me recordo agora dessa situação.

**Entrevistador - O modelo de eleição indireta do diretor previsto no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, centrado no CG, tornou o processo mais ou menos democrático?**

**E6aCG** – Em termos da escola e da aceitação e do ambiente do agrupamento, da própria escola, eu penso que sim. No âmbito geral, de um concurso para um lugar num determinado agrupamento, em que por norma está, devia ser uma candidatura aberta a qualquer candidato, aí penso que não tanto, porque os candidatos não partem todos com a mesma... em situação da mesma igualdade. Agora, dentro da escola julgo que sim, porque estão representados os vários níveis da escola, os vários grupos. E portanto, e a decisão, nesse aspeto, é... acho que é mais ou menos democrática, porque é por representação de grupos, e as pessoas têm ali a possibilidade de eleger ou não esse candidato.

**Entrevistador - Pareceu-lhe suficiente a divulgação e debate promovidos em torno da candidatura do atual diretor? A candidatura foi divulgada, discutida, debatida?**

**E6aCG** – Foi. Neste caso concreto foi. Não tenho... Foi divulgada pelos meios da escola, foi... Portanto, em termos daquilo que seria a... portanto, junto do... a divulgação junto das pessoas que têm interferência na eleição, acho que toda a gente foi informada, convenientemente esclarecida e atempadamente dessa eleição, desse ato leitoral.

**Entrevistador - Considera que deveria haver uma maior divulgação e debate em torno desta eleição para além do CG?**

**E6aCG** – Possivelmente sim. Concordo, concordo. Entre... É assim, eu não sei até que ponto a nível da escola essa... Portanto estou a ver na perspetiva do conselho geral e enquanto representante do conselho geral, e aí foi-o com certeza. A nível da escola não sei até que ponto essa divulgação foi feita. Acredito que sim. Quero acreditar que sim, mas não sei até que ponto foi feita. Mas concordo que tenha que ser feita nível da escola. Pelo menos do ambiente do agrupamento, da escola deva ser feito, para toda a gente saber o que está em causa, atempadamente e até para outros candidatos que queiram assumir essas...

**Entrevistador - O relatório de avaliação dos candidatos, baseado no *curriculum vitae*, no PI e na entrevista, e resultante de procedimentos discretos e restritos a uma comissão reduzida do CG, pode condicionar a eleição do diretor? O facto de ser um conjunto reduzido de pessoas a fazer o relatório, pode depois influenciar a eleição?**

**E6aCG** – O relatório... o relatório pode... como é que eu hei de dizer, nós tivemos a preocupação de elaborar um relatório... Um relatório é sempre um relatório, e é uma síntese de alguns, dos vários aspetos que compõem, quer do ponto de vista do currículo, quer do ponto de vista do projeto de intervenção que compõem a candidatura, que são o resumo da candidatura de determinada pessoa. Obviamente pode... resultar... falhar, por omissão, por forma deliberada não, mas por omissão pode haver um ou outro aspeto que esteja, que seja mais esquecido ou menosprezado e pode haver outro que seja empoado. Isso pode acontecer, é natural que aconteça. Mas obviamente que o relatório é sempre o relatório daquilo que é factualmente apresentado pelo candidato. E portanto, se o candidato tem x anos de experiência em cargos de direção, está lá, é uma realidade, não se pode fugir a isso. Na parte do projeto de intervenção pode haver uma ou outra interpretação que possa ir além do que é o próprio projeto, que é dito no próprio projeto, mas... e nesse sentido podia acontecer, mas acho que, regra geral, não acontece.

**Entrevistador - Considera o CG verdadeiramente legítimo e representativo para a escolha do diretor?**

**E6aCG** – O conselho geral é composto... pronto, foi fácil do que está previsto na lei, é composto por ter representantes do professores do 1º ciclo, do 2º ciclo, dos auxiliares, dos encarregados de educação, do município, de outras entidades do meio. Nesse sentido é. Agora, também não vejo que outro modelo podia ser, podia ser feito para... Porque cumpre o... o conselho geral cumpre o que está estabelecido na lei e dessa forma é legítimo, não está, não está... Agora se podia ir além daquilo que podia ser uma eleição pensada de outra forma, ou votada a nível... de forma geral, sem ser por representação, podia ser mais democrático, não digo que não. Mas há essa... é um modelo que temos.

**Entrevistador - O perfil dos elementos representantes do CG influencia a escolha do diretor? O perfil das pessoas que lá estão? Se fossem outras?**

**E6aCG** – Sim. Sim, com certeza. Admito que, pronto são representantes, têm ligações... podem ter ligações com aquela pessoa, podem já conhecer da experiência que têm tido, do trabalho com ele, isso pode condicionar.

**Entrevistador – Qual o membro ou grupo representado no CG que tem mais poder no processo de eleição do diretor?**

**E6aCG** – É assim, eu acho que será mesmo, talvez os representantes dos docentes. Talvez os representantes dos docentes. É certo que as instituições da comunidade também o têm, porque aí depende muito do grau de representação e das parcerias, e dos representantes que estejam ou que tenham ali assento. Porque se for um agrupamento com um conselho geral com mais representantes da comunidade e com uma rede de parceiros alargada, é óbvio que eles têm muito peso nessa eleição.

**Entrevistador –Sente que existem pressões, interesses e negociações colaterais no sentido de direcionar a votação e escolha de determinado candidato?**

**E6aCG** – Nunca. É assim, não me apercebo disso. Não sei se isso a nível interno não possa ocorrer, a nível da escola. Não tenho essa perceção.

**Entrevistador - Que importância atribui à relação entre os candidatos a diretor, e a autarquia?**

**E6aCG** – É importante que qualquer, que todos os candidatos ou qualquer candidato tenha uma boa relação com a autarquia e vice-versa, também. A autarquia também precisa que haja uma colaboração estreita dos diretores dos agrupamentos, da sua equipa, porque não se consegue levar por diante, não

se consegue ter sucesso ou não se consegue levar por diante determinadas atividades se essa relação estreita não existir. Portanto, há uma relação de interdependência. O município é importante para apoiar determinadas atividades para, para... portanto, para potenciar tudo o que é feito a nível da escola. E a escola é importante para dar um feedback ao município daquilo que são as necessidades do meio escolar, do ambiente escolar, qual é a direção que se deve tomar, em que se deve apostar. O município precisa dessa... Portanto a educação só tem a ganhar com isso, se ambos forem... E neste caso, no caso concreto aqui do município, há uma interdependência muito grande e há, portanto, há um respeito mútuo por aquilo que são as ações, as responsabilidades de cada um, mas há também uma cumplicidade e uma interdependência grande para levar por diante determinadas tarefas e os projetos de intervenção e os projetos educativos

**Entrevistador - Qual o grau de politização partidária existente no procedimento de escolha do diretor? Justifique.**

**E6aCG** – (sorrisos) Isso é uma pergunta! Não, não... não sei... não quero entrar por aí porque eu não sei exatamente, nem sei, no caso do candidato, qual é a ligação partidária. Eu recordo que tivemos aqui já, neste caso não sei, mas tivemos aqui um caso concreto de Vila Verde, já tivemos candidatos que eram de outras linhas políticas, e sempre houve esse respeito e essa... e sempre o município apoiou e sempre valorizou aquilo que eram... Portanto, os parceiros são tratados de forma igual, têm assentos nos órgãos, nomeadamente no conselho municipal de educação de forma igualitária e, portanto, é assim que são... que se procura tratar.

**Entrevistador - O facto de ser o CG a eleger o diretor, tornou o diretor mais dependente desse órgão, do CG? Mais submisso relativamente ao CG?**

**E6aCG** – O diretor julgo... não porque, é assim, o conselho geral tem que perceber, acho que ambos percebem qual é a sua... quais são os seus papéis, não é. E o conselho geral é um órgão, quanto a mim, mais fiscalizador, tem que acompanhar de perto, de certa forma, a intervenção do diretor. Mas não vejo que o diretor se sinta obrigado a... O diretor tem... se apresentou um projeto de intervenção, tem que seguir aquele projeto de intervenção, obviamente, não é. E não se pode distanciar dele, porque foi esse que foi validado pela eleição, mas não penso que haja essa..., agora existe sempre a preocupação de prestar contas, e tem havido nesse aspeto... não tem havido dificuldades.

**Entrevistador - Se tivesse de identificar qual o órgão com mais poder no interior do agrupamento, que órgão seria esse?**

**E6aCG** – Sim, talvez seja o conselho geral. Em princípio é o conselho geral. Talvez seja o conselho geral.

### **DOMÍNIO III: O PI NA AÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador - Compare a gestão unipessoal do atual diretor (DL n.º 75/2008, de 22 de abril) com a gestão colegial do antigo presidente do conselho executivo ou diretor (DL n.º 115-A/1998, de 4 de maio)? O PI veio trazer novas formas de atuação do diretor?**

**E6aCG** – Veio trazer, talvez, uma maior flexibilidade e uma maior... na tomada de decisão. Possivelmente sim. Nesse aspeto... acho que sim, melhorou. Agora as decisões podem ser tomadas mais rapidamente, mas também podem... também pode haver o risco de as tomar mais isoladamente. E isso pode não ser... depende também um bocado daquilo que é o trabalho do diretor com as suas equipas e o relacionamento com as suas equipas.

**Entrevistador - Conhece o projeto de intervenção do diretor em exercício no agrupamento? Se sim, como teve acesso ao documento? Lembra-se de algum objetivo ou estratégia propostos?**

**E6aCG** – Sim. Sim, mais na parte do... o facto de ser um território TEIP, portanto, é mais a estratégia, é mais para aí, no sentido da integração da minorias e do trabalho que é feito com as minorias. E é... tem sido um trabalho, quanto a mim, difícil mas proveitoso porque estamos a falar de caso concreto de uma minoria étnica, com bastante representação a nível do agrupamento, e tem havido... tem-se dado avanços significativos. Essa estratégia tem sido... tem sido positiva.

**Entrevistador - Na gestão e administração quotidiana do agrupamento, identifica alguns objetivos e estratégias do PI do diretor? Daquilo que sabe do funcionamento da escola, estão lá as ideias do PI?**

**E6aCG** – Estão. Na parte... pronto... do relacionamento das entidades, por exemplo, procurar que sejam as entidades do meio também a assimilar e envolver-se nos projetos da escola, a aproximação com os encarregados de educação, portanto, por aí, são 2 exemplos em que isso acontece.

**Entrevistador - O PI, como plano pessoal de intenções, veio reforçar o poder e a autoridade do diretor?**

**E6aCG** – Sim vem. No fundo tende a associar-se esse projeto como sendo um projeto pessoal e unipessoal, não é. Embora a equipa está por trás mas... é evidente que a responsabilidade é muitas vezes assacada ao diretor. É um bocado como o chefe do governo, não é? Está à cabeça dos problemas para o bem e para o mal. E aqui é um bocado também isso.

**Entrevistador - A implementação do PI é devidamente avaliada e monitorizada? De que forma?**

**E6aCG** – Portanto, nós vamos tendo as reuniões, ao longo do ano, do conselho geral, e nessas reuniões, quer no plano de atividades do agrupamento, que depois se avalia no relatório de contas, quer até também até por forma avulsa, vão sendo discutidas algumas linhas daquilo que foram... que estavam no projeto de intervenção, vão sendo... vai sendo falado e vai sendo analisado, não é. Que não é feita propriamente uma avaliação, mas é... há uma análise e uma discussão dessa... da forma como vão decorrendo as atividades, um acompanhamento.

**Entrevistador - No final do mandato do diretor, a escola espelha a imagem da ação estratégica preconizada no PI?**

**E6aCG** – No final?

**Entrevistador – A escola no final do mandato do diretor espelha aquilo que ele inicialmente propôs no PI?**

**E6aCG** – Claro que é sempre difícil avaliar isso e certamente que isso não acontece na totalidade. Portanto, há determinadas situações em que se vê os... e eu que estava a falar há pouco, do trabalho que tem sido feito com a etnia cigana, reflete isso mesmo. O trabalho que estava previsto no projeto educativo e aquilo que tem sido o resultado. Mas nem sempre... nós não conseguimos, obviamente dizer, estamos no final do mandato e realmente isto está, tudo bateu certo, tudo aqui... há um retrato fiel, um resultado fiel daquilo que foi, que estava previsto no projeto de intervenção. Mas acredito que em 60% ou 79% dos casos sim.

**Entrevistador - Ainda no âmbito da importância do PI na eleição e ação do diretor, gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?**

**E6aCG** – Não. Não me ocorre nada que possa aí acrescentar, mais nada em relação ao processo de eleição. É um processo burocrático, é um processo que tem os seus passos e normalmente são seguidos, são seguidos à risca. Em relação ao processo, à forma de eleição, poderá haver outro modelo, é só isso que tenho a dizer... poderá haver outro modelo mais ajustado ou mais participativo até ao nível da escola. Podia ser o objetivo haver uma eleição direta do diretor, podia ser por aí. Democraticamente até poderia

ser mais, poderia ser um processo mais democrático ainda, mas também não sabemos até que ponto não poderia também os resultados depois serem... porque não havia precisamente essa filtragem. Corríamos o risco de não haver uma pré-filtragem dos candidatos, não é. E isso também pode ser importante, haver essa filtragem, uma pré-filtragem dos candidatos. Portanto, só determinados candidatos que têm determinado perfil é que podem realmente aspirar ao cargo.

**Entrevistador – Muito bem. Obrigado pela colaboração.**

## Apêndice XVII – Transcrição da entrevista à presidente do conselho geral (E7pCG)

**Local:** Sala dos diretores de turma.

**Data:** 30 de maio de 2019.

**Hora:** 15.00 horas.

A presente entrevista semiestruturada, enquadrada numa investigação académica realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional da Universidade do Minho, pretende estudar e compreender o papel do projeto de intervenção na eleição e ação do diretor e as perceções dos atores intervenientes.

Agradecemos a disponibilidade e reiteramos o compromisso de anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como do seu tratamento. Iniciando a entrevista, peço autorização para efetuar a respetiva gravação áudio.

### PERFIL BIOGRÁFICO DO ENTREVISTADO

**Sexo:** Feminino.

**Idade:** 60 anos.

**Habilitações literárias:** Bacharelato.

**Área de formação:** Educação Física.

**Instituição de ensino superior frequentada:** Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto.

**Especialização:** Não.

**Tempo total de serviço:** 42 anos.

**Tempo de serviço no agrupamento:** 34 anos.

**Cargos que desempenhou ao longo da sua carreira:** diretor de turma, coordenadora de departamento, coordenadora do desporto escolar, apoio ao gabinete do desporto escolar distrital, presidente do conselho geral.

**Anos no desempenho do atual cargo no conselho geral:** 11 anos.

**Entrevistador - Quais as motivações para o desempenho do cargo que exerce no conselho geral? O que é que a move?**

**E7pCG** – É assim, é vontade de participar ativamente, em termos de cidadania também na escola. Porque eu penso que nós temos às vezes o problema grande de não nos querermos meter, digamos assim, com cargos que dão trabalho, de responsabilidade e deixamos a participação, nossa participação, que devia ser mais ativa, mas cívica, digamos assim, um bocadinho de lado e isso nota-se um bocadinho. Na primeira vez, nas primeiras eleições para o conselho geral houve, por exemplo 3 listas a nível dos docentes, na 2ª vez só houve 2 e agora desta última vez só houve 1. E corremos o sério risco de... destes dias não haver listas ao conselho geral. E pronto, é a minha maneira de estar um bocadinho na escola. É realmente uma maneira ativa, gosto de intervir, gosto de ter... de pensar sobre as coisas, de refletir e de ter possibilidade de também de transmitir o que penso sobre a escola aos parceiros.

### DOMÍNIO I: O PI NO PROCEDIMENTO CONCURSAL

**Entrevistador - Se tivesse de apresentar uma definição de PI, qual seria?**

**E7pCG** – Enquanto presidente do conselho geral ou enquanto diretor?

**Entrevistador – O que é o PI que o diretor tem que apresentar aquando da candidatura? Uma definição de PI?**

**E7pCG** – (silêncio) Um projeto de intenções bem fundamentado... O que deveria ser na minha opinião?

Entrevistador – Ou o que é?

**E7pCG** – Pronto. Com os olhos bem assente no presente, na realidade que conhece, mas também com os olhos bem colocados no futuro. Em mudar, na mudança. Eu por exemplo acho que, se calhar, o nosso projeto de intervenção do nosso diretor peca exatamente por isso. É uma pessoa muito experiente, é uma pessoa que conhece muito bem a realidade da escola, mas em termos de... de mudança, de perspetivas de mudança, falta-lhe um bocadinho de criatividade, de arrojo, de... sei lá, de vontade de... de criatividade.

**Entrevistador - Qual o elemento de candidatura que considera mais importante na apresentação da candidatura ao cargo de diretor, o *curriculum vitae* ou o PI? Porquê?**

**E7pCG** – O projeto de intervenção. Quer dizer, eu digo o projeto de intervenção porque pressupõe já um conhecimento e, digamos uma... uma intervenção mais prática, mais... mais adequada propriamente à realidade, enquanto o currículo pode ser de uma pessoa, pode ser muito rico mas não... está muito distante, digamos assim, do que se pretende para aquele contexto.

**Entrevistador - No caso do diretor deste agrupamento tem ideia qual dos documentos foi mais importante na eleição, na última eleição? O currículo ou o PI?**

**E7pCG** – (silêncio) É uma pergunta difícil. Porque... o atual diretor tem um currículo rico, tem um... portanto, justifica perfeitamente a candidatura e a eleição enquanto diretor, mas o projeto também, também foi levado em consideração, especialmente na entrevista, nomeadamente que houve durante o processo concursal, foi bastante debatido e tentou-se também demonstrar que realmente ele poderia, se calhar ter ido um bocadinho mais além.

**Entrevistador – A entrevista ao candidato deve centrar-se no *curriculum vitae* ou no PI? E porque? Ou noutros elementos?**

**E7pCG** – Eu acho também no projeto de intervenção. O currículo é fácil. A maneira como é apresentado o currículo é muito claro, objetivo, não nos parece... Ainda por cima sendo uma pessoa, neste caso, uma pessoa da casa há tantos anos que é difícil não o conhecer, enquanto pessoa, não é.

**Entrevistador - No último processo de escolha do diretor, e durante o procedimento concursal prévio à eleição, teve conhecimento do PI do candidato?**

**E7pCG** – Sim.

Entrevistador – Por que meio?

**E7pCG** – Ele entregou, ou teve que entregar como um dos documentos obrigatórios ao concurso, o projeto de intervenção.

**Entrevistador – Apreciou a estrutura do PI? Que pontos é que considerou importantes?**

**E7pCG** – Sim.

Entrevistador – Que pontos é que considerou relevantes?

**E7pCG** – Sim, a contextualização que ele faz. O conhecimento realmente do estado em que a escola está, das necessidades reais da escola. Ele... ele conhece muito bem realmente e denota-se isso. E também é importante, saber o ponto de partida, diagnosticar, fazer um bom diagnóstico é sempre importante num projeto de intervenção. Para mim foi o ponto mais favorável. Se me perguntar o desfavorável a seguir, foi realmente em termos de soluções (sorrisos) menos criativas, digamos assim, que apresentou para os problemas que elencou. Ele elencou muito bem os problemas e depois em

termos de proposta de solução, não saiu muito daquilo que também já conhecemos na prática, na sua prática, na sua maneira de ver a escola e de dirigir a escola.

**Entrevistador - Qual a relevância da apresentação de um projeto de intervenção na eleição do diretor? Se não houvesse PI alguma coisa seria diferente? Ou a coisa seria diferente?**

**E7pCG** – Poderia ser. Eu acho, muito importante haver os 2 elementos, não é. A questão do currículo e a questão do projeto de intervenção, porque, no caso de haver mais que um candidato, é determinante a questão de perceber quais são as intenções, digamos assim, do diretor. Por muito em termos de currículo que tenha, acho que interessamos muito mais, se calhar, o que é que ele pensa fazer com o agrupamento.

**Entrevistador - Considera o PI um plano estratégico e político do candidato a diretor ou um mero documento formal legal de candidatura, imposto pela legislação em vigor?**

**E7pCG** – Não passa muito disso. De um, de um... É assim, em termos estratégicos, claro que define alguma estratégia, porque é lógico que ele ao definir pontos de partida e pontos de chegada, ele também diz com o que vai lá querer chegar. Agora... pronto é um documento exigido, digamos assim, pelo processo de candidatura, mas não deixa de ser, se calhar, o diretor ao elaborá-lo tem que pensar um bocadinho numa estratégia a médio prazo. São 4 anos, não é?

**Entrevistador - Do que conhece do PI, ou do que se recorda, em que se baseia a sua construção? Apresenta referências e articulações com outros documentos da escola?**

**E7pCG** – Sim, com o projeto educativo, com o projeto melhoria TEIP, sim, sim, sim. Até com os planos anuais. Faz referência aos planos anuais de atividades, sim, sim.

**Entrevistador - De modo mais específico, na sua opinião, deve ou não haver alguma relação entre o PI e o PE?**

**E7pCG** – Deve haver. Deve haver porque o projeto educativo não deve... imaginemos que mudávamos de diretor, o projeto educativo não devia mudar assim em função, ao sabor de, digamos assim, dos ventos do diretor. Se foi pensado pela comunidade, é aí que deve ser estruturado o projeto de intervenção do diretor.

**Entrevistador - No caso do último diretor eleito, esta relação estava presente? Entre o PI e o PE? Recordasse de algum exemplo concreto?**

**E7pCG** – Sim. (silêncio)... lembro-me, nomeadamente, na questão da integração de alunos. Na altura com necessidades educativas especiais nomenclatura em que realmente o projeto educativo tinha, tem uma atenção especial para esses alunos e, e, no projeto de intervenção, o diretor compromete-se até a direcionar recursos que tem cá colocados na escola, ao abrigo da mobilidade por condições específicas para dar apoio a esses alunos. Pronto, de alguma maneira ele percebe que há um problema e tem que o resolver e dá pistas no sentido como é que o vai resolver.

**Entrevistador - Qual considera ser o grau de autonomia do candidato a diretor para elaborar o PI? Os futuros subdiretor, adjuntos e assessores participam nessa elaboração?**

**E7pCG** – Não, acho que pelo que me parece, não. É um documento próprio. Nada me faz pensar que tenha sido o documento partilhado com a restante equipa.

**Entrevistador - A capacidade de elaboração e qualidade do PI resulta mais da formação especializada em administração escolar/educacional ou da experiência adquirida como diretor, subdiretor, adjunto, presidente do conselho executivo, vice-presidente...?**

**E7pCG** – Isso é uma pergunta um bocado difícil para mim porque não sei até que ponto a formação especializada, não é, que o diretor tem... claro que tudo ajuda, são, é complementar. Provavelmente ajudou a formação e ajudou a experiência.

## **DOMÍNIO II: O PI NA ELEIÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador - Concorda com este novo modelo de eleição do cargo de diretor, preconizado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no qual o recrutamento é realizado pelo CG através de um concurso público? Porquê?**

**E7pCG** – Não. Eu não concordo. Eu acho que o diretor devia ser eleito pelos docentes, tal como era antes o presidente do conselho executivo. E a direção devia ser um órgão colegial e não unicamente o diretor. Mas a ser unipessoal, a ser só o diretor, então devia ser eleito pelos professores. Não concordo nada com este sistema de eleição dos diretores. E por exemplo, eu sei... nós no nosso caso aqui no... não temos tido esse problema, e até porque se mantem o mesmo diretor, mas é uma, é uma porta aberta a ingerências políticas muito desadequadas quando falamos em educação.

**Entrevistador – Como avalia a importância e o peso do PI no momento da eleição do diretor? No momento da decisão da eleição?**

**E7pCG** – O projeto é trabalhado, é debatido, é feito um relatório da comissão especializada, que é apresentado ao conselho geral, já com... depois na entrevista também tentamos esclarecer alguns aspetos que ficaram menos claros. E quando já vamos para a votação, normalmente já... tudo isso é discutido na reunião do conselho geral. Se houvesse mais que 1 candidato provavelmente isso seria determinante. Agora no nosso caso, com um único... foi pacífico, é... pronto.

**Entrevistador – Na hipótese de não ser obrigatória a apresentação de um PI, as eleições, o processo eleitoral, e eleitos seriam semelhantes ou diferentes? Porquê?**

**E7pCG** – O eleitos? O diretor?

**Entrevistador – Sim.**

**E7pCG** – (silêncio)...

**Entrevistador – Vamos partir de princípio que não havia PI?**

**E7pCG** – Sim... Havia uma candidatura na mesma a diretor? Ah, era eleito na mesma. Provavelmente, não sei que tipo de, se, se, e lhe pediríamos a ele para fazer, para de alguma maneira apresentar a sua ideia para escola nos próximos 4 anos. Provavelmente seria isso que lhe seria pedido de uma maneira mais informal, numa reunião, ou assim, ou numa entrevista mais formal, mas seria sempre pedido algo, algum tipo de projeto de intenções, se calhar, de uma maneira mais informal.

**Entrevistador – A existência de um único candidato facilita o processo de eleição?**

**E7pCG** – Facilita. Eu acho que sim.

**Entrevistador – Os candidatos em exercício de funções no agrupamento partem em vantagem relativamente aos candidatos externos?**

**E7pCG** – É isso tem 2 vertentes. Pode... depende muito da prática da avaliação que nós fazemos do trabalho anterior. É provável que um diretor que seja, que tenha um desempenho que nós consideremos adequado, isso facilita. Se as coisas forem ao contrário, provavelmente dificulta um bocado a vida. Digo eu. Mas não temos experiência.

**Entrevistador – Embora a candidatura seja unipessoal, o conhecimento prévio dos futuros membros da equipa do candidato a diretor influencia a eleição?**

**E7pCG –** Não... Eu aqui posso dizer o caso mesmo específico. Não influenciou porque o diretor não apresentou quem era a equipa, previamente. Isso foi feito só *a posteriori*, até houve algumas alterações. Mas eu, lá está, eu defendendo um órgão colegial, defenderia que devia ser feita logo a apresentação da equipa. E aliás eu penso que na entrevista até foi uma das coisas que a falar com o diretor poderia ter, de alguma maneira, dado algumas pistas, sobre qual seria a equipa dele também.

**Entrevistador - Na candidatura do atual diretor essa divulgação, ou seja, da equipa, foi realizada?**

**E7pCG –** Não.

**Entrevistador - O modelo de eleição indireta do diretor previsto no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, centrado no CG, tornou o processo mais ou menos democrático?**

**E7pCG –** Menos democrático. Menos democrático. Eu acho que são muitos os... o conselho geral da maneira como está organizado, está demasiado refém de algumas, de algumas relações... eu vou-me meter em terrenos complicados, mas... como é que eu hei de dizer... deixa-me... (silêncio) há relações muito fortes de dependência dentro do conselho geral. Nomeadamente, perante o município. Porque as instituições locais, que são os nossos parceiros, acabam também por depender, em termos de financiamento, do município para várias atividades e o para o seu funcionamento. Claro que se houver 2 candidatos, um for apoiado pelo município que dificilmente eu acho que a decisão dessas entidades será diferente da que for proposta pelo município.

**Entrevistador - Pareceu-lhe suficiente a divulgação e debate promovidos em torno da candidatura do atual diretor?**

**E7pCG –** Sim, Acho que sim. Ficou toda a gente esclarecida. Eu lembro-me, por exemplo, na... há 8 anos, há 9 anos atrás, quando foi a outra candidatura, de no próprio conselho geral para a eleição, o representante da câmara ter ficado muito indignado. Nós estávamos na altura a debater pontos que considerávamos fortes ou não na candidatura, e ele dizia que não percebia, um diretor que era diretor há tantos anos aqui na escola, como é que alguém tinha, se quer, a veleidade de questionar algum tipo de ação do diretor. Mas eu acho que é para isso mesmo que nós estamos cá. E apesar do conhecermos, e apesar de sabermos mais ou menos quais são as formas de atuação dele e o tipo de intervenção que ele tem na comunidade e na... na comunidade escolar, nós temos os direito e o dever, acho eu, de questionar e pedir explicações quando achamos que elas são necessárias. E isso é feito.

**Entrevistador – E considera que deveria haver uma maior divulgação e debate em torno desta eleição para além do CG?**

**E7pCG –** Lá está, eu acho que não devia ser o conselho geral, não é, deviam ser os professores. Exatamente, eu acho que havia... o compromisso, o elo de ligação dos professores ao diretor seria muito mais forte, mais... um vínculo muito mais emocional até, do que propriamente... neste momento sendo o conselho geral a eleger o diretor, os professores sentem-se afastados do processo, não... Nós fizemos um esclarecimento logo no dia a seguir à eleição. O conselho geral fez um documento para toda a comunidade educativa no sentido de explicar mais ou menos quais foram as razões que nos levaram a eleger, por unanimidade, o caso, o diretor. Depois na tomada de posse fizemos também um tipo de cerimónia aberta a toda a comunidade no sentido das pessoas se envolverem e sentirem que realmente o diretor representa a comunidade e não representa o conselho geral. E vai-se fazendo algumas tentativas no sentido de melhorar essa ligação do diretor à comunidade, mas...

**Entrevistador - O relatório de avaliação dos candidatos, baseado no *curriculum vitae*, no PI e na entrevista, e resultante de procedimentos discretos e restritos a uma comissão reduzida do CG, pode condicionar a eleição do diretor?**

**E7pCG** – (silêncio) Pode. Quer dizer, pode. Se realmente, se houver motivos... nós temos a entrevista e temos o currículo para analisar e depois é feito um relatório que é apresentado depois ao conselho geral. Poderá condicionar... sim, eu acho que é um elemento que é tido em consideração no conselho geral. Por acaso, aqui o caso é um relatório favorável e digamos assim, também era o único candidato, não tenho muita... não há grande margem. Mas eu penso que sim, e no caso de haver mais do que 1 candidatura, pode ajudar bastante a condicionar.

**Entrevistador - Considera o CG verdadeiramente legítimo e representativo para a escolha do diretor? Ou para a escolha do diretor?**

**E7pCG** – Ele representativo é, mas não deviam ser estes os elementos do conselho geral que elegiam o diretor. Eu acho que o diretor deve ser eleito pelos professores.

**Entrevistador - O perfil dos elementos representantes do CG, perfil pessoal, profissional, influencia a escolha do diretor? O perfil de quem lá está influencia?**

**E7pCG** – Sim. Lá está, quer dizer, o perfil e principalmente às vezes algumas ligações, como eu falei há bocado que existem, pronto institucionais.

**Entrevistador – Qual o membro ou grupo representado no CG que tem mais poder no processo de eleição do diretor? Presidente, docentes, não docentes, encarregados de educação...**

**E7pCG** – (silêncio) É assim, o maior número são docentes, não é. Agora se...que tem mais poder... não, eu penso que se calhar, se calhar o município. Se calhar o município. E para mim é um dos problemas que eu acho que este sistema de eleição dos diretores apresenta. É um risco muito grande. Eu sei... aqui não se passou na escola, nada desse género, mas eu sei que, nomeadamente, eu sou dirigente sindical também, e realmente, às vezes tenho... partilham connosco algumas práticas que uma pessoa... É um risco muito grande.

**Entrevistador –Sente que existem pressões, interesses e negociações colaterais no sentido de direcionar a votação e escolha de determinado candidato?**

**E7pCG** – Não. Não senti aqui. Não senti porque, lá está, era um candidato único. Mas acho que se houvesse... se tivéssemos mais que um candidato, essas pressões iam existir. É a minha intuição, mas pronto.

**Entrevistador - Que importância atribui à relação entre os candidatos a diretor, e a autarquia?**

**E7pCG** – (silêncio) É importante essa relação. Não sei se a autarquia estaria muito... muito disponível para apoiar candidatos... não é que seja partidária, em termos de partido diferente ou partido, não... mas de alguma maneira com ideias diferentes, não sei se seria muito... muito apoiado.

**Entrevistador - Qual o grau de politização partidária existente no procedimento de escolha do diretor? Justifique.**

**E7pCG** – (silêncio) Ora bem. Nós. O nosso caso do nosso diretor, o nosso diretor até era um elemento na altura era presidente de uma junta de freguesia. Que foi... que já foi de outro partido, neste momento, a última eleição foi como independente mas não é no concelho de X. Se fosse no concelho de X, provavelmente as coisas seriam diferentes

**Entrevistador – Portanto existe?**

**E7pCG** – Existe. Eu acho que sim.

**Entrevistador - O facto de ser o CG a eleger o diretor, tornou o diretor mais dependente desse órgão, do CG?**

**E7pCG** – Não. Não acho. O que eu acho é que devia ser, neste caso, no nosso caso, eu acho que o diretor devia ser um elemento mais colaborante. Muitas vezes, eu acho que o diretor está nas reuniões, mas só quando solicitado diretamente, parece aqueles alunos que estão no fundo da sala, em que nós de vez em quando temos que diretamente dizer Zé, estás aqui, não estás comigo, etc, porque de outra maneira não aquela intencionalidade de ir ao conselho geral, de explicar o que é que se passa, no conselho pedagógico, por exemplo, expor quais são as ideias dele, se calhar, nalgumas questões e colocar ali à discussão, não.

**Entrevistador - Se tivesse de identificar qual o órgão com mais poder no interior do agrupamento, que órgão seria esse?**

**E7pCG** – A direção. Eu acho que a questão de dizer que o conselho geral é o órgão mais importante dentro da escola, não passa de balelas da legislação. Porque eu acho que nem a prática mostra isso, quer dizer, na legislação isso pode estar implícito essa questão, mas acho que a prática não, não comprova o que diz a legislação. Como em muitas coisas neste país. Acho que não. Acho que realmente a escola... tudo bem, tem poder para quê?, se for preciso, destituir o diretor, tudo bem, tem, mas em casos extremos. Mas no dia a dia da escola não, não...

**Entrevistador – E esse poder é a equipa da direção ou o diretor?**

**E7pCG** – Não eu até digo a equipa da direção. É partilhado.

### **DOMÍNIO III: O PI NA AÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador - Compare a gestão unipessoal do atual diretor (DL n.º 75/2008, de 22 de abril) com a gestão colegial do antigo presidente do conselho executivo ou diretor (DL n.º 115-A/1998, de 4 de maio)? O PI veio trazer novas formas de atuação do diretor?**

**E7pCG** – Não, não veio, mas lá está, na altura sentia-se um compromisso maior... eu acho que é assim... o diretor era um dos nossos. Sentido pelos docentes como um dos nossos. E neste momento, as coisas já não são bem assim. Ele assume um... Não é uma questão de autoridade ou... mas está noutra patamar, digamos assim. Já deixou de, de pertencer, das pessoas sentirem, de o sentirem enquanto membro do nosso grupo, de professores. E isso causa alguma perturbação na escola, não muito positiva. As pessoas entendem, ah o diretor manda... ou pronto, o diretor manda. Eu acho que até desresponsabiliza as pessoas.

**Entrevistador - Conhece o projeto de intervenção do diretor em exercício no agrupamento? Se sim, como teve acesso ao documento? Lembra-se de algum objetivo ou estratégia propostos?**

**E7pCG** – Sim. Lembro alguns, nomeadamente, por exemplo de novo, apresentou a questão, de por exemplo, os alunos de apoio. Nós temos um grave problema, a exemplo de muitas escolas, que é o insucesso de matemática, e ele apresentou, na transição do 6º para o 7º ano, a possibilidade dos professores do 6º ano acompanharem como coadjuvantes durante o 7º ano, 1 aula por semana o professor do 7º ano de matemática. E foi uma medida interessante, e está a dar bom resultado. E lembro-me, assim, dessa questão.

**Entrevistador - O que reflete mais a ação estratégica do diretor, o PE ou os objetivos e estratégias do PI?**

**E7pCG** – O projeto educativo. Eu acho que, provavelmente, depois de entregue o projeto de intervenção e de eleito o diretor, já não é um documento que norteia a ação dele. Tudo bem porque... até porque ele estava muito baseado no projeto educativo. Portanto, as coisas misturam-se um pouco e não se nota,

não se nota grande diferença. Não se nota a necessidade e haver um projeto de intervenção, com o nosso projeto educativo que temos, ele cumpre o que está lá, no projeto educativo.

**Entrevistador - O PI, como plano pessoal de intenções, veio reforçar o poder e a autoridade do diretor?**

**E7pCG** – Não. Também não entendo... acho que não sinto isso. Se bem que em termos legais, se houvesse algum tipo de... como é que eu hei de dizer, de alguma parte da comunidade que estivesse em desacordo com algumas das propostas que ele apresentasse no projeto de intervenção, provavelmente isso dava-lhe valor legal e capacidade para implementar, mesmo com o desacordo das outras pessoas, digamos assim. Era mais um reforço do poder do diretor, mas isso não acontece.

**Entrevistador - A implementação do PI é devidamente avaliada e monitorizada? De que forma?**

**E7pCG** – Devidamente, digamos que nós estamos a dar passos em termos de monitorização, de avaliação interna que são importantes. Porque eu acho que era uma falha aqui na escola e, se calhar, em muitas escolas. É feito um relatório de acompanhamento do projeto educativo e que é apreciado pelo conselho geral, mas que não é muito esclarecedor... é um relatório, pronto, para cumprir, acho eu, o que esta estipulado. Não nos três grandes... penso que nesses aspeto temos mais. Temos o plano de melhoria TEIP, temos os relatórios TEIP que para nós são documentos mais estratégicos, que realmente nos apontam alguns caminhos mais do que propriamente os relatórios sob a apreciação do projeto educativo.

**Entrevistador - No final do mandato do diretor, a escola espelha a imagem da ação estratégica preconizada no PI? A escola reflete aquilo que foi proposto?**

**E7pCG** – Terá que ser, sim, sim. Aliás eu penso que, se calhar até nem precisaremos de chegar ao final do mandato para fazer isso. Nós a meio do mandato podemos pegar outra vez... a nossa intenção é pegar outra vez no projeto de intervenção e ver, mais ou menos, se todas as atividades e as propostas se foram realizadas e se não foram, porquê. Penso fazer isso no conselho geral. Fazer uma avaliação intermédia.

**Entrevistador – Então devia de espelhar pelo menos no final do mandato?**

**E7pCG** – Sim claro que sim, claro que sim.

**Entrevistador - Ainda no âmbito da importância do PI na eleição e ação do diretor, gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?**

**E7pCG** – Não. Lá está. Eu sou um bocadinho... É assim, eu acho que é importante nós termos dentro das estruturas, dentro dos agrupamentos, digamos assim, órgão que possam... eu não... equilibrar, digamos assim, ou pelo menos, não deixar completamente tudo ao, ao sabor e à vontade, digamos assim, do diretor, de uma pessoa. Seja ela qual for. Neste caso é o diretor. E penso que nesse aspeto o conselho geral pode, às vezes, ser um órgão que equilibra um bocado as coisas, que às vezes reflete sobre questões que acha que não estão a correr tão bem, e que pode ser também uma grande ajuda para o diretor, quer a ele. Aproveitar essa ajuda também. Eu acho que nós estamos cá para isso e a disponibilidade é total para esse efeito também. Eu... agora em termos, em termos... isto em termos de funcionamento do conselho geral é complicado. Primeiro pela dispersão dos membros, não é, mesmo professores. Nós quando precisamos de reunir, é complicado, depois as comissões especializadas também são muito complicadas de organizar porque tem de ter um elemento dos pais e... também não é nada prático. Mas... mas... é um órgão que espelha, que ao ter todos, digamos assim, os representantes de todos os intervenientes na comunidade, espelham bem a realidade e conhece bem a realidade. Um dos aspetos do conselho geral é que eu acho que todos os elementos que lá estão, e acho que nesse aspeto tenham feito um esforço muito grande nesse sentido, também, é que eles conheçam a realidade, conheçam os documentos que são aprovados previamente, antes das reuniões para que

possam ter uma voz ativa informada e... Mas continuo a achar que é um órgão que está muito limitado na sua intervenção.

**Entrevistador – Muito bem. Obrigado pela colaboração.**

## Apêndice XVIII – Transcrição da entrevista à representante do pessoal não docente no conselho geral (E8ndCG)

**Local:** Sala dos diretores de turma.

**Data:** 30 de maio de 2019.

**Hora:** 15:00 horas.

A presente entrevista semiestruturada, enquadrada numa investigação académica realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional da Universidade do Minho, pretende estudar e compreender o papel do projeto de intervenção na eleição e ação do diretor e as percepções dos atores intervenientes.

Agradecemos a disponibilidade e reiteramos o compromisso de anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como do seu tratamento. Iniciando a entrevista, peço autorização para efetuar a respetiva gravação áudio.

### PERFIL BIOGRÁFICO DO ENTREVISTADO

**Sexo:** Feminino.

**Idade:** 65 anos.

**Habilitações literárias:** 12º ano.

**Anos no desempenho do atual cargo no conselho geral:** 15 anos.

**Entrevistador – Por que é que está no conselho geral? O que é que a motiva em estar lá como representante do pessoal não docente?**

**E8ndCG –** É assim, eu para... também para a gente perceber e entender algumas coisas que se passam cá que no setor em que estou não sei nada do que se passa. E então, disseram-me que tínhamos de ter 2 elementos e eu fui um deles.

### DOMÍNIO I: O PI NO PROCEDIMENTO CONCURSAL

**Entrevistador - Se tivesse de apresentar uma definição de PI, portanto aquele documento que o diretor tem que apresentar, para si o que é um projeto de intervenção?**

**E8ndCG –** (sorrisos) Não sei muito bem, não. Não senhora. É assim, se eu tivesse que apresentar, tinha que me informar para eu saber o que é que eu ia fazer, o que é que eu ia preencher.

**Entrevistador – Quando o diretor apresenta a candidatura, o que é que acha que é mais importante para ele se candidatar, o currículo, ou seja, aquilo que ele faz ou que já fez, ou o PI? O que é mais importante?**

**E8ndCG –** É assim, o currículo dele também, porque ele tem um bom currículo e o projeto de intervenção também para ele saber as coisas que... ou um bem ou más aqui dentro. Penso eu que é isso que quer dizer. Não sei.

**Entrevistador - No caso do diretor deste agrupamento tem ideia qual dos documentos foi mais importante, o PI ou o currículo? O que é que foi mais importante no caso do diretor?**

**E8ndCG –** Não sei (sorrisos).

**Entrevistador – A entrevista que é feita ao candidato acha que deve centrar mais no *curriculum vitae* dele ou no PI?**

**E8ndCG –** Também... O projeto de intervenção quer dizer aquilo que ele pretende fazer. Acho que isso também tem muita importância. Mas também o currículo dele, que já tem anos de experiência também é bom.

**Entrevistador - No último processo de escolha do diretor teve conhecimento do PI?**

**E8ndCG –** Não senhora.

**Entrevistador – Leu o PI? Ou teve conhecimento dele?**

**E8ndCG –** Acho que não... acho que não... Há coisas que nós nas reuniões nós ouvimos e até votamos, isso sim. Agora claro que se faz outras reuniões que não estou presente.

**Entrevistador - Na eleição do diretor, acha que é importante a apresentação desse projeto de intervenção? Por exemplo, se não houvesse PI acha que seria tudo igual ou alguma coisa seria diferente?**

**E8ndCG –** (sorrisos) Não sei...

**Entrevistador - Considera o PI um plano do candidato a diretor ou um documento que é apresentado porque se tem de apresentar?**

**E8ndCG –** Eu acho que é tudo importante, não é? Se é obrigatório, tem de ter alguma importância. E para ele... e para não também acho que sim.

**Entrevistador – Acha que quando é construído o PI, quando o diretor o faz, aquele plano de intenções, ele baseia para fazer aquilo onde? Acha que vai a outros documentos da escola para fazer o PI, ou faz aquilo por ele só?**

**E8ndCG –** Não sei, também não sei (sorrisos).

**Entrevistador – Acha... já ouviu falar do PE?**

**E8ndCG –** Sim.

**Entrevistador – Acha que a relação entre o PI que o diretor apresenta e o PE? Acha que há relação entre as duas coisas?**

**E8ndCG –** (silêncio) Eu acho que deve haver, não sei. Eu não estive presente nessa... o projeto dele... da... de eleição. É assim, eu por acaso tinha acesso a ir ler, mas como não é uma coisa que me dá muito respeito...

**Entrevistador - No caso do último diretor, na última eleição, acha eu houve essa relação entre o PE e o PI? Aquilo que ele apresentou estava relacionado?**

**E8ndCG –** Eu acho que deve de haver, não é? Acho que sim.

**Entrevistador – Para a elaboração do PI, o PI é feito só pelo diretor ou acha que, por exemplo, os outros membros da equipa, os adjuntos, os membros da direção também deve de participar na elaboração do PI?**

**E8ndCG –** Eu não sei, mas acho que devem. Mas eu não sei, não é?. Por exemplo a professora Maria, que é a presidente, acho que devia estar presente e o professor Joaquim, se calhar, penso eu.

**Entrevistador – Para elaborar o PI, acha que é mais importante a experiência do candidato, neste caso o diretor, ou a formação que eventualmente ele possa ter?**

**E8ndCG –** Tudo deve ser importante, mas a experiência dele também é muito importante. Acho que é.

## DOMÍNIO II: O PI NA ELEIÇÃO DO DIRETOR

Entrevistador - Concorde com este novo modelo de escolha do diretor, em que a escolha é feita no CG, através de um concurso?

E8ndCG – (silêncio)...

Entrevistador - Lembra-se como é que era antigamente? Toda a gente votava? Concorde com este agora?

E8ndCG – Eu agora também não sei como é que... (sorrisos).

Entrevistador – Agora a escolha é feita só no conselho geral, do qual faz parte.

E8ndCG – Sim...

Entrevistador – Acha que deve ser só no CG ou deveria ser toda a gente a votar?

E8ndCG –. (silêncio) Eu acho que deveria ser só no conselho geral. Também se se vai a chamar a escola toda, também não sei... não É? (sorrisos).

Entrevistador – Acha que esse PI que o diretor apresenta é importante para a escolha?

E8ndCG – (silêncio).

Entrevistador –Por exemplo, quando votou, lembrou-se ou teve em consideração aquilo que ele apresentou como estratégias, como objetivos para gerir a escola?

E8ndCG – Sim, acho que é importante...

Entrevistador – Agora imagine que não havia PI. Ele não tinha que apresentar o que é que pretende fazer, acha que a eleição seria igual ou seria diferente? Teríamos o mesmo diretor ou outro?

E8ndCG – Da minha parte teríamos o mesmo.

Entrevistador – Então o PI não tem assim tanta importância?

E8ndCG – Não sei.

Entrevistador – Outra coisa, a existência de um único candidato facilita o processo de eleição?

E8ndCG – Eu penso que só foi ele.

Entrevistador – E pensa que ser só um, é mais fácil escolher?

E8ndCG – É mais fácil.

Entrevistador – Se houvesse mais era mais difícil?

E8ndCG – Era mais difícil.

Entrevistador – Os candidatos que vêm de fora, neste caso não houve, mas imagine que havia dois candidatos, e havia um ou dois que vinham de fora, de outra escola onde ninguém o conhecesse, acha que esses estavam em vantagem ou em desvantagem relativamente a este?

E8ndCG – Em desvantagem.

Entrevistador – Embora a candidatura seja feita só por uma pessoa, acha que se conhecerem as pessoas com quem ele depois vai trabalhar na direção, acha que isso vai influenciar a eleição?

E8ndCG – (silêncio). É assim, conhecendo o senhor diretor, as pessoas daqui que o conhece, claro que votam logo nele.

Entrevistador – E acha que também é importante conhecer quem é que vai trabalhar com ele na direção? Quando concorre, concorre só ele.

E8ndCG – Pois é, só foi ele, só (silêncio)... (sorrisos).

Entrevistador – Lembra-se quando foi na última eleição, se já se sabia quem é que ia fazer parte da direção? Para além do diretor?

E8ndCG – Não. Eu não sabia.

**Entrevistador – O facto da eleição ser feita de forma indireta no CG, acha que o processo é mais ou menos democrático, do que se fosse toda a gente a votar no diretor? É mais democrático ser só no CG?**  
**E8ndCG –** (silêncio)... Não sei. Acho que sim. Acho que... É assim, se fosse por pessoas de fora, claro que não o conheciam, não... se calhar era mais difícil, mas nós aqui que o conhecemos, sabemos em quem votamos. Claro que escolhemos logo a ele, não é?

**Entrevistador - Pareceu-lhe suficiente a divulgação e debate promovidos em torno da candidatura do atual diretor? Ou seja, acha que toda a gente estava informada daquilo que ele pretendia fazer, de quem era, etc? Acha que houve divulgação?**

**E8ndCG –** Sim. Ainda está no... no coiso de... do projeto de mostrar ali assim na sala 17, mostra o projeto Se a gente tiver tempo de ler.

**Entrevistador – Acha que devia de ser mais divulgado, por exemplo, ser exposto ai para as pessoas lerem, ser passado para as pessoas? Ou acha que é suficiente assim?**

**E8ndCG –** Cá dentro pode-se bem ler. E os pais também podem ler. Eu penso que aquilo que está no projeto... no site da escola.

**Entrevistador – Quando se faz a análise do currículo do diretor, do PI e a entrevista, aquilo é feito por um conjunto de pessoas no CG, não é? E fazem um relatório para apresentarem aos CG. O facto de aquilo ser feito ali num conjunto de pessoas pequeno, pode direcionar a eleição do diretor?**

**E8ndCG –** Não sei. Se calhar não, não sei.

**Entrevistador – Acha que as eleições do diretor devem mesmo no CG? Acha que o CG é legítimo para escolher o diretor?**

**E8ndCG –** Eu não sei se no pedagógico também se fala nisso. É que eu não pertenço, não sei.

**Entrevistador - O perfil das pessoas que estão no CG, a formação delas, a personalidade delas, ou seja, o perfil como pessoas, pode influenciar o diretor? Ou seja, imagine que se houvesse outras pessoas no conselho geral, a eleição seria a mesma ou podia ser outra?**

**E8ndCG –** É assim, não sei. Eu por mim votava nele, não é? E toda a gente

**Entrevistador - Não havia grande diferença se lá estivessem outras pessoas?**

**E8ndCG –** Eu acho que não.

**Entrevistador – Qual a pessoa que está no conselho geral ou grupos de pessoas que acha que tem mais poder para eleger o diretor? Estão lá os professores, estão os funcionários, está os pais, está a autarquia... Desses todos qual é que tem mais poder para decidir?**

**E8ndCG –** Eu não sei, mas acho que é a presidente.

**Entrevistador –Acha que quando há eleições, se se lembra da última, acha que há ali pressões, interesses e políticas?**

**E8ndCG –** Não. Não. Não dei conta.

**Entrevistador - Que importância atribui à relação que há entre os candidatos a diretor, e a câmara, a autarquia? Acha que deve de haver relação, não deve de haver relação?**

**E8ndCG –** Sim, porque nós também quando precisamos de alguma coisa da câmara, mesmo para os meninos, é bom que haja um bom relacionamento. E para a escola em si, não é?

**Entrevistador – Aquando da escolha do diretor, acha que existe ali política partidária?**

**E8ndCG –** Nem sei, nem sei qual é a cor dele (sorrisos).

**Entrevistador - O facto de ser o CG a eleger o diretor, tornou o diretor mais dependente do CG? Acha que o conselho geral tem mais poder sobre o diretor?**

**E8ndCG –** Acho que é igual. É assim, as coisas faladas é melhor, não é? Em conversa é melhor.

**Entrevistador - Se tivesse de identificar o órgão da escola que tem mais poder, qual é o órgão que acha que tem mais poder na escola? É o diretor, o CG, o CP... qual é que acha que tem mais poder?**

**E8ndCG –** Se calhar vou falar asneira (sorrisos)... É assim, o conselho geral, todos os membros, se calhar tem mais poder que ele, embora haja um consenso entre os 2, não é? O conselho geral e o senhor diretor.

**Entrevistador –Se não houver consenso, que é que acha que tem mais poder?**

**E8ndCG –** Há coisas... tem de haver uma reunião para se falar, tem que se conversar para haver um entendimento (sorrisos).

### **DOMÍNIO III: O PI NA AÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador – Não sei se se recorda, antigamente o conselho executivo não era uma pessoa, eram várias pessoas. Agora é uma pessoa, que é o diretor e várias pessoas que o apoiam. Antigamente aquilo funcionava como uma equipa. Concorda mais com este agora ou com o anterior? Quando era uma equipa.**

**E8ndCG –** Acho que agora. Acho que agora está melhor. E também é entre eles, claro...

**Entrevistador - Conhece o projeto de intervenção do diretor? Aquele projeto de intenções e objetivos que ele, quando se candidatou pretendia aplicar à escola?**

**E8ndCG –** Leu-se na... na... quando foi a reunião de... leu-se o projeto dele. Já vai há tanto tempo (sorrisos).

**Entrevistador – Acha que no dia a dia, na gestão quotidiana do agrupamento, acha que consegue ver algumas coisas daquelas que leu na altura, lá no CG? Acha que o diretor age, a ação dele é feita em função daquilo que se propôs fazer?**

**E8ndCG –** Sim, está. Está a cumprir bem, dentro das funções dele, está a cumprir bem.

**Entrevistador – Acha que a ação do diretor, ou seja, a forma como ele age, como administra a escola, como dirige a escola O PI, reflete mais aquilo que está no PE, que é mais geral, ou os objetivos do PI, daquilo que ele se propôs fazer?**

**E8ndCG –** Eu acho que está a gerir bem. O que ele propôs fazer acho que está a gerir bem, a fazer bem, em cora as obras estejam atrasadas, mas a culpa também não é dele, não é?

**Entrevistador - O PI, ou seja, aquilo que ele pretende fazer, as intenções que ele pretende fazer, aquando da candidatura, acha que veio reforçar o poder e a autoridade do diretor? Hoje o diretor é mais autoritário ou tem mais poder do que tinha anteriormente?**

**E8ndCG –** Não senhor. Não.

**Entrevistador – A implementação do projeto, ou seja, ação do diretor é avaliada, é criticada, por exemplo, no CG? Diz-se o que é que se fez, se fez bem, se fez mal?**

**E8ndCG –** Fala-se que o que queremos fazer e que não está feito, está-se a tentar fazer. Acho que está a andar bem...

**Entrevistador - No final, quando acabar este mandado do diretor, imagine daqui a 2 anos, quando isso acabar, acha que a escola está à imagem do diretor?**

**E8ndCG –** (silêncio).

**Entrevistador – Imagine que estava outro diretor, a escola tinha outra forma de funcionar?**

**E8ndCG –** Não sei. Acho que não. Acho que agora está funcionar bem. Agora... e acho que funcionou sempre bem Agora outro diretor, não sei. Que nunca tivemos nenhum, não é?

**Entrevistador – Quer dizer mais alguma coisa em relativamente à eleição e ação do diretor? Tem mais alguma coisa a dizer?**

**E8ndCG –** (silêncio). É assim, eu ele tenta. Não consegue porque metem muitas coisas e não consegue. Mas ele diz que até ao final de setembro, ou não sei o quê, as obras têm de estar... estas que começaram têm de estar concluídas e esperemos começar as outras também. Acho que está a puxar para... a câmara muitas vezes é que também não conseguem, ou não sei o quê:

**Entrevistador – Muito bem. Obrigado pela colaboração.**

## Apêndice XIX – Transcrição da entrevista ao representante dos pais e encarregados de educação no conselho geral (E9eeCG)

**Local:** Sala dos diretores de turma.

**Data:** 05 de junho de 2019.

**Hora:** 14.30 horas.

A presente entrevista semiestruturada, enquadrada numa investigação académica realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional da Universidade do Minho, pretende estudar e compreender o papel do projeto de intervenção na eleição e ação do diretor e as percepções dos atores intervenientes.

Agradecemos a disponibilidade e reiteramos o compromisso de anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como do seu tratamento. Iniciando a entrevista, peço autorização para efetuar a respetiva gravação áudio.

### PERFIL BIOGRÁFICO DO ENTREVISTADO

**Sexo:** Masculino.

**Idade:** 41 anos.

**Habilitações literárias:** 12º ano.

**Anos no desempenho do atual cargo no conselho geral:** 1 ano.

**Entrevistador - Quais as motivações para o desempenho do cargo que exerce no conselho geral? O que é que a move para estar no CG?**

**E9eeCG** – Basicamente porque gosto e faço questão de ter conhecimento, de tudo o que se passa em prol do agrupamento. E é uma forma também que eu vejo de estar informado, de saber, de conhecer melhor o agrupamento, os projetos, os problemas, que se passam desde o primário... do pré-escolar até ao 2º ciclo, neste caso, que é... são os campos que este agrupamento tem. E... se for por essa forma, se tiver... sou voluntário, digamos, ninguém é obrigado obviamente, mas faço questão de estar presente e de também, de certa forma, contribuir, dando opinião, também falando daquilo... e levando ao conhecimento do conselho geral os problemas dos pais, digamos, e levar aos pais também as decisões e tudo aquilo que lhes tenha diretamente ou indiretamente respeito, neste caso através dos filhos ou diretamente por projetos e iniciativas quando se... se... se definem, alguns... algumas questões nessa matéria. Também tento junto dos pais levar ao conhecimento aquilo que é decidido no dia a dia, aqui no conselho geral que afeta o funcionamento do agrupamento, digamos.

### DOMÍNIO I: O PI NO PROCEDIMENTO CONCURSAL

**Entrevistador – Sabe o que é o PI do diretor? Quando apresenta a candidatura ele tem que apresentar um PI, ou seja, aquilo que pretende fazer. Se tivesse de apresentar uma definição de PI, que definição dava de projeto de intervenção?**

**E9eeCG** – Se fosse eu?

**Entrevistador – Sim. Por exemplo, na sua opinião o que é que acha que é um projeto de intervenção que o diretor apresenta ao conselho geral, aquando da candidatura?**

**E9eeCG** – Portanto, eu nunca vi um projeto desses, não é? Se eu entendo a questão, era o que eu, se fosse eu... os projetos. É assim, e pegando aqui neste agrupamento, que é o único que eu tenho... não é que eu tenha o único de referência, porque eu já fiz parte do conselho municipal e ali agrupavam-se

os agrupamentos todos de X, a escola secundária, a escola profissional, que eram à parte. Eu acho que, neste caso em concreto, ia um pouco atrás dos outros 2 agrupamentos. Desde projetos que são parcerias, digamos, porque eu acho que quando nós queremos trabalhar, as parcerias, quanto mais melhor parcerias houver melhor. São os resultados em todos os aspetos, seja em que área for. E aqui é igual. Eu apostava muito em parcerias. Que faz falta. A nível de desporto, a nível de música, a nível até de expressões, teatro... acho que são campos que já estão muitas escolas, muitos agrupamentos a apostar e acho que é de apostar, essas parcerias que tem frutos. E tinha, aqui isto é um agrupamento TEIP é um bocado também... tem algumas nuances, algumas questões melhores, não é? mais, se calhar, apoio e, só que aqui neste agrupamento está muito mal cotado a nível de aproveitamento escolar, dos resultados... não sei, tentava aí também implementar algo... Já me foge um bocado... já me foge um bocado o conhecimento, mas apostar porque os resultados são maus, desceram. Tentava por aí. Ah! e as condições mas que agora está a ser reestruturada... digamos...

**Entrevistador – A quando da candidatura do diretor às eleições, no CG, qual o elemento de candidatura que considera mais importante na apresentação da candidatura ao cargo de diretor, o *curriculum vitae* ou o PI?**

**E9eeCG** – Eu acho que não há só um. Claro que se calhar cada um pesa... tem o seu peso. Mas o currículo e o conhecimento, digamos, do... agrupamento em si. Porque se vier, se for alguém que não esteja aqui a trabalhar... Eu acho que pelo menos é a minha opinião... é aquilo que eu defendo. Eu se... como representante de uma associação de pais socorro-me ao agrupamento constantemente, por várias questões. E uma pessoa vai tendo contactos com alguns professores, não vou tendo com todos, obviamente. Da direcção mais, não é. Porque os outros professores não têm papel nesses aspeto, mas acho se alguém aqui conhece os reais problemas e tem capacidades e condições, até... eu acho que esse papel são até os próprios professores que mais têm conhecimento e capacidade para definir quem tem essas... reúne essas condições. Não a nível só do currículo, porque isso obedece aos critérios específicos. Mas a nível do projeto também. Eu acho que o projeto... se alguém que está e que que e já mostrou que que fazer mais e melhor, acho que sim... deve-se dar essa oportunidade.

**Entrevistador – Por exemplo no caso do diretor deste agrupamento tem ideia qual dois documentos foi mais importante na eleição, na última eleição? O currículo ou o PI?**

**E9eeCG** – Acho mais importante o projeto.

**Entrevistador – Mas qual acha que foi mais importante?**

**E9eeCG** – Não sei. Se calhar o currículo. Se calhar. Já é muitos anos. Digo eu. Não sei. Não vi o projeto (sorrisos).

**Entrevistador – Na fase da seleção há uma entrevista. Essa entrevista ao candidato deve centrar-se mais no *curriculum vitae* ou no PI?**

**E9eeCG** – Eu acho que, neste caso em concreto, é mais até pelo projeto. Aqui em Rio. Porque isto precisa de... Aí se calhar o currículo já... (sorrisos).

**Entrevistador - No último processo de escolha do diretor, e durante o procedimento concursal prévio à eleição, teve conhecimento do PI do candidato?**

**E9eeCG** – Não.

**Entrevistador - Qual a relevância da apresentação de um projeto de intervenção na eleição do diretor? Se não houvesse PI alguma coisa seria diferente ou seria igual? Se só se apresentasse só com o currículo. Acha que é importante o PI ou não? Ou bastava o currículo?**

**E9eeCG** – O projeto... o projeto que apresenta? Eu acho importante. Agora é assim, eu não sei o que é que os restantes elementos pensam, não é. É óbvio que se apresentar um projeto e não tiver condições para o executar, isso também pesa muito, não é? Agora se eu conhecer a pessoa, um candidato... se eu conhecer o candidato, se eu souber que há condições para executar o projeto, se o projeto que ele apresentar é um projeto, para mim, na minha ótica, válido, eu não me importo do currículo do homem, muito sinceramente. Conhecendo...

**Entrevistador – E acha que se não houvesse, se os candidatos não tivessem que apresentar o projeto, os eleitos seriam diferentes ou não?**

**E9eeCG** – Eu acho que não (sorrisos). Acho que ia dar tudo ao mesmo (sorrisos).

**Entrevistador - Considera o PI um plano estratégico e político do candidato a diretor ou um mero documento formal legal de candidatura, imposto pela legislação em vigor?**

**E9eeCG** – Infelizmente, por muitas coisas que eu já ouvi, se calhar, não passa disso mesmo.

**Entrevistador - Do que conhece do PI, ou do que se recorda, em que se baseia a sua construção? Apresenta referências e articulações com outros documentos da escola?**

**E9eeCG** – Não faço ideia. Esse projeto nem sei se quem o apresenta consulta outras entidades, por exemplo os pais, se calhar, digo eu, não sei... Não faço a mínima ideia (sorrisos). Se consulta os professores, os colegas, se consulta... Não sei. Não sei como é que isso é feito. Se é... se tem requisitos, se cada um faz o que entender e apresenta. Não sei. Desconheço. Já estou a divagar (sorrisos).

**Entrevistador - De modo mais específico, na sua opinião, deve ou não haver alguma relação entre o PI e o PE?**

**E9eeCG** – (silêncio). O projeto educativo que é implementado, que está implementado na escola, pelo ministério?

**Entrevistador – Pela escola. O PE é feito pela escola. O PI é apresentado pelo candidato a diretor. Deve de haver relação?**

**E9eeCG** – É assim. Se calhar, acho que deve (sorrisos). Não sei muito bem.

**Entrevistador - No caso do último diretor eleito, esta relação estava presente? Entre o PI e o PE? Recordase de algum exemplo concreto?**

**E9eeCG** – Não.

**Entrevistador - Qual considera ser o grau de autonomia do candidato a diretor para elaborar o PI? Os futuros subdiretor, adjuntos e assessores participam nessa elaboração? Uma vez que quem apresenta é o diretor.**

**E9eeCG** – A nível dos restantes elementos, eu aqui desconheço. É ele que escolhe? São os restantes?

**Entrevistador – É ele que escolhe.**

**E9eeCG** – Pá, se é ele que escolhe, a equipa devia ter em consideração também aquilo que eles lhe... a opinião deles. É aquilo que eu falei há pouco, não sei quem é que ele consulta. Se consulta os colegas de trabalho... Uma vez que a equipa é formulada por ele, é escolhido por ele, também devia dar essa oportunidade à equipa e até um voto de confiança e dizer-lhes que escolhe porque confia. E também os querem ouvir e então sim, a partir daí elaborar um projeto a apresentar.

**Entrevistador - A capacidade de elaboração e qualidade do PI resulta mais da formação especializada em administração escolar/educacional ou da experiência adquirida como diretor, subdiretor, adjunto, presidente do conselho executivo, vice-presidente...? O que é mais importante, a formação ou a experiência?**

**E9eeCG** – Isso é uma pergunta... complicada porque costuma-se dizer que a teoria (sorrisos) é uma coisa e depois a prática é outra, não é. Tudo faz falta, agora se calhar atrevo-me a dizer e aptar... acho que a prática depois é que dita, digamos o sucesso. E a teoria ajuda a delinear um caminho e depois a prática é que vai, digo eu, falando assim um pouco... (sorrisos). Porque eu falo pela experiência. Quando me dizem que, pá, 90% do que aprendeste esquece, aproveita 10% que é aquela parte que, pata não te enterrares, não meteres os pés... (sorrisos). É pá, e depois é andar. Portanto é pegando um bocado nisso, não estou a dizer que é o caso, atenção... Como qualquer formação, sabemos que depois a prática é que conta, não é. Claro que é preciso a teoria para começar e saber definir quando é que de andar, mas a prática é que vai ditar depois a...

## **DOMÍNIO II: O PI NA ELEIÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador - Concorda com este novo modelo de eleição do cargo de diretor, preconizado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no qual o recrutamento é realizado pelo CG através de um concurso público? Concorda ou acha que podia ser de outra forma?**

**E9eeCG** – Tenho pensado muito nisso, por acaso (sorrisos).

**Entrevistador – Porque basicamente aqueles elementos é que o escolhem, não é?**

**E9eeCG** – Mas isso... acho que... eu não vou discordar. Se fosse feito com consciência, de facto, de todos, sem influências... (sorrisos) exteriores e essas coisas todas. Portanto... agora eu para discordar tinha que dar uma alternativa e eu, muito sinceramente, também não sei alternativa.

**Entrevistador – Como avalia a importância e o peso do PI no momento da eleição do diretor? No momento da decisão da eleição? Quando se tem de decidir, o PI tem ou não peso?**

**E9eeCG** – (sorrisos)... Andamos sempre à volta do mesmo (sorrisos). É pá, se não tem devia ter. Eu acho que devia ter peso e... se nós conhecermos as pessoas... claro que é complicado alguém que venha de fora, como é um concurso público, uma pessoa não conhece, pode apresentar um projeto bonito, um projeto até mais... melhor elaborado e que identifica, se calhar, melhor os problemas e dá melhores soluções, mas entre alguém que nós conhecemos e alguém que nós desconhecemos..., é complicadinho, eu opto por aquele que conheço, mesmo sabendo que aquela parte não está tão bem elaborada mas eu, isto é, estando eu contente com a pessoa e estando satisfeito e sabendo que é uma pessoa que trabalha, se dedica e tudo mais. Prefiro do que...

**Entrevistador – Basicamente o peso é relativo, não é. Depende das situações.**

**Entrevistador – Na hipótese de não ser obrigatória a apresentação de um PI, as eleições, o processo eleitoral, e eleitos seriam semelhantes ou diferentes? Acha que havia alguma diferença? Ou o PI pode servir para distinguir alguma coisa?**

**E9eeCG** – Não sei responder... eu pelo aquilo que eu vejo acho que era a mesma coisa, sem projeto. Acho que, conhecendo os diretores todos aqui do concelho (sorrisos), acho que o projeto não teve peso nenhum (sorrisos).

**Entrevistador – A existência de um único candidato facilita o processo de eleição?**

**E9eeCG** – É lógico. Por natureza.

**Entrevistador – Os candidatos em exercício de funções no agrupamento partem em vantagem relativamente aos candidatos externos?**

**E9eeCG** – Eu não sei se partem em... Ai está, depende do candidato interno. O de fora é desconhecido por natureza. O interno é conhecido por natureza, também. E o conhecimento pode dar para os dois lados. É importante, eu não digo que ele parta em vantagem, mas nós já temos uma vantagem, já o conhecemos e podemos logo formalizar uma opinião sobre aquela pessoa. O de fora, o desconhecido é que, ou procuramos conhecer mais, melhor, para fazer opinião. Partirá em vantagem no interno se for uma pessoa que nós já... ou por natureza... devia ser fulano o candidato. E se for de facto ele parte em vantagem, se for aquele que nunca..., deus queira que não seja fulano, e se ele for, a vantagem é que já está... (sorrisos).

**Entrevistador – Embora a candidatura seja unipessoal, o conhecimento prévio dos futuros membros da equipa do candidato a diretor influencia a eleição?**

**E9eeCG** – Se calhar para mim, para nós pais, nem tanto, mas se calhar mais internamente a nível de agrupamento, do corpo docente, se calhar aqueles que pois estão lá representados e, não sei se uma ou outra instituição, se calhar mesmo a equipa também tem muito peso. Principalmente aqui o pessoal docente, dos funcionários, que também estão representados, que estão mesmo inseridos na escola. Eu como, a nossa escola é fora daqui, os pais, por vezes, nem sabem quem faz parte. Se calhar... eu por acaso conheço mais ou menos toda a gente. Depois posso... não sei se vou estar presente numa futura eleição, neste caso aqui do Rio, como conheço muitos professores, tenho depois... formalizarei depois a minha opinião relativamente à equipa porque estou aqui e já tenho conhecimento. Se for outro pai que venha de uma associação que, pronto, neste caso que não conheça, fica...

**Entrevistador - Na candidatura do atual diretor essa divulgação, ou seja, da equipa, foi realizada? Teve conhecimento?**

**E9eeCG** – Eu nem tive conhecimento da eleição. Passou-me completamente ao lado.

Entrevistador - O modelo de eleição indireta do diretor previsto no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, centrado no CG, tornou o processo mais ou menos democrático?

**E9eeCG** – O processo é democrático. Não sei é se a composição do conselho geral é adequada (sorrisos).

**Entrevistador - Pareceu-lhe suficiente a divulgação e debate promovidos em torno da candidatura do atual diretor?**

**E9eeCG** – Eu... Foi há 2 anos a eleição e eu nem dei por ela. Não fazia parte do conselho aqui da...

**Entrevistador – Mas como encarregado de educação?**

**E9eeCG** – Não. Não tive... eu nem sabia que tinha sido há 2 anos. Passou-me ao lado. Não sei. Sei que há o diretor desde que eu... os meus filhos entraram na escola, portanto há 7... Estou na associação há 7 anos e sempre foi o mesmo. A renovação dele passou-me completamente ao lado.

**Entrevistador – Considera que deveria haver uma maior divulgação e debate em torno desta eleição para além do CG?**

**E9eeCG** – Acho que a comunicação não perde nada. Agora se isso depois vai fazer efeito na escolha, se calhar, não. Porque a assembleia é que vai escolher. Isto serviria se... eu como representante dos pais, marcasse uma reunião com os pais, olhem temos este 2 candidatos. Como é que é? Em quem é que vamos votar? Que eu vou-vos representar, no fundo. Poderia ser. Se calhar era mais justo, até. Mas se fosse nesses moldes, não é.

**Entrevistador - O relatório de avaliação dos candidatos, baseado no *curriculum vitae*, no PI e na entrevista, e resultante de procedimentos discretos e restritos a uma comissão reduzida do CG, pode condicionar a eleição do diretor?**

**E9eeCG** – Eu acho.

**Entrevistador - Considera o CG verdadeiramente legítimo e representativo para a escolha do diretor?**

**E9eeCG** – Normal, como está estruturado tudo, acho que sim. Assim como tem poderes para o destituir. Se tem poderes para o destituir, também é legítimo que tenha poderes para o eleger.

**Entrevistador - O perfil dos elementos representantes do CG, influencia a escolha do diretor?**

**E9eeCG** – (hesitação) Não lhe sei responder... (sorrisos)

**Entrevistador – Ou seja, se lá estivessem outros, poderia ser diferente?**

**E9eeCG** – Eu acho que ia dar ao mesmo. Mas isso... sem me alongar muito... espero estar enganado.

**Entrevistador – Sente que existem pressões, interesses e negociações colaterais no sentido de direcionar a votação e escolha de determinado candidato? Justifique.**

**E9eeCG** – (sorrisos) Não, não... repita lá isso.

**Entrevistador – Quando da eleição do diretor, acha que há ali pressões, interesses, negociações para direcionar a votação?**

**E9eeCG** – Isso vem no seguimento da questão anterior, não é. Portanto, por isso é que eu lhe disse que infelizmente, que, tirando as pessoas... Pá, é assim, eu... infelizmente acho que... eu não sei se... Eu queria estar presente até numa próxima eleição, para aí sim, algumas suspeitas que eu tenho... Nada de... são coisas minhas. Eu ou as confirmar ou... ou saná-las, digamos. Porque para por as coisas preto no branco, temo que, e por isso é que dou algumas respostas que tenho dado, temo que a eleição é influenciada. Temo que há... que há ali interesse em nomear determinada pessoa, infelizmente. E por isso é que estou a dar assim algumas respostas... porque é aquilo que me parece. Não tenho nada em concreto, nunca presenciei, gostava até de presenciar só porque... para eu... não já estive e notei, não notei e confirmei que há ou não e depois, se calhar, aí sim poder outro tipo de respostas.

**Entrevistador - Qual importância atribui à relação entre os candidatos a diretor, e a autarquia, nomeadamente a câmara municipal?**

**E9eeCG** – (sorrisos)... A relação tem que ser boa. Deve ser boa. Aliás, nós estamos num momento em que isto é uma sardinhada de responsabilidades, não é. Eu já... bate-me muitas vezes que... às vezes não percebo porque é que a câmara tem responsabilidades demais, o agrupamento tem outra, depois a junta tem noutra. E depois quando há problemas a junta passa para o agrupamento, o agrupamento passa para a câmara e a câmara volta a chutar para o agrupamento, e acabamos aqui num *ping pong*, portanto. Quando devia ser uma entidade, isto é a minha opinião, uma entidade que quando há um problema, é aquela entidade. E aquela entidade é que tem de responder se vai depois buscar um recurso à câmara, se vai buscar um recurso ao ministério da educação ou se vai buscar um recuso à junta, eu não tenho nada a ver com isso. Agora, as relações deve ser boas porque da maneira como estão as coisas todos dependemos todos uns dos outros. E aquilo que eu disse há bocado, as parcerias são importantes, portanto não só, e a câmara tem muito poder, poder de decisão em muita matéria, portanto.

**Entrevistador - Qual o grau de politização partidária existente no procedimento de escolha do diretor? Justifique.**

**E9eeCG** – Tenho a certeza que há.

**Entrevistador – Ou seja, a cor política pode influenciar?**

**E9eeCG** – Pode. E até acho que já influenciou no concelho do Cávado (sorrisos).

**Entrevistador - O facto de ser o CG a eleger o diretor, tornou o diretor mais dependente desse órgão, do CG? Mais submisso?**

**E9eeCG** – Não. Acho que não há necessidade disso. Acho que o conselho geral não pode ser visto como um inimigo do diretor, acho que deve ser visto como um aliado. E isso não deve ser posto nesses moldes.

**Entrevistador - Se tivesse de identificar qual o órgão com mais poder no interior do agrupamento, que órgão seria esse?**

**E9eeCG** – O órgão de direção.

### **DOMÍNIO III: O PI NA AÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador - Compare a gestão unipessoal do atual diretor (DL n.º 75/2008, de 22 de abril) com a gestão colegial do antigo presidente do conselho executivo ou diretor (DL n.º 115-A/1998, de 4 de maio)? O PI veio trazer novas formas de atuação do diretor?**

**E9eeCG** – Isso é muito técnico mesmo. Eu para responder a isso tinha que me... teria que, se calhar, me recordar muito bem de quando era essa altura, nesse modelo. Passou-me ao lado. Se foi, era quando era aluno. Não sei. Tinha que... Eu acho que tinha prós e contras, mas isso para estar aqui a falar é muito vago, muito subjetivo.

**Entrevistador - Conhece o projeto de intervenção do diretor em exercício no agrupamento?**

**E9eeCG** – Não.

**Entrevistador - Na gestão e administração quotidiana do agrupamento, identifica alguns objetivos e estratégias do PI do diretor?**

**E9eeCG** – Desconheço o projeto dele, portanto não sei se ele está dentro do projeto, se está fora. Se está a ir com projetos de fora, se está, não sei.

**Entrevistador - O que reflete mais a ação estratégica do diretor, o PE ou os objetivos e estratégias do PI?**

**E9eeCG** – (silêncio) (sorrisos) Não sei. Tinha de conhecer o projeto dele. É lógico que o projeto educativo é fundamental, não é. Agora... e acho que deve estar acima de... Pelo menos o projeto do diretor deve ter isso como máxima. A sigla máxima é o projeto educativo. Melhorar as condições, tudo... portanto, deve ser por aí, tem que ter... tem que estar focado e centralizar isso. Tudo o que ele possa planear é à volta disso, para melhorar o projeto educativo da escola.

**Entrevistador - O PI, como plano pessoal de intenções, veio reforçar o poder e a autoridade do diretor? O diretor tem agora mais poder e autoridade?**

**E9eeCG** – Relativamente a quando era equipa?

**Entrevistador – Por exemplo.**

**E9eeCG** – Como pessoa, como diretor, se calhar, reforçou-lhe os poderes. Se é ele que escolhe a equipa, se é ele... Se automaticamente a equipa fica subordinada, se quem é o escolhido é ele e não a equipa. É ele que é escolhido, o eleito. É ele que responde, é ele que é responsabilizado, é ele que também exige, é ele que também pode, não é... portanto, se calhar, ele que terá mais poderes.

**Entrevistador - A implementação do PI é devidamente avaliada e monitorizada? De que forma? O CG faz alguma avaliação do PI?**

**E9eeCG** – Sim. São, são mostrados resultados, são mostrados. Sim, objetivos a definir... eu não sei se são os objetivos do diretor, se são da escola, do programa TEIP... Portanto, eu parece-me que aquilo são programas da escola que são ali...

**Entrevistador – E não propriamente o PI?**

**E9eeCG –** Exato. Parece-me.

**Entrevistador - No final do mandato do diretor, a escola espelha a imagem da ação estratégica preconizada no PI?**

**E9eeCG –** Eu não sei se está à imagem do que ele se propôs fazer, mas está à imagem dele. Aquilo que eu percebo, no dia a dia, ora eu não conheço o projeto, não sei o que é que ele... eu acredito que ele se tenha proposto fazer mais e melhor. Mas na minha opinião que este agrupamento está muito à quem daquilo que podia ser. E não é difícil comparar. E daí haver o problema da desertificação escolar. Os miúdos saem. E eu quando vejo um miúdo que veio da escola onde eu sou o presidente da associação de pais, e que em vez de vir aqui para o Rio, foi para a escola do 2º ciclo do Cávado, eu não consigo aceitar isso. Acho que ninguém devia aceitar uma coisa dessas. Como pai, porque estamos a falar do mesmo concelho. Se me disser que foi do Rio para Braga, eu aí já dou... já não critico, nem... aceito porque Braga tem imensa oferta, tem imensas escolas, públicas, privadas. Agora aqui no mesmo concelho, acho que os projetos a existir, deviam existir para todos. Acho que a política, devia ser uma política a nível de concelho, do que são as ofertas, o que são as parcerias. É óbvio que os agrupamentos têm independência de fazer as parcerias que fazem, mas se um miúdo foge para outro agrupamento porque aqui não tem o que pretende, eu acho que é mau. Se não tem devia ter. E devia se esforçar para ter. E eu até tolero, dou de barato que o agrupamento A implemente algo e que teve sucesso, e que aqui só se implemente 1 ou 2 anos depois. E vamos aproveitar. Eu não consigo é aceitar é que passados 10 anos não se tenha implementado aqui aquilo que é um sucesso no agrupamento o lado (sorrisos).

**Entrevistador - Ainda no âmbito da importância do PI na eleição e ação do diretor, gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?**

**E9eeCG –** Não. As perguntas foram tão bem feitas que tocam nos pontos todos.

**Entrevistador –** Ok. Obrigado pela colaboração.

## Apêndice XX – Transcrição da entrevista à representante da comunidade local no conselho geral (E10clCG)

**Local:** Sala dos diretores de turma.

**Data:** 5 de junho de 2019.

**Hora:** 18.00 horas.

A presente entrevista semiestruturada, enquadrada numa investigação académica realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional da Universidade do Minho, pretende estudar e compreender o papel do projeto de intervenção na eleição e ação do diretor e as percepções dos atores intervenientes.

Agradecemos a disponibilidade e reiteramos o compromisso de anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como do seu tratamento. Iniciando a entrevista, peço autorização para efetuar a respetiva gravação áudio.

### PERFIL BIOGRÁFICO DO ENTREVISTADO

**Sexo:** Feminino.

**Idade:** 48 anos.

**Habilitações literárias:** Mestrado em Psicologia.

**Área de formação:** Educação Física.

**Anos no desempenho do atual cargo no conselho geral:** 10 anos.

**Entrevistador - Quais as motivações que a movem para o desempenho do cargo que exerce no conselho geral?**

**E10clCG** – Como estava a dizer, inicialmente estava como representante de uma associação de pais, e, entretanto, havia a necessidade de ter alguém a representar o pais no conselho geral e foram aqui a escola, se me recordo, se não me engano, porque já vai há algum tempo, fez... divulgou essa questão de ter um representante dos pais junto de todas as associações, e reuniu, pronto, agendou uma reunião para juntar essas pessoas. Na altura vieram muitas poucas pessoas e entretanto fiquei como representante no conselho geral. Achei que era importante, não é, devido ao papel que tem no conselho geral aqui na escola que houvesse de facto alguém a representar os pais nesse conselho geral. Foi assim que se iniciou minha participação no conselho geral. A voz dos pais é sempre importante. Os filhos, de facto, para nós são importantes e se podemos acompanhar tudo o que é feito no âmbito do contexto escolar, é sempre uma mais valia que os pais possam ser representados e terem uma voz nesse conselho geral. Entretanto, já não fazia parte da associação de pais e era para sair do conselho geral. Entretanto, eu também faço parte da direção da Casa do Povo do Rio, e como é uma instituição também importante aqui na comunidade, acabei também por ficar então no conselho geral, aí já mais... já mais não, como representante dessa instituição. A relevância acaba por ser diferente daquela que inicialmente me levou a ficar nesse cargo, porque já não estou a representar os pais, mas sim, uma instituição que tem também, como já disse, um papel importante. Nós até tivemos aqui um protocolo, uma parceria, como quiser chamar, com a escola porque quando abriu o centro escolar aqui há 3 anos, confesso que as datas não é comigo, se calhar mais, é capaz de ser há 4 ou 5 anos, nós colaborámos, havia necessidade de fazer o período de prolongamento no apoio nas refeições. E nós assumimos então o protocolo com a escola e a câmara e a nossa instituição no sentido de prestar esse serviço. Pronto. E por isso fazia todo o sentido essa envolvimento também no conselho geral, tendo em conta também esse papel. Entretanto o protocolo deixou de existir, passou a ser esse trabalho toda responsabilidade da câmara. No entanto,

continuámos a ser uma entidade que representa aqui a... vila do Rio, e por isso era importante continuarmos também a estar representados nesse conselho geral. Basicamente é isso.

## **DOMÍNIO I: O PI NO PROCEDIMENTO CONCURSAL**

**Entrevistador - Se tivesse de apresentar uma definição de PI, qual seria?**

**E10clCG** – Pois. O projeto de intervenção, para mim, é, de facto, a possibilidade de determinar onde se quer chegar, definir uma linha de intervenção e que era importante, tendo em conta a realidade, onde queremos chegar. Quais são as metas que queremos atingir. E ao nível escolar, aqui várias metas podem ser definidas. O próprio enquadramento, vamos dizer, legal, dentro do ministério da educação para um projeto como essa escola, que é um projeto TEIP, não é. E por cima já há uma série de orientações, mas mesmo assim há margem de manobra, alguma autonomia para se criar um projeto, que ainda pode ir o encontro dessas metas, mas que ainda pode ser mais alargado e abranger ainda muito mais do aquilo que são as linhas orientadoras que se pretende já daquele, do enquadramento pré-estabelecido, vamos dizer, no âmbito dos TEIPs. Agora não sei. Para mim é isso. Um projeto de intervenção é, de facto, tentar ver o que é que se pode ainda melhorar, quais são as metas que nós queremos atingir. E a partir daí definir uma série de ações e intervenções, definir prazos para os cumprir, e pronto, é isso que eu vejo num projeto.

**Entrevistador - Qual o elemento de candidatura que considera mais importante na apresentação da candidatura ao cargo de diretor, o *curriculum vitae* ou o PI? Porquê?**

**E10clCG** – É assim. Ambos são importantes. Eu acho que pode haver um projeto muito interessante, mas de facto o currículo, a pessoa, quando falo do currículo, entendo que é a pessoa mais em si, porque o currículo às vezes... acho que o currículo supostamente retrata uma pessoa, não é. E estamos a falar de uma pessoa com experiência, e às vezes o projeto até muito bom, mas a experiência nem ser muito grande, às vezes as coisas podem não correr bem, porque de facto há muita expectativa, mas depois as coisas podem não se resolver, porque há uma série de problemas que podem surgir. Com a experiência seria mais fácil resolver. Por isso é que eu acho que tem que ser algo... acaba por ser os 2 é importante. Porque também se alguém com uma experiência que não tem grande visão estratégica de intervenção, porque muitas vezes as pessoas também se acomodam, sobretudo quando já estão há muito anos no cargo. A motivação e o empenho nem sempre pode corresponder, por isso acho que as duas estão em sintonia. Quer dizer, tem que haver, de facto, alguém com algum currículo bastante razoável para poder sustentar um bom projeto de intervenção.

**Entrevistador - No caso do diretor deste agrupamento tem ideia qual dois documentos foi mais importante na eleição, na última eleição?**

**E10clCG** – Eu acompanhei o conselho geral já há muito tempo, como acho... se não me enganei no tempo que estou a dizer, acho que... É assim, eu peço desculpa se me estou a repetir, mas acaba por se também os 2. Agora claro que nesse caso, conhecendo bem o currículo e a pessoa em si bem, nem sequer tanto o currículo, porque não estive ali a esmiuçar o currículo do candidato assim ao pormenor, mas de facto pela pessoa valia a pena dar continuidade. O projeto de intervenção era interessante sem dúvida nenhuma, mas aí se vou pesar, que volto a dizer que são as duas coisas, confesso, nessa questão, que o currículo acabou por pesar mais um bocadinho porque achámos que era a pessoa indicada para o cargo.

**Entrevistador – A entrevista ao candidato deve centrar-se no *curriculum vitae* ou no PI? E porquê? O que é que deve ser esmiuçado?**

**E10clCG** – (sorrisos) Pois. Acho que é importante que o candidato saiba explicar o projeto e sinto que é... muitas vezes é muito fácil constituir um projeto, como já disse, há muitas coisas que já sabemos de antemão que são importantes, mas se não vem da própria pessoa, que se não sente que é algo que foi construído, pensado, não me parece que, por isso, no momento da entrevista é portanto nós sentimos que aquela pessoa, de facto houve uma estratégia, sabe perfeitamente porque é que definiu isso e aquilo. Por isso, acho que tem que ser capaz de vender o projeto que pretende fazer. Por isso, no momento da entrevista isso tem que ser claro. Não foi um projeto está aqui. Falta dizer que é muito fácil fazer um projeto. Tem que sentir que parte da pessoa e que tem ali algo que sentimos que a pessoa vai contribuir para fazer a diferença. Mas que isso não sei. É assim, não tendo propriamente a pessoa à frente, muitas vezes uma entrevista começa-se por analisar primeiro o currículo e a partir definir o que é que seria importante abordar. Por isso, acho que, de facto, principalmente a pessoa que nós entrevistamos nesse conselho geral, tem que ser capaz de valorizar o que pretende fazer e ser capaz de dizer porque é que tomou aquelas decisões, porque é que fez aquelas opções quando definiu aquele projeto.

**Entrevistador - No último processo de escolha do diretor, e durante o procedimento concursal prévio à eleição, teve conhecimento do PI do candidato? Por que meio?**

**E10clCG** – É assim, confesso que, se a memória está a funcionar, foi no momento de uma reunião de conselho geral, em que foi exposto o que estava previsto nesse projeto. Pronto. Agora se me pergunta exatamente o que estava previsto nesse projeto, neste momento já não acerto.

**Entrevistador – Apreciou a estrutura do PI? Que pontos é que considerou relevantes?**

**E10clCG** – Pois. Confesso (sorrisos)... não. Porque é assim, quem está nesse processo há muitos anos, já... é como eu digo há muitas coisas que são recorrentes, não se pode... a margem de, vamos dizer, de inovação acaba por ser sempre muito reduzida. Se calhar estou a ser um bocadinho mazinha ao dizer isso, mas pronto, é a minha opinião, estou..., mas aquilo que eu sinto também é que não há grandes, como é que eu hei de explicar, também dizer que não há grandes milagres. Há muitas coisas que se pode fazer, mas também não... é difícil inovar. Por isso, quem já passou por esse processo todo, vai conhecendo, não me pareceu que também houvesse ali... pareceu-me um projeto dentro do normal, dentro daquilo que era pretendido. Por isso não... neste momento confesso que não tenho nada que me chamasse mais assim muito à atenção. Tirando o facto, peço desculpa se..., é que é assim, nós continuamos, que é assim, em relação a esta escola, uma das preocupações que, suponho que não é só esta escola, não deve ser só, já que está numa escola, provavelmente vai concordar com o que estou a dizer, o grande problema é a falta de participação dos pais no processo, de uma maneira geral. Nós nas, nas, nas faixas mais baixas, pré-escolar, normalmente os pais são mais participativos. Quando vai aumentando a idade dos filhos, já não é bem assim. E isso é um problema que acaba por afetar. Nós temos aqui um contexto específico nesta escola. Pais essencialmente com baixas habilitações, de uma maneira geral, e que, de facto, se houvesse mais participação dos pais, em todo o processo de aprendizagem dos filhos, também poderia haver aqui algum, alguma vantagem, pronto. Eu acho que se bem me recordo do projeto, também tinha a ver com tentar encontrar aqui algumas soluções para existir um maior envolvimento dos pais nesse processo. Porque é aí um dos problemas aqui nesta escola.

**Entrevistador - Qual a relevância da apresentação de um projeto de intervenção na eleição do diretor? Se não houvesse PI alguma coisa seria diferente ou ficaria tudo na mesma?**

**E10clCG** – É assim, eu acho que é relevante. Para mim é importante, sem dúvida nenhuma. Porque é, como já disse, podemos ter de facto alguém que até tem um bom currículo, até dei esse exemplo, não é, mas que depois acomoda-se um bocado na situação. Por isso o projeto para mim tem como objetivo

definição de metas de ações onde nós queremos chegar a algum resultado. Por isso, tem que ficar claro quais são, dentro daquele mandato, não sei se podemos chamar assim. Temos de saber onde é que aquela pessoa, neste caso o diretor quer chegar nesse mandato. E por isso o projeto tem que definir claramente quais são as metas e os resultados que pretende atingir.

**Entrevistador - Considera o PI um plano estratégico e político do candidato a diretor ou um mero documento formal legal de candidatura, imposto pela legislação em vigor?**

**E10clCG** – É assim, é como estava a dizer, eu acho que é um plano estratégico, mas infelizmente a margem de manobra nem sempre, já acabei de dizer, vou-me contrariar agora (sorrisos), mas ele tem que existir, nós já sabemos, não é, pronto. Vou... Sei que algumas coisas acabam, volto a dizer que acabam por ser recorrente, porque dentro daquilo que é possível fazer no contexto escolar, volto a dizer, é dentro sempre do mesmo, mas podemos dar prioridade a determinadas áreas, eu acho que isso, o projeto conseguiu tentar definir isso, nesse caso, nesse, nesse processo de seleção e de projeto definido pelo diretor, acho que houve esse cuidado de tentar definir aqui algumas estratégias, definir algumas prioridades na ação, na intervenção que gostaria de desenvolver.

**Entrevistador - Do que conhece do PI, ou do que se recorda, em que se baseia a sua construção? Apresenta referências e articulações com outros documentos da escola?**

**E10clCG** – Não sei.

**Entrevistador - De modo mais específico, na sua opinião, deve ou não haver alguma relação entre o PI e o PE?**

**E10clCG** – Deve. Deve, porque é difícil separar as 2 coisas. O projeto de uma escola é um projeto educativo. Não há volta a dar. Claro que isso abrange muitas áreas de campos de ação, mas é um projeto educativo (sorrisos).

**Entrevistador - No caso do último diretor eleito, esta relação estava presente? Entre o PI e o PE? Recordase de algum exemplo concreto?**

**E10clCG** – Eu sempre conheci o diretor a mesma pessoa que foi reeleita. Por isso, não tenho forma de comparar, vamos dizer, o projeto... porque eu acho que também quando eu cheguei já tinha sido eleito, por isso não tomei conhecimento do projeto na primeira eleição. Não sei se estou-me a fazer entender. Na primeira eleição não... quando entreguei não participei no processo.

**Entrevistador – Mas participou no último?**

**E10clCG** – No último sim, por isso não tenho grandes elementos de comparação. Não consigo...

**Entrevistador - Qual considera ser o grau de autonomia do candidato a diretor para elaborar o PI? Os futuros subdiretor, adjuntos e assessores participam nessa elaboração?**

**E10clCG** – E pelo menos quero acreditar que sim, não é? (sorrisos). E tem de ter mesmo, no meu ponto de vista, tem que ter uma intervenção, claramente. Se não tiver, eu acho que é péssimo.

**Entrevistador – Acha que aqui na escola houve intervenção da equipa no projeto de intervenção que foi apresentado pelo diretor?**

**E10clCG** – Eu acredito que sim.

**Entrevistador - A capacidade de elaboração e qualidade do PI resulta mais da formação especializada em administração escolar/educacional ou da experiência adquirida como diretor, subdiretor, adjunto, presidente do conselho executivo, vice-presidente...?**

**E10clCG** – Ambas as coisas. As duas coisas podem fazer a diferença, não é? Porque é assim, a formação é importante. Nós sabemos todos nós que na nossa atividade profissional, temos consciência que temos

que ir melhorando as nossas competências. Por isso a formação que nós temos ou que podemos vir a adquirir vai sempre fazer com que o nosso trabalho seja melhor. Por isso a formação é importante. A experiência também no dia a dia nos ensina como lidar com determinadas situações, por isso ambas são importantes.

## **DOMÍNIO II: O PI NA ELEIÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador - Concorda com este novo modelo de eleição do cargo de diretor, preconizado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no qual o recrutamento é realizado pelo CG através de um concurso público?**

**E10clCG** – Eu concordo. É assim, eu não tenho... pois eu não tenho... não sei exatamente como é que funcionava antes, não é, mas faz... parece-me mais democrático (sorrisos) dessa forma, apesar que tem as suas limitações, não é?

**Entrevistador – Anteriormente, basicamente era, concorria não como individual, mas era equipa. E quem votava nessa equipa eram todos os elementos da comunidade educativa, ou seja, todos os professores, todos os funcionários... Era mais alargado. Até 2008.**

**E10clCG** – Pois. Isso poderia, eventualmente, também ser interessante. A questão é que provavelmente alguns não seriam... para já não sabia se a adesão seria muito elevada, a acontecer o mesmo que está a acontecer seria só, provavelmente, os representantes que vinham ao ato eleitoral, não sei. Não sei como é que depois esse processo... também era interessante ver quem é realmente depois participava no processo de eleição. Se havia, de facto, uma participação muito grande ou não. Porque muitas vezes, claro que os professores conhecem, claro. Mas tudo o que vinha de fora, se não conhecem a dinâmica da escola, era um bocadinho difícil terem uma... como é que eu hei de explicar, uma, uma visão. Porque ou há um trabalho prévio, explicar a todos os elementos o projeto, ou então seria, não seria impossível fazer com que essas pessoas participassem no processo eleitoral, não é?

**Entrevistador – Como avalia a importância e o peso do PI no momento da eleição do diretor? Ou seja, quando se vota, qual acha que é o peso do PI na altura de votar? Pensa-se no PI?**

**E10clCG** – Tem peso. Volto a dizer, continuo a achar que é um momento importante. Por isso, eu quase que diria 50/50, mas... porque acabei de dizer isso também mais atrás. A experiência, o currículo é importante, mas o projeto também. Por isso, nesse caso acho que é difícil... acho que ambos são importantes. Se tiver que ter um peso, é 50/50, ou eventualmente até podia dar mais peso ao projeto.

**Entrevistador – Na hipótese de não ser obrigatória a apresentação de um PI, as eleições, o processo eleitoral, e eleitos seriam semelhantes ou diferentes? E porquê?**

**E10clCG** – Poderia haver diferença. Mas poderia também não haver (sorrisos).

**Entrevistador – A existência de um único candidato facilita o processo de eleição?**

**E10clCG** – Eu acho que está errado ter um único candidato, infelizmente (sorrisos).

**Entrevistador – Mas facilita ou não?**

**E10clCG** – Claro que acaba por... É assim, se há 1. Eu acho que para haver um processo eleitoral, o ideal é sempre ter mais do que um candidato, não é? Quando há 1, acho que o processo eleitoral elimina-se por si só (sorrisos), não é? Há uma....

**Entrevistador – Ou não?**

**E10clCG** – Ou não, em que sentido? Deixava de existir processo eleitoral? O que é que...

**Entrevistador – Podiam votar contra a candidatura.**

**E10clCG** – Pois. Sim, mas nesse caso íamos reportar e era possível, sim. Mas nesse caso, é o que eu estou a dizer, o adequado para evitar essa situação, poder empatar, seria mesmo que houvesse mais que 1 candidato.

**Entrevistador – Os candidatos em exercício de funções no agrupamento, da casa, partem em vantagem relativamente aos candidatos externos?**

**E10clCG** – Acho que sim. É assim, claro que depois também depende muito dos contextos, de quem vai apresentar, mas à partida sim. Sim. Há uma relação criada, há um trabalho já feito. Quem vem do exterior, ou é ligado a essa área, ou então como é que nós vamos avaliar se será de facto... acabamos de dizer que o currículo é importante. Desse lado nenhum, não sabemos qual é a experiência que a pessoa tem. Pode dizer, mas não houve provas, mas é difícil fazer essa avaliação. Por isso, claro que parte em vantagem.

**Entrevistador – Embora a candidatura seja unipessoal, o conhecimento prévio dos futuros membros da equipa do candidato a diretor influencia a eleição? A facto de se conhecer a equipa que vai trabalhar com ele pode influenciar a escolha de um ou de outro?**

**E10clCG** – Claro que sim. Acho que sim. Acho que sim.

**Entrevistador - Na candidatura do atual diretor essa divulgação, ou seja, da equipa, foi realizada?**

**E10clCG** – Eu confesso que não me recordo.

**Entrevistador - O modelo de eleição indireta do diretor previsto no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, centrado no CG, tornou o processo mais ou menos democrático? Comparativamente ao modelo anterior?**

**E10clCG** – Não se importa de repetir?

**Entrevistador – Ou seja, este modelo indireto, porque quem lá está, está a representar alguém, e centrado num grupo de pessoas que são representantes, tornou o processo mais ou menos democrático? Acha que é mais democrático assim, ou mais alargado como era antigamente?**

**E10clCG** – Eu disse que... (pausa). É, É... É difícil estar a responder a essa questão. Eu apesar de tudo acho que é democrático, mas... mas dizer... porque era como estava dizer, tudo depende de como seria o outro processo. Eu não conheço exatamente como funcionava o outro processo. Claro que quanto mais pessoas, acho que é sempre melhor poder ser mais representativa a voz de toda a gente, não é? Mas... conhecendo, como eu conheço, neste momento, o envolvimento, por exemplo normalmente, das outras entidades, da comunidade que representa os pais, que nem sempre o envolvimento é muito grande, acabávamos por não haver grande diferença entre ser aberto a mais pessoas ou no conselho geral, que são as pessoas que normalmente já se envolvem no processo, não sei se... Sei que não há respostas certas ou erradas, estou a dar a minha opinião, não é? Mas também não conhecendo muito a outra forma, é um bocadinho difícil dar uma resposta.

**Entrevistador - Pareceu-lhe suficiente a divulgação e debate promovidos em torno da candidatura do atual diretor? Quando ele se candidatou, houve divulgação, houve debate?**

**E10clCG** – É assim, mais uma vez, sendo um único candidato, não é, é muito mais... Não há necessidade de grandes debates, não há necessidade de grandes discussões. Houve discussões, os assuntos foram tratados...

**Entrevistador – Mas em CG?**

**E10clCG** – Sim, sim. É isso que estou a dizer. Pelo menos daquilo que me recordo, volto a dizer. Agora, claro que se houvesse mais candidatos, provavelmente os debates seriam muito mais ricos, mais...

Porque existia ali a necessidade de... não é? 1 candidato, e nós vemos que era um trabalho bem feito, que as coisas estavam a funcionar, que... quer dizer, não havia necessidade de... de grandes debates.

**Entrevistador – E considera que deveria haver uma maior divulgação e debate em torno desta eleição do diretor, para além do CG?**

**E10clCG –** É relativo, tendo em conta essa situação. Tendo em conta que havia já um... porque depois depende muito da situação, não é? Nesse caso estávamos a falar de um diretor, que já tinha sido diretor, que tinha já desenvolvido um trabalho como diretor, tinha feito as suas provas, não é? não havia aqui necessidade de grandes debates, não é? Porque há, há aqui...

**Entrevistador – Mas no caso de haver dois, acha que era importante haver divulgação e debate? Até foram do CG?**

**E10clCG –** Sim, sim. Acho que poderia ser muito mais interessante, se fosse assim.

**Entrevistador - O relatório de avaliação dos candidatos, baseado no *curriculum vitae*, no PI e na entrevista, e resultante de procedimentos discretos e restritos a uma comissão reduzida do CG, pode condicionar a eleição do diretor? A forma como eles elaboram o relatório?**

**E10clCG –** (sorrisos) Claro que pode condicionar. Eu como psicóloga, não podia dizer o contrário (sorrisos). Agora, claro que nós acreditamos que as pessoas fizeram esse relatório com grande profissionalismo e que... Agora nós sabemos que isso pode acontecer (sorrisos).

**Entrevistador - Considera o CG verdadeiramente legítimo e representativo para a escolha do diretor? Ou para a escolha do diretor?**

**E10clCG –** Eu considero que sim. Porque há mesmo a preocupação de ter um representante de todos os elementos que são importantes dentro da comunidade escolar, por isso, não vejo porque é que não seria muito... para mim a resposta seria assim.

**Entrevistador - O perfil dos elementos representantes do CG, perfil pessoal, profissional, influencia a escolha do diretor? Se estivessem outras pessoas a representar os mesmos grupos, seria diferente?**

**E10clCG –** Também poderia (sorrisos), não é? Porque somos todos diferentes, claro que a tendência poderia, poderia dar outro resultado. Como disse, e muito bem, poderia haver pessoas que entendessem que não dava continuidade a esse... a essa pessoa, nesse caso. Por isso, não sei. Imaginamos. Eu estou a imaginar um caso extremo. Outra pessoa que chegasse entretanto, por exemplo no conselho vinha substituir alguém que não podia e era novo, e vinha com ideias completamente diferentes ou... porque às vezes nós sabemos que basta... podia desestabilizar ou até comprovar que aquilo que nós pensávamos que era assim, não era nada assim, era assado... dar uma situação completamente diferente. Acho pouco provável isso acontecer, mas poderia acontecer.

**Entrevistador – Qual o membro ou grupo representado no CG que tem mais poder no processo de eleição do diretor? Presidente, os professores, não docentes, os membros cooptados, a autarquia...**

**E10clCG –** É assim, nesse caso não houve grande... como é que eu hei de explicar, não se sentiu muito essa diferença de poderes. Mais uma vez, porque era alguém que nós já conhecíamos, por isso esse jogo de poder, vamos dizer entre aspas, acabou por se anular. Porque era um processo, vamos dizer praticamente de continuidade daquele que já estava a ser feito. Agora, imaginando que não fosse assim, uma pessoa recente, provavelmente aí poderá haver mais peso para uma pessoa que já... Porque é assim, volto a dizer, como no meu caso já conhecia a pessoa, não é? sou um elemento exterior aqui á escola, não convivo regularmente, mas como houve essa experiência, já tinha uma noção do que é que estávamos a falar, de qual é a pessoa que estava ali. Imaginamos que era uma pessoa nova, estou agora a imaginar, os professores que convivem no dia a dia, já têm uma noção, já poderiam ter uma ideia

diferente daquela que eu teria porque eu só vou ver aquela pessoa 1 vez, 2 ou 3, naquele ano. Não sei se me estou a fazer entende? E isso poderia dar mais poder aos professores porque poderiam... pronto era uma visão mais clara sobre o desempenho daquela pessoa, que eu não tenho, não é?

**Entrevistador – Sente que existem, tendo em conta a experiência, pressões, interesses e negociações colaterais no sentido de direcionar a votação e escolha de determinado candidato?**

**E10clCG** – Não, não, não. Em nenhum momento se sentiu isso. Acho... é o que eu digo, nesse caso foi um processo natural, pronto. O trabalho estava a correr tudo muito bem, não fazia sentido estar aqui a criar ondas. Agora evidentemente, se não estávamos satisfeitos, provavelmente o resultado podia ter sido completamente diferente.

**Entrevistador - Que importância atribui à relação entre os candidatos a diretor, e a autarquia?**

**E10clCG** – É assim, existe uma relação. Uma escola tem que ter como parceiro a autarquia como muitas outras instituições. Eu, nós próprios, estou aqui a representar uma instituição, uma IPSS, temos que ter uma relação com a câmara. Se influencia ou não, é assim, há sempre a possibilidade de poder influenciar. Mais uma vez, é difícil dizer que... é tudo muito neutro, mas eu acho que até, muito honestamente, em relação a essa situação, não sinto nada disso. Acho que a pessoa está porque merece estar, porque é uma pessoa que tem... tentar ser... pronto neutro na forma como lida... Todos precisamos uns dos outros, eu acho que uma escola que muito centrada nela própria não pode funcionar. Precisa do apoio de todos. E eu entendo que deve ter o apoio da câmara. E a câmara, não vejo também nenhum interesse que também não possa colaborar com a escola. Porque todos estamos a ir no mesmo sentido, pelo bem dos alunos, não é? E por isso... agora eu entendo que possa acontecer, nós sabemos que esses jogos políticos podem influenciar. Acredito que pode haver aqui às vezes algumas tendências. Aqui não sinto isso, muito honestamente.

**Entrevistador - Qual o grau de politização partidária existente no procedimento de escolha do diretor?**

**E10clCG** – Não. Não achei. É repetir aquilo que acabei de dizer. Não senti nada disso.

**Entrevistador - O facto de ser o CG a eleger o diretor, tornou o diretor mais dependente desse órgão? Ou mais submisso ao CG?**

**E10clCG** – É assim, também não sinto isso. Claro que eu acho que ele tem noção que tem ali que nos agradar de certa forma, não é, mas não sinto que ele fique, até porque eu acho que... pronto estamos a falar de uma pessoa muito específica, não é? não sei se para o estudo era esse ou outro, se calhar não é muito relevante, mas neste caso específico, acho que é alguém que está muito seguro do que faz, que também é capaz de dizer, isso fiz menos bem, não tem problema de o dizer... não tem que estar sempre... Agora eu sinto que é uma pessoa que, tem que, dentro do conselho geral, mostrar um bocadinho o que é que anda a fazer, como está a fazer. Porque esse processo faz com a pessoa esteja dependente da nossa aprovação. Sabendo mesmo assim que, é assim, a forma como está construído o conselho geral, não é, não me parece que haja assim... como é que hei de explicar... agora estou metida numa alhada (sorrisos)... como é que eu vou explicar isso... Quem poderia eventualmente intervir mais, se quisesse intervir, é aquele que você já foi falado, referido, seria aquelas pessoas que acabam por ser mais representativo no terreno, que seriam ou os professores... imaginemos que havia um conjunto de professores que gostariam de, entre aspas, ver de for aquele diretor, poderiam ter um peso muito grande depois na... não é? e se calhar esse diretor sente que também sente isso, não é, tem que ter algum cuidado. A camara, falou a questão poder político, também se quisesse, poderia eventualmente aqui haver... Por isso... enquanto que outras entidades poderiam ser mais difícil. Nós temos que ter aqui, não é? alguma influência, a nossa influência. Acho que há aqui, de facto, pessoas com mais poder que outras, dentro do conselho geral. Claramente. Mas aqui não se sentiu essa situação.

**Entrevistador - Se tivesse de identificar qual o órgão com mais poder no interior do agrupamento, que órgão seria esse? Qual é o órgão mais importante em termos de escola? CG, diretor, pedagógico...**

**E10clCG** – Supostamente devia ser o conselho geral, não é. Eu confesso que não consigo dizer se... eu seria tentada em dizer que é o conselho geral, agora se é mesmo na prática, não consigo ter uma avaliação muito certa.

**Entrevistador – Em teoria seria o CG?**

**E10clCG** – Supostamente sim, agora depois na prática, não estou aqui no dia a dia, não sei. Sei que o conselho pedagógico também tem, porque depois tem uma série de... mas também tem de reportar ao conselho geral, e o conselho geral pode ir contrariar. Por isso, para mim continuo a achar que é o conselho geral. O diretor tem um peso muito grande, porque depois no dia a dia é quem executa, não deixa de ser o diretor. Mas também tem que reportar ao conselho geral. Por isso, para mim é o conselho geral.

### **DOMÍNIO III: O PI NA AÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador - Compare a gestão unipessoal do atual diretor (DL n.º 75/2008, de 22 de abril) com a gestão colegial do antigo presidente do conselho executivo ou diretor (DL n.º 115-A/1998, de 4 de maio)? Acha que alguma coisa mudou? Ou seria diferente se funcionasse como uma equipa?**

**E10clCG** – É assim, é o que eu digo, não tive conhecimento do outro modelo. É difícil avaliar isso, mas... porque não. Eu não sei exatamente o que levou a essa mudança, por isso... é assim, provavelmente há quem achou que isso poderia fazer mais sentido assim e foi assim que foi feito. Mas eu não veria mal que seja eleita uma equipa em vez de uma pessoa. É o contrário, acho que poderia ser muito interessante essa dinâmica de logo... mas como não sei o que levou a isso, não sei se já houve experiências a comprovar que isso não está a funcionar ou era muito mais complicado gerir ou não sei, não faço ideia. Eu só conheci essa realidade, se funcionou bem, não tenho muito. Agora não me choco nada, ao contrário poder ser de outra forma e até ser muito interessante. Porque aí... pronto... como disse e muito bem, estamos a eleger uma pessoa que envolve uma equipa também, mas se calhar porque não logo à partida definir qual era a equipa e estar a ... Não problema em relação a isso.

**Entrevistador - Conhece o projeto de intervenção do diretor em exercício no agrupamento? Como teve acesso ao documento?**

**E10clCG** – Mas isso já respondemos a isso, acho eu.

**Entrevistador - Na gestão e administração quotidiana do agrupamento, identifica alguns objetivos e estratégias do Pi do diretor?**

**E10clCG** – Sim, sim, sim. Eu dei o exemplo da, por exemplo, da intervenção de tentar aumentar a participação dos pais e isso há várias iniciativas no âmbito mesmo do plano de atividade, é criadas várias atividades para conseguir esse objetivo. Por isso, no dia a dia quando, por exemplo, queremos intervir na meta, por exemplo, “diminuição da taxa de insucesso” também é tratada com várias intervenções no dia a dia na escola, sim.

**Entrevistador - O que reflete mais a ação estratégica do diretor, o PE ou os objetivos e estratégias do PI?**

**E10clCG** – Não sei. Não sei, porque não sei se conheço muito bem os dois documentos. O plano..., quando diz plano?

**Entrevistador – O PE e o PI.**

**E10clCG** – Pois. Não sei, por que não conheço... para responder teria que conhecer muito bem os 2. Prefiro dizer não sei. Não sei.

**Entrevistador - O PI, como plano pessoal de intenções, veio reforçar o poder e a autoridade do diretor?**

**E10clCG** – Não, não.

**Entrevistador - A implementação do PI é devidamente avaliada e monitorizada? De que forma?**

**E10clCG** – (sorrisos) É assim, eu acho que tendo em conta o processo em si, como foi, de uma continuação, é o que eu estou a dizer, não houve grande...

**Entrevistador - Mas no conselho geral não há uma reunião específica, um documento que tem de ser apresentado para aferir se realmente as propostas, em termos de estratégias, do PI estão a ser ou não cumpridas?**

**E10clCG** – Pois. É assim, provavelmente a minha tendência é dizer não sei. Não me recordo se houve, se... não sei, já não me...

**Entrevistador - No final do mandato do diretor, concluídos estes 4 anos, a escola está à imagem da ação que o diretor delineou no PI?**

**E10clCG** – Acredito que provavelmente não está à imagem de... porque nós sabemos que muitas vezes os planos podem não ser cumpridos, não é. Vai-me dizer se vai ser, eu acho que o ideal é que fosse, porque nós queremos sempre atingir... O plano tinha determinados objetivos que nós achamos e concordamos que faziam todo o sentido, por isso o ideal seria chegar lá. Se vai chegar lá ou não, nós sabemos que poderá haver situações... até porque nem tudo depende de, apesar de ser um projeto pessoal, a intervenção única não é do diretor, envolve tantos agentes e tantas pessoas no projeto, que é muito difícil assegurar que ele, não é...

**Entrevistador - Ou seja, basicamente essa imagem seria espelhada se o PI fosse cumprido?**

**E10clCG** – Claro que se fosse cumprido...

**Entrevistador - Ainda no âmbito da importância do PI na eleição e ação do diretor, gostaria de acrescentar mais alguma coisa?**

**E10clCG** – Não... a única coisa que eu queria acrescentar é que de facto, dentro daquilo que... o processo em si como decorreu, ele foi... eu sei que não está aqui a fazer propriamente uma avaliação do processo, mas acho que houve uma preocupação de cumprir com tudo o que era lei exige e que as coisas os mais transparentes possíveis. Agora nesse caso, volto a dizer, que foi um bocadinho condicionado, no sentido em que praticamente 1 candidato, praticamente havia... é um processo de continuação. Não havia grande preocupação, e agora como é que vai ser. Se fosse outro candidato, por exemplo, a concorrer, provavelmente a coisas poderia ter sido muito mais discutidas, muito mais postas em causa, muito mais debatidas em si, pronto, poderia ter dado outra dinâmica a esse processo, que não houve aqui, mas...

**Entrevistador – Nunca foi posta em causa essa continuidade?**

**E10clCG** – Exatamente. Não foi posto em causa porque simplesmente havia já uma avaliação do que tinha feito no passado e tinha sido positivo. Não havia razão para alterar essa situação. Se houvesse outro candidato ainda se poderia ponderar, não é. Aferira-se, será que aquele candidato vem aqui com um projeto, uma dinâmica diferente, outra, não sei. Não se pode avaliar sem conhecer. Perante... Se estivesse muito mau, mas não, aqui não pode continuar, não é. Realmente é o único candidato e isso não está a correr nada bem, ok. Não era o caso. Não havia outras opções...

**Entrevistador – Muito bem. Obrigado pela colaboração.**

## Apêndice XXI – Transcrição da entrevista ao representante docente e membro da comissão especializada do conselho geral (E11dceCG)

**Local:** Residência particular.

**Data:** 06 de junho de 2019.

**Hora:** 15.00 horas.

A presente entrevista semiestruturada, enquadrada numa investigação académica realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional da Universidade do Minho, pretende estudar e compreender o papel do projeto de intervenção na eleição e ação do diretor e as percepções dos atores intervenientes.

Agradecemos a disponibilidade e reiteramos o compromisso de anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como do seu tratamento. Iniciando a entrevista, peço autorização para efetuar a respetiva gravação áudio.

### PERFIL BIOGRÁFICO DO ENTREVISTADO

**Sexo:** Masculino.

**Idade:** 67 anos.

**Habilitações literárias:** Licenciatura.

**Área de formação:** Engenharia.

**Instituição de ensino superior frequentada:** Instituto de Engenharia do Porto.

**Especialização:** Supervisão Pedagógica, pelo Instituto de Estudos Superiores de Fafe.

**Tempo total de serviço:** 34 anos.

**Tempo de serviço no agrupamento:** 25 anos.

**Cargos que desempenhou ao longo da sua carreira:** diretor de turma, coordenadora de departamento e membro do conselho geral.

**Anos no desempenho do atual cargo no conselho geral:** 10 anos.

**Entrevistador - Quais as motivações para o desempenho do cargo que exerce no conselho geral?**

**E11dceCG** – Maior envolvimento, digamos, no trabalho desenvolvido na escola e também o facto de ter uma boa relação com praticamente toda a comunidade escolar, nomeadamente os colegas professores, os representantes dos funcionários da escola e as entidades que fazem parte normalmente do conselho geral, que também tenho uma boa relação com toda a comunidade. Portanto, isso motivou-se a estar presente e dar o meu contributo para melhorar as condições da escola e essas coisas.

### DOMÍNIO I: O PI NO PROCEDIMENTO CONCURSAL

**Entrevistador - Se tivesse de apresentar uma definição de PI, qual seria essa definição? O que é que entende por PI do diretor?**

**E11dceCG** – É uma definição dos objetivos que a escola deve, deve desenvolver e criar condições para que a escola funcione e cumpra o seu objetivo que é um bom ambiente escolar, a nível de permanência dos alunos na escola e uma boa, uma boa possibilidade de transmitir conhecimentos. Não só ter um bom ambiente escolar como também um bom aproveitamento escolar dos alunos.

**Entrevistador - Qual o elemento de candidatura que considera mais importante na apresentação da candidatura ao cargo de diretor, o *curriculum vitae* ou o PI? Porquê?**

**E11dceCG** – Portanto, o projeto de intervenção. Porque pode ser uma pessoa que tenha um currículo extraordinário, mas não ter, não ter, digamos, a... o perfil para ser um bom diretor, nomeadamente cumprir aqueles... de arranjar forma de cumprir aqueles objetivos que eu há pouco disse. De criar um bom ambiente e bom... boa qualidade de ensino.

**Entrevistador - No caso do diretor deste agrupamento qual dois documentos acha que foi mais importante na eleição, na última eleição? Entre o PI e currículo? Qual é que ponderou na escolha?**

**E11dceCG** – Bom, neste caso foi fácil porque nem sequer tivemos muito essa preocupação, porque havia apenas um concorrente e que já é... já era uma continuidade do trabalho da escola. Portanto, ele já era presidente do conselho diretivo e depois concorreu a diretor. Portanto, e praticamente mantinha o mesmo projeto, digamos que já ao longo dos anos foi, foi, foi criando. Portanto, não tivemos essa preocupação, no entanto o projeto educativo, se não fosse o projeto educativo [confusão com projeto de intervenção] capaz, provavelmente, não sei, teríamos que analisar melhor e não sei se na altura havia possibilidades, penso que sim, de recusar a própria candidatura.

**Entrevistador – A entrevista ao candidato deve centrar-se no *curriculum vitae* ou no PI? E porque?**

**E11dceCG** – Mais no projeto de intervenção, pelas mesmas razões.

**Entrevistador - No último processo de escolha do diretor, e durante o procedimento concursal prévio à eleição, teve conhecimento do PI do candidato? E por que meio?**

**E11dceCG** – Tive conhecimento desde que ele o apresentou.

**Entrevistador - E teve conhecimento no CG, então?**

**E11dceCG** – Sim. Portanto, quando recebi o... Eu recebi o processo todo para... portanto, como era... ainda por cima era o presidente da Comissão Especializada, e portanto, recebi todo, toda a documentação.

**Entrevistador – Portanto, foi por esse meio?**

**E11dceCG** - Foi por esse meio.

**Entrevistador – Apreciou a estrutura do PI? Que pontos é que considerou relevantes?**

**E11dceCG** – Como digo, já não me lembro muito bem. Mas apreciei, claro

**Entrevistador - Qual a relevância da apresentação de um projeto de intervenção na eleição do diretor? Se não houvesse a necessidade de apresentação do PI alguma coisa seria diferente? Ou seria tudo igual?**

**E11dceCG** – Poderia ser diferente. No caso de haver mais do que um candidato... havendo 1 candidato não se põe esse problema. Na questão de haver mais um candidato, corria-se o risco de nomear, de indicar, nomear não somos nós, de indicar um diretor que efetivamente tivesse o currículo supersumo, não é, extraordinário, mas que não tivesse o tal perfil para... ou que tivesse umas ideias muito, muito contrárias aos interesses do agrupamento. Que até podia ser uma pessoa que não conhece o agrupamento, e não conhecendo o agrupamento, mais difícil seria elaborar... quer dizer, criar um projeto e desenvolver um projeto para esta comunidade escolar que não conhecia. E podia vir uma pessoa qualquer, de qualquer parte do país, que não faria a mínima ideia de como é, como é que as pessoas pensam, como é que as pessoas agem nesta, nesta comunidade escolar.

**Entrevistador - Considera o PI um plano estratégico e político do candidato a diretor ou um mero documento formal legal de candidatura, imposto pela legislação em vigor?**

**E11dceCG** – Eu acho que tem que ser um projeto de intervenção estratégica. Não faz sentido e outra forma. Se não o aplicar depois o conselho geral terá que o, terá que o avaliar e teria que o inquirir, digamos, nas reuniões de conselho geral ou pelo menos tinha essa obrigação. Se não o fizer também estaria a... o conselho geral estaria a prestar um mau serviço à escola ou ao agrupamento.

**Entrevistador - Do que conhece do PI, em que se baseia a sua construção? Tem algumas referências e articulações com outros documentos?**

**E11dceCG** – Não estou a... portanto, não percebi muito bem.

**Entrevistador – Ou seja, para o candidato construir ou elaborar o PI articula-se noutros documentos? Baseia-se só na sua experiência,**

**E11dceCG** –. Não tem que ser com outro documentos, portanto, com as diretivas que vêm do ministério, sobre os objetivos do ensino para cada nível de ciclo e ano escolar.

**Entrevistador - De modo mais específico, na sua opinião, deve ou não haver alguma relação entre o PI e o PE?**

**E11dceCG** – Sim, tem que haver.

**Entrevistador - No caso do último diretor eleito, essa relação entre o PE e o PI estava presente? Recordase?**

**E11dceCG** – Não tenho ideia, assim agora, de quais os elementos, mas evidentemente que sim.

**Entrevistador - Qual considera ser o grau de autonomia do candidato a diretor para elaborar o PI? Os futuros subdiretor, adjuntos e assessores participam nessa elaboração?**

**E11dceCG** – Não sei se participaram, agora sei é que a direção reúne algumas vezes. Não sei com que frequência, mas... e quais os temas tratados e...

**Entrevistador – Mas na elaboração do projeto?**

**E11dceCG** – Na elaboração do projeto, penso que não terá, penso eu, que não terá havido essa... penso que será tudo uma questão pessoal, penso que sim, foi pessoal. Embora, como digo, eles trabalham em consonância, pelo aquilo que percebi ao longo dos anos que estive no agrupamento. Embora esses anos todos que referi não foram consecutivos. Estive ainda, ainda algum tempo que não era efetivo na escola, e portanto, andei a saltar, fui, saí e tornei a entrar. Agora efetivo na escola, há menos tempo. E, mas pronto, penso que tem havido uma relação permanente que depois não foi difícil que os restantes elementos da direção tivessem, digamos assim, uma, uma cota parte na participação, não direta, mas... não naquele momento, mas ao longo de toda a vivência...

**Entrevistador – Não tanto na construção, mas mais na execução?**

**E11dceCG** – Da execução, exato e da...

**Entrevistador - A capacidade de elaboração e qualidade do PI resulta mais da formação especializada em administração escolar/educacional ou da experiência adquirida como diretor, subdiretor, adjunto, presidente do conselho executivo, vice-presidente...?**

**E11dceCG** – Eu penso que a experiência conta muito, embora a formação também tenha o seu peso, mas a experiência deste caso...

**Entrevistador – Se tivesse que hierarquizar, seria mais a experiência, então?**

**E11dceCG** – Sim

## **DOMÍNIO II: O PI NA ELEIÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador - Concorda com este novo modelo de eleição do cargo de diretor, preconizado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no qual o recrutamento é realizado pelo CG através de um concurso público? E porquê?**

**E11dceCG** – (sorrisos).

**Entrevistador – É do tempo do outro modelo, ou melhor, dos outros modelos, não é?**

**E11dceCG** – Nos outros modelos era por eleição pelo corpo docente e, não sei, se pelo corpo não docente, creio que era. Tem as suas vantagens e tem as suas desvantagens. Um caso e outro, não é. Portanto, sendo pelo corpo docente, tem a vantagem de... digamos, de haver já um conhecimento pessoal. Mas isso também pode ser influenciável pela maneira como o diretor age a nível de comunicação de... do dia a dia, o bonzinho, etc, que pode também não corresponder à qualidade. O concurso público acho que é mais, mais... digamos, menos, menos... é mais abrangente e menos suscetível de haver uma espécie de compadrio, se quisermos assim. Não será bem um compadrio, mas quer dizer, aquela... pá pronto este é o... e limitava a um professor da escola praticamente, não é. Aliás, era. Antigamente era da escola. Assim, pode vir... desta forma pode vir um... alguém de fora que não conhece... que, pronto, apresenta o tal currículo, um bom projeto, mas que tem que ser muito bem ponderado também, porque pode ter um bom projeto, mas esse projeto não se exequível por causa de não conhecer a realidade do agrupamento, não é.

**Entrevistador – Como avalia a importância e o peso do PI no momento da eleição do diretor? Qual o peso no momento da decisão da eleição? As pessoas quando votam lembram-se do PI?**

**E11dceCG** – Acho que é sempre... acho que o projeto de intervenção é sempre o projeto, aquilo... O projeto de intervenção e o projeto educativo, portanto, que estão interligados, uma coisa e outra. O projeto educativo e depois a forma como o implementar, têm estar bastante ligados, e é sobre esses 2 elementos que praticamente que o conselho geral, de uma forma geral, já depois da, da pré... da análise pelo grupo restrito, pela comissão restrita... É mais nessa base que, que é questionado, quer dizer. Por que é que isto não se fez, por que é... o que é que ele propõe, o que é que o diretor propõe neste caso para melhorar este ou aquele aspeto, não é. E que depois também conduz às perguntas que se fazem ao candidato na entrevista pessoal. Portanto, acho que o projeto de intervenção tem o peso máximo, digamos assim.

**Entrevistador – Na hipótese de não ser obrigatória a apresentação de um PI, as eleições, os resultados das mesmas e eleitos seriam semelhantes ou diferentes? Não havia PI, o processo seria igual?**

**E11dceCG** – Podia ser diferente. Seria diferente. Se houvesse vários candidatos seria forçosamente diferente. Seria forçosamente diferente porque eu sou... quando... aliás os professores quando são, quando vão concorrer a uma escola o que é que apresentam? No início, apresentam o currículo, não é. O currículo normalmente até só pelas habilitações literárias, e aí, numa classificação, numa lista de classificação, que lhes permite ocupar um determinado lugar. No caso do diretor ia acontecer a mais ou menos isso. Era o currículo que valia. Se é licenciado, se é doutorado, se é... e claro, se aparecesse um concorrente que tinha o doutoramento e outro que só tinha a licenciatura, por muito bem que se conhecesse a pessoa e se achasse que era... que o que tinha a licenciatura até era mais competente, só que o que contava era o currículo ia ser eleito a pessoa que apresentasse o melhor currículo. Sem dúvida.

**Entrevistador – A existência de um único candidato facilita o processo de eleição?**

**E11dceCG** – Facilita, sem dúvida, porque não... desde que reúna o mínimo de condições, é aceite. E se fossem vários concorrentes, teria que se jogar e apreciar muito mais pormenorizadamente todo o processo. No caso de haver só um, faz-se uma avaliação, não digo superficial, não é, com todos os

parâmetros, normalmente, a ver se cumpre todos os objetivos a que se propõe. Mas não há que fazer escolhas e desde que cumpra...

**Entrevistador – Os candidatos em exercício de funções no agrupamento partem em vantagem relativamente aos candidatos externos?**

**E11dceCG –** Há alguma vantagem, no meu ponto de vista, na medida em que conhecem a estrutura. E portanto, pode melhor definir o tal projeto de intervenção.

**Entrevistador – Embora a candidatura seja unipessoal, o conhecimento prévio dos futuros membros da equipa do candidato a diretor pode influenciar a eleição?**

**E11dceCG –** Nós não tivemos conhecimento...

**Entrevistador – Nas se tivesse?**

**E11dceCG –** Se tivéssemos, eventualmente teria. Pronto, e como eu escolher alguém que já sabemos, ao fim ao cabo, estávamos a avaliar não só o diretor, mas o conjunto. Embora isso na legislação não está previsto, penso eu, por aquilo que me lembro. E neste caso também não foi tido em conta, embora nesta segunda eleição, na última perguntámos – e vais manter o mesmo? Bem haverá, e houve, alguma alteração. Mas não fomos ao fundo da questão porque não faria sentido uma vez que não estava previsto.

**Entrevistador - Na candidatura do atual diretor, na última, houve essa divulgação?**

**E11dceCG –** Não houve, não houve. Foi questionado de uma forma quase informal.

**Entrevistador - O modelo de eleição indireta do diretor previsto no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, centrado no CG, tornou o processo mais ou menos democrático? Fazendo a comparação com o 115?**

**E11dceCG –** Ora bom, mais democrático... acho que continua ser democrático porque o conselho geral, de certa forma, já representa o agrupamento, não é. E também, claro que podia ser diferente, se houvesse, se toda a escola, todo o agrupamento a participar. Mas não vejo inconveniente nenhum ser assim porque o processo, aí teria que ser só para um candidato. Portanto se houvesse... tinha que ser o candidato da escola para ser conhecido de toda a gente. Se viesse uma pessoa de fora, um candidato externo à escola, não seria conhecido e ninguém teria ou a maior parte e não teria condições de ser avaliado, porque se metade ou 1 terço ou 2 terços do agrupamento, até podia ser conhecido de alguém, agora não era todo o agrupamento, todas as pessoas que iam votar que tinham possibilidade de analisar um processo que é, de certa forma, complexo. E não teriam essa possibilidade. Portanto, teria de ser mesmo um candidato já do agrupamento para se poder ser do conhecimento de todo o agrupamento.

**Entrevistador - Pareceu-lhe suficiente a divulgação e debate promovidos em torno da candidatura do atual diretor? Houve informação? As pessoas estavam informadas? Até fora do conselho geral.**

**E11dceCG –** Informação houve... Portanto está a falar do processo concursal? Da divulgação...?

**Entrevistador – Sim, exatamente.**

**E11dceCG –** Isso é publicado nos jornais, em 1 ou 2 jornais, já não tenho presente, é publicado na escola, é publicado na página da escola e...

**Entrevistador – Mas depois em termos do PI, das ideias que tinha para a escola, acha que houve debate? O projeto foi afixado antes ou divulgado?**

**E11dceCG –** Não.

**Entrevistador – Então não houve propriamente muita divulgação?**

**E11dceCG –** Não.

**Entrevistador – E considera que deveria haver uma maior divulgação e debate em torno desta eleição para além do CG?**

**E11dceCG** – Teria as suas vantagens que fosse levado às reuniões.... que o projeto de intervenção fosse levado, por acaso não o foi. Acho que a legislação também não o obriga. Mas pronto, em termos de, em termos de, portanto de conhecimento, podia ser levado aos vários departamentos, a uma reunião dos vários departamentos, em que fizessem uma análise e processassem algum, alguma opinião. Teria vantagens. Agora também dentro dos prazos que se propõe, também seria um pouco difícil pôr toda a gente a analisar o processo. Que não é de todo simples. E depois alguém para, digamos, para coordenar todas aquelas, aquelas opiniões, não seria fácil. Mas que teria as suas vantagens.

**Entrevistador - O relatório de avaliação dos candidatos, baseado no *curriculum vitae*, no PI e na entrevista, e resultante de procedimentos discretos e restritos a uma comissão reduzida do CG, pode influenciar a eleição do diretor?**

**Entre E11dceCG visto** – O relatório pode, naturalmente. Porque já leva, já vai uma opinião expressa, não é. Quer dizer, opinião não vai, mas no relatório já se aponta os pontos fracos, os pontos fortes, etc. E, não me recordo se... creio que a comissão já indica como o candidato mais, penso que é assim, o candidato mais bem posicionado é... Portanto isso naturalmente que vai influenciar a opinião dos restantes elementos, que não têm... têm acesso, naturalmente, a toda essa documentação, mas normalmente restringem-se à informação que é transmitida nas próprias reuniões. Quer dizer, não são... não esta toda a gente dedicada a esse trabalho, não é.

**Entrevistador - Considera o CG verdadeiramente legítimo e representativo para a escolha do diretor?**

**E11dceCG** – É. É porque o conselho geral é eleito por toda a comunidade escolar, e com várias representações dos vários, dos vários... a nível de professores, de pessoal não docente, e, inclusivamente, da comunidade em geral, de pessoas da câmara que representam o município, pessoas que representam algumas das associações, portanto...

**Entrevistador - O perfil dos elementos representantes do CG pode influenciar a escolha do diretor? O perfil da pessoa que lá está pode influenciar? Embora esteja em representação.**

**E11dceCG** – Pode. Tem direito a voto, tem direito a manifestar a sua opinião. E portanto, se houver alguém que diga, seja da escola ou seja de algumas das associações, ou seja do município, pode manifestar a sua opinião contrária. Até que ponto é que vai alterar o resultado, dependendo depois da apreciação que o resto dos elementos fizerem da intervenção, porque é... portanto, depois de passado, emitido o relatório, de divulgado, cada um pode pronunciar-se e isso pode influenciar. Não só de um elemento ou de outro ou de outro. Até como podem pedir a opinião de outras pessoas externas ao conselho geral. É pá, eu tenho conhecimento disto, e tal, vai fazer assim, o que é que dizes, não é. E pode perfeitamente influenciar. No nosso caso não houve assim... não houve nada, não houve nada, intervenção propriamente dita que houvesse necessidade, até porque era só um candidato, como já referi, e portanto isso foi facilitado nesse aspeto. Mas não houve nenhuma opinião contrária à eleição, à proposta de eleição daquele elemento.

**Entrevistador – Qual o membro ou grupo representado no CG que tem mais poder no processo de eleição do diretor? Presidente, docentes, não docentes, encarregados de educação, representante da câmara, comunidade local...**

**E11dceCG** – O presidente da comissão é um elemento como outro qualquer. Tem a sua, a sua influência na comissão restrita, naturalmente, que é um grupo restrito, e portanto emite, está ali para emitir opiniões como os outros elementos. Portanto, não tem nem mais nem menos que os outros.

**Entrevistador – Em termos de grupo?**

**E11dceCG** – Em termos de grupo, exato. Aí funciona em termos de grupo. Agora, normalmente o que acontece, não sei se é em todas as escolas, em todos os agrupamentos, mas o que aconteceu aqui é que, digamos, foi a comissão restrita que fez... e estavam representados os professores em maior número, acho que eram 3. E depois estavam 1 ou 2 do município e 1 da comunidade. Mas esses praticamente não... quase que deixaram...ah vocês vejam e tal. E nós analisamos e depois eles vieram, verificaram e portanto, não há aquela... Portanto, eles como não conhecem muito bem a dinâmica... conhecem mas não é aquele conhecimento profundo, despejam um bocado a responsabilidade e o trabalho, essencialmente o trabalho, porque depois se tiverem que dizer mal, também dizem, mas o trabalho de... empurram sempre para os professores. E foi assim (sorrisos).

**Entrevistador –Sente que existem pressões, interesses e negociações colaterais no sentido de direcionar a votação e a escolha de este ou aquele candidato?**

**E11dceCG** – No nosso caso não sentimos porque havia só 1 candidato.

**Entrevistador – Mas noutra situação podia acontecer?**

**E11dceCG** – É evidente, não sei. Em nenhuma das... estive me duas apreciações de candidaturas, mas nas 2 foi sempre um candidato. Portanto, não posso ter a percepção da realidade. Acredito, acredito que possa haver. Não excluo essa hipótese (sorrisos).

**Entrevistador - Que importância atribui à relação entre os candidatos a diretor, e a autarquia?**

**E11dceCG** – Acho que há uma... é importante porque a autarquia, quer queiramos ou não, tem uma influência, uma ação e uma responsabilidade, não só na parte da estrutura escolar, como noutros, outras... mas principalmente na estrutura escolar. E creio que também, não sei se algum pessoal, que a autarquia, penso que há, colabora e há sempre atividades que são promovidas e devem ser com... em conformidade com a autarquia, em colaboração com a autarquia. Portanto, a relação entre a autarquia e a direção da escola faz sentido. E muitas vezes, muitas vezes, eram questionados sobre assuntos relacionados com a... com o funcionamento de determinadas coisas, com os apoios que depois podiam vir, por exemplo como é o caso da Escola do Rio agora, que está em obras, por que é que as obras não segue mais rápido, por que é que não se faz isto ou aquilo, e não há um apoio para uma visita de estudo, a cedência do autocarro... Quer dizer, há sempre uma série de coisas que a autarquia influencia. Portanto, o bom relacionamento é importante.

**Entrevistador - Qual o grau de politização partidária existente no procedimento de escolha do diretor?**

**E11dceCG** – Neste caso não houve. Acredito que as pressões que há pouco falávamos, que se fossem vários candidatos, acredito que pudesse haver, mas não houve. Não está isso no espírito, pelo menos... no espírito da comissão isso não está isso. Acredito que se houvesse vários candidatos, e... poderia haver uma pressão política, poderia. Admito que pudesse haver.

**Entrevistador - O facto de ser o CG a eleger o diretor, tornou o diretor mais dependente desse órgão, do CG? Mais submisso?**

**E11dceCG** – Não. O diretor se cumprir a obrigação, a missão dele, cumprir o projeto que fez, o conselho geral, pura e simplesmente, tem que ser... não é um órgão bloqueador, é um órgão... portanto, é fiscalizador. Evidentemente que se as coisas não estiverem a correr como o previsto, tem que intervir. E claro que limita, pode limitar, mas no caso do diretor estar a trabalhar contrariamente aos objetivos e aos interesses do agrupamento. Isso pode bloquear, não é o caso nesta escola.

**Entrevistador - Se tivesse de identificar qual o órgão com mais poder no interior do agrupamento, que órgão seria esse?**

**E11dceCG** – (sorrisos) Teoricamente é o conselho geral (sorrisos), teoricamente. Na prática, na prática o conselho geral não deixa de ser o órgão com mais poder efetivamente, pois se está previsto na legislação, terá que aceitar-se que assim é. Na prática, como é um órgão que só reúne periodicamente 3 ou 4 vezes por ano, não há qualquer, não há qualquer incentivo, nem em termos horários, nem remuneratórios, muitas vezes alguns elementos do conselho geral, não digo que se baldem, que se, que se demitam das suas funções, mas não têm a disponibilidade que precisavam para avaliar corretamente todo, todo... toda a dinâmica e propor, inclusivamente, coisas... atividades e... propor não digo, mas... sugerir alterações a algumas atividades que poderiam melhorar. Mas não há, não há esse... e portanto na prática o conselho geral funciona como fiscalizador, mas há assuntos que inclusivamente, sei lá, algumas atividades da escola, do projeto educativo... do projeto... sim do projeto... como é que se chama... do plano anual de atividades, que às vezes há necessidade... um agrupamento propõe alguma atividade que naquele momento é importante, acham importante e vai ao, vai à direção, vai ao conselho pedagógico, o conselho pedagógico fica naquela situação, vai ou não vai ao conselho geral que devia ir. Mas aí o conselho geral funcionaria como um órgão bloqueador, de bloqueio. Portanto, não pode estar 2 ou 3 meses, ou então teria que se dizer – bom nós tudo do princípio do ano não se altera rigorosamente nada. Portanto, acho que o conselho geral devia ter no... um, um... um grupo restrito, muito restrito que pudesse reunir, por exemplo, semanalmente uma hora para avaliar, fazer uma avaliação contínua e não uma avaliação pontual no final de cada período ou no início de cada período seguinte. E aí sim, o conselho geral teria poder e teria moral, se assim quisermos, para intervir. Mas isso era preciso que estivesse contemplado no horário dos docentes, no horário... claro que os externos à escola e penso que será esse o principal obstáculo de não por isso no horário dos professores, porque se não depois os professores seriam a parte beneficiada. Agora claro que ninguém vai estar a dedicar uma hora por semana, e a escola não dar esse tempo. (sorrisos)

### **DOMÍNIO III: O PI NA AÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador - Compare a gestão unipessoal do atual diretor (DL n.º 75/2008, de 22 de abril) com a gestão colegial do antigo presidente do conselho executivo ou diretor (DL n.º 115-A/1998, de 4 de maio)? O PI veio trazer novas formas de atuação do diretor?**

**E11dceCG** – Não... nunca pensei muito no assunto. Nunca acompanhei... pronto, como nunca estive nem num, nem noutra órgão (sorrisos), nunca me preocupei muito como é que funcionava o anterior. Portanto, eu sei que falava... quando era necessário, eu falava como o presidente do conselho executivo. Se ele estivesse..., se não estivesse falava como outro e o outro transmiti-lhe e lá resolviam e depois tinham o assunto resolvido ou não. Agora, e agora praticamente faço igual quer dizer. Portanto, não me apercebo da grande diferença. Eventualmente internamente é capaz de haver, dependendo da maneira como o diretor colabora com os seus pares de trabalho, com o seus pares do conselho diretivo, do diretor ou da direção da escola. Agora não estou a ver quais são as diferenças.

**Entrevistador - Conhece o projeto de intervenção do diretor em exercício no agrupamento? Se sim, como teve acesso ao documento? Lembra-se de algum objetivo ou estratégia propostos?**

**E11dceCG** – Conheço, mas agora não estou a lembrar-me de nada em especial, até porque já estou... (sorrisos).

**Entrevistador - Na gestão e administração quotidiana do agrupamento, identifica alguns objetivos e estratégias do Pi do diretor?**

**E11dceCG** – Sim, tenha... tem... acho que se tem preocupado em manter, em manter a, o, digamos, o projeto educativo vivo, digamos. E pressiona sempre os professores, neste caso (sorrisos) a cumprir

objetivos, a justificar coisas que, que às vezes, são quase injustificáveis, mas para ser... para mostrar os resultados, para que os resultados se atinjam, não é.

**Entrevistador - O que reflete mais a ação estratégica do diretor, o PE ou os objetivos e estratégias do PI? Ele cumpre mais o PI ou o PE?**

**E11dceCG** – Não tenho agora assim muito... Não estou a distinguir bem a diferença, a diferença que ele fará de uma coisa ou de outra. Mas acho que ele procura cumprir as duas. O projeto de intervenção... eu julgo que é mais o projeto educativo, o projeto educativo, e isso para cumprir o projeto educativo tem de cumprir o projeto de intervenção. Se não consegue chegar lá.

**Entrevistador - O PI, como plano pessoal de intenções, veio reforçar o poder e a autoridade do diretor? Os diretores têm mais autoridade, mais poder que o presidente do conselho educativo?**

**E11dceCG** – Eu acho que não, quer dizer. Acho que não tem mais autoridade. Penso que é igual.

**Entrevistador - A implementação do PI é devidamente avaliada e monitorizada? De que forma?**

**E11dceCG** – Ora bom. É avaliado... avaliado... o... monitorizado, como disse, há reuniões do conselho geral, reúne só de 3 em 3 meses, ou de 4 em 4, de 3 em 3, e digamos, os temas tratados são sempre... tem que ser sempre... rápidos, digamos assim. Em determinados assuntos, não haverá assim uma grande profundidade porque... devido à escassez de tempo. E o projeto de intervenção é avaliado na medida em que... porque é que se fez isto, ou porque é que não se fez... isso normalmente...

**Entrevistador – Agora não há uma avaliação e monitorização organizada e estruturada?**

**E11dceCG** – Não há.

**Entrevistador – Trimestral, semestral?**

**E11dceCG** – Vai-se avaliar o projeto das atividades, o plano geral das atividades, vai-se analisar... analisa-se sempre o... digamos... a avaliação do 1º período, do 2º período, os resultados, os resultados académicos e depois com os resultados dos exames, faz-se ali uma análise dos resultados... é sempre apresentado, não só em conselhos de departamento, como depois no conselho geral. E também penso eu, sei, não estou lá agora, mas sei que é pelas atas que leio do conselho geral... do conselho pedagógico. Portanto, ele de certa forma é avaliado em departamento, e os professores de departamento analisam os resultados escolares, os resultados que cada departamento desenvolve. É avaliado sempre em de departamento, depois é levado ao conselho geral... ao conselho pedagógico, e do conselho pedagógico essa informação também passa para o conselho geral e é avaliado também no conselho geral. Pelo menos a maior parte das coisas. Portanto, de uma forma geral, o projeto é analisado.

**Entrevistador - No final do mandato do diretor, a escola está à imagem da ação do diretor e do seu PI? Consegue-se notar?**

**E11dceCG** – Sim, acho até uma influência grande. Porque se o diretor não... se o diretor não se esforçar por fazer cumprir os seus projetos, não são... não é o grupo de conselho de docentes que vai trabalhar mais... portanto, vai relaxar, naturalmente, e pode não chegar a cumprir-se esses objetivos dos projetos. E portanto, acho que tem.

**Entrevistador - Ainda no âmbito da importância do PI na eleição e ação do diretor, gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?**

**E11dceCG** – Não...

**Entrevistador – Muito bem. Obrigado pela colaboração.**

## Apêndice XXII – Transcrição da entrevista ao representante do pessoal docente no conselho geral (E12dCG)

**Local:** Sala dos diretores de turma.

**Data:** 07 de junho de 2019.

**Hora:** 11.30 horas.

A presente entrevista semiestruturada, enquadrada numa investigação académica realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional da Universidade do Minho, pretende estudar e compreender o papel do projeto de intervenção na eleição e ação do diretor e as percepções dos atores intervenientes.

Agradecemos a disponibilidade e reiteramos o compromisso de anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como do seu tratamento. Iniciando a entrevista, peço autorização para efetuar a respetiva gravação áudio.

### PERFIL BIOGRÁFICO DO ENTREVISTADO

**Sexo:** Masculino.

**Idade:** 55 anos.

**Habilitações literárias:** Licenciatura.

**Área de formação:** Desenho Artístico.

**Instituição de ensino superior frequentada:** Escola Superior Artística do Porto.

**Especialização:** Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

**Tempo total de serviço:** 30 anos.

**Tempo de serviço no agrupamento:** 17 anos.

**Cargos que desempenhou ao longo da sua carreira:** diretor de turma, representante de grupo disciplinar, coordenador dos cursos noturnos e membro do conselho geral.

**Anos no desempenho do atual cargo no conselho geral:** 1 ano.

**Entrevistador - Quais as motivações para o desempenho do cargo que exerce no conselho geral? O que é que a move a participar no CG?**

**E12dCG –** O que é que me move no conselho geral?... O que é que me move é principalmente os interesses que a escola tem dentro da comunidade escolar, como um elemento de intervenção, não é, que é fundamental numa comunidade, e toda, e toda a dinâmica essencialmente à volta da escola, as relações com as autarquias, com o poder local, neste caso a autarquia, quando eu falo a câmara municipal porque aqui Rio é a Câmara Municipal do Cávado, que é um bocado distanciado daqui. E quando falo de poder local, é a nível da junta de freguesia, os clubes que existem aqui à volta, as associações... E toda essa dinâmica, que essas parcerias que a escola tem, motivou-se, de certo modo, para ver como é que isso funciona em termos de haver uma congregação melhor entre esses órgãos todos, não é, por assim dizer.

### DOMÍNIO I: O PI NO PROCEDIMENTO CONCURSAL

**Entrevistador - Se tivesse de apresentar uma definição de PI do diretor, qual seria?**

**E12dCG –** O projeto de intervenção, fundamentalmente de... criar uma relação ainda mais estreita com a comunidade escolar, os encarregados de educação, pô-los mais participativos na escola. Acho que isso é uma luta quase... sei lá, crónica, por assim dizer. Porque é muito difícil, hoje me dia, os pais virem à

escola... os encarregados de educação... porque a vida hoje em dia é muito acelerada, não é, e há cada vez... os pais dizem cada vez mais que têm menos tempo para os filhos, embora não o assumam. E nota-se aqui no nosso agrupamento que há muitos miúdos que... pronto, têm pouca estrutura familiar e pouco apoio da parte dos pais e... é um bocado heterogéneo aquilo que estou a dizer, também há alunos que têm essa... estão estruturados, mas ainda... quando a escola que fazer alguma atividade e essa... que precise dos pais, a presença dos pais é mínima ou quase mínima, por assim dizer. E eu acho que isso é um elemento fundamental, que não acho que é só um problema desta escola... acho que é um bocado geral. E depois há outras coisas, as relações com as associações também devia... essas relações que eu há pouco disse motivam... era um bocado por aí um projeto que eu poderia, sei lá, assumir ou trabalhar. Porque acho que a relação escola com o meio que ocupa acho que é fundamental para haver sucesso e para ver... para os alunos terem sucesso escolar.

**Entrevistador – E aquele projeto que o diretor tem que apresentar quando se candidata? Esse PI, o que é que acha que é?**

**E12dCG** – Isso aí... não sei muito bem responder (sorrisos), porque lá está, como eu não estive na eleição, não conheci o projeto, não é. Agora eu noto que o diretor trabalha isto que eu acabei de dizer também. E noto... e tenho quase a certeza que... que isto está no projeto do diretor, porque nota-se aqui que tenta-se fazer reuniões com os encarregados de educação, há uma luta, isso no fundo é uma luta desigual, por assim dizer, porque...e a escola devia... eu não sei se é desinteresses escolares que os pais têm, se são desinteresses... porque a escola interessa aos pais, porque eles dizem sempre que interessa, só que deixam de cá vir. E acho que isso faz parte do projeto do diretor como é óbvio... acho que é muito mau ser esse o projeto do diretor não tivesse uma relação com os encarregados de educação (sorrisos).

**Entrevistador – Aquando da candidatura do diretor, qual o elemento de candidatura que considera mais importante na apresentação da candidatura ao cargo de diretor, o *curriculum vitae* ou o PI? Porquê?**

**E12dCG** – Portanto, eu acho que é uma coisa... Eu acho que funciona um bocado em simultâneo, não é, também ter um bocado histórico, um bom currículo também ajuda um bocado para definir o perfil de uma pessoa para ser diretor de uma escola. Acho que é um lugar de muita responsabilidade e... outras coisas, não é só a responsabilidade.

**Entrevistador - No caso do diretor deste agrupamento tem ideia qual dois documentos foi mais importante na eleição, na última eleição? O currículo ou o PI?**

**E12dCG** – Aqui no nosso caso, o currículo acho que é uma segunda questão. Eu acho que é um bocado o projeto, ele já está aqui há muitos anos e acho que nós já temos o conhecimento muito estreito do diretor, conhecemos perfeitamente o diretor, só não conhece quem não quer. Agora acho que o projeto é fundamental no nosso, no caso deste diretor que nos temos aqui. Esse aspeto. Acho que é um caso excecional, ele já está aqui há muitos anos, e agora é óbvio que se ele continua aqui como diretor é porque o currículo que ele criou ao longo dos anos, que trás, beneficia-o agora... na eleição, não é? De um novo mandato o seu projeto e é muito conhecido na comunidade, na escola e da estrutura toda. Digo eu.

**Entrevistador - No último processo de escolha do diretor, e durante o procedimento concursal prévio à eleição, teve conhecimento do PI do candidato?**

**E12dCG** – Não, não tive. Tudo o que eu estou aqui a dizer é tipo uma perceção, vá lá. É pela minha prática que eu tenho aqui no dia a dia, daquilo que eu conheço do diretor e daquilo que a gente conversa entre professores.

**Entrevistador - Qual a relevância da apresentação de um projeto de intervenção na eleição do diretor? Acha que é importante apresentar um projeto? Se não houvesse PI alguma coisa seria diferente ou era igual?**

**E12dCG** – Isso é uma questão quase para um milhão de dólares! (sorrisos). Lá está, é um bocado relativo porque eu acho que tem sempre que haver um projeto porque como tudo tem que haver um projeto, tem que haver um guião para a gente criar objetivos para fazer esse projeto, não é. Porque fazer as coisas em cima do joelho, sem projeto, as pessoas flutuam. E se há um diretor, há uma gestão, e tem que ter uma matriz ou um projeto para depois saber definir regras e coordenações com os professores todos, com a dinâmica toda da escola, com os professores, com os funcionários, porque a escola não é só professores. E com... os alunos, secretaria, essas coisas todas.

**Entrevistador – E se não houvesse PI na eleição? Seria igual ou seria diferente?**

**E12dCG** – Seria às tantas igual, mas por outras linhas, porque não se chamava projeto, chamava-se outra coisa qualquer. Porque tem que haver sempre um guião, nestas coisas, não é?

**Entrevistador - Considera o PI um plano estratégico e político do candidato a diretor ou um mero documento formal legal de candidatura, imposto pela legislação em vigor?**

**E12dCG** – Eu acho que é um projeto imposto pela legislação, ponto. Tem que haver. E depois tem também uma componente política, e nota-se, tem as duas coisas, funcionam em simultâneo também.

**Entrevistador - Do que conhece do PI, do que conhece, em que é que se baseia a sua construção? O diretor para construir o PI, fá-lo por ele só ou apresenta referências e articulações com outros documentos da escola?**

**E12dCG** – Isso não sei muito bem, lá está, não é? Agora, acho que ele cria ali uns pontos de partida através das referências. Deve trabalhar os órgãos administrativos a partir de um ponto, deve trabalhar a área dos alunos noutro ponto, a área dos funcionários...

**Entrevistador – E será que isso está articulado com outros documentos da escola?**

**E12dCG** – Depois articula tudo, digo eu... digo eu. Não estou dentro dessa logística, mas acho que tem que ser. Na minha opinião.

**Entrevistador - De modo mais específico, na sua opinião, deve ou não haver alguma relação entre o PI e o PE?**

**E12dCG** – Ah sim. Penso que também estão interligados. Porque a partir do projeto de intervenção tem que haver o projeto educativo porque faz parte da escola. O projeto educativo é importantíssimo numa escola. Também é uma coisa... também está... é o lado legal destas coisas, tem que existir, e obviamente... aliás o próprio diretor também pode criar o seu próprio PI a partir do projeto educativo.

**Entrevistador - No caso do último diretor eleito, o atual, essa relação entre PI e PE estava presente?**

**E12dCG** – Penso que sim, penso que sim. Penso que si, é quase óbvio. Não o conheço... já li umas partes, agora o que me lembro, acho que sim. Há coisas que estão óbvias, mesmo em sintonia.

**Entrevistador - Qual considera ser o grau de autonomia do candidato a diretor para elaborar o PI? Fá-lo sozinho ou os futuros subdiretor, adjuntos e assessores participam nessa elaboração?**

**E12dCG** – Isso é uma questão... Isso é uma questão, por trás, política. Porque o diretor que se candidate pode fazer o PI sozinho. Agora se já tem definida uma equipa para trabalhar com ele, como é óbvio, pode pedir opiniões a essa equipa. Caso se eleito...

**Entrevistador – E acha que aqui aconteceu isso?**

**E12dCG** – Penso que sim. Penso que sim, não sei. Não lhe posso dizer em concreto, porque não assisti, mas penso que sim. Ao que eu conheço, as pessoas aqui, penso pelo menos a intervenção do subdiretor,

teve. Foi capaz de ter, quase de certeza. Mas posso estar aqui a dizer uma gafe. Mas tenho quase a certeza.

**Entrevistador - A capacidade de elaboração e qualidade do PI resulta mais da formação especializada em administração escolar/educacional ou da experiência adquirida como diretor, subdiretor, adjunto, presidente do conselho executivo, vice-presidente...?**

**E12dCG** – Eu acho que a experiência... a experiência conta muito nestas situações. Mas também tem que haver muito conhecimento ao nível da gestão e da administração. Porque hoje em dia uma escola gere-se tipo uma empresa, não é, já não é como antigamente e tem-se que ter conhecimentos a esse nível. E isso não é com a experiência que se adquire. A experiência adquire-se através de do conhecimento. Primeiro está o conhecimento e depois é que vem a experiência. Ou então, em casos excecionais, pode vir primeiro a experiência como é o caso. O diretor está aqui há muitos anos, mas tem que ter conhecimentos, tem que ter atualizações. A formação é contínua, e... há coisas novas todos os dias. E acho que o conhecimento é fundamental, não é só experiência. A experiência, qualquer um de nós podia ser diretor.

## **DOMÍNIO II: O PI NA ELEIÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador - Concorda com este novo modelo de eleição do cargo de diretor, preconizado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no qual o recrutamento é realizado pelo CG através de um concurso público? Porquê? Comparando com o modelo anterior?**

**E12dCG** – Eu acho que o modelo anterior seria melhor. Melhor no sentido, acho que era mais democrático. Mas isto sou eu a dar uma opinião... política das coisas. Acho que havia menos pressões políticas na eleição à moda antiga, porque era uma eleição aberta aos professores, à escola. E agora, no conselho geral, intervêm pessoas, elementos que estão ligados à escola mas não entendem como funciona a escola. Há uma falta de informação a esse nível. E portanto aí há algumas pressões que eu acho, que se sentem. Lá está, eu não assisti à eleição, por assim dizer, do diretor, à proposta dele, do projeto, mas a gente tem prática e experiência e sente, e aquilo que se houve, não só aqui, em todo o lado. Há uma pressão muito grande hoje em dia, pressão e até política para dos diretores da escola. Que antigamente não se... poderia haver mas não se notava tanto.

**Entrevistador – Como avalia a importância e o peso do PI no momento da eleição do diretor? No momento da decisão da eleição? No ato da eleição? As pessoas têm ou não em consideração o PI?**

**E12dCG** – Eu acho que têm. Têm, isto é, quando não se conhece o diretor, isso tem mais importância. Quando se conhece o diretor, que é o nosso caso, eu acho que é 50/50. É a experiência e é o projeto. É assim que funciona o 50 para cada lado. É um bocado empate técnico. Agora quando se conhece é pelo projeto e pelo currículo.

**Entrevistador – Na hipótese de não ser obrigatória a apresentação de um PI, as eleições, e eleitos seriam semelhantes ou diferentes? Não há projeto de intervenção, os eleitos seriam os mesmos, a eleições seriam iguais, diferentes?**

**E12dCG** – Podia ser a mesma coisa. Tinham que apelar à capacidade interpretativa dos candidatos. É um bocado por aí. E ao seu histórico, o seu *curriculum vitae* e pouco mais... e depois... é um bocado seja o que Deus quiser, não é. Sem projeto é um bocado brincar a uma... a uma candidatura de diretor. Já nem digo vir a ser diretor. Porque hoje em dia já nada funciona sem um projeto. Nunca funcionou essas coisas.

**Entrevistador – A existência de um único candidato facilita o processo de eleição?**

**E12dCG** – Isso é outra variante, outro indicador complicado (sorrisos). A gente quando está satisfeito com um diretor, e for um único, tudo bem, não é, isso é facilímo, até para toda a gente. Até é fácil para o diretor apresentar um projeto, pode apresentar um projeto só... obedecendo às regras do próprio projeto, como é constituído e ponto, não é? Agora quando há... existe um diretor que, entre aspas, polémico, que revele uma certa insatisfação da escola, e se é esse diretor único, acho que é mau. Em haver só um candidato.

**Entrevistador – E aí torna-se mais difícil?**

**E12dCG** – Mais difícil porque uma pessoa, vamos imaginar que é repetente naquele mandato, e vai continuar essa pessoa é... complicado para quem elege.

**Entrevistador – Havendo só um?**

**E12dCG** – Havendo só um. Acho que devia haver sempre dois.

**Entrevistador – Os candidatos em exercício de funções no agrupamento partem em vantagem relativamente aos candidatos externos?**

**E12dCG** – Acho que é uma vantagem. Acho que é uma vantagem devido ao *curriculum vitae*. Além do *curriculum vitae*, depois está tudo escrito num documento. Cria-se um documento próprio, mas... um candidato da própria escola, a gente conhece-o no dia a dia. Uma pessoa que venha de fora exige mais estudo, mais trabalho nesse candidato do que com outro. O outro a gente já conhece, dá menos trabalho num estudo de candidatura.

**Entrevistador – Embora a candidatura seja unipessoal, o conhecimento prévio dos futuros membros da equipa do candidato a diretor pode influenciar a eleição?**

**E12dCG** – Pode. Pode, mas no caso de... lá está, agora vou falar do meu conhecimento. Como eu não estive dentro da candidatura, eu acho que quando um... tenho quase a certeza, quando diretor... um candidato a diretor apresenta o seu projeto, não apresenta a equipa, não se sabe quem é. Por exemplo neste caso aqui, nós sabemos quem é a equipa, porque é um diretor da casa, não é. Um diretor de fora não traz equipa, depois é que a forma. E a gente nunca sabe quem é a equipa. Só se ele quiser de uma forma liberal ou gratuita de dizer a equipa.

**Entrevistador – E se se conhecer, pode influenciar a eleição?**

**E12dCG** – Influencia. Eu penso que sim.

**Entrevistador - Na candidatura do atual diretor essa divulgação, ou seja, da equipa, foi realizada?**

**E12dCG** – Isso não sei.

**Entrevistador – E para quem estava de fora? Sabia-se quem ia ser da equipa?**

**E12dCG** – Eu digo que não se sabia... não estava por escrito, mas toda a gente sabia aqui que a equipa ia ser a mesma. Com uma variação, de um assessor. Mas os elementos principais da direção são sempre os mesmos. Têm sido os mesmos. Há sempre continuidade. Tem havido.

**Entrevistador - O modelo de eleição indireta do diretor previsto no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, centrado no CG, tornou o processo mais ou menos democrático?**

**E12dCG** – Isso é uma pergunta que já respondi aqui atrás. Aquilo que eu acho é mais... centrado no conselho geral eu acho... a minha opinião pessoal, a eleição é mais politizada. E é mais do que às vezes... Por exemplo no nosso caso como só há um candidato... No caso de dois candidatos a eleição torna-se mais politizada, do que às vezes por... projeto em si. Acho que o poder local, as associações, autarquias, têm uma influência muito grande na, na... eleição de um diretor. Acho... porque um conselho geral, como sabe, tem menos elementos como professores, que são os que trabalham no dia a dia na escola e funcionários... portanto...ali... não é por acaso que tem vinte um elementos o conselho geral, porque

assim não há empate, e eu acho que há uma política muito grande, do poder local nas eleições dos diretores. Não só aqui como nas outras escolas.

**Entrevistador - Pareceu-lhe suficiente a divulgação e debate promovidos em torno da candidatura do atual diretor? Houve debate, houve conhecimento...?**

**E12dCG** – Não. Que eu saiba, não.

**Entrevistador – Mas considera que deveria haver uma maior divulgação e debate em torno desta eleição para além do CG?**

**E12dCG** – Eu acho que sim, devia haver de haver conhecimento no mínimo do projeto no momento.

**Entrevistador - O relatório de avaliação dos candidatos, baseado no *curriculum vitae*, no PI e na entrevista, e resultante de procedimentos discretos e restritos a uma comissão reduzida do CG, pode condicionar a eleição do diretor? É muito importante o relatório que essa comissão apresenta.**

**E12dCG** – Claro. Sim, eu acho que já dá ali... no fundo é... como é que hei de dizer...em termos mais práticos... No fundo é o cartão verde para a eleição do diretor, isso, não é? Porque, quer queiramos, que não, essas equipas conhecem bem o diretor. Porque as coisas estão politizadas.

**Entrevistador - Considera o CG verdadeiramente legítimo e representativo para a escolha do diretor? Ou para a escolha do diretor?**

**E12dCG** – Quer dizer, na situação atual acho que sim, acho que sim, só pode. Da forma como está organizada as escolas, hoje em dia, sim o conselho geral é o órgão máximo. Deve ter essa responsabilidade.

**Entrevistador - O perfil dos elementos representantes do CG, o perfil da pessoa em si, influencia a escolha do diretor?**

**E12dCG** – Ah sim, influencia. Acho que sim. Acho que sim. Acho que sendo pessoas que... que têm interesses pela escola, querem lutar por uma escola melhor, saudável, com sucesso escolar, com isso tudo, acho que influencia bastante.

**Entrevistador – Qual o membro ou grupo representado no CG que tem mais poder no processo de eleição do diretor? Presidente, docentes, não docentes, encarregados de educação...Qual tem mais peso na eleição?**

**E12dCG** – O que devia ter mais peso é os professores e funcionários. E depois, numa segunda prioridade, os encarregados de educação.

**Entrevistador – Está a hierarquizar.**

**E12dCG** – A hierarquizar. E o que eu sinto é que é um bocado ao contrário. A pirâmide está ao contrário. Mas isto é uma opinião pessoal, não é a opinião... é a opinião de um simples professor, neste caso. Que eu acho... porque... pronto porque nós estamos aqui e conhecemos a escola, conhecemos os alunos. Nós temos todas as ferramentas todas na mão a esse nível. E às vezes sente-se que as coisas são mais teóricas do que.... Lá está o lado da experiência conta muito. E a experiência diária que temos com os miúdos, a experiência, o nosso trabalho diário, acho que tem grandes influências... também devíamos ter influência no órgão decisores da escola.

**Entrevistador – Sente que existem pressões, interesses e negociações colaterais no sentido de direcionar a votação e escolha de determinado candidato?**

**E12dCG** – Pelo que eu acabei de dizer, sente-se algumas coisas. Aqui não se sente muito, porque lá está, temos só um diretor, um candidato. Mas quando há dois ou três candidatos, com certeza que haverá.

**Entrevistador - Que importância atribui à relação entre os candidatos a diretor, e a autarquia?**

**E12dCG** – Relação entre a autarquia...

**Entrevistador – Acho que é importante o candidato ter boa relação...**

**E12dCG** – É muito importante em todos os aspetos. Em todos os aspetos, desde o... porque a autarquia é um elemento fundamental na escola, é um parceiro fundamental. E sabemos que hoje em dia a escola depende muito da autarquia. A todos os níveis. Portanto, havendo uma boa relação escola/autarquia, tem tudo para ter sucesso.

**Entrevistador – Qual o grau de politização partidária existente no procedimento de escolha do diretor? Justifique.**

**E12dCG** – Bem, isso já são perguntas assim um bocado... (sorrisos) complicadas. Complicadas no sentido de polémica. Eu acho que, pela minha experiência, havendo a mesma cor política, as coisas funcionam melhor.

**Entrevistador – Portanto, existe?**

**E12dCG** – Acho que sim. Acho que existe. É óbvio que existe, Basta olhar à volta das outras escolas. E em todo o lado. E... mas não é um defeito, desde que funcione bem. Não estou a dizer que é um defeito. Desde que funcione bem. Agora acredito que quando se mete política com os interesses da escola, e são de cores políticas diferentes, acredito que haja algumas divergências, que seja mais difícil. Acredito que seja mais difícil.

**Entrevistador – Pode influenciar até a própria eleição?**

**E12dCG** – Pode influenciar.

**Entrevistador - O facto de ser o CG a eleger o diretor, tornou o diretor mais dependente desse órgão, do CG? Mais submisso?**

**E12dCG** – Torna, torna. Acho que torna porque o conselho geral é um órgão independente, não é. E, não é o diretor que elege o conselho geral, porque quando... agora o órgão máximo é que decide. Acho que é importantíssimo a esse nível. Ainda é um órgão independente, pelo menos. Aqui, embora tenha uma relação estreita com o diretor, com o conselho geral, em determinadas situações de reunião, diverge com o diretor. Mas uma divergência não é uma zanga, uma divergência...

**Entrevistador – Se tivesse de identificar qual o órgão com mais poder no interior do agrupamento, qual órgão seria esse?**

**E12dCG** – Dentro do agrupamento?

**Entrevistador – Sim. De entre os órgãos estruturantes do agrupamento, qual...**

**E12dCG** – Havendo o conselho geral, não há volta a dar, porque é uma questão legal, e...

**Entrevistador – E em termos práticos?**

**E12dCG** – Na prática é o diretor. É o diretor pedagógico. Tem o conselho pedagógico. Orienta os coordenadores todos, os grupos, os departamentos e as escolas do primeiro ciclo do agrupamento todo, em geral. E é o diretor que no fundo... manda nisto tudo, não é (sorrisos), como é óbvio. Ele tem de por o projeto de intervenção em prática... tem essa autonomia. E o Conselho geral compete-lhe vigiar se está a cumprir ou não o tal projeto interventivo.

### **DOMÍNIO III: O PI NA AÇÃO DO DIRETOR**

**Entrevistador – Compare a gestão unipessoal do atual diretor (DL n.º 75/2008, de 22 de abril) com a gestão colegial do antigo presidente do conselho executivo ou diretor (DL n.º 115-A/1998, de 4 de maio)? O PI veio trazer novas formas de atuação do diretor?**

**E12dCG –** Veio, veio... o projeto de intervenção obriga mais à concretização de objetivos do diretor.

**Entrevistador –** E o facto de ser agora unipessoal? Comparando com o antigo em equipa?

**Entrevistador –** Ai é que está o erro. Porque eu acho quando numa candidatura de um diretor devia ser a equipa. E porque, como dissemos há pouco, conhecer a equipa, acho que é um trunfo fundamental para uma candidatura. Porque conhecendo a equipa é muito mais fácil decidir. Porque a gente não sabe quem vem atrás do diretor. E devia conhecer-se, principalmente quando é um diretor que vem de fora, como devíamos conhecer o *curriculum vitae* do diretor, devíamos conhecer o *curriculum vitae* do resto dos elementos da equipa.

**Entrevistador -** Conhece o projeto de intervenção do diretor em exercício no agrupamento?

**E12dCG –** Não.

**Entrevistador – Na gestão e administração quotidiana do agrupamento, identifica alguns objetivos e estratégias do Pi do diretor?**

**E12dCG –** Sim, isso nota-se. Os resultados dos alunos, por exemplo. A nível dos resultados, como somos escola TEIP, também temos o projeto TEIP, que trimestralmente ou menos é escrutinado, por assim dizer. Vêm aqui pessoas de fora e isso obriga a que a concretização dos objetivos da escola seja concretizável. Passo a redundância. Portanto, acho que sim. A este nível é mais exigente.

**Entrevistador – O que reflete mais a ação estratégica do diretor, o PE ou os objetivos e estratégias do PI?**

**E12dCG –** Eu acho que isso são parceiros. Têm que funcionar os dois em simultâneo, porque um não passa sem o outro.

**Entrevistador - O PI, como plano pessoal de intenções, veio reforçar o poder e a autoridade do diretor?**

**E12dCG –** Veio.

**Entrevistador – Sente que está mais autoritário?**

**E12dCG –** É claro, claro. Acho que sim. Acho que sim, porque ele tem o compromisso de concretizar o seu projeto de intervenção. Portanto, tem que ser mais autónomo, mais interventivo. Porque se vir que o seu projeto não está a ser concretizado como ele quer, tem que intervir. Tem que exercer o seu poder para concretizar o projeto, não é.

**Entrevistador - A implementação do PI é devidamente avaliada e monitorizada? De que forma? O projeto em si?**

**E12dCG –** Eu acho que sim. Periodicamente, porque quando num conselho geral se faz uma observação ou um estudo dos resultados dos alunos, e só estou a falar dos resultados dos alunos, há atividades, há o plano de atividades da escola, que é aprovado, não é. Se está a ser concretizado ou não, essas coisas depois têm um efeito dominó que vão interferir no projeto interventivo, de intervenção do diretor. Porque são as ferramentas que ajudam a concretizar o projeto.

**Entrevistador – Mas, por exemplo, no CG há uma parte avaliativa e de monitorização específica do PI? Vamos avaliar o que foi proposto, está a ser feito e de que forma, bem ou mal...**

**E12dCG –** Isso só se for no fim do ano letivo. Que agora como está a chegar... talvez agora em julho se faça esse balanço, por assim dizer.

**Entrevistador - No final do mandato do diretor, a escola espelha a imagem da ação estratégica preconizada no PI? Ou seja, está à sua imagem, do PI?**

**E12dCG** – Eu acho que sim. Eu penso que sim. Porque se ele não concretiza o projeto ou noventa por cento do projeto, muito mal corre os quatro anos de mandato do diretor. Digo eu, não é. Porque se ao longo dos quatro anos se há coisas a correr mal e não são corrigidas muito mal se chega ao final de quatro anos sem corrigir nada, não é. Ou então, lá está o diretor não serve para a escola no fim do quatro anos (sorrisos).

**Entrevistador - Ainda no âmbito da importância do PI na eleição e ação do diretor, gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?**

**E12dCG** – Não, assim não. Sei lá, acho que está aí... faz aí um rol de perguntas boas, muito positivas e com alguma polémica e também que... eu como elemento aqui a ser entrevistado, há aí perguntas que nos encostam um bocadinho e... Mas pronto, está um questionário muito... em minha opinião muito bem feito.

**Entrevistador – Ok. Obrigado pela colaboração.**

**Entrevistado** – E obrigado eu.