

# Liderança escolar e Autonomia das escolas

Dissertação de Mestrado

Leonor Maria de Sousa Freitas da Silva

Trabalho realizado sob a orientação de:

Prof.<sup>a</sup> Doutora Marlene Sousa

Leiria, março, 2017

Mestrado em Ciências da Educação – Gestão, Supervisão e Avaliação Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Ao Duarte e Dinis, meus filhos, que a vossa vida seja um romance escrito com paixão e amor. Na qual os sonhos são concretizados.

Ao Joaquim companheiro de vida, impulsionador deste projeto.  
Grata pelo apoio.

## **Agradecimentos**

À Né e ao Zé que nunca me deixaram desistir, mesmo quando a vida trazia agruras.  
Obrigada por terem acreditado em mim.

À minha amiga Cristina Freitas pelo apoio, ajuda e sobretudo pela amizade.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Doutora Marlene Sousa pela sua disponibilidade, entrega, saber e rigor científico, pela inteligente e contínua crítica construtiva. Foi um privilégio partilhar este percurso.

Aos diretores que aceitaram colaborar na realização das entrevistas, pelo seu contributo e pela forma como me receberam.

Aos meus pais que orgulhosamente me apoiaram nesta caminhada.

A todos os que de forma direta, ou indireta contribuíram para a concretização deste projeto.



## **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo a análise do conceito de liderança escolar correlacionando-o com o de autonomia. Para tal, faz-se uma breve análise do fenómeno da liderança, da inteligência emocional, estabelecendo uma relação entre ambas. Analisa-se, ainda, a autonomia das escolas que, entre vários aspetos, pretende o reforço das lideranças escolares. Neste contexto, procurámos perscrutar em que medida a autonomia é uma realidade conquistada, ou uma retórica governativa, bem como o enquadramento legal do papel do Diretor escolar, em diferentes contextos educativos: escolas do ensino público sem contrato de autonomia, escolas do ensino público com contrato de autonomia e escolas do ensino particular e cooperativo com contrato de associação.

A recolha de dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas a diretores de uma escola, de um agrupamento e de um colégio. Foram tratadas de acordo com a técnica de análise de conteúdo.

O presente estudo permitiu-nos concluir que a autonomia, dentro do mesmo sistema educativo, é percecionada de forma diferente pelos diretores de acordo com os diferentes vínculos legais que os seus estabelecimentos educativos têm com a tutela.

## **Palavras-chave**

Liderança, autonomia, diretores escolares, escolas do ensino público sem contrato de autonomia, escolas do ensino público com contrato de autonomia e escolas do ensino particular e cooperativo com contrato de associação.

## **Abstract**

This study aims to analyze the concept of leadership in school, correlating it with the concept of autonomy. As such, a brief analysis of the phenomenon of leadership and emotional intelligence was done, establishing a relationship between both of them. Not to mention, the analysis of the autonomy of schools, that within various aspects, aims the reinforcement of the school leaderships. In this context, we strived to see how the autonomy is a conquered reality, or a governmental rhetoric, and the legal framework of the role of the school Principal, in different types of schooling contexts: Schools of public education without autonomy contract, schools of public education with contract of autonomy and schools of private and cooperative education with contract of association.

The collection of the data was done through semi-structured interviews to school principals of public school education, grouping of schools and internal school. They were treated accordingly to the technique of content analysis.

The present study allowed us to conclude that the autonomy, within the same educational system, is perceived differently by the school principals, accordingly to the various legal links that their educational establishments have with the ministry.

### **Key words**

Leadership, autonomy, school principals, schools of public education without autonomy contract, schools of public education with contract of autonomy and schools of private and cooperative education with contract of association.

# ÍNDICE GERAL

Índice Geral .....	vii
Índice Tabelas .....	ix
Introdução .....	1
Capítulo I - Enquadramento teórico:.....	3
1. Escola como organização.....	5
2. A Liderança – fenómeno social.....	9
3. Inteligência e inteligência emocional.....	13
3.1. Emoções e processos de tomada de decisão.....	15
3.2. Líderes emocionalmente inteligentes .....	16
4. O papel dos Diretores escolares - Líderes ou gestores?.....	17
5. Conceito de autonomia.....	21
6. Referenciais normativo-legais.....	21
6.1. Autonomia escolar- realidade construída ou retórica legislativa? .....	23
6.2. Ensino particular e cooperativo.....	27
6.2.1. <i>Autonomia e escolas com contrato de associação</i> .....	30
7. Diretores de escola .....	33
Capítulo II - Dados e metodologia de análise .....	37
1. O método de investigação .....	39
1.1. Natureza do estudo .....	39
2. Instrumento de recolha de Dados.....	43
2.1. A entrevista .....	43
2.1.1. <i>Procedimentos metodológicos relativos às entrevistas</i> .....	44
2.1.2. <i>Técnica de análise de dados</i> .....	45
CAPÍTULO III - Análise e discussão de resultados .....	49
1. Resultados e análise descritiva.....	51

1.1.	Caracterização dos participantes .....	51
1.2.	Análise dos discursos dos participantes – entrevistas .....	52
1.2.1.	<i>Clima de escola</i> .....	53
1.2.2.	<i>Gestão financeira e administrativa</i> .....	59
1.2.3.	<i>Liderança e gestão</i> .....	64
1.2.4.	<i>Escola autónoma</i> .....	72
CAPÍTULO IV - Conclusões .....		77
1.	Conclusões .....	79
2.	Limitações da investigação e sugestões para investigações futuras.....	87
Bibliografia .....		89
Legislação consultada: .....		94
Anexos .....		95
Anexo I.....		96
Anexo II .....		99
Anexo III .....		101
Anexo IV .....		153



## ÍNDICE TABELAS

<b>Tabela 1. Categorias e subcategorias .....</b>	<b>48</b>
---------------------------------------------------	-----------





## INTRODUÇÃO

A liderança é um tema premente, pois o líder tem um papel nuclear para a melhoria das organizações. Sendo a escola uma organização que presta serviços educativos e onde se interrelacionam dinamismos diversos, interessa-nos analisar em que medida os modelos de liderança, direção e gestão escolares afetam a qualidade das organizações escolares e podem ser fulcrais para a autonomização das escolas e melhoria da qualidade educativa. Nas atuais teorias sobre a liderança há um conceito que lhe é indissociável: o de inteligência emocional. Nesta área considera-se que um líder emocionalmente inteligente é um líder mais eficaz, sendo que a própria tomada de decisão está intrinsecamente relacionada com as emoções. No entanto, a gestão e liderança da escola está condicionada pelo atual modelo de autonomia das escolas e por todo o funcionamento da Administração Educativa. Neste contexto, pretendemos perceber qual a correlação que se estabelece entre a liderança e a autonomia das escolas.

A liderança nas organizações é um tema nuclear quando refletimos sobre a melhoria da qualidade das mesmas. O atual modelo de gestão escolar leva-nos a refletir sobre o papel do diretor/gestor/líder. Leva-nos a questionar sobre quais as escolas que temos e, quais os modelos de ensino/educação que preconizamos. O desenvolvimento deste tema irá entroncar nas questões da autonomia das escolas, nos modelos de liderança e gestão escolares.

*Questões como assegurar a qualidade da escola (Ballion, 1994) ou a eficácia do ensino (Scheerens, 2004) são indissociáveis dos modelos de administração e gestão das escolas e das respectivas lideranças (Sergiovanni e Carver, 1976; Goleman, Boyatzis e MacKee, 2003; Sergiovanni, 2004; 27 Lorenzo Delgado, 2005; Iacocca, 2007), elementos decisivos para a reconfiguração dos sistemas educativos, para a formulação de novas soluções organizacionais nos contextos escolares e para responder com mais rapidez e sucesso às exigências cada vez maiores das comunidades locais e das sociedades contemporâneas. (Silva, 2008: 26,27)*

A autonomia enquanto capacidade de sermos independentes em determinado campo, ou área é um conceito várias vezes mencionado na legislação portuguesa para a educação, seja no chamado ensino público, seja no privado. Neste trabalho analisámos os referenciais legislativos sobre este conceito e procurámos compreender em que medida esta é operacionalizada e concretizada.

Desde, sobretudo, a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio que a questão da liderança escolar e autonomia aparecem relacionadas. Propõe-se nesse normativo legal que as escolas procedam a uma autonomização sob a forma de contratos e inicia-se uma mudança no paradigma da direção e gestão das escolas. Esta mudança paradigmática vai culminar com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 28 de Abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação, substituindo em termos de direção e gestão escolar um órgão colegial, por um órgão unipessoal, o Diretor. Através do presente trabalho empírico, procurámos perscrutar as perceções que os diretores têm relativamente ao desempenho das suas funções e em que medida a autonomia legislada é concretizada, neste atual paradigma educativo. Qual a disponibilidade deixada pela tutela para o exercício desta função. Será o Diretor, no atual contexto legal escolar, um líder ou um gestor, ou ambos? Haverá uma verdadeira autonomia?

O presente trabalho está organizado em duas partes, a primeira em que são abordados os conceitos, os referenciais teóricos e normativos sobre liderança e autonomia. Cada um destes temas constitui um capítulo diferente. A segunda parte do trabalho é dedicada à investigação empírica do objeto que nos propusemos estudar. São apresentadas as opções metodológicas e as técnicas de tratamento dos dados. No final do trabalho são apresentadas as conclusões e as limitações do trabalho e apontadas perspectivas para trabalhos futuros.

## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO:**



*More often than not, the principal's leadership skills determine whether a school becomes a dynamic learning organization or a failed enterprise.*

Gray, Fry e O'Neill (2007:5)

## **1. Escola como organização**

Nascemos, vivemos, morremos integrados em organizações. Estas são basilares nas sociedades, sobretudo nas contemporâneas. A nossa educação, apesar de se iniciar na instituição família, é formalizada na instituição e organização escola.

A escola é perspectivada e legislada como sendo uma organização, tal como podemos constatar a partir da análise da lei.

No Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho, no ponto 1, do artigo 6º, da Secção II, explicita-se que: “ O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino, com vista à realização das seguintes finalidades: a) Garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade; b) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino; c) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar; d) Racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram (...).” No ponto 2, do artigo 2º, da Secção I, do capítulo I, do Decreto-Lei nº 137/2012 esclarece-se que se consideram “estabelecimentos públicos os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas”.

Sendo a escola uma organização cumpre-nos delimitar o próprio conceito de organização.

Etimologicamente a palavra deriva do termo grego *organon*, que significa “instrumento”. De forma comum, uma organização pode ser definida como um conjunto de pessoas que trabalham de forma coordenada para atingir objetivos comuns. No entanto, esta



abordagem é insuficiente para compreendermos a riqueza do conceito. A literatura é abundante em definições de organização pois a diversidade de definições decorre da complexidade do próprio conceito (Cunha, M. P. e, Rego, A., Cunha, R. C. e, Cabral-Cardoso, C. 2007:38).

Apresentamos algumas definições que se constituirão como ponto de partida para a abordagem do tema agora em análise:

*Coletividades orientadas para a procura de objetivos específicos, as quais exibem estruturas sociais com uma formalização relativamente elevada. (Scott, 1987 citado em Cunha, Rego, et al, 2007:39);*

*Sistemas vivos que existem numa envolvente mais vasta, da qual dependem para a satisfação das suas diversas necessidades. (Morgan, 1986 citado em Cunha, Rego, et al, 2007:39);*

*Coletividades capazes de alcançar os seus objetivos por permitirem àqueles que nelas trabalham o alcance dos seus próprios objetivos. (Kamoche, 2001 citado em Cunha, Rego, et al, 2007:39).*

Na obra dos autores citados são-nos apresentadas, também, as características de organização:

*”Impessoalidade – Excetuando nas pequenas organizações, a maior parte dos membros organizacionais desconhece-se mutuamente. Os papéis organizacionais normalmente não dependem das características individuais, mas sobretudo de um conjunto de atributos técnicos e profissionais (...); Hierarquia – é a hierarquia, (...) que permite coordenar o trabalho de um conjunto alargado de pessoas; Objetivos – As organizações têm, no plano teórico, potencial para crescer desmesuradamente; Eficiência – as organizações procuram usar os recursos de uma forma eficiente (...); Controlo – toda a organização dispõe de um sistema de controlo; Trabalho – A atividade principal da organização é o trabalho (...).” (Gabriel, 1999 citado em Cunha, Rego, Cunha e Cabral-Cardoso, 2001:39).*

Da análise das diferentes definições podemos considerar que os conceitos subjacentes são os de coletividade, ordem, coordenação de esforços, procura em atingir objetivos comuns. Constituídas por pessoas, as organizações são um meio através do qual determinados objetivos podem ser atingidos. Elas existem para cumprir finalidades que os indivíduos isolados não conseguem atingir. São unidades sociais intencionalmente constituídas para atingir objetivos específicos, daí que reflitam a sociedade da qual fazem parte.

Analisando as características das organizações verificamos que estas se aplicam à escola pois os papéis são os dos atributos técnicos, isto é, do exercício das diferentes funções dentro da organização (pessoal docente, não docente, alunos, técnicos pedagógicos). Nas escolas há uma organização hierárquica decorrente do exercício das suas funções, têm objetivos comuns a cumprir – a educação, e o trabalho é uma questão problemática que nos leva a questionar a própria noção de trabalho, uma vez que as escolas não produzem bens, mas prestam serviços. A escola é sobretudo uma organização de prestação de serviços educativos.

*A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos actores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projecto comum. Para tal é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de acção, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efectiva. (Nóvoa, 1999:5)*

A escola é uma organização onde vários indivíduos se inter-relacionam na prossecução de objetivos comuns. Não é uma organização no sentido empresarial do termo, é uma organização inserida num contexto socio-histórico-cultural, que não deve obedecer às leis do mercado, às regras da gestão empresarial (Barroso, 1996). É uma organização de formação de pessoas no sentido ético do termo: prepará-las para a cidadania, para o uso da liberdade democrática, não perdendo a noção de que também as prepara para um futuro académico (cursos de prosseguimento de estudos), ou para a entrada no mercado de trabalho (cursos de dupla certificação). Consideramos que o fim último da organização escola é educar no mais amplo sentido do termo.

Neste tecido organizacional devemos ter em consideração todos os atores educativos: os professores, mas também os alunos, os técnicos-pedagógicos (equipas do ensino especial, psicólogos, terapeutas) e os auxiliares de ação educativa, que procuram obter níveis de eficácia e de performance adequados, face às exigências da tutela por um lado, e face às novas realidades socioculturais e económicas por outro.

Segundo Nóvoa (1999) as escolas são uma organização fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio.

As escolas (e os agrupamentos de escolas) devem ser construídas como espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando

numa tensão dinâmica entre produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade (Nóvoa, 1999).

Os estudos da sociologia têm revelado “que a escola é uma organização complexa, um espaço onde se atualizam relações de poder, de conflito e de negociação, um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes e objetivos não consensuais” (Afonso, 2002:36). Desta concepção decorre a dificuldade de se construir formas de avaliação que não criem tensões decorrentes das pluralidades de perspectivas, reflexões, sentidos que existem no contexto das escolas.

A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro sistema, mas também não pode ser exclusivamente investida como um microuniverso dependente do jogo dos atores sociais em presença.

Atualmente, no domínio epistemológico das Ciências da Educação, assistimos à aplicação crescente, no campo educativo, dos contributos conceituais, metodológicos e práticos provenientes do estudo de outras organizações, nos domínios da gestão dos recursos humanos, da avaliação, da auditoria e, também, da liderança (Barroso, 2011).

Inerente a todas as organizações sociais há o fenómeno de liderança, seja esta espontânea, seja esta formalizada através de uma escolha ou eleição.

## **2. A LIDERANÇA – FENÓMENO SOCIAL**

É inerente ao funcionamento de qualquer grupo social a emergência de um dirigente. É difícil conceber que independente das suas dimensões, objetivos e características hajam grupos sociais que possam funcionar de forma eficaz sem uma direção. Este fenómeno inerente aos grupos tem sido, desde há muito, alvo de investigação da Psicologia Social e, desde há alguns anos, nas teorias das organizações e no contexto da gestão.

Uma questão que sempre intrigou os investigadores é o que faz com que determinado sujeito seja um dirigente nacional capaz de impulsionar amplas mudanças a nível nacional e mundial. Quais os fatores que fizeram Napoleão, Churchill, Mandela, Gandhi, Luther King líderes?

Constatamos que a liderança ocorre em inúmeros contextos sociais desde os políticos, às forças armadas, aos negócios, às equipas desportivas, às famílias (Gleitman, H., Fridlund, Alan J., Reisberg, D., 2003) e, dentro desta realidade as escolas são uma organização social à qual não escapa este fenómeno. A forma como essa liderança pode ser exercida é muito variável (Hollander, 1985; Bass, 1990 citado em Gleitman et al., 2003). Liderar um país não será, certamente, igual a liderar uma família. O tamanho do grupo a ser liderado é um fator decisor da forma como se exerce a liderança. Outra questão remonta para a “autoridade do líder, será esta a autoridade última, ou tem de prestar contas a alguém mais acima na cadeia de comando?” (Gleitman et al., 2003:710). Outra questão prende-se com a dúvida de descortinar “se o líder tenta influenciar diretamente os seguidores, ou se exerce a sua influência através de um grupo especial de subordinados leais” (Gleitman et al, 2003:710). Como questiona o autor citado, “Tendo em conta tantas diferenças, haverá alguma coisa que se possa dizer sobre a liderança em geral?” (Gleitman et al, 2003:710).

A intenção de perceber quais as características e qualidades subjacentes a uma liderança eficaz têm levado os psicólogos sociais a analisar uma possível correlação entre as características pessoais dos elementos de um grupo com a forma como são percecionados como líderes, bem como o seu grau de eficiência no desempenho desse papel (Gleitman et al., 2003). Estes estudos têm sido efetuados quer pela análise das apreciações dos

subordinados, mas também com o recurso a estudos de laboratório com a aplicação do método experimental.

Em 1939, Kurt Lewin desenvolve, nos EUA, um conjunto de investigações, consideradas o primeiro estudo científico sobre o tema, conjuntamente com outros autores, Lippitt e White sobre *atmosferas de liderança*. O método de investigação utilizado foi o experimental. O trabalho tinha como objetivos observar e comparar os efeitos de diferentes tipos de liderança no comportamento, no desempenho de tarefas e no nível de satisfação do grupo. A investigação experimental decorre com um grupo de adolescentes aos quais é proposta a execução de trabalhos manuais simples, liderados por um adulto (experimentador). A variável independente é o estilo de liderança que foi simulado pelos experimentadores que representaram três estilos de liderança: autoritário, *laissez-faire* e democrático. Estes três tipos de liderança são, ainda hoje, uma referência possível de classificação, embora tenham já aparecido outros mais adequados às exigências das organizações atuais. Estes estudos vieram demonstrar que a manipulação do “clima organizacional” criada por um líder pode resultar em variações ao nível da satisfação e do rendimento dos membros do grupo (Silva, 2010b).

Abordar o tema da liderança leva-nos necessariamente à questão da definição do conceito e à procura de delimitá-lo face a outros conceitos que pululam em seu redor, como o de gestão/gestor.

Na sua origem o termo líder deriva do vocábulo inglês “lead” que significa a capacidade para conduzir pessoas. Originalmente relacionada com as ações bélicas, a liderança é a ação de conduzir grupos humanos numa direção procurando alcançar determinados objetivos. Nesse sentido podemos considerar a liderança como a arte de conduzir seres humanos (Silva, 2010 b).

Ao investigarmos sobre o tema, constatamos que há uma miríade de definições e de aceções nem sempre consensuais (Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., Cabral-Cardoso, C., 2007). Há a perspetiva de que o líder é alguém com características intrínsecas de personalidade que lhe conferem a capacidade de se destacar e influenciar de forma carismática os elementos do seu grupo. É alguém que emerge espontaneamente do grupo e que, de forma quase inexplicável assume o papel de líder. São múltiplos os exemplos ao longo da história da humanidade de acontecimentos criados por indivíduos que, de

forma positiva ou negativa, determinaram o curso dos acontecimentos da humanidade. “Teria o governo do apartheid da África do Sul sido derrubado, quando o foi, sem os esforços de Nelson Mandela?” (Gleitman et al, 2003:711).

Há, ainda a perspectiva de o líder poder ser alguém que resulta não das suas características de personalidade, mas alguém que o contexto histórico, a realidade sociocultural, as características do grupo, a situação fazem emergir. Segundo Gleitman (2003) o sucesso ou malogro dos indivíduos é determinado pelas situações em que se encontram. Citando o grande novelista russo Tolstoy (1869), afirma:

*O sucesso inicial de Napoleão foi causado pelas circunstâncias: a inépcia dos generais que se lhe opunham, o zelo dos soldados franceses, a grandeza dos exércitos sob seu comando. E quando finalmente fracassou, não foi pelo seu génio o ter abandonado, mas devido à severidade do inverno russo, à dimensão das linhas de abastecimento e por aí em diante.* (Gleitman et al, 2003:710)

Da análise das diversas definições constata-se a impossibilidade da apresentação de uma definição unívoca (Cunha, et al, 2007).

Algumas definições concebem “a liderança como sendo um papel no qual alguém dentro do grupo se especializa” (Cunha, et al., 2007: 332). Há quem considere que ela é um processo de influência que ocorre num sistema social e é partilhado entre os seus membros (Cunha, et al., 2007). Um dos autores que defende esta conceção é Silva (2010b), que considera que a liderança pode ser definida como sendo um processo natural de influência que ocorre entre o líder e os seus seguidores.

Neste caso, segundo Cunha e os seus colegas (2007) qualquer membro do grupo pode liderar em determinado momento, não havendo clara distinção entre líderes e seguidores.

Constatamos que, ao abordarmos o tema da concetualização do termo liderança, encontramos tantas definições quantos os autores que têm estudado este tema, não havendo uma definição unívoca do termo.

Ao investigarmos o conceito de liderança deparamo-nos com um conceito de inteligência emocional como condição para o exercício eficaz de uma boa liderança. Goleman, citado por Cunha e os seus colegas (2007) considera que a eficácia de liderança se alicerça em várias características de personalidade e competências como a inteligência emocional.



### 3. INTELIGÊNCIA E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

A palavra inteligência tem origem no termo latino *intelligentia* que significa “compreensão”. Se a etimologia da palavra é fácil de conhecer, a sua definição é muito complexa. De facto, não há uma definição universal de inteligência dada a complexidade deste conceito.

Consultando um dicionário de psicologia encontramos os seguintes traços da definição de inteligência (Chaplin, 1981: 297):

- *Capacidade de enfrentar situações novas e de se adaptar a elas de uma forma rápida e eficiente.*
- *Capacidade de utilizar, com eficácia, conceitos abstratos.*
- *Capacidade de fazer relações e aprender rapidamente.*

São enunciadas várias capacidades que estão interligadas e constituem diferentes dimensões da inteligência. Jonh Mayers, citado por Sousa (2006) distingue diversos tipos de inteligência: a verbal, a espacial e a social. Na década de 20, Thorndike (Sousa, 2006) distinguiu a inteligência emocional das outras formas de inteligência. Os trabalhos de Thorndike foram, mais tarde, retomados por Gardner. Thorndike já distinguira a inteligência social das capacidades académicas, considerando que esta era fundamental para que as pessoas tenham sucesso na prática da vida (Goleman, 1995).

Durante anos esta capacidade foi reduzida a um quociente (QI) medido por uma escala métrica: inicialmente a de Binet (escala Stanford- Binet) e posteriormente a de Wechsler (WAIS-II) (Feldman, 2001). Alguns autores defendem que estas escalas falham por não terem subjacente uma conceção de inteligência (Feldman, 2001). A aplicação destes testes de medição da inteligência revelaram-se redutores pois não avaliam as diferentes dimensões da inteligência. Segundo Feldman (2001:300), Binet limitou-se a uma abordagem “prática que dependia não de uma compreensão da natureza da inteligência, mas, antes, da comparação do resultado obtido por um indivíduo relativamente a outros.” Gleitman, H., Fridlund, Alan J., Reisberg, D., (2003) afirma que os testes de Binet avaliam o que vulgarmente é sinónimo de inteligência mas, deixaram de fora os aspetos relativos à inteligência social, à inteligência prática e à inteligência emocional.



A questão da inteligência remete-nos para a sua própria estrutura ou composição. A dúvida reside se a inteligência é um fator único ou é constituída por diferentes componentes (Feldman, 2001).

Spearman, na década de 70, desenvolveu a teoria da análise factorial (Gleitman et al., 2003). A inteligência era composta por uma inteligência geral – fator G – atributo mental utilizado numa tarefa intelectual subjacente aos fatores específicos – fatores S.

Thurstone (Gleitman et al., 2003:875) enunciou que a inteligência era constituída por aptidões mentais primárias – *Teoria dos fatores de grupo*. Considerava a inteligência como um composto de aptidões independentes sem que uma das aptidões se sobrepusesse a outra. Considerava estes fatores como *aptidões mentais primárias* (sete aptidões) – espaciais e visuais, rapidez percetual, numérica, compreensão verbal, memória, fluidez verbal, raciocínio. A inteligência multifatorial, composta por vários fatores, nega, assim, a existência de uma inteligência geral.

Gardner (1995) viu limitações da tradicional forma de pensar. Apresentou a teoria das inteligências múltiplas, que foi fundamental para alargar a noção de inteligência para além das fronteiras do domínio académico tradicional. Teorizou que possuímos inteligências múltiplas, independentes umas das outras e apresentou seis capacidades, que designa por “inteligências” – linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-quinestésica (cinestésica) e as inteligências pessoais, que ele divide em, inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal.

O modelo de Gardner desencadeou um avanço significativo na compreensão e conceção da inteligência. Ao considerar a inteligência interpessoal (aptidão para compreender e responder adequadamente aos outros, exemplificado pelas personalidades de Carl Rogers ou Martin Luther King) e a inteligência intrapessoal (aptidão para se compreender a si, o autoconhecimento) Gardner (1995) abriu caminho para o conceito de inteligência Emocional. Gardner (citado por Sousa, 2006:10) apresenta da seguinte forma a sua conceção de Inteligência Emocional:

*O conjunto de competências adaptativas, de tal modo que uma pessoa emocionalmente inteligente tem uma profunda consciência das suas emoções e a capacidade para etiquetar e desenhar essas emoções como um recurso para guiar o comportamento.*

Goleman (1995) afirmou que Salovey, Sternberg e outros psicólogos chegaram a conclusões idênticas às suas, alargando a concepção de inteligência, tentando reajustá-la ao que é fundamental para se ter êxito na vida. Segundo Goleman (1995: 64), “Salovey cartografou com grande pormenor os modos como podemos trazer inteligências às nossas emoções” e redefine as inteligências de Gardner.

Goleman define inteligência emocional (IE) como *a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações* (1998: 323). Assim, a IE permite-nos compreender as emoções, as nossas e as dos outros, utilizar as emoções para nos motivarmos e aos outros, sendo constituída por um conjunto de competências emocionais e sociais básicas (autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e aptidões sociais), cada qual com as suas competências específicas.

Goleman (1995) defende que o QI e a IE não são competências opostas mas somente separadas.

### **3.1. Emoções e processos de tomada de decisão**

A etimologia do vocábulo emoção radica no verbo latino *motere*, que significa “mover”, aglutinado pelo prefixo “e” dando origem a “mover para”, dando a sugestão de que as emoções estão subjacentes à tendência para agir (Goleman, 1995:23).

Sabemos hoje, através dos trabalhos de Goleman e de Damásio, que as emoções estão sempre presentes em qualquer tomada de decisão. Goleman (1995:49) afirma:

*As emoções têm, pois, importância no que respeita à racionalidade. Na dança do sentimento e do pensamento, a faculdade emocional guia as nossas decisões do momento-a-momento, trabalhando de mãos dadas com a mente racional, permitindo – ou impedindo- o próprio pensamento.*

Damásio (1995) cientista das neurociências, afirma não ser possível continuar a haver a distinção clássica, herdeira do racionalismo da Filosofia Ocidental, entre emoções e razão. Durante anos considerou-se que, para podermos tomar decisões acertadas, teríamos que ser “racionais”, colocar as emoções de parte pois, segundo o paradigma do pensamento Ocidental, as emoções toldavam o pensamento impedindo-o de tomar

decisões corretas, conscientes. Antagonicamente a esta postura, Damásio (1999) considera que, a emoção faz parte integrante do raciocínio e da tomada de decisão. A emoção ajuda a razão, é o próprio apoio da razão, sem a qual esta não consegue funcionar corretamente. O autor reforça a interligação entre a emoção, a razão e, sobretudo, a importância das emoções nas tomadas de decisão, e defende a teoria da existência, em todos os seres humanos (exceção para os que têm problemas neurológicos), e de um mecanismo automatizado que orienta a nossa tomada de decisão designado por marcador-somático. Por muito simples que seja a decisão esta está sempre associada a uma emoção, o córtex cerebral apoia-se nas emoções para decidir. Sem as emoções, como constata o autor em doentes com problemas neurológicos, ficaríamos impossibilitados de fazer as escolhas mais simples. Os marcadores somáticos aumentam a precisão e a eficiência do processo de decisão:

*Qual a função do marcador somático? Imagine que faz convergir a atenção para o resultado negativo a que a ação pode conduzir e atua como sinal de alarme automático que diz: atenção ao perigo decorrente de escolher a ação que terá este resultado. [...] o sinal automático protege-o de prejuízos futuros, sem hesitações, e permite-lhe depois escolher uma alternativa dentro de um lote mais pequeno de alternativas. (Damásio, 1995:185)*

O próprio conceito de IE corrobora a importância de se aliar emoção e razão. Está subjacente a este conceito que os indivíduos emocionalmente inteligentes têm a capacidade de tomar decisões recorrendo às emoções. A IE concilia emoções e razão, representa a nossa capacidade para usar as emoções para facilitar a razão, e raciocinar inteligentemente sobre as emoções (George citado por Rego e Cunha, 2007 e Cunha et al., 2007).

### **3.2. Líderes emocionalmente inteligentes**

Os estudos atuais levam-nos à suposição da existência de uma correlação entre a IE e a eficácia da liderança. George (citado por Cunha et al., 2007: 347) defende que “no mínimo, as emoções e a inteligência emocional merecem ser consideradas no domínio da liderança”. Yukl (citado por Cunha et al., 2007) afirma que a liderança transformacional, visionária deve parte da sua existência e efeitos às “qualidades” emocionais dos líderes.

Cunha e os seus colegas (2007:339) defendem que, se as pessoas reconhecerem no líder características capazes de encetar a mudança e capazes de alterar o rumo dos acontecimentos é provável que aceitem as ordens e as decisões com empenhamento, colaborando com a visão do líder e a persecução dos seus objetivos.

É nossa convicção que operar uma mudança no paradigma educativo só poderá ser alcançada por um líder positivo, pois este desenvolve traços como o otimismo, autoconfiança, a compaixão, a inteligência emocional, a lealdade e a honestidade (Cunha et al., 2007). Será um líder emocionalmente inteligente, que tenha uma postura eletrizante (liderança eletrizante, i.e., ressonante ou galvanizante) que consegue liderar a instituição escolar motivando os seus seguidores através da sua inteligência emocional. Esta propaga-se aos seus seguidores pela organização escolar “como a eletricidade se difunde através dos fios elétricos” (Rego e Cunha, 2007: 22). Goleman (1999) afirma que o tom emocional dos líderes se propaga pela hierarquia. São líderes capazes de exercer efeitos transformacionais na organização e nos seus seguidores levando-os a níveis elevados de desempenho. Ora, um líder emocionalmente inteligente é um líder capaz de galvanizar os seus colaboradores.

No contexto educativo, o fenómeno da liderança tem vindo a assumir um protagonismo crescente com o atual quadro legislativo. As escolas deixaram de ser geridas por um órgão colegial (Conselho Diretivo ou Executivo) e passaram a ser geridas por um órgão de gestão unipessoal, um Diretor.

#### **4. O papel dos Diretores escolares - Líderes ou gestores?**

Cabe-nos questionar se o diretor das escolas portuguesas poderá ser um gestor ou um líder.

A partir da análise dos vários documentos legais, tais como os Relatórios da Avaliação das escolas, constatamos que no atual quadro legislativo português ambos os papéis se imiscuem, são usados aleatoriamente. Daqui depreendemos que os papéis e funções não estão amplamente definidos. Torres e Palhares (2009: 78) apontam, dentro deste paradigma para uma liderança de estilo gestor:

*Como herdeira de um “movimento das escolas eficazes, que coloca a tónica na relação linear entre liderança, resultados e eficácia organizacional.*

Da análise dos diferentes estudos acerca desta temática constatamos que muitos autores usam ambos os vocábulos como sinónimos. No entanto, como afirma Cunha e os seus colegas (2007) no uso comum dos termos, fora dos círculos de investigação, a liderança tem um carácter mais emocional que a gestão. Os líderes são usualmente vistos como seres carismáticos, visionários que imprimem a mudança e os gestores são mais racionais, mais eficazes. Dentro do âmbito académico são vários os autores que defendem a tese que ambos têm funções distintas (Cunha et al., 2007). Bennis e Nanus (citados por Rego e Cunha, 2007a) afirmam que gerir é realizar, assumir responsabilidades, comandar, enquanto liderar é influenciar, guiar orientar. Bennis (citado por Rego, Cunha, 2007a: 176) considera que, “os líderes e os gestores diferem quanto aos horizontes temporais, ao modo como lidam com o contexto, ao grau em que inovam e ao modo como questionam as coisas”.

Kries de Vries (citado por Rego e Cunha, 2007a: 176) sintetiza as características dos papéis de líder e de gestor:

- *Os líderes interessam-se pelo futuro; os gestores pelo presente.*
- *Os líderes respiram a mudança, os gestores preferem a estabilidade.*
- *Os líderes pensam no longo-prazo; os gestores atuam no curto-prazo.*
- *Os líderes são cativados por uma visão; os gestores (preocupados com regras e regulamentos) preferem a execução.*
- *Os líderes tratam do “porquê”; os gestores do “como”.*
- *Os líderes sabem como empoderar os subordinados; os gestores propendem para o controlo.*
- *Os líderes sabem como simplificar; os gestores apreciam a complexidade.*
- *Os líderes confiam na intuição; os gestores prezam a lógica.*
- *Os líderes têm uma perspetiva societal, alargada; os gestores preocupam-se com a organização.*

Apraz-nos colocar a questão presente em Cunha e os seus colegas (2007: 334): “sendo funções distintas poderão ser conciliáveis no mesmo indivíduo?”. Zaleznik, Etzioni e Kotter (citados por Rego e Cunha, 2007a:335 e 2007b:181-183) advogam que as funções são inconciliáveis e não são transferíveis, havendo incompatibilidades entre ambas as competências.

No quadro legislativo português, face às competências e funções do diretor, este acumula ambas as funções. Cunha e Rego (2007) afirmam que nas organizações do mundo moderno são necessárias as duas funções, pelo que nas situações em que não é possível

na mesma pessoa conciliar os papéis, deverá ser possível haver uma dupla liderança (Rego,1997:32). Sendo a escola uma organização hodierna, face à atual estrutura de direção/gestão das escolas portuguesas, consideramos ser pertinente que este delegue funções, que poderá passar pela existência de gestores intermédios, sejam estes os elementos integrantes da direção, sejam os coordenadores de Departamentos. No entanto, o quadro legal não prevê esta possibilidade, pelo que os diretores/líderes acumulam o papel de gestores/administradores. Esta confusão de papéis do diretor, do qual se espera que seja líder e gestor em simultâneo pode ser geradora de conflitos na organização escolar. Continua a haver dificuldades em aceitar o diretor escolar como um líder, pois entre os professores há quem continue a encará-lo como um par, herança das políticas educativas do após Revolução do 25 de Abril de 1974. Cabe ao diretor, enquanto líder unipessoal, influenciar, cativar os seguidores para a mudança, inovar, ter uma visão de futuro face à instituição escolar, traçar as linhas orientadoras da escola que lidera. O gestor será o que executa, o que administra, o que gere os conflitos dentro da organização escolar.

Hargreaves e Fink (2007) consideram que a liderança escolar não se limita ao Diretor, nem mesmo aos professores: a liderança estende-se aos diferentes patamares da organização educativa, aos indivíduos, às comunidades. Na complexidade do mundo contemporâneo, das nossas escolas, a liderança não pode permanecer sobre os ombros de uns poucos, os diretores “não podem saber tudo acerca de tudo” (Lingard et al. citado por Hargreaves e Fink, 2007: 125). Nesta perspetiva, os autores são defensores que a liderança escolar deve ser uma liderança sustentável, consideram que um dos princípios desta sustentabilidade deve assentar no princípio da amplitude. A liderança deve expandir-se “uma responsabilidade distribuída e partilhada que é recebida tanto quanto é dada” (Hargreaves e Fink, 2007: 126).

*A liderança sustentável e distribuída inspira os professores, os alunos e os pais a procurarem, criarem e explorarem oportunidades de liderança que contribuam para a aprendizagem profunda e ampla de todos os estudantes.*

Nesta conceção relativa ao desempenho do diretor e da sua liderança preconiza-se a distribuição da liderança e não uma delegação. Reforçamos a ideia de haver uma redimensionação de papéis. O diretor coordena com a equipa da direção, com o Conselho Pedagógico, com o Conselho Geral. Os coordenadores dos Departamentos exercem liderança dentro dos seus departamentos. Os diretores de turma lideram as suas turmas e

são liderados pelos coordenadores dos diretores de turma. Os professores coordenam entre si a lecionação dos conteúdos programáticos e na prática pedagógica lideram o grupo-turma. No entanto, no atual sistema educativo português o diretor continua a ser o líder da escola, deverá pois, de acordo com Torres e Palhares (2009) funcionar como a “cola” ou o “cimento” que irá solidificar a cultura da escola.

A organização escolar, que apesar de em muitas situações estar a importar o modelo organizativo empresarial, nunca poderá funcionar como uma empresa, pois assenta em valores, nomeadamente, morais, e na formação de pessoas. Uma liderança baseada em valores, consciente que o mais importante na educação é a formação e não a informação, não preocupada com os *rankings*, com a estandardização dos resultados, terá que ser uma liderança galvanizante ou ressonante, na qual os estados de espírito dos líderes se estendem aos seus colaboradores, ao grupo e à organização (Rego e Cunha, 2007). Subjacente a estas conceções de liderança está o conceito de Inteligência Emocional (IE), cerne de uma liderança que preconiza a mudança, a sustentabilidade e a eficácia. Desta forma, apesar de haver um forte controlo legislativo e de prestação de contas por parte do Diretor à tutela e, a um nível mais micro, ao Conselho Geral, consideramos que para o bom funcionamento da organização escola é fundamental que o Diretor exerça as suas funções motivando toda a comunidade educativa, sendo um líder que recorre ao uso da IE.

## 5. Conceito de autonomia

O conceito de autonomia deriva do grego, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei), etimologicamente significa o poder de dar a si a própria lei. É um conceito oposto ao de heteronomia que significa em termos gerais, toda a lei que procede de outro, *hetero* (outro) e *nomos* (lei) (Zatti, 2007:12). Foi um conceito inicialmente aplicado aos povos e Estados e posteriormente aos indivíduos, ao conhecimento, às diversas ciências e às próprias realidades. Implica sempre uma independência, em determinado campo (Logos, 1998), havendo tantas autonomias – política, económica, artística, científica, etc. – quantas as independências. Quem definiu o conceito de autonomia na modernidade e fez dele um conceito central na sua teoria ética foi Kant. Nesse ideal viu o fundamento da dignidade humana e do respeito, o que foi central para o desenvolvimento dos sistemas legais, dos sistemas educacionais e da sociedade moderna como um todo. A conceção kantiana de liberdade como autodeterminação influenciou muito a educação e o modelo escolar criado a partir da modernidade.

## 6. Referenciais normativo-legais

*A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa.* Decreto-Lei n.º115-A/98

O Estado português tem sido pródigo a legislar sobre a educação e a autonomia tem passado por diversos Decretos, Portarias, desde há, pelo menos, vinte anos.

*O Diário da República parece um verdadeiro folhetim. Os decretos, portarias e outros normativos sucedem-se numa lógica aditiva que faz com que coexistam, sincrónica ou diacronicamente, medidas similares, contraditórias ou recorrentes num processo sedimentar de difícil elucidação.* (Barroso, 2004:50)

A questão da autonomia foi introduzida na agenda política pela segunda vez (tinha feito parte do léxico legal português entre 1914 e 1927) pelo grupo de trabalho da Comissão



da Reforma Educativa, em 1988, que elaborou as propostas de alteração do regime jurídico da administração e gestão das escolas (Barroso, 2011), mas só aparece formalmente legislada com o Decreto-Lei n.º 43/89. No preâmbulo do documento podemos ler “entre os fatores de mudança da administração educacional inclui-se, como fator preponderante, o reforço da autonomia da escola, a qual decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo, do programa do Governo e das propostas e anseios dos próprios estabelecimentos de ensino”. Podemos, ainda, ler 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 às características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”. Barroso (2004) considera que este diploma é uma declaração de intenções gerais sobre a necessidade das escolas desenvolverem um “projeto educativo” e de inventário de atribuições e competências que, ou já eram praticadas pelas escolas, ou eram irrealizáveis por falta de meios. Considera que o único aspeto inovador foi a flexibilização da gestão financeira. Esta articulação entre o projeto educativo e a autonomia estiveram sempre presentes na legislação posterior (Barroso, 2011), em diferentes normativos, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 115-A/98, o Decreto-Lei n.º 75/2008 e o mais recente Decreto-Lei n.º 137/2012. Nóvoa (2009) considera que os projetos educativos são uma forma de “obrigar” a um esforço de produção de consensos dinâmicos em torno de objetivos partilhados. São, ainda de acordo com este autor, uma forma de criar uma estratégia adequada para impor as mudanças necessárias no campo educativo, levando à prática o conceito de *autonomia relativa do estabelecimento de ensino*.

É de notar que a dependência da autonomia face ao projeto educativo é mais relevante na legislação de 1998, sendo que, na posterior é omitida esta referência e mais valorizada a autonomia e os procedimentos de autoavaliação e avaliação externa enquanto instrumentos de prestação de contas. De acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, a avaliação das escolas, nomeadamente, a externa é justificada pela necessidade de conhecer de forma rigorosa a forma como está a ser implementado o regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas.

As grandes diferenças entre os normativos prendem-se com as formas de concretização (Barroso, 2011). No Decreto-Lei n.º 115-A/98 prevê-se que a autonomia tem diferentes fases e se concretiza através de contratos de autonomia. No Decreto-Lei n.º 75/2008,

manteve-se o carácter progressivo e diversificado da atribuição de novas competências e recursos às escolas, mas sem referência a fases pré-estabelecidas (Barroso, 2011). Para Silva (2008) o aspeto mais inovador do Decreto-Lei n.º 115-A, e que se vai manter nos normativos seguintes, que legislam a autonomia, é a figura do contrato de autonomia.

Em ambos os normativos (Decreto-Lei n.º 75/2008, Artigo 57.º e Decreto-Lei n.º 115-A, Artigo 48º, n.º1) os contratos de autonomia são definidos:

*Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a Câmara Municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas*

Volvidos estes anos após a entrada em vigor destes normativos, as escolas ainda “olham” com desconfiança para esta questão da autonomia legislada, sobretudo no que concerne aos contratos de autonomia.

## **6.1. Autonomia escolar- realidade construída ou retórica legislativa?**

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/ 98, de 4 de Maio, designado como “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos eninos básico e secundário”, podemos ler que a autonomia das escolas e a descentralização são considerados aspetos essenciais para uma nova organização do sistema educativo visando “concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (Silva, 2008). A legislação que deu origem a novas formas de administração e gestão das escolas afirma a concretização da democracia, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público da educação. Princípios políticos e ideológicos baluartes da “Revolução de Abril” para o domínio educativo, não colocando como objetivo principal a qualidade e eficácia das aprendizagens (Silva, 2008). No mesmo Decreto-Lei (115-A/98), no artigo 3º podemos ler a formulação do conceito de autonomia:

*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 funções das competências e dos meios que lhe estão consignados.*

Os instrumentos do processo de autonomia das escolas são, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano de Atividades.

A questão da autonomia das escolas portuguesas está legislada, definida na legislação e é amplamente debatida por todas as suas implicações na vida das organizações escolares e das próprias comunidades onde estas estão inseridas. Segundo Nóvoa (2009:3) na prefiguração de uma escola eficaz, a autonomia da escola:

- *significa a dotação das escolas com meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos;*
- *implica a responsabilização dos actores sociais e profissionais;*
- *aproxima o centro de decisão da realidade escolar;*
- *contribuir para a criação de uma identidade da escola, de um ethos específico e diferenciador que facilite a adesão dos diversos actores e a elaboração de um projecto próprio.*

A reflexão sobre a importância da autonomia das escolas é muito atual pois, apesar de ter sido legislada e estar a tentar ser implementada, o que na realidade tem vindo a acontecer é que a tutela ainda não consegue libertar as escolas do seu jugo, de um domínio que se pretende perpetuar por razões ideológicas e políticas. (Barroso, 2004). Centralizaram os serviços administrativos, terminando paulatinamente com os Centros Área Educativa (CAE) e, mais recentemente, retiraram grande parte da autonomia de funções e poder de decisão das Direções Regionais de Educação (DGRE), centralizando, ainda mais, o poder central do Ministério da Educação.

Contrariamente ao que aconteceu com a legislação sobre o novo modelo de gestão, a legislação da autonomia das escolas não suscitou grande controvérsia, exceto em algumas situações, no que concerne aos contratos de autonomia, pois havia quem considerasse, nomeadamente, as federações sindicais, que subjacente a estes haveria um presente envenenado (Barroso, 2011). A apreciação global é que “muito se prometeu, mas pouco foi feito neste domínio, ou por incapacidade de concretização, ou por efeito deliberado de uma retórica que visava, unicamente, legitimar, junto da opinião pública, novas formas de controlo” (Barroso, 2011:39).

Barroso (2011) refere que o discurso sobre a autonomia fez parte da retórica dos responsáveis do Ministério da Educação, sobretudo, no XI Governo e no XIII. No entanto, de acordo com este autor, o desenvolvimento real ficou longe do “entusiasmo” dos governantes. Barroso (2004: 49) considera que a questão da autonomia tem sido uma

ficção, pois raramente foi para além do “discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização das suas melhores expectativas.” Considera que esta é uma “ficção necessária” pois é “impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é, aos seus atores e aos seus órgãos de governo, uma efetiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos”. Neste sentido, Mortimore (2003:100,101) reflete sobre a questão da autonomia, não particularmente em Portugal, mas em vários países da OCDE. Para este autor, a questão da autonomia implica que as escolas tenham os seguintes poderes:

- *Contratação e despedimento de professores*
- *Pagamento aos professores*
- *Elaboração e afetação de orçamento*
- *Disciplina escolar*
- *Curriculum*
- *Avaliações*
- *Manuais escolares*
- *Avaliação da escola*

*Podem ainda ter o poder de determinar se a escola deve ser, ou não, avaliada externamente - por uma inspeção, visita de pares ou por outros meios.*

*As escolas privadas – adicionalmente - terão poderes para:*

- *Selecionar alunos*
- *Dispensar alunos*
- *Cobrar propinas.*

Ao analisarmos este texto, vemos o quanto estamos longe de uma autonomia escolar. As nossas escolas estão longe de conseguir cumprir, ou mesmo estar próximas destes requisitos e, como tal, quando em Portugal se fala da autonomia das escolas estamos a abordar um paradoxo. Esta está legislada, é prisioneira da avaliação institucional e poderá ser impulsionada pela supervisão. No entanto, a tutela não consegue desvincular-se de ter amplos poderes. Barroso (2004) afirma que em Portugal, como noutros países, a autonomia não foi só uma ficção, mas uma “mistificação” legal, servindo para “legitimar” os objetivos de controlo por parte do governo, em vez de “libertar” as escolas e promover a capacidade dos órgãos de gestão.

É a tutela do Ministério da Educação quem decide face à gestão da carreira dos docentes, da organização e gestão curricular, das avaliações dos docentes. Neste caso, a avaliação

de desempenho docente, cujos descritores dessa avaliação estão pormenorizadamente legislados, não dando espaço à escola para se adaptar ao seu contexto, emite cotas para a atribuição das classificações que estão dependentes da avaliação da organização. Mas, também dos discentes pela aplicação de exames nacionais nos diversos ciclos de ensino. Até mesmo os manuais que a escola pode adotar têm que ter passado pela chancela da tutela.

Barroso (2004:66) afirma não ter havido continuidade nos contratos de autonomia muitos dos aspetos formais que permitiam consagrar substância ao processo de reforço da autonomia das escolas. Por exemplo o “crédito horário global” ficou “aquém das expectativas e foi sendo progressivamente cerceados”. Acrescenta que a autonomia das escolas pode ter um sentido menos ficcional e mais utópico, no sentido de uma “utopia real”, que significaria ir mais além da alteração administrativa e normativa das competências e dos modos de gestão das escolas. Significaria ir mais além de uma mera “autonomia decretada” conseguindo alcançar uma “autonomia construída”. O que se constata da análise empírica que se pode fazer das escolas que celebraram os contratos de autonomia é que, apesar de estar previsto que estas possam negociar com o Ministério da Educação os objetivos (a melhoria do sucesso escolar, a prevenção do abandono e/ou o desenvolvimento de um projeto educativo), os meios (créditos horários para professores ou técnicos) e as competências atribuídas (gestão de recursos humanos, horários, turmas, etc), as escolas têm esta autonomia, desde que cumpram a legislação em vigor, da mesma forma que as escolas que não têm autonomia. Há quem ilustre, ainda, este carácter ficcional e retórico que tem assumido a autonomia pela questão da contratação de professores, pois as escolas com contratos de autonomia só podem contratar professores depois das outras (as não autónomas) terem feito as contratações.

Neste paradoxo que é a autonomia no ensino nacional há uma realidade dentro do sistema que pela sua idiossincrasia nos suscita análise, o ensino particular e cooperativo e dentro deste, pelas razões que iremos analisar o caso paradigmático das escolas com contrato de associação.

## 6.2. Ensino particular e cooperativo

No dealbar da Revolução de Abril, nasce a Constituição da República de 1976. Nesta é consagrado o direito à educação no artigo 43º, a liberdade de ensinar e aprender, das quais decorre o direito de todos os cidadãos a exigir do Estado a criação de uma rede de escolas gratuita, acessível em condições de igualdade (Leitão, 2014). A educação deixa de ser uma ferramenta de controlo social. No artigo 74º da Constituição podemos ler:

*1.O Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho*

Defende-se um ensino democrático, universal e gratuito para todos os cidadãos,

*2. O Estado promoverá a democratização da educação e as condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista (artigo 73º)*

*3. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:*

*a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;*

*e) Estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino;*  
(artigo 74º)

O direito à educação, a necessidade de combater o analfabetismo existente no país, os princípios e os valores da Revolução de Abril vão colidir com a realidade que é a rede de ensino público. Há uma enorme insuficiência de estabelecimentos da rede pública de ensino, há áreas do território nacional sem acesso a estabelecimentos de ensino. O Estado cumprindo os valores de equidade perante a educação vai recorrer a um outro tipo de ensino já existente no país, o ensino privado que desde 1931 tem um estatuto legislado (Decreto n.º 19.244, de 16 de janeiro de 1931). Como se pode ler na Constituição da República de 1976, no artigo 75º:

*1. O Estado criará uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que cubra as necessidades de toda a população.*

*2. O Estado fiscaliza o ensino particular supletivo do ensino público.*

Os pressupostos inscritos na Constituição para o ensino vão ser, posteriormente, legislados no normativo legal, Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo, aprovada

pela Lei 9/79, de 19 de março (alterada, posteriormente, pela Lei nº 33/2012, de 23 de agosto), nesta pode ler-se no 6º artigo:

*O Estado apoia e coordena o ensino nas escolas particulares e cooperativas, respeitando inteiramente os direitos consignados no artigo 1º desta lei, de modo que as desigualdades sociais, económicas e geográficas não possam constituir entrave à consecução dos objetivos nacionais.*

*d) Conceder subsídio e celebrar contratos para o funcionamento de escolas particulares e cooperativas, de forma a garantir progressivamente a igualdade de condições de frequência com o ensino público nos níveis gratuitos e a atenuar as desigualdades existentes nos níveis não gratuitos.*

Preconiza-se um ensino universal, mas não há escolas da rede pública suficientes para abranger toda a população. Durante anos a rede de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contrato de associação cresceu no país, com vista a reforçar a oferta pública de ensino:

*1. Para efeitos do disposto no artigo 6º, o estado celebra contratos e concede subsídios a escolas particulares e cooperativas.*

*2. Na celebração de contratos entre o Estado e as escolas particulares e cooperativas são consideradas as seguintes modalidades:*

*a) Contratos com estabelecimentos que, integrando-se nos objetivos e planos do Sistema Nacional de Educação e sem prejuízo da respectiva autonomia institucional e administrativa, se localizem em áreas carenciadas de rede pública escolar*

Tal ainda pode ser constatado no recente Decreto-Lei 152/2013, de 4 de novembro,

*2. Os contratos de associação são celebrados com escolas particulares ou cooperativas, com vista à criação de oferta pública de ensino (artigo 16º)*

A fim de cumprir a gratuidade universal da educação, o Estado firma compromissos com algumas escolas privadas, financiando o ensino por estas ministrado, pretende possibilitar às famílias a liberdade de escolha das escolas onde pretendem que os seus filhos estudem, tal como já tinha sido legislado na Lei 9/1979, de 19 de março, no artigo 1º:

*É reconhecida aos pais a prioridade na escolha do processo educativo e de ensino para os seus filhos*

O Decreto-Lei 152/2013, de 4 de novembro, definiu o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, prevendo neste a modalidade de, entre outras, de escolas do ensino particular e cooperativo com contratos de associação.

Dando, inicialmente, resposta a uma necessidade do país ao fim de alguns anos o rápido crescimento de número de estabelecimentos a prestar este serviço, e a demografia decrescente do país fez com que estes se revertessem não mais como uma mais-valia para cumprir um sonho democrático, mas uma “competição” para as escolas da rede pública de ensino.

Leitão (2014) considera que, no estatuto aprovado pelo Decreto-Lei 553/80, de 21 novembro, os modelos contratuais de cooperação entre o Estado e as escolas particulares, designadamente os contratos de associação, eram celebrados para suprir a falta de escolas públicas em áreas carenciadas, assegurando a gratuidade do ensino aos alunos que não tivessem vaga nas escolas públicas. No entanto, no estado atual da educação este investimento no ensino particular começa a ser questionado enquanto sustentado pelo argumento da garantia de liberdade de escolha das famílias:

*Pelo contrário, no estatuto atualmente em vigor, a celebração de contratos de associação com as escolas particulares e cooperativas surge como alternativa à criação, manutenção ou expansão da rede pública, enquanto forma de garantir a livre escolha das famílias (artigo 16º do Decreto-Lei 152/2013, de 4 de novembro). Esta liberdade de escolha justificaria, nesta conceção, a atribuição de apoios estatais, quer diretamente às famílias, quer às escolas particulares. (Leitão, 2014)*

Na perspetiva de Barroso (1996) o princípio da livre escolha dos pais serve reformas associadas ao *school based management* que introduzem a concorrência no setor da educação.

*A livre escolha da escola pelos pais constitui um dos instrumentos essenciais desta política [school based management], introduzindo um mecanismo de competição entre as escolas e um sistema de regulação da qualidade do próprio funcionamento do sistema educativo. (Barroso: 1996:1)*

Esta questão tem suscitado um amplo debate na praça pública nacional, havendo quem considere que no contexto do ensino particular e cooperativo, a questão coloca-se em termos axiológicos (Queiroz e Melo, 2014):

*A liberdade fundamental de ensinar não tem como fundamento a eficiência educativa mas antes o direito a oferecer educação axiologicamente diferenciada. Isto é, oferecer uma educação impregnada por valores próprios. Não se trata da liberdade de oferecer escola mas de oferecer uma ideia de escola.*

A diminuição de alunos a frequentar as escolas e o desinvestimento do Estado nas escolas públicas, levam ao surgimento de vozes a insurgirem-se contra este mercado educacional



(Leitão, 2004), considerando que este limita as incumbências do Estado no cumprimento dos objetivos de acesso gratuito, universal em condições de igualdade que só o Estado pode garantir, considerando, ainda, que a redução da rede pública em prol da oferta privada aumenta as desigualdades e a segregação.

*(...)as escolas particulares, podendo fazer seleção de alunos, optarão pelos mais favorecidos económica, social e culturalmente, dificultando a integração das crianças com necessidades. (Leitão, 2014:122)*

Não pretendemos neste trabalho enveredar pelas questões políticas, económicas e sociais e culturais que decorrem deste amplo debate que está longe de se esgotar nestas nossas reflexões.

Urge analisarmos a questão da autonomia no ensino particular e cooperativo, será esta semelhante à das escolas do ensino público? Será que o Estado se desvincula do seu papel regulador?

#### *6.2.1. Autonomia e escolas com contrato de associação*

Se no ensino público a questão da autonomia é complexa, no ensino particular e cooperativo, não deixa de o ser.

O primeiro estatuto do ensino particular é aprovado em 1931 (Queiroz e Melo, 2014), tendo como principal objetivo dotar o estado dos mecanismos e instrumentos necessários a uma efetiva inspeção da educação e ensino realizados fora dos estabelecimentos oficiais.

O quarto estatuto do ensino particular, Decreto 37.545, de 8 de setembro de 1949, vai aumentar em larga medida os mecanismos de regulação e controlo do Estado sobre o ensino privado (Queiroz e Melo, 2014:81)

*(...)artigo 3.º, uma profunda intervenção da inspeção geral do ensino particular no funcionamento destes estabelecimentos de ensino de que se destaca: (i) assistência a aulas; (ii) velar pelo “irrepreensível comportamento moral e cívico [dos agentes de ensino] dentro e fora das aulas”; (iii) fiscalizar “o modo como são educados os alunos do sexo feminino, exigindo que a educação seja orientada no sentido da conservação e defesa das virtudes tradicionais da mulher portuguesa e da exaltação da dignidade*

*moral dos lares”; e (iv) receber cópia de todas as circulares, anúncios e publicações que os estabelecimentos de ensino elaborem.*

O artigo 12.º do quarto estatuto do ensino particular estabelece que “(...) os estabelecimentos de ensino particular devem adoptar os planos e programas do ensino oficial, bem como os compêndios nele aprovados, e não podem dedicar às aulas ou sessões menos tempo do que o previsto para aquele ensino (...)”. Curiosamente, este estatuto esteve em vigor durante 31 anos, resistindo além da Revolução de Abril. Só com a aprovação da Lei 9/79, de 19 de março (posteriormente alterada pela Lei 33/2012), de 23 de agosto e, com a posterior publicação do Decreto-Lei 553/80, de 22 de novembro é que este é revogado e substituído. Segundo Queiroz e Melo (2014), o facto de esta legislação ter sido aprovada dois anos antes da Lei de Bases do Sistema de Ensino (Lei n.º 48/86, de 14 de outubro), indicia a pouca diferenciação que o Estado espera entre o modo de funcionamento dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e o modo de agir nos estabelecimentos de ensino estatais.

*“ (...) As instituições do ensino particular e cooperativo podem, no exercício da liberdade de ensinar e aprender, seguir os planos curriculares e conteúdos programáticos do ensino a cargo do estado ou adotar planos e programas próprios (...) ” (n.º 1 do artigo 56.º da LBSE, início). No caso da opção pelo uso de planos e programas próprios, há necessidade de um processo de reconhecimento oficial, caso a caso (n.º 2 do artigo 56.º da Lei de Bases do Sistema de Ensino). (citado por Queiroz e Melo, 2014:82)*

E, ainda,

*(iii) o ensino particular e cooperativo poderá seguir os planos curriculares e programas do ensino a cargo do estado ou planos e programas próprios (artigo 56º); (iv) o pessoal docente está sujeito aos mesmo requisitos habilitacionais que o pessoal docente nos estabelecimentos públicos (artigo 57.º); e (v) o Estado fiscaliza e apoia técnica e pedagogicamente, e poderá financiar, o ensino particular e cooperativo (artigo 58º).*

O Decreto-Lei 553/80, de 21 de novembro estabelece a possibilidade de os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo possam funcionar em dois regimes: paralelismo pedagógico e autonomia (Queiroz e Melo, 2014:83). No artigo 35º podemos ler que a autonomia destes estabelecimentos de ensino consiste na não dependência de escolas públicas e não numa consubstanciação em direitos e obrigações próprias, mas tão-somente, uma independência técnica.

*Deste regime resulta que, até ao final da vigência do DL 553/80, o modo e instrumentos de regulação estatal do ensino particular e cooperativo eram em tudo semelhantes ao modo e instrumentos de regulação do ensino oferecido nos estabelecimentos do ensino público (Queiroz e Melo, 2014:84)*

Após anos de negociação entre as entidades representativas do setor e o Estado surge o Decreto-Lei 152/2013, de 4 de novembro (novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo) veio atualizar o Decreto-Lei 553/80, de 21 de novembro. No preâmbulo do Decreto-Lei 152/2013, de 4 de novembro o legislador corrobora esta dependência e falta de autonomia do ensino particular e cooperativo ao referir que o Decreto-Lei 553/80, de 21 de novembro “assentou num modelo de estrutura pedagógica muito dependente do sistema público de ensino.” Pretendendo com este novo estatuto “expurgar os anacronismos ainda vigentes, em especial no que respeita às relações entre as escolas particulares e a tutela”. Neste estatuto assume-se claramente a necessidade de romper com o passado:

*Neste contexto, o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo aprovado em anexo ao presente decreto- lei (Estatuto) pretende consagrar um modelo que, nessa matéria, rompe com o passado e abre caminho a uma nova realidade de uma autonomia semelhante à das escolas públicas com contrato de autonomia (...) (preâmbulo, Decreto-Lei 152/2013, de 4 de novembro)*

Com esta legislação o ensino particular e cooperativo ganha autonomia organizativa e curricular, “autonomia pedagógica através da consagração da flexibilidade na gestão do currículo” (preâmbulo, Decreto-Lei 152/2013, de 4 de novembro). Autonomia que encontra fundamento no projeto educativo de cada estabelecimento de ensino. Em matéria de autonomia pedagógica e curricular, os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo passam a deter o direito de decidir como se organizam e atuam pedagogicamente e a definir uma parte relevante do currículo que oferecem. Esta ampla autonomia tem como fundamento e limite o projeto educativo de cada estabelecimento de ensino (Queiroz e Melo, 2014). Queiroz e Melo refere-se a este novo estatuto como tendo operado uma revolução Coperniciana ao nível da educação, uma vez que o Estado que outrora centralizava e regulava este setor do ensino descentra-se sem, no entanto ter perdido a sua função de fiscalização através das ações da Inspeção Geral da Educação e da avaliação externa, que funciona como uma heteroavaliação dos alunos consubstanciada nos exames nacionais.

*Esta é a revolução Copernicana porque os mecanismos de comando e controlo em vigor até agora têm como centro a norma criada pelo governo ou pela administração educativa e em torno deste centro gravitam os estabelecimentos de ensino. No novo modelo, o Estado é substituído nesta centralidade pelo estabelecimento de ensino e seu projeto educativo. E na esfera gravitacional passam a estar as famílias cuja “escolha esclarecida” é garantida (apoiada) pelo estado. (Queiroz e Melo, 2014:97).*

## **7. Diretores de escola**

Silva (2008) considera que assegurar a qualidade da escola e a eficácia do ensino são questões indissociáveis dos modelos de administração e gestão das escolas e das respetivas lideranças, elementos decisivos para a reconfiguração dos sistemas educativos, para a formulação de novas soluções organizacionais nos contextos escolares e para responder com mais rapidez e sucesso às exigências cada vez maiores das comunidades locais e das sociedades contemporâneas.

Face à questão da autonomia, o papel do diretor escolar poderá ser um dos aspetos mais controversos no atual paradigma educativo. Determinado por uma legislação que enquadra a sua forma de recrutamento, funções, papéis, cessação de mandato (em suma, determina todo o seu plano de ação) poderá não ser muito consensual o seu papel, uma vez que, herdeiros de uma democracia conquistada no após Abril de 1974, poderá ser considerado como um retrocesso democrático.

*(...) a existência de um órgão de gestão unipessoal que em si mesmo faz perigar a garantia da democracia, ou até mesmo a eficácia do exercício das funções de gestão de topo (Carvalho, 2012: 109)*

O quadro legislativo atual tem como enquadramento legal sobre o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que substitui o anterior Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Note-se, porém, que antes fora publicado o Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho, que introduziu mudanças na administração e gestão escolar, alterando, assim, disposições do referido Decreto-Lei n.º

75/2008. Deste modo, verificamos que, no período de um ano letivo, existiram duas alterações na legislação que regulamentam a organização e gestão das escolas portuguesas e, consequentemente, nas lideranças escolares.

Barroso (2011) afirma que a questão da gestão escolar é um dos domínios da política educativa que sofreu as maiores transformações desde 1974. A legislação após o “25 de Abril de 1974” vai destituir os diretores das escolas da época do Estado Novo, facto que assumiu um forte valor simbólico junto dos professores e dos sindicatos (Barroso, 2011: 27).

Em 1976 é aprovado o Decreto-Lei 769-A/76, que estabelece, entre outros aspetos, que as escolas (exceto as do 1º ciclo) fossem “governadas” por órgãos colegiais eleitos pelos professores, pelos representantes dos trabalhadores não docentes e de estudantes do ensino secundário, sem a participação dos encarregados de educação (Barroso, 2011). Este decreto, apesar de ter tido algumas revisões manteve-se em vigor nas questões relativas aos princípios da colegialidade e da eleição dos órgãos, sendo associado ao conceito de “gestão democrática”, expressão da própria Constituição da República Portuguesa de 1976 até 1998, com o Decreto-Lei 115-A/98 (Barroso, 2011).

Houve uma mudança paradigmática relativamente à questão da gestão escolar com o Decreto-Lei n.º 75/2008. Enquanto no Decreto-Lei n.º 115-A/98 se falava de uma “direção executiva” (art.º 15º, n.ºs 1 e 2), que tanto podia exercer-se através de um conselho executivo, como de um diretor, competindo à escola a opção em sede de Regulamento Interno (Silva, 2008). Com o Decreto-Lei n.º 75/2008 a gestão colegial, corporativa (vista como emanção da função docente) é substituída por uma gestão unipessoal, profissionalizada, centrada em técnicas de gestão empresarial (Barroso, 2011). Almeida (2011:1) afirma que com o Decreto-Lei n.º 75/2008, inicia-se uma nova fase na gestão das escolas portuguesas:

*De professor alma mater das nossas escolas, o novo gestor da escola/agrupamento passa a ser um Diretor, com amplos poderes, eleito por um Conselho Geral, formado por representantes da comunidade local, do município, dos pais, dos alunos, do pessoal docente e não docente.*

Segundo Silva (2010a), estas alterações legislativas foram justificadas pela necessidade de operar uma intervenção de fundo na gestão das escolas estatais e na própria filosofia de poder interno que lhe está subjacente, sobretudo dos professores, que se mantinha

praticamente inalterada nos seus pressupostos básicos desde os anos setenta, refletindo princípios considerados como herança da revolução de Abril de 1974, plasmados na expressão “gestão democrática”.

*Em segundo lugar, com este diploma, procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. (DL 75/2008*

Ao Diretor são confiados amplos poderes de gestão administrativa, financeira e pedagógica, incluindo a presidência do próprio Conselho Pedagógico, podendo ser recrutado de entre docentes do ensino estatal ou particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar (Silva, 2010a). No entanto, o diretor terá sempre que ser escolhido por um órgão colegial e ao qual terá que prestar contas, o Conselho Geral.

Ao analisarmos atentamente o atual quadro legislativo, concluímos que são conferidos aos diretores das escolas poderes para o exercício das funções como líder. A legislação imprime uma maior autonomia às escolas que continua a ser meramente legislativa, pois na prática está longe de ser concretizada pelo contexto político e pela orgânica do próprio Sistema Educativo português. O Ministério da Educação continua a ter um papel fulcral nas tomadas de decisão, acabando o Diretor por exercer um papel de execução dos normativos legais impostos pela tutela.

As mesmas ideias são corroboradas por Torres e Palhares (2009) que consideram que a atual agenda reformista do sistema educativo português tem dado uma importância cada vez maior à gestão e à liderança escolares. Ao longo destes percursos de reformas e de reajustamentos estruturais da organização das escolas há uma valorização crescente do papel das lideranças no desenvolvimento da autonomia das escolas. A atual política educativa elegeu a liderança unipessoal centrada na figura de um Diretor como variável determinante para o bom funcionamento das escolas.

No que concerne ao papel do diretor nas escolas particulares e cooperativas não há um normativo legal específico que configure as suas funções. Há a figura de um diretor pedagógico, ou direção pedagógica, que poderá ser singular ou colegial (Decreto-Lei 152/2013, artigo 40º), sendo esta designada pela entidade titular da autorização. A natureza, função e competências da Direção Pedagógica estão confinadas aos artigos 40º e 41º da Secção II do Decreto-Lei 152/2013, de 4 de novembro, integradas no Capítulo II

(referente à entidade titular). Há pois, uma ampla margem de autonomia para organizar e executar o cargo. O diretor pedagógico pode, em várias circunstâncias, se a entidade titular da autorização assim o decidir, acumular o cargo de diretor executivo. Em muitas das escolas deste setor da educação a direção é unipessoal, pois a legislação só exige que esta seja colegial nos casos em que “ (...) além da sede, a escola funcione também em secções, polos ou delegações” (Decreto-Lei 152/2013, artigo 40º-3). Decorre da nossa análise que o papel do diretor nestas escolas é quase ambíguo, pois se por um lado a legislação equipara as suas funções às de docente, por outro lado, a sua maioria não leciona há vários anos. Apesar de na legislação a função de gestão e contratação de pessoal estar a cargo da entidade titular, os docentes e pessoal não docente, não deixam de ver no diretor (pedagógico e/ou executivo) a figura da entidade patronal representante e, também, a entidade titular da autorização, acumulando poderes administrativos e executivos que se concretizam, nomeadamente, na contratação e despedimento do pessoal docente e não docente, bem como nas negociações salariais. Não é pois, como no caso das escolas do ensino público, um docente entre os demais.

## **CAPÍTULO II - DADOS E METODOLOGIA DE ANÁLISE**





*Devemos estar permanentemente esclarecidos sobre a imensidade de coisas que não sabemos. E antes de tudo o mais, é a ciência que nos ensina o que não sabemos. E devemos olhar a ciência sobretudo na perspectiva de que ela nos conduz, por toda a parte, até às fronteiras, onde vemos: sim, nós no fundo ainda não sabemos nada.*

Popper & Lorentz, 1990, pp. 86-87.

## **1. O método de investigação**

“De todos os métodos de aquisição de conhecimentos, a investigação científica é o mais rigoroso e o mais aceitável, uma vez que assenta num processo racional” (Fortin, 2003:17).

Independentemente de estarmos a investigar no campo das ciências exatas ou nas ciências sociais e humanas, os paradigmas epistemológicos marcam a forma como se faz ciência (Kuhn, T., 2009).

As questões epistemológicas são inerentes a qualquer investigação, sendo as suas opções o próprio desenho da investigação. Face à ingenuidade do senso comum de considerar que a metodologia é uma etapa neutra da investigação, sabemos que o investigador quando inicia o seu trabalho já tem pressupostos instrumentais que delineiam o seu percurso. A fase conceptual de elaboração da investigação (Fortin, 2003) começa quando o investigador trabalha uma ideia para orientar a sua investigação. Esta pode ser o resultado de uma observação ou da literatura.

Esta investigação em particular resultou das nossas observações naturalistas e da leitura de normativos legais e, decorre da nossa própria experiência profissional, conceptualizado no enquadramento teórico apresentado nos capítulos anteriores.

### **1.1. Natureza do estudo**

O objetivo central desta investigação é a análise do fenómeno da liderança/gestão escolar num contexto das atuais políticas educativas face à autonomia nas escolas. Pretendemos perscrutar em que medida a autonomia é uma realidade conquistada, ou uma retórica governativa, bem como o analisar o enquadramento legal do papel do Diretor escolar; compreender qual o papel do Diretor escolar, será um este um líder ou gestor da organização escola.

Dentro do sistema educativo nacional coexistem diferentes contextos autonómicos:

- As escolas públicas sem contrato de autonomia;
- As escolas públicas com contrato de autonomia;
- As escolas particulares e cooperativas, com ou sem contrato de associação.

A partir desta realidade, pareceu-nos pertinente analisar a perceção dos diretores relativamente ao exercício das suas funções tendo como referencial a autonomia.

Várias são as possibilidades metodológicas a serem aplicadas nas ciências sociais e humanas e mais particularmente no domínio da educação.

*Ao longo da história da ciência, surgiram diversas correntes de pensamento, tais como o empirismo, o materialismo dialético, o positivismo, a fenomenologia e o estruturalismo, os quais deram origem a diferentes caminhos na busca pelo conhecimento (...) Contudo, e devido às premissas que as sustentam, desde a segunda metade do século XX essas correntes foram polarizadas em dois enfoques principais: o enfoque quantitativo e o enfoque qualitativo da pesquisa. (Sapieri, et al., 2003:4)*

Foi delineada a pergunta de partida: Quais os constrangimentos e as potencialidades percecionadas pelas lideranças de topo relativamente à autonomia escolar no contexto das atuais políticas educativas?

Os objetivos gerais da investigação eram:

- Analisar em que medida os modelos de liderança, direção e gestão escolares afetam a qualidade das organizações escolares e podem ser fulcrais para a autonomização das escolas.
- Relacionar a liderança e a autonomia das escolas.
- Refletir sobre o papel do diretor/gestor/líder.
- Analisar comparativamente ensino público e ensino particular e cooperativo com contrato de associação.

No presente estudo, enveredamos pelo paradigma qualitativo, procurando compreender as perceções individuais. Segundo Quivy e Champenhoudt (1992:100) para “Max Weber e para os defensores da abordagem compreensiva, por exemplo, a explicação de um fenómeno social encontra-se essencialmente no significado que os indivíduos dão aos seus atos”.

A investigação qualitativa dá-nos a possibilidade de analisar os aspetos implícitos ao desenvolvimento das práticas organizacionais. Desta forma, pretendemos recolher dados com carácter, sobretudo, descritivo que nos permitem a compreensão do significado que os entrevistados atribuem às suas experiências.

Para Bogdan e Biklen, (1994:16) “*A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos*”. Privilegiando, “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”.

A opção por este tipo de método assenta na riqueza em pormenores descritivos que este nos permite obter, pois privilegia-se a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994:16). Sapiery, R., H.; Collado, C., F., Lucio, P., B., (2003:15) afirmam que:

*Por sua vez, a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas. Também oferece um ponto de vista “recente, natural e holístico” dos fenómenos, assim como flexibilidade.*

As opções metodológicas pela investigação qualitativa não diminui a cientificidade da investigação pois, como referem Bogdan e Biklen (1994:64):

*Alguns autores podem utilizar definições muito estritas de ciência, apenas considerando científica a investigação dedutiva e de teste de hipóteses. Contudo, parte significativa da atitude científica, como a entendemos, passa por uma mente aberta no respeitante ao método e às provas. A investigação científica implica um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados. A investigação qualitativa preenche estes requisitos (...)*

Para estes autores, a investigação qualitativa tem cinco características:

- o investigador é o “instrumento” principal de recolha de dados que se processa no seu ambiente;
- a descrição antecede a análise de dados;
- o processo é mais importante que “os resultados e produtos”;
- a análise de dados é feita de forma indutiva;
- o mais importante é o significado do que é investigado (Bogdan & Biklen, 1994:47-50)

A investigação nas ciências sociais e humanas é marcada por problemáticas referentes à especificidade do seu objeto de estudo – o ser humano. Decorrente disto surgem dificuldades inerentes ao método qualitativo relacionadas com a intersubjetividade que marca a relação sujeito-objeto. “O sujeito produtor de conhecimentos está, enquanto ser humano, ligado ao seu objeto e o objeto, igualmente um ser humano, é dotado de um

saber e de uma experiência que se reconhece” (Fortin, 2003:148). O investigador deve procurar compreender as realidades complexas e múltiplas a partir das perspectivas dos participantes mas, também, deve compreender que ele, enquanto sujeito investigador é (pela sua biografia, pelas suas características pessoais, pelas suas crenças e posição social, pelas suas opções científicas e políticas) um construtor do mundo que ele estuda (Amado, 2013).

## 2. Instrumento de recolha de Dados

### 2.1. A entrevista

O instrumento de recolha de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, pois esta permite-nos compreender, com bastante detalhe, o que é que os diretores pensam e como é que desenvolveram os seus quadros de referência. “Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos* (...)” (Bogdan & Biklen, 1994:135).

Segundo Amado (2013:211-212) a entrevista semidiretiva como técnica de investigação está ao serviço de três propósitos:

- Deve ser usada como principal meio de recolha de informações que tem o seu mais direto apoio nos objetivos da investigação.*
- Deve ser usada para testar ou sugerir hipóteses, podendo ainda, servir para explorar ou identificar variáveis e relações.*
- Deve ser usada em conjugação com outros métodos.*

A opção por esta metodologia de recolha de dados justifica-se pela riqueza de informações que podemos obter numa investigação e, tal como Quivy e Champenhoudt (1992) consideram, a entrevista realizada a peritos ou docentes da área a ser investigada são úteis pois podem ajudar-nos a melhorar o nosso conhecimento do terreno. Desta forma, usamos a entrevista da forma com o propósito com que Amado apresenta no primeiro ponto: como principal meio de recolha de informação. Bogdan e Biklen (1994:134) afirmam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”.

Segundo Fortin (2003) as entrevistas têm a vantagem de serem de utilização generalizada a todos os setores da população, contrariamente aos questionários que convêm mais para as pessoas que têm uma escolaridade média. Outras vantagens são, as taxas de resposta são mais elevadas que nos questionários, os erros de interpretação são mais facilmente detetados, uma maior eficácia na descoberta de informações sobre temas complexos e carregados de emoção, bem como na análise de sentimentos. As maiores limitações estão relacionadas com a dificuldade em codificar e analisar os dados, sendo um processo moroso.

### 2.1.1. *Procedimentos metodológicos relativos às entrevistas*

A preparação de uma entrevista semiestruturada implica um número variado de aspetos imprescindíveis, não só para a obtenção da informação requerida, mas também para se ter a garantia de alguma validade (Amado, 2013). Um dos aspetos fundamentais é a da escolha das pessoas a entrevistar, pois convém que seja alguém com quem se possa aprender o máximo” (Merriam, citado por Amado, 2013), e “que possamos considerar como “testemunha privilegiada” das situações que se querem investigar (Quivy & Champenhoudt, 1998). Deve tratar-se de pessoas que, pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc, estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar (Amado, 2013).

Como a nossa investigação incidiu sobre o fenómeno da liderança de topo nas escolas, entrevistámos três diretores escolares, de realidades educativas distintas dentro do sistema. Uma vez que a entrevista deve ser estruturada, construímos um guião (Anexo I). O guião resulta de uma preparação profunda para a entrevista (Amado, 2013), nele o entrevistador, explicita os seus objetivos aos entrevistados (Quivy & Champenhoudt, 1998), coloca o entrevistado na situação de colaborador, garante o anonimato das informações (Estrela, 1984), explica o modo como esta vai decorrer e mostra-se disponível para esclarecer qualquer dúvida ou questão (Amado, 2013). Dada a importância que este instrumento tem para o sucesso da nossa investigação, após a sua elaboração foi sujeita a um teste-ensaio, no qual fizemos a entrevista a uma docente que outrora desempenhou funções de Diretora. “ (...) É conveniente fazer um teste-ensaio deste guião (...) a elementos do universo a estudar (mas que não fazem parte do grupo de sujeitos da investigação) e analisá-las de seguida no sentido de saber se os objetivos previstos foram alcançados” (Amado, 2013:215).

Na aplicação das entrevistas seguimos, em larga medida as recomendações de Quivy e Champenhoudt (1998). As entrevistas foram previamente agendadas com os entrevistados, e decorreram entre os meses de junho e dezembro de 2017. No início da entrevista informámos os sujeitos do objetivo, e garantimos-lhes que aquilo que “for dito durante a entrevista será tratado confidencialmente” (Bogdan & Biklen, 1994:135). Foi pedida a autorização para gravarmos o áudio da entrevista (Quivy & Champenhoudt, 1998:76) “do ponto de vista técnico, é indispensável *gravar a entrevista*” e, foram posteriormente transcritas. A transcrição das entrevistas foi disponibilizada a cada um dos

entrevistados. Um dos diretores após ter lido a sua entrevista corrigiu questões relacionadas com o funcionamento da língua na passagem do registo oral para o escrito. Contudo, não houve alterações substantivas no conteúdo das entrevistas. A sua utilização foi devidamente autorizada pelos sujeitos da investigação. As entrevistas decorreram nas respetivas escolas, duas nos gabinetes dos diretores e a outra numa sala junto à sala da direção. Em todas as entrevistas só estavam presentes o entrevistador e o entrevistado, para se poder garantir o silêncio, a concentração e a tranquilidade necessárias: “é preciso procurar que a entrevista de desenrole num ambiente e num contexto adequados” (Quivy & Champenhoudt, 1998:76). Algumas vezes os entrevistados dispersaram-se das questões centrais o que dificultou a operacionalização do tratamento dos dados, mas, por outro lado, permitiu o acesso a outras informações significativas para a compreensão do fenómeno em estudo. Numa abordagem fenomenológica pretendemos descrever mas, sobretudo, compreender as perceções que os diretores relativamente ao conceito de autonomia, a forma como a operacionalizam.

A opção por um número menos extenso de elementos da amostra (três diretores de escolas com realidades educativas distintas) deve-se ao pressuposto teórico da investigação qualitativa que segundo Bogdan e Biklen (1994:17): “Dado o detalhe pretendido, a maioria dos estudos são conduzidos com pequenas amostras.”

### *2.1.2. Técnica de análise de dados*

A técnica de análise e interpretação de dados utilizada nas entrevistas foi a técnica de análise de conteúdo.

Bardin (1977:42) define análise de conteúdo como:

*Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens.*

Esta técnica propõe analisar o que é explícito no texto para obtenção de indicadores que permitam fazer inferências. Sendo esta uma técnica de investigação específica das ciências sociais e humanas não deixa de levantar o problema epistemológico anteriormente abordado, da relação sujeito-objeto.



*Os processos técnicos de análise de conteúdo implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos (...). De facto, apenas a utilização de métodos construídos e estáveis permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações (Quivy & Champenhoudt, 1998:226).*

Desta ambivalência de, por um lado ser uma técnica frutífera na construção de saberes, por outro, há que ter o distanciamento, a procura de uma objetividade científica, que contudo não deixa de radicar numa intersubjetividade. Epistemologicamente, o investigador não pode esquecer esta demanda, pelo que a aplicação rigorosa da técnica é essencial e fulcral.

Amado (2000:54) considera que o aspeto mais importante da análise de conteúdo prende-se com o facto de esta permitir, “além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos das mensagens, o avanço fecundo, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador (...)”.

Temos abordado a análise de conteúdo somente na sua vertente de técnica de análise e tratamento de dados. No entanto, Amado (2013:305) afirma que a análise de conteúdo poderá ser aplicada como técnica ou como método: “Enquanto técnica, deve responder aos critérios habituais a qualquer modo de observação: objetividade, fidelidade, validade e discriminação”.

Independentemente da perspetiva segundo a qual esta é utilizada, o processo de análise de conteúdo (Amado, 2013) e, mais especificamente, os passos da categorização e codificação são bastante flexíveis, designando-os e ordenando-os da seguinte forma:

- 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.

Atendamos ao processo de categorização, Bardin (1977:117) considera-a “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos”. São um meio de classificar, estruturar os dados brutos da mensagem que recolhemos, de modo a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados (Bogdan & Bicklen, 1994).

No tratamento das entrevistas tivemos em consideração os procedimentos metodológicos propostos por Amado (2013) e Bardin (1977).

As entrevistas foram precedidas pela elaboração de um guião (Anexos I e II), como já referimos anteriormente, pois aplicámos entrevistas semiestruturadas. Após terem sido transcritas (Anexo III) serviram de “corpus” de análise. Fizemos várias leituras sucessivas, entrevista a entrevista, cada vez mais seguras, minuciosas e decisivas afim de termos a possibilidade de inventariar os temas relevantes do conjunto, conceitos mais utilizados, dando conta de subconjuntos de áreas temáticas (e as suas categorias) em temas muito abrangentes, como é o caso deste tipo de entrevistas (Amado, 2013).

Na codificação, criámos categorias, subcategorias, unidades de registo e unidades de contexto. Elaborámos um quadro sinóptico onde pudemos registar o sistema de categorias, subcategorias, unidades de registo e unidades de contexto (Anexo IV). Com este procedimento pretendemos não perder o carácter descritivo, verdadeiramente qualitativo, utilizando as citações necessárias (as unidades de registo ou de contexto) (Amado, 2000).

**Tabela 1. Categorias e subcategorias**

Categorias	Subcategorias
<b>Clima da escola</b>	Reconhecimento e Valorização da Qualidade e Sucesso dos docentes
	Promove espaços de reflexão
	Organização realização de atividades
	Promove o Diálogo e a Cooperação entre os docentes
	Promove a Cooperação entre funcionários
	Promove a Cooperação entre alunos
	Fomenta a Autonomia dos docentes para organizar e planificar as atividades pedagógicas
	Promove um clima organizacional favorável à Qualidade da aprendizagem
	Promove a Comunicação e a Flexibilidade nas relações entre as pessoas
<b>Gestão financeira e administrativa</b>	Mudanças decorrentes do atual modelo de gestão
	Autonomia administrativa
	Autonomia financeira
	Gestão das instalações
	Gestão dos recursos humanos/ materiais para o sucesso educativo
<b>Liderança e gestão</b>	Regras de funcionamento do estabelecimento
	Identidade da instituição escola
	Cultura de experimentação e inovação
	Cooperação com colegas da direção e com as lideranças intermédias
	Melhoria da Qualidade e Desempenho Educativo
	Gestor/líder
	Tarefas executadas
	Liderança partilhada
<b>Escola autónoma</b>	Perceção de autonomia
	Recrutamento de professores
	Escolha dos coordenadores
	Recrutamento de Funcionários
	Crédito horário
	Curriculos

## **CAPÍTULO III - Análise e discussão de resultados**



# **1. Resultados e análise descritiva**

O tratamento dos dados obtidos através das entrevistas aos docentes foi realizado, como referido supra, com recurso à técnica de análise de conteúdo, de acordo com os procedimentos recomendados por Bardin (1991), Bogdan e Biklen (1994), Estrela (1994) e Amado (2013).

Passamos seguidamente a apresentar esses dados, para cada uma das perguntas da entrevista. Em alguns itens, e para além das respostas solicitadas, os sujeitos acrescentaram outras informações que, por se considerarem pertinentes, foram contempladas na análise descritiva.

## **1.1. Caracterização dos participantes**

Tendo em conta os aspetos que considerámos importantes para a nossa investigação, tendo por base o quadro teórico e a revisão da literatura, passamos a apresentar a caracterização dos participantes que colaboraram no nosso estudo.

Diretores entrevistados:

- Diretor de uma escola do ensino público, escola não agrupada, com 3º ciclo, secundário e ensino profissional, para além de cursos vocacionais (D1);
- Diretor de uma escola privada com contrato de associação com pré-escolar, 1º, 2º, 3º ciclos, secundário e ensino profissional (D2);
- Diretor de um Agrupamento de escolas com pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos (D3).

Os 3 diretores entrevistados são do sexo masculino.

Relativamente à idade 1 tinha 55 anos, 2 estavam entre os 60 e os 62 anos.

Quanto ao número de anos de serviço, 1 tinha 28 anos, 2 tinham 35 anos, sendo que, naquela escola, 1 tinha 21 anos, outro 24 e o terceiro 27 anos.

Quanto à formação profissional, tinham formações iniciais muito diversas, desde Licenciaturas em Geologia, em História e Bacharelato em Contabilidade e Administração de Empresas, com posterior licenciatura em Gestão. Todos os diretores entrevistados fizeram formação posterior, 2 na área específica da gestão escolar (pós-graduações e cursos de formação) e 1 fez mestrado na área das Ciências da Educação. No entanto, face à questão, *Formação específica para o exercício do cargo*, 1 afirmou ter sido a “vida”, ou seja, a sua experiência como *assessor da direção durante 17 anos, responsável pela parte pedagógica administrativa*. A propósito deste tipo de diretores Gray, Fry e O’Neill (2007:9) referem:

*But too many new leaders are left to “learn on the job.” (Imagine training a surgeon that way.) Their first opportunity to plan and implement school improvement actions will be as head of a school — typically without much guidance from successful peers.*

Relativamente à situação profissional, todos os diretores são quadros de escola, sendo que 2 são quadro de escola onde exercem funções e 1 está destacado.

Quanto ao número de anos como diretores da escola, 1 é diretor há 7 anos, outro há 17 anos e o terceiro há 21 anos.

Outros cargos exercidos, os 3 diretores têm várias experiências no exercício de outros cargos, desde diretores de turma, nas lideranças intermédias, coordenador de área disciplinar, coordenador de diretores de turma, etc.

## **1.2. Análise dos discursos dos participantes – entrevistas**

Nesta fase, analisamos todas as unidades de discurso que concorriam para o esclarecimento dos nossos objetivos e que se revelaram compreensíveis.

No decorrer da fase de tratamento e análise dos dados é nossa intenção proceder a uma análise interpretativa dos mesmos, estabelecendo, sempre que possível, uma ligação à revisão da literatura, que ocupou a primeira parte do presente trabalho. A análise descritiva e interpretativa que apresentamos em seguida – assente, como atrás referimos, na técnica de análise de conteúdo – foi estruturada a partir das questões que orientaram a recolha dos dados.

### *1.2.1. Clima de escola*

As questões foram elaboradas com o objetivo de auscultar as perceções dos diretores face ao desempenho do seu papel no clima da escola.

No que concerne à subcategoria ***Reconhecimento e Valorização da Qualidade e Sucesso dos docentes***, as respostas dos diretores foram coincidentes ao afirmarem que reconhecem o trabalho dos docentes, quer publicamente, quer pela atribuição de cargos que implicam maior responsabilidade. No caso da escola particular e cooperativa (D2), há a possibilidade da atribuição de suplementos remuneratórios. O diretor da escola pública sem contrato de associação (D1) reconhece que os instrumentos de reconhecimento são escassos, mas sempre que lhe é possível transmite o seu apreço pelo desempenho do colega. O diretor do agrupamento com contrato de associação (D3) afirma que há uma cultura de escola baseada no reconhecimento, a direção reconhece a qualidade os docentes e dá espaço para que as pessoas se possam afirmar *para desempenharem com competência as suas funções*. Considera que as pessoas se sentem confortáveis, porque são reconhecidas. Em termos de clima relacional a direção aposta na inteligência emocional.

Relativamente ao sucesso dos docentes, os 3 diretores afirmam haver reconhecimento pelo trabalho, 2 utilizando expressões diferentes, referem que os professores com maior sucesso são chamados a cumprir mais tarefas (D1), e são-lhes atribuídas mais funções: *(...) atribuir os cargos de maior função às pessoas que, (...) são mais reconhecidas pela sociedade e que desempenharam bem as suas funções (...) É muito importante reconhecer os de gestão intermédia, os coordenadores de ano e de ciclo (...)* (D2).

D3 refere que há um clima de escola motivador propício a estimular a inovação *para demonstrar a sua competência, a sua sensibilidade, a sua arte de ensinar, tem as*



*condições de clima e de ambiente para o fazer. No entanto, reconhece que a escola não tem autonomia para valorizar os seus docentes, considerando que o que me custa enquanto diretor e a autonomia [contrato de autonomia] aí vale zero (...). Não temos mecanismos que assentando em estrutura ética, de justiça e de equidade possam reconhecer o trabalho de cada um.*

Na subcategoria, **Promove espaços de reflexão**, D1 afirmou haver dois fóruns formais, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral. Duas vezes por ano, de acordo com o que está inscrito no Regulamento Interno, há plenários de coordenadores de Áreas Disciplinares, no intuito de reforçar as lideranças intermédias, sendo, também um momento de partilha. Este diretor considera que as lideranças intermédias são um *handicap* na sua escola.

D2 referiu que no plano de formação da escola há sempre ações de formação sobre os desafios da profissão docente, com vista à reflexão sobre os desafios da mesma. Considera que quando fazem o balanço do ano letivo, quer no início, quer no final, quando fazem a avaliação do Projeto Educativo e quando fazem a avaliação dos departamentos, estes são momentos fundamentais para a *reflexão sobre o que estamos a fazer como professores, o que somos como professores, como nos veem e o que queremos individualmente e coletivamente para na nossa profissão, é muito importante.*

D3 iniciou a resposta remontando ao passado. Há alguns anos ele e outros colegas da escola iniciaram sessões informais de reflexão que, aos poucos se foram alargando a vários docentes da escola. Apostaram na formação interna ao nível da gestão de reuniões, na coordenação de departamentos, na elaboração de projetos. Discutiam questões organizacionais e pedagógicas da escola. Hoje, o Conselho Pedagógico é um órgão de debate sustentado, mas este também ocorre ao nível dos departamentos. Sempre que é necessário refletir sobre o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Turma, o Projeto Curricular do Agrupamento, o Plano Anual de Atividades, toda a escola é chamada a fazê-lo. Sente que, hoje em dia, há desmotivação por parte dos docentes, sendo difícil motivá-los para o debate, como foi outrora. No entanto, considera que se as pessoas se sentirem como fazendo parte da organização, que são indispensáveis, a motivação poderá ser estimulada.

Na subcategoria, **Organização e realização de atividades**, D1 considerou que há demasiada centralização na figura do diretor, é demasiadamente solicitado para a

resolução de problemas de índole muito variada. Facto que o desgasta e lhe retira tempo para reflexão e maturação, nomeadamente, da legislação.

D2 afirmou não ser um elemento ativo na organização e realização de atividades, pois aposta na autonomia. Os professores, os grupos disciplinares propõem os projetos, as atividades e ele como diretor (pedagógico e executivo) valida, após analisar se estas se adequam aos valores, visão e missão da escola. Considera que o diretor é quem tem a visão daquilo que se pretende pra a escola.

D3 considera que o diretor tem que ter carisma, tem que ter emoção e dar o exemplo. Há um clima de reconhecimento, de envolvimento dos profissionais, mas também emocional, pessoal, humano das pessoas. Há uma forte aposta na partilha e na distribuição de poderes e de competências com responsabilização. Reconhece que é importante validar e reconhecer os profissionais com quem trabalha. Dá ênfase aos aspetos humanos, emocionais do seu papel. Esta forma de exercer a sua função vai ao encontro daquilo que havíamos referido no enquadramento teórico relativamente à inteligência emocional e aos diretores emocionalmente inteligentes. Abrindo a possibilidade de este diretor exercer um uma liderança positiva.

Na subcategoria, ***Promove o Diálogo e a Cooperação entre os docentes***, D1 centrou a sua resposta no conceito de diálogo, não abordou o de cooperação. Afirmou que na escola há um diálogo informal entre professores, decorrente de uma *gestão permanentemente aberta*, considerada por ele uma qualidade e, simultaneamente, um defeito qualidade porque os professores quando têm um problema, entram e falam abertamente. Um defeito, porque dificulta o seu trabalho, há constantes interrupções de leitura de legislação, de reflexão. Obrigando-o, muitas das vezes, a fazê-lo ao fim de semana. Há, também, diálogo formal, de acordo com o Regulamento Interno. Conclui afirmando que considera que este é um dos pontos positivos desta escola.

*Promover na escola "uma cultura de colaboração e de participação entre todos os que asseguram o seu funcionamento, incluindo a própria definição e a realização dos objectivos organizacionais. (Barroso, 1996: 11)*

D2, durante a sua resposta, abordou ambos os conceitos, cooperação e diálogo. Considera que *cooperação* é uma das palavras-chave do seu trabalho, presente em todos os seus discursos, de início e final de ano. Promovem encontros, momentos de reflexão, de partilha, fazem reflexões sobre a forma como interagem. Há formação interna entre pares,

a fim de partilharem as suas práticas docentes, o uso das novas tecnologias. Há cooperação entre os diferentes grupos disciplinares. O diálogo é promovido entre os docentes, sendo essencial que os *professores dialoguem, troquem ideias e de forma alguma aceitamos*, [o sublinhado tem como intenção salientar a expressão utilizada que nos permite fazer inferências relativamente ao estilo de liderança deste Diretor, denota-se aqui algum autoritarismo na forma como expressa esta ideia] *aqui na escola, que algum professor, individualmente tenha objetivos individuais, não, pode ter objetivos individuais, mas esses objetivos têm que ir de encontro ao que é o objetivo coletivo e o objetivo coletivo é claramente o Projeto Educativo da escola e a nossa missão e visão de escola*. Esta perspetiva de diálogo não se afasta, consideravelmente, do conceito intrínseco de cooperação. Será de refletir a forma perentória como o diretor se exprime em relação aos objetivos dos docentes.

D3, tal como D1, referiu o diálogo informal, mas enquanto D1 o reconhece apenas na relação com os docentes, D3 inclui os funcionários. Extrapola as suas relações para além do exercício das suas funções, remetendo para os aspetos do convívio social entre os docentes e os funcionários. Reconhece que a escola tem uma dimensão formal de eficácia, prestar contas, mas também, tem de ter uma dimensão de *família*, reforça a importância das relações interpessoais. Perceciona o papel do diretor e a sua equipa como aglutinador, dando espaço às pessoas serem ativas, dinâmicas, construtoras, sentirem-se parte integrante da escola, quase gestoras *como nós somos*. Há cooperação, nomeadamente, na construção de documentos da escola, na elaboração conjunta de documentos. Há formação interna entre pares.

Relativamente à subcategoria, ***Promove o Diálogo e a Cooperação entre funcionários***, D1 considera que é uma das áreas menos fáceis da sua escola, talvez pela falta de incentivos profissionais. As relações são as institucionais, marcadas pela avaliação do desempenho, tentado valorizar aqueles que se destacam positivamente.

D2, tal como D1, que a relação é baseada na avaliação de desempenho. Considera que não há uma forte ligação entre os funcionários e os professores, sobretudo no que concerne a práticas reflexivas sobre a escola. Considera que será algo que poderá evoluir.

Contrariamente aos dois entrevistados referidos anteriormente, nesta subcategoria, D3 afirmou que funcionários e professores estão ao mesmo nível no direito a participar, podendo fazê-lo no Plano de Atividades, propondo as suas atividades e intervêm na

própria regulação do Regulamento Interno. Reúne com eles duas vezes no ano para os ouvir.

Quanto à subcategoria, ***Promove o Diálogo e a Cooperação entre alunos***, D1 faz sempre duas reuniões com os delegados de turma. Pela sua história pessoal, tem interesse em acompanhar a associação de estudantes.

D2 afirmou existir diálogo e cooperação ao nível dos projetos como, associação de estudantes (como D1), comissão de finalistas. Concluiu afirmando que promove o diálogo a diferentes níveis, *no nível quase máximo a nível dos professores, um nível que ainda pode ser melhorado, a nível do pessoal não docente e dos alunos*.

D3, tal como D1, reúne com os representantes dos alunos (delegados e subdelegados de turma). Este diretor fá-lo uma vez por período para ouvir os seus pareceres sobre o funcionamento da escola, refeitório, circulação nos corredores. Dá autonomia para a constituição da associação de estudantes.

Quanto à subcategoria, ***Fomenta a Autonomia dos docentes para organizar e planificar as atividades pedagógicas***, todos os diretores afirmaram fomentar a autonomia, apesar de nem todos o fazerem de igual forma. D1 avalia positivamente a forma como *funciona* a autonomia, pois há cooperação entre os docentes na planificação das suas atividades letivas e não-letivas a nível das áreas disciplinares e dos departamentos.

D2 considera que os professores têm total autonomia nos departamentos, mas sempre consonante com os documentos estruturadores, dentro do espírito da escola, da visão e da missão, não havendo espaço para individualismos. No início do ano a Direção Pedagógica estabelece um cronograma, a nível do grupo são feitas as propostas para o Plano Anual de Atividades e as lideranças intermédias têm a função de fazer a análise macro das atividades, interrelacionando-as.

D3 apontou o clima relacional de proximidade como um dos aspetos que fomentam a autonomia. As pessoas têm autonomia para agirem, fazerem propostas, organizarem e concretizarem, havendo equipas organizadas por temáticas. Os processos pedagógicos são trabalhados pelos professores num espaço de autonomia.

Na subcategoria, ***Promove um clima organizacional favorável à Qualidade da aprendizagem***, todos os entrevistados afirmaram ter esse aspeto em consideração. D1 foca a análise nos resultados, apesar de os relativizar em função do contexto da escola.

Considera que a maioria dos docentes trabalham tendo consciência desse contexto. No entanto, apresentando uma visão empresarial da escola, afirmou que os pais são os clientes e os alunos os utentes e sendo aquela escola pública, paga com dinheiro público tem a obrigação de satisfazer obtendo resultados, melhorando a qualidade.

D2 começou por focar a importância dos mecanismos de autoavaliação para monitorizar o funcionamento da escola, nomeadamente ao nível da qualidade. Focou a importância do cumprimento das regras, como as inscritas no Regulamento Interno. Faz uma interligação entre a indisciplina/disciplina e o clima da escola como fundamentais para as boas aprendizagens. Daí, considerar ser importante ser célere no sancionamento da indisciplina, para reforçar o bom clima da escola. Têm autonomia face ao Estatuto do aluno apesar de, no seu caso, ser aplicado sem modificações.

D3 afirmou que o faz ao dar às pessoas as condições para poderem implementar o que pretendem. Com vista à promoção da qualidade da aprendizagem têm vinte e sete medidas de promoção do sucesso escolar implementadas nesta escola. Há uma estrutura de monitorização montada, que vai desde o apoio individual, até às tutorias. Fazem-se reuniões intercalares, mesmo fora do contexto das reuniões por forma a melhorar a qualidade da aprendizagem, apesar de concluir que nem sempre conseguem alcançar os seus objetivos. Para este diretor, a escola não se limita às aprendizagens formais, mas também a construção da cidadania, dimensão humana, cívica e de preparação para a vida.

Relativamente à subcategoria, ***Promove a Comunicação e a Flexibilidade nas relações entre as pessoas***, D1 considera que utilizam vários instrumentos de comunicação, mas que ainda não são suficientes: o boletim do Conselho Pedagógico com as principais deliberações é recebido digitalmente por todos os docentes, no mesmo conselho é distribuída uma folha de informações; a página de *Facebook* onde são colocadas algumas notícias, estimula o sentido da coesão da comunidade, passada e atual. Os convívios, as celebrações, são uma marca da escola e promovem a coesão e as relações interpessoais. Considera que, ainda há muita coisa para fazer a esse nível.

D2 considera que a comunicação é fundamental para o bom funcionamento de uma organização sendo esta de duas formas, quer a vertical, quer a horizontal. Nos últimos anos, as novas tecnologias vieram melhorar consideravelmente este aspeto. Tem o hábito de enviar *emails* diários ao pessoal docente e ao não-docente. Há flexibilidade nas relações respeitando a estrutura hierárquica da escola, fazendo-se a diferenciação

comportamental nos diferentes contextos sociais. Considera que numa organização é fundamental a comunicação e, também, a transparência.

D3 também considera que a comunicação é fundamental numa organização, como D2, mas destaca a dificuldade inerente a esta, a própria cadeia comunicacional. Daí ser importante a eficácia na comunicação, para tal deve ser monitorizada, canais diretos e proximidade com as pessoas. É importante que a informação chegue a todos os elementos da comunidade educativa, de forma rápida, eficaz, através de textos curtos, claros, objetivos. A fluidez na comunicação é fundamental numa organização.

### *1.2.2. Gestão financeira e administrativa*

Como tínhamos analisado no enquadramento teórico, no atual quadro legislativo são confiados aos diretores amplos poderes de gestão administrativa e financeira. Pretendemos perceber se será esta a perceção que os mesmos têm do desempenho do seu papel.

Na subcategoria, *Mudanças decorrentes do atual modelo de gestão*, nos entrevistados D1 e D3 há a expressão de uma aparente autonomia que não se concretiza. Barroso (2004) considera que a questão da autonomia tem sido uma ficção que não foi além do discurso político, cuja aplicação e concretização esteve sempre longe das expectativas. Segundo D1, há uma maior prestação de contas, maior controlo, levando os diretores a crer que há falta de confiança no seu trabalho, *na perspetiva, quase sempre de que nós não sabemos gerir e, portanto, há um, eu acho que há um preconceito, era isto que eu queria dizer, um preconceito dos nossos superiores em relação aquilo que somos capazes de fazer*. Há um excesso de plataformas informáticas que não facilitam a gestão escolar e que aumentam o centralismo das decisões. D1 refere, ainda, uma desmotivação face ao atual modelo. A instabilidade legislativa dificulta a capacidade de apreensão e de maturação dos normativos legais. Tudo isto resulta numa diminuição do espaço de liderança pedagógica e de autonomia.

A realidade das escolas particulares e cooperativas revela-se completamente oposta à das escolas públicas. D2 afirma que com o último Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo veio reformar a autonomia, afirmando que tem total autonomia ao nível da gestão administrativa, pedagógica e financeira, sendo apenas fiscalizados pela Inspeção Geral

da Educação e Ciência. Está satisfeito com o atual modelo, apesar de, no atual governo, ter havido um retrocesso face ao anterior. (...) *Novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, o Decreto-lei 152, de 2013, foi importante quando foi reconhecido efetivamente que o ensino particular, as escolas têm autonomia e a Inspeção Geral inspeciona a ver se está a cumprir-se ou não. É muito interessante este modelo.*

Reconhece que ao nível da gestão administrativa estão num estágio mais evoluído que as escolas públicas, afirmando que considera que um dia o ensino público também poderá ter este nível de autonomia.

Nas escolas públicas com contrato de autonomia o diretor entrevistado (D3) considera que o atual modelo confere muitos poderes aos diretores podendo levar à diminuição do espírito democrático da escola. A direção deixou de ser o centro estratégico e passou a ser o Conselho Geral *foi a criação do Conselho Geral, pronto, um órgão estratégico e que aprova o projeto educativo, os documentos estruturantes e o orçamento da escola, o que no seu parecer pode levar a dissonâncias e conflituosidade.*

Na subcategoria, ***Autonomia administrativa***, o entrevistado D1 afirmou perentoriamente que *Não, não cada vez menos.* Tendo, depois começado a falar da falta de autonomia financeira.

D3 afirmou que o contrato de autonomia trouxe algumas vantagens administrativas, mas também trouxe restrições, porque considera que o sistema educativo nacional ainda não está preparado para operacionalizar os contratos de autonomia, (...) *a administração educativa em Portugal, não estava e julgo que ainda não está, preparada para a operacionalização ou a aceitação de como é que se pretende operacionalizar o contrato de autonomia nas escolas (...).* Considera que houve um retrocesso em termos de autonomia administrativa com a diminuição de competências das Direções Regionais de Educação, *Agora isto está bem pior, agora tem que ir tudo, agora já nem é a Coimbra, agora tem que ir tudo a Lisboa, à Direção Geral dos Estabelecimentos.* Estas considerações vão ao encontro das reflexões apresentadas do enquadramento teórico, pois paulatinamente o Estado foi encerrando, ou diminuindo as funções dos centros regionais de educação, havendo uma maior centralização e controlo por parte do Estado.

D2 afirma que o novo modelo trouxe maior autonomia administrativa, mas esta, também já existia, agora foi reforçada por normativos legais que o afirmam claramente, (...) *em*

*relação ao 152/2013, Ensino Particular e Cooperativo, permitiu que tendo que respeitar o conjunto normativo emanados do Ministério da Educação, permitiu-nos, no entanto, primeiro, ter os nossos modelos próprios, a nossa forma administrativa própria, (...). Nós já tínhamos autonomia, basicamente o que ficou foi escrito, existe autonomia administrativa e financeira. Aumentou a possibilidade de maior criatividade, podendo criar modelos próprios fora da lógica da função pública.*

Na subcategoria, ***Autonomia financeira***, D1 e D3 afirmam haver cada vez menos autonomia, D3 afirma que a este nível a *nossa autonomia é que quase que é zero*. D1 considera aquilo que as escolas públicas sem contrato de autonomia têm é a possibilidade de gerir com autonomia 10% das receitas geradas pelo bar, papelaria e aluguer de instalações, o que é muito pouco, o orçamento privativo que gera cada vez menos dinheiro. A escola tem três fontes de financiamento, *as transferências do Orçamento Geral do Estado, as oriundas dos fundos comunitários, agora POCH e a tal do orçamento privativo*, mas é muito difícil a transferência entre blocos, tudo tem de ser justificado junto do Instituto de Gestão Financeira. Há a necessidade de haver maior (...) *autonomia financeira com mais responsabilidade. Devia vir um bolo comum, vocês têm tantos milhares de euros agora façam aquilo que acharem prioritário, mas têm que prestar contas. E rigor na prestação de contas e na fiscalização.*

D3, tal como D1, afirma que, a utilização do dinheiro depende sempre da aprovação da tutela: *Por exemplo, para termos, do orçamento que nos dão para poder utilizar mais dinheiro de despesas de capital, temos de ter autorização superior* e há pouca possibilidade de flexibilidade na gestão financeira dentro da escola. *Nesse caso falando de financeiros, alguns são legislativos e muitos são das orientações técnico-contabilísticas que estão classificações económicas, cabimentos, procedimentos, pronto, aí não há grande flexibilidade. Portanto, e nesse sentido, na escola, a sua autonomia é muito curta.* D3 afirma, ainda, que os critérios de dotação orçamental para as escolas são pouco claros.

D2 afirma que o ensino particular tem total autonomia *As verbas destinadas às escolas são totalmente geridas de forma autónoma isso é como em qualquer empresa*. Havendo, aqui, a comparação entre a escola e uma empresa. Denotando a forma como é perspectivada a gestão financeira da instituição. No entanto, justifica a necessidade de autonomia financeira como meio facilitador de a escola prosseguir a sua missão.



A total autonomia financeira é, segundo ele, a maior diferença face ao ensino público, *o que o afasta mais da escola pública, é a autonomia financeira do seu diretor para poder adquirir os materiais, para poder contratar o pessoal, para poder, no fim de contas, alocar um conjunto de recursos financeiros à missão.*

Relativamente à subcategoria, ***Gestão das instalações***, D1 considera não haver uma gestão autónoma e eficaz das instalações porque não há autonomia, nem verbas que possam ser aplicadas para esse fim, *o Orçamento Geral do Estado este ano dá-nos menos dinheiro do que o ano passado para a conservação (...).*

Sendo esta situação mais complexa quando se trata de uma escola antiga, há aspetos que condicionam a sua supervisão. Por outro lado, há falta de funcionários para proceder à manutenção, como havia antigamente, e a contratação de recursos externos à escola é mais cara. Defende, tal como já o fez em vários locais, *que, pelo menos, nem que fosse por Conselho, que houvesse uma equipa multidisciplinar de conservação, que arranjasse pequenas coisas (...).*

D3 corrobora as afirmações de D1 ao considerar que há falta de verbas para a manutenção de uma escola que, também, já não é nova, estando o financiamento dependente da tutela *(...) depende de verbas que o Ministério da Educação nos dá (...)* Em algumas instalações educativas do agrupamento não pode afirmar haver autonomia pois são da administração da Câmara. Considera haver autonomia só na utilização das instalações. Tal como D1, afirma que a contratação de recursos externos à escola para a manutenção é dispendioso, não havendo, por vezes, verbas para o poder concretizar. Problematisa a possibilidade de Ministério da Educação contratualizar *com uma ou duas empresas todo o software que é utilizado nas escolas*. Quanto à supervisão afirma delegar essa tarefa num colega da direção: em alguns departamentos há diretores de instalações e a coordenadora do pessoal operacional também tem essas funções.

D2 supervisiona e delega no funcionário que é chefe da manutenção que, quase todos os dias fala com o diretor sobre aspetos da manutenção da escola, trabalhando sempre sob a supervisão do diretor. Considera que é uma das características das escolas privadas a boa conservação das instalações: *é uma das características das escolas privadas, dificilmente uma porta tem uma fechadura estragada, uma parede tem um risco, ou um vidro está*

*partido, porque aí acreditamos que um grafiti levará a que mais grafitis apareçam. Uma porta estragada leva ao desmazelo, etc. e isto deve-se a uma supervisão contínua.*

Quanto à subcategoria, ***Gestão dos recursos humanos/ materiais para o sucesso educativo***, constatamos que nesta há uma coincidência de critérios entre todos os diretores. Assim, todos fazem a distribuição de serviço de acordo com o perfil profissional (do pessoal docente e do não docente) e do desempenho revelado ao longo dos anos, para os professores do quadro do agrupamento (D3). D1 considera que a gestão dos recursos humanos deve ser feita com bom senso, respeitando as especificidades de cada um, apostando numa gestão equilibrada em função das características pessoais: *Um professor pode ser ótimo em determinada função mas noutra já não é. Um funcionário pode ser ótimo numa função e noutra não.*

D3 refere que apesar de a distribuição de serviço ser feita de acordo com o perfil profissional, sempre que necessário são feitos reajustamentos e correções, de forma imediata. Aposta na avaliação do desempenho, não a padrão (a legislada) que considera pouco ou nada eficaz, mas naquilo a que o diretor refere como sendo a “outra” que assenta nas relações interpessoais e na supervisão em cooperação entre as lideranças de topo e as lideranças intermédias.

D2 faz a gestão dos recursos humanos é feita em função das necessidades, depois de analisados os recursos existentes e auscultados os departamentos, procede-se à contratação, de forma ágil, com muita facilidade. Assentando a seleção nas qualidades e competências evidenciadas. Se houver um erro na escolha do docente, facilmente revertem a situação. *Relativamente à contratação de pessoal, aí é uma grande facilidade que temos porque, efetivamente, também sob proposta dos vários departamentos e depois de analisarmos os recursos humanos disponíveis, que temos na organização, sempre que há a necessidade de contratar novos recursos humanos se faz uma de forma bastante ágil tentando escolher a pessoa que, pelo menos na pré-seleção parece ser aquele que oferece, que tem as melhores qualidades e evidencia melhores competências podendo inclusive, caso haja um erro de casting poder ser revertido essa contratação.* (D2)

D2 foi o único diretor a responder à gestão dos recursos materiais, explicando que os materiais são adquiridos com base nas propostas dos responsáveis pelo setor e que dificilmente, aquilo que é fundamental, prioritário e imprescindível deixa de ser

adquirido. No entanto, não deixa de frisar que o gasto dos recursos financeiros é para o essencial pois, *o dinheiro é um bem escasso*.

### 1.2.3. Liderança e gestão

Na subcategoria, ***Regras de funcionamento do estabelecimento***, os entrevistados D1 e D3 afirmam que o Regulamento Interno define e regulamenta as regras específicas da escola. D1 acrescenta que o Projeto Educativo também regulamenta as regras formais, tal como o Regulamento Interno. Para além das regras formais, D1 refere a existência de regras informais, conviviais.

D2 mostrou-se hesitante relativamente a esta questão hesitando se haveria ou não regras próprias do estabelecimento, acabando por afirmar que existem regras básicas da gestão. Passou a enunciar a estrutura organizativa da instituição. Quando questionado acerca dos documentos estruturantes, respondeu que estes existem em todas as instituições *quer sejam educativas, quer não sejam educativas*. Questionado acerca da singularidade do Projeto Educativo, respondeu afirmativamente sem se alongar.

Relativamente à subcategoria, ***Identidade da instituição escola***, D1 afirmou que a identidade é uma das marcas da escola, considerando que esta poderá decorrer de condicionalismos externos, localização periférica, a diversidade e a sua aceitação é, também, um dos aspetos marcantes e enriquecedores da identidade - A comemoração do dia D – Dia da Diversidade. Os próprios lemas da escola, “Juntar diferenças construir futuros”. Outra das marcas identitárias da escola passa pela preocupação em não burocratizar os procedimentos, nem os documentos, como, por exemplo, o Regulamento Interno que pode ser perceptível por qualquer cidadão. A experiência do Extra, pequeno jornal semestral de registo de atividades extracurriculares. O diretor na apresentação da sua candidatura referiu-se à escola como uma escola, *quando foi do programa de candidatura que eu apresentei eu dizia que queria uma escola DREC, Democrática, Relevante, Eficaz e Criativa. Democrática, Eficaz, Relevante e Criativa. Democrática no modo de funcionamento interno e na prestação de contas. Eficaz no cumprimento das suas funções, mais no seu núcleo principal das aprendizagens, da formação, etc. Relevante no sentido da utilidade, de ser qualquer coisa útil e Criativa permitindo haver espaço de criatividade e de diferença a alunos, a professores*. Conclui afirmando que os

professores, funcionários e alunos “vestem a camisola” da escola, onde quer que estejam, estão a afirmar a identidade da própria escola.

D2 iniciou a resposta salvaguardando que, sendo esta uma escola católica, tem a preocupação de educar dentro dos valores da civilização humanístico-cristã, como sendo a base da sociedade europeia. Tal como D1, afirmou que o lema da escola é importante como marco identitário da escola, *nós temos um lema, em que procuramos educar na liberdade na responsabilidade e no respeito* passando a explanar os conceitos subjacentes ao lema e, explicando em que medida estes estruturam a identidade da escola. Afirmou, também, que têm o selo de escola intercultural, pois têm mais de dezoito nacionalidades e essa característica é evidenciada no próprio *site* da escola que está redigido em três línguas diferentes.

*Os diretores das escolas de hoje (...) a consciência de contextos culturais diferentes torna-se cada vez mais necessária. Numa escola cosmopolita, cada vez mais os líderes terão de lidar com questões internacionais.* Barzanò (2009: 41)

D3 considera que a questão da imagem e identidade é fundamental numa organização, bem como, o sentido de pertença. Através das atividades da escola os alunos, que são essenciais neste processo, vão construindo esse sentido de pertença, essa identidade através das atividades, iniciativas, projetos, debate de ideias, desporto, formação cívica, etc. (...) *através das atividades, os valores que estão simbolicamente adstritos à nova prática, os valores sociais, altruístas, humanismo, de responsabilidade, de empenho.*

Quanto à subcategoria, ***Fomenta Cultura de experimentação e inovação***, o entrevistado D1 afirmou que encoraja, mas por vezes, tem falta de meios para que haja uma concretização. Poderia encorajar uma cultura de experimentalismo laboratorial, mas depois não há laboratórios com as condições necessárias à concretização. Esta cultura é muito implementada através dos projetos, clubes, Olimpíadas, concursos. Salientou o papel determinante e impactante que a parceria com a academia de dança tem tido na formação integral dos alunos. A maioria dos alunos da escola não tem acesso a este tipo de conhecimento *é uma mais-valia para a sensibilidade que muitas vezes deve ter uma casa educativa como esta, sensibilidade artística. (...) É uma mais-valia até formativa contra o preconceito, pela sensibilidade e contra o preconceito.*

D2 afirmou que esta cultura é intrínseca à forma de estar da escola, está constantemente a motivar os professores a não replicarem formas de ensino, *estamos constantemente a*

*desafiar os professores, no sentido em que não poderemos estar a replicar o que se faz há quinhentos anos.* Encoraja a inovação através de novas práticas pedagógicas e metodológicas, mas não é relevante ser um professor a fazê-lo de forma isolada, tem que ser intrínseco a toda a escola. Há muita cooperação e colaboração entre docentes para partilharem novos projetos e iniciativas. Há a aposta na formação interna entre pares, nomeadamente nas novas tecnologias, partilha de novas práticas pedagógicas e experiências profissionais. Todos os projetos desenvolvidos são sólidos, não desaparecendo ao fim de pouco tempo, um exemplo disso é a televisão escolar, um projeto com alguns anos. Lamenta as recentes alterações na política de financiamento, pois iam iniciar um novo projeto, de um novo modelo de escola aberta. Numa outra questão colocada anteriormente, referiu o carácter inovador do currículo, no qual constam projetos inovadores para a lecionação de inglês e a introdução de algoritmia e programação no pré-escolar.

D3 referiu que os professores estão desmotivados, fator que dificulta a iniciativa e processos de inovação. No entanto, confirmou haver inovação na construção de documentos internos, nomeadamente ao nível da direção de turma. Foram inovadores ao introduzir a coadjuvação antes das outras escolas. A forma como há alguns anos faziam a escolha dos coordenadores de departamento. As atividades que têm promovido no pré-escolar e no 1º ciclo, no âmbito da leitura, no âmbito da matemática, o experimentalismo das ciências: (...) *Nós estamos a fazer um trabalho experimental, em quatro turmas, duas do terceiro ano e duas do quarto ano, numa escola em que a lecionação é toda baseada em suporte tecnológico e lúdico da aprendizagem do inglês.*

Coincidindo com D2, aposta na formação interna entre pares e no ensino do inglês, como se pode constatar na citação apresentada.

**Melhoria da Qualidade e Desempenho Educativo**, D1 respondeu afirmativamente, mas reporta a questão da qualidade e desempenho educativo para a análise dos resultados dos alunos. Esta análise dos resultados é feita no Conselho Pedagógico, no relatório de autoavaliação que é levado ao Conselho Geral e, por fim, é publicado na página da escola. Considera que tem um estilo de liderança de proximidade que lhe permite estar atento aos *feedbacks* que lhe chegam através dos Encarregados de Educação, dos alunos e dos colegas.

D2 percebeu esta questão de forma diferente: remeteu para a avaliação do desempenho docente afirmando que todos os professores são avaliados regularmente com aulas assistidas. Mecanismos de supervisão por parte do diretor, dos coordenadores que vão às salas de aula. Aposta no *trabalho colaborativo que o coordenador vá às aulas dos docentes e que também os docentes possam ir a aulas dos colaboradores, etc, isso aí exerce de certa forma pressão positiva para que haja essa melhoria*. Estas estratégias colaborativas têm como objetivo final, como podemos ver na citação, exercer pressão sobre os docentes, acreditando-se que desta forma resultará uma melhoria. Há preocupação com os resultados mas, não de uma forma tão alargada quanto D1, mas focalizada nos da avaliação externa que se traduzem nos *rankings*. No entanto, afirmou que chama a atenção que, mais do que os resultados dos rankings o mais importante são as aprendizagens que os alunos fazem.

D3 considera que é inerente ao desempenho do seu cargo. *A sua função é de acolher, é de respeitar, é de mostrar o caminho, é de acompanhar o caminho e de reconhecer quando o caminho está a ser bem feito, mas também dar pistas, orientações, ou criar condições para que as pessoas possam caminhar melhor quando o caminho no entendimento conjunto, nessas partes, se entende que deve ser melhor*. Assente numa lógica de partilha de reflexão conjunta, *de perceber o porquê das coisas, para se infletir ou do lado de lá, dos colegas ou também, é porque não, e muitas vezes é assim, do lado de cá*. Esta conceção vai, mais uma vez, de encontro às características de uma liderança positiva.

Subcategoria ***Cooperação com colegas da direção e com as lideranças intermédias***, D1 delega competências com os diferentes colegas da direção, sendo que cada um é responsável por determinadas áreas. Com as lideranças intermédias depende da forma do estilo de liderança de cada um deles. Considera que na sua escola há um *handicap* de lideranças intermédias.

D2 tem uma liderança unipessoal de acordo com a legislação que rege as suas funções. Para além disso, acumula os papéis de diretor pedagógico e de diretor executivo. A estrutura da sua organização é, de acordo com as suas palavras, piramidal, mas apesar de a sua liderança ser unipessoal, as estruturas das lideranças intermédias são mais numerosas que as das escolas públicas, são muito hierarquizadas e com papéis e responsabilidades muito delimitadas, com autonomia na gestão dos recursos humanos e

na gestão das atividades. Há um forte reconhecimento das lideranças intermédias pelos seus pares.

D3 afirmou que sendo diretor há vinte e um anos imprime-lhe um cunho muito próprio na forma como executa a gestão. A escolha dos elementos da direção foi feita após longa análise do seu perfil de competências. Delega competências em função do desempenho e motivação revelados: *As pessoas têm total autonomia para fazerem tudo, claro que quando se delega, a pessoa que delega não fica isenta da assunção da responsabilidade pela delegação da competência.* Contudo, não deixa de afirmar a sua responsabilidade: *Não há assunto nenhum que eu receba para mim ou que entre nesta escola que os outros três elementos não tenham conhecimento. (...) Eu tenho que passar para eles conhecimento e também dar-lhes espaço para que eles serem atuantes, portanto, nós funcionamos assim, aliás, se entrar no gabinete da direção a tipologia das mesas demonstra uma coisa, elas estão todas encostadas, nós somos um e um só e comungamos deste princípio.* Curiosamente, este foi o único diretor com esta tipologia de organização do seu espaço de trabalho. Dos três diretores entrevistados, dois tinham o seu próprio gabinete, um deles, obviamente que decorre do facto de ser uma liderança/gestão unipessoal.

Na subcategoria, ***Liderança partilhada***, foram analisadas várias questões (Anexo 1). *Os seus valores e visão transparecem na atuação e nas suas prioridades? Dê exemplos.* D1 afirma que a sua valores visão e transparece na sua atuação e nas suas prioridades, pois considera que está a cumprir uma missão, que não um simples emprego. À questão, *Define objetivos para o estabelecimento e apresenta-os aos docentes?* Respondeu que define três eixos prioritários, decorrentes do próprio Projeto Educativo, com os quais se organiza o Plano Anual de Atividades, estes cumprem objetivos de natureza curricular e não curricular. Na questão, *Reúne com os professores para discutir questões da gestão corrente? Dê exemplos.* Afirmou que, o orçamento da escola é debatido no Conselho Geral e é levado ao Conselho Pedagógico. Perante a questão, *Envolve todos os docentes na resolução de problemas da escola?* Respondeu que envolve um núcleo alargado, *todos os contributos, todas as sugestões e críticas são sempre bem-vindas.* Relativamente à questão, *Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes?* Respondeu convictamente, sempre, *porque uma escola nunca é aquilo que se vê da janela do gabinete do Diretor.* Na questão, *Promove processos participativos de*

tomada de decisão, ou decide sozinho? Disse que dependia, das de gestão corrente, muitas vezes decide sozinho.

Na questão, *Os seus valores e visão transparecem na atuação e nas suas prioridades? Dê exemplos.* D2 afirmou que os seus valores não poderiam transparecer, pois estas escolas [particulares e cooperativas, católicas] têm uma missão bem definida e é forçoso que quem ocupa o lugar de diretor consiga cumprir e executar a missão da escola. No entanto, quanto à sua visão referiu que esta transparece fortemente, pois assume ter uma liderança forte, mas prosseguindo um fim, a missão da escola. *Define objetivos para o estabelecimento e apresenta-os aos docentes?* No Projeto Educativo, revisto todos os anos, estão claramente definidas metas e objetivos. A questão financeira não é apresentada aos docentes, mas ao conselho superior, à restante administração. *Reúne com os professores para discutir questões da gestão corrente? Dê exemplos.* Diretamente com os professores reúne duas a três vezes por ano. As reuniões regulares são com os coordenadores, em quem delega todas as responsabilidades da gestão corrente do dia-a-dia, estes, depois, reportam ao diretor. *Envolve todos os docentes na resolução de problemas da escola? Dê exemplos.* Envolve, de acordo com a especificidade de cada um e da dimensão do problema. *Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes?* A capacidade de ouvir os outros e decidir após, considera ser uma das características de um bom gestor. Daí que, seja uma das suas práticas comuns ouvir as pessoas, às vezes durante duas semanas e, só depois, decidir, mas nunca relativamente às questões de gestão corrente. *Promove processos participativos de tomada de decisão, ou decide sozinho?* Nas questões administrativas e financeiras a decisão é quase individual, 95%. Nas questões pedagógicas ouve os coordenadores, o Conselho Pedagógico.

D3 perante a questão, *Os seus valores e visão transparecem na atuação e nas suas prioridades? Dê exemplos.* Todos os anos faz uma reunião geral de professores no início e no final do ano, onde transmite os seus valores, a sua visão. Há a transmissão de emoções da mesma forma como transmite competência e saberes. A sua visão para a escola é, *disponibilidade, exigência, rigor, envolvimento, empenho, que (...) e respeito pelo outro e (...) nós temos de pôr os princípios e os valores numa dimensão humana e altruísta.* Na questão, *Define objetivos para o estabelecimento e apresenta-os aos docentes?* No início de cada ano letivo são definidos objetivos de matriz geral, relativamente aos resultados escolares e da postura cívica e comportamental dos alunos.



Os objetivos, a missão, as metas que, note-se, não são definidas por uma nem por quatro pessoas, são de todas as pessoas que participam na construção. *Reúne com os professores para discutir questões da gestão corrente? Dê exemplos* nesta escola reflete-se sobre tudo aquilo que se entende que merece reflexão. O diretor convoca uma reunião e apresenta o debate. Outras vezes, elabora um documento síntese, fornecendo, também, os documentos base que promoveram essa síntese, dá algum tempo para as pessoas refletirem e darem o seu parecer ao diretor. Outras vezes faz-se uma reunião intermédia, juntam-se os coordenadores e são debatidas as diversas *questões seja de gestão, seja de currículo, seja distribuição dos tempos semanais para as disciplinas, reestruturação curricular do pré-escolar*. Relativamente à questão, *Envolve todos os docentes na resolução de problemas da escola?* A resposta a esta questão entronca no princípio identitário da escola. Na perspetiva deste diretor, todos os elementos da escola têm o direito a intervir, a pensar e, como tal, devem estar disponíveis para *contribuir para o melhor funcionamento desta casa*, apesar de constatar que nem todos estão envolvidos e motivados da mesma forma para o fazer. Nesse sentido, ele remete para os coordenadores a função de motivar e envolver todos os docentes a terem um papel ativo. *Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes?* Considera que essa é uma das suas características, não há nada que faça na escola que a sua equipa não tenha que ter uma intervenção. *Promove processos participativos de tomada de decisão, ou decide sozinho?* Apesar do atual modelo de gestão tender a dar competências exclusivas ao diretor, não é da sua *filosofia* atuar dessa forma. Põe sempre à consideração das pessoas as questões, chama-as a serem *coparticipantes das questões que são essenciais na vida da escola*.

A subcategoria, **Gestor/líder**, analisada através da questão, *Considera ser um gestor, ou um líder, ou ambos?* Todos os entrevistados se assumiram como líderes, apesar de afirmaram que a gestão é inerente ao desempenho das suas funções. D1 afirmou sentir-se mais como um líder do que como um gestor porque *faz parte da minha natureza, da minha formação, da minha cultura*, uma vez que no seu entender a liderança é mais humana, assenta na inteligência emocional. No entanto, afirmou que se considera um bom gestor de recursos humanos, avalia como positiva a sua capacidade para formar equipas de trabalho.

No entender de D2 um gestor tem de ser um líder. Afirmou fazer gestão financeira, de recursos humanos e gestão pedagógica. A gestão é indissociável da sua função, pois é o

responsável. Ao nível da liderança considera ser um líder decorrente da sua personalidade, pois as pessoas naturalmente: *reconhecem que confiam na minha pessoa e seguem-me. Como tenho dados evidentes que as pessoas me seguem, considero-me um líder, sim*. Esta perceção entronca na própria definição de líder e os seus seguidores (Rego, 1998:423): “sem seguidores não há líderes.”

D3 considera, tal como os outros diretores, que é um gestor e um líder. Líder nas relações de proximidade, de abertura, de diálogo. Nas questões do dia-a-dia da escola afirmou desempenhar mais o papel de gestor, pois este tem de atuar nas situações mais diretivas, *mais matemáticas*. Considera que o primado da liderança face à gestão melhora a qualidade das decisões.

No enquadramento teórico analisamos que para muitos dos autores da área da liderança não é possível numa mesma pessoa acumular ambas as funções. Há quem advogue que para o exercício eficaz destas funções, a liderança deveria ser partilhada.

Na subcategoria, *Tarefas executadas*, D1 afirmou haver uma grande centralização na direção, sobretudo no diretor, o que o desgasta e lhe retira tempo de reflexão e maturação é o apelo constante de resolução de pequenos problemas. Reconhece haver uma cultura da “porta aberta”, está disponível para ouvir todas as pessoas na comunidade educativa. Ressalva-se a expressão, *desde receber sempre os pais, que são os nossos maiores clientes*. Esta visão da escola como empresa foi apresentada por D2, mas D1, apesar de ser um diretor de uma escola pública também apresenta a mesma visão da escola. Relativamente à questão, *De que tipo de tarefas abdicaria, se pudesse?* Respondeu que, se fosse possível, abdicaria das tarefas administrativas.

D2 referiu que dedica maior tempo à gestão de recursos humanos, seguida dos administrativos e, depois, os financeiros, *Dedico talvez, dez por cento à gestão financeira, trinta por cento à gestão administrativa e à melhoria de documentos internos, a estudo de dossiês, a ver como podemos melhorar as nossas práticas (...) sessenta por cento é à gestão de recursos humanos, são problemas internos quer com alunos, quer com pais, quer com professores*. Tal como havia afirmado D1, D2 também tem uma visão empresarial da escola, *e a relação com o cliente, já agora, a relação com o cliente, o atendimento ao cliente. E o cliente, neste caso é o aluno e os pais, portanto é da função*. Se pudesse abdicaria do atendimento aos prestadores de serviços à escola, dos fornecedores de serviços.

D3 afirmou que a escola atual tem carácter muito burocrático, pelo que as tarefas de natureza administrativa ocupam grande parte do seu tempo. Outra tarefa que implica grande disponibilidade é a gestão dos recursos humanos. Tem o mesmo hábito que o diretor D1, de registar numa folha de papel as tarefas que ficaram por fazer e as que terá que fazer no dia seguinte. Se fosse possível dispensava as tarefas burocráticas, administrativas. *Eu, se pudesse, abdicaria daquelas que nos sugam o tempo que não é muito importante (...) Administrativas, estatísticas, ou dito de outra maneira, aquela que eu gostaria fazer mais no dia-a-dia, (...) era importante poder libertar do trabalho da direção muito trabalho burocrático, de preenchimento de plataformas, papéis, documentos, etc.*

Nesta subcategoria constatamos que D1 e D2 têm em comum uma forma idêntica de organizar as tarefas diárias e que ambos abicariam das tarefas burocráticas. Todos os diretores entrevistados afirmaram que o seu tempo é ocupado maioritariamente na gestão de recursos humanos.

#### *1.2.4. Escola autónoma*

Na subcategoria, ***Perceção de autonomia***, D1 afirmou que desde há dez anos sente uma diminuição da autonomia, sobretudo ao nível da burocracia. Sente que a funcionalidade e a operacionalidade diária da escola está cada vez, mais reduzida.

D2 afirmou que há maior autonomia decorrente do novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. No entanto, no último ano houve um retrocesso, quer no privado, quer no público. Considera que, as escolas deveriam ter maior autonomia sob monitorização da tutela: *eu sou a favor sempre de mais autonomia administrativa, financeira, pedagógica com supervisão, ou monitorização por parte da Inspeção Geral da Educação, da tutela.*

D3 afirmou que, autonomia é um conceito muito utilizado mesmo no âmbito legislativo, aquilo que ele considera ser a diferença entre a intenção legislativa e a sua prática. *A autonomia de facto nos últimos anos tem sido uma palavra muito utilizada (...) se nós até fizéssemos uma análise de conteúdo ao quadro legislativo ela aparece de uma forma muito profusa nesse suporte legislativo (...) Mas há uma grande diferença entre aquilo que é a intenção da autonomia e aquilo que se pode utilizar da autonomia.*

O conceito de autonomia é indissociável da responsabilidade e necessidade de prestar contas. Esta visão relativamente à autonomia é comum a todos os diretores entrevistados. Todos eles, ao longo das entrevistas, afirmaram esta correlação essencial entre o exercício autonómico e a responsabilidade de prestar contas à tutela, independentemente do vínculo que as suas escolas/agrupamentos têm dentro do sistema educativo. O sistema parece não conferir maior autonomia às escolas por não confiar nestas, percepção partilhada com D1 numa outra questão. Pensa que não há maior autonomia por medo de a tutela perder o poder. Contudo, defende uma maior proximidade institucional entre a administração central e as escolas. A dada altura da entrevista refere-se à autonomia com a curiosa analogia: *A autonomia é um bocadinho como o Pai Natal, todos nós dizemos que há o Pai Natal e todos nós sabemos que ele não existe*. Esta expressão tinha sido empregue por Barroso, reportando-se ao tópico central da sua intervenção, numa reunião pedagógica subordinada ao tema, *LBSE: 20 anos depois ou 20 anos depois da LBSE?*. Na qual terminou a sua intervenção com a afirmação de que "A autonomia das escolas é como o Pai Natal: todos sabemos que não existe, mas fingimos acreditar nele" (Silva, 2006:264). O contrato de autonomia não aumentou a autonomia da escola e aumentou a sobrecarga de prestação de contas. *Nós estávamos muito mais manietados e controlados e limitados no poder de decisão que outras escolas que não tinham feito nenhuma assinatura. (...) mais autonomia não sentimos, o que nós sentimos é a conjugação de alguns fatores que podem-se constituir como mais auto valias internas porque a escola reflete mais, auto reflete mais*.

Subcategoria, ***Recrutamento de professores***, o diretor D1 respondeu de forma lacónica e perentória, *Não escolho*.

D2 faz escolha dos professores de acordo com o perfil de competências necessárias para o exercício do cargo. O grupo disciplinar indica o perfil de competências que consideram ser eficaz para integrar o grupo. Seguidamente, analisa-se o currículo, fazem-se entrevistas e será contratado o indivíduo que apresente traços *de personalidade, aspeto, dicção, um à-vontade, imagem, coisas inerentes à questão daquilo que pode ser o professor que se identifica com o restante corpo docente desta escola e do projeto da escola*. Portanto, a contratação é direta. Os professores podem ser despedidos pelo diretor ao abrigo da lei.

D3 relatou que houve um tempo em que podiam, ao abrigo do contrato de autonomia, afetar recursos humanos de acordo com o Projeto Educativo. A Administração Central informou que podiam *recrutar recursos humanos se tais recursos, ou despesas, mais ou menos assim, forem elegíveis no âmbito do POCH*. A consequência foi que durante dois, ou três anos não tiveram acesso a recursos humanos recrutados de acordo com esta possibilidade. Após a avaliação da Inspeção conseguiram vinte e duas horas de crédito adicional para recrutar professores. Considera que, o contrato de autonomia deveria dar a possibilidade de escolher os docentes em função de determinados critérios, mas apesar disso, a colocação de professores é feita pela Administração Central. A única vantagem reside no facto de as escolas com contrato de autonomia poderem renovar contrato se a carência se verificar no ano seguinte, se o perfil do docente se tiver revelado adequado ao desempenho das suas funções e se o docente assim o desejar.

Relativamente à subcategoria, ***Escolha dos coordenadores***, D1 e D3 afirmaram haver um enquadramento legal para a escolha dos coordenadores. O diretor indica três pessoas que preenchem os requisitos legais e depois, em sede própria, é feita a eleição entre pares, de acordo com o Regulamento Interno (D1).

Segundo, D2 não há enquadramento legal para a escolha dos coordenadores, esta é feita pelo diretor de acordo com a sua experiência e o seu mérito pessoal. Reconhecidas pelos pares e pela direção, pois, tal como o afirma, são pessoas que vão trabalhar intimamente, em forte ligação com a direção. Portanto, contrariamente aos diretores das escolas da rede pública de ensino por nós entrevistados, o diretor nas escolas particulares e cooperativas pode escolher a sua equipa de lideranças intermédias.

Quanto à subcategoria ***Recrutamento de funcionários***, D1 afirmou que só pode escolher os funcionários que exercem funções de tarefeiros. A seleção é feita com base na análise do currículo e de uma entrevista. No entanto, considera que esta escolha é irrelevante. A maioria dos funcionários da escola foram colocados por concurso público.

D2 informou que a escolha dos funcionários é feita da mesma forma que a dos docentes. De acordo com a função que vão desempenhar e com as necessidades, são selecionados através da análise do currículo e de uma entrevista.

D3 afirmou que durante anos teve autonomia na escolha dos funcionários. Nos últimos anos, foram contratadas as pessoas consideradas mais competentes. Os critérios de

seleção foram a entrevista e o desempenho de funções em contexto de trabalho. O limite da autonomia reside no facto de a contratação ser feita mediante autorização superior.

Relativamente à subcategoria, **Crédito horário**, ambos os diretores das escolas públicas referiram que há um enquadramento legal para o crédito horário, Despacho normativo n.º 4-A/ 2016 [de 16 de junho], pelo que têm que cumprir o que está estipulado na lei. No entanto, D3, ao abrigo do contrato de autonomia, afirmou que têm um crédito adicional para atividades de promoção do sucesso.

D2 afirmou que não têm autonomia de crédito horário. A dotação financeira que é atribuída ao ensino particular e cooperativo deve não é reforçada em função dos projetos, ou das necessidades de recursos humanos, pelo que, cabe aos diretores fazer a gestão financeira e dos recursos humanos.

Quanto à subcategoria **Currículos**, perante a questão, *Pode fazer escolhas quanto aos currículos lecionados?* As respostas dos entrevistados aparentam alguma contradição, gerando confusão na análise.

D1 afirmou não haver autonomia pois está legislado [Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho - organização curricular básico e secundário]. Só na formação complementar, que deve ir ao encontro dos recursos existentes na escola.

D2 afirmou ter a mesma autonomia que as escolas com contrato de autonomia, 25 % do currículo definido a nível nacional, respeitando, sempre, as cargas mínimas a português e matemática, sendo permitida uma gestão vertical, em que as horas letivas podem ser alteradas ao longo do ano, a disciplina ser lecionada em dois ou em três anos. Este diretor considera este nível de autonomia insuficiente. *Eu acho pouco, eu acho que deveríamos ir até aos cinquenta por cento, pelo menos, respeitando o português e a matemática.*

D3 afirmou ter a mesma flexibilidade de 25 %, igual a todas as escolas nacionais. Afirmando que o contrato de autonomia não lhe aufere qualquer privilégio a esse nível. Outrora projetaram uma alteração da matriz curricular, ao abrigo do contrato de autonomia, mas o sistema não o permitiu. Sabe que hoje há a possibilidade de se fazer uma gestão vertical dos currículos, haver disciplinas que são lecionadas num semestre, por exemplo, mas nunca sentiu essa necessidade de alteração da sua escola.



## **CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES**





# 1. CONCLUSÕES

*Em si mesmos, os indicadores com os quais o investigador “alimenta a sua reflexão são frequentemente banais e conhecidos de toda a gente. É antes a sua forma de os dispor e de os “compreender” (tomar em conjunto) que caracteriza o seu trabalho e lhe dá interesse. A compreensão que faculta não provém dos novos factos que revela, mas sim das novas relações que estabelece entre os factos e que dá a factos conhecidos um significado mais esclarecedor” (Quivy & Campenhoudt, 1998:84).*

Os resultados apresentados anteriormente e as interpretações que aqui teceremos, apesar de poderem situar-se na ordem do já debatido anteriormente, do dado, do nada de novo, pelo que se baseiam em indicadores “frequentemente banais e conhecidos de toda a gente”, não têm sido devidamente atendidos pela tutela, nos diferentes contextos (legislativo, executivo inspetivo), pelo que consideramos que é pela descrição, análise, reflexão que caracterizará o nosso trabalho que lhe poderá conferir algum interesse. A compreensão que poderá facultar não provém dos novos factos que revelaremos, mas sim das novas relações que julgamos estabelecer entre os factos e que dará a factos conhecidos um significado mais esclarecedor (Quivy & Campenhoudt, 1998:84).

As dimensões da nossa amostra não nos permitem realizar generalizações dos resultados, nem estabelecer relações causais entre variáveis, mas permite-nos analisar e comparar fenomenologicamente as perceções de três atores educativos, de três contextos educativos diferentes, numa inter-relação entre o desempenho das suas funções e a autonomia.

A nossa análise centrou-se numa amostra representativa de diferentes formas de liderança e gestão, assentes em normativos legais que enformam as funções do desempenho do papel de Diretor.

Apesar de o clima de escola não ser alvo de nenhuma questão direta, inferimos, a partir da análise das respostas dos entrevistados, que há a preocupação de investir na promoção de um bom clima de escola. Silva (2008:94) citando Martín Bris, González Galán, Fernández Sanchidrián, Rayón Rumayor, Marín Lería, Álvarez Zamora, Villanueva Valdés, Simancas Campano apresenta a seguinte definição de clima institucional como,

*O clima pode ser definido como o ambiente total de um centro educativo determinado por todos aqueles fatores físicos, elementos estruturais, pessoais, funcionais e culturais da instituição que, integrados interactivamente num processo dinâmico específico, conferem um peculiar estilo ou ambiente à instituição que, por sua vez, condiciona distintos resultados educativos.*

O clima institucional é um fator que pode condicionar o rendimento académico, as atitudes, a satisfação, a participação, entre outros (Silva, 2008:93), daí a importância que o líder deve dedicar-lhe.

Brunet (1992:138) citado por Silva (2008:96) ajuda a esclarecer a importância do clima de escola,

*Cada escola tem a sua personalidade própria, que a caracteriza e que formaliza os comportamentos dos seus membros. O clima organizacional é percebido ao mesmo tempo, de uma forma consciente e inconsciente, por todos os actores de um sistema social, tal como o clima atmosférico que nos afecta, sem que necessariamente estejamos ao corrente da sua composição. De facto, o clima de uma escola é multidimensional e os seus componentes estão interligados. Os efeitos do clima são múltiplos e importantes e, neste sentido, a avaliação do clima deve constituir um momento prévio de mudança. O êxito de novas políticas ou de novas estratégias de desenvolvimento organizacional está estreitamente dependente da natureza do clima da escola. O conhecimento do clima permite identificar as dimensões que desempenham um papel fundamental na percepção do ambiente de trabalho e, deste modo, facilita a planificação dos projectos de intervenção e inovação. Finalmente, é importante sublinhar que a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afectados pelo clima organizacional.*

Uma vez que cada escola é uma realidade única, procurámos perceber o papel do diretor na promoção do clima da escola, através da forma como este é operacionalizado pelos processos de espaços de partilha, de reflexões, do diálogo e da cooperação com os atores educativos (docentes, não-docentes, alunos), criação de espaços de autonomia para os docentes poderem organizar e planificar as atividades pedagógicas, clima organizacional promotor da qualidade de ensino, relações interpessoais. Das respostas dadas a cada uma destas subcategorias, analisadas anteriormente, gostaríamos de ressaltar alguns aspetos.

Todos os diretores entrevistados procuram reconhecer o desempenho e o sucesso dos docentes. Há, no entanto, diferenças significativas entre os dois diretores do ensino público e o do ensino particular e cooperativo, pois enquanto os dois primeiros têm consciência que as formas objetivas de reconhecimento são escassas, acabando, muitas das vezes, em acarretar mais funções para esses docentes, sendo um aumentar de

responsabilidades e de encargos laborais. O diretor do ensino particular e cooperativo com contrato de associação pode bonificar os docentes através de suplementos remuneratórios.

Todos os diretores consideram que a cooperação e o diálogo são conceitos nucleares nas suas instituições. D2 explanou, claramente, a forma como o operacionaliza, mas usa a expressão: *de forma alguma aceitamos*; depois, relativamente à autonomia para os docentes planificarem e organizarem as atividades pedagógicas, afirmou haver autonomia, mas ressalva, em *função dos documentos estruturantes*; as atividades serão planificadas em prossecução da missão da escola. A partir destas expressões e da análise da toda a entrevista, inferimos que o seu estilo de liderança não é baseado nos princípios da liderança positiva, que poderá ser democrática pela delegação de funções e responsabilidades atribuídas às lideranças intermédias, apesar de em algumas das expressões utilizadas denotar algum autoritarismo.

As reflexões sobre o atual modelo de gestão levou-nos a respostas diversas, pois o diretor da escola particular e cooperativa com contrato de associação não está sujeito ao mesmo normativo legal dos restantes diretores, mas tem também um novo modelo de gestão decorrente do Decreto-lei n.º 152/2013, de 4 de novembro. Este afirmou que com este novo modelo ganhou maior espaço autónomo, mas de acordo com as suas palavras, não passou de uma legitimação legal daquilo que já existia anteriormente. Nestas escolas, as direções são muitas vezes unipessoais. O caso por nós analisado, acumula as funções de diretor pedagógico e executivo, portanto é algo que não suscita qualquer reflexão por parte dos docentes. São instituições com uma longa história, com direções estruturadas tradicionalmente desta forma. Lidera uma organização fortemente hierarquizada, “piramidal”, de acordo com as suas palavras, mas nas situações informais estabelece boas relações de proximidade com os atores sociais. É de notar que, apesar de não estabelecer diálogo e cooperação com os funcionários ao nível da reflexão sobre temas da escola, afirmou ter um bom relacionamento com o pessoal não docente.

Como foi analisado no enquadramento teórico, as escolas são organizações hierárquicas, com objetivos comuns a cumprir. Enquanto no colégio do diretor D2 a hierarquia é muito estruturada, como foi supra referido, na escola pública do diretor D1 as relações com os professores são de proximidade, mas com o pessoal não docente, este diretor considera que ainda há muito a fazer, sente que há pouco empenhamento por parte destes

funcionários. O diretor D3 aposta num *nivelamento*, ou seja, procura diluir a hierarquia intrínseca à organização a fim de criar mais espaços de partilha, diálogo e cooperação entre todos os atores educativos.

O diretor D3 ao longo de toda a entrevista demonstrou e afirmou, várias vezes, que aposta na inteligência emocional, que todo o seu trabalho assenta neste conceito. Curiosamente, ao longo de toda a entrevista refere-se, várias vezes, à escola como, “esta casa”; relativamente aos atores educativos e designa-os habitualmente, por “pessoas”. Há aqui uma liderança que procura exercer um estilo de liderança positiva, assente nos aspetos emocionais e no reconhecimento do outro. Mesmo a forma como ele escolhe os seus colaboradores é assente em princípios da inteligência emocional.

*A Grande Liderança baseia-se nas emoções. Em tudo o que os líderes fazem – seja criar estratégias ou mobilizar equipas para a ação – o sucesso depende da forma como o fazem” e em tudo o que os líderes fazem. Mesmo que façam corretamente todas as outras coisas, se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direção certa, nada do que fizerem funcionará bem, pelo menos, não funcionará tão bem como podia ou como devia. (Goleman citado por Silva, 2008:120)*

Em relação ao tipo de relações interpessoais que promove, mostra-se preocupado com as pessoas, em dar boas condições de trabalho a professores e funcionários. Preocupa-se com o desenvolvimento holístico do sujeito como pessoa. Perceciona o papel do diretor e a sua equipa como aglutinador, tal como referimos no enquadramento teórico. Esta visão é defendida por Torres e Palhares (2009:81) para a função do diretor para solidificar a cultura. Ao longo de toda a entrevista deste diretor podemos constatar a autonomia que este dá aos docentes e não docentes, para estes poderem ter uma participação ativa na vida da escola. Rego, A., Cunha, M. P. e (2007: 17) referem que:

*O efeito de Pigmalião significa que os empregados têm melhores desempenhos quando os chefes depositam neles elevadas expectativas.*

Relativamente à problemática da liderança e/ou gestão, todos os diretores afirmaram ser ambos (líder e gestor) consoante as funções que têm que desempenhar. Conceção que não colhe unanimidade entre os diversos autores.

*Sendo processos ou funções distintos, a liderança e a gestão serão conciliáveis no mesmo indivíduo? Zaleznik parece responder negativamente, pois preconiza que a génese da diferença radica em diferentes experiências de vida e personalidades. (Cunha et al., 2007: 334)*

No entanto, ambos os diretores das escolas públicas assumem sentir que são mais líderes do que gestores e justificam a sua opinião afirmando que a liderança assenta mais nas emoções, nas relações entre os colaboradores.

*É comum presumir-se que a liderança é um processo mais emocional e “quente” do que a gestão. Tende a considerar-se que os líderes são carismáticos e inspiradores, (...) os gestores são mais racionais, trabalham mais com a “cabeça” do que com o “coração”, lidam com a eficiência, o planeamento, os procedimentos, o controlo e os regulamentos. (Cunha et al., 2007:333)*

A escola é uma organização *sui generis*, pois não vende produtos, não produz bens, mas presta serviços educativos. Relativamente a esta questão houve unanimidade nas respostas dadas pelos nossos entrevistados. No enquadramento teórico tínhamos referido que a escola é uma organização onde vários indivíduos se inter-relacionam na prossecução de objetivos comuns. Este aspeto foi bem patente nas afirmações do diretor D2. No entanto, tínhamos afirmado que a escola, apesar de ser uma organização, não o é no sentido empresarial do termo, é uma organização inserida num contexto socio-histórico-cultural, que não deve obedecer às leis do mercado, às regras da gestão empresarial (Barroso, 1996). Contrariando esta afirmação, os diretores D1 e D2 afirmaram que os alunos e os pais são os clientes, vendem serviços. O diretor D1 justificava-se por via de, enquanto estar pública paga com verbas do erário público, deve prestar um serviço público e, acrescenta a qualidade. Daí justificar a importância dos resultados como forma de avaliar a qualidade educativa. D2 afirmou gerir financeiramente a escola como se gere uma empresa.

*(...) nesta lógica de "construção de um mercado da educação" a escola deve ser "libertada" do Estado e gerida como uma empresa, no quadro de um sistema de concorrência em que a satisfação do consumidor decide da sua rentabilidade e eficácia. (Barroso, 1996: 9)*

Relativamente às questões financeiras e administrativas, D1 e D3 afirmaram não haver autonomia, em nenhum destes níveis. No entanto, D2 tem total autonomia em ambos os níveis. Enquanto as escolas do ensino público não podem ter lucros, atualmente, mesmo o orçamento privativo, tem que ser sujeito à supervisão da tutela, as escolas particulares e cooperativas com contrato de associação podem. Esta possibilidade está legislada no Decreto-lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, capítulo I, artigo 3º.

Em relação a aspetos relacionados com a autonomia e com a questão financeira, mais precisamente com o financiamento estatal do qual estas escolas usufruem, o diretor D2

ao longo da entrevista referiu ter havido retrocessos na atual legislatura. Note-se que esta referência enquadra-se nas questões decorrentes da publicação do Despacho Normativo 1H/2016, de 14 de Abril, referente ao processo de matrícula e de renovação de matrícula. Especificamente este Despacho vai limitar parte da autonomia destas escolas refere no nº 9 do artigo 3º:

*A frequência de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contrato de associação, na parte do apoio financeiro outorgado pelo Estado, é a correspondente à área geográfica de implantação da oferta abrangida pelo respetivo contrato.*

As escolas públicas tiveram uma história recente em que as lideranças eram colegiais. O novo modelo de liderança unipessoal pode levar a diferentes estilos de liderança, desde autoritário, quase déspota, como referiu D3, até lideranças de proximidade, como afirmou D1.

No âmbito da qualidade da aprendizagem dois diretores (D1 e D2) focaram a atenção nos resultados, nos *rankings*. E não nos processos, como o fez D3.

Um dos parâmetros da autonomia da escola defendido por Nóvoa (2009) “é a criação de uma identidade da escola”, relativamente a este aspeto não há diferenciação em nenhuma das escolas estudadas. Todos afirmam promover essa identidade, nomeadamente através do Projeto Educativo, como está definido na lei, mas também, através de atividades não letivas.

Segundo Mortimore (2003) a autonomia implica que as escolas tenham poder para contratar e despedir professores, pagamento aos professores. Entre os diretores entrevistados, somente D2 tem estes poderes: pode contratar e despedir os docentes, tal como o pessoal não docente; os vencimentos auferidos são atribuídos de acordo com um contrato de trabalho e podem ser negociados. O recrutamento do pessoal docente e não docente nas escolas públicas é feito por concurso nacional, organizado pelo Ministério da Educação. Mesmo as escolas com contrato de autonomia e, apesar de esta possibilidade estar prevista, não o podem fazer. Como nos referiu D3 apenas podem renovar o contrato dos professores contratados, sob vontade destes. Os diretores do ensino público limitam-se a aplicar a lei emanada pela tutela. Ainda segundo Mortimore (2003), uma escola autónoma deve ter o poder de gerir o currículo e nas escolas nacionais, mesmo as do ensino particular e cooperativo e nas com contrato de autonomia (aquelas em que o nível

de autonomia deveria ser superior) só têm 25% de possibilidade de fazerem uma gestão autónoma do mesmo. Um outro aspeto teorizado pelo mesmo autor diz respeito à autonomia da disciplina/indisciplina escolar, as escolas do ensino público devem aplicar o que está legislado do Estatuto do aluno, Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, mas escolas particulares e cooperativas com contrato de associação não têm a mesma obrigatoriedade. O diretor de uma destas escolas (D2) por nós entrevistado afirmou aplicar o Estatuto, apesar de ter a liberdade para não o fazer. No entanto, tem instrumentos que tornam a aplicação das medidas disciplinares mais céleres. É de notar que para este diretor as questões da disciplina/indisciplina estão relacionadas com clima organizacional favorável à qualidade da aprendizagem.

Os diretores das escolas públicas afirmaram não terem perceção de autonomia, enquanto o da escola privada considerou que esta diminuiu na última legislatura, apesar de continuar a sentir-se autónomo no exercício do cargo.

Apesar de haver uma maior autonomia nas escolas do ensino particular e cooperativo, no ensino público, a gestão do currículo é condicionada em todas as escolas analisadas.

Não poderemos deixar de reafirmar as considerações de Barroso (2004:50) relativamente, à autonomia: não foi só uma ficção, mas uma “mistificação” legal, servindo para “legitimar” os objetivos de controlo por parte do governo, em vez de “libertar” as escolas e promover a capacidade dos órgãos de gestão. Esta perceção é verbalizada pelos diretores das escolas públicas por nós entrevistados. Ambos comentam a dificuldade que a tutela tem em perder o controlo, equacionando a possibilidade de esta ser um sintoma de falta de confiança em quem dirige as escolas.

O exercício da liderança nas escolas portuguesas não está desvinculado do da gestão, apesar de termos analisado a dificuldade de concentrar ambas as funções numa só pessoa. Constatámos que os diretores assumem ambas as funções, apesar de alguns dos nossos entrevistados exercerem uma liderança partilhada e delegarem funções e responsabilidades noutros membros da direção. No entanto, a legislação e a tutela são fatores muito condicionantes para o exercício do cargo, pelo que as responsabilidades serão sempre assumidas pelo diretor.

Reiterando as considerações dos sujeitos entrevistados, todos, de uma forma ou de outra, têm condicionantes que atuam sobre o seu espaço de autonomia; todos confirmam que



era necessário que houvesse mais autonomia, mas também todos consideram importante a existência de mecanismos externos de regulação, de “prestação de contas”.

*(...) o sistema é regulado pelo poder central. Neste sistema, o poder legislativo define quem pode ensinar (habilitações para o ensino) o que pode ensinar, como deve ensinar e a quem. Depois, o poder executivo central – governo e administração educativa – define as operações diárias ao mais ínfimo detalhe. (Queiroz e Melo, 2015: 64,65)*

## 2. Limitações da investigação e sugestões para investigações futuras

A investigação na área das ciências sociais e humanas e, mais particularmente na educação é difícil, pois, como foi referido anteriormente, há questões epistemológicas que se colocam desde a sua conceção. Dividiremos os problemas em referentes ao sujeito e ao objeto. O sujeito que investiga deve manter a objetividade inerente a uma investigação. Ora, sendo a investigadora uma docente há mais de vinte anos, tem que fazer um esforço acrescido para fazer uma suspensão de juízo e não deixar que as suas perceções, valores, experiências e vivências afetem o curso da investigação (Santos, B. de S., Um Discurso sobre as Ciências, 1999). A nível do objeto, sendo estes, também seres humanos, são afetados pelo facto de estarem sob análise, pois sempre que o objeto social sabe que está a ser objeto de um estudo, tende a alterar o seu comportamento. Consciente destas limitações encetámos e desenvolvemos o nosso trabalho, dentro de quadros limitativos intersubjetivos, difíceis de neutralizar e quadros operacionais mais fáceis de resolver, mas relativamente aos quais gostaria de deixar, aqui o registo.

Existiu uma dificuldade em conciliar agendas com os diretores por serem visivelmente pessoas muito ocupadas e com muitas solicitações. Nas entrevistas foi menos fácil obter as respostas de uma forma linear, isto é, como referimos anteriormente, alguns diretores tiveram dificuldade em responder especificamente aos tópicos questionados, alargando o âmbito das suas respostas e, em algumas das vezes, não respondendo à questão formulada. Outro desafio constatado foi a dificuldade de síntese de alguns dos entrevistados. Ora, sendo uma entrevista semiestruturada, em que a riqueza da análise decorre da profundidade com que podemos estudar o fenómeno é do nosso interesse, a fim de alcançar bons resultados para o nosso trabalho, conduzir a entrevista sem contudo, interromper o discurso do entrevistado.

*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. (Quivy & Campenhoudt, 1998:192)*

Relativamente à nossa investigação sobre o ensino particular e cooperativo, deparámo-nos com pouca literatura sobre o assunto. Sobretudo, há falta de análises desvinculadas

de leituras políticas e de interesses privados e económicos. A nossa análise nunca teve como foco a perspetiva política, mas sim e, tal como deve ser a investigação científica, uma isenção quer intersubjetiva, quer política e económica.

Consideramos que o nosso estudo poderia ser mais abrangente alargado a outros líderes de topo. Seria também de considerar fazer-se um estudo sobre a perceção das lideranças intermédias face à autonomia.

Outros trabalhos poderiam ser sobre a perceção dos docentes das escolas com contrato de autonomia, relativamente à operacionalização do contrato e/ou uma análise das repercussões dos contratos de autonomia nas escolas com contrato assinado.

## BIBLIOGRAFIA

Afonso, A., J. (2002). *Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória*. In: Costa, J. A., Mendes, A. N., Ventura, A. (Org.s). *Avaliação de Organizações Educativas*. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão

Almeida, A., J. (2011). *Autonomia e gestão das escolas públicas*. In: Revista Iberoamericana de Educación. N.º 55/3 – 15/04/2011, pp. 1-9

Amado, J. S. (2000). *A técnica de análise de conteúdo*. Revista Referência, 5, 53-63.

Amado, J. (coordenação) (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Barroso, J. (1996) *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In BARROSO, João. O estudo da Escola. Porto: Porto Ed.

Barroso, J., (2004). *A autonomia das escolas uma ficção necessária*. In Revista Portuguesa de Educação, (vol. 17, n.º 2), Universidade do Minho pp. 49-83.

Barroso, J., Afonso, N. (org.) (2011). *Políticas educativas – mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Bogdan, R. & Bicklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

Carvalho, M. J. (2012). *A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa*. In: Revista Lusófona de Educação, 22, pp. 103-121

Chaplin, J. P. (1981). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.

Cordeiro, A. M. Rochette; Santos, L.; Alcoforado, L. (2017) *Reorganização da rede do ensino particular e cooperativo com contrato de associação: interpelações para o planeamento estratégico da educação, a propósito do caso do Município de Coimbra*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Cunha, M. P. e, Rego, A., Cunha, R. C. e, Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. (6ª ed.). Lisboa: Editora RH, Lda.

Cunha, M. P. e, Rego, A., Cunha, R. C. e, Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. (6ª ed.). Lisboa: Editora RH, Lda.

Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes – Emoção, razão e cérebro humano*. (6ªed.). Mem Martins: Europa-América.

Damásio, A. (1999). *O sentimento de si – O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. (5ª ed.). Mem Martins: Europa-América.

Estêvão, Carlos A. Vilar, (1998). *Autonomia e gestão nas escolas privadas*. REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO 11 (1), 23-35 © 1998, I.E.P. - Universidade do Minho.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica

Feldman, R. S. (2001). *Compreender a psicologia*. (5ª ed.). Amadora: McGraw-Hill.

Fortin, M.-F., (2003) *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. (3ª ed.) Loures: Lusociência.

Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. [s.l.] Temas e Debates, Lda.

Goleman, D. (1999). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. (5ª ed.). Lisboa: Temas e Debates e Circulo de Leitores.

Gleitman, H., Fridlund, Alan J., Reisberg, D. (2003) ***Psicologia***. (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gray, C., Fry, B. e O'Neill, K. (2007). *Good principals aren't born – They're mentored. Are We Investing Enough to Get the School Leaders We Need?*. LEARNINGCENTERED LEADERSHIP PROGRAM. Atlanta: SREB

Hargreaves, A., Fink, D., (2006) ***Liderança Sustentável***. Porto: Porto Editora.

Kunh, T. (2009) ***A Estrutura das Revoluções Científicas***. Lisboa: Guerra & Paz.

Leitão, Alexandra. (2014). ***Direito fundamental à educação, mercado educacional e contratação pública***. e-Pública: Revista Eletrónica de Direito Público, 1(2), 115-129.

Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia. (1989). Vários. Lisboa: Editorial Verbo

Loureiro, J. C., (2016). ***Leis de bases, estatuto do ensino particular e cooperativo e contratos de associação: parametricidade violada?*** Coimbra: U.C.

Mortimore, P. in Azevedo, J. (Coord.). (2003). ***Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz. O desafio da mudança na autonomia e na prestação de contas das escolas dos países da OCDE***. Porto: Asa.

Nóvoa, A. in Ventura, A. (org.) (1999). ***Para uma análise das instituições escolares. As organizações escolares em análise***. (pp. 13-44).Lisboa: Publicações D. Quixote.

Popper, K. R., & K. Lorentz (1990). ***O futuro está aberto***. Lisboa: Editorial Fragmentos.

Queiroz e Melo, R. (2014) ***Novo estatuto do ensino particular e cooperativo - Um novo paradigma de autonomia e regulação***. e-Pública: Revista Eletrónica de Direito Público, 1(2), 60-97.

Quivy, R. & Champenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. (6ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Rego, A. (1997). *Liderança nas Organizações – teoria e prática*. (1ª ed.) Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rego, A., Cunha, M. P. e (2007). *A essência da liderança: mudança, resultados, integridade*. (3ª ed.). Lisboa: Editora RH, Lda.

Sapieri, R., H.; Collado, C., F., Lucio, P., B., (2003) *Metodologia de Pesquisa*, (3ª ed.) São Paulo: MacGraw-Hill.

Silva, António Carvalho da. Reuniões Científicas: *LBSE: 20 anos depois ou 20 anos depois da LBSE?*. *Rev. Port. de Educação* 2006, vol.19, n.2, pp.261-265. ISSN 0871-9187.

Silva, J. M. (2007) *Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas. Da revolução à globalização*. Comunicação ao IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Silva, J. M. (2008). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas*. Dissertação de doutoramento apresentada à Universidad de Extremadura; Facultad de Educación; Departamento de Ciencias de la Educación.

Silva, J. M. (2010a). *Direcção, liderança e autonomia das escolas*. Comunicação no VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais.

Silva, J. M. (2010b). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Santos B. de S., (1999). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento

Sousa, M. F. (2006). *Inteligência emocional dos líderes e criatividade dos colaboradores*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro; Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial.

Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). *Estilos de liderança e escola democrática*. Revista Lusófona de Educação, 14,77-79.

Zatti, V. (2007). *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS



## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA:**

Constituição da República de 1976

Constituição da República (8ª revisão, de 16 de Setembro de 2010)

Despacho Normativo 1H/2016, de 14 de Abril,

Decreto-Lei 152/2013, de 4 de novembro

Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro i n.º 33/2012, de 23 de agosto

Decreto-Lei n.º 47 587, de 10 de Março de 1967

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Decreto-Lei 553/80, de 22 de novembro

Lei 9/1979, de 19 de março

Lei n.º 48/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema de Ensino

Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro regulamenta a celebração dos contratos de autonomia tal como previstos no Decreto-lei n.º 115-A/98.

## **ANEXOS**

## Anexo I

**Tabela – Categorias, subcategorias e questões**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Pergunta</b>
Clima da escola	Reconhecimento e Valorização da Qualidade e Sucesso dos docentes	1.1 De que forma valoriza e reconhece a qualidade e sucesso dos docentes?
	Promove espaços de reflexão	1.2 Promove e lidera espaços de reflexão sobre os desafios da profissão docente? Dê exemplos.
	Organização realização de atividades	1.3 É um elemento ativo na organização e realização das atividades do estabelecimento? De que forma?
	Promove o Diálogo e a Cooperação entre os docentes	1.4 Promove diálogo entre docentes e a cooperação entre docentes, auxiliares e alunos? Como?
	Promove a Cooperação entre funcionários	Promove diálogo entre docentes e a cooperação entre docentes, auxiliares e alunos? Como?
	Promove a Cooperação entre alunos	Promove diálogo entre docentes e a cooperação entre docentes, auxiliares e alunos? Como?
	Fomenta a Autonomia dos docentes para organizar e planificar as atividades pedagógicas	1.5 Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas atividades pedagógicas? Quais os procedimentos?
	Promove um clima organizacional favorável à Qualidade da aprendizagem	1.6 Promove um clima favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola? Como faz?

	Promove a Comunicação Flexibilidade nas relações entre as pessoas	1.7 Promove as comunicações e a flexibilidade nas relações entre as pessoas? De que forma?
Gestão financeira e administrativa	Mudanças decorrentes do atual modelo de gestão	2.1 Reconhece haver mudanças na escola decorrentes do atual modelo de gestão? Quais as consequências 2.2 Que mudanças considera mais significativas do ponto de vista do seu trabalho?
	Autonomia administrativa	2.3 Os diretores possuem alguma autonomia para gerir administrativamente e financeiramente a escola? De que forma? 2.4 Acha que as escolas deveriam ter mais autonomia financeira e administrativa ou o modelo atual está adequado? Porquê?
	Autonomia financeira	2.3 Os diretores possuem alguma autonomia para gerir administrativamente e financeiramente a escola? De que forma? 2.4 Acha que as escolas deveriam ter mais autonomia financeira e administrativa ou o modelo atual está adequado? Porquê?
	Gestão das instalações	2.5 Supervisiona as instalações e a sua manutenção?
	Gestão dos recursos humanos/ materiais para o sucesso educativo	2.6 Como faz a gestão dos recursos humanos/materiais tendo em vista o sucesso dos alunos?
Liderança e gestão	Regras de funcionamento do estabelecimento	3.1 Existem regras próprias de funcionamento do estabelecimento? Dê exemplos.
	Identidade da instituição escola	3.2 De que forma a escola promove a sua identidade? Por favor descreva alguma situação crítica a esse respeito.
	Cultura de experimentação e inovação	3.3 Encoraja uma cultura de inovação e experimentação? De que forma?
	Cooperação com colegas da direção e com as lideranças intermédias	3.4 Delega ou partilha tarefas com os colegas da direção da escola? E com os docentes, nomeadamente com os coordenadores? Dê exemplos.
	Melhoria da Qualidade e Desempenho Educativo	3.6 Os seus valores e visão transparecem na atuação e nas suas prioridades? Dê exemplos. 3.7 Define objetivos para o estabelecimento e apresenta-os aos docentes? 3.8 Chama a atenção dos docentes para a melhoria e a qualidade do desempenho educativo? Como

	Gestor/líder	3.9 Considera ser um gestor, ou um líder, ou ambos?
	Tarefas executadas	3.10 Num dia típico de trabalho, a que tipo de tarefas dedica mais tempo? 3.11 Isso corresponde a uma escolha sua, ou deriva de contingências? 3.12 De que tipo de tarefas abdicaria, se pudesse?
	Liderança partilhada	3.13 Considera manter uma relação positiva com os colegas da direção, coordenadores e docentes? 3.14 Envolve todos os docentes na resolução de problemas da escola? 3.15 Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes? 3.16 Promove processos participativos de tomada de decisão, ou decide sozinho?
Escola autónoma	Perceção de autonomia	1 No atual quadro legislativo, sente maior autonomia na forma como dirige a escola? Poderá dar alguns exemplos?
	Recrutamento de professores	3.17 Como é feita a escolha dos seus docentes?
	Escolha dos coordenadores	3.18 E dos coordenadores? Há um enquadramento legal?
	Recrutamento de Funcionários	3.19 E dos funcionários?
	Crédito horário	3.20 Qual a autonomia relativamente ao crédito horário?
	Currículos	3.21 Pode fazer escolhas quanto aos currículos lecionados?

## Anexo II

### Guião de entrevista a Diretores de Escolas/Agrupamentos de escolas

Senhor(a) Diretor (a):

Muito obrigada pela sua disponibilidade.

No âmbito da tese de mestrado que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Leiria na área da Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, cujo tema é a Liderança escolar e autonomia das escolas.

Venho solicitar a sua colaboração para concretizar a mencionada investigação, que se traduz nesta entrevista. O seu conteúdo destina-se **exclusivamente ao fim** que referi e **será tratado confidencialmente**.

Realço, igualmente, que não devem sentir-se constrangidos pois não existem respostas certas ou erradas, sendo respeitadas todas as perspetivas.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Leonor Freitas da Silva

#### 1. Dados de caracterização

- Formação académica e profissional
- Situação profissional
- Sexo
- Idade
- Número de anos de serviço docente.
- Número de anos de serviço nesta escola
- Número de anos como diretor(a) da escola
- Outros cargos exercidos
- Formação específica para o exercício do cargo

#### 2 Clima de escola

- 2.1 De que forma valoriza e reconhece a qualidade e sucesso dos docentes?
- 2.2 Promove e lidera espaços de reflexão sobre os desafios da profissão docente? Dê exemplos.
- 2.3 É um elemento ativo na organização e realização das atividades do estabelecimento? De que forma?
- 2.4 Promove diálogo entre docentes e a cooperação entre docentes, auxiliares e alunos? Como?
- 2.5 Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas atividades pedagógicas? Quais os procedimentos?
- 2.6 Promove um clima favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola? Como faz?
- 2.7 Promove as comunicações e a flexibilidade nas relações entre as pessoas? De que forma?

#### 3 Gestão financeira e administrativa

- 3.1 Reconhece haver mudanças na escola decorrentes do atual modelo de gestão? Quais as consequências?
- 3.2 Que mudanças considera mais significativas do ponto de vista do seu trabalho?
- 3.3 Os diretores possuem alguma autonomia para gerir administrativamente e financeiramente a escola? De que forma?
- 3.4 Acha que as escolas deveriam ter mais autonomia financeira e administrativa ou o modelo atual está adequado? Porquê?
- 3.5 Há verbas destinadas à escola? São geridas de forma autónoma?
- 3.6 Supervisiona as instalações e a sua manutenção?
- 3.7 Como faz a gestão dos recursos humanos/materiais tendo em vista o sucesso dos alunos?
- 3.8 Gere de forma eficaz e autónoma as instalações educativas?

#### **4 Liderança e gestão**

- 4.1 Existem regras próprias de funcionamento do estabelecimento? Dê exemplos.
- 4.2 De que forma a escola promove a sua identidade? Por favor descreva alguma situação crítica a esse respeito.
- 4.3 Encoraja uma cultura de inovação e experimentação? De que forma?
- 4.4 Delega ou partilha tarefas com os colegas da direção da escola? E com os docentes, nomeadamente com os coordenadores? Dê exemplos.
- 4.5 Os seus valores e visão transparecem na atuação e nas suas prioridades? Dê exemplos.
- 4.6 Define objetivos para o estabelecimento e apresenta-os aos docentes?
- 4.7 Encoraja as pessoas a envolverem-se ativamente na afirmação da identidade da escola? De que forma?
- 4.8 Chama a atenção dos docentes para a melhoria e a qualidade do desempenho educativo? Como?
- 4.9 Reúne com os professores para discutir questões da gestão corrente? Dê exemplos.
- 4.10 Considera manter uma relação positiva com os colegas da direção, coordenadores e docentes?
- 4.11 Envolve todos os docentes na resolução de problemas da escola?
- 4.12 Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes?
- 4.13 Promove processos participativos de tomada de decisão, ou decide sozinho?
- 4.14 Considera ser um gestor, ou um líder, ou ambos?
- 4.15 Num dia típico de trabalho, a que tipo de tarefas dedica mais tempo?
- 4.16 Isso corresponde a uma escolha sua, ou deriva de contingências?
- 4.17 De que tipo de tarefas abdicaria, se pudesse?

#### **5 Escola autónoma**

- 4.1 No atual quadro legislativo, sente maior autonomia na forma como dirige a escola? Poderá dar alguns exemplos?
- 5.1 Como é feita a escolha dos seus docentes?
- 5.2 E dos coordenadores? Há um enquadramento legal?
- 5.3 E dos funcionários?
- 5.4 Qual a autonomia relativamente ao crédito horário?
- 5.5 Pode fazer escolhas quanto aos currículos lecionados?

Muito obrigada pela sua colaboração.

## Anexo III

### Transcrição da entrevista do diretor D1

#### Guião de entrevista a Diretores de Escolas/Agrupamentos de escolas

Senhor(a) Diretor (a):

Muito obrigada pela sua disponibilidade.

No âmbito da tese de mestrado que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Leiria na área da Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, cujo tema é a Liderança escolar e autonomia das escolas.

Venho solicitar a sua colaboração para concretizar a mencionada investigação, que se traduz nesta entrevista. O seu conteúdo destina-se **exclusivamente ao fim** que referi e **será tratado confidencialmente**. Realço, igualmente, que não devem sentir-se constrangidos pois não existem respostas certas ou erradas, sendo respeitadas todas as perspetivas.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Leonor Freitas da Silva

#### Dados de caracterização

- Formação académica e profissional: Sou licenciado em História e fiz a pós-graduação em Gestão e Administração Escolar.
- Situação profissional: Quadro de escola
- Sexo: Masculino
- Idade: 60 anos
- Número de anos de serviço docente: 35 anos
- Número de anos de serviço nesta escola: Desde 1989
- Número de anos como diretor(a) da escola: Com interrupções, quando acabar este mandato são 17 anos. Não era com a mesma designação de Diretor, era Presidente do Conselho diretivo, de qualquer forma, nestas funções
- Outros cargos exercidos: Eu acho que fui quase tudo. Diretor de turma, fui Coordenador de área disciplinar, fui Presidente do Conselho pedagógico. Presidente do Conselho Executivo. Outros.
- Formação específica para o exercício do cargo: Pós graduação em Gestão e Administração Escolar.

#### 1. Clima de escola

##### 1.1. De que forma valoriza e reconhece a qualidade e sucesso dos docentes?

Os instrumentos para valorização e reconhecimento são escassos. De modo que, eu acho que sempre que tenho a oportunidade de transmitir o apreço pelo desempenho de um colega, seja numa função especificamente letiva ou numa função não letiva, ou qualquer coisa, eu tento transmitir, se consigo ou não, não sei. Mas eu acho que é uma das mais-valias da nossa escola. Tem a ver com, digamos, o reconhecimento coletivo que é feito muitas vezes ao desempenho dos professores, porque não temos outras valias e então tem que se puxar por aí, naturalmente. Além de eu achar que é extremamente importante isso.

##### 1.2. Promove e lidera espaços de reflexão sobre os desafios da profissão docente? Dê exemplos.

Internamente na escola, não é? Internamente na escola acho que há dois fóruns, um mais regular, que é o Conselho Pedagógico onde, sempre que possível, tentamos, de facto, fazer uma reflexão sobre linhas



estratégicas, sobre o que somos, de autoavaliação para tentar descobrir, sei lá, uma fresta na muralha onde possamos passar, não é?! Depois, de um outro nível, no Conselho Geral também, não é? Participante e, também, embora duas vezes por ano, o plenário de coordenadores de Área disciplinar, que está inscrito no Regulamento Interno e que é um momento de partilha e de reforço dessas lideranças intermédias, que eu acho que é um *handicap*, pelo menos na nossa escola, não sei as outras, a nossa escola tem, um *handicap* de lideranças intermédias.

### 1.3. É um elemento ativo na organização e realização das atividades do estabelecimento? De que forma?

Eu acho que sou demais, porque acho que há muita coisa é centralizada na direção e, especificamente, em mim próprio. E muitas vezes aquilo que me desgasta e que me rouba tempo de maturação e de reflexão é a constante solicitação para questões variadíssimas. Desde problemas administrativos, ou problemas de funcionalidade, ou de reparação de uma fechadura, ou problemas de um professor que enfim, que precisa de um maior acompanhamento, desde receber sempre os pais, que são os nossos maiores clientes. Tudo isso é uma constante. E, às vezes, ao mesmo tempo, ter que tratar de três ou quatro coisas ao mesmo tempo. E isso retira-me, sem dúvida, e é uma lacuna, o espaço muitas vezes, de maturação, de reflexão cuidada, atempada. Há uma outra, não sei é agora a propósito, mas há aqui uma outra coisa que é, há um colega meu que me perguntou, qualquer coisa entre, como é que eu comparava a gestão há 20 anos e esta. Há coisa que são muito idênticas, mas há duas diferenças grandes. Uma é a estabilidade legislativa, eu há 20 anos tu chegavas aqui, ou outro professor qualquer dizia-me assim, eh pá, isto assim, assim, pode ser? Eu sabia de cor a alínea do artigo, neste momento digo, não sei, deixa-me ver. Depois é as contradições e as revogações. A outra coisa é informática, isto é, há lados positivos na informática, mas a capacidade de solicitação e de resposta da administração em relação a nós é muito mais imediatista. O ofício dava-nos pelo menos 24 horas, ou 12 horas para nós refletirmos sobre aquilo que respondíamos. Hoje em dia é nas plataformas e é para ontem. Chegam a mandar-nos coisas ao fim de semana para responder na segunda-feira de manhã. Não faz sentido nenhum. Eu sinto falta disso, eu sinto, como eu disse uma vez, não sei estavas lá, num fórum que houve aí eu que sinto-me cada vez menos um diretor e cada vez mais um tasqueiro a aviar copos, sai um copo de branco, sai um pastel de bacalhau, sai um courato, eu estou sempre a aviar (eu: a apagar fogos) estou sempre a aviar atrás do balcão. Quer dizer, eu acho que isso nem me satisfaz e às vezes não é bom para a própria escola

### 1.4. Promove diálogo entre docentes e a cooperação entre docentes, auxiliares e alunos? Como?

Entre docentes acho que sim, até porque nós temos uma qualidade que é um defeito que é a de gestão permanentemente aberta que é qualidade barra defeito. A qualidade porque toda a gente assim que tem um problema entra e fala abertamente sobre qualquer problema. Portanto, estabelece-se um diálogo informal. O defeito é porque, às vezes, é prejudicial ao próprio trabalho de que há bocado falei, ao próprio trabalho de leitura de legislação, de reflexão, de haver um estudo, enfim. Muitas vezes isso tem que ser feito ao fim de semana. Em relação aos funcionários, nós tentamos mas como tu sabes bem, é uma das áreas mais difíceis de ter ganhos. Falta qualidade, se calhar falta estímulo. Tentamos valorizar aqueles que se destacam pela positiva, mas também é o que se passa com os professores. Isto é, quem faz bem é mais sacrificado que quem não faz, porque tal como o professor que cumpre é sempre chamado para determinado tipo de tarefas. O que não cumpre acaba por não ser chamado porque não vale a pena, porque temos que ir fazer por trás com os funcionários é a mesma coisa. Se calhar é agravado ainda por falta de formação pessoal e profissional. Com os alunos, eu acompanho sempre e tenho sempre ... faço sempre, pelo menos, duas reuniões de delegados de turma onde dou determinado tipo de informações. Estou acompanhado pela Cristina da área de alunos e depois há um período para que eles exponham e coloquem situações. Outro fórum é, eu tenho sempre, talvez pela minha própria história, muito interesse em que a associação de estudantes trabalhe e que se envolva e que seja mesmo uma voz ativa dos alunos nem sempre tem sido possível, não?! Este ano, por exemplo, melhorou um bocadinho e, portanto, isso é feito, sei lá, eu tento sempre ter uma ação pedagógica, por exemplo, como se organiza a campanha eleitoral, etc, para que é que serve os órgãos, etc, vocês não são a comissão de festas, tal, tal, tal ... depois fazem o caminho deles. E depois, em relação, por exemplo, a questões disciplinares, como sabes, aqui tenta-se ou tento intervir na hora, não é para amanhã, nem para depois e não é para varrer para debaixo do tapete. Se é eficaz, ou não isso deve variar conforme os casos, umas vezes será outras não. Depois, por exemplo, questões sociais, nós aqui em termos de direção temos uma ação meritória em relação aos apoios sociais dou um exemplo, por exemplo, as bolsas de mérito que são pagas pelo Ministério da Educação em qualquer outro estabelecimento de ensino que eu conheça é feita a propaganda do edital e quem quer concorre e quem não quer, não concorre nós aqui, a Silvina e a D. Clara picam os alunos um a um, preparam tudo para que o aluno.

Portanto, há aqui uma interação. Diálogo informal há, e há diálogo formal de acordo com o regulamento interno, isso acho que não é um *handicap*, acho que é ponto positivo da escola, penso eu que sim.

1.5. Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas atividades pedagógicas? Quais os procedimentos?

Fomentar fomento e, muitas vezes, eu acho que em regra funciona apesar de tudo. Agora, como disse há um bocado, eu acho que, às vezes, se calhar é difícil exercer as lideranças intermédias, quer dizer, quando é necessário tratar de um assunto menos agradável a própria coordenadora de área disciplinar diz, vê lá se trata lá disso, portanto, atira para cima do diretor e, portanto, acho que há cooperação, mas de qualquer modo acho que de um modo geral a coisa funciona as planificações, a planificação quer pedagógica, quer de outro tipo atividades é feita na área disciplinar e nos departamentos.

1.6. Promove um clima favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola? Como faz?

Eu penso que sim, quer dizer, eu acho que, nós dizermos apenas que os alunos tiram determinado tipo de resultados é importante mas é redutora, como disse alguém noutra dia, é só tirar o *photofinish* de uma corrida e não se sabe de onde eles partiram e portanto aqui na escola nós temos a consciência de qual é o contexto em que trabalhamos e acho que se fizéssemos, aliás como o Brites Ferreira costuma dizer, não é, se nós fizéssemos um estudo do percurso, se calhar entre a partida e a chegada dos nossos alunos fariamos progredi-los mais do que noutros locais onde, sei lá, chegar do 10 ao 13 são 3 pontos chegar do 12 ao 15 são só 2. Agora, o que é que me preocupa às vezes, sejamos francos e sabes, também tanto como eu, quer dizer, embora eu ache que a esmagadora maioria dos nossos professores são profissionais empenhados, que percebem o clima da escola e que vivem o clima da escola, percebem qual é o contexto, há casos que fogem à norma, e aí eu acho que nós como escola pública, eu ao serviço de uma escola pública nas funções que exerço tenho necessariamente de intervir no sentido de regular situações menos corretas. Então, normalmente, tento fazer a abordagem, primeiro hierarquicamente, ou seja, com os próprios coordenadores de área disciplinar ou de departamento, fomentando, mais uma vez, a liderança intermédia e depois, falando diretamente com as próprias pessoas. Este ano tivemos um caso que foi isso mesmo, falei diretamente com as pessoas, com a pessoa em si em causa várias vezes eu próprio fui à sala e fui à sala. Quando foi a distribuição de notas com os pais de lá pela escola, por um lado fazendo sentir àquela docente que nós estávamos ali para resolver um problema, e com a noção exata que somos uma escola pública, paga com dinheiros públicos e portanto, os pais são os nossos clientes e os alunos são os utentes e portanto nós temos uma função e essa função é de contribuir para a melhoria.

1.7. Promove as comunicações e a flexibilidade nas relações entre as pessoas? De que forma?

Nós utilizamos vários instrumentos mas que ainda não são suficientes, para além dos instrumentos informais, o boletim do Conselho Pedagógico, onde são as principais deliberações para que as pessoas é distribuído digitalmente. A própria página da escola, o *Facebook* da escola que é o (...) onde algumas notícias, algumas informações são lá colocadas. No caso do *Facebook* mais no sentido da coesão da comunidade quer passada quer atual. Depois nas informações, por exemplo, dou sempre uma folha de informações escritas ao pedagógico, no sentido em que essas informações cheguem da mesma forma a todos os professores através dos departamentos, ou seja, em vez de alguém perceber uma coisa e ser outra aquilo que se quis dizer, há ali uma fixação de informação além de tornar mais operacional o Conselho Pedagógico há uma fixação de informação igual para toda a gente. Depois, eu acho também os momentos, por exemplo, os momentos de celebração, os momentos conviviais que se realizam e são uma marca aqui na escola também contribuem para essa comunicação intercomunicação, coesão, para o espírito de equipa da escola não é em vão que se trabalha a esse nível é insuficiente, claro que é. Há muita coisa que ainda há por fazer.

2. **Gestão financeira e administrativa**

2.1. Reconhece haver **mudanças na escola decorrentes do atual modelo de gestão**? Quais as consequências?

Mudanças têm a ver com maior exigência de prestação de contas dentro da administração. Hoje em dia, nós temos com uma roupagem de autonomia financeira temos menos autonomia financeira. Tudo é demonstrável ao centímo. Depois, com algumas que eu considero mais absurdas de burocracia, por exemplo, a central de compras é um absurdo que o barato sai caro. Eu disse, por exemplo, também, noutra dia à Secretária de Estado da reforma administrativa que nós para termos a funcionar uma escola pequena

como a nossa, média dimensão, periférica, são precisas 25 plataformas eletrónicas ela nem queria acreditar. Eu fiz uma lista e entreguei-lhe. Porque há para tudo e mais alguma coisa, algumas das quais sem cruzamento de informação. Às vezes, estamos a repetir informação e, portanto, este aspeto demasiado, como é que eu hei-de dizer, demasiado... pronto, controleiro, controleirismo, controleirismo superior na perspetiva, quase sempre de que nós não sabemos gerir e, portanto, há um, eu acho que há um preconceito, era isto que eu queria dizer, um preconceito dos nossos superiores em relação aquilo que somos capazes de fazer. Justo ou não, pelo menos, no nosso caso, acho que é injusto, não sei...

## 2.2. Que mudanças considera mais significativas do ponto de vista do seu trabalho?

Aquilo que eu disse há um bocado, acho que é horrível a questão da instabilidade legislativa, é horrível a questão da informática, e das plataformas eletrónicas e a central de compras. Com coisas absolutamente absurdas, eu costumo dar aquele exemplo quase anedótico, nós para comprarmos papel higiénico aquilo que está na plataforma de compra não é rolos é em metros quadrados só nos falta perguntar, varia conforme o rabo das pessoas. Quer dizer, é completamente absurdo e depois, somos obrigados a comprar coisas. Agora, por exemplo, para o secretariado de exames, tínhamos que comprar cola chegou-se à conclusão que aquela que tínhamos comprado, que era a mais barata, não colava. Os post-it, tira-se o post-it e não cola em lado nenhum, mas é aquele que temos que comprar. Além do mais os procedimentos demoram horas e horas e horas a serem feitos. Porque as plataformas não são amigáveis, porque cai a plataforma a meio e não se grava, portanto, tem que se fazer tudo outra vez e é um trabalho. Sei lá, mesmo as reclamações do refeitório. Tudo isso, por exemplo, não podemos fazer nada, nada sem ter três orçamentos, se quase abrir um procedimento. Não fazemos um ajuste direto. Isso demora tempo, há um desgaste enorme e que nos retira, no meu ponto de vista, nos retira o tal espaço de liderança pedagógica e de autonomia, claro.

## 2.3. Os diretores possuem alguma autonomia para gerir administrativamente e financeiramente a escola? De que forma?

Não, não cada vez menos. O que nós tínhamos de autonomia, pelo menos as escolas sem contrato de autonomia, era poder gerir o orçamento privativo, que é aquele que é obtido através de receitas. Com o alargamento da escolaridade obrigatória, os orçamentos privativos estão reduzidos, porque os alunos não pagam matrículas, não pagam inscrições, portanto, aquilo que nós temos para gerir de uma forma autónoma é 10% do lucro do bar e da papelaria, mais um aluguer de instalações, ou de outra coisa qualquer, que é uma coisa ridícula, não é?!

## 2.4. Acha que as escolas deveriam ter mais autonomia financeira e administrativa ou o modelo atual está adequado? Porquê?

Acho que sim. Mais autonomia financeira com mais responsabilidade. Devia vir um bolo comum, vocês têm tantos milhares de euros agora façam aquilo que acharem prioritário, mas têm que prestar contas. E rigor na prestação de contas e na fiscalização. Agora isto em que nós, sei lá, há três anos que temos 500 euros para material informático e, se calhar, desperdiçasse, isto é, em que nós gastamos demasiado, por exemplo, em consumos de água e luz, porque não podemos intervir na conservação da rede da água e da rede de luz, é um absurdo, é um absurdo... Mesmo na contratação de pessoal.

## 2.5. Há verbas destinadas à escola? São geridas de forma autónoma?

Não tirando, as destinadas à escola, tirando o orçamento privativo, porque há três três fontes de financiamento principais, que é as transferências do Orçamento Geral do Estado, as oriundas dos fundos comunitários, agora POCH e a tal do orçamento privativo. As transferências de escola são muito rígidas, muito escassas, entre blocos, mesmo a transferência entre blocos é muito difícil, tem de se justificar, junto do Instituto de Gestão Financeira, muitas vezes são técnicos que não conhecem como funciona uma escola, veem números, a folha Excel e é assim que, muitas vezes, o diálogo é difícil. POCH é super, super controlado, inclusivamente com auditorias, como é o caso desta que estamos a ter. O privativo é menos vigiado, menos fiscalizado, mas também é irrisório.

## 2.6. Supervisiona as instalações e a sua manutenção?

Lá supervisionar, supervisiono, mas muitas vezes falta é dinheiro para a conservação, por exemplo, mais uma vez, o Orçamento Geral do Estado este ano dá-nos menos dinheiro do que o ano passado para a conservação. Numa escola que tem trinta anos, tem um desgaste intenso e, que para além do mais, teve o acréscimo de ter agora o pavilhão gimnodesportivo para o qual não temos capacidade de intervenção.

Agora somos nós que ... antigamente, por exemplo, havia, já agora uma questão sobre manutenção, antigamente nas escolas havia um funcionário que era o funcionário da conservação e manutenção, que era a pessoa que arranjava uma fechadura que se estragava, mudava uma lâmpada, etc, etc. Neste momento não temos este funcionário e então, o barato sai caro, porque temos que fazer contratação *outsourcing* que muitas vezes vem cá pontualmente. Já defendi em vários locais que, pelo menos, nem que fosse por Conselho, que houvesse uma equipa multidisciplinar de conservação, que arranjasse pequenas coisas ... que se partiu, uma porta que não se abre, um cano que está roto. Não há, não há! E depois a degradação é cada vez maior a capacidade de intervenção não acompanha e depois as instalações vão-se degradando, não é?! Somos nós aqui que temos que tratar de tudo. Desde a fechadura da porta, da lâmpada que está fundida, é aqui, aqui na direção temos que tratar disso, não há ninguém que trate disso.

#### 2.7. Como faz a gestão dos recursos humanos/materiais tendo em vista o sucesso dos alunos?

Com bom senso, tentando ter bom senso e com aquela máxima marxista que eu defendo sempre, que é, de cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades. Nesta gestão equilibrada, que eu acredito nisso. Ninguém tem que ser igual ao outro. Um professor pode ser ótimo em determinada função mas noutra já não é. Um funcionário pode ser ótimo numa função e noutra não.

#### 2.8. Gere de forma eficaz e autónoma as instalações educativas?

Não. Nem autónoma, porque não tenho capacidade de autonomia, eficaz porque não tenho fundos, nem meios, portanto, vai-se gerindo, modestamente.

### 3. Liderança e gestão

#### 3.1. Existem regras próprias de funcionamento do estabelecimento? Dê exemplos.

Desde formais inscritas no Regulamento Interno e o próprio Projeto Educativo da escola, mas sobretudo no Regulamento Interno e há regras informais, também, de boas práticas, por exemplo, convivenciais, existem.

#### 3.2. De que forma a escola promove a sua identidade? Por favor descreva alguma situação crítica a esse respeito.

Eu acho que a escola... se há uma marca desta escola, eu penso que é a sua identidade, isto tem a ver desde a sua localização, ou seja, os próprios constrangimentos externos levam a um reforço dessa identidade, isto é, o exercício da função de uma forma própria e adaptada à própria realidade. Pelas razões que eu disse, não é uma fábrica de procedimentos, ou de comportamentos. Eu acho que essa questão da aceitação da diversidade como algo enriquecedor daquilo que fazemos, da nossa função, acho que é uma marca da escola, como, por exemplo, a tentativa de não burocratizar demasiado o procedimento, mesmo os próprios documentos, torna-los o mais simples possíveis porque o Regulamento Interno, o Projeto Educativo são, para a média do cidadão, são fáceis de consultar. Não são códigos, se calhar não são eruditos, naquilo que lá está mas correspondem a tal identidade. E depois havia outras coisas que nós tentámos fazer, aqui há uns tempos, antes disto que estamos a falar que reforçava a identidade inclusivamente o próprio grafismo, por exemplo, tínhamos, por exemplo, sei lá, aquilo a que se chama a identidade corporativa, portanto, os lápis, os testes com o símbolo da escola, tínhamos cadernos com o *lettering* da escola, t-shirts, etc, etc, mas isso deixámos de o poder fazer. Portanto, com estas restrições todas deixámos de o poder fazer.

P: Mas comemoramos, ainda o dia da escola?

Sim, sim o dia D, dia da Diversidade e outras efemérides, digamos assim. E os próprios lemas da escola, quer dizer, em tempos o primeiro lema desta escola foi a escola da outra margem, que era da outra margem do rio, mas também da outra margem de estar. E depois “Juntar diferenças construir futuros”. Há muito tempo que funcionam na escola, mas eu acho que foi muito feliz no, passo a imodéstia, mas acho que tive um momento feliz quando descobri este lema, porque acho que tem a ver com aquilo que somos, diferenças no plural, futuros no plural. Nós somos um conglomerado de situações desde os mais diversos, desde etários, sociais, económicos, culturais, etc.

#### 3.3. Encoraja uma cultura de inovação e experimentação? De que forma?

Quer dizer, encorajar, encorajo mas muitas vezes chocamos na falta de meios. Vamos imaginar, experiências laboratoriais, não é?! Se calhar não temos os laboratórios que deveríamos ter?! e, portanto, podemos encorajar e, muito se faz nesse domínio, no Eco escola, muito se faz, por exemplo, naqueles

concursos do prémio Ilídio Pinho, nas Olimpíadas da Biologia, etc, etc. Faz-se numa série de situações. Muito mais do que aquelas que aparentemente seriam feitas. É também uma marca da escola, essa coisa da formação integral, porque também temos um bocado a noção de que os nossos alunos buscam na escola outro tipo de formação que não apenas a académica e é aqui que eles a têm ou não a têm. Há a velha discussão, por exemplo, das visitas de estudo, alguns dos nossos alunos ou vão a visitas de estudo e veem mundo, ou não vão. Agora, eu acho, por exemplo, tentar sempre procurar coisas novas é importante, o exemplo, por exemplo, na parceria com a Annarella. É conseguir transformar uma dificuldade numa vantagem. A dificuldade que nós tínhamos era a nossa localização, transformámo-la em vantagem, associamo-nos a quem, nos podia trazer alunos de qualidade que era a Annarella. Portanto, como era nossa vizinha, então vamos potenciar esta nossa localização no sentido positivo. Isto foi importante para a escola e está a ser importante para a escola. Inclusivamente, digo isto, ainda há um bocado falaste no Dia de, dia da comemoração das atividades extracurriculares da escola...

P: eu falei porque acho que é importante...

Sim, até podíamos falar há um bocado, no Extra, experiência do Extra, pequeno jornal semestral de registo de atividades extracurriculares. mas, por exemplo, quando os alunos dançaram ali em baixo no polivalente, muitos dos nossos alunos, muitos dos nossos funcionários e não sei se muitos dos nossos professores, não conheciam, muitos deles foi a primeira vez que viram dançar com aquela graciosidade. E isso é uma mais-valia para a sensibilidade que muitas vezes deve ter uma casa educativa como esta, sensibilidade artística.

P: até porque temos miúdos que nunca lhes passa pela cabeça estar perto deste tipo de cultura, não é?

E se quisermos, até ao nível do preconceito, nenhum destes alunos que vê o Casalinho a dançar há-de dizer, um dia, que os bailarinos são todos “maricas”. E isto, portanto, é uma mais-valia até formativa contra o preconceito, pela sensibilidade e contra o preconceito. Deixa-me só dizer, quando foi do programa de candidatura que eu apresentei eu dizia que queria uma escola DREC, Democrática, Relevante, Eficaz e Criativa. Democrática, Eficaz, Relevante e Criativa. Democrática no modo de funcionamento interno e na prestação de contas. Eficaz no cumprimento das suas funções, mais no seu núcleo principal das aprendizagens, da formação, etc. Relevante no sentido da utilidade, de ser qualquer coisa útil e Criativa permitindo haver espaço de criatividade e de diferença a alunos, a professores, enfim. É no conjunto dos vários nichos de criatividade que se faz a cultura de escola.

#### 3.4. Delega ou partilha tarefas com os colegas da direção da escola? E com os docentes, nomeadamente com os coordenadores? Dê exemplos.

Com os colegas da direção isso é mais do que óbvio. A parte administrativa e social delego a com a Silvina e assino de cruz. Na parte operacional do funcionamento da escola, do dia-a-dia da escola a Ana tem de facto essa capacidade de visão global e de liderança. Na área de alunos, quer com a Luísa, quer agora com a Cristina tem sido, portanto, também, patente. Com os coordenadores de departamento, também, depende das próprias características dos próprios coordenadores de departamento. Há coordenadores de departamento que eu sei que, desenvolvem determinados procedimentos ligados à própria liderança, organização interna, etc, há outros que nem tanto e, portanto, há que ajudar os nem tanto e há que estimular os que o fazem, não é?!

#### 3.5. Os seus valores e visão transparecem na atuação e nas suas prioridades? Dê exemplos.

Eh pá! Eu acho que sim. Eu acho que sim e não tenho que ser neutro. Eu acredito que estou a cumprir uma missão, que não é um emprego e que sei o que é que tenho de abdicar para estar aqui. A minha vida pessoal, férias, mesmo o reconhecimento público. Quer dizer, uma pessoa estar aqui assim metida num buraco, aqui assim, não dá nenhum enriquecimento público. Não é?

P: o público ao nível da cidade ou ao nível da escola?

Sim, sim, sim, na cidade. É curioso que dizes isso e bem, porque, por exemplo, é muito gratificante eu saber, por exemplo, ver pais ou miúdos que foram nossos alunos dirigirem-se a mim da forma como se dirigem é muito gratificante. Eu sei também, por exemplo, que quando vou fazer as ações de divulgação por aí, as pessoas no fim vêm ter comigo para tirar esclarecimentos, ou telefonam-me de outras escolas, isto é, pais de outras escolas, porque acharam, apreciaram a maneira como eu estive, de uma forma franca, honesta. Agora, evidentemente que, numa cidade média como Leiria, ser Diretor de uma escola secundária não tem qualquer prestígio e, portanto, não é pelo prestígio.

3.6. Define objetivos para o estabelecimento e apresenta-os aos docentes?

Sim. Normalmente a definição de três eixos prioritários, decorrentes do próprio Projeto Educativo. Há três eixos prioritários com o qual se organiza o Plano de Atividades. Que têm sido objetivos de natureza curricular e de natureza não curricular. Melhoria das aprendizagens, a humanização, a cooperação, a cultura da autoavaliação têm sido escolhidos como eixos que são aprovados em Conselho Pedagógico, são levados a Conselho Geral e são divulgados todos à escola e depois são avaliados no plano final das atividades o enquadramento nesses eixos prioritários.

3.7. Encoraja as pessoas a envolverem-se ativamente na afirmação da identidade da escola? De que forma?

Eu acho que sim, porque das coisas que eu acho que a escola faz bem é a grande maioria, ia dizer só professores, mas não, professores, funcionários e até alunos é vestirem a camisola da escola. Quando estão cá, vestem a camisola da escola, sabem que em qualquer sítio em que estão, estão sempre a defender, a afirmar, a identidade da própria escola, isso ajuda muito. Saber que há esse de grupo, esse espírito coeso respeitando as diferenças, obviamente.

3.8. Chama a atenção dos docentes para a melhoria e a qualidade do desempenho educativo? Como?

Sim. A análise de resultados, por exemplo, que é feita quer no pedagógico e é apresentada, também, no relatório de autoavaliação anual que é levado a Conselho geral e é publicado na página da escola a esse nível. Depois, como há uma certa, chamemos-lhe liderança de proximidade eu também me apercebo, vou-me apercebendo, porque os *feedbacks* que chegam, quer através dos Encarregados de Educação, quer dos próprios alunos, quer dos colegas, etc, quando há coisas que não estão a correr tão bem e tento intervir nesse sentido mais pedagógico inicialmente, mais pedagógico no sentido de estimular a mudança de atitudes e de metodologias.

3.9. Reúne com os professores para discutir questões da gestão corrente? Dê exemplos.

Quer no Conselho Pedagógico, quer no Conselho Geral, alguma coisa sobre gestão corrente vai sempre transparecendo. O orçamento da escola é debatido no Conselho geral e é levado ao Conselho Pedagógico, porque por muito que não queiramos é a base de sustentação da atividade.

3.10. Considera manter uma relação positiva com os colegas da direção, coordenadores e docentes?

Com os colegas de direção é fraterna, estou mais horas com eles do que com a minha família. Com os professores também... acho que... também... Eu penalizo-me muitas vezes com esta coisa... mais do que já fiz, é outra coisa que mudou, estou muito tempo fechado. Fechado, isto é, estou muito tempo aqui no gabinete. E houve, eu queria e fazia isso, um ou outro intervalo eu ia dar uma volta pela escola, estar com os alunos, sala de professores e muitas vezes não me é possível, não é?! Por mais que eu queira, é uma pressão muito grande, até o telefone está sempre a tocar. E depois, sabemos também, por causa do telefone, tu sabes isso, se houvesse triagem de telefonemas seria até diferente, mas não, é tudo passado para cima.

3.11. Envolve todos os docentes na resolução de problemas da escola?

Acho que é presunçoso dizer todos, mas um núcleo alargado, acho que sim. E todos os contributos, todas as sugestões e críticas são sempre bem-vindas.

3.12. Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes?

Sempre, sempre, sempre... como é, que é? Eu tenho ali aquela frase em frente da minha secretária, “Se não receio o erro é porque estou sempre pronto a corrigi-lo”, é uma frase do Bento de Jesus Caraça. Há uma outra máxima que diz, que uma escola nunca é aquilo que se vê da janela do gabinete do Diretor e eu não posso esquecer isso.

3.13. Promove processos participativos de tomada de decisão, ou decide sozinho?

Eu acho que depende, gestão corrente, muitas vezes decido sozinho. Aliás, é-me solicitado, muitas vezes, a opinião das mais variadas situações e, hoje em dia, tenho menos receio de dar a minha opinião, embora, desconfie sempre dela. Mas quer no Conselho Geral, quer no Conselho Pedagógico, tento promover sempre

que haja pontos de vista diferentes. Aliás por natureza pessoal não dos unanimismos, nem das caixas-de-ressonância. Lá está a tal escola D.R.E.C., com funcionamento democrático.

3.14. Considera ser um gestor, ou um líder, ou ambos?

Mais líder que gestor, embora não tenha preconceito em relação a ser gestor. Mas se dessem a escolher eu preferia a liderança do que a gestão.

P: então porquê?

Porque a liderança tem um sentido mais humano, mais pessoal, mais emotivo, mais inteligência emocional, faz parte da minha natureza, da minha formação, da minha cultura, sem desprimor para o resto. Eu não viveria sem o resto. Embora, evidentemente, que também, a questão, poderíamos dizer assim, ok, mas há a gestão de recursos humanos, e aí é uma das coisas que eu sem modéstia digo que faço bem. Saber escolher equipas, por exemplo, sei escolher equipas. E sempre com a perspectiva de nunca serem pessoas todas iguais, mas pessoas complementares e que tragam apores diferentes uns dos outros.

P: e isso não são características de um bom líder, ou de bom gestor? Essa é a velha questão...

Eu acho que tem a ver com liderança, eu acho que a liderança tem muito a ver com a inteligência emocional.

3.15. Num dia típico de trabalho, a que tipo de tarefas dedica mais tempo?

(Risos do Diretor)

P: Por acaso já vi uma tese em que era mesmo a agenda de um Diretor, era engraçado, foi esmiuçada a agendado Diretor e via-se ali como é que eles gastam o tempo, mas é muito interessante

Diretor: eu todos os dias antes de me ir embora faço uma folha que diz “Ver”, e então ponho tudo o que tenho para fazer e vou riscando aquilo que fiz. Hoje já tratei, por exemplo, questões da educação especial; uma questão importantíssima social, de um aluno acolhido por uma instituição e é um caso que me deixou arrepiado; escrevi os ofícios para os encarregados de educação dos alunos que tinham sido distinguidos com o quadro de mérito; fiz um ofício, um *email* para a DGHEST sobre a situação dos alunos do 7º ano e turmas também do 10º ano; estive a fazer contas relativamente às insuficiências de componente letiva, verificando que felizmente não há ninguém nessa situação; concluí o processo de avaliação de desempenho de professores, fiz a ata e os outros colegas da comissão vieram cá assinar a ata e as fichas; tratei dos problemas do POCH, da auditoria do POCH; tratei da questão do lançamento de dados dos alunos novos na escola, inclusivamente criando uma nova equipa, porque foi preciso de repente criar uma nova equipa para o lançamento de dados; depois, a questão dos alunos surdos que vieram para a escola; a questão da gestão de funcionários que está muito complicada neste momento, cada vez há menos; e que eu me lembre aqui registado, fora o resto.

P: e num dia normal, em que é que gasta mais tempo? ou como é ocupado?

(pausa para refletir) Eu acho que um dia normal é a soma da resolução de pequenos problemas e sobretudo, numa catadupa de diferenciação, há sempre aquele colega que chega e diz, é só um minuto, eu estou a começar a escrever um *mail*, ou um ofício, ou estou a ler alguma coisa, “Eh pá só um minuto, diz-me lá só não sei quê”, lá está, a porta sempre aberta. E eu, para, e tenho que, nunca mandei ninguém embora. Com a maior calma do mundo tiro os óculos e “o que é que tu queres?” e resolvo o problema. Ponho os óculos outra vez e, assim que estou eu, e lá vem outro, isto não é muito eficaz, e é desgastante.

3.16. Isso corresponde a uma escolha sua, ou deriva de contingências?

É as duas coisas, ou seja, uma escolha minha porque eu acho que na missão em que estou é a minha obrigação ouvir todos. Contingências por aquilo que dissemos, a própria localização física da direção, que é acessível a toda a gente, a cultura de porta aberta que sempre foi patente nesta escola, são contingências. E depois porque as pessoas, eu tenho muita dificuldade em dizer isto, juro, juro, juro, juro, eu acho que as pessoas, confiam que eu aja dessa maneira, isto é, de uma maneira imparcial, justa e afetiva, com afetos, confiam, estão à espera. E, portanto, eu não posso defraudar as pessoas nesse aspeto. As pessoas sabem perfeitamente quais são as minhas inúmeras insuficiências, mas sabem que é assim que eu trato as pessoas e é assim que eu encaro este cargo.

### 3.17. De que tipo de tarefas abdicaria, se pudesse?

Da gestão administrativa, sem dúvida alguma, dessa abdicaria. Ter que preencher os mapas do SASE e de verificar os mapas de não sei quê da papelaria, os inventários, agora é uma coisa absurda, absurda, fichas e fichinhas, registos, e registinhos e cada cadeira tem de ter um número e cada não sei quê, e depois, tem de se fazer um regulamento, que estivemos a fazer aqui com o Pedro Jácome, um regulamento do inventário, como é que se fazem, como é o abate.

## 4. Escola autónoma

### 4.1. No atual quadro legislativo, sente maior autonomia na forma como dirige a escola? Poderá dar alguns exemplos?

Não, pelo contrário, sinto de há dez anos a esta parte, uma restrição na autonomia e refiro-me à parte administrativa em primeiro lugar, sem dúvida alguma, da funcionalidade, da operacionalidade do dia-a-dia da escola é cada vez mais reduzida. Essa talvez, porque, quer dizer, em relação à contratação de professores é o que já era, em relação à contratação de funcionários, praticamente é o que era, mais coisa, menos coisa. É de facto essa relação, esses constrangimentos administrativos e financeiros.

### 4.2. Como é feita a escolha dos seus docentes?

Não escolho.

### 4.3. E dos coordenadores? Há um enquadramento legal?

Sim, tento cruzar duas coisas. Uma é o que a lei, o que diz que, o coordenador deve ser designado por pessoas que tenham habilitação, os requisitos, não havendo, devem ser pessoas que tenham, tal, tal, tal, entre elas a experiência no cargo e que, nessa altura o Diretor propõe três nomes para serem votados no Departamento. O nosso regulamento interno fala na eleição. E, portanto, aquilo que eu faço é, eu podia indicar de facto três nomes porque me apetecia aqueles três nomes, mas acho que tenho que ter um critério e o critério tem sido na base da habilitação, académica e acrescida e também na graduação profissional. Houve ontem, ou ante ontem uma eleição e eu fiz uma fundamentação e as três pessoas que estavam em primeiro lugar foram ao grupo e o grupo votou, o departamento votou se me perguntares se fosse eu a escolher se seriam exatamente as mesmas pessoas, talvez não fossem todas, mas temos que respeitar.

### 4.4. E dos funcionários?

Aí a gestão é mais dirigida, é mais...

P: pode contratá-los, pode escolher?

Diretor: Não, quer dizer, só quando há aqueles concursos para os chamados tarefeiros, aí escolhemos porque fazemos entrevista e fazemos uma análise curricular, mínima de experiência e depois uma pequena entrevista, mas não é relevante. A maioria dos funcionários está cá pela carreira e mais dirigida no sentido de que a distribuição de tarefas é feita por nós, não há propriamente muita consulta. Eu não acredito, em relação aos funcionários, não acredito na rotatividade, acho que tem que haver uma especialização de cada local. E a coordenadora dos funcionários foi escolhida por nós.

### 4.5. Qual a autonomia relativamente ao crédito horário?

Vamos lá a ver, este ano mudou, o 4-A, o Despacho-normativo 4 A de 2016, simplifica o crédito horário o que, aparentemente dá mais horas de crédito, mas depois vai-se buscar tudo ao crédito, ou seja, agora é sete vezes o número de turmas da escola, menos cinquenta por cento das horas de redução do 79, do Artigo 79 (Estatuto da Carreira Docente). Isto dá, na nossa escola, este ano 184 horas, mas depois diz, as duas horas para os diretores de turma tem que se ir lá buscar, só aí duas horas são logo oitenta e quatro horas, quarenta e duas turmas são oitenta e quatro horas, sobram cem. Depois havia cinco horas, por exemplo, de TIC para os colegas que mantinham, tentavam manter a rede dos materiais informáticos, agora sai tudo do crédito. Depois formação complementar, nós damos formação cívica no sétimo e, agora, conseguimos alargá-la ao oitavo e nono, vai buscar ao crédito. Horas suplementares para Português, matemática, ou seja o que for, tem que se ir buscar ao crédito. Se há um diretor de curso, por exemplo, que não tem redução horária, por



falta de antiguidade, nós aí tentamos de alguma forma ir buscar, por exemplo, compensar com duas horas de componente letiva, vamos buscar ao crédito. Depois os projetos de promoção escolar, agora tão falados tem que se ir buscar essas horas ao crédito escolar. Rebenta com o crédito. 184 horas rebenta com o crédito.

#### 4.6. Pode fazer escolhas quanto aos currículos lecionados?

Não. Currículo não, está no 139, quando muito a formação complementar, a oferta completar de escola, que mesmo aí é constrangido, porque eles dizem que é de acordo com os recursos existentes. Nós temos educação tecnológica no 7º ano, porque temos professores de educação tecnológica e temos instalações. Se me perguntarem, se eu gostava mais de ter educação musical, eu gostava, só que não tenho professor de música, nem instalações, nem instrumentos. É evidente que em relação, não se pode dizer que seja, há um projeto curricular, por exemplo, na definição dos cursos profissionais. Há um projeto e aí podemos intervir, dizer a nossa proposta é esta, mas não propriamente em relação ao próprio currículo em si. E aí, por exemplo, é um dos fatores onde nós tentamos sempre ir buscar a inovação, por exemplo, nós tentamos equilibrar entre aquilo que é a inovação e aquilo que é já uma marca da escola, isto é, curso de Design Gráfico, é o mais antigo da escola, mas por exemplo, este ano vamos propô-lo e vamos abri-lo e está a ter um grande êxito de adesão, por exemplo, o de Esteticista. Portanto, uma geometria variável de oferta, porque há colegas que dizem, “não senhora uma escola deve sempre oferecer o mesmo”, eu acho que não, uma escola tem que interpretar as tendências, tem que interpretar os anseios da comunidade, tem que interpretar o mercado da oferta de trabalho e, portanto, tem que se ajustar, dentro de algum limite, mas tem que se ajustar de forma equilibrada a essas tendências.

P: mais alguma coisa Pedro?

Há, por vezes, momentos gratificantes que me deixam quase surpreendido. Isto pode parecer paleio artificial, mas eu acho que o mereço. Podia ser muito melhor. Em algumas coisas poderia ser muito mais firme, por exemplo e não sou capaz. Há dias em eu chego muito, muito cansado a casa e tenho receio que com os anos a passar isso se sinta mais. Eu sinto que havia coisas que eu fazia com outra energia física há vinte anos que não o consigo agora. Se calhar ganhei outras coisas, ganhei distanciamento, ganhei capacidade de saber relativizar, não explodo, não me apetece, nem quero ralar com ninguém. Acho que tenho sempre que ter esta postura de sorriso afivelado, não tenho que trazer para aqui os meus problemas pessoais. Pronto, isso é uma questão de hábito, também, é uma questão de...isto acaba por ser a minha vida, são vinte anos, quase. Desde que estou neste cargo, por exemplo, nunca tive um mês de férias. (...) é evidente que me dói muito, por vezes, eu sei que é um processo muito lento, mas eu sinto, há indícios concretos de que algumas más línguas sobre a escola, alguma má fama sobre a escola, etc, dói muito, mas sei que a pouco e pouco, muito lentamente, temos vindo a ganhar pontos. Como diria o Saramago, “Há de haver uma outra cor, uma passagem estreita que nos deixe passar mais além”. É só descobri-la.

Muito obrigada pela sua colaboração.

## Transcrição da entrevista do diretor D2

### Guião de entrevista a Diretores de Escolas/Agrupamentos de escolas

Senhor(a) Diretor (a):

Muito obrigada pela sua disponibilidade.

No âmbito da tese de mestrado que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Leiria na área da Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, cujo tema é a Liderança escolar e autonomia das escolas.

Venho solicitar a sua colaboração para concretizar a mencionada investigação, que se traduz nesta entrevista. O seu conteúdo destina-se **exclusivamente ao fim** que referi e **será tratado confidencialmente**. Realço, igualmente, que não devem sentir-se constrangidos pois não existem respostas certas ou erradas, sendo respeitadas todas as perspetivas.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Leonor Freitas da Silva

### Dados de caracterização

- Formação académica e profissional: Licenciado em Geologia, ramo educacional, com uma pós-graduação em trabalho de projeto. Vários cursos na área da gestão escolar.
- Situação profissional: Professor do quadro da escola. Diretor executivo e pedagógico de um colégio com contrato de associação, uma escola privada.
- Sexo: Masculino.
- Idade: 55 anos
- Número de anos de serviço docente: 28 anos
- Número de anos de serviço nesta escola: 24 anos
- Número de anos como diretor(a) da escola: 7 anos
- Outros cargos exercidos: Assessor da direção, coordenador de ano, coordenador de diretores de turma, diretor de turma, coordenador da formação profissional, coordenador de formação.
- Formação específica para o exercício do cargo: Eu costumo dizer que é a vida, mas fui 17 anos assessor da direção responsável pela parte administrativa e pedagógica.

### 1. Clima de escola

#### 1.1. De que forma valoriza e reconhece a qualidade e sucesso dos docentes?

Para mim os docentes são altamente valorizados não sempre da forma que se pretende, porque apesar de tudo existe um contrato coletivo de trabalho que nos impede de que a valorização financeira que, para mim, é algo importante na gestão dos cargos, ou seja, não é possível. Temos um contrato coletivo trabalho que, apesar de tudo, nos vincula a que as progressões sejam de acordo com o que está estabelecido nesse contrato coletivo de trabalho. De qualquer modo, há por um lado, a preocupação em valorizar, em reconhecer publicamente o mérito dos docentes, atribuir os cargos de maior função às pessoas que, aparentemente são mais reconhecidas pela sociedade e que desempenharam bem as suas funções e, também, dentro do possível reconhecer sob o ponto de vista financeiro, atribuindo suplementos remuneratórios às pessoas que exercem cargos de alta responsabilidade, que têm cargos intermédios, de topo dentro da pirâmide hierárquica da escola. Portanto, é muito importante reconhecer os de gestão intermédia, os coordenadores de ano e de ciclo.

#### 1.2. Promove e lidera espaços de reflexão sobre os desafios da profissão docente? Dê exemplos.

Sim, nós temos, primeiro temos um plano de formação claramente definido que cumprimos, avaliamos. É discutido nos grupos e no final, quer no início do ano, quer no final do ano temos momentos em que fazemos o balanço do ano e refletimos de como correu o ano, de como correram os aspetos menos positivos e mais positivos, ou seja, os aspetos de melhoria, o que há a melhorar, reflete-se dentro do grupo e a nível da

comunidade escolar-educativa em que situações? Basicamente, quando fazemos a avaliação do desempenho dos vários departamentos, aí é fundamental que cada professor analise o que foi seu ano, os pontos fracos e os pontos fortes, mas também quando analisamos os documentos que para mim são os documentos integradores, ou seja, o Projeto Educativo de escola, aí, pelo menos na parte dos docentes é analisada (interrupção com o toque do telefone).

Posso dizer que os momentos de reflexão sobre os desafios da profissão docente, por um lado estão dentro do nosso plano de formação há, pelo menos uma a duas ações de formação em que se reflete sobre esses aspetos, com convidados, mas consideramos que quando fazemos o balanço do ano, quando fazemos a avaliação do Projeto Educativo de escola aí discute-se muito sobre perspectivas futuras, sobre o que é que estamos a fazer sobre como podemos melhorar, etc, etc. Portanto, é algo que nos preocupa que é fundamental que haja no mínimo sempre uma reflexão sobre o que estamos a fazer como professores, o que somos como professores, como nos veem e o que queremos individualmente e coletivamente para na nossa profissão, é muito importante.

### 1.3. É um elemento ativo na organização e realização das atividades do estabelecimento? De que forma?

Sou um elemento ativo mas não... sou eu sou um elemento ativo na idealização de projetos de metas, na reflexão sobre aquilo que nos é proposto, mas efetivamente eu privilegio a autonomia. Portanto, os grupos, os professores individualmente apresentam as suas propostas, quer ao pedagógico, quer à direção. Eu vejo e faço uma primeira análise, sob o ponto de vista, não só financeiro, mas principalmente, se vai ao encontro do que é o projeto educativo da escola e do que é a missão da escola. Eu considero que o diretor executivo, ou o diretor pedagógico, neste caso, que é cumulativamente será a pessoa que tem a obrigação de ter a melhor visão do que se pretende para a escola e vejo até que ponto os diferentes projetos, as diferentes iniciativas prosseguem aquilo que nós queremos para a escola. A partir do momento que eu considero que tem pernas para andar e dando essa autorização entra-se nos vários passos em que a pessoa que vai liderar essas atividades vai reunir um grupo, vai partilhar a sua ideia com, certo que se não o foi já feita antes, com o grupo disciplinar, com a escola, vai fazer com que essas ideias sejam assumidas pelos restantes docentes e eu validarei, sempre o que vai ser feito, agora se sou uma pessoa ativa na organização? Não, eu fundamentalmente, delego e confio que as pessoas vão realizar as coisas bem.

### 1.4. Promove diálogo entre docentes e a cooperação entre docentes, auxiliares e alunos? Como?

Bom, promovemos o diálogo, principalmente, em docentes, porque consideramos quase que diria que é uma das palavras, das palavras-chave dos últimos anos é a cooperação. Dificilmente não há um discurso meu de início de ano, final de ano que não se fale na cooperação, ou seja, é fundamental que os professores dialoguem, troquem ideias e de forma alguma aceitamos, aqui na escola, que algum professor, individualmente tenha objetivos individuais, não, pode ter objetivos individuais, mas esses objetivos têm que ir de encontro ao que é o objetivo coletivo e o objetivo coletivo é claramente o Projeto Educativo da escola e a nossa missão e visão de escola. Posto isto, tal como já respondi anteriormente, nós promovemos encontros, promovemos momentos de reflexão, de partilha, no final do ano letivo, em que nos juntamos em pequeno grupo e, depois, em grupos mais alargados em que refletimos sob, precisamente, o que estamos a fazer, quando avaliamos o projeto educativo da escola, o Projeto Curricular de escola, aí claramente que fazemos reflexões sobre a forma como interagimos uns com os outros e, portanto, efetivamente, entre os professores esses momentos de reflexão são muito grandes. Relativamente aos auxiliares, direi que há uma avaliação que é feita do desempenho deles durante o ano, mas penso que será algo que ainda poderá vir a evoluir, quer se queira, quer não, os auxiliares apesar de serem reconhecidos como muito importante o seu trabalho, apesar do excelente relacionamento que a direção tem com os mesmos, mas considero que não há uma forte ligação de juntarmos auxiliares e professores a discutir escola, a discutir as práticas, etc, isso não existe. Tal como também com os alunos, existe mas a nível fundamentalmente de projetos. De projetos da associação de estudantes, de comissão de finalistas, de projetos promovidos pelos alunos, mas não de uma forma tão conseguida como com os docentes, efetivamente, aí ainda não estamos nesse patamar. Agora se me pergunta se promovo o diálogo, promovo o diálogo, agora a níveis completamente diferentes. No nível quase máximo a nível dos professores, um nível que ainda pode ser melhorado, a nível do pessoal não docente e dos alunos.

### 1.5. Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas atividades pedagógicas? Quais os procedimentos?

Completamente. Aí Considero que é um dos pontos fortes da escola porque considero que os professores são muito autônomos, mas atenção, autônomos de uma forma claramente organizada, autônomos não significa cada um estar a fazer a sua vidinha, significa que nós estamos organizados, como é comum, em departamentos e estes departamentos, no início do ano, a Direção pedagógica estabelece um cronograma com partes rígidas e partes menos rígidas mas para se, em que está claramente definido que estas reuniões são para o grupo estar reunido a planificar, a pensar o que vai ser este ano, a dar contributos para o Plano Anual de Atividades, etc, mas numa total autonomia porque temos a certeza que foi uma grande preocupação até durante alguns anos, que todos percebessem qual era o nosso projeto pedagógico, qual era o nosso regulamento interno, qual era o nosso Projeto curricular de escola e qual era a nossa missão e visão de escola. Não acredito que uma escola em que se chega ao pé de um professor e não diga assim, qual é o projeto educativo da sua escola. É impossível quando os professores não se apropriaram do Projeto Educativo poder funcionar, se poder fomentar a autonomia. Aqui fomenta-se muito a autonomia porque há um grande enfoque para explicar constantemente e de uma forma muito simples o que é o nosso projeto educativo, quer a alunos, quer a pais, quer a professores, quer até a convidados porque o nosso Projeto Educativo é muito fácil de se perceber, não é agora o tema da questão, mas só quando ele está claramente apropriado e também o Regulamento interno e também o Projeto curricular de escola, porque o próprio Projeto Curricular de escola advém do Projeto educativo, mas é preciso perceber-se claramente, que só conhecendo bem o que pretende com o Projeto Educativo de escola é que se pode introduzir modificações, por exemplo, na estrutura curricular da escola, caso contrário, faz-se modificações avulso que não vão entroncar que não vão ao encontro do Projeto Educativo. Portanto, a partir do momento e demorou muito tempo, que a generalidade dos professores perceberam o que era o projeto educativo, tudo flui muito mais e a autonomia pode muito mais conseguida.

P: e eles têm autonomia, a questão é sobre a organização e planificação das atividades pedagógicas

Toda a planificação é acertada dentro do grupo disciplinar, dentro da coordenação, precisamente dos vários grupos disciplinares. Posteriormente, há uma equipa que recebe os contributos dos vários grupos disciplinares e, posteriormente, é aprovada, então em pedagógico, mas não me lembro de alguma vez ter cortado alguma coisa. Quando muito podemos aconselhar, podemos ... quando começamos a ter uma visão de conjunto começamos a fazer com que haja maior interação, maior disciplinabilidade, porque há uma grande preocupação em que não haja redundâncias nas atividades e etc, e, por isso costumo dizer que há um grupo, na prática são os coordenadores, três ou quatro pessoas que vão fazer a análise depois global, macro de tudo, de todas as atividades, tentar perceber até que ponto é que as várias atividades se podem juntar, porque efetivamente a redundância foi algo que se tenta evitar e para não haver redundância tem de se conhecer muito bem o que cada grupo vai fazer, mas uma coisa é conhecer muito bem, para participar para ser sumativo na sua função, outra coisa é a autonomia que cada grupo tem inteiramente para propor, para planificar, etc, sempre dentro do espírito da escola, dentro dos documentos estruturantes, dos documentos orientadores.

1.6. Promove um clima favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola?  
Como faz?

Bom, esse é básico, não é?! Primeiro é assim, nós dizemos que promovemos, porque uma das nossas preocupações é a monitorização da nossa atividade e nós efetivamente, monitorizamos constantemente a nossa atividade. Monitorizamos em que fazemos inquéritos, anónimos a todos os professores, a um número considerável de alunos, a pais e professores. Por outro lado, também temos uma empresa externa, a Fundação Manuel Leal que também faz essa mesma avaliação-

P: são estruturas de autoavaliação?

São estruturas de autoavaliação. E com isto, nós conseguimos dizer que promovemos, porque os restantes atores, a comunidade escolar diz que sim. Como é que nós promovemos? Primeiro, claramente definição de regras, ou seja, temos um Regulamento Interno que é democrático no sentido em que é avaliado anualmente, é alterado quando necessário, mas esse Regulamento Interno, esse documento orientador não é um documento que está esquecido é fundamental que ele seja conhecido. A partir do momento em que ele é conhecido e aplicado e, nós temos grande facilidade, grande agilidade, quer a recompensar o mérito, quer também a sancionar os comportamentos desviantes, ou os comportamentos positivos, esta forma expedita de o fazer e é muito expedita, porque nós simplificámos muito todos os processos, inclusive que estão no estatuto do aluno. Faz com que os alunos reconheçam que, primeiro, que se se portarem bem são

reconhecidos, se se portarem mal são sancionados e isso conduz a um clima organizacional bom. Por outro lado, os pais reconhecem, também, é mesmo porque eles o dizem, reconhecem que existe este clima organizacional que funciona, portanto eu penso que, sou da opinião que sim.

P: Só por curiosidade, vocês têm autonomia para a partir do Estatuto do Aluno conseguirem fazer essas adaptações?

Nós temos autonomia, no entanto, eu faço exatamente da mesma forma como está no Estatuto do aluno. Apenas, efetivamente, criámos um conjunto de documentos tipo que permite que em dois ou três dias o processo seja agilizado. Depois o que existe é uma grande vontade por parte do Diretor para aplicar as sanções, sempre no respeito das propostas, normalmente, de quem instruiu, do instrutor do processo, mas também sempre indo de encontro à melhoria dos comportamentos e não à punição, por isso é que nós utilizamos mesmo o termo sancionar.

A pergunta era, Promove um clima favorável à aprendizagem? sim porque tem que haver serenidade, tem que se chamar a atenção a quem não promove este tipo de comportamento. Os alunos percebem o que é que esta escola quer, percebem que nós queremos que eles aprendam e, portanto, do ponto de vista disciplinar nós somos bastante atuantes. Isto tem efeito, quanto mais atuantes nós somos, menos problemas disciplinares nós temos e o clima é melhor.

#### 1.7. Promove as comunicações e a flexibilidade nas relações entre as pessoas? De que forma?

Relativamente à comunicação eu considero que o fundamental numa organização para funcionar e foi uma das grandes preocupações é que a comunicação horizontal e vertical funcione, e de facto das coisas que nos últimos anos, graças às novas tecnologias nós mais evoluímos foi ao nível da comunicação. Ou seja, eu todos os dias envio alguns *mails* aos professores e ao pessoal não docente informando-os de qualquer coisa. Verifico que tenho respostas de um número significativo de professores por vezes em minutos. Também com os pais temos uma comunicação que começou a funcionar. E isto é muito importante. Portanto, a comunicação eu considero que, nenhuma organização funciona sem uma excelente comunicação vertical e horizontal.

Relativamente à flexibilidade nas relações entre as pessoas, sim, aí eu considero que apesar de pessoas perceberem como é que a pirâmide na escola funciona mas é de uma total informalidade quando tem que ser informal e de alguma formalidade quando tem de ser formal. Mas de facto há um bom relacionamento entre os vários atores promovidos quer através da transparência e da verdade. Por outro lado, também se promovendo as ações que permitam às pessoas descontraírem, estarem juntas, haver momentos de encontro em que nós nos vamos conhecendo. Mas para mim o fundamental para uma organização. Por um lado, comunicação por outro lado, transparência. Se as pessoas souberem que há transparência, se as pessoas souberem que há ... conhecerem os processos, saberem que não escondemos nada. Por exemplo, neste caso dos despedimentos, ninguém despede como nós despedimos, porque as pessoas atempadamente souberam que, vais ser despedido por isto, a tua indemnização é esta, não há nada a fazer, tal, tal... e com isto consegue-se transparência, porque as pessoas sabem que qualquer problema que as pessoas têm, as pessoas vêm perguntar, “olha porque é que é assim? porque não é assado? etc! e nós dizemos o que ... transparência não é cedência, é explicar, é as pessoas saberem que quando vêm perguntar qualquer coisa é-lhes dada a resposta que para nós é a resposta correta. Relativamente à flexibilidade das relações entre as pessoas é evidente que se nós conseguimos criar dois ou três momentos por ano, normalmente dois, de grande descontração entre os vários atores, conseguimos com que as pessoas também se quebre o gelo para que as pessoas possam vir falar connosco, possam vir colocar as suas questões, possam vir pôr os seus problemas, etc. isso é fundamental numa organização, mas o fundamental é a comunicação.

## 2. Gestão financeira e administrativa

### 2.1. Reconhece haver mudanças na escola decorrentes do atual modelo de gestão? Quais as consequências?

P: aqui eu devo fazer o enquadramento que esta questão era muito direcionada para o modelo de gestão da escola pública, vocês têm um modelo diferente. Não é?

Sim, mas de qualquer modo a gestão da escola pública, concretamente as escolas de autonomia (com contrato de autonomia) tentaram acompanhar um bocadinho o ensino particular. Porque a verdade é no caso

do ensino particular, nós temos total gestão administrativa, pedagógica e financeira, portanto é uma vantagem. Financeira .... Eu diria que a nível da gestão administrativa estamos num estágio mais evoluído do que o da escola pública que há de lá chegar. Ao nível da gestão pedagógica eu considero que as escolas com contrato de autonomia trabalham de igual forma, têm quase a mesma autonomia, podem também criar currículos próprios, etc, tal, tal. A nível da gestão financeira não, aí é totalmente diferente. Isso teríamos que vir a funcionar, em algo que eu defendo que, era tipo as escolas públicas, quer as escolas privadas fossem tipo escolas *charter*, que existem em alguns Estados, ou seja, era atribuído uma verba anual e as pessoas geriam, etc. um dia lá chegaremos. De qualquer modo, neste governo atual acho que está a haver um retrocesso, mas penso que o governo anterior deu passos importantes na autonomia das escolas, principalmente nas escolas que assinaram os contratos de autonomia. No ensino particular com a assinatura do ... com o novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, o Decreto-lei 152, de 2013, foi importante quando foi reconhecido efetivamente que o ensino particular, independentemente da sua natureza, se existe subsídios às famílias, ou não, etc, tem autonomia administrativa, financeira e pedagógica. E aí houve uma grande evolução.

P: Aí reconhece ter havido mudanças nesse modelo de gestão?

Reconheço que ficou escrito preto no branco que existe autonomia. Antigamente, não estava bem presente isso. O anterior modelo, o anterior Estatuto do Ensino Particular dos anos 80 não tinha isto bem presente. Estranhamente, é em 2013 com o anterior governo que se faz um estatuto que, de facto, atribui total autonomia. E apenas põe a IGEC como fiscalizadora, etc. Isto é muito importante, ou seja, as escolas têm autonomia e a Inspeção Geral inspeciona a ver se está a cumprir-se ou não. É muito interessante este modelo.

## 2.2. Que mudanças considera mais significativas do ponto de vista do seu trabalho?

Neste novo modelo de gestão, e continuo a dizer, em relação ao 152/2013, Ensino Particular e Cooperativo, permitiu que tendo que respeitar o conjunto normativo emanados do Ministério da Educação, permitiu-nos, no entanto, primeiro, ter os nossos modelos próprios, a nossa forma administrativa própria, desde que não fosse contra o que está estabelecido, mas basicamente isso, ou seja, estamos só a falar da financeira e administrativa, não estamos a falar na pedagógica, esta acaba por só ser ... portanto, a nível de gestão financeira, continuamos o mesmo modelo na prática, tem que se prestar contas ao Estado e nisso houve melhorias, também, houve alguns documentos que deixaram de ter que ser enviados, porque não tinham qualquer interesse e passaram a ser enviados os relatórios de gestão e contas no final do ano, que me parece correto. Relativamente à parte administrativa, passou a haver ... passou a ser possível haver maior criatividade e poder haver modelos próprios sem estar ligado a uma lógica tão função pública. Mas não posso dizer que tenha mudado consideravelmente no ensino particular. Nós já tínhamos autonomia, basicamente o que ficou foi escrito, existe autonomia administrativa e financeira. Portanto, basicamente, ficou preto no branco aquilo que já se fazia.

## 2.3. Os diretores possuem alguma autonomia para gerir administrativamente e financeiramente a escola? De que forma?

Bom, o ensino particular tem total autonomia, não é?... porque na verdade, porque desde que os recursos financeiros ... notem bem, qualquer organização privada tem claramente definido, para ser uma organização educativa, está definida a missão que prossegue. Pode ser, por exemplo, formar crianças com determinadas características, dando-lhes a escolaridade obrigatória, formação profissional, etc. A partir daí, advém da lei que os recursos financeiros devem ser utilizados para prosseguir aquele objetivo e dentro disto, os diretores, depende de como cada organização está organizada, o diretor executivo no nosso caso, ou então, noutras o diretor executivo em ação com o diretor pedagógico, tem total autonomia, no respeito da lei, para aplicar os recursos financeiros para prosseguir aqueles objetivos e isto é muito interessante, porque tudo o resto é batota, porque de facto, mesmo que sejam entidades com fins lucrativos, significa que podem ter lucro e devem ter lucro se forem com fins lucrativos, mas desde que se atinja os objetivos que estão definidos, que se prossiga a missão. Mas no ensino particular existe, é o que o afasta mais da escola pública, é autonomia financeira do seu diretor para poder adquirir os materiais, para poder contratar o pessoal, para poder, no fim de contas, alocar um conjunto de recursos financeiros à missão. Isto é muito importante e é das coisas que é mais importante para uma escola, porque permite agilizar os processos.

## 2.4. Acha que as escolas deveriam ter mais autonomia financeira e administrativa ou o modelo atual está adequado? Porquê?

Eu considero que as escolas devem ter sempre mais autonomia, eu sou a favor sempre de mais autonomia administrativa, financeira, pedagógica com supervisão, ou monitorização por parte da Inspeção Geral da Educação, da tutela, mas para isso também considero que, se calhar, o modelo de gestão de nomeação, se calhar, no caso da escola pública tinha que haver, ou formação financeira, porque fundamentalmente, eu considero que os diretores das escolas públicas são essencialmente diretores pedagógicos, ou são gestores de recursos humanos, de gestão da parte financeira é um caminho que terão que fazer, porque isso também algo que nós temos que aprender. Porque um diretor executivo de uma escola privada tem que ter um conjunto de competências, ou deverá ter um conjunto de competências a nível da gestão e da contabilidade importante. Isto adquire-se com os anos, com a prática, com a formação e, portanto, achando que a escola pública também deve ter essa autonomia. Resta, agora, formar as pessoas para fazerem essa gestão. Estamos ainda a falar de bastante dinheiro, as escolas são estruturas que movem muito dinheiro e, portanto, tem que ser bem gasto e tem que ... mas atenção, maior autonomia também traz maior responsabilização. É preciso que as pessoas, que as escolas que querem ter mais autonomia também entendam que têm que ter maior responsabilidades, porque depois tem que se prestar contas. Depois não é só gastar, não, tem que se prestar contas.

#### 2.5. Há verbas destinadas à escola? São geridas de forma autónoma?

As verbas destinadas às escolas são totalmente geridas de forma autónoma isso é como em qualquer empresa. Existe um fim, uma finalidade. Mas note, nestas estruturas ... as estruturas de serviços, neste caso em que o serviço que se presta é um serviço educativo, são estruturas mais de 70% das verbas de uma escola são gastas em recursos humanos. É uma das características, portanto, 70 a 75% é sempre recursos humanos. A partir daí o que sobra acaba por ser para as despesas correntes e que são fixas, água, luz, gás, etc e só depois de se pagar essas contas todas é que dependendo da situação acabará por sobrar uma verba para prosseguir os fins educativos, etc, etc, com maior autonomia. Porque o resto, acaba, muita vez, por ser despesas fixas, mas claro que o ensino particular aí tem uma grande vantagem.

#### 2.6. Supervisiona as instalações e a sua manutenção?

Isso aí mais uma vez, é evidente que o diretor supervisiona e delega. Há forte delegação mas existe a supervisão contínua que há-de ver que é uma das características das escolas privadas, dificilmente uma porta tem uma fechadura estragada, uma parede tem um risco, ou um vidro está partido, porque aí acreditamos que um *grafiti* levará a que mais grafitis apareçam. Uma porta estragada leva ao desmazelo, etc. Portanto, há uma supervisão contínua mas numa escola grande, como é o caso, forçosamente tem que haver delegação e constantemente o responsável da manutenção vem apenas pedir aprovação para poder gastar as verbas para adquirir...

P: vocês têm um responsável pela manutenção?

Temos um responsável pela manutenção que todos os dias, quase, fala com o diretor da escola para saber se pode pintar, se pode arranjar, etc. É fundamental.

#### 2.7. Como faz a gestão dos recursos humanos/materiais tendo em vista o sucesso dos alunos?

Bom isso é evidente. Primeiro, os recursos materiais será sempre, a maior parte do material é adquirido com base nas propostas dos responsáveis de setor. Portanto, dificilmente, (priorizando-se o que é mais importante) dificilmente aquilo que é fundamental e prioritário e imprescindível não deixa de ser adquirido, em detrimento daquilo que pode ser acessório. Por outro lado, efetivamente só se gasta os recursos financeiros naquilo que de facto faz mesmo falta porque o dinheiro é um bem escasso. Relativamente à contratação de pessoal, aí é uma grande facilidade que temos porque, efetivamente, também sob proposta dos vários departamentos e depois de analisarmos os recursos humanos disponíveis que temos na organização, sempre que há a necessidade de contratar novos recursos humanos se faz uma de forma bastante ágil tentando escolher a pessoa que, pelo menos na pré-seleção parece ser aquele que oferece, que tem as melhores qualidades e evidencia melhores competências podendo inclusive, caso haja um erro de casting poder ser revertido essa contratação. Mas, sim é uma grande vantagem das escolas em poderem fazer a contratação do pessoal diretamente.

#### 2.8. Gere de forma eficaz e autónoma as instalações educativas?

Boa não sei se giro de forma eficaz e autónoma. Continuo-lhe a dizer, todas as instalações têm responsáveis sectoriais e, portanto, eles é que fazem a gestão, por delegação eu quase que faço uma supervisão, uma

monitorização se de facto as coisas estão bem ou mal. Portanto, é sempre por delegação, mas acho que a gestão é eficaz porque eu vejo que a escola, sendo uma escola grande, está sempre organizada, está limpa, não tem material partido, etc, etc, portanto, eu penso que a gestão é eficaz.

### **3. Liderança e gestão**

#### **3.1. Existem regras próprias de funcionamento do estabelecimento? Dê exemplos.**

Regras próprias...bem não sei são regras próprias... existem regras básicas da gestão. Primeiro, nós aqui estamos organizados, temos uma direção pedagógica e uma direção executiva. Neste caso o diretor executivo também é diretor pedagógico. Existe, ainda, um representante ainda da entidade proprietária e depois existe o conselho pedagógico, etc. isso não será regras próprias, isso é a base, ou seja, existe uma administração, isso é a base de qualquer empresa. Para mim, continuo a dizer o que é fundamental é que o gestor seja um líder, não um líder impositivo, mas um líder que ...

P: essa é uma das questões mais à frente. Aqui a questão vai entroncar mais nos vossos documentos estruturantes.

Os nossos documentos estruturantes não serão regras próprias, são regras que existem em muitas instituições, quer sejam educativas, quer não sejam educativas. Existe uma administração, existe uma direção, existe órgãos intermédios e, portanto, não diria que sejam absolutamente singulares.

P: mas o projeto educativo é único, não é? A missão?

Note bem, é singular, ou seja, é diferente, não é igual.

#### **3.2. De que forma a escola promove a sua identidade? Por favor descreva alguma situação crítica a esse respeito.**

Esta escola, primeiro prossegue um fim, sendo uma escola católica, efetivamente procura educar no que é a civilização humanístico-cristã, quase o podemos dizer, que é a base da sociedade europeia. Por outro lado, nós temos um lema, em que procuramos educar na liberdade na responsabilidade e no respeito. Isto são coisas muito básicas. Na liberdade porque acreditamos que os homens devem ser livres, nascem livres e devem viver livres. Na autonomia porque queremos que os nossos alunos sejam cidadãos autónomos, daí darmos tanta autonomia também aos professores, aos funcionários, etc. porque acreditamos que só podemos ter jovens autónomos se os professores também o forem. E no respeito porque nós temos que respeitar os outros. É básico, que se vivemos em sociedade temos que respeitar. Por outro lado, tivemos que nos adequar, uma coisa é a grande missão, outra coisa é o nosso projeto educativo, que é um projeto educativo claro e simples e claramente que assimilado por todos porque tentamos ir de encontro aquilo que nós...que até vai contra o facto de ser autónomo de ser um cidadão do mundo. Nós consideramos que, para sermos livres, respeitarmos os outros, sermos autónomos, acabamos por ser cidadãos do mundo. E o nosso projeto educativo, há vários anos e continuará a ser, é ser um cidadão do mundo. Então criámos um projeto muito simples, é que para se ser um cidadão do mundo, primeiro temos que se compreender os outros e fazer-nos compreender. Então, aí introduzimos o inglês como a segunda língua na escola, mas uma língua muito falada. E por outro lado, também temos que ser um homem tecnológico, portanto, temos que dominar muito as novas tecnologias. Então, eu consigo dizer que ser um cidadão do mundo é entender e fazer-me entender, portanto, tenho que dominar o inglês que é a língua universal, não acreditamos noutra. Por outro lado, temos que saber manusear as tecnologias da informação e comunicação e como tal isso vai entroncar com o projeto curricular de escola. Ou seja, o nosso currículo acaba por ter disciplinas singulares e únicas, “Speak out Project”, “Speakers corner”, etc, que certamente só existem nesta escola pelo menos com este nome, em que apenas se trabalha a oralidade, ou seja, há uma carga superior de inglês, que no resto do país, certamente, para que os nossos alunos dominem muito bem a língua inglesa. Por outro lado, como também queremos que os nossos jovens dominem bem as novas tecnologias nós, por exemplo, introduzimos a algoritmia e a programação a partir do pré-escolar, as nossas crianças, com quatro, cinco anos, já fazem programação. Quando chegarem aos doze anos serão, certamente, muito bons nisso. Mas mesmo as crianças que não começaram tão cedo, porque não faziam parte desta escola também é-lhes introduzido a algoritmia e programação no quinto ano e no sexto e vai por aí em diante. Portanto, há uma grande preocupação em a escola estar bem equipada nesses materiais e em os usarem e poder requisitar. Portanto, como vê é fácil ter-se um projeto educativo que seja entendível. Toda a gente percebe o que nós queremos, ou seja, nós não queremos educar para a excelência, não sabemos o que é educar para a excelência. Nós sabemos é que ... isso promove a identidade porque os pais, por exemplo se forem ao nosso *site*, o nosso *site* é em três línguas.



Em três línguas porquê? Porque...ou seja, tudo o que...a nossa identidade que vem muito de somos cidadãos do mundo, recebemos gente todo o mundo, daí sermos escola intercultural, não é?! Temos o selo de escola intercultural, porque temos mais de dezoito nacionalidades. E o nosso *site* aparece em inglês, os nossos documentos orientadores, as fichas de inscrição aparecem em português, inglês e russo. Porquê? Para que quando escolhem a nossa escola não vêm para esta escola só porque é a que está ali ao lado, não, vêm para esta escola porque percebem que esta escola tem aquele projeto, eu lá vou conseguir entender-me com as pessoas. De facto, neste aspeto é uma escola absolutamente singular, eu quase que diria, que única. E todos os nossos projetos depois acabam por estar alicerçados muito neste nosso projeto de sermos cidadãos do mundo, da transparência, do respeito, da liberdade. Eu penso que aí conseguimos ser relativamente singulares.

### 3.3. Encoraja uma cultura de inovação e experimentação? De que forma?

Isso é quase intrínseco à nossa forma de estar, nós somos uma escola, como eu acabei de dizer na questão anterior, estamos constantemente a desafiar os professores, no sentido em que não poderemos estar a replicar o que se faz há quinhentos anos. Estamos sempre a criticar que hoje ensina-se como há quinhentos anos, a única coisa que desapareceu foi o estrado, os alunos estão ali sentados passivos e o professor está aqui a dar as aulas e a debitar matéria, etc. ainda se verifica isso se calhar mesmo aqui em setenta por cento das aulas, que é algo que nos preocupa, mas nós incentivamos, sempre as novas práticas, as novas abordagens metodológicas, etc. mas continuo a dizer, não nos interessa que seja um professor isoladamente a fazer aquilo. Interessa-nos que seja toda a comunidade a trabalhar dessa forma. Por isso é que privilegiamos muito e há constantemente formação dada pelos próprios professores da escola, que eles próprios dão formação uns aos outros, formação interna, não precisamos sequer a estar a contratar, a demonstrar as suas práticas, a forma como utilizam as novas tecnologias, temos muita formação interna. E de que forma é que podem cooperar os diferentes grupos disciplinares, etc, porque acreditamos fortemente que não é possível continuar-se a replicar o que se fazia há quinhentos anos atrás. Se não houvesse as novas, as novas... estes problemas financeiros que se põe agora, iríamos começar a trabalhar num novo modelo de escola aberta que é utilizado nos países do norte, que já algumas escolas católicas da Catalunha, da zona de Barcelona estão a utilizar. Em que iríamos partir algumas paredes, passávamos a ter espaços onde iríamos ter sessenta alunos com quatro professores. Infelizmente isso foi, vai ser adiado, mas era o próximo passo porque incentivamos fortemente a inovação e a experimentação. Aliás, isso é patente inclusive, quem quiser ver a nossa TVCEF que é a melhor televisão escolar do país sem sombra de dúvida, todos os projetos que nós fazemos não desaparecem ao fim de dois meses, não, eles prolongam-se ao longo do tempo. Isso é uma característica nossa.

### 3.4. Delega ou partilha tarefas com os colegas da direção da escola? E com os docentes, nomeadamente com os coordenadores? Dê exemplos.

Totalmente, se bem que a nossa organização seja relativamente piramidal, porque temos uma direção, a direção propriamente é mais curta, é quase unipessoal, mas depois quem vem a seguir que são os coordenadores. Nós temos ... se a direção é unipessoal, a verdade é que depois a coordenação ela é muito maior do que é normal, nós temos dois coordenadores de ciclo, oito coordenadores de ano, ou seja, cada ano tem um coordenador, coordenadores de departamento, coordenadores de grupo. Portanto, quase que poderia dizer que os coordenadores de ciclo no que diz respeito às questões do dia-a-dia e os coordenadores de departamento para as questões pedagógicas são atores muito importantes nesta escola e verdadeiramente reconhecidos pelos seus pares, principalmente os coordenadores de ciclo fortemente. Tirando a parte financeira que efetivamente não têm delegações para isto mas na parte de gestão dos recursos humanos e na parte da gestão das atividades tem total autonomia. Há uma forte aposta nessas lideranças intermédias.

### 3.5. Os seus valores e visão transparecem na atuação e nas suas prioridades? Dê exemplos.

Não, não. Isso aí é assim... Os meus próprios valores não. A escola não é minha nem é feita... eu parto do princípio que, nestas escolas que tinham uma missão bem definida, os diretores quando são escolhidos, parte-se do princípio que são pessoas que conseguem cumprir a missão da escola e executar essa mesma missão, portanto, nunca esta escola poderá ser a escola daquele diretor. É completamente diferente, ou seja, as pessoas passam e as instituições continuam, mas para isso é preciso que as instituições, o que eu menos gosto é que as instituições,

P: mas a sua visão não transparece?

A minha visão transparece fortemente, porque, de facto, há uma liderança forte, mas prosseguindo o fim da própria escola, no sentido de missão e no sentido, é evidente, de modernização, no sentido de empenho, etc. mas é evidente que as direções introduzem singularidade e introduzem inovação mas o caminho é o da missão da escola, da organização, isto é muito importante. Os valores da escola, porque senão arriscamos, porque o que nós queremos é que mude um dia uma direção e quem vier não vai fazer uma escola diferente, vai fazer uma escola, eventualmente melhor, mas a missão, é a mesma, porque o pior que há é quando se vê um diretor dizer, “A minha escola, eu estou a fazer...”, ele é o melhor do mundo. E, então, normalmente destruiu o trabalho do outro, isso não interessa. Nós temos que continuar, temos que ser sempre sumativos, uma instituição há de se perpetuar no tempo, e cada diretor que vem tem que acrescentar algo, no prosseguimento daquela missão e daquela visão, mas para isso é preciso que as instituições, nem todas têm, primeiro, tenha uma visão e uma missão de escola claramente definida e se perceba que o projeto educativo vai de encontro a esses valores, com as adequações ao tempo, é evidente. Se hoje introduzimos tecnologias, há cinquenta anos as tecnologias podia ser a caneta, não há dúvida que para mim uma das maiores tecnologias que existe é a caneta, a esferográfica, mas nunca apenas a da pessoa, a do diretor.

### 3.6. Define objetivos para o estabelecimento e apresenta-os aos docentes?

Sim, estão claramente definidas metas pedagógicas. Aos docentes, normalmente, são definidas metas pedagógicas e o que queremos, ou seja, isso é intrínseco ao próprio projeto educativo. O nosso projeto educativo que é revisto anualmente, tem claramente definidas as metas e os objetivos e como toda a comunidade se tem que se apropriar do projeto educativo, a resposta é claramente, sim. Depois, do ponto de vista financeiro, também existe a definição de metas, etc, mas essas já não são apresentadas ao pessoal docente, mas apresentadas ao conselho superior, não é?! À restante administração, não é?!

### 3.7. Encoraja as pessoas a envolverem-se ativamente na afirmação da identidade da escola? De que forma?

Bom, claramente que sim. Uma das características das escolas com ensino particular e desta em particular é as pessoas terem orgulho em dizerem que pertencem esta escola, pertencem neste caso ao (...), porque é uma escola, não é só porque sim, é porque é uma escola inovadora, é uma escola que é procurada pelos alunos, é uma escola que é uma referência a nível nacional na educação, precisamente por inovar. Ainda há pouco tempo num congresso se apresentaram cerca de vinte novas disciplinas que existiam no ensino particular e vinte e cinco por cento eram desta escola. Ou seja, preocupa-nos muito que os nossos colaboradores percebam que esta escola, independentemente de não ser a melhor escola que existe mas que é uma escola que tenta ser todos os dias melhor, que o único enfoque, o grande enfoque é a aprendizagem dos alunos, que vale a pena dizer-se que se é professor desta escola, vale a pena lutar por esta escola, constantemente perceber-se que esta escola é uma referência no ensino particular e como tal faz parte da sua associação, faz parte dos vários projetos, que é inovador. Isso é muito, muito importante.

P: como é que encoraja as pessoas a envolverem-se?

As pessoas só são envolvidas se viverem a escola. Como é que eu a encorajo? Primeiro, quando as pessoas fazem parte do sistema, contribuem para o sistema, a sua palavra é ouvida, não há nenhum professor que nunca tenha sido chamado a colaborar, por exemplo, na avaliação do projeto educativo, ou, a sua grande maioria, na definição do que será o próximo projeto educativo, através de muitas equipas de trabalho. Todos os professores são envolvidos na elaboração dos documentos orientadores, por exemplo, da escola. A partir daí todos se sentem comprometidos com o que estamos a fazer. Portanto, será através do compromisso, mas acima de tudo é ninguém passar aqui ente os pingos de chuva sem ser chamado a participar no que se está a ... no que se pretende para a escola. É evidente, nem todos ao mesmo nível, mas todos certamente. E isso faz com que as pessoas sintam a escola como delas.

### 3.8. Chama a atenção dos docentes para a melhoria e a qualidade do desempenho educativo? Como?

Isso claro que sim. Primeiro, só para ter noção. Nós temos avaliação docente, com aulas assistidas, etc

P: é prática da escola? Para todos os docentes?

Sim, é prática da escola. Para todos os docentes dentro do ... nenhum docente está mais de quatro anos, e já é demais, sem ter aulas assistidas, portanto só por esse facto. O facto de existirem aulas assistidas, de

haver uma supervisão do próprio diretor que vai às salas, de se pedir muito no trabalho colaborativo que o coordenador vá às aulas dos docentes e que também os docentes possam ir a aulas dos colaboradores, etc, isso aí exerce de certa forma pressão positiva para que haja essa melhoria. Por outro lado, claro que, mas isso eu já diria que é comum, há uma grande preocupação nos resultados da avaliação externa que as escolas atingem e para nós é sempre clara e importante. Mas eu chamo sempre muito a atenção que mais importante que os resultados no *ranking* é a verdadeira aprendizagem que os alunos fazem. E portanto, para não se fixarem demasiado em rankings, mas fixarem-se nas aprendizagens e na forma como os alunos gostam, ou não gostam da nossa escola, isso é que é muito importante.

**3.9. Reúne com os professores para discutir questões da gestão corrente? Dê exemplos.**

Sim, reúno com os professores, mas de maneira diferente, mais uma vez, na delegação. Eu reúno com os professores por norma duas, três vezes por ano. Eu reúno regularmente é com os coordenadores de ano com quem delego, depois todas as responsabilidades e eles é fazem a gestão corrente do dia-a-dia e depois reportam, etc.

**3.10. Considera manter uma relação positiva com os colegas da direção, coordenadores e docentes?**

Sim considero de certeza absoluta, muito positiva, amistosa, de grande familiaridade.

**3.11. Envolve todos os docentes na resolução de problemas da escola?**

Envolvo todos os docentes na resolução de problemas, mas de acordo com a especificidade de cada um. De acordo com as características de cada um e do problema, mas sim, mas sempre conforme a dimensão do problema, sim envolvo um ou outro docente. Mas por norma sem problemas com o envolvimento das pessoas.

**3.12. Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes?**

Completamente, costumo dizer que uma característica de um bom gestor é ouvir e depois decidir. Portanto, efetivamente, em aspetos, não de gestão corrente, mas aspetos importantes, costumo ouvir, informalmente durante, às vezes mais de duas semanas vou ouvindo as pessoas em conversas informais, sabendo, inclusive que têm opiniões diferentes para depois tentar tomar a melhor decisão. É prática comum.

**3.13. Promove processos participativos de tomada de decisão, ou decide sozinho?**

Depende, na gestão administrativa e financeira a decisão em noventa e cinco por cento dos casos é individual. Nas questões de natureza pedagógica aí eu ouço os coordenadores, ouço os conselheiros, os elementos do conselho pedagógico. São níveis diferentes.

**3.14. Considera ser um gestor, ou um líder, ou ambos?**

Eu considero claramente que sou um gestor e também sou um líder e agora parece imodesto. Sou um gestor porque efetivamente preocupo-me muito com as práticas de gestão e, então dividindo em gestão financeira de recursos humanos e gestão pedagógica é algo que eu... a nível da gestão financeira faço contabilidade analítica mesmo, eu tenho que saber, apesar de ter colaboradores para me tratarem disso, qual é a situação em cada momento, faço uma boa gestão, consigo decidir rapidamente, porque tenho sempre muito presente qual é a situação no momento da escola, neste caso, da instituição e a delegação a esse nível não é total, ou seja, tendo pessoas que me preparam os documentos, a autorização final será sempre minha. Claro que tenho que ser um gestor porque a responsabilidade é totalmente minha. A nível da gestão dos recursos humanos, aí já é muito mais participativa, ou seja, eu não contrato ninguém sem antes me aconselhar dentro do grupo qual o perfil ideal para essa contratação, mas depois na maior parte da gestão de recursos humanos preocupo-me muito em seguir a lei, sempre no sentido da transparência. As pessoas sabem as regras que existem, existem contratos coletivos e aqui não se inventa, portanto, cumpre-se a lei com o cuidado de atender às situações particulares, etc. A nível da gestão pedagógica, claro que sim com as competências inerentes, mas aí ouvindo sempre o conselho pedagógico e outro. A nível da liderança é evidente que tenho uma personalidade que faz com que as pessoas, julgo eu, no mínimo reconhecem que confiam na pessoa e como tal as pessoas confiam nas pessoas e o seguem e como tenho dados evidentes que as pessoas seguem, considero-me um líder, sim.

**3.15. Num dia típico de trabalho, a que tipo de tarefas dedica mais tempo?**

Quase poderia dividir, mas principalmente é à gestão de recursos humanos, onde dedico mais tempo é à gestão de recursos humanos. Dedico talvez, dez por cento à gestão financeira, depende mas digo no ... trinta por cento à gestão administrativa e à melhoria de documentos internos, a estudo de dossiês, a ver como podemos melhorar as nossas práticas, mas depois sessenta por cento é à gestão de recursos humanos, são problemas internos quer com alunos, quer com pais, quer com professores, mas sim é o que me ocupa mais tempo.

3.16. Isso corresponde a uma escolha sua, ou deriva de contingências?

Deriva de uma escolha minha, deriva claramente de uma escolha minha, porque estamos a falar de uma entidade que é prestadora de serviços e neste caso, serviços educativos. Se a sua principal missão é prestar um serviço educativo, significa que se relaciona com milhares de pessoas por dia, logo é uma escolha, é evidente que tenho que, sim. A principal coisa é a gestão de recursos humanos e a relação com o cliente, já agora, a relação com o cliente, o atendimento ao cliente. E o cliente, neste caso é o aluno e os pais, portanto é da função. Não, é da instituição da nossa missão, do nosso serviço.

3.17. De que tipo de tarefas abdicaria, se pudesse?

Não sei de que tarefas abdicaria, acho que não abdicaria de nenhuma tarefa, mas há algumas tarefas administrativas que não gosto particularmente. Abdicaria, por exemplo, do relacionamento com fornecedores de bar, de internet, de telefones, etc. Às vezes é uma parte menos, menos ... mais corriqueira, enfim, mas apesar de tudo as pessoas gostam de ser atendidas pelos diretores. Mas, sim, abdicaria dessa parte do atendimento aos prestadores de serviços à escola, no sentido de fornecedores de serviços.

#### **4. Escola autónoma**

4.1. No atual quadro legislativo, sente maior autonomia na forma como dirige a escola? Poderá dar alguns exemplos?

Vamos lá ver, no atual quadro legislativo dos últimos dois ou três anos, não este ano em particular, eu sentia muito mais autonomia, advém, continuo a dizer, advém do novo estatuto do ensino particular e cooperativo, que ao conferir mais autonomia às escolas permitia-nos ser muito mais criativos, com reflexos positivos no nosso projeto curricular de escola, etc. nos últimos tempos não tenho notado isso, acho que está a haver um retrocesso, a todos os níveis, quer privado, quer público, mas nos dois anos, ou três anteriores sim, acho que a autonomia tinha melhorado bastante.

4.2. Como é feita a escolha dos seus docentes?

A escolha dos meus docentes já é um quadro muito estável, nós não contratamos pessoas há muito tempo. De qualquer maneira, os que vamos contratar e aquele que me telefonou acabou de me dizer que não. Fazemos a escolha sempre, remetemos sempre para o grupo que nos indique o perfil de pessoa que deveria vir fazer parte do grupo, as competências que deve ter e, a partir daí, eu faço entrevista a uns candidatos, analisamos o currículo, também quando o escolhemos, chamamos, já antes fizemos uma leitura prévia do currículo acreditando no que lá está, já percebemos que terão as competências que queremos e depois através de entrevista vemos casos típicos de personalidade, aspeto, dicção, um à-vontade, imagem, coisas inerentes à questão daquilo que pode ser o professor que se identifica com o restante corpo docente desta escola e do projeto da escola, claro.

4.3. E dos coordenadores? Há um enquadramento legal?

Não. Há um enquadramento legal das funções dos coordenadores. Agora, a escolha dos coordenadores advém basicamente da sua experiência.

P: peço desculpa, a pergunta é se há um enquadramento legal para a escolha dos coordenadores.

Qualquer professor desta escola, pode ser escolhido para coordenador. A resposta é não, o enquadramento é, ser professor e ser do quadro da escola. Fora isso a escolha, é feita pelas pessoas, quase que diria que é pelo mérito, ou seja, pelas pessoas que se observa que o conjunto da generalidade dos professores respeita e, por outro lado, que é da confiança da própria direção, porque são pessoas que trabalham intimamente, em forte ligação com a direção.

#### 4.4. E dos funcionários?

A escolha dos funcionários, tal dos professores é feita de acordo com a função que vão desempenhar e as competências que possuem, concretamente a sua formação, portanto, será através da análise do currículo, através de entrevista e depois a ver se de facto são as pessoas, é exatamente como com os professores, é exatamente a mesma coisa.

Eu: mas com autonomia sempre?

Nós? Sim, com total autonomia, não estamos dependentes do Ministério para nada.

#### 4.5. Qual a autonomia relativamente ao crédito horário?

Nós não temos autonomia de crédito horário. Aqui no nosso caso não existe. Portanto, o ensino particular e cooperativo tem uma dotação financeira e qualquer projeto que implique mais horas, ou contratação de pessoal, etc, é feito sempre com a mesma verba. Não há um reforço de verba, será sempre uma gestão dos recursos humanos.

#### 4.6. Pode fazer escolhas quanto aos currículos lecionados?

Posso fazer escolhas tal e qual como as escolas com autonomia, ou seja, até vinte e cinco por cento do currículo definido a nível nacional. Exatamente como nas escolas com autonomia, ou seja, respeitando cargas mínimas a português e a matemática e podendo fazer uma gestão vertical, em que as horas letivas podem ser alteradas ao longo do ano, dar tudo em dois anos, ou dar tudo em três anos, etc, portanto, mas apenas podemos gerir vinte e cinco por cento da carga curricular o que eu acho pouco, que eu acho que deveríamos ir até aos cinquenta por cento, pelo menos, respeitando o português e a matemática. De qualquer modo, foi um passo importante nos últimos anos e que nos deixou satisfeitos e que nos permitiu criar projetos com identidade própria. É o caso de que eu falei há pouco do inglês, etc, só é possível, com autonomia curricular que foi dada. Foi um passo importante, estranhamente por um governo de direita mas foi um passo importante, era bom que agora chegássemos aos cinquenta por cento. E portanto, temos essa autonomia.

Muito obrigada pela sua colaboração.

## Transcrição da entrevista do diretor D3

### Guião de entrevista a Diretores de Escolas/Agrupamentos de escolas

Senhor(a) Diretor (a):

Muito obrigada pela sua disponibilidade.

No âmbito da tese de mestrado que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Leiria na área da Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, cujo tema é a Liderança escolar e autonomia das escolas.

Venho solicitar a sua colaboração para concretizar a mencionada investigação, que se traduz nesta entrevista. O seu conteúdo destina-se **exclusivamente ao fim** que referi e **será tratado confidencialmente**. Realço, igualmente, que não devem sentir-se constrangidos pois não existem respostas certas ou erradas, sendo respeitadas todas as perspetivas.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Leonor Freitas da Silva

## 2. Dados de caracterização

- Formação académica e profissional: Bacharelato em Contabilidade e Administração de Empresas, licenciatura em Gestão e Mestrado em Ciências da Educação, a temática foi Diversidade Cultural.
- Situação profissional: Sou quadro daqui do agrupamento de escolas de Colmeias, efetivei-me em 1988 no Agrupamento de escolas de Marrazes depois na altura, em 1995 fui convidado para instalar esta escola e gostei e na primeira oportunidade que tive, ao criar-se quadro no meu grupo aqui na escola, sou do 2º ciclo, concorri e fiquei aqui.
- Sexo: Masculino
- Idade: Quase sessenta e dois, daqui a um mês e pouquinhos dias sessenta e dois anos.
- Número de anos de serviço docente: A caminhar para os trinta e cinco, trinta e quatro e pouco.
- Número de anos de serviço nesta escola: Desde 1995, há vinte e um anos.
- Número de anos como diretor(a) da escola: Se considerarmos a figura formal de diretor, temos que recorrer ao diploma legal que instituiu essa orgânica, em 2008, mas a função de gestor da escola, que teve vários nomes, Presidente da Comissão Instaladora, Presidente do Conselho Diretivo, sou nesta casa há vinte e um anos.
- Outros cargos exercidos: Fui vice-presidente do Conselho Executivo dois anos numa outra escola, em Sernancelhe, Viseu e fui Diretor de turma, fui representante da disciplina e professor de matemática, no 2º ciclo. Dentro da escola foram essas funções que eu exerci.
- Formação específica para o exercício do cargo: Eu tirei uma formação que é Organização e Administração escolar e depois mais tarde fiz no ISEG uma pós-graduação também na área da Administração escolar. Eu gosto imenso de gestão escolar e todas as oportunidades que tenho faço aquela formação por vezes mais acelerada mas que tudo o que possa sobre gestão de recursos sejam humanos, sejam materiais eu gosto muito, procuro atualizar e leio muito sobre isso porque gosto.

## 1. Clima de escola

### 1.1. De que forma valoriza e reconhece a qualidade e sucesso dos docentes?

Há várias variáveis que são importantes na gestão da escola e, sobretudo no seu bom desempenho, essa é de facto uma delas. O que é importante é dar espaço aos professores para se poderem afirmar, para desempenharem com competência as suas funções, nós procuramos sempre, ao longo dos anos, a cultura desta casa foi-se construindo sempre nesta lógica de reconhecer o trabalho de cada um, valorizá-lo, dar o

exemplo, é muito importante nós darmos o exemplo, para depois conseguir que as pessoas que caminham connosco. Dar espaço para que de facto possam ser elas próprias, estimulá-las a serem ousadas, inovadoras e sempre que as condições o permitem, termos capacidade para o refletir em conjunto. Aliás esta cultura foi muito construída, eu dou-lhe só um exemplo, ainda não se pensava em termos formais e legais que os departamentos pudessem reunir o menos número de vezes possível por período para aligeirar o trabalho, já nós fazíamos isso aqui há muito tempo. Criámos dinâmicas através de plataformas ou de comunicação mais informal e fluída no sentido de garantirmos aquilo que era necessário. Aligeirámos esse trabalho. E depois também outras coisas, a distribuição de serviço de forma a que todas as pessoas tivessem os mesmos momentos de qualidade, para promover um trabalho colegial, interpares, testassem os testes uns dos outros, foi-se criando todas essas dinâmicas e as pessoas, tanto quanto eu sei e tanto quanto a avaliação externa que já foi feita na escola tem demonstrado sentem-se confortáveis aqui porque são reconhecidas. Eu tenho uma máxima, que são cinco ações e dez pontos que desenvolvo aqui na escola há muitos anos, que de facto é isso que é dito desta maneira como tenho transmitido. E sempre celebrar as vitórias, conhecer os defeitos, eu faço-o publicamente no final do ano quando as matérias são um bocadinho mais de foro reservado, com a minha equipa chamo as pessoas e reconheço isso. Mas aquilo que é óbvio, ou que deve ser óbvio para as pessoas, que às vezes não gostam que reconheçamos eu torno sempre público para as pessoas. E estamos sempre a falar do corpo docente. Aqui quem quer, nesta cultura de escola, quem quiser ter espaço para demonstrar a sua competência, a sua sensibilidade, a sua arte de ensinar, tem as condições de clima e de ambiente para o fazer. Claro que não somos uma escola apetrechada tecnologicamente no último grito, somos uma escola que já tem vinte e um anos, as condições espaciais, tecnológicas e instrumentais há escolas que estão melhor dotadas obviamente, mas em termos do clima relacional é isso porque nós apostamos muito na inteligência emocional e na emoção entre as pessoas, o que é importante.

#### 1.2. Promove e lidera espaços de reflexão sobre os desafios da profissão docente? Dê exemplos.

Nós ao longo dos anos foi isso que fizemos. Um dia eu senti um desafio que era, sentia que os professores dentro do seu espaço de aula poderiam trabalhar bem, ou trabalhavam bem, mas eu sentia que (isto há muitos anos) eu sentia que investiam pouco no seu desenvolvimento profissional, na sua atualização, e eu como sempre gostei muito de ler, então há muitos, muitos anos com uma colega que agora já não está aqui agora, foi para outra escola, eu um dia escrevi um papel na sala de professores que dizia assim, na próxima quarta-feira estou disponível, saiu o livro tal, para termos essas ideias. Nós começámos com três ou quatro pessoas, entre elas essa colega que, por acaso, só em nota de rodapé (cresceu aqui imenso, e já até dois mestrados porque depois percebeu esta importância das coisas). E, de repente, começámos a ter, quinze dias depois, dez, quinze, vinte e nisto fomos criando esta dinâmica na escola. Quando eu concluo o mestrado, nós acumulámos uma série de saberes, isso até a Inspeção demonstrou isso, um livro que eu escrevi, também tem lá está isso demonstrado, nós durante cinco anos formámos internamente todo o quadro da escola naquilo que eu tinha apetência para isso, na gestão de reuniões, na coordenação de departamentos, na elaboração de projetos e aqui a escola foi, durante esses cinco anos e conseguimos ir mantendo através do regime da mobilidade não era assim que chamava-se à data, as pessoas e, portanto, investíamos nelas. E a partir daí criámos e foi quando apareceu também a gestão flexível do currículo, nessa altura e criávamos mesmo sessões de trabalho semanais onde todos nós, cada um com o saber que tinha, mas de uma forma muito aberta, discutíamos as questões organizacionais, pedagógicas da escola e partir daí organizámos a escola dessa forma. Sendo que essas pessoas ao serem formadas, eu na qualidade, na altura, de presidente do Conselho Executivo, designava-as para fazerem o desempenho das lideranças intermédias. Mais tarde, a legislação foi mudando, mais tarde criámos, hoje o Conselho Pedagógico é um órgão de debate sustentado, os departamentos porque as pessoas já estão aqui há entre catorze e doze anos fixadas já há muito tempo, já criámos dinâmicas em isso é discutido. Por exemplo, a questão o que é uma vida saudável pontos de partida, dá-se por exemplo propostas, estudar todos os instrumentos que nós utilizamos no âmbito da direção de turma e outros foram construídos aqui internamente através de sucessivas reflexões entre as pessoas. Quando temos que lançar o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Turma, o Projeto Curricular do Agrupamento, o Plano Anual de Atividades todo este trabalho é debatido. Quando há uma temática nova, quando, por exemplo, a questão da autonomia na escola, nós pusemos a escola toda a refletir sobre isso, claro que há pessoas que estão mais disponíveis, ou menos. O papel do diretor muitas vezes também é alavancar as pessoas para a importância desse trabalho e é muito em torno disto. Quando se pensou se não era melhor melhorar os resultados escolares, então vocês é que são os práticos vejam como. Começámos a pensar criar instrumentos, folhas de Excel, fazer testagem de testes, abolir isto, aquilo, aqueloutro, isto foi sempre construído partindo em termos piramidais da base para o topo, foi sempre as pessoas dos departamentos que foram propondo e fazendo e disponibilizando-se para o fazer. Faço aqui um parêntesis, se me perguntar se nos últimos três anos toda esta motivação que houve e disponibilidade é igual, não é. Uma grande clivagem que houve nesta escola, sendo que a cultura organizacional, o clima construído por todos se manteve e o público igualmente, os professores e a direção.

A verdade é que, com a introdução da avaliação do desempenho docente nesta escola houve clivagens profundas que ainda hoje algumas feridas não estão saradas entre alguns professores e depois quando se começou em termos da profissionalidade docente a construir mecanismos, designadamente da componente não letiva, uma sobrecarga, que existe de facto, uma sobrecarga dos professores, uma desconsideração socioprofissional, também, a motivação das pessoas foi-se perdendo. Dantes eu costumava dizer isto eu com um clique de dedo e com uma palavra motivante eu tinha pessoas disponíveis para tudo. Hoje, temos que fazer um esforço muito grande, temos que as motivar, temos quase que as compensar de alguma forma e hoje a realidade dessa escola, nesse contexto, não é o mesmo. É sempre assim, é temos uma ideia, ousamos fazê-la, pensamos num tema, pomos à consideração das pessoas. Vamos por ali, ou vamos por acolá?, criamos essa dinâmica. Vamos criando, muitas vezes até informalmente, as infraestruturas necessárias para o processo se ir tornando ágil e nós depois temos ao fundo do túnel uma luz. E de facto, temos aqui, muitas evidências dentro da escola construídas pela própria escola disso mesmo. Dar o exemplo, estimular e, depois, dar o exemplo para que as pessoas possam fazer as coisas ... mesmo em processos de avaliação. Nós no 1º ciclo, na pré, na forma como trabalhamos a avaliação, os instrumentos que utilizamos, os critérios de avaliação. Claro que quando há balizamento normativo utilizamos isso, mas nós procuramos sempre andar um bocadinho, porque a lei também tem uma margem e quando havia motivação nós eramos muito capaz de trabalhar na margem. Trabalhar na margem é preciso investir e é preciso disponibilidade, como eu disse, o investimento e a disponibilidade atual é menor das pessoas e portanto, o nosso trabalho na margem hoje é menor, hoje de facto é menor. Mas fizemos isso durante muito tempo e as pessoas sentiam-se vinculadas à escola porque sentiam... Para terminar, o que é importante nisto de facto, é dar o clique, é dar o exemplo, é as pessoas têm que perceber a importância de trabalhar isto, ou debater aquilo, isso através de trabalho prévio, e a partir do momento que isso se identifica se forem dadas às pessoas condições para que elas entendam que são parte da organização são indispensáveis na mesma, têm um papel importante na sua intervenção, as pessoas sentem-se redobradamente motivadas e aderem, envolvem-se. E hoje, também já temos muitos meios, nós somos do tempo em que se calhar precisávamos três e quatro horas de reuniões. Hoje com as plataformas, com os sistemas de comunicação podemos agilizar muito isso e, portanto, é assim ...

### 1.3. É um elemento ativo na organização e realização das atividades do estabelecimento? De que forma?

Ora bem, falando, já que a pergunta é dirigida ao diretor, A minha filosofia é assim, um diretor tem que ter carisma, tem que ter emoção e tem que ter, sobretudo a capacidade de dar o exemplo. A partir daí dando o exemplo, as pessoas sentem que têm condições para poderem, também elas seguem o exemplo e, portanto, é desta forma, tornando-me muito próximo das pessoas, reconhecendo o seu lado profissional, mas também pretendendo ajudar sempre que necessário seja o lado pessoal e humano e emocional das pessoas. Reconhecer e validar o trabalho que fazem, quando necessário é, chamar a atenção das pessoas e dar-lhes sempre a oportunidade de elas perceberem o que estão a fazer e poderem mudar. Eu costumo dizer que, liderar é um jogo de soma positiva. Porquê? Porque é sempre, temos sempre a possibilidade de acrescentar algo e só se consegue acrescentar algo partilhando com as pessoas e, portanto, é muito de partilha, muito distribuição de poderes e de competências com responsabilização em torno disso. E, sobretudo, com grande dinamismo e entusiasmo. Porque se nós tivermos entusiasmo, se tivermos boa energia, se formos os primeiros, digamos da luta ou da alavancagem das situações, as pessoas depois, sentem-se em porto seguro e sentem-se envolvidas. O envolvimento das pessoas é nesta casa, faz-se pelo exemplo, pelo reconhecimento, pela estimulação e por caminhar lado a lado com elas.

### 1.4. Promove diálogo entre docentes e a cooperação entre docentes, auxiliares e alunos? Como?

Esta escola não é a melhor do mundo, esta escola é uma escola. Tem um microclima. Vêm aqui muitas pessoas, ainda recentemente vieram aí algumas pessoas que diziam assim, nós entramos nesta escola e respira-se um clima diferente. Há um conceito, eu tenho um conceito filosófico de vida que o transmito, penso que a Leonor vai perceber o que eu vou dizer, todos nós somos objeto de, somos agentes influenciadores mas também recebemos influência das pessoas. E esta comunicação da energia e da ideologia passa por duas coisas, passa pelas convicções que nós temos, pelo exemplo, e pela humildade. Humildade é nós termos abertura suficiente para estarmos disponíveis para os outros, também aprender com eles. Nesta casa cada aluno tem determinado tipo de responsabilidades e determinado tipo de funções e espaço para intervir na escola, já direi como. Os funcionários também e os professores também. E as pessoas quando entram aqui, sentem que isto funciona como uma família. Mesmo na família, por vezes, há desentendimentos, há a necessidade de um ou outro de chamar a atenção, isso é o normal, é natural que aqui aconteça. Agora, nós nivelamos por igual o direito a participar. No plano de atividades, por exemplo, o pessoal não docente participa, propõe as suas atividades, organiza festas na escola, ou almoços, ou jantares



intervém na regulação do próprio regulamento interno. Várias vezes, eu faço reuniões, já fiz mais reuniões, cheguei a fazer reuniões trimestrais, agora faço duas vezes por ano, reuniões em que ouço o pessoal não docente e faço uma vez por período reuniões com todos os delegados e subdelegados de turma o que é que entendem que está a funcionar bem, ou que está a funcionar mal. Temos um clube da rádio que é totalmente gerido pelos alunos, temos o clube de teatro que é todo organizado pelos alunos, só com a coadjuvação de um professor, temos uma equipa na biblioteca. A biblioteca é o ex-libris desta escola não só pelas suas condições espaciais e a riqueza documental que temos, mas pela qualidade da equipa, que é mesmo assim, da equipa que temos, e temos ganho vários prémios e sido reconhecido o nosso trabalho e temos a equipa dos leitores que foi pensada, criada e é executada pelos alunos e nós damos muito esse espaço, dá-mos autonomia para constituírem a associação de estudantes, ajudámos, consultámos várias vezes sobre a constituição da escola, por onde é que circulamos nos corredores, no refeitório. Muitas coisas adotamos outras não adotamos e explicamos às pessoas. Com os professores é sempre num clima de proximidade. Sem estarmos aqui a centrar o discurso na figura do diretor, mas só para exemplificar isso. O diretor desta escola há muitos anos que todos os dias de manhã interrompe o seu trabalho e vai ao intervalo maior, e isto há mais de dez anos, cumprimentar um a um, mão na mão, olho no olho, todos os profissionais desta casa. As pessoas sentem que isto é autenticidade que é um aspeto muito importante. E depois isto tem uma força de réplica muito grande porque nós às vezes podemos estar separados ideologicamente, por feitos, mas temos que trabalhar juntos e, portanto, o respeito é uma coisa muito importante e é uma matriz que nós construímos aqui muito que é o respeito pelo outro, mas também a oportunidade para percebermos porque é que as coisas não funcionam. Nas atividades da escola, nos projetos da escola as pessoas têm o direito de intervir e têm espaço para intervir. Basicamente é isso, nós fora disto, no informal ainda se nota mais, porque nós no informal convivemos muito funcionários com professores, professores com funcionários organizamos aí festas, almoços, brincamos, ainda agora quando foi o jantar de Natal foi uma coisa fantástica, isto não estava nada programado. Porque é assim, a escola tem que funcionar com regras, a escola tem que ter eficácia, a escola tem que prestar contas, mas a escola tem que ter uma dimensão de família, em que o relacionamento, o respeito, a intenção, a energia tem de fluir na convergência. E alguém tem de ser aglutinador e acho que é o diretor e a sua equipa, e isto também é importante dizer, eu enquanto diretor, só não constitui duas equipas que funcionaram como um todo, porque não foi possível. As pessoas que trabalham comigo e que eu escolho, eu escolho-as, eu analiso as pessoas todas da escola ao longo de anos e dou-lhes as tarefas ... sou muito de a ... equipa também é muito um todo, porque as quatro pessoas que nós estamos ali, duas delas já trabalham há mais de uma década comigo, têm que comungar deste mesmo princípio e as pessoas muitas vezes dizem, eh pá aquela direção ... é claro que quando é preciso chamar a atenção, mas damos espaço para as pessoas poderem ser parte integrante da escola, serem ativas, dinâmicas, construtoras, serem quase como gestoras como nós somos, é através disto que o fazemos.

#### 1.5. Fomenta a autonomia necessária para que os docentes organizem e planifiquem as suas atividades pedagógicas? Quais os procedimentos?

Eu vou-lhe dar um exemplo que é o culminar de muita coisa. Há três anos desafiei a escola a fazermos um seminário de final do ano interno, seminário das más práticas. Todos os departamentos, portanto, eu fiz um guião e foi um trabalho fantástico, as pessoas inicialmente estavam muito receosas e durante o dia de trabalho os seis departamentos foram explicar o que é que na sua ótica consideraram más práticas para os restantes. Essa sessão começou inicialmente com o Matias Alves e já não me lembro da outra Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> que convidámos da Universidade do Porto, eles ficaram encantados com isso. Esse trabalho, porque é que eu falo nisto? Porque quem esteve presente percebeu que ele era o culminar daquilo que é a vivência na escola. Que fique aqui claro que a relação entre as pessoas não é toda, toda saudável e toda tão fluida quanto se deseja, isso é impossível, em nenhuma organização isso é possível. Agora, o balizamento da postura das pessoas na defesa dos interesses da escola e na perseguição do interesse superior dos alunos. Esse é o primado da coisa, e nesse sentido, as pessoas quando entendem isso tudo bem, quando não entendem as estruturas devidas, repõe a situação e chamam a atenção das pessoas. E só por esta cultura é que foi possível as pessoas chegarem a nós e dizerem assim, nós achamos que isto não fazemos bem. Foi engraçado porque as pessoas pegaram-se mesmo, pegaram-se, o termo é mesmo este. Houve ali guerras de debate porque primeiro umas consideravam que aquilo que as pessoas disseram que ocultaram como não sendo mau, afinal elas entendiam que era mau e as pessoas não o disseram e o contrário também, outras pessoas disseram ou outros departamentos, que aquilo que faziam era muito bom. Mas foi importante sobretudo a clivagem entre níveis de ensino, mas a sistematização das ideias finais e aquilo que se instituiu no ano seguinte que foi muito importante. As pessoas começaram a reunir-se informalmente e nós temos, os seis coordenadores. Ainda agora, nós tivemos a inspeção cinco dias, quando eles foram embora, no último dia eles fizeram o ponto da situação. Eu ao fim desse dia, quase a passar para o outro, mandei um relatório de sete páginas sobre tudo o que tinha ouvido e disse quando quiserem um debate eu... e esses colegas reuniram-se. Ainda

agora recentemente, quando faleceu o meu sogro tínhamos o conselho pedagógico marcado para uma determinada data e havia que tomar uma determinada posição sobre determinado assunto. Como nós aqui elaboramos guiões, eu elaboro um guião com tudo explicadinho, foi fácil, eu disse uma minha colega que é assim a mais próxima da minha idade e é respeitada por isso e as pessoas entre telemóvel, entre sentarem-se ali no intervalo, deram o parecer final como se tivessem estado, debateram as coisas. De facto, há este clima de relacionamento muito estreito. E isto é autonomia. Nós damos espaço para as pessoas agirem, proporem ideias, debater, fazer... nós temos o Conselho de Docentes, o coordenador de 1º ciclo. A formalidade é, todas as estruturas têm que ter um regimento e tem que ser aprovado num espaço de vinte dias. O regimento nesta casa está escrito, mas vai-se construindo na circunstância do dia-a-dia. E nós na prática das coisas já construímos tantas formas operativas de funcionar por ano de escolaridade, temos equipas organizadas por temáticas. Todos os departamentos desta casa não foi o diretor que disse, não foi o pedagógico que disse, as pessoas começaram pela sua prática a perceber que resultava mais eficaz estruturar isto desta forma. Então, apareceu naturalmente essa proposta no pedagógico. E nós, é isso que acham que resulta? Faça-se. Aqui, muitas das coisas que nós temos instituídas, passo a expressão, vêm de baixo para cima. Não são impostas, são por vezes pré-treinadas pela espontaneidade das circunstâncias e portanto, isso faz com que as pessoas sintam que têm um espaço autonómico. Autonomia, também, é, decorre muitas vezes, porque nós numa organização temos muita autonomia, também nos é determinada por força da lei. Nessa, como é que nós fazemos? Nessa fazemos dentro daquilo que são os procedimentos normais, alguém tem que se enquadrar com a matéria em análise e a partir daí dar espaço para as pessoas para proporem aquilo que muito bem entenderem depois aí já passa pelos canais mais formais, mas sempre, sempre em aberto.

P: para as atividades pedagógicas também?

Para tudo. Se me perguntar assim, porquê que a folha de Excel para convocar todos os critérios de avaliação que a escola aprovou tem aquela estrutura? Porque é que uma ficha de recolha da informação da transição do quarto para o quinto ano, nós temos uma ficha, não é para burocratizar, é para tornar mais ágil o processo, porque é que ela existe? Porque é que ela tem aquela estrutura? Porque é que todas as turmas do quinto ano são formadas com todos os professores do quarto ano? E os novos diretores de turma? O diretor exigiu? Está na lei? Não. Isto emergiu da prática docente e portanto veio por propostas nós aferimos, achamos que elas têm sentido e fazemos. O processo da autonomia é muito construído pelos próprios autores dos processos. E na parte pedagógica, sei lá, eu lembro-me há muitos anos o problema, eu nem sei explicar muito bem isto, não é a minha área, da translineação, esta já é mais a minha área, do cálculo mental e havia aí questões muito diferentes de vista, porque as pessoas diziam que no 5º ano os alunos trabalhavam de uma maneira. É simples, constituímos equipas e as pessoas começaram a trabalhar e criámos um documento que ainda hoje é utilizado que faz como é que metodologicamente os professores podem trabalhar no quarto ano certos procedimentos que depois são sequencialmente trabalhados no 5º ano e o contrário, como é que os professores do 4º ano deveram trabalhar certos, porque depois aqui no 5º se não foram trabalhados nesse sentido tem mais dificuldade e portanto isto é muito feito assim. Os processos pedagógicos são trabalhados pelos professores e nós damos espaço para isso. Eu muitas vezes pergunto no pedagógico, vocês já avaliaram isso, ou vamos ali avaliar? Nós estivemos reunidos, sim treinámos. No primeiro ciclo é que tem mais pessoas, temos várias equipas especializadas para várias componentes. Temos equipa para fazer as fichas de avaliação trimestral, temos equipa para fazer os testes de avaliação intermédia. Em função das suas competências, das suas disponibilidades, há uns mais disponíveis que outros. Esse espaço nós damo-lo totalmente, quando começámos esta conversa, eu disse-lhe que uma das coisas mais importantes que deve haver numa escola, na minha modesta opinião, é saber valorizar e saber reconhecer o trabalho de cada pessoa e isso é que me custa enquanto diretor e a autonomia aí vale zero, já estamos a falar de autonomia. Não temos mecanismos que assentando em estrutura ética, de justiça e de equidade possam reconhecer o trabalho de cada um. O trabalho não é igual, mas todo o trabalho sendo diferente, tendo um volume ou um sentido e um alcance distinto todo ele é indispensável na vida da escola. Nesse sentido ele tem que ser merecedor de reconhecimento em sede própria. A escola não tem mecanismos para reconhecer isso, e os professores, eu conheço os meus, não há linearidade de análise e de observação de desempenho, mas genericamente falando dão o seu melhor e vivem dando tudo o que podem para que haja sucesso na escola. E nós muitas vezes não estamos muito condicionados para reconhecer isso. E numa escola que, tendo esta característica, as pessoas se quiserem ser construtores de currículo de instrumentos têm espaço e é-lhes dada.... Às vezes custa muito e as pessoas às vezes manifestam-se, pois, mas não há ninguém que reconheça isso ...

Temos uma colega que fez um doutoramento, faz um trabalho (...) nisso não há autonomia e a autonomia passa por isso, é a capacidade da escola se ajustar. E reconhecer internamente alunos, professores,

funcionários, quem faz bem devia ser reconhecido bem e ter benesses em tempo de serviço, nisto, ou naquilo, claro com critérios, com transparência.

1.6. Promove um clima favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola?  
Como faz?

Eu promover, promovo. Promovo como? Dando às pessoas que diretamente é que têm coisas para promover, designadamente os professores, os auxiliares, em certo sentido, dando-lhes as condições para eles poderem de facto implementarem aquilo que pretendem. Como? A nossa preocupação aqui, nós este ano, a Inspeção esteve aqui a ver, nós temos vinte e sete medidas de promoção do sucesso escolar implementadas nesta escola. Todo o crédito foi utilizado nesse sentido. Agora não sei se vamos ter a eficácia que desejamos, agora temos uma estrutura de monitorização montada, tudo, desde o apoio individual para isto, desde a tutoria para aquilo, desde um aluno que chegou agora do estrangeiro. A nossa primeira preocupação é isso. Se leu recentemente a informação que veio publicada dos *rankings*, embora eu discorde, é verdade, a Escola das Colmeias ficou em último lugar no Conselho de Leiria pela primeira vez. No ano passado tínhamos cinquenta alunos do 9º ano cem provas, ficámos com uma média de 2.51. Mas os processos todos que fizemos e foram até avaliados pela Inspeção, digamos que é aquilo que é a norma que se faça. Quantas vezes nós não paramos aí, nós fazemos reuniões intercalares fora do contexto intercalar das reuniões. De facto, aqui há esse empenho, nem sempre conseguimos ter o sucesso que desejamos. Mas há uma coisa que eu digo-lhe com profunda satisfação que não é pessoal, que não serve única e exclusivamente a mim, nem sequer, se permita que eu lhe diga isto, o meu contributo é decisivo, é um dos, nós trabalhamos aqui muito a dimensão humana, cívica, de preparação para vida dos alunos. A vida faz-se também de estudos e de sucesso escolar, mas também se faz pela outra dimensão e às vezes quando os alunos vão para as secundárias, ou quando mais tarde sabemos, é gratificante perceber o vínculo que eles ainda têm a esta casa e a muitos professores e a funcionários. Nós fizemos vinte anos o ano passado, tivemos testemunhos de alunos que já se formaram, uns estão muito bem na vida, que ainda se lembravam de determinadas situações que vivenciaram aqui com a funcionária A, como professor A, com a direção e nós apostamos nisso. Nós criámos aqui na escola uma pequena discoteca, no meio rural os pais diziam, os meus filhos com catorze anos querem ir para a discoteca, havia uma discoteca aqui perto, havia e há, então nós vamos aí conversar. Eu comecei a perguntar quem eram os funcionários que tinham aqui filhos, eu sabia que havia ..se estavam disponíveis, eu próprio, a minha filha na altura tinha catorze anos. O que é que nós começámos a fazer? Começámos a fazer aqui ao sábado, tal e qual, fizemos ali naquele átrio, com a autorização da PSP e os miúdos estavam ali à porta, faziam tudo. Eram as discotecas, o ambiente da discoteca aqui. Fizemos isso durante seis anos, ou nove. Hoje os interesses são outros, a escola deve ser dos alunos, deve ser dos professores deve ser um espaço de construção de cidadania de ordem diversa e nós aqui trabalhamos muito isso. Claro que sempre haverá escolas que trabalham muito mais. E sobretudo outra coisa, nós estamos a quinze quilómetros de Leiria, mas há aqui por vezes situações de alguma interioridade. Eu quando abri esta escola, em 1995, havia alunos que nunca tinham visto o mar, havia alunos que não sabiam comer como talher, isto é verdade! 1995! E ainda há aqui muitos alunos que não sabem intervir, que não sabem o que é a democracia, que não sabem o que é o respeito por um ser feminino, por exemplo, há alguns! Porquê? Porque este meio, antigamente, havia uma taxa de alcoolismo muito grande, as condições socioeconómicas, tirando uma ou outra freguesia que são muito fortes. Isto é assim, quer dizer, a educação não se constrói só na escola, ela começa no berço, em casa e os maneirismos das pessoas, o tratar por você. Tudo isso nós trabalhamos muito, porque essa massa ainda vem muito por trabalhar aqui. Claro, deixe-me terminar dizendo isto, hoje cada vez mais se sabe que o projeto de vida é sustentador do sucesso que nós podemos ter, pese também a influencia de outras variáveis, a grande parte dos pais dos nossos alunos não têm um projeto de vida, e ao não ter projeto de vida, não sabem, não estou a dizer que não tenham afeto, não tenham amor aos seus filhos, mas o projeto de vida também é uma coisa de transmissibilidade, é uma coisa que tem de ser trabalhada com os filhos, tem de ser dado o exemplo e, portanto, esse espírito de ambição, de querer ser melhor, de querer ser mais competente, de ser mais capaz, mais interventivo, mais dinâmico, mais feliz, só alguns pais é que promovem isso nos filhos. E depois quando os alunos chegam aqui as suas expectativas são baixas, trabalhar as expectativas é difícil na escola atual, por aquilo que também disse, menor motivação dos professores, menor reconhecimento, programas muito extensos e isto tudo estou a explicar, não para justificar o balizamento do sucesso desta escola, que já para trás foi muito bem conseguido, mas para dizer, há por vezes oscilações, não há tanta ....apesar dos instrumentos de trabalho e as metodologias de trabalho e as estratégias serem sustentáveis, mas depois a forma como os alunos entendem a forma o que deve ser o seu processo de escola, a sua escolarização, a sua ambição é .... E até nos exames, vale trinta por cento no caso do 9º ano. Portanto trabalhar tudo isto ...

1.7. Promove as comunicações e a flexibilidade nas relações entre as pessoas? De que forma?

Sabe qual é o maior problema numa organização escolar? É a cadeia comunicacional. Dou um exemplo, nós temos dez, doze, catorze pessoas no Conselho pedagógico, toda a gente percebeu o ponto de partida, da situação, toda a gente percebeu a deliberação foi, a parede tem que se pintar de amarelo, é um exemplo, mas depois quando termina o pedagógico e na cadeia comunicacional o que se vai passando, olha é preciso pintar a parede de amarelo. O primeiro impacto é, ótimo, boa energia, vai passando para outro e outro e há, na organização da escola, há medida que a informação vai circulando ela vai perdendo eficácia, vai-se tornando flácida, se quiser assim, porquê? Porque ela se não for monitorizada, se não for infraestruturada, se não for estimulada, as pessoas, porque as demandas são tantas, depois vão-se perdendo e portanto, aqui o que é que tem de ser? Organização. Tem de ser eficaz na comunicação, textos curtos, objetivos, estrategicamente bem pensados nos momentos certos para os pais, agradecer o facto de ter matriculado aqui os seus filhos. Eu gosto muito de escrever, um textinho, quatro palavras. Quadra de Natal, para todos, fiz uma poesia a sensibilizar todas as pessoas para as pessoas perceberem que estamos na quadra de Natal. Jornal da escola, alunos falem sobre o Natal. Funcionários manifestem-se. Este espaço assim permite que as pessoas possam sentir-se gente e intervir. Comunicação mais direta e espaço. Conselho Pedagógico, decisões, eu assumi isso, amanhã façam como entenderem, quarenta e oito horas depois há uma síntese. Em todos os departamentos, em todas as salas onde os funcionários e a secretaria, em todas as associações de pais. Ganhamos um prémio num lapso curto, um textinho curto, informação toda a gente sabe. Conselho Pedagógico não dura mais excepcionalmente que duas horas, as coisas já vão todas pré-preparadas aquilo é, até já tivemos investigadores a ver como é que aquilo funcionava, não perder tempo. Canais diretos, proximidade com as pessoas. Se é para tratar determinado assunto não vamos precisar de reuniões, precisamos de proximidade e há muita maneira de nós estarmos próximos dos outros. Não ignorar aquilo que fundamental, perceber que uma boa comunicação é meio sucesso para aquilo que se pretende alcançar seja com alunos. Ocorre uma situação nesta escola, mal ela seja identificada ... quem estiver ali já sabe o que tem de fazer, no minuto a seguir estamos a agarrar nisso. Tudo isto é comunicação. Comunicação é também cumprimentar os alunos, eu vou ao bar, falo com eles, eu e a minha equipa. As questões mais formais, nós temos uma filosofia aqui, toda a documentação carece de um pré-tratamento ou nós entendemos que a análise da mesma deve ter convergência nós fazemos o pré-tratamento dela. E damos para as pessoas. É um exemplo que se calhar em outras escolas não entendiam isso assim, entendem outras coisas, valorizam outras coisas. Mas só para ver esta imagem. Comunicação, foi identificado que esta escola tinha muitos funcionários, pessoal docente e não docente um volume muito grande de funcionários, mas muito poucos inscritos nos serviços sociais do Ministério da Educação em que podemos ter aquelas regalias. Ontem saiu uma informação e a gente podia ter dito, ah isso... Uma informação para todos os professores, para todos os funcionários. Simples, nós ligámos para Lisboa e dissemos assim, querem que a gente inscreva cento e oitenta pessoas? Nós comprometemo-nos o acesso às pessoas, se vocês criarem um instrumento que permita à escola fazer a inscrição das pessoas. No dia a seguir, já o temos. Já temos catorze pessoas a manifestar a intenção. Comunicação direta, avaliação do desempenho andamos a falar para as pessoas todas, progressão na carreira, é isto. E ajudamos as pessoas, nós costumamos dizer, temos um lema, a direção não sabe tudo, mas ajuda os outros a saber. E, portanto, esta é a nossa filosofia de estar aqui e, portanto, através deste princípio a comunicação tem que ser fluida, tem que se sustentabilizar em mecanismos muito ágeis e sobretudo, levar as pessoas a também utilizar essa comunicação e ela aqui é muito fluida, que é a cultura e a gente tem que ir apostando nela, mesmo com os alunos.

## **2. Gestão financeira e administrativa**

### **2.1. Reconhece haver mudanças na escola decorrentes do atual modelo de gestão? Quais as consequências?**

Eu costumo dizer, a organização tem que se sustentar num modelo e um modelo tem um conjunto de procedimentos e de normas que tem de ser respeitadas. Nesta conformidade é óbvio que os modelos afetam os sistemas de gestão quotidiana das escolas, porque ao ter normas e ao não ser possível, em certa medida algumas, ou a totalidade delas serem possíveis têm que ser respeitadas. Vamos concretizar, se o modelo disser que a figura do diretor, para o ser, tem que ser eleita só por de funcionários, não é a mesma coisa se for através de um concurso público que vem um júri externo, para a pessoa se candidatar. E não é da mesma maneira igual se, havendo candidaturas elas forem sufragadas em sede eleitoral por todo o corpo da comunidade educativa de uma escola. Ora dito isto assim, os modelos depois vão enfermar dessas questões resultantes disso. Vamos pôr isto ao contrário, se me perguntarem assim, notou grandes diferenças entre os modelos pelos quais já passou enquanto gestor de uma escola? Eu vou dizer que no papel sim, na prática não. Então e porquê? Porque se a pessoa do diretor, ou da diretora, a pessoa do gestor, independentemente da figura jurídica que se chama a quem está à frente de uma escola, tiver um princípio de filosofia, se entender que a gestão passa pela partilha, pela distribuição de poderes, pela democraticidade, o modelo não provoca oscilações. Agora, se as pessoas entendem que através das competências que o modelo e o sistema

lhe concede, podem-se tornar mais dominantes, ou mais autónomos no sentido da autonomia ser, a decisão estar centrada unipessoalmente. Aí eu direi que há modelos que não são convenientes para determinado estilo de pessoas. Pondo isto de outra forma eu direi que este modelo atual, corre esse risco. Corre o risco de ao ver configurada na pessoa de um diretor ou de uma diretora muitas competências, permitir-lhe quer à luz da lei, quer no conceito de descrusticinicidade que nestas matérias por vezes existem, quer no estilo da pessoa em si, poder, por vezes, haver ali, sei lá uma decisão muito própria, uma, até, porque não, uma prepotenzia aqui ou acolá, uma menor democraticidade, se quisermos assim, ou interparticipação das pessoas. Sim, aí este modelo tem essa possibilidade. Tem essa possibilidade e se calhar na prática isso acontece. Agora, eu direi que com este modelo, olhando para trás eu não senti praticamente nenhuma diferença, a não ser e lá está, o modelo tem de ter uma filosofia, a não ser que, a direção deixou de ser o centro estratégico da coisa, porque é o conselho geral e aí, de facto, tratando-se de matérias que de facto são diferentes, é certo. Mas se não houver uma coabitação de visão e de missão da escola convergente, corre-se o risco de haver duas cabeças pensantes, passo a expressão, porque são os órgãos e em vez de haver consensualidade e uniformidade. Aqui uniformidade o que eu quero dizer é no sentido mais de consensualidade dos princípios que se pretendem aplicar no desempenho da escola. Corre-se o risco de, de facto haver pequenas guerras e haver política, a micropolítica existe nas relações entre as pessoas. Mas haver a política a de posicionamentos e de jogos de forças e isso, este modelo, julgo que, tem esta ... é democrática no estilo, no papel, mas permite, de facto, em algumas situações ser menos democrático. Se me dissesse assim, ilustre aí com mais outro exemplo, uma coisa que é, eu sei lá, se calhar a nível nacional eu não vou dizer que sou o único que penso assim, mas estamos aqui os dois. Esta história da escolha do coordenador de departamento, é uma coisa que no papel está bem pensada mas na prática aquilo resulta pouco. Porque é assim, os departamentos têm que indicar três pessoas, depois o diretor escolhe uma, isto há muitas formas de se cozinhar isto, de se cozinhar esta situação, e muitas vezes, por via disto, nem sempre as pessoas escolhidas entre os pares são, em certas situações, aquelas que são mais reconhecidas. Há uns anos ensaiei aqui um modelo que custou um bocadinho a adotar, mas fizemos isso durante três anos, as pessoas para serem coordenadoras tinham que apresentar um projeto, diziam o que queriam fazer com esse papel, e nós depois discutíamos os projetos, antes de discutir as pessoas discutíamos os projetos e, de facto, havia pessoas, porque depois é assim, eu até posso ser uma pessoa que tenho menos sentido de ação, por exemplo, até sou uma pessoa que posso não ter grande capacidade de expressão mas se tiver outras pessoas que estruturam aquilo que é a expressão da coisa, eu leio. O que interessa não é o que eu leio, aquilo que se comunica, portanto, esta compensação pode-se fazer. Ah eu tenho muito jeito, ouve lá mas pensa bem. Pronto, e foi um modelo muito engraçado. Este modelo de facto tem isso. Se me perguntasse o que é que achava que o modelo devia ter. O modelo, eu não sou a favor de modelos unipessoais, corre-se o risco, até por deslumbamento, a competência do poder é tanta que até nós às vezes até, se eu não tiver, desculpe o termo que é feio, se eu não tiver que passar cartão a ninguém. Agora se me disser que quanto mais alargado isto for, mais complexo é, é verdade, mas nós podemos pôr aqui... eu gostava do modelo anterior. Eu sou a favor de se repensar no modelo no sentido de... Há três componentes essenciais na vida da escola, é a gestão do quotidiano da coisa, há a pedagógica que é nevrálgica e essa tem que ser muito bem pensada, e há depois a administrativo-financeira. Essas são as três grandes valências. Eu achava que na pirâmide, no vértice superior o essencial, a prevalência devia ser a componente pedagógica. E o diretor ou fosse que pudesse estar, mas esse órgão é que tinha que ter uma grande importância. Nós hoje, como temos o pedagógico hoje, é um órgão de facto tem competências ..mas também está confinado a um conjunto de que estão exaladas em sede de lei e que não permitem grande mobilidade e depois, há outra coisa, quer dizer, há certas matérias que têm que ir depois a conselho geral e, portanto, às vezes ali há uma certa conflituosidade porque um órgão com um olhar diferente é importante na vida da escola, um olhar externo, sim, sem dúvida. Mas esses olhares têm que estar preparados. Eu há muitos anos disse aqui nesta casa, as pessoas criticavam-me, eu disse, a crítica só tem sentido se as pessoas souberem fazer melhor. E para se ser melhor tem que ter determinadas coisas, então eu disse, eu dei aí secas às pessoas, porque eu expliquei às pessoas que trabalhavam aqui comigo, como é que se fazia um orçamento financeiro da escola, porque a gente chega à secretaria, eu também fui professor, e sou, chega e a chefe de secretaria diz, não há dinheiro. Pronto, então expliquei para as pessoas perceberem e as pessoas adoraram aquilo. Não é aquela linguagem muito técnico-contabilística, mas a operatividade das coisas, como é que nós construímos, como é que o gerimos, como é que estamos limitados na nossa autonomia financeira e a partir daí as pessoas ... nós temos aqui uma coisa, nós todos os anos a todos os departamentos atribuímos uma verba, a todos, eles é que a gerem e resultou disso. Portanto, a administrativa é importante mas a pedagógica. E o conselho geral porque é que falha? Apesar de lá estarmos oito professores, mas de níveis diferentes, a verdade é que depois os outros... há muitas que não sabem e nós estamos ali para discutir. Agora as pessoas para puderem, a representatividade é uma coisa, mas o direito à intervenção é diferente da representatividade outra, muitas vezes está lá a dizer sim, eu nem estou a perceber bem o alcance daquilo, poder da participação, é a capacidade que nós podemos ter que ao participar eu saber que estou a contribuir para a reflexão da coisa

e isso nós temos que ter as pessoas preparadas. Para terminar, direção sim, para a gestão do dia-a-dia da escola, um órgão muito importante, o conselho pedagógico que tivesse isso mesmo, tivesse a ... técnico-pedagógica para pôr a escola a funcionar e depois há toda esta, a patrimonial, inventário, financeiro e tal, também é preciso, mas essa faz-se com as pessoas da casa, aí não mudaria muito, mas o modelo acho que tem de ser mudado.

## 2.2. Que mudanças considera mais significativas do ponto de vista do seu trabalho?

Em relação a este trabalho...eu... aquilo que eu vou dizer... eu sou defensor de que para se construir e se desenvolver um projeto educativo na escola, a escola deve ter competência ou quem a lidera, seja ela quem for, não a pessoa sozinha, o órgão poder escolher os seus professores, isto era um processo de autonomia. Nós delineamos um projeto, o projeto tem de ter determinadas características e a sua execução pressupõe que também haja determinadas pessoas com determinadas características. Quer dizer, eu tenho um projeto que é a curto ou médio prazo estruturar isto tudo, em chinês, é um exemplo, se não me derem possibilidade de recrutar pessoas chinesas, ou as pessoas que eu tenho não têm chinês, para quê que vamos fazer isso? Embora se saiba que era ideal ter aqui o chinês. Ora, por contraponto a isto, eu acho que o órgão de direção de uma escola poderia ser sufragado pela comunidade dessa própria escola.

P: A pergunta era, que mudanças sentiu com este novo modelo?

Esta é uma delas, o modelo que está atual? Então diga-me outra vez a pergunta.

P:Neste atual?

Sim

Neste atual, foi a criação do Conselho geral, pronto, um órgão estratégico e que aprova o projeto educativo, os documentos estruturantes e o orçamento da escola. Portanto, como a palavra diz, órgão estratégico e depois houve, digamos que em certo sentido, um desnivelamento para baixo, inferior daquilo que é o órgão da direção que está dependente de um órgão que é o Conselho geral. Criou-se uma departamentalização estruturante ao nível de procedimento da escola que se não estiver muito bem estruturada e não tiver uma funcionalidade muito operativa, torna-se menos eficaz. Aqui é, lá está num modelo em si ...

P: E do ponto de vista do seu trabalho?

Do meu trabalho é como eu disse há pouco, eu, não é o modelo que me faz determinar a forma de eu gerir as coisas. É a personalidade, é a experiência, é o saber, é o conceito, porque isto tudo na vida é assim, o conceito filosófico que nós temos das coisas. Portanto, se a questão é centrada neste momento em mim mesmo, não é o modelo que determina a minha forma de gerir a escola, o modelo pode-me é a obrigar a cumprir desta ou daquela maneira. Mas o meu relacionamento com as pessoas, a forma de olhar para elas, de as executar, de as implementar, de levar os outros a fazer aquilo que nós entendemos que deve ser feito não depende do modelo. Claro, em muitas situações não é assim. Aqui o modelo foi, a mudança foi, algumas coisas que eu outrora eram debatidas em sede diferente, tem que emanar das mesmas mas depois tem que ir a sufrágio no Conselho Geral, essa é uma diferença. Se me perguntar se eu vi significativas mudanças por via dessa orgânica, não vi. O que nós fazíamos anteriormente tinha a mesma eficácia na sua decisão. E nos seus efeitos *a posteriori* implementados que têm com esta. Se no modelo teórico, isso é diferente, se na configuração teórica da coisa ter um órgão que é o Conselho Geral com uma posição muito diversificada, com interesses diversificados e até externos à escola, se no plano teórico, isso é uma coisa boa, eu dir-lhe-ei que é uma coisa boa. Mesmo nós muitas vezes temos boas ideias mas na prática não resulta. Eu direi, até pela aculturalidade democrática em certa situação. Eu já estive em situações, parece mal dizer aqui, em que o sr. Presidente da Junta A, B, C ou D porque lá no seu reinozinho faz isso, chegava aqui, isto aqui é assim. Quer dizer, isto não cola as pessoas têm que ter uma cultura de participação. Essa cultura de participação não está muito enraizada na cultura do nosso povo, ou então, em determinadas franjas, por exemplo, como esta. Ou o empresário chega aqui ...há outros sítios em que não é assim. Este modelo aí tem isso, pode não ser tão eficaz em determinados contextos e situações porque tem essa heterogeneidade. Teoricamente sendo boa, mas depois em termos operativos não funciona tanto. Se me disserem que através do tempo pode-se melhorar. Sim talvez, mas depois as pessoas também mudam de quatro em quatro anos. Isto é complicado, foi o que eu Conselho geral. De resto, nas outras coisas não mudou muito, foi os departamentos, ah... basicamente, pronto, os departamentos, nós aqui também aqui já tínhamos uma prática muito semelhante, aliás, nós até já tínhamos esses ... quando eles foram criados, por força de lei, nós já tínhamos aqui

constituídos, nós até fomos das poucas escolas que poucas mudanças tivemos que fazer. Só foi no 530 é que tivemos que o mudar de um departamento para outro. Foi apenas isto, foi só com a criação de um órgão de visão estratégica, foi a diferença que eu notei. Eu até costumo dizer, em conversa de café, eu não notei grandes diferenças, por aquilo que eu lhe disse, porque o cunho que nós implementamos foi diferente. Agora, se perguntar aí às pessoas, há aí um Conselho geral, mas a escola funciona igual.

### 2.3. Os diretores possuem alguma autonomia para gerir administrativamente e financeiramente a escola? De que forma?

Não. Começando pela financeiramente, não. Isso tem a ver com as regras da contabilidade pública. As escolas trabalham no regime duodecimanais, quando muito podem antecipar um ou outro, ah, um duodécimo. Não isso ... agora falando um bocadinho ao contrário, quer dizer, nós, em relação ao Conselho Geral. O Conselho Geral, eu não estou a contradizer o que disse anteriormente, tem essa virtude. O Conselho Geral como é feito por uma grande heterogeneidade de pessoas e aqui não é... até tem três grandes empresários, muito forte, às vezes traziam para aqui. Têm trazido para aqui visões interessantes mas depois que se choca com a orgânica que está adotada nas escolas. E isto para explicar que muitas vezes quando aquilo que nós

Eu: diz-me orgânica ou mesmo...

Orgânica na lógica de que nós proceduralmente temos que respeitar um conjunto de procedimentos que não podemos daí divergir. As pessoas às vezes...

P: Legislativos?

Nesse caso falando de financeiros, alguns são legislativos e muitos são das orientações técnico-contabilísticas que estão classificações económicas, cabimentos, procedimentos, pronto, aí não há grande flexibilidade. Portanto, e nesse sentido a escola, a sua autonomia é muito curta. Nós trabalhamos com vários blocos de despesa e trabalhamos com duas macro utilizações económicas, só digo isto para perceber, uma é despesas de capital, é onde se faz o investimento para o património da escola. Nós para, por exemplo, para termos, do orçamento que nos dão para poder utilizar mais dinheiro de despesas de capital, temos de ter autorização superior, são as regras da contabilidade. Ora entre ir e vir, fundamentar nem sempre colhe aceitação, agora a nossa autonomia é que quase que é zero, nós temos aqui pessoas com uma determinada visão, ou na sua escola, se me permite que eu diga assim, e todos consideramos que é importante adquirir aquilo, ou fazer aquele outro, mas como as grelhas de contabilidade funcionam desta maneira, nós temos que pedir uma autorização. Basta lá em cima entenderem que não faz sentido, por isto ou por aquilo, porque lá em cima a visão deles não é a do terreno Eu: lá em cima refere-se à tutela?

Sim, à tutela. Não há não há hipótese de fazer nada e, portanto, quer dizer, cá está, eu ...tinha uma capacitação de visão diferente. Apresenta uma proposta, mais, esse órgão emana linhas orientadoras para a elaboração do projeto de orçamento. Pronto, mas depois quando a gente elabora, manda o e lá é gerido, é distribuído de forma em que a escola tem muito pouca capacidade de intervir. Portanto, financeiramente difícil. Ah... bem, mas a escola não pode estar receitas próprias? Pode. Então isso não é uma autonomia? É. Então há aí qualquer coisa que não está a bater bem no seu discurso, não é até aí está bem. Mas depois, é a escola, consegue obter essas receitas, gera-as, mas depois ao gerá-las elas têm que entrar no sistema da contabilidade pública e passam a ser regidas pelas mesmas regras. Entregue ao Estado, tem que requisitar, tem que justificar, portanto, se a escola tivesse um órgão próprio, sempre dentro do princípio ético, respeitante das leis em vigor, da equidade, dessas coisas todas, sem usufruto de interesses próprios. A escola tinha capacidade para ter esse órgão a autonomia era direta e fazia. Não, portanto aí é muito curta, mesmo muito curta. Nós neste momento, é evidente que estamos a fechar ano, mas nós estamos com imensas dificuldades. As escolas este ano tiveram em média menos vinte ou trinta por cento de orçamento. Nós estamos com imensas limitações, pedimos mais reforço de verba não nos foi dado. Temos aí situações de reparação para fazer, que não podem ser feitas, portanto, a nossa autonomia é muito curta. Pronto, só encontrando mecenas, mas hoje o quadro socioeconómico e financeiro do país também não é muito bom e aqui da região e nós não conseguimos, mas já temos. Mas, ó Leonor deixe-me dizer-lhe assim, nós temos cinco mil contos no aquecimento da água foi tudo. Com a ajuda de alguém disseram-me, a Rocca ... montou tudo. Nós temos ali uma sala de alunos montada com série de coisa foram duas empresas aqui do lugar. Nós construímos no átrio ali ao fundo, no átrio onde funciona o curso funcional uma sala. Lá está a autonomia. Tiveram que vir os engenheiros da DREC, o Ministério tem que dar autorização mas, tudo o que lá está dentro e visível exteriormente, portadas, janelas ... foi tudo dado por duas empresas aqui do meio, custo zero para o Ministério. Portanto, essas iniciativas é possível, mas tem que ser é com bens

patrimoniais de aplicação direta. Agora, se meter dinheiros é muito complicado. Na administrativa, pronto, a administrativa, o contrato de autonomia teve algumas vantagens, mas também teve muitos condicionalismos, porque no meu ponto de vista, o sistema, a administração educativa em Portugal, não estava e julgo que ainda não está, preparada para a operacionalização ou a aceitação de como é que se pretende operacionalizar o contrato de autonomia nas escolas, porque a autonomia é evidente que tem de ser sempre correlacionado com uma prestação de contas. Isto não é fazer como a gente quer, é óbvio, mas em muitas situações de natureza administrativa e pedagógica ela fica muito confinada, ou restrita àquilo que a legislação diz. E portanto, nós, e se pudéssemos ter aqui só uma turma só com oito alunos por isto ou por aquilo e os ... veem cá e, isso vai contra a lei. Administrativamente há muitas coisas que é difícil. Eu dou-lhe um exemplo, nós estamos no terceiro contrato de autonomia, o segundo, eu só estava a tentar lembrar-me do ano, o dia lembro-me, foi vinte e nove de agosto porque tive que interromper as minhas férias mas, não me lembro o ano, não me leve a mal. Fomos para uma reunião e estava em causa o nosso contrato de autonomia e eu disse lá, mas eu não tenho possibilidade agora de reunir o conselho geral, ah, mas o sr. Diretor ... Ora, muito bem, então nós fizemos determinadas propostas. Eu já digo quais, em setembro vieram todas recusadas. Em dezembro desse ano saiu legislação com elas. Quais eram? Nós queríamos abdicar do estudo acompanhado, queríamos fazer o funcionamento da área de projeto de foram diferentes e queríamos reforçar a aprendizagem, na altura das ciências físico-químicas e fazer a iniciação precoce do francês. E queríamos abolir, estas não, estas não vieram publicadas. O que veio foi, extinguiu-se formação cívica, área de projeto, foi criada a área complementar e o estudo acompanhado, nós queríamos acabar com estas. E queríamos acabar com os planos de recuperação, que achávamos que era uma burocracia maluca. E propusemos alterações. Pronto, em dezembro, com a mudança do Despacho Normativo foi tudo que a gente pergunta assim, esta malta lá de cima que visão é que tem do terreno? Aquela escola não é melhor, mas aquela escola diz, isto resulta melhor aqui, depois generalizam tudo. Quer dizer, não há, entre aquilo que é a celebração do contrato de autonomia e aquilo que devem ser as medidas mais eficazes de promoção do sucesso escolar ou administrativas, ou ... não há essa ligação entre a visão global e aquilo que é o local. Mas administrativamente também não há ... houve em tempo umas coisas interessantes. Lá está, são as pessoas que também fazem as organizações. Os diretores tiveram há uns anos quando houve um diretor regional, por acaso até era aqui de Leiria, Diretor Regional de Educação do Centro, que conseguiu fazer ver às pessoas a importância de haver subdelegação de competências e nós tivemos, agora já não há. Estruturalmente era assim, o sr. Ministro delegava nas instituições, o sr. Diretor Regional ... depois delegava as competências nos seus diretores, ou Diretores Regionais, que por sua vez um conjunto de competências ... a autorizar mudanças de turmas, sei lá tantas coisas, aprovar se os seguros escolares, várias coisas. Funcionalmente tornava muito mais eficaz o desempenho da escola, na sua área administrativa transferidas foram transferidas para o sítio certo, para o local, depois mudou a política governamental, o Ministério e não há, não há... Agora isto está bem pior, agora tem que ir tudo, agora já nem é a Coimbra, agora tem que ir tudo a Lisboa, à Direção Geral dos Estabelecimentos.

P: a minha entrevista foi feita igual para os três diretores, eu não lhe vou fazer perguntas diretas aqui relativamente ao contrato de autonomia, tem toda a liberdade de introduzir essa diferença, se sentir que há diferenças no contrato de autonomia.

O contrato de autonomia, costumo dizer, o contrato de autonomia foi um culminar, foi um oásis que nós vimos de poder simbolicamente, numa primeira instância, simbolizar à nossa comunidade e porque não, às escolas aqui no Conselho, poder simbolizar que nos era reconhecido uma autonomia que nós já trabalhávamos há muito tempo, aqui internamente. Foi um sonho, não direi que se tornou num pesadelo, mas foi um sonho. No primeiro contrato de autonomia começámos a ter algumas insónias, porque o sistema não estava preparado e muitas das coisas que nós propusemos não puderam ser realizadas e nós ficámos com um elencozinho de algumas possíveis para se fazer. Agora, houve aspetos positivos, a escola mobilizou-se muito mais, a escola, isso sim, aprendeu a ter uma capacidade de autorreflexão, enquanto instituição maior. Maior participação, maior envolvimento das pessoas. Aprendeu, eu já escrevi isso em muito lado, e já disse e direi sempre e a minha equipa, a equipa sabe, nós melhoramos muito nos processos de monitorização, muito, porque quando há autonomia e temos que prestar contas, nós temos que ter instrumentos de controlo e que me permitam avaliar e depois, até propor alterações aquilo que se avalia. Em termos de monitorização, da autoavaliação, da própria escola, aliás isso foi uma das maiores evidências que a Inspeção encontrou entre a primeira avaliação externa e a segunda, nós ... e foi tudo construído aqui, tudo. Com o instrumento que nós criámos, aí sim! Depois, naquelas questões que nós entendíamos que eram mais importantes, mexer no currículo...

P: aí temos perguntas próprias



#### 2.4. Acha que as escolas deveriam ter mais autonomia financeira e administrativa ou o modelo atual está adequado? Porquê?

Eu não sei como é que lhe hei de responder. Eu digo assim, nós temos que ter sempre um chapéu-de-chuva, pronto, um chapéu-de-chuva. Esse chapéu-de-chuva tem que ter um modelo. Agora, esse modelo em termos de regras financeiras de eu não estou, não sou pessoa, não tenho conhecimento experiencial, científico, não tenho, técnico, para lhe poder dizer isto, mas experiencialmente tenho esta ideia, não sei se ela é exequível. O modelo, mas o modelo devia ser flexível, porque as escolas são diferentes, todas as escolas são diferentes. O que deveria ser possível era em termos das regras da contabilidade pública, falando em regime financeiro, era que a escola pudesse adotar procedimentos, sempre, sempre com controlo, sempre com a prestação de contas mas que se ajustassem à cultura funcional, ao projeto criativo, dessa escola. Outra questão financeira é a forma como as escolas são dotadas financeiramente para gerir o seu orçamento, eu acho que isso, eu o modelo tem que mudar, se me perguntar, eu que tenho vinte e um anos de gestão desta escola, quais são os critérios que determinam? Porquê que esta escola tem cento e vinte mil euros para gerir este ano, teve cento e onze no passado? Eu não sei explicar, não sei explicar, portanto e se eu fizer um estudo, se eu cruzar com as variáveis que tenho acesso o projeto da escola, com o da outra que ali é vizinha e tem a mesma tipologia de funcionamento desta, ainda fico mais baralhado. Portanto, dito isto de outra forma, eu acho que a questão financeira das escolas devia ter critérios de atribuição das verbas, a dotação orçamental das escolas devia ser sustentabilizada em critérios claros. Como nós quando concorremos a um concurso. As pessoas já percebiam e, depois devia ter, se nós para trabalharmos temos que ter motivação, uma escola também deveria ser reconhecido o seu desempenho. Eu defendo há muito tempo, eu uma vez até integrei uma equipa lá Ministério, andámos a pensar nisso e não deu em nada. Que era a escola em função do seu desempenho, seja o sucesso escolar dos alunos, seja o número de alunos, seja projetos que tem, seja o que for, poder ter adicionalmente, aí sim, já era autonomia, acesso a verbas para investir dinheiro próprio por seu mérito próprio. E, portanto, isso era trabalhado com base em determinados indicadores. Eu vou-lhe dar um exemplo ao contrário, eu assumi na segunda vigência do contrato, vou dizer, sempre que eu digo, eu, é só para perceber que eu posso ser o promotor de uma ideia, depois construo uma equipa que executa comigo, e nesse caso foi a minha equipa da direção. Eu assumi que, se nós conseguíssemos demonstrar que teríamos uma taxa de poupança na gestão dos recursos abaixo dos sessenta por cento, nós receberíamos dinheiro em troca disso. Nós conseguimos, nós nesse ano, poupámos oitenta e oito mil euros e não sei quantos tostões, trocos, cêntimos. Sabe o que é que nós ganhámos? Recebemos vinte cinco mil euros. Nós chamámos os alunos todos, pusemos aí debates, como é que querem ter a vossa sala de convívio? A maior parte do investimento foi feito, hoje já está tudo estragado, desde sofás, pintar, equipamento, foram os alunos que decidiram e nós pegando em parte desse dinheiro, foi investido ali. Lá está, a escola fez poupança ao erário público, mas como forma disso, parte dessa poupança foi revertida ... Eu sou do tempo em que esta escola, eu ia chamar em 1995, e na altura, hoje falamos do crédito horário, naquele tempo, contava os alunos todos das escolas, chegámos a ter quase mil e duzentos alunos, e para cada aluno havia um determinado valor que era atribuído. Nós, esse dinheiro, além de ser utilizado para crédito, para dar horas aos professores o que não fizessemos era convertido em equivalente financeiro, e nós trabalhámos assim, nós e as escolas, durante quatro, cinco anos. E nós durante dois anos fizemos uma coisa extraordinária, os alunos, veja o dinheiro que aquilo era, mas não era, como é que se chama isso, não era esbanjamento, as coisas tinham critérios, os alunos das nossas escolas todas e dos jardins vinham a esta escola uma vez por mês, familiarizarem-se com este funcionamento, participando em atividades laboratoriais, em educação física. Nós iniciámos a iniciação precoce da língua francesa e inglesa nas escolas, teatro, tivemos um projeto lindo, (...) educar para as artes, ia-se tocar viola lá. Quer dizer, trabalhámos a componente das artes, das expressões, com esse dinheiro. Está a ver? O Estado tinha capacidade de dar isso era ... há modelos que se forem pensados, isso sim, isso era autonomia, porque esta escola fazia desta maneira e aquela outra fazia de uma outra qualquer, mas ambas faziam em função do seu projeto e do interesse que elas... Hoje, contamos os tostões, nós com isso até podíamos recrutar professores. Os modelos foram mudando, administrativamente deveríamos ter mais autonomia, e não temos. Isto faz-se muito, para terminar, isto faz-se muito por levar, muitos destes modelos que nós temos são por impulsos políticos, vem um Ministro, vem uma equipa tem esta visão e tal... e depois ela tem uma sustentabilidade curta, porque muitas vezes nem é avaliada, nem se dá tempo para ela ser construída como deve ser, portanto, eu acho que a educação, a pior coisa que pode ter, estamos a falar de uma coisa que é estratégia, que é ter visão. Quando falamos em componente administrativa, pedagógica, financeira se isto não tiver visão, se isto não tiver um modelo de sustentabilidade, se isto ou por impulso, dito de outra forma, isto ali ou acolá os resultados são avulsos e, portanto, a educação não pode ser nunca um processo de construção de meros impulsos e de coisas avulsas porque a educação tem de ter, tem de ser uma dimensão global e sustentada se é assim por franjas depois isto ... estamos-nos a preparar para voar, já estamos preparados, a seguir precisamos do avião, já não há avião, agora vamos para o mar. Portanto, é muito assim.

## 2.5. Há verbas destinadas à escola? São geridas de forma autónoma?

A escola, as escolas todas têm autonomia para gerir entre as duas grandes classificações económicas, eu há um bocadinho falei em despesas de capital, entre várias rubricas nós podemos movimentar o dinheiro que nos é dado para pagar a luz, comprar livros para a biblioteca, material, isso todas as escolas têm essa possibilidade, têm que fundamentar e decidir isso dentro do seu órgão próprio, autónomo, que é o conselho administrativo.

P: Mas há verbas destinadas às escolas?

Há verbas destinadas às escolas e por projetos e por isso tudo, a escola faz projetos. Esta escola tem ganho muitos projetos, isso de facto, aí sim, dá autonomia à escola. Depois esses projetos têm um balizamento, mas muito mais flexível. E portanto, aí sim. Agora a verba que é do Orçamento Geral do Estado está muito limitada, porque as regras da contabilidade pública são...eu não digo que para certos setores não possam estar ajustadas, agora para a forma como as escolas funcionam e o seu dinamismo, eu entendo que em certo sentido elas são um bocadinho rígidas porque não permite que nós possamos fazer um ajustamento mais condizente com determinadas realidades. Eu estou ali a navegar com duzentos e não sei quantos euros do aluguer do pavilhão que tenho lá e que não precisamos dele porque já não há mais atividades, agora, tenho que ir fazer um ofício, hoje, a pedir autorização para ver se posso utilizar isso para pagar ao técnico, tivemos aqui um problema informático terrível, ninguém sabia resolver isto, teve que cá vir o técnico ...duzentos e dois euros ...se não tenho que entregar ao Estado esse dinheiro e não sei como é que vou pagar isso.

P: e acha que são geridas de forma autónoma?

Não, não, não são. Esteve no [ ] e aí as coisas são claramente diferentes. Deixe-me só dizer uma coisa. Ainda não havia a lei de fechar os bufetes à hora de almoço por causa da metabolização dos açúcares. Eu durante muitos anos fui muito cuidadoso com a alimentação, agora não sou, mas fui e sempre trouxe esses princípios para aqui, nós nunca vendemos gomas, chocolates muito restritivamente, nunca tivemos aqui fritos, nunca tivemos, foi aqui uma luta. E eu achava sempre que os miúdos iam ao refeitório comer e já iam cheios de açúcares e, então, isso foi muito difícil aqui com a Associação de Pais, fechar o bar, não queriam. Então num ano foi proibido vender bolos a partir das dez e meia, bolos e todos os açúcares. Começavam a almoçar ao meio dia os açúcares inibe depois o apetite. No ano a seguir, consegui fechar, com alguma resistência fechei o ... funcionou dois anos assim. Ao terceiro ano foi criada a lei nacional, os bufetes fecham todos à hora de almoço. Isto é para dizer que autonomia é curta. Vamos para outra escolas que não publicas podem ter preçários diferentes, nós agora temos, os bens que se vendem no refeitório, só quando têm uma margem de, os principais, os considerados de primeira necessidade, entre dois a cinco por cento, os outros de cinco a dez. Cá está, ficamos logo, todos condicionados. Isto não é autonomia, quer dizer, nós íamos, com a comunidade interna, avaliando o poder de compra das pessoas e dizer assim, pronto, aqui a margem de lucro aí pode ser de seis por cento. Porque a verdade é que nesta escola provavelmente na sua também, nós definimos .... Todos...são para investir na própria escola. Quanto maior movimento ali tivermos, maior investimento aqui fazíamos, mas não. Vamos a outro lado, não interessa onde, e um bolo custa sessenta, por exemplo, e aqui custa trinta. É aqui, este é que é o lado oculto da autonomia, esta é que era, entre outras, a verdadeira autonomia, que não existe.

## 2.6. Supervisiona as instalações e a sua manutenção?

Eu, diretamente não, mas na direção nós temos uma pessoa que é responsável por isso e também temos em alguns departamentos diretores de instalações. E fazemos isso e temos livros onde registamos isso tudo. E, também, a coordenadora do pessoal operacional também tem essa função. Sim, isso...e temos os inventários todos os dias, preocupamo-nos com isso.

P: e a manutenção?

E a manutenção, pronto, agora a manutenção ... outra coisa muito interessante. As escolas públicas enfermam de uma grande dificuldade. As secundárias não sei, não conheço bem. As secundárias têm uma característica muito interessante, maior parte delas tem um parque informático muito grande, a sua não sei, mas têm e têm dois ou três professores e até ajudam a fazer isto. Um problema a fazer a manutenção, sabe quanto é que do orçamento geral de Estado desta escola, mais de um terço que está ... consome-se em água, luz, telefone e gás, em combustíveis, encargos com instalações, avenças, é nisto. Quer dizer, repare, uma de três partes é só para isto. Depois, esta escola tem quase duzentos computadores, tem dois servidores, tem cinco bastidores. Manutenção disto? Um técnico para vir aqui? Cobra trinta euros de deslocação e trinta

euros à hora de trabalho. Temos aqui uma professora com catorze horas, não temos mais. Só vamos até ao 9º ano. O Estado, estou farto de dizer isto, se pensasse bem, quanto é que custava meter aqui um professor que dominasse determinadas coisas ou fazer uma avença com...escusávamos de estar aqui a gastar mal o dinheiro. Outra coisa, porque é que o Ministério da educação não contratualiza com uma ou duas empresas todo o *software* que é utilizado nas escolas? Eu dou-lhe um exemplo, o *software* que nós utilizamos aqui para processar os vencimentos, para a coisa administrativa de posse, é de uma empresa, é de uma empresa disseminada a nível nacional, custa mais de dois mil euros ao ano, aumentou agora trezentos e oitenta e três euros, ele todos os anos aumenta, aumentou. Nós temos que pedir ao Estado esse dinheiro, nós neste momento como tínhamos a prestação que era mil oitocentos e tal, não temos os trezentos e tal de diferença para pagar. Então porque é que o Estado não, ou Ministério não contratualiza ou não centraliza ele? Claro que com isto eu não estou a pedir que tirem funcionários da secretaria, não. Mas nós devíamos dizer, o que é da escola seja feito na escola, o que não for da escola seja feito por outros. E a escola tem dentro da sua estrutura um conjunto de serviços e de atividades que têm que se desenvolver que lhes rouba tempo para o essencial da sua função, que é instruir e educar e é preparar para a vida e burocratiza. Ao mesmo tempo o Estado duplica custos por esta duplicidade de situações, esta é uma realidade muito cruel da vida das escolas. Para manter, isto aqui, a manutenção, por exemplo, temos a sala dos alunos autistas que este ano recebemos uma menina de Castro Verde cuja, por caso é filha de colegas nossos, a maneira de ela trabalhar, a felicidade dela é interagir num computador tátil, comprámos agora um há ... não temos lá internet. Há dois anos que andámos com o Ministério, porque não dá... quer dizer, nós não temos meios financeiros, já batemos à porta ...aquilo tem um determinado custo, não podem andar sempre a dar tudo. Há aqui qualquer coisa que não funciona bem. Os computadores que temos na escola começam a estar obsoletos, como é que é isto, quer dizer, eu costumo dizer que a educação é investimento e portanto isto pressupõe a necessidade de se ter uma visão estratégica. Manutenção disto fazemos? Fazemo-la limitadamente às condições financeiras que a escola tem. Esta escola tem infiltrações de água, já tem vinte e um anos, resposta para ela? Não há. Fazemos dentro da medida do possível, aí temos muito pouca autonomia, muito pouca autonomia.

## 2.7. Como faz a gestão dos recursos humanos/materiais tendo em vista o sucesso dos alunos?

Começamos pelos recursos humanos, nós aqui procuramos ajustar a distribuição de serviço docente em função do perfil das pessoas, nós trabalhamos aqui diariamente, as pessoas estão aqui há muito tempo, conhecemo-las. As pessoas que são do quadro vão tendo a distribuição de serviço em função do desempenho que vão manifestando ao longo dos anos. Nós aí fazemos sempre isso. E quando é necessário corrigir, reajustar, fazemos isso logo na hora, fazemos aquilo que eu já disse atrás, para não estar a repetir, muito trabalho colegial inter pares que nos vai dando, também, vai-nos segmentando as situações e vai-nos pondo muito o foco naquilo que é essencial fazer-se porque sabe-se que aquela pessoa não gosta de Estudo do Meio, a História do 6º ano sente-se mais à vontade com a história do 5º ano. Por exemplo, vou dizer assim, lida menos bem com a deficiência de alunos, e nós temos todo isso em consideração e vamos ajustando a distribuição de serviço em função disso. Fazemos a avaliação de desempenho padrão que é muito pouco, ou nada eficaz. Mas fazemos a outra, sempre que entendemos que é necessário dizermos às pessoas que estão bem, ou que julgamos que é preciso mudar, chamamo-las na hora e conversamos com elas, com o coordenador de departamento, ou coordenadora, com as pessoas e damos oportunidade às pessoas para mudar. E já fizemos aqui situações em que, isso é normal que se faça, chamamos para aqui formações para um conjunto específico de pessoas para elas poderem dominar determinadas coisas. Por exemplo, quadros interativos, temos aí nas salas e asseguramos essa formação às pessoas gratuita, com uma condição, duas, as pessoas tem que aprender um bocadinho mais para a ser elas a fazer a manutenção e depois formando os novos que viessem. Fizemos isso. Com o pessoal não docente, nós, a distribuição de serviço faz-se também em função do seu perfil, da sua experiência, do desempenho que tem ano a ano. Claro que vamos beber a informação à avaliação padrão, aquela que é necessário ser feita, mas também fazemos com base em indicadores nossos e, ainda ontem, nesta mesma sala estivemos aqui quatro pessoas, alguém que achamos que o desempenho não está a ser tão adequado e essa pessoa, por exemplo, há cinco anos atrás foi retirada do espaço e foi trazida para trabalhar aqui diariamente monitorizada para ela perceber como é que tinha de ser o desempenho. Quando a gente viu que ela estava preparada devolvemo-la para outra escola do primeiro ciclo. Agora ela está a começar a desalinhar, deixe-me dizer isto com todo o respeito, mas sorrindo chamamo-la aqui e dissemos isto...

P: isto sempre tendo em vista o sucesso dos alunos?

Primeiro é a criação de bom ambiente, sem bom ambiente, sempre um bom ambiente, depois a ideia aqui essencial é, isto é uma escola pública, é que os alunos façam as aprendizagens mais consistentes possíveis. O sucesso é ter cinco ou quatro, não vou discutir isso, é sobretudo é que os alunos aprendam aquilo que a

escola e os professores consideram que é essencial na sequência daquilo que ainda vou ter que ir aprendendo. Isso sim, nós fazemos reajustamentos, tiramos o professor X, porque achamos que não sei quê... isso fazemos. Aliás isso está patente nos dois relatórios de avaliação externa que achavam que nós fazíamos aqui uma gestão muito ao momento e ao desempenho de cada pessoa, claro que fazemos para ter o melhor de cada pessoa. As pessoas aqui, ó Leonor eu vou sorrir dizendo isto, as pessoas aqui já conhecem como é que é.... Nós estamos, por exemplo, aqui na reunião e a Leonor dizia ... És tu que vais fazer. ... Esta é a minha filosofia. As pessoas quando revelam determinadas aptidões, às vezes é difícil. Temos aqui, este ano uma turma de vinte e nove alunos, começaram...ai, ninguém quer, mas eu chamei um a um e disse tu vais ser professor ... há dois anos tivemos aí uma situação de um aluno que anda aqui que eu não direi o nome que veio de outra escola que é autista, os pais vieram aqui e escolheram esta escola. O problema é que ninguém queria e o problema que vinha da outra escola, foi os problemas em lidarem com os comportamentos que esse aluno tinha. Eu não domino tudo, chamei os técnicos, os pais trouxeram até os próprios médicos dele, percebemos tudo. Eu fui ouvir, ó Leonor, a Leonor enquanto aqui trabalhar eu tenho que a conhecer, não vou fazer uso disso para nada que não seja coloca-la ao serviço do seu bom desempenho e dos alunos. Foi muito duro, foi muito duro, mas o que é que encontrou aqui que congratulou? No final do ano, mas isto é verdade e até está na ata, todos os professores me vieram agradecer por os ter escolhido para aquele trabalho e os próprios pais. Não imagina, mas abrimos um precedente nesta escola ... esse aluno tinha dois professores particulares que entravam na sala de aula onde a Leonor estava a dar aula porque ele tinha comportamentos e precisava estar ali securizado. Todos aprenderam, foi muito difícil, a meio na manhã ouvia-se aqui gritos ele tinha ... o que é que eu fiz foi, andei aqui dez dias a pensar ...és tu por isto... és tu... e disse... sempre o reajustamento. Também temos problemas, ainda agora, o que é que eu fiz até às quatro da manhã há duas noites atrás? Foi responder a sete queixas de pais, porque não gostam de mim, não gostam daquele. Fizemos reuniões de departamento e de facto temos aqui um lote de professores que tem que perceber que o seu desempenho tem de ser diferente. O que é que nós fazemos, pergunta-me, é chamar a pessoa, pôr o jogo aberto, dizer, tem razões, tem, mas outras percebemos logo que não tem. Dizemos assim, isto, isto e isto tem que mudar! Um mês. Nós já tivemos aqui, não nos últimos três anos mas há cinco, ou seis, em 2010, tínhamos aulas em que a Leonor ia à sala de aula porque tínhamos que ali pôr a mão naquele professor. E na verdade nunca fomos aí para jornais ... e tivemos aí vários problemas, vários. Eu estou aqui para ser parte da solução, não estou aqui para ser ...agora, as pessoas querem? Contam com a ajuda toda, acredite, toda, não querem, caminham por eles e depois sujeitam-se o que daí decorre. Então, para responder à pergunta, acho que respondi.

#### 2.8. Gere de forma eficaz e autónoma as instalações educativas?

Eficaz nunca é eficaz, autónoma também não é totalmente autónoma, porquê? Todo o parque, o parque da pré e do 1º ciclo é de administração da Câmara e o nosso, é este, a escola sede é nossa mas, depende de verbas que o Ministério da Educação nos dá. Autonomamente apenas e só as regras de utilização que são pensadas entre os pares, na manutenção das instalações é evidente que não, somos parceiros, com as entidades que têm a responsabilidade. Aí, vou-lhe dizer, muitas coisas conseguimos reverter a nosso favor, o campo relvado ali em baixo, ...já fizemos várias estruturas, reestruturas na escola, vamos ter agora um novo centro na Bidoeira somos parte. Gostaria, isto é a mesma coisa como os professores, para gerir eu gostava que houvesse um órgão que seleccionasse e recrutasse os professores e esse órgão ou outro, também, era ele que fazia a gestão eficaz e autónoma ou primeiro, autónoma e tendente a ser eficaz das instalações. Isso é uma autonomia relativa.

### 3. Liderança e gestão

#### 3.1. Existem regras próprias de funcionamento do estabelecimento? Dê exemplos.

Regras próprias? Todas elas são próprias porque aí em sede de Regulamento Interno cada escola pode definir um conjunto de coisas, por exemplo, se os alunos podem utilizar decotes, saias muito curtas, calções muito cintados, se podem entrar no pavilhão com as sapatilhas da rua, se podem entrar na escola sem cartão, se podem ter determinadas condutas em sala de aula. Há regras muito próprias, as regras são ... as regras que dizem respeito aos professores são pedidas propostas ao professor. Se a lei definir, a lei nessas matérias define um conjunto de procedimentos, normas jurídicas e outras de deontologia profissional. Dentro dessas, onde há margem para definir dentro do Regulamento Interno depois põe-se as pessoas a pensar, veem as propostas ...variadíssimos, por exemplo, que alguns professores até não ligam nada, os *Ipads* que existem na biblioteca foi a equipa da Biblioteca que definiu, são regras. Então, se o projeto foi pensado por eles, foi ganho por eles, em primeira instância, na minha modesta opinião, eles é que devem ser os primeiros utilizadores, agora não podem é ser os únicos, porque tudo aquilo que se conquista para dentro da escola é

para a escola. Agora têm a legitimidade, penso eu, de em primeira instância reservarem para eles o usufruto sempre que necessário se trate e em segundo lugar são regras próprias. Temos várias, requisição de materiais, do estacionamento dos carros, onde é que as grávidas, as Sras. grávidas deixam os carros, os deficientes, onde é que os alunos deixam as bicicletas, regras. Sei lá, como é que se justificam... Sei lá, é aquelas coisas, pronto. A escola tem, nas diferentes valências regras próprias, foram pensadas pela comunidade escolar e onde é que elas aparecem objetivas? Aparecem objetivas no Regulamento Interno e aquelas que pela sua natureza não são objetivas são apresentadas por via de informações internas para se cumprirem essas coisas.

### 3.2. De que forma a escola promove a sua identidade? Por favor descreva alguma situação crítica a esse respeito.

A questão da imagem e identidade e sentido de pertença é fundamental numa organização. Primeiro, porque a questão essencial são os alunos é vinculando uma série de iniciativas, em participação em atividades de escola, em projetos, em debate de ideias, na atividade desportiva, de forma que eles inculquem esse sentido de presença, essa identidade. Através da formação cívica, sobretudo, e de uma atividade cruzada que nós temos na escola, através da leitura do projeto “Ler +” é ir veiculando, através das atividades, os valores que estão simbolicamente adstritos à nova prática, os valores sociais, altruístas, humanismo, de responsabilidade, de empenho. Nada se consegue sem esforço e empenho. É muito este princípio que nós fazemos passar aos alunos e aos funcionários. Essa é a nossa identidade que, resumidamente, costumamos dizer: “as coisas pequenas podem-se tornar grandes “. É este muito o nosso princípio, uma coisa pequena pode tornar-se maior e impactante. A nossa identidade assenta muito por isto, num trabalho assente na humildade, no conhecimento do outro, no seu envolvimento, no sentido de responsabilidade, na sua dedicação e, sobretudo, também, desculpe a expressão, que isto já é marca, nós que promovemos muito o “efeito almofada “ a pessoa nova que vem é acolhida e nós debruçamo-nos sobre a sua identidade, para que ela se sinta confortável, vai crescendo aqui connosco. Em termos de imagem para o exterior, através dos projetos que nós fazemos e a relação com a comunidade, é a base disto.

### 3.3. Encoraja uma cultura de inovação e experimentação? De que forma?

Pois, ontem falávamos que uma das limitações atuais é muito a disponibilidade mental, o estado motivacional dos professores, sem motivação, e há um conjunto de fatores exógenos e outros que descalibram, digamos assim, a motivação das pessoas, mas sem motivação é difícil alavancar grandes iniciativas e processos de inovação. Há muitos anos atrás, esta escolinha, porque tem aqui um enquadramento rural, teve muitas iniciativas de inovação no âmbito da gestão flexível do currículo, na forma de gerir internamente. Eu tive Conselhos Pedagógico só com cinco elementos. Testei esse modelo, havia só um representante do primeiro, segundo e terceiro ciclos, um coordenador dos diretores de turma e, na altura, o presidente do conselho executivo. Depois, avançámos para outras soluções, tivemos departamentos organizados de forma diferente, portanto, fomos sempre ensaiando e trabalhando de forma diversificada e testando. A inovação foi através de vários projetos. Nós, às vezes, ouvimos, que há escolas que fazem projetos altamente inovadores e impactantes, nós, de facto, fizemos aqui muitas situações, parte delas já ficaram ontem relatadas, fazer autoformação interna, preparar internamente as pessoas para os seus desempenhos. Estruturar, documentos próprios. Nós temos uma bateria de instrumentos que têm sido atualizados ao longo do ano, codificados no âmbito da diretoria de turma e foi tudo um trabalho de conjunto, houve alguém que deu o pontapé de saída e, depois, fomos alavancando as pessoas em torno disso. Nós temos três ou quatro projetos, sobretudo na área das bibliotecas, muito fortes. Nós inovámos quando começámos a fazer trabalho de coadjuvação quando ainda não se pensava muito nisso, fizemos isso no primeiro ciclo, no segundo e terceiro ciclos utilizando as horas do crédito. No contrato de autonomia, esta escola tem contrato de autonomia desde 2007, parte destas questões não poderam ser lançadas porque o contrato de autonomia dava liberdade em âmbitos pedagógicos, financeiros, administrativos, organizacionais, etc., mas sempre confinado àquilo que vigorava em sede de legislação e, portanto, isto era uma autonomia relativa e condicionada a isso, e tivemos, também ontem lhe transmiti isso, fazendo a ponte, tomámos e propusemos algumas iniciativas sustentadas que não puderam ser operacionalizadas por via disso. Mas sim a maneira como nós escolhemos os coordenadores de departamento, há uns anos atrás, os diretores de turma portanto, fugimos muito àquilo que era a prática comum. Trabalhámos muito no projeto pessoal, nós defendemos muito a ideia de que é preciso conhecer a emoção das pessoas, é preciso conhecer as pessoas, temos até aqui uma relação de proximidade sem ser de intimidade, mas proximidade porque se a pessoa estiver bem pode fazer melhor. Todos nós às vezes, não estamos bem e não estando bem podemos contribuir para que possam estar um bocadinho melhor. Se isso acontecer, as pessoas têm um desempenho muito melhor é quando desempenham também gostam de ser reconhecidas, nós promovemos muito aqui o reconhecimento da direção para com as pessoas, mas também dentro do departamento, como sabe, não é

fácil as pessoas conviverem pacificamente umas com as outras, é assim mesmo, e acho que isto é uma imagem muito forte casa e que não a construímos só nós e passamo-la para toda a gente. Nós temos que viver sempre reconhecendo os outros não há ninguém que consiga fazer uma obra, seja ela de que dimensão for, sozinho. Entre nós há diferenças, respeitamos as diferenças, mas temos de perceber que pertencemos todos a uma mesma instituição que tem uma missão comum, tem uma prossecução de valores que entendemos que eram fundamentais, tem que haver comunhão de princípios e um caminho conjunto, coletivo, ainda que com essas diferenças. Às vezes, as pessoas quando entram nesta casa, nos primeiros tempos, têm um bocado de dificuldade em habituarem-se a isso, mas depois, ambientam-se e, depois já são eles *a posteriori* que vão promovendo isso. É muito curioso ver, sobretudo os professores que vêm aqui pontualmente, porque são contratados, que comparam muito essa realidade e eu digo isto só para explicar que uma direção pode lançar uma semente, mas a semente não germina, nem produz se os outros não souberem tratar dela, eu digo isto repetidamente, é verdade, mas com o gosto pessoal e profissional também, por ver que as pessoas depois sabem colher da semente e tratando dela para disseminar. É em torno disto.

Pergunta: e esta cultura de inovação alarga-se à produção do ensino-aprendizagem?

Dentro dos condicionalismos que nós temos, nós em termos de processos tecnológicos estamos limitados, a formação também é feita ao nível ... a formação contínua nem sempre é aquela mais ajustada às necessidades. Hoje as pessoas têm procurado, também, valorizarem-se mais e isso também ajuda, embora eu entenda, e isso é um debate que nós fazemos aqui, na escola, por vezes, há um espaço que é crucial na vida da escola, e que a direção intervém pouco, ou que os órgãos da escola intervêm pouco, que é o espaço da sala de aula. O espaço da sala de aula ainda é um bocadinho um “bunker”, ainda está muito fechado para o próprio professor. Não é fácil, nós tentámos, nos dois últimos anos, arranjar voluntários que se disponibilizassem para ir assistir às aulas uns dos outros, e conseguimos em cem, trinta e cinco pessoas, e temos trabalhado com essas trinta e cinco pessoas. Não há documentos pesados, não há burocracia, há uma informalidade de processos que depois tendem, em termos de tópicos, a identificar-se. Na conversa interpares as pessoas entendam o que é importante para que a escola sobre essas matérias, possam refletir. Essa é uma pequena inovação que nós entendemos, mas a sala de aula nós percebemo-la quando há pequeninas situações que precisam de ser tratadas de forma menos linear e percebemos que, de facto, que há pessoas que ainda têm estilos muito lógicos e diferentes pertencendo ao mesmo departamento, que há pessoas menos abertas à mudança ou à partilha e isso é inovação, isso não é fácil tendo em conta a forma como a escola está estruturada e os tais quadros motivacionais e também as práticas que antecederam este caminho de abertura.

Pergunta: quando fala de escola fala daqui?

Não, escola é agrupamento, no nosso agrupamento.

Estava a perguntar se era escola no sentido geral?

Em termos de filosofia, sim, está escola é um reflexo do sistema em si. Eu julgo que, com alguns exemplos, eu não conheço todas as escolas a nível nacional, há escolas que, de facto, por razões de ordem diversa e variáveis distintas conseguem fazer um caminho mais acima ou mais abaixo do que é o padrão normal, mas esta escola acho que tem desenvolvido aspetos pequeninos de inovação, mas que são diferentes mesmo a nível do 1º ciclo e pré-escolar, as atividades que nós promovemos no âmbito da leitura, no âmbito da matemática, o experimentalismo das ciências, pronto, são pequeninas coisas que vão tendo impacto, para os quais é preciso preparar as pessoas, daí a importância da liderança ser envolvente e ser participativa e, sobretudo, dar o exemplo e acomodar as pessoas e reconhece-las e as pessoas aí vão fazendo o caminho. Nas línguas, nós temos este ano um projeto, muito interessante, ganhámos um prémio de 7500 € com ele, que é (agora não me lembro, ajudei a criar o título...) é uma mistura tripartida entre o professor titular do primeiro ciclo, o professor de Inglês do primeiro ciclo e a professora bibliotecária, que por acaso, até é de Inglês. Nós trabalhamos os “Tiques, os toques e os retoques...” e qualquer coisa, que agora me falta. Nós estamos a fazer um trabalho experimental, em quatro turmas, duas do terceiro ano e duas do quarto ano, numa escola em que a lecionação é toda baseada em suporte tecnológico e lúdico da aprendizagem do inglês e isso até já anda aí no *Facebook* e temos recebido, de vários pontos do país, pessoas que estão extremamente..., sentem que é um projeto muito engraçado. Essa é mais uma experiência inovadora que nós temos e depois vamos refletindo e vamos fazendo as coisas. Claro que, quisemos fazer isto de forma diferente com afetação de recursos diferentes, ainda que não sobrecarregasse o erário, mas lá está, a administração... por aí não podemos ir.

### 3.4. Delega ou partilha tarefas com os colegas da direção da escola? E com os docentes, nomeadamente com os coordenadores? Dê exemplos.

Neste momento, quem está a falar é o diretor que está aqui há 21 anos. Eu, nunca escondi a ninguém, mesmo quando me convidam para ir falar, ali ou acolá, pronto, eu tenho um cunho muito próprio de entender como se faz a gestão. Eu, primeiro observo as pessoas em contexto, segundo, dou-lhes condições para elas se tornarem mais aptas, mais competentes, disponibilizando o meu saber, partilhando com elas acesso a informação e formação e dando-lhes pequenas oportunidades para as pessoas demonstrarem a sua motivação e sua apetência para as coisas. Este é um ciclo que pode ser mais ou menos rápido. Eu, vou-lhe dizer de outra forma, se me permite, não há ninguém que trabalhe comigo na direção, que eu não tenha feito uma análise de postura e de competência nesta escola. Depois de perceber que as pessoas tinham esse sentido de ação, esse sentido de disponibilidade, tinham uma dimensão muito humana de partilha, essas pessoas, eu escolhia-as e chamei-as para mim. As pessoas, que ao longo do trabalho comigo, não querem assumir esse princípio, a seu tempo, deixam de trabalhar comigo. Com os coordenadores, precisamente a mesma coisa. Hoje, disse isso ontem, a escolha está condicionada por uma limitação de ordem legal, em que têm que ser propostas três pessoas e, depois, elas são escolhidas entre os pares. No tempo em que não era isso, eu anunciava, previamente, que quando fosse o processo eleitoral, para mudar as pessoas eu iria decidir quem, e sempre fiz assim. Eu, reunia com as pessoas todas e dizia assim “eu admitia que a Joana, a Maria e o Manuel tinham como competências, observei as três e minha escolha vai recair sobre a Maria por isto, isto e isto. Nunca tive problemas, as pessoas percebiam a coerência do processo. Reconheceram até que essa pessoa era a mais preparada e a partir daí é um trabalho de proximidade. Segunda nota, que também é uma característica da minha gestão ao longo de muitos anos, a partir do momento em que as pessoas, eu sinto que estão à altura do desempenho e da motivação a minha delegação é plena. As pessoas têm total autonomia para fazerem tudo, claro que quando se delega, a pessoa que delega não fica isenta da assunção da responsabilidade pela delegação da competência. Eu, de forma responsável e ética com as pessoas, as pessoas têm que fazer o ponto da situação, têm que refletir comigo algumas situações e nós depois conversamos sobre isso, mas isso é um dos principais aspetos da cultura desta casa é “quem quiser crescer, demonstrar que é competente, que quer inovar, que quer fazer, nós damos-lhe todas as condições para fazer e não há ninguém que se possa, aliás, nós temos imensos testemunhos de pessoas que por aqui passaram ou que aqui estão que reconhecem isso, não há uma relação perfeita, porque não há perfeição nos relacionamentos. Há aspetos críticos, e é bom que os haja, de maior ou menor proximidade. Esta dimensão que nós estamos a falar é “as pessoas sentem que há respeito e confiança no trabalho delas, sentem que lhes é dado espaço e tempo para que elas sejam atuantes e serem coautoras do processo de construção desta escola e as pessoas que são escolhidas têm que demonstrar essa competência e mais, até há pessoas que eu chamo, mas chamo sempre na presença da minha equipa, nunca falo sozinho com as pessoas, a não ser se for matéria de foro estritamente reservado, eu digo sempre a essas pessoas “olha tu tens muito mais apetecia para isto, para isto e vou-te manter aí” e, já amanhã..., há aqui pessoas que podiam estar a trabalhar comigo, mas não trabalham porque eu entendo que o papel na estrutura e orgânica da escola é muito mais importante do que vir trabalhar, por exemplo, para direção da escola.

Pergunta: e na direção delega ou é o órgão unipessoal que está na legislação?

Eu até, se entrevistássemos os meus colegas, eles diriam que sou muito chato. Eu explico e exemplifico isso. Não há assunto nenhum que eu receba para mim ou que entre nesta escola que os outros três elementos não tenham conhecimento. Eu sempre que falo, por exemplo, com a minha colega Paula, que é a minha subdiretora, que tem um pelouro em que ela tenha responsabilidade, tem o pelouro das compras públicas mas eu ajudo-a. Tudo o que venha sobre as compras públicas que me seja dirigido a mim na função de diretor ou de administrador desse programa, claro que, eu comunico a ela. Simultaneamente, comunicando aos restantes colegas, o Francisco tem o desporto e é a mesma coisa. Os meus colegas, ainda esta noite sobre uma determinada situação, mandei para todos e depois conversamos os quatro,” vocês viram isto?”. Aquilo que disse ontem, eu não disse assim, mas vou dizer. Conhecimento é poder, e, portanto, nós para estarmos num órgão destes é para podermos ter a capacidade de intervir sempre na lógica de servir os interesses superiores da escola, temos que ter conhecimento e o conhecimento vem também do poder. Eu tenho que passar para eles conhecimento e também dar-lhes espaço para que eles serem atuantes, portanto, nós funcionamos assim, aliás, se entrar no gabinete da direção a tipologia das mesas demonstra uma coisa, elas estão todas encostadas, nós somos um e um só e comungamos deste princípio.

Pergunta: não tem um gabinete à parte?

Não, nunca tive, nem quero ter. E outra coisa que é verdade, a nossa porta está aberta diariamente dentro do tempo normal de funcionamento da escola e toda a gente que vem aqui, só se tivermos um assunto que não pudemos passar para outro momento, são atendidos *just in time*, desculpe o inglesismo. Seja um aluno, seja um pai. Claro que, quando são coisas mais pesadas nós pedimos que marque. Temos esta forma de trabalhar. Delegação de competências. Gerir seja um coordenador, seja eu como simples professor na sala de aula, que também sou um coordenador, todos nós somos gestores dentro de uma escola. Nós temos que ter um conjunto de ferramentas e de saberes, de seguranças e de experiência suficiente, para além de uma coisa que é muito importante que é a sensatez e é sentimento, emoção para poder decidir. Portanto, um órgão como este, onde se constrói saber, onde se formam homens e mulheres para o futuro, tem que haver estas dimensões, as pessoas têm que estar disponíveis, mas também, simultaneamente, apetrecharas das competências suficientes e necessárias para fazerem a função na relação com as decisões e as pessoas.

### 3.5. Os seus valores e visão transparecem na atuação e nas suas prioridades? Dê exemplos.

Eu, se for preciso, chorar com as pessoas, choro. Dou-lhe só o exemplo, nesta sala já tivemos vários momentos de luto, por exemplo, infelizmente a vida também é feita disso, de doenças muito complicadas, e o luto não é só morte, divórcios, frustrações da vida, é aqui, geralmente, onde estamos neste momento por uma questão de reserva, que eu falo com as pessoas. Eu, todos os anos, faço uma reunião geral de professores na abertura do ano e outra no final do balanço, e já, várias vezes, me emocionei e chorei à frente das pessoas, sou uma pessoa de emoção e transmito emoção às pessoas, da mesma maneira que eu transmito a competência e os saberes que tenho. A nossa relação de proximidade com as pessoas é, um gestor, ou um professor é um ser humano. E o ser humano é constituído por todas estas dimensões, ri, diverte-se, tem de chamar à atenção, tem que pedir desculpa, tem que aceitar a desculpa. Portanto, a minha forma de estar aqui é essa. E uma coisa que eu aprendi na vida é, nós não precisamos de falar sempre muito para ser ouvidos. Não precisamos muito de ser acolhidos dizendo duas palavras, um olhar, uma presença, um gesto, um silêncio em determinados contextos e momentos é tão impactante como muitas palavras. Isso, eu garanto-lhe, mas garanto-lhe com toda a satisfação pessoal. Se for aqui pessoas da escola, as pessoas são capazes de dizer que o professor Elias zanga-se, ali chama a atenção acolá, eu sou muito rigoroso nessas coisas, mas não haverá aqui ninguém que lhe diga que “mas olhe que ele se for preciso, limpa o pó, ele se for preciso ajuda-nos nisto”. Eu sou uma pessoa de exemplo, não de exemplo para se falar bem, mas de exemplo porque todos nós pela partilha conseguimos ser mais fortes. E é a questão humana, esta escola tem, de facto, uma prevalência da questão humana porque eu preciso dela na minha vida e se eu sinto isso, os outros também são sendo diferentes, mas têm a mesma estrutura, também precisam disso e nós alimentamos isso aqui muito.

Pergunta: e essa é a sua visão para a escola? Eles percebem isso?

Essa é a minha visão para a escola não sei se disse. Então, vamos sintetizar, a minha visão para a escola é, disponibilidade, exigência, rigor, envolvimento, empenho, que é diferente e respeito pelo outro e, sempre, sempre, em tudo o que se faz, nós temos de pôr os princípios e os valores numa dimensão humana e altruísta. Estes são os valores. Eu quando chamo um funcionário e digo assim “então porque é que isto aconteceu?”, eu tento perceber, mas nunca um funcionário sai daqui sem nós lhe darmos uma palavra de valorização se ele a teve, ou de lhe indicar como é que deve fazer e de lhe dizer, este é o lema, que eu digo muitas vezes e estou a sorrir, porque digo, sei que digo, é assim “eu nunca me preocupo com as situações até à segunda vez”, à terceira a conversa é completamente diferente dessas. E as pessoas percebem. A primeira vez, ouve-se e diz-se, tentem fazer assim e assado, à segunda diz-se “isto não está a ir por aí”, portanto, têm para tempo de fazer assim, assim e nós disponibilizamos alguém ou nós próprios para ajudar. As pessoas não querem, nós depois temos de tomar um caminho diferente. Aqui as pessoas dizem que aqui trabalha-se muito, mas as pessoas dizem, mas aqui vale a pena porque há reconhecimento, e há espaço para nós pudermos ser nós, mesmo com os funcionários isso é verdade, com os alunos é a mesma coisa. Não há perfeição, mas faz-se por isso. Trabalha-se diariamente com paixão que é uma coisa muito importante na vida.

### 3.6. Define objetivos para o estabelecimento e apresenta-os aos docentes?

Sim, mesmo antes, cruzando a legislação. A legislação foi avançando no sentido de haver necessidade das direções e dos diretores terem um projeto de intervenção, hoje mais é uma carta de missão, isso em termos da filosofia do sistema e do conceito teórico das coisas, é assim que uma organização deve funcionar e nós devemos estabelecer esse caminho na procura de alcançar esses objetivos. Mas antes de isso ser obrigatório, não sei se isso era inovação, mas eu sempre defendi isso assim, sempre entendi isso assim. Ontem nós falámos aqui da importância da comunicação numa organização. Eu sempre vi isso como tal e, portanto,



procurando palavras simples, ideias muito ... com muita imagem, portanto, impactantes, eu sempre tornei muito claro, aliás isso está em muitas atas, isso aí dito, isso está aí escrito, quando as inspeções vieram aqui. Eu sempre transmiti de forma muito clara o que é todos deveríamos querer desta escola e do trabalho que aqui se fizesse, e isso é um dos lemas desta casa que é, ousar sempre que possível, procurar ser, se fizemos bem hoje amanhã queremos fazer melhor. Estamos em cima dos acontecimentos, motivando as pessoas para isso, portanto, é muito assim. Sempre, claramente, no início de cada ano, se diz: objetivos de matriz geral, e também, porque a escola tem essa função muito forte, o que é que nós queremos em termos de resultados escolares e da postura cívica e comportamental dos alunos. De facto, é um universo pequeno, nós não temos 50 nem 60 turmas, nós temos aqui o máximo que tivemos, também não tenho capacidade para mais, foram 22 turmas. Hoje temos 17, eu vou no início de cada período explicar a cada turma, onde é que a turma se situa no nosso universo, em termos de resultados escolares o que é expectável, o que é que podemos contar com eles e também envolvê-los, dentro do grau de responsabilização que eles têm, como é que eles podem contribuir para que a escola seja melhor vista e funcione melhor, explicando-lhes mesmo com métricas, explicando-lhes as percentagens dos resultados que têm no final do período. Estamos ali 45 minutos, aproveito uma aula de Formação Cívica, com autorização do respetivo professor, e as turmas que têm pior comportamento e têm um resultado menos bom eu apareço também intermedicamente. Portanto, eu tenho esta forma de proximidade e de envolvimento com as pessoas. Os objetivos, a missão, as metas, que note-se não são definidas por uma nem por quatro pessoas, são de todas as pessoas que participam na construção. Ainda agora, o documento pode meter medo, tem 52 páginas, a inspeção que esteve aqui achou muito interessante. Eu sempre achei que um dos problemas nas escolas é a dispersão das missões, das metas, das estratégias que estão muito dispersas no conjunto de diversos documentos orientadores das escolas. Como nós não conseguimos, por via da legislação, matricular num e só num documento tudo isso, temos de ter documentos diferentes. Então o que é que eu fiz? Eu criei num documento só, todas as metas, ações e estratégias adstritas às mesmas, identificando o documento, e a seguir fez-se a métrica da coisa no sentido do que é que nós queremos alcançar e isso foi para os departamentos. Isto já foi aprovado no Conselho Geral. Três notas daquilo: acharam que através daquele documento consegue-se ter a visão global de todos os objetivos da escola, por outro lado, sentem que aquilo que foi afixado (foi aprovado pelo último Conselho Pedagógico) corresponde àquilo que as pessoas entendem que têm condições para alcançar, portanto, sentem-se parte da coisa e, a partir daí, é arregaçar as mangas e fazer. Pronto, cá está um caminho muito claro e como é que isto funciona? Isto funciona trimestralmente (vai ser o meu trabalho agora durante a interrupção, já tenho as pautas todas comigo) e depois é trabalhar aquilo e depois os resultados, os pedagógicos e os departamentos refletem e quando fizer reunião com os delegados de turma, refletir nessa dimensão. Na parte dos funcionários é mais pela avaliação do desempenho. E nós vamos construindo assim. Ressalvo novamente aquilo que eu disse. Isto não quer dizer que aquilo que nós nos propomos alcançar consigamos, mas conseguimos demonstrar porque é que não conseguimos e depois até reajustar e apesar de termos, digamos, um caminho, os caminhos não estão bem definidos, e é bom que não estejam porque permitem reformulações, apesar de termos, digamos que um fio condutor, ter uma estrela ali que ilumina o sentido e o caminho da escola, claro, nós às vezes, ficamos muito aquém dos resultados que queríamos, mas isto faz parte da coisa e a seguir é procurar as razões e ir sempre investindo, e é o que se faz, e eu acho que a escola é sedutora por isso é que a escola exige uma tal dinâmica reflexiva e de ação que basta, por vezes não se fazer isso, nas estruturas de líderes para a escola ter ali, vamos dizer assim, solavancos e não conseguir sair de situações menos boas. Há um problema disciplinar na escola, há um problema comportamental, não temos que dizer que há um problema, os problemas existem para termos soluções e, portanto, nós temos é que dar um passo em frente e procurar entender todos os contextos ou situações, às vezes são muito complexos, é verdade, mas nós não podemos ficar sentados numa cadeira, ou como muitas vezes gostamos, estar a dourar a pílula ou a dissertar sobre a coisa, não tomando nenhuma decisão. Temos que tomar a decisão seja dura, se for a comissão de proteção de jovens, se for para um processo disciplinar, claro, agora, se me permite que eu diga isto, esta escola é assim, bem ou mal não sei, faz-se isso mas com a cautela e com o cuidado para defender sempre os direitos, a condição humana, o direito a falharmos, o direito a podermos perceber, não é “fez mal, é-lhe aplicado logo”, digamos assim.

### 3.7. Encoraja as pessoas a envolverem-se ativamente na afirmação da identidade da escola? De que forma?

Estando muito perto delas, percebendo o que é que elas sentem em relação à escola, os seus projetos, as suas atividades, propondo-lhes atividades e projetos e, depois, em função desta conjugação de interesses e disponibilidades a decidirem em conjunto. Há situações em que as pessoas entenderam que não têm tanta disponibilidade, ou não estão tão motivadas para aí. Se eu e a minha equipa, claro, sufragado nos órgãos próprios, entendemos que essa é a melhor condição para a coisa, essa pessoa é envolvida nessa coisa. Dizia-lhe eu ontem, que o que é que é condicionante neste processo é nós não termos a oportunidade, ao envolver as pessoas e ao ser reconhecido o seu trabalho e, sobretudo, quando o trabalho é de excelência e há trabalho

de excelência nas escolas, não só nesta. É pena nós não termos mecanismos e medidas que possa reconhecer, mas que a pessoa também possa sentir efeitos diretos de toda essa dedicação e envolvimento que teve com as coisas. Não há nenhuma autonomia que ainda nos permita isso. Pergunta: nem o contrato?

Esse era um dos sonhos que nós tínhamos. Era poder... Eu só quero dizer uma coisa, eu gostei muito das questões que colocou ontem, eu vivo isto assim, eu gosto destas coisas e ia para casa e ia a pensar naquilo que me tinha questionado e dizia: há uma coisa que tenho que dizer ainda, o problema de muitas das questões da escola, desta ou doutras, é que as regras estão muito ligadas ao normativo jurídico-laboral e que tem por trás um contexto, nós vivemos muito numa sociedade em Portugal, isto é importante, nós vivemos muito em Portugal do excesso da reserva da propriedade individual, da pessoa, os sindicatos, sejam quais forem, há muito aquela preocupação de primeiro defender os direitos das pessoas e isso, às vezes, condiciona isto muito. Nós quando já quisemos aqui fazer determinadas situações “ah! Mas isso depois...”, isso colide com aquilo, depois os outros setores da atividade pública...” e todas estas questões fazem com que pequenas inovações ou pequenos reajustes próprios das organizações, pela sua tipicidade podiam funcionar de forma diferente e tornarem-se muito mais eficazes no seu desempenho, por via disto, as coisas ficam muito condicionadas. Esse é de facto uma coisa que frustra, é nós não podermos reconhecer isso às pessoas. Nós, há muito tempo atrás, quando, é a tal coisa, não interessará muito divulgar, quando nós tínhamos boa capacidade de gerar receitas, nós quando fazíamos o final de ano, nós fomos à Madeira, já fizemos cruzeiros no Douro, no Sado, alugámos quintas, fomos para as minas de S. Jacinto, e, nesse tempo, as pessoas nem todas tinham a mesma condição económica, os funcionários nós ajudávamos na comparticipação das despesas. Portanto, as pessoas sentiam-se todas iguais. Esta era também uma situação muito interessante.

### 3.8. Chama a atenção dos docentes para a melhoria e a qualidade do desempenho educativo? Como?

Isto é assim: uma direção e um diretor, essa é a figura que nós temos atualmente, têm que fazer isso. Agora, há muitas formas de o fazer, faz-se, falando na lógica de quem dirige, faz-se por intolerância, faz-se por impulso, faz-se pelo papel autoritário, ou de autoridade, mas uma autoridade que não é de partilha e de cooperativa, mas tem que se fazer sempre em contraponto a isto, por isso mesmo, numa lógica de partilha, de reflexão conjunta, de perceber o porquê das coisas, para se infletir ou do lado de lá, dos colegas ou também, é porque não, e muitas vezes é assim, do lado de cá. Se um diretor não fizer este papel, nos termos, mais ou menos que eu descrevi, não faz sentido a sua função. A sua função é de acolher, é de respeitar, é de mostrar o caminho, é de acompanhar o caminho e de reconhecer quando o caminho está a ser bem feito, mas também dar pistas, orientações, ou criar condições para que as pessoas possam caminhar melhor quando o caminho no entendimento conjunto, nessas partes, se entende que deve ser melhor. Essa pode ser uma função menos simpática de quem dirige, não lhe vou dizer que é menos simpática, isso é muito da forma como nós olhamos para a coisa, é uma das principais funções. Um líder tem que saber seduzir as pessoas, tem que saber levá-las a fazer aquilo que se entende que é importante que seja feito e isso nunca pode ser pela imposição, nunca pode ser contra determinados valores, nunca pode ser por seguidismo legal, tem que ser por isso mesmo que eu estou a dizer, é um processo de construção. Por isso é que a escola devia ter várias condições porque, com este caminho como eu estou a dizer não se consegue construir com um clique de dedo, nem numa semana. Ontem, também, quando refletia sobre aquilo que lhe tinha dito, disse assim: atenção, eu estou aqui há 21 anos, isto não se constrói num dia isto vai-se construindo diariamente, mas constrói-se melhor quando há condições e, sobretudo, estabilidade, nós temos aqui um corpo docente e de funcionários que já estão connosco há muito tempo, portanto, isto também são condições essenciais para que os processos possam ser assim. Agora, quanto maior respeito houver entre as pessoas, mais entendimento recíproco, tem que haver no sentido de, temos de avaliar o que fazemos e se não estiver bem, temos que corrigir. Nós, muitas vezes, e somos ambos professores, vivemos uma muito uma dimensão muito corporativista. Claro que corporativismo também é necessário até determinado limite, agora também temos de ter a capacidade de com ética e respeito e nunca e só na prevalência de quem mais manda tem o direito de tudo dizer e tudo fazer, não nunca por esse lado, podemos conversar e depois aí sim, temos que estabelecer a lógica da hierarquia e se a pessoa que está dentro da hierarquia, num patamar inferior, não quiser entender, então se os órgãos que estão acima, a sua função entre outras é precisamente essa, é fazer reverter o caminho para aquilo que se entende que é o projeto da escola, as pessoas têm que entender isso e fazê-lo.

### 3.9. Reúne com os professores para discutir questões da gestão corrente? Dê exemplos.

Há muitos anos atrás, as pessoas até às vezes ficavam um bocadinho cansadas e diziam-me, eu fazia isso regularmente, tudo o que era novo, tudo o que era diferente, tudo aquilo que, eu acho, podíamos colher opiniões e ideias, sensibilidades diferentes, fazíamos isso. E as pessoas, eu reconheço, às vezes, queixavam-

se, a minha paixão por isto era tanta, que sobrecarregavam um bocado, reconheço isso, sobretudo nos primeiros anos em que eu lancei esta escola. Às quartas-feiras nós tínhamos imensas reuniões, nesse tempo as reuniões eram muito mais longas que são hoje, isso aconteceu com essa dimensão, com esse volume e essa intensidade. Claro, o tempo também nos vai amadurecendo, depois o tempo de permanência das pessoas também é um fator muito positivo neste aspetos em que estamos agora a falar, e nós fomos estabelecendo outras formas de comunicar e de análise sobre isso, ou através de plataformas ou fazendo reuniões muito mais rápidas e agora a verdade é esta. Em síntese, tudo aquilo que se entende que é indispensável que seja refletido, é refletido nesta casa. Pode ser de uma de duas maneiras: o diretor convoca uma reunião e apresenta e suscita o debate ou, da segunda maneira, com duas subformas, uma elabora um documento síntese dando os documentos base que promoveram essa síntese e dá algum tempo às pessoas, pela forma que considera mais expedita e funcional de darem a retroação ao diretor, a segunda subforma é o diretor não faz nenhum trabalho preparatório prévio de análise, dá os documentos e as pessoas apresentam o que querem. Quando é esta via, fazemos uma reunião intermédia, juntamos os seis coordenadores e eu, levo sempre a minha equipa, que eu gosto, e debatemos as coisas, seja de gestão, seja de currículo, seja distribuição dos tempos semanais para as disciplinas, reestruturação curricular do pré-escolar, etc.. Tudo o que nós entendamos que pode ajudar a lançar um olhar diferente e a redimensionar as coisa de forma diferente, as pessoas são sempre envolvidas. Claro que, uns gostam mais, outros menos mas as pessoas são todas envolvidas.

3.10. Considera manter uma relação positiva com os colegas da direção, coordenadores e docentes?

Eu costumo dizer, no dia e na hora em que eu tiver autoconsciência de que não desempenho bem a função ninguém me precisa de dizer para sair, tomarei essa iniciativa. Ou se o meu ato de gestão, administrativa ou outro, por parte de quem controla isto for lesivo, claro que sairei, mas há um princípio, que eu trago de fora para dentro, da minha filosofia de vida, da experiência que eu fui acumulando da vida, eu nunca disse isto, mas nós também somos muito fruto dos valores que os nossos pais nos transmitem, eu, muitas vezes, digo isto aqui nesta casa, a quem tem pais, a importância e também dos avós e o que isso tem na vida. Eu, nós temos sempre de sabermos nos relacionar, portanto, eu sou contra discussões, eu sigo nenhuma religião, é uma filosofia de vida, é um somar de várias experiências, e sobretudo há uma coisa que eu acho que é muito importante na vida que é nós termos a capacidade de refletir sobre aquilo que fizemos ou estamos a fazer de termos ecos das pessoas, podermos melhorar isso. Nós não temos, nunca tivemos discussões entre nós mesmos, as equipas, houve situações em que nós tínhamos pontos de vista diferentes, ou que eu até, como líder, entendi que as pessoas tinham de ter uma postura diferente, falámos intensamente, mas nunca nos desentendemos e depois marcamos claramente a responsabilidade de cada um e depois, se necessário for, seguimos o caminho. Com os professores a mesma coisa, com os funcionários, com os alunos a mesma coisa. Eu não lhe vou aqui segredar muito da minha vida, mas eu fui budista e vivi nos Estados Unidos da América.

Pergunta: deixou de o ser?

Deixei, eu fui também vegetariano durante muitos anos, não comi produto animal, dediquei-me à arte da restauração, tive restaurantes macrobióticos. Fui eu que formei em Portugal os cozinheiros todos da macrobiótica. Tirei um curso de cozinha. Depois fui deixando. Eu nunca rejeitei nenhuma experiência na vida. Nós aprendemos com tudo e com todos, então desses princípios, alguns princípios eu já provei a mim mesmo que são importantes, por exemplo, o não gritar, o não fazer juízos de valor, as pessoas, pode parecer senso comum, um por ter más energias, problemas, conflitos, trocas de ideias. Tensões geram sempre cargas negativas, portanto, se uma das partes conseguir criar um polo diferente desses, as coisas têm uma fluidez distinta. Ora, quem está à frente de organizações, ou de uma escola tem que ter esse sentido de calma, de ponderação, de capacidade de controlo da situação. Podendo, depois claro, o que será dito, será dito, se tiver que ser mais profundo, é mais profundo, se as palavras tiverem que ser num sentido diferente, terão que ser, mas sempre num ambiente pacífico e, sobretudo, dando oportunidade às pessoas para as pessoas poderem dizer porque é que funcionam ou pensam e são assim. Claro que, nós já tivemos situações em que as coisas foram muito mais pesadas porque é assim, as pessoas funcionam de uma determinada maneira, processos disciplinares, processos contenciosos, recursos hierárquicos, isto faz parte. Outra coisa que também aprendi, eu digo sempre isso tanto, nós os seres humanos, há uma coisa essencial é o que nós somos enquanto pessoa, para além da formação que temos, da experiência e da prática, que tal. Nós seres humanos tornamos tão complexo o que é simples, a partir daí, se nós tivermos a capacidade de olhar para uma coisa, de repente, temos que parar e tentar descomplexizar a coisa, mas na vida nós não somos iguais. Há pessoas que ao verem isso querem continuar a complexizar a coisa, para isso tem que haver determinado tipo de mecanismos e de abordagens.

### 3.11. Envolve todos os docentes na resolução de problemas da escola?

Envolver, o princípio, a identidade desta escola passa por aí, agora não tenhamos veleidades que as pessoas são todas assim na vida, então nós sabemos. sim, mas temos de ter consciência que nem todas as pessoas estão despertas para essa envolvimento. Ora, quem está à frente das escolas que perceber que sentido faz um envolvimento mais abrangente ou mais departamental ou mais específico e a função de um gestor é essa mesmo, e se entender que mesmo aquelas pessoas estão menos motivadas, ou despertas para a sua participação, faz sentido tem que se induzir a participação, embora nós tenhamos que perceber isto: a dita dimensão, a nossa dimensão psicológica e comportamental, nós quando não estamos virados para uma coisa, dificilmente somos tão participantes e tão competentes quando estamos profundamente sintonizados com as coisas. Portanto, aqui também pode ter isso, por isso é que eu chamo sempre a atenção do papel fundamental dos coordenadores porque se em sede dos departamentos as pessoas dizem, “não vale a pena debater, mas para quê?” se a pessoa se deixar levar por isto nós ficamos mais limitados no tratamento, na abordagem e na reflexão das coisas. Eu costumo dizer “meus caros amigos a escola não é de ninguém é de todos “ e, portanto, todos nesta casa têm o direito a pensar, a intervir e fazer parte integrante da mesma e, portanto, têm que estar sempre disponíveis para contribuir para o melhor funcionamento desta casa.

### 3.12. Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes?

Essa é a minha característica, essa é a minha característica. Eu gosto muito de escrever e acho que não escrevo mal, mas não há nada que eu faça aqui na escola, por exemplo, que a minha equipa mais próxima não tenha que ler e opinar. Eu, muitas vezes, há certas coisas que eu até gostaria de perder, não é uma situação de insegurança, que eu gostaria de repartir por mais pessoal, mas também da mesma forma que a escola está estruturada não permite, sei lá, mas há situações, não aquele documento das metas, mas muitos outros, e não tanto os documentos orientadores, mas muitos outros, outras situações, sei lá, uma carta de agradecimento de alunos, por exemplo, eu costumo escreve-las até cartas individualizadas aos pais dos alunos, eu peço por e-mail ao diretor de turma, alunos e professores se concordam. Ainda agora, numa situação que tinha de expor, tive a envolvimento de três pessoas, eu mandei “ gostava de saber o vosso ponto de vista “. Sempre! Uma coisa que fui construindo ao longo do tempo. Nós na reflexão da autoridade há muitas formas de o fazer. Há correntes que advogam a estratégia da guerra, isto é como uma guerra e temos de nos preparar para um conjunto de coisas. Eu, há muitos anos, reconheço que quando montei esta escola, eu vinha de outra escola pública, fui eu que escolhi os funcionários para esta casa. Os funcionários foram preparados numa outra escola, chamada escola mãe, e vieram para aqui. Esta escola, muito do mobiliário fui eu que o coloquei, vinha para aqui sozinho, a partir do dia sete de julho desse longínquo ano, e quando coloquei isto, eu entendia que quem viesse trabalhar para aqui tinha de começar do zero, e nós acumulamos, fruto das rotinas e das relações, bons desempenhos e algumas vicissitudes e quando arrancámos isto, fui muito rigoroso no cumprimento dos horários, participação nas reuniões. Muitas pessoas, na altura, sentiram-se um bocadinho em choque porque havia demasiada permissividade ou ausência de controlo nas outras escolas onde trabalharam e eu sempre fui explicando às pessoas que quando todos percebermos a cultura desta casa, onde cada um sentir-se que é parte integrante e responsável não há necessidade disso. Hoje, eu garanto-lhe que isso flui. Agora, no princípio, as pessoas não podiam estar dez minutos fora da aula, chegar ali e trocar as aulas como lhe apetecesse, sem dizer à direção, ou telefonar e dizer à funcionária “eu hoje não vou dar a aula”, ou chegar à reprografia e dizer são 500 fotocópias, isto são exemplos. As pessoas respondem realmente em choque, mas depois foram-se habituando. Eu não perdi. Uma coisa que é normal nas organizações como estas são as eminências pardas. As eminências pardas são aquelas pessoas que não gostam de ser visíveis, mas estão sempre por trás a buzinar, ou a criticar. É evidente que numa cadeia como esta há muitas maneiras, nós podemos ter submarinos que nos trazem as coisas. Quem me conhece sabe que se alguém chega a mim e me disser ... eu digo “senta-te, quem? a Joana?”, chamo logo a Joana. Comigo nunca funcionou, se vêm falar de A, a outra pessoa tem que estar presente. Se me vêm fazer queixa, não! Há muitos anos, desde que estou aqui, fui sempre assim, mas há pessoas, que com alguma ética, outras não tanta, são críticas. Vou terminar dizendo as primeiras pessoas críticas nesta casa estiveram aqui, eu chamei-as todas e sete dessas pessoas, eram doze, na altura, trabalharam diretamente comigo, vieram duas para aqui. E foi no trabalhar, não comigo, mas do lado de cá é que perceberam como é que daqui se tem de olhar para o outro lado de forma diferente, e muitas das críticas, para não dizer a totalidade foram-se esbatendo. Nós conhecemos ambas as margens dum rio, temos maior facilidade ou acesso a ambas porque as conhecemos. Quando só conhecemos uma é fácil dizer que a outra é isto ou aquilo e a escola também peca, um bocadinho, por isso porque as pessoas não têm oportunidade de passar por várias valências e os críticos, às vezes, só são críticos porque esta razão e nós trabalhamos na proximidade e vamos conhecendo melhor. Nós vamos conhecendo melhor, estou a pensar em concreto, em três pessoas que trabalharam comigo e que duas delas foram ferozmente minhas críticas. Agora eu demagogia não faço, eu falinhas mansas também não, hipocrisia eu mudo de discurso, na vida seja com a família eu não sei lidar

com a hipocrisia. E agora, vai dizer “mas estamos a falar numa entrevista de fundo científico de uma organização, sim, sim. Numa instituição a hipocrisia institucional, a hipocrisia político-escolar existe muita. Eu, não sei lidar com ela e tenho de dizer às coisas ou às pessoas que isso não pode funcionar assim e contribuo muito para isso. Consigo mudar o mundo, não tenho essa veleidade, agora consigo é que as pessoas, fruto das suas práticas, possam reformular a sua forma de estar na escola e acho que, como a Leonor já viu, teve situações destas, faz parte da vida sentir-se grata por aquilo que a vida lhe transmite porque há uma aluna que se lembra de si, os filhos que fazem isto, o marido, etc.. A maior gratidão que eu tenho sentido, nestes anos que estou aqui nesta casa, é as pessoas ou que estão aqui ou passam por aqui, dizerem que aprenderam muito, essa é a minha missão. O saber que eu tenho não é para mim é para todos, portanto se eu já sei tão bem, há muitos anos, desculpe este exemplo, como é que uma ata na sua essência deve ter, então eu devo ajudar as pessoas a fazer isso, se eu acho que sei gerir bem reuniões porque é que eu não devo mostrar e exemplificar às pessoas, explicar e ajudá-las a perceber. As pessoas que por aqui passam adquirem um “knowhow”, desculpe o inglesismo, tão forte, é às vezes aí, nessas redes sociais, ou quando aparecem aí sentem, isso é gratificante. Porque aqui, a vida nós não devemos ter o protagonismo de ser ídolos ou heróis, nós o que podemos ter a legitimidade na vida é ter um carisma e esse carisma ser um reflexo nas pessoas para ajudar as pessoas e transformar as pessoas em melhores pessoas e profissionais. Esse é o meu lema é a minha forma de estar na vida.

3.13. Promove processos participativos de tomada de decisão, ou decide sozinho?

Esse é um princípio que independentemente dos modelos, mesmo como agora, o atual modelo, tende muito para essa possibilidade no uso de determinadas competências que dá ao diretor o poder de ter essa competência exclusiva. Não, a minha filosofia é sempre pôr à consideração das pessoas e serem coparticipantes das questões que são essenciais na vida da escola. Claro, vamos aqui fazer uma salvaguarda, há matérias que pelo seu foro e natureza que determinam, ou sigilosidade, ou reserva de, nessas matérias, obviamente não vamos à profundidade das coisas. Ora, tudo aquilo que é possível de ser debatido genérica e alargadamente nesta escola sempre foi e é.

3.14. Considera ser um gestor, ou um líder, ou ambos?

Eu julgo que naquilo que é essencial no dia-a-dia da escola serei líder, mas no dia-a-dia da escola há matérias em que temos que ser de facto gestores. Imagine, porque é que eu digo que acho que sou líder e porque é que sou gestor. Eu acho que um líder tem muito a ver com aquelas características que eu fui apresentando enquanto fomos conversando que é sobretudo de proximidade, de abertura, de diálogo, mas há também, por vezes, momentos e situações na escola em que nós temos que utilizar uma forma mais diretiva, mais matemática, mais gestionária, é nessas matérias obviamente que temos de ser gestores. O líder versus gestor existe para tomar decisões. A preparação das decisões, quanto mais líder se for melhor é. O ato de decidir é um ato solitário, mas essa solidão que se manifesta e quando se toma a decisão pode estar muito melhor sustentada e ter um equilíbrio de decisão maior se ela tiver referências e referentes que decorreram da consulta alargada e de diálogo com as pessoas, é esta a forma que eu tenho de ver. Eu direi que serei, na maior parte das situações, um líder dentro daquelas características que identifiquei, mas há situações e momentos em que de facto sou gestor. E, se quiser, em tese, eu diria que eu não conheço cientificamente todas as correntes de pensamento, mas eu diria que não é possivelmente uma só dessas dimensões estar configurada exclusivamente na figura da pessoa que toma conta de uma instituição. Todos nós temos de ser uma e outra coisa. Agora o que faz o equilíbrio da coisa, acho eu que resulta melhor se percentagisticamente ou se o primado for muito mais por via da liderança do que pela da gestão. É o meu ponto de vista.

3.15. Num dia típico de trabalho, a que tipo de tarefas dedica mais tempo?

Há aquelas que eu entendo que deveriam ser aquelas que eu deveria despendar menos tempo. Hoje a escola tem uma dimensão altamente burocrática, muitas tarefas de natureza administrativa, imensas, que sugam muito tempo, apesar de todos nós sabermos que a direção é composta por quatro elementos. É o caso vertente da nossa escola. Mas imensas solicitações, muitas plataformas informáticas, muitos *e-mails* a entrarem. Essa é, de facto, a fatia maior do quotidiano. Depois, uma que varia muito de dia para dia, mas essa variação depende muito da ocorrência de situações, decorre muito do relacionamento interpessoal, quer entre os alunos, também de questões de natureza laboral com professores, da vida pessoal deles, da sua adaptabilidade, da forma como tenho de gerir isto, aquilo e aqueloutro. Por vezes colocam-nos questões no dia-a-dia que nos sugam muito tempo, que nos obrigam a despendar esse. Eu como gosto muito de ler, de pensar, de refletir, produzir documentos nessa dimensão de criar documentos que permitam uma análise mais objetivada da escola, tenho que confessar, sem que isto tenha qualquer tipo de mérito, que eu trabalho

imenso fora da escola porque no horário normal da escola, e isto tem que ter a leitura que tem, e é só esta, eu face à minha vida pessoal não tenho outros compromissos fora da escola, vivo muitas horas diariamente na escola posso ter disponibilidade para isso e mesmo apesar disso tenho imenso que fazer em casa, sobretudo, aquelas coisas que nos exigem concentração, capacidade reflexiva, consulta documental e essas aqui é quase impossível. O telefone constantemente a tocar, estas situações que eu descrevi são muitas mais tarefas de ordem administrativa, poucas pedagógicas e eu julgo que a questão da escola um líder mesmo quando tem de ser gestor, o seu primado, devia ser muito mais o contexto pedagógico. Mesmo no dia-a-dia o ato pedagógico fica secundarizado por via disto. É óbvio que depois temos que encontrar outros momentos para poder produzir essa situação pedagógica.

3.16. Isso corresponde a uma escolha sua, ou deriva de contingências?

Deriva de contingências, embora nós também temos que ter a sensatez de, por vezes, impedirmos que isso nos domine. As situações quando ocorrem, há situações do dia-a-dia que se forem relegadas para momentos posteriores, perde-se a eficácia da análise de atuações imediatas que algumas situações o carecem. Por exemplo, a situação de clarificação de situações de conflito entre alunos, ou de participação em atividades dos alunos, ou questões, que às vezes, os funcionários colocam, solicitações exteriores à escola de estruturas ligados ao Ministério. Quando se entende que é mais importante fazer outra que não estas tarefas, nós regulamo-las no sentido de fazer isso, mas decorre muito da contingência, mas há uma coisa que essa pergunta me obriga a pensar. Conforme está configurado o funcionamento da escola e a sua exigência quem toma conta de uma escola tem de dominar uma ferramenta que é o de saber gerir o seu tempo porque se tiver sempre disponível para a contingência das coisas não vai conseguir ter uma panificação de trabalho sustentada e trabalha muito numa lógica do avulso e da reatividade, em certo sentido, quando um trabalho de um gestor também tem que assentar numa planificação e, sobretudo, numa boa gestão do tempo. Porque gestão do tempo também resulta em eficácia das decisões, daí que, e a experiência nisto é muito importante, é indispensável ter essa percepção. Há técnicas para fazer isso e há metodologias para fazer isso, a minha é um bocadinho arcaica, eu digo sempre às pessoas como é que ela funciona. Eu utilizo a folha de papel reciclado ou pequenos cadernos, eu anoto todos os dias quando saio da escola, aquilo que ficou por fazer e aquilo que entendo que é preciso fazer no dia a seguir. Depois, em casa faço a minha gestão do tempo e como sou uma pessoa que durmo pouco, levanto-me bastante cedo, faço essa revisão no dia seguinte, já depois de feito algumas coisas, vou riscando ali e reformulando no papel. Ainda hoje, no papel que trouxe, tinha cinco coisas essenciais sabendo que às 10:30 tinha esta conversa. Funciono assim, de forma a poder disciplinar o meu tempo, mas também a poder depois nesse plano poder introduzir as tais ditas contingências e poder geri-las. É muito importante! A experiência que tenho de falar com outras pessoas, ou as pessoas que vêm pela primeira vez trabalhar comigo, as pessoas ficam impressionadas pelas solicitações constantes que a direção tem e, sobretudo, ficam muitas vezes quase que em pânico, desculpe a expressão, por verem que se perdem na gestão das coisas porque é tão dominante, tão asfixiante, mas é mesmo, a vida da direção é muito asfixiante. A vida de um professor que não esteja na direção pode não ter esta dimensão tão asfixiante na circunstância e no momento, mas é uma atividade de uma enorme exigência que tem associado a essa exigência a necessidade e a indispensabilidade de uma quase plena disponibilidade e a direção e as estruturas de cada direção têm que perceber que, é verdade, a direção vive sobrecarregado com tarefas burocráticas, é verdade, mas também todos temos que nos lembrar que a vida de um professor na planificação do trabalho, na lecionação, nas suas atividades, no relacionamento na sala de aula, no número de turmas que tem, no número de alunos. Não é tão asfixiante no momento e na circunstância, mas é muito dominante, cansativa, esgotante no dia-a-dia. As escolas têm que ter isto também em ponderação.

3.17. De que tipo de tarefas abdicaria, se pudesse?

Eu, se pudesse, abdicaria daquelas que nos sugam o tempo que não é muito importante. Designadamente, daquelas que recorrentemente nos pedem dados e situações que, se estivessem a montante, uma programação distinta, não nos exigiriam tanto tempo. Administrativas, estatísticas, ou dito de outra maneira, aquela que eu gostaria fazer mais no dia-a-dia, talvez se prenda um bocadinho com a minha própria formação e a maneira como olho para isto, eu costumo dizer, que os pontos de vista não são mais do que a vista de um ponto. Olhando isto nesta perspetiva, aquelas que eu gostaria mais de fazer era, eu gosto muito de pedagogia, era trabalhar na lógica da pedagogia e, logo a seguir, das relações públicas, no relacionamento com os alunos e professores e as outras, haver formas internas de se estruturar o serviço. Por outro lado, já agora, dizer que aquela que eu acho que poderia ter um volume de exigência menor era no relacionamento interpessoal também se as pessoas tivessem outro grau de motivação que não têm. E, portanto, eu diria que se o sistema viesse a criar, a curto prazo, condições de considerar social e profissionalmente a profissão do docente, se as escolas na sua forma estruturante de funcionar pudessem dar essas condições, ainda que

relativas, mas reais, grande parte das situações que se vivem no dia-a-dia na direção teriam um peso menor e libertar-nos-iam para outras coisas. Mas para falar da palavra liberdade, sim era importante poder libertar do trabalho da direção muito trabalho burocrático, de preenchimento de plataformas, papéis, documentos, etc., que se fossem pré-programadas de forma diferente evitariam este tipo de trabalho, sem dúvida.

#### **4. Escola autónoma**

##### **4.1. No atual quadro legislativo, sente maior autonomia na forma como dirige a escola? Poderá dar alguns exemplos?**

A autonomia de facto nos últimos anos tem sido uma palavra muito utilizada e se nós até fizéssemos uma análise de conteúdo ao quadro legislativo ela aparece de uma forma muito profusa nesse suporte legislativo. Mas há uma grande diferença entre aquilo que é a intenção da autonomia e aquilo que se pode utilizar da autonomia. Mas previamente vamos já aqui fixar um ponto, a autonomia nós não podemos nunca confundir quer no plano teórico, quer no plano prático a autonomia com algo que permite a que uma organização faça tudo aquilo que muito bem entende. O conceito de autonomia que eu tenho para mim, que eu advogo e que eu julgo que é importante é, a autonomia significa sempre a necessidade de prestarmos contas, nesse sentido, uma organização que preste um serviço público e as escolas fazem isso, terão que ter sempre presente que um dos aspetos relevantes da sua atividade é ter que prestar contas. E nesse sentido, prestação de contas tem que ter sempre autonomia. O problema é que os modelos e os sistemas advogam de facto a autonomia mas depois no plano operativo criam muitas restrições a essa autonomia, porquê? Da experiência que eu colho ao longo destes anos que eu estou à frente da escola, eu penso, se me perguntassem para demonstrar, com exemplos demonstro, mas seguramente não consigo fazer disto uma tese. Julgo que o sistema não confia muito nas escolas, isso é um problema que tem sido transversal às diferentes políticas educativas e até aos estados de governação da coisa, não confia. Porquê? Não sei bem, como não confiar, até pode reconhecer em certo sentido a capacitação e a competência das organizações e das pessoas para isso, mas se for assim a não confiança resulta de outra coisa, é de temer que ao passar para outros essa possibilidade de decidir percam eles o controlo da situação, ou possam ser entendidos como não tão úteis no sistema. Nós se repararmos, ao longo dos anos é ... eu sou defensor, faça-se aqui ...eu sou defensor da proximidade entre a administração central e as escolas. Sou muito defensor dessa proximidade institucional. Mas essa proximidade institucional não precisa de ter uma desconcentração de decisores distribuídos por N subestruturas, que ramificam por aí, parecem cogumelos e que muitas das vezes em vez de agilizar os processos e as decisões tornam-nos mais complexos e mais morosos. São frequentes ao longo destes anos os entendimentos diversos sobre a mesma matéria que, por exemplo, a administração regional produz sobre uma coisa e depois a central sobre a mesma coisa produz diferente desta. Autonomia se foi conseguida mais com este modelo? Por razões que eu disse, não tanto. Ali ou acolá num pormenor

P: e com o contrato de autonomia, sente que ganhou a tal autonomia?

Não...não. Eu julgo... a autonomia é um bocadinho como o Pai Natal, todos nós dizemos que há o Pai Natal e todos nós sabemos que ele não existe. Isto aqui, é bonito dizer que há autonomia, fica bem a um discurso político, fica bem simbolicamente, até lhe digo isto com toda a sinceridade, na altura em que nós começámos a trabalhar eu não tinha esta perceção, eu era sonhador e nós também quando estamos à frente das escolas temos que ser sonhadores e utópicos. Eu tinha a ideia de que trabalhar a escola em torno de este eixo autonómico seria uma mais-valia para a escola e empenhei-me e dei a cara e arrastei toda a escola nessa dimensão. E as pessoas ficaram muito expectantes e à medida a que nós fomos dando os primeiros passos e começámos em 10 de setembro de 2007, fomos verificando que isto era um bocadinho ficção, que depois quando nós queríamos determinadas situações, a administração não nos conseguiu dar. De facto, depois houve uma pequena evolução mas mesmo essa evolução não deu nunca a autonomia que nós pensávamos poder ter e, volto a dizer, a nossa autonomia nunca foi preconizada no sentido de, alto a gente faz o que bem nos apetece. Nós queríamos prestar contas do que fazíamos, essa oportunidade foi muito curta e em contra partida, acabámos por perceber que fomos criar a necessidade de ter que dar respostas mais frequentes à própria administração. A administração através deste sistema foi-nos criando, é evidente, nós sabíamos, isso é a partir do momento em que as Portarias assim o dominavam, mas para o tão pouco com que nós podíamos aceder ao ...a fazer, esse tão pouco correspondeu a muito e ter que responder em termos de burocratização de relatórios e de prestação de contas escritas e de, quer dizer,...

P: sente que com o contrato teve que prestar mais contas?

Sobretudo pela exigência que temos que fazer relatórios, pronto, a situação de termos de burocratizar administrativamente, aí é óbvio que há estruturas, é óbvio que essas estruturas têm lá uma vertente da área de os contratos de autonomia para analisar, para ver, para monitorizar, é verdade, mas a relação entre aquilo que a escola pode usufruir e aquilo a que tem que prestar contas. Não é o receio de restar contas, contas à luz dos parâmetros que nos colocaram é muito mais exigente, a prestação de contas à luz dos parâmetros do que aquilo que a escola pôde efetivamente usufruir. Isto, é verdade, talvez porque? Precisamente por isso, por aquela falta de confiança e por o sistema funcionar muito assim. Eu diria até, há quem defenda correntes que a autonomia é criada assim precisamente para que de uma maneira velada, a tal dita hipocrisia da política das coisas, poder controlar melhor. Quer dizer, nós assinamos um contrato, gostávamos de interromper o calendário escolar, não podemos. Gostávamos de acabar com o estudo acompanhado, não podemos. Gostávamos disto e daquilo, não podemos, estava em sede de contrato de autonomia e as outras escolas que não assinaram contrato de autonomia podiam fazer mais do que nós, porque essas questões não estavam escritas na lei, portanto, podiam fazer. Houve alturas em que algumas das escolas, até porque eu acompanhei muito bem esse processo e fui até relatar a experiência a vários pontos do país. Nós estávamos muito mais manietados e controlados e limitados no poder de decisão que outras escolas que não tinham feito nenhuma assinatura. Houve até um tempo em que nós tínhamos a possibilidade de afetar ao nosso projeto educativo recursos humanos, de acordo com o projeto. Só que é que, quando nós apresentamos isso, foi dessa forma, aquilo foi lá acima à administração e a administração disse que sim, isto pode ser desta forma desde que dite o seguinte, pode gerir recursos humanos ou recrutar, recrutar recursos humanos se tais recursos, ou despesas, mais ou menos assim, forem elegíveis no âmbito do POCH. O que é que acontece? Com esta frase tão curta, nós durante dois anos, três anos não tivemos acesso a recurso nenhum. Porque depois quando foram fazer o regulamento desses fundos comunitários estas matérias não eram elegíveis, portanto, o que é que adiantou terem em termos de clausulado, terem escrito esta competência, ou esta ...sim, esta competência de poder fazer, quando depois, administração...e não pudemos. Este ano já pudemos, e optamos, mas isso já é do Orçamento Geral do Estado. Entretanto, a Inspeção de acordo com o que está previsto na lei, aleatoriamente escolheu uma série de escolas para avaliar. O que tínhamos feito, deu um parecer favorável, reconheceu. Há um relatório que nós tínhamos trabalhado bem em determinadas situações reconheceu até as limitações que tínhamos . . . . . e deu um parecer favorável à administração que esta escola continuava a reunir condições para poder renovar o contrato e renovámos. Entrámos no terceiro contrato de autonomia. Perguntar-me-ão assim, então mas se viu tantas limitações, tantos condicionalismos, há uma sobrecarga de prestação de contas muito mais burocrática do que outra? Huummmm, pois, é verdade! Isso está escrito num documento que eu disse e tornei público, é verdade, mas quando o sistema vive balizado por estes referentes, nós também temos que ter alguma inteligência de posicionamento. Ora, entre ter que ser escrutinado desta forma, nós não temos problemas de ser escrutinados. Trabalhar? Muito bem, se a coisa for bem programada, também se fazem bem os relatórios, ...se não fizermos isso, não ganhámos nada. Então entre aquilo do pouco que podemos ganhar, é preferível ganhar pouco do que nada. Então alinhámos e depois a haveremos ter momentos próprios, ou em sede de regulamento ou quando se fizer reuniões para ir chamando a atenção de quem de direito de que as coisas têm que caminhar noutro sentido. E é aí a razão que se sustenta a razão pela qual nós assinámos o terceiro contrato e que foi... pelo Conselho geral, pelos colegas, o que é que nós ganhámos agora? Fazemos o que já fazíamos, estabelecemos metas para os resultados escolares. E ao assinar este contrato, porque a Inspeção entendeu que nós trabalhámos bem conseguimos obter vinte e duas horas de crédito adicional para recrutar professores. Temos que fazer cinquenta páginas de um relatório, mas temos, tudo bem! Temos que fazer reuniões? Temos! Mas se calhar vinte duas horas para o bem dos alunos é preferível. Agora o ideal, para terminar a ideia é que houvesse aqui maior equidade entre todos os processos. Quer dizer, não fosse preciso tanto trabalho burocrático, tanto controle da coisa por esta via e houvesse, de facto, mais libertação para a escola do seu poder de decidir. Como o Paulo Freire diz e muito bem, só se sabe o que é a autonomia quando se aprende a decidir e, portanto, a autonomia é aprender a decidir. Se não nos derem esse mecanismo de decisão não há autonomia nenhuma. Em síntese, verdadeiramente, verdadeiramente, mais autonomia não sentimos, o que nós sentimos é a conjugação de alguns fatores que podem-se constituir como mais auto valias internas porque a escola reflete mais, auto reflete mais e, ali ou acolá, em função da avaliação do caminho que fez anteriormente e do que depois propõe ganha ali ou acolá determinadas coisitas que são úteis para a vida da escola.

#### 4.2. Como é feita a escolha dos seus docentes?

A escolha dos meus docentes, supostamente devia ser feita à luz de um contrato de autonomia, por um conjunto de critérios que a escola definisse, que estivessem consignados à matriz daquilo que são os grandes objetivos e finalidades do projeto educativo, e diremos assim, nós para conseguirmos operacionalizar estas metas, para alcançar estes objetivos, para desenvolver a missão da escola, precisávamos ter profissionais com este e aqueloutro perfil e nesse sentido vamos recrutar as pessoas através de uma seleção criteriosa,



cuidada das pessoas que, de facto, tenham perfil para desenvolver... não é assim! A colocação nas escolas que têm contrato de autonomia e designadamente nesta faz-se como se faz noutra qualquer. Nós não conhecemos os profissionais, comunicamos à administração as necessidades residuais de professores e depois temos situações em que temos professores fantásticos aqui colocados, temos situações em os professores têm dificuldade em perceber a cultura da casa e de se ajustarem aos mecanismos de cumprimento dos objetivos. E depois temos ainda outro problema, é que quando as pessoas são aqui colocadas, eu já disse isto em vários momentos na escola, há alguns professores do quadro, e isto eu gostaria, já disse aqui internamente às pessoas, nunca o disse com falta de ética. Eu se pudesse, e porque as pessoas não querem mudar a sua prática, ou já estão de tal maneira anquilosadas a determinadas estruturas, ou já estão numa fase descendente da carreira que a sua motivação, quer a exterior, quer a interior já não as motiva mais, não as incentiva, eu trocava alguns professores contratados, ou que vão aparecendo aqui, que têm um perfil fantástico e que têm. Mas depois lá está, se eu tivesse autonomia até podia ficar com eles, mas depois lá está, a única coisa que eu consigo fazer é aquilo que eu consigo fazer é aquilo que qualquer outra escola que não tem autonomia faz. Todas as pessoas que fiquem colocadas a um de setembro, com horário completo e no ano a seguir essa necessidade permaneça e um professor do quadro não ocupa esse lugar podem ver renovado o seu contrato. E aí sim, aí as escolas que não têm contrato de autonomia e a nossa que tem, podem exercer de facto aquilo a que chama-se um contexto autonómico que é, a direção e os órgãos próprios avaliam e se consideram que a pessoa tem perfil, em conjunto com a pessoa que manifeste a sua intenção de ficar, pode ficar. Isto sim. É um bom princípio, mas é só esse. O que eu gostaria, eu digo-lhe, neste momento em nós estamos a falar está em curso uma consulta nacional do Ministério para mudar a regulação dos concursos, o Conselho de escolas está a pronunciar-se, elaborámos agora um parecer que vamos entregar, os Sindicatos estão a ser consultados e a intenção do Ministério é de facto mudar algumas regras, para fixar nas escolas melhor os professores, para que os professores não andem *ad eternum* a saltar de escola em escola e a ser contratados e a renovar contratos e a não ficar com vínculo ao Ministério. Há até uma intenção de, foi uma medida recente, com a qual, vale o que vale, eu, enquanto professor e gestor em nome individual não concordei, que era terem todos os profissionais que trabalhavam nos colégios terem passado em termos de prioridade, ficarem em termos de concurso, em prioridade idêntica à no último concurso isso aconteceu, o que levou a que a muitas pessoas que andavam na carreira a tentar obter prioridade tivessem, pessoas que estavam há quinze, dezoito, vinte anos nos colégios vieram para a mesma prioridade que os outros. Esta lei que está nesta fase de pronúncia, de recolha de pareceres para ser publicada vem renivelar isso evitando que isso aconteça. Mas, não introduz nesta reformulação mecanismos que possam permitir às escolas que tenham contrato de autonomia, ou TEIPS que também têm uma tipicidade muito própria a possibilidade de chamar a si os professores que entendem. O que eu defendo é que, 17:15 universalmente deve haver um critério comum e transversal a todo o universo das escolas independentemente da sua tipicidade. Mas aquelas escolas pela sua tipicidade reconhecida através de protocolos, contratos assinados por serem TEIP, adicionalmente, para as necessidades que essas escolas tivessem devia ser criado. Deveria ser possibilitada a criação de critérios, como eu disse, adicionais feitos escola a escola, dentro dos princípios que salvaguardassem a equidade, a justiça, salvaguardassem os interesses todos e a sua transparência mas que permitissem, de facto, depois às escolas contratar para as suas necessidades professores. Isso não está no espírito desta lei que está em estudo, significa que o Ministério ainda não estará sensível e enquanto o sistema não tiver isto em conta essa autonomia da gestão dos recursos vale zero e portanto, a autonomia nas escolas está sempre condicionadíssima.

#### 4.3. E dos coordenadores? Há um enquadramento legal?

Sim, há um enquadramento legal, neste momento com o modelo em vigor, com o 75, as alterações que estão em vigor. Indicam-se três nomes e depois os pares escolhem o coordenador. Eu não sei, eu ... três nomes, até é possível, às vezes em determinados departamentos ser possível ter três pessoas que nós consideramos que têm capacidade e motivação para fazer esse cargo. Mas eu não sei se haverá muitas opiniões idênticas à minha, eu sou defensor do seguinte, eu que as pessoas, todas podiam ter o seu direito a candidatar-se a essa figura de coordenação. E depois, havia várias formas de fazer isso., podia a direção intervir e dentro de todas as pessoas que se propuseram ...sempre eu digo isto, nunca se pense que eu quero complexizar e burocratizar a escola. Não, através de documentos simples, óbvios, de leitura fácil muito claros muito objetivos, a pessoa fazia ali uma *checklist* algo que sentia que a escola precisava de virar para aquele eixo fazer este projeto, fazer isto, e aquilo, aqueloutro, era analisado. E podíamos depois criar um colégio pré eleitoral dentro do próprio departamento, ou da escola que face a essa análise também fizesse uma proposta que é a Joana, é o Manel. Eu julgo que isso, como é que eu vou explicar, não quero ser mal lido, não era tanto a democraticidade que dava maior consistência depois à execução do trabalho, era, é o processo antes, todas as pessoas sentirem-se habilitadas a candidatar-se tinham que ter um grau de responsabilização e de preparação para a proposta, para serem proponentes de si próprios, o que podia elevar a fasquia de as pessoas poderem propor coisas muitas úteis à escola o qual já é um faz de conta, é

quase uma obrigatoriedade, é uma rotina. Eu defendo assim, pode haver um enquadramento legal, para quê? Para definir critérios universais, aceites por todos e que no fundo crie uma infraestrutura pré-seletiva que determina que são estas as condições universais. A partir daí, cada escola, com base nessas criaria aquelas que considerasse mais úteis para a sua organização. (...) Tudo aquilo que em termos do, que o sistema queira criar se não tiver um ajuste local a relação causa efeito pode não ser a melhor e, portanto, o que eu defendo é, em todas as situações, processos, decisões que possamos chamar a escola a decidir com critérios e condições próprias e locais é sempre isso o ideal.

#### 4.4. E dos funcionários?

A escolha dos funcionários... a escolha dos funcionários, eu aí digo-lhe que durante largos anos eu tive autonomia e até posso-lhe garantir que as pessoas que fomos contratando nos últimos anos com autorização superior de grosso modo contratámos aquelas que entendíamos que tinham competência, porque os critérios de seleção, a entrevista, pô-los em contexto de trabalho durante a entrevista, fizemos isto, isso para a secretaria, para ali. Permitiu-nos escolher aquelas pessoas que achávamos que tinham maior competência. Aí isso foi possível, mas quando há mobilidades isso não é possível. Já não é a mesma coisa quando temos que contratar pessoas com contratos eventuais, tarefeiras, mas aí sim. E porquê? Porque como não há um quadro nacional vinculativo das escolas, há escolas, as regras do jogo permitem-nos, independentemente da lei laboral, permite-nos aí poder atuar com maior flexibilidade porque a escola A abre o concurso com os critérios idênticos até que a escola B pode ter, mas depois tem aí a possibilidade da entrevista ou aquilo, ou aqueloutro, ou chama a si outros critérios que permitem através deles ter uma capacidade de fazer uma seleção mais criteriosa sobre isso. Enquanto, os professores não. Os professores são colocados por um computador. Aí isso senti, o ideal era de facto podermos conciliar as duas coisas. Isto é um bocadinho assim, não tenho o conceito de ligar a escola à ideia de empresa, mas como as empresas fazem, genericamente as empresas para os seus quadros superiores, ou outros de um modo genérico são seletivas na escolha das pessoas que aí trabalham. E quando as pessoas a partir de determinado momento não servem os interesses, também há maus exemplos, mas estamos a falar no sentido mais ideal da questão, ou mais justo, as pessoas depois criam os mecanismos ir filtrando... ou porque não as aceitam mais, ou então dão-lhes condições para as pessoas responderem aos objetivos e isso é o que falha. Não me fale em autonomia da escola, eu não sou radical, mas não me fale em autonomia da escola, enquanto a escola não puder, à luz do seu projeto educativo recrutar e gerir os seus recursos. Sejam eles financeiros e muito mais humanos.

#### 4.5. Qual a autonomia relativamente ao crédito horário?

Autonomia ao crédito horário, atualmente, é uma autonomia adicional às outras escolas. As outras escolas, que não têm contrato de autonomia têm uma lei, o Despacho Normativo 4 que, saiu este ano, que lhes diz, com base neste, neste, neste indicador, aplicando a fórmula que está tem direito a X horas para aplicar aqui e acolá. Nós cumprimos exatamente o mesmo. Esta escola de que estou a falar que tem contrato de autonomia. A diferença que está, é que como numa das cláusulas do contrato de autonomia colocámos lá a possibilidade para atividades para a promoção do sucesso escolar, temos um crédito adicional. Portanto, nós temos para além daquelas horas por força do artigo 79, do número de alunos, de turma, temos esse crédito adicional. O que isso é uma mais-valia para a escola. Para além disso temos também um crédito adicional, como outras escolas também tiveram por via das atividades de promoção do sucesso escolar. Temos um programa próprio que este ano entrou em funcionamento. Fora disso não temos mais nenhuma possibilidade. Um bom exemplo, nós tivemos aqui a Inspeção cinco dias até ao dia trinta e um de outubro, as turmas para terem desdobramento na físico-química e nas ciências têm que ter no mínimo vinte alunos. Isto é universal para todas as escolas, muito bem. Eu, no dia oito de setembro autorizei transferências interturmas de alguns alunos e, depois, no dia dezanove de setembro já cinco dias depois de as aulas terem começado houve outro pedido. Neste, em que já as aulas tinham começado, uma turma passou de vinte para dezanove manteve o desdobramento. Naquelas três turmas que tinha havido movimentação a oito de setembro, duas das turmas ficaram com dezanove alunos. Como eu já tinha os horários feitos, já tinha o serviço, as pessoas eram do quadro, não precisava de pedir mais ninguém, eu entendi e levei isso a pedagógico, é a minha forma de gerir isto, não fazia grande sentido aqueles alunos, aquela turma só por um alunos não ter acesso como os outros a puderem ter uma mais-valia em termos de trabalho experimental. Então eu fui ao crédito da escola atribuir uma hora ao professor de físico-química. A Inspeção esteve aqui, quando se deparou com aquilo disse, alto isto aqui pode ser uma desconformidade. Porque a lei não diz isso, o que a lei diz é, tem vinte desdobre, não tem vinte não vai dar. Cá está, como eu sempre entendi isto, a verdadeira autonomia é aquela, e a arte está aí, é aquela que nós podemos fazer nas margens da lei e o que eu fiz foi trabalhar nas margens da lei. Quando fui confrontado com isso tive que argumentar, por acaso a argumentação colheu sentido, mas podia não colher e não colhendo os alunos ficavam sem essa possibilidade, a escola não tinha nenhum grau de autonomia e depois o Sr. Diretor ainda tinha um problema

adicional. O que é que se argumenta nestas situações? Se não há sobrecarga do erário público, se nós até temos por vezes professores com horário zero que nós não pedimos a ninguém para os colocar aqui, nós temos essa situação. Então se tínhamos crédito, horas de crédito que se entendeu que sobravam, não eram precisas para mais nada. Então isto não é autonomia em prol dos alunos? Mas teve que se explicar, por acaso colheu, se não colhesse era um problema. Vê como esta incongruência e esta dificuldade às vezes tem em fazer coisas deste género que resultam melhor para a escola. Nós este ano quisemos que os professores do 1º ciclo pudessemos atribuir só algumas componentes do currículo e não outras, mas a lei está assim e aí não nos deram hipótese nenhuma, porque a lei já é muito antiga, diz que os professores do 1º ciclo trabalham vinte e cinco horas semanais, cinco horas por dia. O dia é de manhã e de tarde, não podemos libertar uma tarde. Nós há três anos fizemos aqui um, nós há um bocado falámos em inovação, fizemos uma coisa que eu acho que foi inovadora, há muito tempo que eu andava a dizer nesta casa que gostaria de pôr o 1º ciclo a trabalhar numa lógica de 2º ciclo. Já que as professoras do 1º ciclo não têm direito a redução e as outras tinham, eu gostava de compensar isso de outra forma. Aqui nesta casa, ao longo dos anos, sempre foi assim, todos os professores têm um dia livre. Todos, todos, sou eu que faço os horários há muitos anos, eu esfalfo-me para conseguir e no ano passado só um é que não consegui e há dois anos outros e eu explico e depois têm só as manhãs, para terem o trabalho individual em casa. E os professores do 1º ciclo nunca podiam, então nós há três anos fizemos aí horários idênticos, havia um dia que não vinham, mas isso depois. *A priori* as coisas foram aceites pelos professores, bastou um encarregado de educação reclamar, para nós numa noite, tínhamos aí a Inspeção, numa noite ter que mudar aquilo tudo, porque as pessoas entendiam que à luz da lei, não podia o professor ficar sem componente letiva numa tarde, ou num dia. Com toda a explicação, havia mais motivação dos professores, os alunos não saiam prejudicados. Mas o sistema funciona formatado nesta lógica. Autonomia é dizer assim, sim Sra., os pais, pronto, a pessoa reclamou na altura, porque entendia que não queria que a filha saísse ali a determinada hora. Mas admitamos que isto era pacífico, a autonomia também é isto, então essa escola quem sabe ... isso também passa muito por isso. Dar a possibilidade às escolas que têm condições para propor modelos e formas diferentes de fazer seja o que for, dá-se-lhe a oportunidade de primeiro ouvir e perceber se aquilo tem alguma sustentabilidade. Tendo, então ensaie e depois nós vamos ver ou para acabar ou para... ultimamente já aconteceu isso. Há franjas de práticas nas escolas que se estão adotar. Ainda há pouco falámos no *Mindfulness*, hoje o jornal diz que há já uma equipa a trabalhar no Ministério para poder adotar isso para todas as escolas. E é isto que é importante, a autonomia é isto.

#### 4.6. Pode fazer escolhas quanto aos currículos lecionados?

Hoje, no momento em que estamos a falar, qualquer escola a nível nacional pode trabalhar vinte e cinco por cento do currículo da forma que entende, portanto, nós que temos contrato de autonomia não temos qualquer privilégio em relação com isso. Nós neste momento, à luz da lei podemos, quando não tínhamos contrato de autonomia, isso estava no nosso contrato, estava no nosso contrato. Agora, como não havia uma prática muito construída em Portugal, nós para construir currículo, currículo numa disciplina não, mas alterar a matriz do currículo, conforme disse, acabando com aquelas três disciplinas que eram na altura áreas não curriculares, o sistema não permitiu isso, construir, hoje julgo que já é possível. Há a possibilidade, eu sei disso, não sei se está concretizado de qualquer escola poder propor ao Ministério, como no contrato de autonomia, um contrato programa, por exemplo só em termos das disciplinas. Por exemplo, vamos dizer assim, vamos trabalhar a disciplina em semestralidade. Nós nunca sentimos essa necessidade, embora, já no currículo nacional a TIC e a oferta de escola trabalha semestralmente, mas há experiências em algumas escolas que trabalham, por exemplo, determinadas disciplinas a um semestre, para depois introduzir num segundo semestre uma outra, deixando aquela de funcionar. Hoje eu sei que as escolas podem fazer isso. Há uma tendência, talvez no último ano, há uma tendência, há uma abertura para se poder fazer isso. Nós tendo em conta a especificidade da nossa escola nunca tivemos necessidade disso, mas propor, sim. Temos condições para isso, depois depende muito do tipo da proposta e da sua sustentabilidade. Julgo que há maior abertura e talvez certas possam ser acolhidas, nós não tivemos necessidade disso, na nossa escola a única coisa que fazemos é na educação para a cidadania e na formação cívica é que criámos um currículo próprio.

Muito obrigada pela sua colaboração.

## Anexo IV

### Grelha de análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Clima da escola	Reconhecimento e Valorização da Qualidade e Sucesso dos docentes	<b>D1</b> -Apreço e reconhecimento pelo trabalho -ausência de instrumentos de valorização - reconhecimento coletivo -Direção reconhece a qualidade dos docentes -falta de instrumentos de reconhecimento -professores com mais sucesso desempenham mais funções -reconhecimento pelo trabalho	<b>D1:</b> “Os instrumentos para valorização e reconhecimento são escassos.” (...)o apreço pelo desempenho de um colega,  (...)o reconhecimento coletivo (...) porque não temos outras valias (...) <i>Quem faz bem é mais sacrificado que quem não faz, porque tal como o professor que cumpre é sempre chamado para determinado tipo de tarefas. (...)</i>
		<b>D2</b> -Reconhecimento público do mérito; -Atribuição de cargos; -Atribuição de suplementos remuneratórios -Atribuição de cargos de liderança intermédia -reconhecimento pelo trabalho	<b>D2:</b> (...)em reconhecer publicamente o mérito dos docentes (...) (...) atribuir os cargos de maior função às pessoas (...) que desempenharam bem as suas funções (...)reconhecer sob o ponto de vista financeiro, atribuindo suplementos remuneratórios às pessoas que exercem cargos de alta responsabilidade (...)
		<b>D3</b> -Cultura de escola baseada no reconhecimento -Clima relacional e inteligência emocional  -Direção reconhece a qualidade dos docentes  - falta de instrumentos de reconhecimento  -Estimular a inovação  -Clima e cultura de escola motivadores  - A escola não tem autonomia para valorizar os docentes  -Reconhecimento pelo trabalho	<b>D3:</b> (...)é dar espaço aos professores para se poderem afirmar, para desempenharem com competência as suas funções, (...) (...)cultura desta casa foi-se construindo sempre nesta lógica de reconhecer o trabalho de cada um, valorizá-lo(...)  (...)as pessoas, (...) sentem-se confortáveis aqui porque são reconhecidas.(...)  (...)em termos do clima relacional é isso porque nós apostamos muito na inteligência emocional e na emoção entre as pessoas,(...)  (...)o reconhecimento da direção para com as pessoas(...)  <i>Não temos mecanismos que assentando em estrutura ética, de justiça e de equidade possam reconhecer o trabalho de cada um (...)</i>  (...)atribuir os cargos de maior função às pessoas que, (...) são mais reconhecidas pela sociedade e que desempenharam bem as suas funções (...)

			<i>É muito importante reconhecer os de gestão intermédia, os coordenadores de ano e de ciclo. (...)</i>
	Promove espaços de reflexão	<b>D1</b> -2 fóruns formais: Conselho Pedagógico e o Conselho Geral - plenário de coordenadores de Área disciplinar para partilha e reforço das lideranças intermédias	<b>D1</b> há dois fóruns, um mais regular, que é o Conselho Pedagógico (...) fazer uma reflexão sobre linhas estratégicas, sobre o que somos, de autoavaliação (...) no Conselho Geral duas vezes por ano, o plenário de coordenadores de Área disciplinar está inscrito no Regulamento Interno (...) partilha e de reforço dessas lideranças intermédias
		<b>D2</b> - no plano de formação -balanço no início e final do ano letivo -avaliação do desempenho dos departamentos -análise do Projeto Educativo da escola	<b>D2</b> plano de formação (...) definido que cumprimos, avaliamos Discutido nos grupos e no final, quer no início do ano (...) fazemos o balanço do ano e refletimos de como correu o ano (...) (...)avaliação do desempenho dos vários departamentos, (...) Quando analisamos os documentos que para mim são os documentos integradores, ou seja, o Projeto Educativo de escola (...) Reflexão sobre os desafios da profissão docente (...) (...)uma a duas ações de formação em que se reflete sobre esses aspetos, com convidados, (...)
		<b>D3</b> - formação interna -debates e reflexões informais -Conselho Pedagógico e departamentos -reflexão e debate sobre documentos estruturantes	<b>D3</b> (...) formámos internamente todo o quadro da escola (...) na gestão de reuniões, na coordenação de departamentos, na elaboração de projetos e aqui a escola foi, durante esses cinco anos (...) (...) criávamos mesmo sessões de trabalho semanais (...) discutíamos as questões organizacionais, pedagógicas da escola (...) Conselho Pedagógico é um órgão de debate sustentado (...) os departamentos (...) Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Turma, o Projeto Curricular do Agrupamento, o Plano Anual de Atividades todo este trabalho é debatido (...) termos piramidais da base para o topo, foi sempre as pessoas dos departamentos que foram propondo e fazendo e disponibilizando-se para o fazer (...) (...) identifica se forem dadas às pessoas condições para que elas entendam que são parte da organização são indispensáveis na mesma, têm um papel importante na sua intervenção, as pessoas sentem-se redobradamente motivadas e aderem, envolvem-se. (...)
	Organização realização de atividades	<b>D1</b> - forte centralização no diretor - muitas solicitações - desgaste	<b>D1:</b> Eu acho que sou demais (...) há muita coisa é centralizada na direção e, especificamente, em mim próprio. (...) me desgasta e que me rouba tempo de maturação e de reflexão é a constante

			<i>solicitação para questões variadíssimas (...)</i>
		<b>D2</b> -privilegia autonomia -diretor executivo e pedagógico aprova, valida os projetos -diretor tem a visão integral para a escola -diretor delega a realização	<b>D2:</b> <i>Sou um elemento ativo mas não... sou eu sou um elemento ativo na idealização de projetos (...) privilegio a autonomia.</i> <i>(...) diretor executivo, ou o diretor pedagógico, neste caso, que é cumulativamente será a pessoa que tem a obrigação de ter a melhor visão do que se pretende para a escola e vejo até que ponto os diferentes projetos, as diferentes iniciativas prosseguem aquilo que nós queremos para a escola</i> <i>(...) eu validarei, sempre o que vai ser feito, (...)</i> <i>Não, eu fundamentalmente, delego e confio que as pessoas vão realizar as coisas bem.</i>
		<b>D3</b> -diretor é o exemplo -reconhecimento, envolvimento -distribuição e partilha, de poderes e competências com responsabilização -inteligência emocional	<b>D3:</b> <i>(...) um diretor tem que ter carisma, tem que ter emoção e tem que ter, sobretudo a capacidade de dar o exemplo.</i> <i>(...) tornando-me muito próximo das pessoas, reconhecendo o seu lado profissional, mas também pretendendo ajudar sempre que necessário seja o lado pessoal e humano e emocional das pessoas.</i> <i>Reconhecer e validar o trabalho que fazem (...)</i> <i>(...)muito de partilha ,muito distribuição de poderes e de competências com responsabilização em torno disso (...)</i> <i>O envolvimento das pessoas é nesta casa, faz-se pelo exemplo, pelo reconhecimento, pela estimulação e por caminhar lado a lado com elas.</i>
	Promove o Diálogo e a Cooperação entre os docentes	<b>D1</b> - Diálogo informal -Diálogo formal de acordo com o Regulamento Interno	<b>D1:</b> <i>Entre docentes acho que sim, até porque nós temos uma qualidade que é um defeito que é a de gestão permanentemente aberta (...)</i> <i>Toda a gente assim que tem um problema entra e fala abertamente sobre qualquer problema. Portanto, estabelece-se um diálogo informal.</i>  <i>Diálogo informal há e há diálogo formal de acordo com o Regulamento Interno, isso acho que não é um handicap, acho que é ponto positivo da escola (...)</i>
		<b>D2</b> -Cooperação é o objetivo fundamental da instituição  -formação interna  -cooperação entre os diversos grupos disciplinares -Entre partilha de objetivos e projetos	<b>D2:</b> <i>(...)consideramos quase que diria que é uma das palavras, das palavras-chave dos últimos anos é a cooperação. Dificilmente não há um discurso meu de início de ano, final de ano que não se fale na cooperação (...)</i> <i>(...)nós promovemos encontros, promovemos momentos de reflexão, de partilha (...)</i>  <i>(...)fazemos reflexões sobre a forma como interagimos uns com os outros(...)</i>  <i>(...)há constantemente formação dada pelos próprios professores da escola, que eles próprios dão formação uns aos</i>

			<p>outros, formação interna, não precisamos sequer a estar a contratar, a demonstrar as suas práticas, a forma como utilizam as novas tecnologias, temos muita formação interna. E de que forma é que podem cooperar os diferentes grupos disciplinares, etc, (...) : Bom, promovemos o diálogo, principalmente, em docentes, (...)</p> <p>(...)professores dialoguem, troquem ideias e de forma alguma aceitamos, aqui na escola, que algum professor, individualmente tenha objetivos individuais, (...) esses objetivos têm que ir de encontro ao que é o objetivo coletivo (...) é claramente o Projeto Educativo da escola e a nossa missão e visão de escola</p>
		<p><b>D3</b> -relação de proximidade, informal, baseada em valores</p> <p>-Diretor como aglutinador</p> <p>-elaboração conjunta de documentos</p> <p>-formação interna entre docentes para partilha de experiências pedagógicas</p> <p>-construção de instrumentos/ documentos</p> <p>- Relação de proximidade com os professores</p>	<p><b>D3:</b> Nas atividades da escola, nos projetos da escola as pessoas têm o direito de intervir e têm espaço para intervir (...)</p> <p>(...)no informal porque nós no informal convivemos muito funcionários com professores, professores com funcionários organizamos aí festas, almoços, brincamos(...)</p> <p>(...)a escola tem que funcionar com regras, a escola tem que ter eficácia, a escola tem que prestar contas, mas a escola tem que ter uma dimensão de família, em que o relacionamento, o respeito, a intenção, a energia tem de fluir na convergência</p> <p>(...)alguém tem de ser aglutinador e acho que é o diretor e a sua equipa (...)</p> <p>(...)mas damos espaço para as pessoas poderem ser parte integrante da escola, serem ativas, dinâmicas, construtoras, serem quase como gestoras como nós somos, é através disto que o fazemos (...)</p> <p>Nós temos uma bateria de instrumentos que têm sido atualizados ao longo do ano, codificados no âmbito da diretoria de turma e foi tudo um trabalho de conjunto(...)</p> <p>Com os professores é sempre num clima de proximidade(...)</p>
	Promove o Diálogo e a Cooperação entre funcionários	<p><b>D1</b>-Dificuldades relacionadas com a falta de incentivos da profissão</p> <p>-Relação marcada pela avaliação de desempenho</p> <p>-Relação institucional</p>	<p><b>D1:</b> é uma das áreas mais difíceis de ter ganhos. Falta qualidade, se calhar falta estímulo (...)</p> <p>Tentamos valorizar aqueles que se destacam pela positiva,</p>
		<p><b>D2</b> -Relação institucional baseada na avaliação de desempenho</p>	<p><b>D2:</b> (...) auxiliares(...) há uma avaliação que é feita do desempenho deles durante o ano, mas penso que será algo que ainda poderá vir a evoluir (...)</p>

		- não há cultura de reflexão conjunta com os funcionários	<i>(...)mas considero que não há uma forte ligação de juntarmos auxiliares e professores a discutir escola, a discutir as práticas, etc, isso não existe.</i>
		<b>D3</b> -Participação no Plano de Atividades e no Regulamento Interno -reuniões	<b>D3:</b> <i>(...)nós nivelamos por igual o direito a participar</i> <i>No plano de atividades, por exemplo, o pessoal não docente participa, propõe as suas atividades, organiza festas na escola, ou almoços, ou jantares intervêm na regulação do próprio regulamento interno.</i> <i>(...) agora faço duas vezes por ano, reuniões em que ouço o pessoal não docente</i>
	Promove o Diálogo e a Cooperação entre alunos	<b>D1</b> -Reuniões com os representantes das turmas (delegado e subdelegado) -Associação de estudantes	<b>D1:</b> <i>Com os alunos, eu acompanho sempre (...) faço sempre, pelo menos, duas reuniões de delegados de turma onde dou determinado tipo de informações</i> <i>Outro fórum é, eu tenho sempre, talvez pela minha própria história, muito interesse em que a associação de estudantes(...)</i>
		<b>D2</b> -Participação no Plano de Atividades -Associação de estudantes  -Nível de participação inferior ao dos professores	<b>D2:</b> <i>com os alunos, existe mas a nível fundamentalmente de projetos</i> <i>De projetos da associação de estudantes, de comissão de finalistas, de projetos promovidos pelos alunos, mas não de uma forma tão conseguida como com os docentes, efetivamente, aí ainda não estamos nesse patamar</i>  <i>(...) promovo o diálogo, agora a níveis completamente diferentes. No nível quase máximo a nível dos professores, um nível que ainda pode ser melhorado, a nível do pessoal não docente e dos alunos.</i>
		<b>D3</b> -Participação no Plano de Atividades -reuniões com delegados e subdelegados	<b>D3:</b> <i>(...) e faço uma vez por período reuniões com todos os delegados e subdelegados de turma o que é que entendem que está a funcionar bem, ou que está a funcionar mal (...)</i> <i>Damos autonomia para constituírem a associação de estudantes, ajudamos consultámos várias vezes sobre a constituição da escola, por onde é que circulamos nos corredores, no refeitório (...)</i>
	Fomenta a Autonomia dos docentes para organizar e planificar as atividades pedagógicas	<b>D1</b> -Fomenta autonomia integrada nas estruturas de liderança intermédia	<b>D1:</b> <i>Fomentar (...) eu acho que em regra funciona (...)</i> <i>(...) acho que há cooperação, (...) , a planificação quer pedagógica, quer de outro tipo atividades é feita na área disciplinar e nos departamentos(...)</i>
		<b>D2</b> -Fomenta autonomia integrada nas estruturas de liderança intermédia -Autonomia baseada nos documentos estruturantes da escola	<b>D2:</b> <i>Completamente. Considero que é um dos pontos fortes da escola porque considero que os professores são muito autónomos (...) autónomos de uma forma claramente organizada (...) em departamentos (...)</i>



			<p><i>Aqui fomenta-se muito a autonomia porque há um grande enfoque (...) o nosso Projeto Educativo, quer a alunos, quer a pais, quer a professores, (...) (...)no início do ano, a Direção pedagógica estabelece um cronograma(...)grupo estar reunido a planificar (...)contributos para o Plano Anual de Atividades (...)</i></p> <p><i>(...) na prática são os coordenadores, (...)fazer a análise depois global, macro de tudo, de todas as atividades, tentar perceber até que ponto é que as várias atividades se podem juntar(...)</i></p> <p><i>(...) a autonomia que cada grupo tem inteiramente para propor, para planificar, etc, sempre dentro do espírito da escola, dentro dos documentos estruturantes, dos documentos orientadores.</i></p>
		<b>D3</b> -clima relacional de proximidade -autonomia para as pessoas agirem, fazerem propostas, organizarem e concretizarem -equipas organizadas por temáticas -processos pedagógicos são trabalhados pelos professores	<p><b>D3:</b> (...) clima de relacionamento muito estreito. E isto é autonomia. Nós damos espaço para as pessoas agirem, proporem ideias, debater, fazer... nós temos o Conselho de Docentes, o coordenador de 1º ciclo.</p> <p>(...) temos equipas organizadas por temáticas.</p> <p>(...) dar espaço para as pessoas para proporem aquilo que muito bem entenderem (...) passa pelos canais mais formais, mas sempre, sempre em aberto.</p> <p>Os processos pedagógicos são trabalhados pelos professores e nós damos espaço para isso.</p>
	Promove um clima organizacional favorável à Qualidade da aprendizagem	<b>D1</b> -Relativizar os resultados, os rankings em função do contexto -trabalho docente em função do contexto da escola -visão empresarial da escola	<p><b>D1:</b> Eu penso que sim (...) nós dizemos apenas que os alunos tiram determinado tipo de resultados é importante mas é redutora, (...) é o contexto em que trabalhamos (...)</p> <p>(...)esmagadora maioria dos nossos professores são profissionais empenhados, que percebem o clima da escola e que vivem o clima da escola, percebem qual é o contexto(...)</p> <p>(...)somos uma escola pública, paga com dinheiros públicos e portanto, os pais são os nossos clientes e os alunos são os utentes e portanto nós temos uma função (...) de contribuir para a melhoria.</p>
		<b>D2</b> -autoavaliação -aplicação das regras do Regulamento Interno -Interligação entre a indisciplina/disciplina e o	<p><b>D2:</b> (...) promovemos, porque uma das nossas preocupações é a monitorização da nossa atividade (...), monitorizamos constantemente a nossa atividade. (...) fazemos inquéritos, anónimos a todos os professores, a um número considerável de alunos, a pais e professores. (...) também temos uma empresa externa.</p>

		<p>clima da escola do qual resultam as boas aprendizagens</p> <p>-sancionamento célere dos que não cumprem</p> <p>-autonomia face ao Estatuto do Aluno</p>	<p><i>São estruturas de autoavaliação. (...)claramente definição de regras, ou seja, temos um Regulamento Interno que é democrático no sentido em que é avaliado anualmente, é alterado quando necessário, mas esse Regulamento Interno, (...)</i></p> <p><i>(...)sim porque tem que haver serenidade, tem que se chamar a atenção a quem não promove este tipo de comportamento.</i></p> <p><i>Nós temos autonomia (...) eu faço exatamente da mesma forma como está no Estatuto do Aluno.</i></p> <p><i>Os alunos percebem o que é que esta escola quer, (...), quanto mais atuantes nós somos, menos problemas disciplinares nós temos e o clima é melhor (...)</i></p>
		<p><b>D3</b></p> <p>-importância das condições de trabalho para uma boa concretização do mesmo</p> <p>-formar ao nível dos valores de pessoa e do projeto de vida</p> <p>-estruturas de monitorização</p> <p>-criar um projeto de vida sustentado em expectativas de futuro</p>	<p><b>D3:</b> <i>Eu promover, (...) Dando às (...) designadamente os professores, os auxiliares, em certo sentido, dando-lhes as condições para eles poderem de facto implementar aquilo que pretendem. (...)nós temos vinte e sete medidas de promoção do sucesso escolar implementadas nesta escola.</i></p> <p><i>(...)temos uma estrutura de monitorização montada, tudo, desde o apoio individual para isto, desde a tutoria (...)</i></p> <p><i>a escola deve ser dos alunos, deve ser dos professores deve ser um espaço de construção de cidadania de ordem diversa e nós aqui trabalhamos muito isso</i></p> <p><i>(...)nós fazemos reuniões intercalares fora do contexto intercalar das reuniões. (...) há esse empenho, nem sempre conseguimos ter o sucesso que desejamos.</i></p> <p><i>(...)nós trabalhamos aqui muito a dimensão humana, cívica, de preparação para vida dos alunos. (...)</i></p> <p><i>(...)quando os alunos chegam aqui as suas expectativas são baixas, trabalhar as expectativas é difícil na escola atual(...)</i></p>
	Promove a Comunicação e a Flexibilidade nas relações entre as pessoas	<p><b>D1</b></p> <p>-comunicações formais e informais: boletim do Conselho pedagógico</p> <p>-Página Facebook</p> <p>-contributo para a coesão da comunidade: página de</p>	<p><b>D1:</b> <i>Nós utilizamos vários instrumentos mas que ainda não são suficientes(...)</i></p> <p><i>(...)o boletim do Conselho Pedagógico, onde estão as principais deliberações (...) é distribuído digitalmente(...)</i></p> <p><i>A própria página da escola, o Facebook da escola (...) onde algumas notícias, algumas informações são lá colocadas.</i></p>

		<p><i>Facebook; convívios; celebrações</i></p> <p>-noção de insuficiência</p>	<p><i>(...)dou sempre uma folha de informações escritas ao pedagógico, no sentido em que essas informações cheguem da mesma forma a todos os professores através dos departamentos(...)</i></p> <p><i>(...)os momentos de celebração, os momentos convivenciais que se realizam e são uma marca aqui na escola também contribuem para essa comunicação, intercomunicação, coesão, para o espírito de equipa da escola, não é em vão que se trabalha a esse nível é insuficiente(...) Há muita coisa que ainda há por fazer.</i></p>
		<p><b>D2</b></p> <p>-comunicação fundamental numa organização</p> <p>-comunicação vertical e horizontal</p> <p>-emails diários aos professores e ao pessoal não-docente</p> <p>-há flexibilidade nas relações respeitando a hierarquia da organização</p> <p>-adequação dos comportamentos aos diferentes contextos sociais</p> <p>-fundamental numa organização: comunicação e transparência</p>	<p><b>D2:</b> (...) comunicação eu considero que o fundamental numa organização para funcionar (...) é que a comunicação horizontal e vertical funcione, (...) últimos anos, graças às novas tecnologias nós mais evoluímos foi ao nível da comunicação(...)</p> <p><i>(...)todos os dias envio alguns mails aos professores e ao pessoal não docente(...)</i></p> <p><i>Relativamente à flexibilidade nas relações entre as pessoas, sim, aí eu considero que apesar de pessoas perceberem como é que a pirâmide na escola funciona, mas é de uma total informalidade quando tem que ser informal e de alguma formalidade quando tem de ser formal.</i></p> <p><i>Mas para mim o fundamental para uma organização. Por um lado, comunicação por outro lado, transparência (...) cedência, é explicar, é as pessoas saberem que quando vêm perguntar qualquer coisa é-lhes dada a resposta, que para nós é a resposta correta.</i></p>
		<p><b>D3</b></p> <p>-Comunicação é um aspeto fundamental para o bom funcionamento da organização</p> <p>-Rapidez e eficácia na comunicação</p> <p>-divulgação da informação a todos os elementos da comunidade educativa</p> <p>-canais diretos e proximidade com as pessoas</p> <p>-comunicação formal é pré-tratada pela direção</p> <p>-fluidez na comunicação</p>	<p><b>D3:</b> Sabe qual é o maior problema numa organização escolar? É a cadeia comunicacional(...)</p> <p><i>(...)há medida que a informação vai circulando ela vai perdendo eficácia, vai-se tornando flácida, (...) ela se não for monitorizada, se não for estimulada, as pessoas(...) eficaz na comunicação, textos curtos, objetivos, estrategicamente bem pensados nos momentos certos</i></p> <p><i>Conselho Pedagógico, (...), quarenta e oito horas depois há uma síntese. Em todos os departamentos, em todas as salas onde os funcionários e a secretaria, em todas as associações de pais. Ganhámos um prémio num lapso</i></p>

			<p><i>curto, um textinho curto, informação toda a gente sabe.</i></p> <p><i>Canais diretos, proximidade com as pessoas(...)</i></p> <p><i>Não ignorar aquilo que é fundamental, perceber que uma boa comunicação é meio sucesso para aquilo que se pretende alcançar(...)</i></p> <p><i>Comunicação é também cumprimentar os alunos, eu vou ao bar, falo com eles, eu e a minha equipa.</i></p> <p><i>As questões mais formais, nós temos uma filosofia aqui, toda a documentação carece de um pré-tratamento ou nós entendemos que a análise da mesma deve ter convergência nós fazemos o pré-tratamento dela</i></p> <p><i>(...)comunicação tem que ser fluida, tem que se sustentabilizar em mecanismos muito ágeis e sobretudo, levar as pessoas a também utilizar essa comunicação (...)</i></p>
Gestão financeira e administrativa	Mudanças decorrentes do atual modelo de gestão	<p><b>D1</b>-maior prestação de contas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-aparente autonomia financeira, pois esta diminuiu</li> <li>-excesso de plataformas que tornam o trabalho mais demorado</li> <li>-excesso de controlo levando a crer que há uma falta de confiança no trabalho das escolas</li> <li>-desmotivação face ao atual modelo</li> <li>-instabilidade legislativa</li> <li>-excesso de controlo</li> <li>- Diminuição do espaço de liderança pedagógica e de autonomia</li> </ul>	<p><b>D1:</b> Mudanças têm a ver com maior exigência de prestação de contas dentro da administração. Hoje em dia, nós temos com uma roupagem de autonomia financeira temos menos autonomia financeira.</p> <p><i>(...)escola pequena como a nossa, média dimensão, periférica, são precisas 25 plataformas eletrónicas demasiado... controleiro, controleirismo, superior na perspetiva, quase sempre de que nós não sabemos gerir (...)</i></p> <p><i>(...)um preconceito dos nossos superiores em relação aquilo que somos capazes de fazer. Justo ou não, pelo menos, no nosso caso, acho que é injusto (...)</i></p> <p><i>(...)é horrível a questão da instabilidade legislativa, é horrível a questão da informática, e das plataformas eletrónicas e a central de compras. (questão 2.2)</i></p> <p><i>Além do mais os procedimentos demoram horas e horas e horas a serem feitos. Porque as plataformas não são amigáveis, porque cai a plataforma a meio e não se grava, portanto, tem que se fazer tudo outra vez e é um trabalho. (...)não podemos fazer nada, nada sem ter três orçamentos, sem quase abrir um procedimento. Não fazemos um ajuste direto. Isso demora tempo, há um desgaste enorme e que nos retira, nos retira o tal espaço de liderança</i></p>

			<p>pedagógica e de autonomia, claro. (questão 2.2)</p> <p>(...)a gestão há 20 anos e esta. Há coisa que são muito idênticas, mas há duas diferenças grandes. Uma é a estabilidade legislativa, (...) Depois são as contradições e as revogações. A outra coisa é informática, isto é, há lados positivos na informática, mas a capacidade de solicitação e de resposta da administração em relação a nós é muito mais imediatista. O ofício dava-nos pelo menos 24 horas, ou 12 horas para nós refletirmos sobre aquilo que respondíamos. Hoje em dia é nas plataformas e é para ontem. Chegam a mandar-nos coisas ao fim de semana para responder na segunda-feira de manhã. Não faz sentido nenhum.(questão 1.3)</p>
		<p><b>D2</b>-total autonomia na gestão administrativa, pedagógica e financeira</p> <p>-gestão administrativa estão num estágio mais evoluído que a escola pública</p> <p>-gestão pedagógica estão a um nível semelhante ao das escolas com contrato de autonomia</p> <p>-gestão financeira um aspeto d grande diferenciação</p> <p>-as escolas (públicas e privadas) deveriam ter autonomia para a gestão financeira</p> <p>- mudanças no atual governo consideradas como um retrocesso face ao governo anterior</p> <p>-Modelo atual confere total autonomia às escolas e a IGEC fiscaliza</p> <p>-satisfação face ao atual modelo</p>	<p><b>D2:</b> (...)nós temos total gestão administrativa, pedagógica e financeira, portanto é uma vantagem(...)</p> <p>Eu diria que a nível da gestão administrativa estamos num estágio mais evoluído do que o da escola pública que há de lá chegar.</p> <p>(...)gestão pedagógica eu considero que as escolas com contrato de autonomia trabalham de igual forma, têm quase a mesma autonomia(...)</p> <p>(...)nível da gestão financeira não, aí é totalmente diferente. Isso teríamos que vir a funcionar, em algo que eu defendo que, era tipo as escolas públicas, quer as escolas privadas era atribuído uma verba anual e as pessoas geriam,</p> <p>(...)neste governo atual acho que está a haver um retrocesso, mas penso que o governo anterior deu passos importantes na autonomia das escolas, principalmente nas escolas que assinaram os contratos de autonomia(...)</p> <p>(...)com o novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, o Decreto-lei 152, de 2013, foi importante quando foi reconhecido efetivamente que o ensino particular, independentemente da sua natureza, se existe subsídios às famílias, ou não, etc, tem autonomia administrativa, financeira e pedagógica. E aí houve uma grande evolução.</p> <p>Reconheço que ficou escrito preto no branco que existe autonomia (...)</p> <p>E apenas põe a IGEC como fiscalizadora (...)</p>

		<p><i>Isto é muito importante, ou seja, as escolas têm autonomia e a Inspeção Geral inspeciona a ver se está a cumprir-se ou não. É muito interessante este modelo.</i></p> <p><i>Neste novo modelo de gestão, e continuo a dizer, em relação ao 152/2013, Ensino Particular e Cooperativo, permitiu que tendo que respeitar o conjunto normativo emanados do Ministério da Educação, permitiu-nos, no entanto, primeiro, ter os nossos modelos próprios, a nossa forma administrativa própria, desde que não fosse contra o que está estabelecido, mas basicamente isso, ou seja, estamos só a falar da financeira e administrativa, não estamos a falar na pedagógica(...)</i></p> <p><i>(...)houve alguns documentos que deixaram de ter que ser enviados, porque não tinham qualquer interesse e passaram a ser enviados os relatórios de gestão e contas no final do ano, que me parece correto(...)</i></p>
	<p><b>D3</b>  -a execução do modelo depende da pessoa que o configura  -modelo atual confere muitas competências e poderes ao diretor</p> <p>-Possibilidade de diminuição do espírito democrático dentro da escola</p> <p>-Conselho Geral como centro estratégico que aprova os documentos estruturantes e o orçamento</p> <p>-defesa da importância do Conselho pedagógico</p> <p>-desmotivação face ao atual modelo</p>	<p><b>D3:</b> (...)se me perguntarem assim, notou grandes diferenças entre os modelos pelos quais já passou enquanto gestor de uma escola? Eu vou dizer que no papel sim, na prática não.</p> <p>Porque se a pessoa do diretor, ou da diretora, a pessoa do gestor, independentemente da figura jurídica que se chama a quem está à frente de uma escola, tiver um princípio de filosofia, se entender que a gestão passa pela partilha, pela distribuição de poderes, pela democraticidade, o modelo não provoca oscilações.</p> <p>Corre o risco de ao ver configurada na pessoa de um diretor ou de uma diretora muitas competências, permitir-lhe quer à luz da lei, quer no conceito de descrusticinicidade que nestas matérias por vezes existem, quer no estilo da pessoa em si, poder, por vezes, haver ali, sei lá uma decisão muito própria, uma, até, porque não, uma prepotenciazita aqui ou acolá, uma menor democraticidade, se quisermos assim, ou interparticipação das pessoas (...)</p> <p>(...), a direção deixou de ser o centro estratégico da coisa, porque é o conselho geral (...) se não houver uma coabitação de visão e de missão da escola convergente, corre-se o risco de haver duas cabeças pensantes (...)Corre-se o risco de, de facto haver pequenas guerras e haver política,(...)</p>

			<p><i>Mas haver a política a de posicionamentos e de jogos de forças e isso, este modelo, julgo que, tem esta ... é democrática no estilo, no papel, mas permite, de facto, em algumas situações ser menos democrático.</i></p> <p><i>Nós hoje, como temos o pedagógico hoje, é um órgão de facto tem competências ..mas também está confinado a um conjunto de que estão exaladas em sede de lei e que não permitem grande mobilidade e depois, há outra coisa, quer dizer, há certas matérias que têm que ir depois a conselho geral e, portanto, às vezes ali há uma certa conflituosidade porque um órgão com um olhar diferente é importante na vida da escola, um olhar externo, sim, sem dúvida. Mas esses olhares têm que estar preparados.</i></p> <p><i>(...)como é que nós construímos, como é que o gerimos, como é que estamos limitados na nossa autonomia financeira e a partir daí as pessoas ... nós temos aqui uma coisa, nós todos os anos a todos os departamentos atribuímos uma verba, a todos, eles é que a gerem e resultou disso. Portanto, a administrativa é importante mas a pedagógica</i></p> <p><i>(...)mas o modelo acho que tem de ser mudado.</i></p> <p><i>foi a criação do Conselho Geral, pronto, um órgão estratégico e que aprova o projeto educativo, os documentos estruturantes e o orçamento da escola.</i></p>
	Autonomia administrativa	<b>D1</b> -cada vez há menos autonomia	<b>D1</b> Não, não cada vez menos
		<b>D2</b> - novo modelo legislativo confere maior autonomia administrativa -é possível maior criatividade e modelos próprios fora da lógica da função pública	<b>D2</b> Relativamente à parte administrativa, passou a haver ... passou a ser possível haver maior criatividade e poder haver modelos próprios sem estar ligado a uma lógica tão função pública. Mas não posso dizer que tenha mudado consideravelmente no ensino particular. Nós já tínhamos autonomia, basicamente o que ficou foi escrito, existe autonomia administrativa e financeira.
		<b>D3</b> -contrato de autonomia trouxe algumas vantagens administrativas, mas também trouxe restrições -as direções regionais de educação tornavam o funcionamento das escolas mais eficaz	<b>D3</b> (...) a administrativa, o contrato de autonomia teve algumas vantagens, mas também teve muitos condicionalismos, porque no meu ponto de vista, o sistema, a administração educativa em Portugal, não estava e julgo que ainda não está, preparada para a operacionalização ou a aceitação de como é que se pretende operacionalizar o contrato de autonomia nas escolas, porque a autonomia é evidente que tem de ser

		<p>- houve um retrocesso tem termos de autonomia administrativa</p>	<p><i>sempre correlacionado com uma prestação de contas(...)</i>  <i>(...) mas em muitas situações de natureza administrativa e pedagógica ela fica muito confinada, ou restrita àquilo que a legislação diz.</i></p> <p><i>Os diretores tiveram há uns anos quando houve um diretor regional, (...), Diretor Regional de Educação do Centro, que conseguiu fazer ver às pessoas a importância de haver subdelegação de competências e nós tivemos, agora já não há. Estruturalmente era assim, o sr. Ministro delegava nas instituições, o sr. Diretor Regional ...depois delegava as competências nos seus diretores, ou Diretores Regionais, (...) Funcionalmente tornava muito mais eficaz o desempenho da escola, na sua área administrativa foram transferidas para o sítio certo, para o local, depois mudou a política governamental</i></p> <p><i>(...) Agora isto está bem pior, agora tem que ir tudo, agora já nem é a Coimbra, agora tem que ir tudo a Lisboa, à Direção Geral dos Estabelecimentos.</i></p> <p><i>Os modelos foram mudando, administrativamente deveríamos ter mais autonomia, e não temos (...)</i></p>
	Autonomia financeira	<p><b>D1-</b> cada vez há menos autonomia</p> <p>- escolas sem contrato de autonomia têm autonomia para gerir 10% das receitas geradas pelo bar, papelaria e aluguer de instalações</p> <p>-há 3 blocos principais: Orçamento Estado, POCH e privativo</p> <p>-Tudo tem de ser justificado</p> <p>-difícil fazer transferências entre blocos</p> <p>-tudo tem que ser justificado junto do Instituto de Gestão Financeira</p> <p>-necessidade de maior autonomia mas com prestação de contas e fiscalização</p>	<p><b>D1:</b> (...) O que nós tínhamos de autonomia, pelo menos as escolas sem contrato de autonomia, era poder gerir o orçamento privativo, que é aquele que é obtido através de receitas.          (...) Aquilo que nós temos para gerir de uma forma autónoma é 10% do lucro do bar e da papelaria, mais um aluguer de instalações, ou de outra coisa qualquer, que é uma coisa ridícula</p> <p>(...) Porque há três fontes de financiamento principais, que são as transferências do Orçamento Geral do Estado, as oriundas dos fundos comunitários, agora POCH e a tal do orçamento privativo.</p> <p><i>As transferências de escola são muito rígidas, muito escassas, entre blocos, mesmo a transferência entre blocos é muito difícil, tem de se justificar, junto do Instituto de Gestão Financeira, muitas vezes são técnicos que não conhecem como funciona uma escola, veem números, a folha Excel e é assim que, muitas vezes, o diálogo é difícil.</i></p> <p><i>Mais autonomia financeira com mais responsabilidade. Devia vir um bolo comum, vocês têm tantos milhares de euros agora façam aquilo que acharem</i></p>



			<p>prioritário, mas têm que prestar contas. E rigor na prestação de contas e na fiscalização.</p>
		<p><b>D2-total autonomia</b>  -autonomia financeira do ensino particular face ao ensino público é a maior diferença entre estes dois</p> <p>-gestão financeira semelhante à de uma empresa</p> <p>-maiores gastos são com os recursos humanos</p>	<p><b>D2:</b> (...)o ensino particular tem total autonomia  (...) qualquer organização privada tem claramente definido para ser uma organização educativa está definida a missão que prossegue</p> <p>(...)advém da lei que os recursos financeiros devem ser utilizados para prosseguir aquele objetivo</p> <p>(...)o diretor executivo em ação com o diretor pedagógico, tem total autonomia, no respeito da lei, para aplicar os recursos financeiros para prosseguir aqueles objetivos</p> <p>ensino particular existe, é o que o afasta mais da escola pública, é autonomia financeira do seu diretor para poder adquirir os materiais, para poder contratar o pessoal, para poder, no fim de contas, alocar um conjunto de recursos financeiros à missão. Isto é muito importante e é das coisas que é mais importante para uma escola, porque permite agilizar os processos.</p> <p>As verbas destinadas às escolas são totalmente geridas de forma autónoma isso é como em qualquer empresa.</p> <p>(...) as estruturas de serviços, neste caso em que o serviço que se presta é um serviço educativo, são estruturas mais de 70% das verbas de uma escola são gastas em recursos humanos(...)</p>
		<p><b>D3-não há autonomia devido às regras da contabilidade pública</b>  - a utilização de dinheiro depende sempre da aprovação da tutela</p> <p>-os critérios de dotação orçamental para as escolas são pouco claros</p>	<p><b>D3:</b> Não. Começando pela financeiramente, não. Isso tem a ver com as regras da contabilidade pública. O Conselho Geral como é feito por uma grande heterogeneidade de pessoas e aqui não é... até tem três grandes empresários, muito forte, às vezes traziam para aqui. Têm trazido para aqui visões interessantes mas depois que se choca com a orgânica que está adotada nas escolas (...) Orgânica na lógica de que nós procidentalmente temos que respeitar um conjunto de procedimentos que não podemos daí divergir</p> <p>Nesse caso falando de financeiros, alguns são legislativos e muitos são das orientações técnico-contabilísticas que estão classificações económicas, cabimentos, procedimentos, pronto, aí não há grande flexibilidade. Portanto, e nesse sentido, na escola, a sua autonomia é muito curta.</p>

			<p><i>Nós para, por exemplo, para termos, do orçamento que nos dão para poder utilizar mais dinheiro de despesas de capital, temos de ter autorização superior, são as regras da contabilidade.</i></p> <p><i>(...)a nossa autonomia é que quase que é zero</i></p> <p><i>(...)eu acho que a questão financeira das escolas devia ter critérios de atribuição das verbas, a dotação orçamental das escolas devia ser sustentabilizada em critérios claros</i></p> <p><i>Agora a verba que é do Orçamento Geral do Estado está muito limitada, porque as regras da contabilidade pública são...eu não digo que para certos setores não possam estar ajustadas, agora para a forma como as escolas funcionam e o seu dinamismo, eu entendo que em certo sentido elas são um bocadinho rígidas porque não permite que nós possamos fazer um ajustamento mais condizente com determinadas realidades (...)</i></p>
	Gestão das instalações	<p><b>D1</b></p> <p>-não há gestão autónoma, nem eficaz das instalações porque não há autonomia, nem verbas</p> <p>-falta de verbas para a conservação de uma escola antiga</p> <p>-falta de funcionários especializados na manutenção</p> <p>-recurso e recursos externos à escola para a manutenção o que sai mais caro</p> <p>-hipótese de uma contratualização de uma equipa</p>	<p><b>D1:</b> Não. Nem autónoma, porque não tenho capacidade de autonomia, eficaz porque não tenho fundos, nem meios, portanto, vai-se gerindo, modestamente. Lá supervisionar, supervisiono, mas muitas vezes falta é dinheiro para a conservação, por exemplo, mais uma vez, o Orçamento Geral do Estado este ano dá-nos menos dinheiro do que o ano passado para a conservação (...)</p> <p><i>Numa escola que tem trinta anos, tem um desgaste intenso e, que para além do mais, teve o acrescento de ter agora o pavilhão gimnodesportivo para o qual não temos capacidade de intervenção (...)</i></p> <p><i>(...)antigamente nas escolas havia um funcionário que era o funcionário da conservação e manutenção, que era a pessoa que arranjava uma fechadura que se estragava, mudava uma lâmpada, etc, etc.</i></p> <p><i>Já defendi em vários locais que, pelo menos, nem que fosse por Conselho, que houvesse uma equipa multidisciplinar de conservação, que arranjassem pequenas coisas(...)</i></p> <p><i>(...) o barato sai caro, porque temos que fazer contratação outsourcing que muitas vezes vem cá pontualmente</i></p>
		<b>D2-supervisão e delegação de competências</b>	<b>D2(...)</b> é evidente que o diretor supervisiona e delega

		<p>-nas escolas privadas não há instalações estragadas</p> <p>-há um funcionário responsável pela manutenção que trabalha sob supervisão do diretor</p>	<p><i>(...)existe a supervisão contínua que há de ver que é uma das características das escolas privadas, dificilmente uma porta tem uma fechadura estragada, uma parede tem um risco, ou um vidro está partido, porque aí acreditamos que um grafiti levará a que mais grafitis apareçam. Uma porta estragada leva ao desmazelo, etc.</i></p> <p><i>Temos um responsável pela manutenção que todos os dias, quase, fala com o diretor da escola para saber se pode pintar, se pode arranjar, etc. É fundamental.</i></p>
		<p><b>D3</b>-delega competências num elemento da direção e na coordenadora do pessoal operacional</p> <p>-hipótese de uma contratualização por parte do MEC</p> <p>-pouca autonomia para fazer a manutenção das instalações</p> <p>-falta de recursos financeiros para fazer a manutenção das instalações</p> <p>-há instalações que pertencem à Câmara Municipal</p> <p>-autonomia nas regras de funcionamento/utilização</p>	<p><b>D3</b>Eu, diretamente não, mas na direção nós temos uma pessoa que é responsável por isso e também temos em alguns departamentos diretores de instalações , a coordenadora do pessoal operacional também tem essa função.</p> <p><i>E a manutenção, pronto, agora a manutenção ... outra coisa muito interessante. As escolas públicas enfermam de uma grande dificuldade(...)</i></p> <p><i>Um problema a fazer a manutenção, sabe quanto é que do orçamento geral de Estado desta escola, mais de um terço que está ... consome-se em água, luz, telefone e gás, em combustíveis, encargos com instalações, avenças, é nisto(...)</i></p> <p><i>(...)esta escola tem quase duzentos computadores, tem dois servidores, tem cinco bastidores. Manutenção disto? Um técnico para vir aqui? Cobra trinta euros de deslocação e trinta euros à hora de trabalho.</i></p> <p><i>(...) porque é que o Ministério da educação não contratualiza com uma ou duas empresas todo o software que é utilizado nas escolas?</i></p> <p><i>Manutenção disto fazemos? Fazemo-la limitadamente às condições financeiras que a escola tem. Esta escola tem infiltrações de água, já tem vinte e um anos, resposta para ela? Não há. Fazemos dentro da medida do possível, aí temos muito pouca autonomia, muito pouca autonomia</i></p> <p><i>Todo o parque, o parque da pré e do 1º ciclo é de administração da Câmara e o nosso, é este, a escola sede é nossa mas, depende de verbas que o Ministério da Educação nos dá (...)</i></p> <p><i>Autonomamente apenas e só as regras de utilização que são pensadas entre os</i></p>

			<i>pares, na manutenção das instalações é evidente que não, somos parceiros, com as entidades que têm a responsabilidade</i>
	Gestão dos recursos humanos/ materiais para o sucesso educativo	<b>D1- bom senso</b> -gestão equilibrada em função das características específicas de cada um	<b>D1: Com bom senso (...)</b> <i>Um professor pode ser ótimo em determinada função mas noutra já não é.</i>  <i>Um funcionário pode ser ótimo numa função e noutra não.</i>
		<b>D2-contratação do pessoal em função das necessidades</b> -escolha das pessoas com perfil adequado ao desempenho das funções  -contratação direta  -possibilidade de despedir se não satisfizer as necessidades	<b>D2: Relativamente à contratação de pessoal, aí é uma grande facilidade que temos porque, efetivamente, também sob proposta dos vários departamentos e depois de analisarmos os recursos humanos disponíveis que temos na organização, sempre que há a necessidade de contratar novos recursos humanos se faz uma de forma bastante ágil tentando escolher a pessoa que, pelo menos na pré-seleção parece ser aquele que oferece, que tem as melhores qualidades e evidencia melhores competências podendo inclusive, caso haja um erro de casting poder ser revertido essa contratação(...)</b> <i>Sim é uma grande vantagem das escolas em poderem fazer a contratação do pessoal diretamente.</i>
		<b>D3-distribuição do serviço em função do desempenho</b> -avaliação do desempenho legislada é muito pouco eficaz  -trabalho conjunto com as lideranças intermédias para ajustar o desempenho profissional	<b>D3: ajustar a distribuição de serviço docente em função do perfil das pessoas</b> <i>As pessoas que são do quadro vão tendo a distribuição de serviço em função do desempenho que vão manifestando ao longo dos anos.</i>  <i>E quando é necessário corrigir, reajustar, fazemos isso logo na hora(...)</i>  <i>Fazemos a avaliação de desempenho padrão que é muito pouco, ou nada eficaz</i>  <i>Mas fazemos a outra, sempre que entendemos que é necessário dizermos às pessoas que estão bem, ou que julgamos que é preciso mudar, chamamo-las na hora e conversamos com elas, com o coordenador de departamento, ou coordenadora, com as pessoas e damos oportunidade às pessoas para mudar.</i>  <i>Com o pessoal não docente, nós, a distribuição de serviço faz-se também em função do seu perfil, da sua experiência, do desempenho que tem ano a ano.</i>
Liderança e gestão	Regras de funcionamento do estabelecimento	<b>D1-regras formais</b> (Regulamento Interno e Projeto Educativo) -regras informais (convivenciais)	<b>D1: Desde formais inscritas no Regulamento Interno e o próprio Projeto Educativo da escola(...)</b>

			<i>(...)há regras informais, também, de boas práticas (...) convivenciais, existem(...)</i>
		<b>D2</b> -estrutura da organização de acordo com as regras de gestão	<b>D2:</b> <i>Regras próprias...bem não sei são regras próprias... existem regras básicas da gestão(...) Existe uma administração, existe uma direção, existe órgãos intermédios e, portanto, não diria que sejam absolutamente singulares.</i>
		<b>D3</b> -os normativos legais definem a base -o Regulamento Interno de cada escola determina as regras específicas	<b>D3:</b> <i>Todas elas são próprias porque aí em sede de Regulamento Interno cada escola pode definir um conjunto de coisas (...) Se a lei definir, a lei nessas matérias define um conjunto de procedimentos, normas jurídicas e outras de deontologia profissional. Dentro dessas, onde há margem para definir dentro do Regulamento Interno (...)</i>
	Identidade da instituição escola	<b>D1</b> -identidade bem definida em função da sua localização -aceitação da diversidade  -lemas da escola  -boletim das atividades extracurriculares da escola	<b>D1:</b> <i>(...)se há uma marca desta escola, eu penso que é a sua identidade, isto tem a ver desde a sua localização, ou seja, os próprios constrangimentos externos levam a um reforço dessa identidade, isto é, o exercício da função de uma forma própria e adaptada à própria realidade. Eu acho que essa questão da aceitação da diversidade como algo enriquecedor daquilo que fazemos, da nossa função, acho que é uma marca da escola(...)  não burocratizar demasiado o procedimento, mesmo os próprios documentos, torna-los o mais simples possíveis porque o Regulamento Interno,  Eu acho que essa questão da aceitação da diversidade como algo enriquecedor daquilo que fazemos, da nossa função, acho que é uma marca da escola (...)  (...)o dia D, dia da Diversidade(...)  E os próprios lemas da escola, quer dizer, em tempos o primeiro lema desta escola foi a escola da outra margem, que era da outra margem do rio, mas também da outra margem de estar. E depois “Juntar diferenças construir futuros”(...)  (...)quando foi do programa de candidatura que eu apresentei eu dizia que queria uma escola DREC, Democrática, Relevante, Eficaz e Criativa. Democrática, Eficaz, Relevante e Criativa.  Democrática no modo de funcionamento interno e na prestação de contas. Eficaz no cumprimento das suas funções, mais no seu núcleo principal das</i>

			<p><i>aprendizagens, da formação, etc. Relevante no sentido da utilidade, de ser qualquer coisa útil e Criativa permitindo haver espaço de criatividade e de diferença a alunos, a professores, enfim. É no conjunto dos vários nichos de criatividade que se faz a cultura de escola.</i></p> <p><i>(...)professores, funcionários e até alunos é vestirem a camisola da escola. Quando estão cá, vestem a camisola da escola, sabem que em qualquer sítio em que estão, estão sempre a defender, a afirmar, a identidade da própria escola(...)</i></p>
		<p><b>D2</b>-educação dentro do quadro de valores humanístico-cristãos -lema da escola</p> <p>-reforço da identidade intercultural</p>	<p><b>D2:</b> <i>Esta escola, primeiro prossegue um fim, sendo uma escola católica, efetivamente procura educar no que é a civilização humanístico-cristã, quase o podemos dizer, que é a base da sociedade europeia(...)</i></p> <p><i>Temos o selo de escola intercultural, porque temos mais de dezoito nacionalidades. E o nosso site aparece em inglês, os nossos documentos orientadores, as fichas de inscrição aparecem em português, inglês e russo.</i></p> <p><i>nós temos um lema, em que procuramos educar na liberdade na responsabilidade e no respeito.</i></p>
		<p><b>D3</b>-identidade é fundamental para uma organização -identidade construída pela integração dos alunos em projetos, iniciativas</p> <p>-formação cívica, leitura</p> <p>-através das atividades vão-se formando os alunos num quadro de valores</p>	<p><b>D3:</b> <i>A questão da imagem e identidade e sentido de pertença é fundamental numa organização.</i></p> <p><i>a questão essencial são os alunos é vinculando uma série de iniciativas, em participação em atividades de escola, em projetos, em debate de ideias, na atividade desportiva, de forma que eles inculquem esse sentido de presença, essa identidade</i></p> <p><i>Através da formação cívica, sobretudo, através da leitura do projeto “Ler +”</i></p> <p><i>é ir veiculando, através das atividades, os valores que estão simbolicamente adstritos à nova prática, os valores sociais, altruístas, humanismo, de responsabilidade, de empenho.</i></p>
	Cultura de experimentação e inovação	<p><b>D1</b>- encoraja mas há falta de meios -faz-se ao nível de clubes e projetos (Eco escolas, prémio Ilídio Pinho, nas Olimpíadas da Biologia)</p> <p>- escola lugar de formação integral</p>	<p><b>D1:</b> <i>Quer dizer, encorajar, encorajo mas muitas vezes chocamos na falta de meios. Vamos imaginar, experiências laboratoriais, não é?! Se calhar não temos os laboratórios que deveríamos ter?! e, portanto, podemos encorajar e, muito se faz nesse domínio</i></p> <p><i>no Eco escola, muito se faz, concursos do prémio Ilídio Pinho, nas Olimpíadas da Biologia,(...)</i></p> <p><i>É também uma marca da escola, essa coisa da formação integral, porque também temos um bocado a noção de que os nossos alunos buscam na escola</i></p>

		- escola DREC (Democrática, Relevante, Eficaz e Criativa)	<p><i>outro tipo de formação que não apenas a académica e é aqui que eles a têm ou não a têm.</i></p> <p><i>(...)Experiência do Extra, pequeno jornal semestral de registo de atividades extracurriculares(...)</i></p> <p><i>(...)quando foi do programa de candidatura que eu apresentei eu dizia que queria uma escola DREC, Democrática, Relevante, Eficaz e Criativa. Democrática, Eficaz, Relevante e Criativa.</i></p>
		<p><b>D2</b>-educação dentro do quadro de valores humanístico-cristãos</p> <p>-lema da escola</p> <p>-reforço da identidade intercultural</p>	<p><b>D2:</b> <i>Esta escola, primeiro prossegue um fim, sendo uma escola católica, efetivamente procura educar no que é a civilização humanístico-cristã, quase o podemos dizer, que é a base da sociedade europeia(...)</i></p> <p><i>Temos o selo de escola intercultural, porque temos mais de dezoito nacionalidades. E o nosso site aparece em inglês, os nossos documentos orientadores, as fichas de inscrição aparecem em português, inglês e russo.</i></p> <p><i>nós temos um lema, em que procuramos educar na liberdade na responsabilidade e no respeito.</i></p>
		<p><b>D3</b>-identidade é fundamental para uma organização</p> <p>-identidade construída pela integração dos alunos em projetos, iniciativas</p> <p>-formação cívica, leitura</p> <p>-através das atividades vão-se formando os alunos num quadro de valores</p>	<p><b>D3:</b> <i>A questão da imagem e identidade e sentido de pertença é fundamental numa organização.</i></p> <p><i>a questão essencial são os alunos é vinculando uma série de iniciativas, em participação em atividades de escola, em projetos, em debate de ideias, na atividade desportiva, de forma que eles inculquem esse sentido de presença, essa identidade(...)</i></p> <p><i>Através da formação cívica, sobretudo, através da leitura do projeto “Ler +”(...)</i></p> <p><i>(...)É ir veiculando, através das atividades, os valores que estão simbolicamente adstritos à nova prática, os valores sociais, altruístas, humanismo, de responsabilidade, de empenho(...)</i></p>
	Melhoria da Qualidade e Desempenho Educativo	<p><b>D1</b>-análise de resultados apresentada no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral</p> <p>-estilo de liderança promove uma maior atenção aos <i>feedbacks</i> dados pela comunidade</p>	<p><b>D1:</b> <i>Sim. A análise de resultados, por exemplo, que é feita quer no pedagógico e é apresentada, também, no relatório de autoavaliação anual que é levado a Conselho Geral e é publicado na página da escola.</i></p> <p><i>(...)Como há uma certa, chamemos-lhe liderança de proximidade eu também me apercebo, vou-me apercebendo, porque os <i>feedbacks</i> que chegam, quer através dos Encarregados de Educação, quer dos próprios alunos, quer dos colegas, etc</i></p>
		<b>D2</b> -avaliação docente com aulas assistidas periódica	<b>D2:</b> <i>Nós temos avaliação docente, com aulas assistidas, etc</i>

		<p>-mecanismos de supervisão por parte do diretor, dos coordenadores</p> <p>-trabalho colaborativo</p> <p>-resultados da avaliação externa</p> <p>-importância da qualidade das aprendizagens mais do que do resultado dos rankings</p>	<p><i>nenhum docente está mais de quatro anos, e já é demais, sem ter aulas assistidas,</i></p> <p><i>uma supervisão do próprio diretor que vai às salas, de se pedir muito no trabalho colaborativo que o coordenador vá às aulas dos docentes e que também os docentes possam ir a aulas dos colaboradores, etc, isso aí exerce de certa forma pressão positiva para que haja essa melhoria.</i></p> <p><i>grande preocupação nos resultados da avaliação externa</i></p> <p><i>eu chamo sempre muito a atenção que mais importante que os resultados no ranking é a verdadeira aprendizagem que os alunos fazem</i></p>
		<p><b>D3</b>-inerente ao desempenho do cargo de diretor</p> <p>-assente numa lógica de partilha</p>	<p><b>D3:</b> <i>Uma direção e um diretor, essa é a figura que nós temos atualmente, têm que fazer isso.</i></p> <p><i>A sua função é de acolher, é de respeitar, é de mostrar o caminho, é de acompanhar o caminho e de reconhecer quando o caminho está a ser bem feito, mas também dar pistas, orientações, ou criar condições para que as pessoas possam caminhar melhor quando o caminho no entendimento conjunto, nessas partes, se entende que deve ser melhor</i></p> <p><i>mas tem que se fazer sempre em contraponto a isto, por isso mesmo, numa lógica de partilha, de reflexão conjunta, de perceber o porquê das coisas, para se infletir ou do lado de lá, dos colegas ou também, é porque não, e muitas vezes é assim, do lado de cá.</i></p>
	Cooperação com colegas da direção e com as lideranças intermédias	<p><b>D1</b>-delega competências com os diferentes colegas da direção, sendo que cada um é responsável por determinadas áreas</p> <p>-com as lideranças intermédias depende da forma do estilo de liderança de cada um deles</p>	<p><b>D1:</b> <i>Com os colegas da direção isso é mais do que óbvio. A parte administrativa e social delego a com a Silvina e assino de cruz.</i></p> <p><i>. Na parte operacional do funcionamento da escola, do dia-a-dia da escola a Ana tem de facto essa capacidade de visão global e de liderança</i></p> <p><i>Na área de alunos, quer com a Luísa, quer agora com a Cristina tem sido, portanto, também, patente.</i></p> <p><i>Com os coordenadores de departamento, também, depende das próprias características dos próprios coordenadores de departamento.</i></p> <p><i>um handicap de lideranças intermédias (questão 1.2)</i></p>
		<p><b>D2</b>-liderança unipessoal</p> <p>-importância das lideranças intermédias</p>	<p><b>D2:</b> <i>Totalmente, se bem que a nossa organização seja relativamente piramidal, porque temos uma direção, a direção propriamente é mais curta, é</i></p>



		<p>-lideranças intermédias muito hierarquizadas, com papéis e responsabilidades muito delimitadas</p> <p>-forte reconhecimento das lideranças intermédias pelos seus pares</p> <p>-Lideranças intermédias com autonomia na gestão dos recursos humanos e na gestão das atividades</p>	<p><i>quase unipessoal, mas depois quem vem a seguir que são os coordenadores. ... se a direção é unipessoal, a verdade é que depois a coordenação ela é muito maior do que é normal, nós temos dois coordenadores de ciclo, oito coordenadores de ano, ou seja, cada ano tem um coordenador, coordenadores de departamento, coordenadores de grupo.</i></p> <p><i>coordenadores de ciclo no que diz respeito às questões do dia-a-dia e os coordenadores de departamento para as questões pedagógicas são atores muito importantes nesta escola e verdadeiramente reconhecidos pelos seus pares</i></p> <p><i>Tirando a parte financeira que efetivamente não têm delegações para isto mas na parte de gestão dos recursos humanos e na parte da gestão das atividades tem total autonomia. Há uma forte aposta nessas lideranças intermédias.</i></p>
		<p><b>D3</b>-escolha dos elementos da direção após longa análise do seu perfil de competências</p> <p>-delegação de competências em função do seu desempenho</p> <p>-delegação de competências traduz-se numa total autonomia sem contudo retirar as responsabilidades ao diretor</p> <p>-partilha de competências e de conhecimentos entre todos os elementos da direção</p> <p>-não há gestão dos recursos humanos unipessoal</p>	<p><b>D3:</b> <i>Não há ninguém que trabalhe comigo na direção, que eu não tenha feito uma análise de postura e de competência nesta escola. Depois de perceber que as pessoas tinham esse sentido de ação, esse sentido de disponibilidade, tinham uma dimensão muito humana de partilha, essas pessoas, eu escolhia-as e chamei-as para mim.</i></p> <p><i>Com os coordenadores, precisamente a mesma coisa. (...) A escolha está condicionada por uma limitação de ordem legal,</i></p> <p><i>a partir do momento em que as pessoas, eu sinto que estão à altura do desempenho e da motivação a minha delegação é plena. As pessoas têm total autonomia para fazerem tudo, claro que quando se delega, a pessoa que delega não fica isenta da assunção da responsabilidade pela delegação da competência</i></p> <p><i>Não há assunto nenhum que eu receba para mim ou que entre nesta escola que os outros três elementos não tenham conhecimento.</i></p> <p><i>Eu tenho que passar para eles conhecimento e também dar-lhes espaço para que eles serem atuantes, portanto, nós funcionamos assim, aliás, se entrar no gabinete da direção a tipologia das mesas demonstra uma coisa, elas estão todas encostadas, nós somos um e um só e comungamos deste princípio</i></p>

			<i>Temos esta forma de trabalhar. Delegação de competências</i>
	Liderança partilhada	<b>D1</b> -missão -três eixos prioritários -orçamento da escola debatido nos órgãos apropriados -relação cordial com os elementos da direção -ouve os outros professores -gestão corrente decide sozinho -gosta de pontos de vista diferentes	<b>D1</b> <i>Eu acho que sim. Eu acredito que estou a cumprir uma missão, que não é um emprego (...)</i> <i>(...) definição de três eixos prioritários, decorrentes do próprio Projeto Educativo. Há três eixos prioritários com o qual se organiza o Plano de Atividades. (...) objetivos de natureza curricular e de natureza não curricular(...)</i> <i>O orçamento da escola é debatido no Conselho Geral e é levado ao Conselho Pedagógico (...)</i> <i>Com os colegas de direção é fraterna, estou mais horas com eles do que com a minha família. Com os professores (...) que é presunçoso dizer todos, mas um núcleo alargado, acho que sim (...) todos os contributos, todas as sugestões e críticas são sempre bem-vindas.</i> <i>gestão corrente, muitas vezes decido sozinho</i> <i>quer no Conselho Geral, quer no Conselho Pedagógico, tento promover sempre que haja pontos de vista diferentes. Aliás por natureza pessoal não dos unanimismos</i>
		<b>D2</b> -não transparece - os seus valores -visão transparece - metas pedagógicas e financeiras -objetivos inerentes ao projeto educativo -decisões pedagógicas ouve coordenadores e os elementos do conselho pedagógico antes de decidir -gestão financeira e administrativa 95% individual	<b>D2</b> <i>Os meus próprios valores não. A escola não é minha (...) nestas escolas que tinham uma missão bem definida (...) são pessoas que conseguem cumprir a missão da escola e executar essa mesma missão (...) A minha visão transparece fortemente (...) há uma liderança forte, mas prosseguindo o fim da própria escola, no sentido de missão (...)</i> <i>(...) estão claramente definidas metas pedagógicas (...) e os objetivos (...) é intrínseco ao próprio Projeto Educativo (...) do ponto de vista financeiro, também existe a definição de metas, (...) não são apresentadas ao pessoal docente, mas apresentadas ao conselho superior (...)</i> <i>(...) as características de cada um e do problema, mas sim, mas sempre conforme a dimensão do problema, (...) característica de um bom gestor é ouvir e depois decidir. (...) não de gestão corrente, mas aspetos importantes, costumo ouvir, (...)</i> <i>(...) gestão administrativa e financeira a decisão 95% dos casos é individual. (...) pedagógica aí eu ouço os coordenadores, (...) os elementos do conselho pedagógico (...)</i>
		<b>D3</b> -balanço realizado nas reuniões gerais de professores -transmissão de emoções	<b>D3</b> <i>(...) uma reunião geral de professores na abertura do ano e outra no final do balanço (...) e transmito emoção às pessoas, da mesma maneira que eu transmito a competência e os saberes (...) esta escola tem (...) uma prevalência da questão humana (...)</i>

		<p>-prevalência da questão humana</p> <p>-visão: disponibilidade, exigência, rigor, envolvimento, empenho, respeito pelos outros</p> <p>-dimensão humana e altruísta</p> <p>-objetivos, metas são definidos por todos os elementos da escola</p> <p>-identidade é construída por uma participação e sentido de pertença</p> <p>-liderança partilhada</p>	<p><i>minha visão para a escola é, disponibilidade, exigência, rigor, envolvimento, empenho, que (...) e respeito pelo outro e(...) nós temos de pôr os princípios e os valores numa dimensão humana e altruísta.</i></p> <p><i>(...) início de cada ano, se diz: objetivos de matriz geral (...) resultados escolares e da postura cívica e comportamental dos alunos (...) Os objetivos, a missão, as metas, que note-se não são definidas por uma nem por quatro pessoas, são de todas as pessoas que participam na construção (...)</i></p> <p><i>(...) tudo aquilo que se entende que é indispensável que seja refletido, é refletido nesta casa (...)o diretor convoca uma reunião e apresenta e suscita o debate ou, da segunda maneira, com duas subformas, uma elabora um documento síntese dando os documentos base que promoveram essa síntese e dá algum tempo às pessoas, pela forma que considera mais expedita e funcional de darem a retroação ao diretor, a segunda subforma é o diretor não faz nenhum trabalho preparatório prévio de análise, dá os documentos e as pessoas apresentam o que querem. (...)fazemos uma reunião intermédia, juntamos os seis coordenadores e eu, levo sempre a minha equipa, que eu gosto, e debatemos as coisas, seja de gestão, seja de currículo, seja distribuição dos tempos semanais para as disciplinas, reestruturação curricular do pré-escolar</i></p> <p><i>(...) o princípio, a identidade desta escola passa por aí, (...)todos nesta casa têm o direito a pensar, a intervir e fazer parte integrante da (...) têm que estar sempre disponíveis para contribuir para o melhor funcionamento desta casa.</i></p> <p><i>(...) essa é a minha característica (...) mas não há nada que eu faça aqui na escola, por exemplo, que a minha equipa mais próxima não tenha que ler e opinar. (...)</i></p> <p><i>(...) o atual modelo, tende muito para essa possibilidade no uso de determinadas competências que dá ao diretor o poder de ter essa competência exclusiva. Não, a minha filosofia é sempre pôr à consideração das pessoas e serem cooparticipantes das questões que são essenciais na vida da escola (...)</i></p>
	Gestor/líder	<p><b>D1</b>-mais líder do que gestor</p> <p>-liderança tem um sentido mais humano, assente na inteligência emocional</p> <p>-gestor de recursos humanos</p>	<p><b>D1:</b> Mais líder que gestor, embora não tenha preconceito em relação a ser gestor. Mas se dessem a escolher eu preferia a liderança do que a gestão. Porque a liderança tem um sentido mais humano, mais pessoal, mais emotivo, mais inteligência emocional, faz parte da minha natureza, da minha formação, da minha cultura, sem desprimor para o resto</p>

			<i>mas há a gestão de recursos humanos, e aí é uma das coisas que eu sem modéstia digo que faço bem.</i>
		<b>D2-líder e gestor</b> -Gestor financeiro, de recursos humanos e pedagógico  -gestão financeira sem delegação de competências  -líder derivado dos traços de personalidade que faz com que as pessoas o sigam	<p><b>D2:</b> Para mim, continuo a dizer o que é fundamental é que o gestor seja um líder, não um líder impositivo, mas um líder que...(questão 3.1)  <i>Eu considero claramente que sou um gestor e também sou um líder</i></p> <p><i>Sou um gestor porque efetivamente preocupo-me muito com as práticas de gestão e, então dividindo em gestão financeira de recursos humanos e gestão pedagógica</i></p> <p><i>A nível da gestão financeira faço contabilidade analítica (...) a delegação a esse nível não é total, ou seja, tendo pessoas que me preparam os documentos, a autorização final será sempre minha.</i></p> <p><i>Claro que tenho que ser um gestor porque a responsabilidade é totalmente minha</i></p> <p><i>nível da gestão dos recursos humanos, aí já é muito mais participativa,(...) eu não contrato ninguém sem antes me aconselhar dentro do grupo qual o perfil ideal para essa contratação, mas depois na maior parte da gestão de recursos humanos preocupo-me muito em seguir a lei, sempre no sentido da transparência</i></p> <p><i>A nível da gestão pedagógica, claro que sim com as competências inerentes, mas aí ouvindo sempre o conselho pedagógico e outro</i></p> <p><i>A nível da liderança é evidente que tenho uma personalidade que faz com que as pessoas, julgo eu, no mínimo reconhecem que confiam na pessoa e como tal as pessoas confiam nas pessoas e o seguem e como tenho dados evidentes que as pessoas seguem, considero-me um líder, sim.</i></p>
		<b>D3-líder e gestor</b> -líder nas relações de proximidade, de abertura, de diálogo  -gestor tem de ser nas situações mais diretivas, mais matemáticas  -o primado da liderança face à gestão melhora a qualidade das decisões	<p><b>D3:</b> Naquilo que é essencial no dia-a-dia da escola serei líder, mas no dia-a-dia da escola há matérias em que temos que ser de facto gestores  <i>Eu acho que um líder tem muito a ver com aquelas características que eu fui apresentando enquanto fomos conversando que é sobretudo de proximidade, de abertura, de diálogo, mas há também, por vezes, momentos e situações na escola em que nós temos que utilizar uma forma mais diretiva, mais matemática, mais gestonária, é</i></p>

			<p>nessas matérias obviamente que temos de ser gestores</p> <p>A preparação das decisões, quanto mais líder se for melhor é</p> <p>O líder versus gestor existe para tomar decisões.</p> <p>Todos nós temos de ser uma e outra coisa. Agora o que faz o equilíbrio da coisa, acho eu que resulta melhor se percentagisticamente ou se o primado for muito mais por via da liderança do que pela da gestão</p>
	Tarefas executadas	<p><b>D1</b>-centralização na direção</p> <p>-resolução de pequenos problemas</p> <p>- cultura da porta aberta</p> <p>-ouvir todos os elementos da comunidade sob prejuízo de outro tipo de trabalho</p> <p>-se fosse possível abdicaria das tarefas administrativas</p> <p>-registo diário em papel do que ficou para fazer no dia seguinte</p> <p>-falta de tempo para reflexão e maturação</p>	<p><b>D1:</b> Acho que há muita coisa é centralizada na direção e, especificamente, em mim próprio. E muitas vezes aquilo que me desgasta e que me rouba tempo de maturação e de reflexão é a constante solicitação para questões variadíssimas. Desde problemas administrativos, ou problemas de funcionalidade, ou de reparação de uma fechadura, ou problemas de um professor que enfim, que precisa de um maior acompanhamento, desde receber sempre os pais, que são os nossos maiores clientes. Tudo isso é uma constante. E, às vezes, ao mesmo tempo, ter que tratar de três ou quatro coisas ao mesmo tempo. E isso retira-me, sem dúvida, e é uma lacuna, o espaço muitas vezes, de maturação, de reflexão cuidada, atempada. (questão 1.3) (...) sinto-me cada vez menos um diretor e cada vez mais um tasqueiro a aviar copos, sai um copo de branco, sai um pastel de bacalhau, sai um courato, eu estou sempre a aviar (eu: a apagar fogos) estou sempre a aviar atrás do balcão. Quer dizer, eu acho que isso nem me satisfaz e às vezes não é bom para a própria escola</p> <p>eu todos os dias antes de me ir embora faço uma folha que diz “Ver”, e então ponho tudo o que tenho para fazer e vou riscando aquilo que fiz.</p> <p>Eu acho que um dia normal é a soma da resolução de pequenos problemas e sobretudo, numa catadupa de diferenciação, há sempre aquele colega que chega e diz, é só um minuto</p> <p>uma escolha minha porque eu acho que na missão em que estou é a minha obrigação ouvir todos</p> <p>, a cultura de porta aberta que sempre foi patente nesta escola, são contingências.</p>

			<p><i>as pessoas, confiam que eu aja dessa maneira, isto é, de uma maneira imparcial, justa e afetiva, com afetos, confiam, estão à espera</i></p> <p><i>As pessoas sabem perfeitamente quais são as minhas inúmeras insuficiências, mas sabem que é assim que eu trato as pessoas e é assim que eu encaro este cargo.</i></p> <p><i>Da gestão administrativa, sem dúvida alguma, dessa abdicaria</i></p>
		<p><b>D2</b>-10% gestão financeira -30% gestão administrativa  -60% gestão de recursos humanos  -deriva de uma escolha pessoal  -a importância dos recursos humanos deriva do facto de ser uma entidade prestadora de serviços que tem que satisfazer o cliente  -abdicaria das tarefas de atendimento dos fornecedores de serviços</p>	<p><b>D2:</b> <i>Principalmente é à gestão de recursos humanos</i> <i>Dedico talvez, dez por cento à gestão financeira,</i></p> <p><i>trinta por cento à gestão administrativa e à melhoria de documentos internos, a estudo de dossiês, a ver como podemos melhorar as nossas práticas</i></p> <p><i>sessenta por cento é à gestão de recursos humanos, são problemas internos quer com alunos, quer com pais, quer com professores,</i></p> <p><i>deriva claramente de uma escolha minha, porque estamos a falar de uma entidade que é prestadora de serviços e neste caso, serviços educativos</i></p> <p><i>A principal coisa é a gestão de recursos humanos e a relação com o cliente, já agora, a relação com o cliente, o atendimento ao cliente. E o cliente, neste caso é o aluno e os pais, portanto é da função</i></p> <p><i>abdicaria dessa parte do atendimento aos prestadores de serviços à escola, no sentido de fornecedores de serviços</i></p>
		<p><b>D3</b>-tarefas administrativas -gestão de recursos humanos  -registo diário em papel do que ficou para fazer no dia seguinte  -abdicaria das tarefas burocráticas, administrativas</p>	<p><b>D3:</b> <i>Hoje a escola tem uma dimensão altamente burocrática, muitas tarefas de natureza administrativa, imensas, que sugam muito tempo (...) Essa é, de facto, a fatia maior do quotidiano.</i> <i>uma que varia muito de dia para dia, mas essa variação depende muito da ocorrência de situações, decorre muito do relacionamento interpessoal, quer entre os alunos, também de questões de natureza laboral com professores, da vida pessoal deles, da sua adaptabilidade, da forma como tenho de gerir isto, aquilo e aqueloutro.</i></p> <p><i>Deriva de contingências, embora nós também temos que ter a sensatez de, por vezes, impedirmos que isso nos domine</i></p> <p><i>Eu utilizo a folha de papel reciclado ou pequenos cadernos, eu anoto todos os dias quando saio da escola, aquilo que</i></p>

			<p><i>ficou por fazer e aquilo que entendo que é preciso fazer no dia a seguir.</i></p> <p><i>Eu, se pudesse, abdicaria daquelas que nos sugam o tempo que não é muito importante (...) Administrativas, estatísticas, ou dito de outra maneira, aquela que eu gostaria fazer mais no dia-a-dia, (...) era importante poder libertar do trabalho da direção muito trabalho burocrático, de preenchimento de plataformas, papéis, documentos, etc., que se fossem pré-programadas de forma diferente evitariam este tipo de trabalho</i></p>
Escola autônoma	Percepção de autonomia	<b>D1</b> -restrição de autonomia de há 10 anos para cá (administrativa e do funcionamento da escola)	<b>D1:</b> Não, pelo contrário, sinto de há dez anos a esta parte, uma restrição na autonomia e refiro-me à parte administrativa em primeiro lugar, sem dúvida alguma, da funcionalidade, da operacionalidade do dia-a-dia da escola é cada vez mais reduzida
		<b>D2</b> -maior autonomia decorrente do novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo -último ano houve um retrocesso quer no privado, quer no público  -as escolas deveriam ter maior autonomia sob monitorização da tutela	<b>D2:</b> No atual quadro legislativo dos últimos dois ou três anos (...) eu sentia muito mais autonomia, advém, (...) do novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, nos últimos tempos não tenho notado isso, acho que está a haver um retrocesso, a todos os níveis, quer privado, quer público, (...) <p><i>Eu considero que as escolas devem ter sempre mais autonomia, eu sou a favor sempre de mais autonomia administrativa, financeira, pedagógica com supervisão, ou monitorização por parte da Inspeção Geral da Educação, da tutela (...)</i></p>
		<b>D3</b> -autonomia é um conceito muito utilizado mesmo no âmbito legislativo -diferença entre a intenção legislativa e a sua prática  -autonomia é também a necessidade de prestarmos contas  -sistema parece não conferir maior autonomia às escolas por não confiar nestas  -não há maior autonomia por medo de a tutela perder o poder  -contrato de autonomia não aumentou a autonomia da escola  -contrato de autonomia aumentou a sobrecarga de prestação de contas	<b>D3:</b> A autonomia de facto nos últimos anos tem sido uma palavra muito utilizada (...) se nós até fizéssemos uma análise de conteúdo ao quadro legislativo ela aparece de uma forma muito profusa nesse suporte legislativo (...) Mas há uma grande diferença entre aquilo que é a intenção da autonomia e aquilo que se pode utilizar da autonomia O conceito de autonomia que eu tenho para mim, que eu advogo e que eu julgo que é importante é, a autonomia significa sempre a necessidade de prestarmos contas, nesse sentido, uma organização que preste um serviço público e as escolas fazem isso, terão que ter sempre presente que um dos aspetos relevantes da sua atividade é ter que prestar contas <p><i>Julgo que o sistema não confia muito nas escolas, isso é um problema que tem sido transversal às diferentes políticas educativas e até aos estados de governação da coisa, não confia (...) a não confiança resulta de outra coisa, é de temer que ao passar para outros essa</i></p>

			<p><i>possibilidade de decidir percam eles o controlo da situação, ou possam ser entendidos como não tão úteis no sistema.</i></p> <p><i>eu sou defensor da proximidade entre a administração central e as escolas. Sou muito defensor dessa proximidade institucional</i></p> <p><i>Autonomia se foi conseguida mais com este modelo? Por razões que eu disse, não tanto. Ali ou acolá num pormenor</i></p> <p><i>Não...não. Eu julgo... A autonomia é um bocadinho como o Pai Natal, todos nós dizemos que há o Pai Natal e todos nós sabemos que ele não existe</i></p> <p><i>há quem defenda correntes que a autonomia é criada assim precisamente para que, de uma maneira velada, a tal dita hipocrisia da política das coisas, poder controlar melhor</i></p> <p><i>Gostávamos disto e daquilo, não podemos, estava em sede de contrato de autonomia e as outras escolas que não assinaram contrato de autonomia podiam fazer mais do que nós, porque essas questões não estavam escritas na lei, portanto, podiam fazer. (...) . Nós estávamos muito mais manietados e controlados e limitados no poder de decisão que outras escolas que não tinham feito nenhuma assinatura.</i></p> <p><i>Agora o ideal, para terminar a ideia é que houvesse aqui maior equidade entre todos os processos. Quer dizer não fosse preciso tanto trabalho burocrático, tanto controle da coisa por esta via e houvesse, de facto, mais libertação para a escola do seu poder de decidir</i></p> <p><i>mais autonomia não sentimos, o que nós sentimos é a conjugação de alguns fatores que podem-se constituir como mais auto valias internas porque a escola reflete mais, auto reflete mais</i></p>
	Recrutamento de professores	<p><b>D1</b>-não depende do diretor</p> <p><b>D2</b>-escolha dos professores de acordo com o perfil de competências necessárias para o exercício do cargo -os professores podem ser despedidos pelo diretor ao abrigo da lei</p>	<p><b>D1:</b> Não escolho.</p> <p><b>D2:</b> Fazemos a escolha sempre, remetemos sempre para o grupo que nos indique o perfil de pessoa que deveria vir fazer parte do grupo, as competências que deve ter e, a partir daí, eu faço entrevista a uns candidatos, analisamos o currículo, também quando o escolhemos, chamamos, já antes fizemos uma leitura prévia do currículo acreditando no que lá está, já percebemos que terão as competências que queremos e depois através de entrevista vemos casos típicos de personalidade, aspeto, dicção, um à-vontade, imagem, coisas inerentes à</p>



			<p>questão daquilo que pode ser o professor que se identifica com o restante corpo docente desta escola e do projeto da escola, claro.</p> <p>(...) neste caso dos despedimentos, ninguém despede como nós despedimos, porque as pessoas atempadamente souberam que, vai ser despedido por isto, a tua indemnização é esta, não há nada a fazer,</p>
		<p><b>D3</b></p> <p>-o contrato de autonomia deveria dar a possibilidade de escolher os docentes em função de determinados critérios</p> <p>-apesar do contrato de autonomia, a colocação de professores é feita pela Administração Central</p> <p>-As escolas com contrato de autonomia podem renovar contrato se a carência se verificar no ano seguinte</p>	<p><b>D3:</b> Houve até um tempo em que nós tínhamos a possibilidade de afetar ao nosso Projeto Educativo recursos humanos, de acordo com o projeto. Só que é que, quando nós apresentamos isso, foi dessa forma, aquilo foi lá acima à administração e a administração disse que sim, isto pode ser desta forma desde que dite o seguinte, pode gerir recursos humanos ou recrutar, recrutar recursos humanos se tais recursos, ou despesas, mais ou menos assim, forem elegíveis no âmbito do POCH. (...) nós durante dois anos, três anos não tivemos acesso a recurso nenhum.</p> <p>Ao assinar este contrato, porque a Inspeção entendeu que nós trabalhámos bem conseguimos obter vinte e duas horas de crédito adicional para recrutar professores.</p> <p>A escolha dos meus docentes, supostamente devia ser feita à luz de um contrato de autonomia, por um conjunto de critérios que a escola definisse, que estivessem consignados à matriz daquilo que são os grandes objetivos e finalidades do projeto educativo, e diremos assim, nós para conseguirmos operacionalizar estas metas, para alcançar estes objetivos, para desenvolver a missão da escola, precisávamos ter profissionais com este e aqueloutro perfil e nesse sentido vamos recrutar as pessoas através de uma seleção criteriosa, cuidada das pessoas que, de facto, tenham perfil para desenvolver... não é assim</p> <p>A colocação nas escolas que têm contrato de autonomia e, designadamente nesta, faz-se como se faz noutra qualquer. Nós não conhecemos os profissionais, comunicamos à administração as necessidades residuais de professores</p> <p>Todas as pessoas que fiquem colocadas a um de setembro, com horário completo e no ano a seguir essa necessidade permaneça e um professor do quadro não ocupa esse lugar podem ver renovado o seu contrato. (...)</p> <p>As escolas que (...) têm contrato de autonomia e a nossa que tem, podem exercer de facto aquilo a que chama-se um contexto autonómico que é, a direção e os órgãos próprios avaliam e se consideram que a pessoa tem perfil,</p>

			<i>em conjunto com a pessoa que manifeste a sua intenção de ficar, pode ficar.</i>
	Escolha dos coordenadores	<b>D1</b> -diretor indica as pessoas com base na legislação -votação dentro dos departamentos de acordo com o Regulamento Interno	<b>D1:</b> <i>Sim, tento cruzar duas coisas. Uma é o que a lei diz que, o coordenador deve ser designado por pessoas que tenham habilitação, os requisitos, não havendo, devem ser pessoas que tenham, tal, tal, tal, entre elas a experiência no cargo e que, nessa altura o Diretor propõe três nomes para serem votados no Departamento. O nosso Regulamento Interno fala na eleição</i>
		<b>D2</b> -não há enquadramento legal para a escolha -escolha é feita de acordo com o mérito profissional	<b>D2:</b> <i>Não. Há um enquadramento legal das funções dos coordenadores. Agora, a escolha dos coordenadores advém basicamente da sua experiência, é feita pelas pessoas, quase que diria que é pelo mérito, ou seja, pelas pessoas que se observa que o conjunto da generalidade dos professores respeita e, por outro lado, que é da confiança da própria direção, porque são pessoas que trabalham intimamente, em forte ligação com a direção.</i>
		<b>D3</b> -diretor indica as pessoas com base na legislação -escolha feita pelos pares.	<b>D3:</b> <i>Há um enquadramento legal, neste momento com o modelo em vigor, com o 75, as alterações que estão em vigor. Indicam-se três nomes e depois os pares escolhem o coordenador.</i>
	Recrutamento de Funcionários	<b>D1</b> -só há autonomia para os funcionários que exercem funções de tarefeiros -funcionários são colocados por concurso público	<b>D1</b> <i>Só quando há aqueles concursos para os chamados tarefeiros, aí escolhemos porque fazemos entrevista e fazemos uma análise curricular e uma pequena entrevista, mas não é relevante. A maioria dos funcionários está cá pela carreira e mais dirigida no sentido de que a distribuição de tarefas é feita por nós, não há propriamente muita consulta.</i>
		<b>D2</b> autonomia para a escolha dos funcionários	<b>D2</b> <i>A escolha dos funcionários, tal dos professores é feita de acordo com a função que vão desempenhar e as competências que possuem, concretamente a sua formação, portanto, será através da análise do currículo, através de entrevista e depois a ver se de facto são as pessoas, é exatamente como com os professores, é exatamente a mesma coisa.</i>
		<b>D3</b> - durante anos teve autonomia na escolha dos funcionários -últimos anos a contratação é feita mediante autorização superior  -contratadas através de entrevista e pela observação do seu desempenho de funções	<b>D3A</b> <i>escolha dos funcionários... a escolha dos funcionários, eu aí digo-lhe que durante largos anos eu tive autonomia e até posso-lhe garantir que as pessoas que fomos contratando nos últimos anos com autorização superior de grosso modo contratámos aquelas que entendíamos que tinham competência, porque os critérios de seleção, a entrevista, pô-los em contexto de trabalho durante a entrevista</i>
	Crédito horário	<b>D1</b> -não há autonomia relativamente ao crédito horário -Legislação enquadra a gestão do crédito horário	<b>D1</b> <i>Este ano mudou, o 4-A, o Despacho-normativo 4 A de 2016, simplifica o crédito horário o que, aparentemente dá mais horas de crédito, mas depois vai-se buscar tudo ao crédito, ou seja, agora é</i>

			<i>sete vezes o número de turmas da escola, menos cinquenta por cento das horas de redução do 79, do Artigo 79 (Estatuto da Carreira Docente).</i>
		<b>D2-</b> não há autonomia do crédito horário -há gestão de recursos humanos e financeiros	<b>D2:</b> Nós não temos autonomia de crédito horário. <i>o ensino particular e cooperativo tem uma dotação financeira e qualquer projeto que implique mais horas, ou contratação de pessoal, etc, é feito sempre com a mesma verba. Não há um reforço de verba, será sempre uma gestão dos recursos humanos</i>
		<b>D3-</b> não há autonomia de crédito horário -há um enquadramento legal  -no âmbito do contrato de autonomia há um crédito adicional	<b>D3</b> Autonomia ao crédito horário, atualmente, é uma autonomia adicional às outras escolas <i>o Despacho Normativo 4 que, saiu este ano, que lhes diz, com base neste(...) indicador, aplicando a fórmula que está tem direito a X horas para aplicar aqui e acolá. Nós cumprimos exatamente o mesmo</i> <i>A diferença que está, é que como numa das cláusulas do contrato de autonomia colocámos lá a possibilidade para atividades para a promoção do sucesso escolar, temos um crédito adicional</i>
	Currículos	<b>D1</b> -não há autonomia -só na formação complementar que deve ir ao encontro dos recursos existentes na escola	<b>D1</b> Não. Currículo não, está no 139, quando muito a formação complementar, a oferta completar de escola, que mesmo aí é constrangido, porque eles dizem que é de acordo com os recursos existentes
		<b>D2</b> -autonomia de gestão dos currículos até 25% -respeito pelas horas mínimas de português e matemática  -considera insuficiente esta autonomia, deveria ir até aos 50%	<b>D2:</b> Posso fazer escolhas tal e qual como as escolas com autonomia, ou seja, até 25% do currículo definido a nível nacional <i>É o caso de que eu falei há pouco do inglês, etc, só é possível, com autonomia curricular que foi dada.</i> <i>(...)como nas escolas com autonomia, ou seja, respeitando cargas mínimas a português e a matemática e podendo fazer uma gestão vertical, em que as horas letivas podem ser alteradas ao longo do ano, dar tudo em dois anos, ou dar tudo em três anos, etc</i> <i>(...)eu acho pouco, que eu acho que deveríamos ir até aos cinquenta por cento, pelo menos, respeitando o português e a matemática</i>
		<b>D3</b> -autonomia de gestão dos currículos até 25%	<b>D3:</b> No momento em que estamos a falar, qualquer escola a nível nacional pode trabalhar 25% do currículo da forma que entende, portanto, nós que temos contrato de autonomia não temos qualquer privilégio em relação com isso