



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

Facultad de Educación

Departamento de Ciencias de la Educación

**LÍDERES E LIDERANÇAS EM ESCOLAS PORTUGUESAS.
TRAJECTOS INDIVIDUAIS E IMPACTOS ORGANIZACIONAIS**



**LÍDERES Y LIDERAZGOS EN ESCUELAS PORTUGUESAS.
TRAYECTOS INDIVIDUALES E IMPACTOS ORGANIZACIONALES.**

José Manuel Carraça da Silva

Directora: Dra. Doña Emilia Domínguez Rodríguez

2008

Agradecimentos

Ao Carlos Monteiro e ao João Paulo Mineiro, que abriram as suas vidas à curiosidade do investigador e partilharam as suas ideias e as suas práticas, sem limitações nem anonimatos, e se sujeitaram a um duro exercício de avaliação a que apenas os líderes de excepção são capazes de se expor. Sem a sua abertura, disponibilidade e coragem nunca teriam existido condições para que a investigação se tivesse podido realizar.

Aos outros entrevistados, que assumiram sem complexos nem receios dar o seu testemunho pessoal, e que ficam como exemplo de cidadania corajosa e de cooperação face às exigências investigativas, professores (as), Carlos Santos, Odete Albergaria, Fernando Lopes, Ana Branco, Carlos Portela, Heloísa Cordeiro, Isabel Cardoso, Lurdes Carvalho, Maria José Dias, Maria Paula Feteira, Jorge Pombo, Maria José Mugeiro, Celina Vieira, Fernanda Batista, Florinda Santo, Francisco Barata, Guilhermino Fernandes, Maria do Céu Alexandre, Paulo Morais e Regina Wahnnon; alunos (as), Pedro Martins, José Lopes, Rui Baião, Carlos Martins, Luís Fraga, Pedro Proença, Romão Vieira, Ana Fazenda e Maria José Figueiredo; funcionários (as) não docentes, Anabela Ângelo, Fernando Pina e Maria Orlanda Lebre; representantes das Associações de Pais e Encarregados de Educação, Renato Campos e Albertino Figueiredo; representantes autárquicos, Teresa Machado, Isabel Henriques e António Rebordão; representantes de outros interesses das respectivas comunidades, António Pedrosa e Ana Maria Tomé.

Ao colega e presidente do Instituto Politécnico de Leiria, Luciano de Almeida, que teve a visão de organizar um programa de doutoramentos sem precedentes, no qual esta tese se integra, e também pelo estímulo e amizade.

À Universidad de Extremadura e aos seus docentes, desde logo ao Prof. Florentino Blázquez pelo interesse manifestado relativamente a este projecto e pelo estímulo à sua concretização; ao Prof. Enrique Iglesias, Prof.^a Isabel

Cuadrado, Prof. José Luis Ramos, Prof. Ricardo Luengo e Prof. Sixto Cubo, pelo conhecimento partilhado.

À Prof.^a Emilia Domínguez Rodríguez, que orientou a investigação, o meu profundo reconhecimento pelos seus sábios conselhos, pela exigência e rigor investigativo partilhados comigo, pela disponibilidade, que ultrapassou em muito as suas obrigações académicas, por ter sido sempre, ao longo do tempo da realização do trabalho, um porto seguro onde nunca me faltou um gesto amigo de compreensão e estímulo.

Às minhas colegas na direcção da Escola Superior de Educação, Graça Fonseca e Isabel Rebelo, pela sua generosidade, compreensão e profissionalismo e porque sem a sua colaboração e incentivo não teria tido as condições mínimas para acumular as minhas funções institucionais com a realização da tese.

Ao João Paulo Marques e ao Nuno Mangas, vice-presidentes do IPL, com quem foi um prazer partilhar esta experiência, trocando ideias, bibliografia, expectativas e também algumas dúvidas e frustrações, mas sempre com a confiança de que estávamos no trilho certo.

Aos colegas Ricardo Vieira, Pedro Silva e Helena Libório pelo estímulo e pela colaboração prestimosa.

Ao Prof. João Barroso, da Universidade de Lisboa, e ao Prof. Jorge Adelino Costa, da Universidade de Aveiro, pelas sugestões oportunas acerca da investigação.

À Alexandra Pereira, ao Alexandre Soares, à Alexandrina Costa, ao Armando Duarte, à Eunice Almeida, ao Flávio Ramos, à Isabel Romeiro, ao João Faria, ao João Martins, ao João Vieira, à Licínia Gonçalves, ao Nelson Matias, ao Ricardo Lima, à Rita Gaivoto e à Sofia Sousa pela colaboração em aspectos diversos indispensáveis à concretização do trabalho.

Finalmente, e os últimos são, neste caso, seguramente os primeiros, à minha família, o meu reconhecimento e gratidão pelo apoio permanente, pelo estímulo, pela compreensão para com as minhas ausências e impedimentos e por partilharem comigo a convicção de que vale a pena um sacrifício quando estão em causa valores e objectivos relevantes.

Índice

| | |
|--|------------|
| RESUMO | 21 |
| INTRODUÇÃO | 23 |
| 1. A História e a vida como fontes inspiradoras | 23 |
| 2. O objecto da investigação | 26 |
| 3. Justificação, interesse e actualidade do tema | 26 |
| 4. O contexto da investigação | 30 |
| 5. Opções metodológicas | 34 |
| 6. Estrutura da investigação | 37 |
| 7. Fontes bibliográficas e legislativas | 39 |
| 8. Anexos | 39 |
| | |
| CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO. ORGANIZAÇÕES, ESCOLAS E LIDERANÇA ... | 41 |
| 1. As organizações | 41 |
| 1.1. A vida social e as organizações | 41 |
| 1.2. Configurações organizacionais | 54 |
| 1.3. A cultura organizacional | 67 |
| 2. As organizações escolares | 75 |
| 2.1. As escolas e as suas singularidades..... | 83 |
| 2.2. As escolas, a cultura organizacional e o clima | 89 |
| 2.3. As escolas, a qualidade e os resultados..... | 97 |
| 3. A liderança nas organizações educativas | 108 |
| 3.1. Liderança. Conceito e problemática | 108 |
| 3.2. Pilares da liderança: A visão, a missão e os valores | 121 |
| 3.3. Liderança e direcção nas escolas | 126 |
| 3.4. Liderança e autonomia nas escolas | 137 |
| 3.5. Liderança e qualidade nas escolas | 142 |
| 4. Liderança e investigação nas escolas | 147 |
| 4.1. Presidente do Conselho Directivo. O profissional como administrador..... | 147 |
| 4.2. Making sense of leading schools. A national study of the principalship | 150 |
| 4.3. Principled principals? Values-driven leadership: Evidence from ten case studies of “outstanding” school leaders | 151 |
| 4.4. Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on students achievement | 152 |

| | |
|--|-----|
| 4.5. A especificidade da gestão escolar em Portugal na memória de três gestores escolares | 154 |
| 4.6. Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos | 157 |
| 4.7. La dirección pedagógica en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional..... | 158 |
| 4.8. How leadership influences student learning | 160 |
| 4.9. Perceptions of leadership – A study from two portuguese schools | 161 |
| 4.10. A trajetória profissional de três gestores escolares..... | 163 |
| 4.11. Lógicas de acção, estratégias de exercício do poder nas escolas: memórias de gestores escolares | 166 |
| 4.12. Liderança nas escolas, comportamentos docentes e desempenho de estudantes | 169 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 2. DIRECÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLARES EM PORTUGAL. ANÁLISE DOCUMENTAL COMPARADA DOS TEXTOS LEGAIS.... | 171 |
| 1. Contexto e problemas | 171 |
| 2. A explosão de Abril..... | 174 |
| 2.1. O ensaio autogestionário | 174 |
| 2.2. A nova governação. O Decreto-Lei n.º 221/74 | 177 |
| 3. Um novo modelo de gestão | 183 |
| 3.1. O Decreto-Lei nº. 735-A/74 | 184 |
| 3.1.1. Órgãos de gestão..... | 186 |
| 3.1.2. Conselho Directivo | 186 |
| 3.1.3. Conselho Pedagógico | 189 |
| 3.1.4. Conselho Administrativo..... | 189 |
| 3.2. O início da “normalização” | 190 |
| 4. O primeiro governo constitucional e o Decreto-Lei nº. 769-A/76..... | 195 |
| 4.1. Conselho Directivo | 197 |
| 4.2. Conselho Pedagógico | 203 |
| 4.3. Conselho Administrativo..... | 206 |
| 4.4. Portarias regulamentadoras | 208 |
| 4.5. Termo do período “revolucionário” | 209 |
| 5. Um ensaio para “racionalizar” a gestão escolar. O Decreto-Lei 172/91..... | 213 |
| 5.1. Órgãos de direcção, administração e gestão..... | 217 |
| 5.1.1. Conselho de Escola..... | 218 |
| 5.1.2. Director Executivo | 218 |

| | |
|--|------------|
| 5.1.3. Conselho Administrativo..... | 219 |
| 5.1.4. Área Escolar..... | 219 |
| 5.1.5. Conselho Pedagógico | 219 |
| 5.1.6. Estruturas de orientação educativa | 220 |
| 5.2. Regime experimental | 220 |
| 6. Autonomia das escolas e descentralização. O Decreto-Lei 115-A/98 | 225 |
| 6.1. Contratos de autonomia | 227 |
| 6.2. Agrupamentos de escolas..... | 228 |
| 6.3. Conselhos Municipais de Educação..... | 229 |
| 6.4. Órgãos de gestão das escolas..... | 229 |
| 6.4.1. Assembleia de Escola | 229 |
| 6.4.2. Direcção Executiva..... | 230 |
| 6.4.3. Conselho Pedagógico | 232 |
| 6.4.4. Conselho Administrativo..... | 232 |
| 6.5. Monitorização e resultados..... | 232 |
| 7. Em nome das roturas com o passado. O Decreto-Lei n.º 75/2008..... | 236 |
| 7.1. Fundamentos de uma mudança de paradigma | 236 |
| 7.2. Âmbito e princípios gerais | 240 |
| 7.3. Aspectos organizacionais..... | 241 |
| 7.4. Regime de autonomia | 243 |
| 7.5. Regime de administração e gestão | 244 |
| 7.5.1. Conselho Geral | 244 |
| 7.5.2. Director..... | 246 |
| 7.5.3. Conselho Pedagógico | 249 |
| 7.5.4. Conselho Administrativo..... | 251 |
| 7.5.5. Coordenação de escola/estabelecimento de educação pré-escolar | 251 |
| 7.6. Organização pedagógica | 252 |
| 7.7. Participação dos pais e alunos..... | 254 |
| 7.8. Contratos de autonomia | 254 |
| 7.9. Os eixos da mudança..... | 256 |
| 8. Uma perspectiva pessoal das continuidades e roturas legislativas e dos novos desafios para a gestão do sistema educativo. | 259 |
| CAPÍTULO 3. METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DA INVESTIGAÇÃO | 273 |
| 1. Desenho do estudo..... | 273 |
| 2. Investigação qualitativa..... | 277 |
| 3. Investigação qualitativa e investigação social | 285 |

| | |
|--|------------|
| 4. Critérios de cientificidade da investigação qualitativa..... | 288 |
| 5. Estratégia da investigação | 292 |
| 6. Método biográfico. Entrevistas de tipo qualitativo | 297 |
| 7. Estudo de caso | 304 |
| 8. A realização do estudo | 307 |
| 8.1. A escolha dos sujeitos objecto da investigação..... | 307 |
| 8.1.1. Os presidentes dos conselhos executivos | 307 |
| 8.1.2. Os representantes dos colectivos escolares..... | 309 |
| 8.2. As entrevistas aos presidentes dos conselhos executivos..... | 310 |
| 8.2.1. Guião da entrevista | 312 |
| 8.3. As entrevistas aos representantes dos colectivos escolares | 317 |
| 8.3.1. Guião da entrevista | 319 |
| 9. Caracterização das escolas. Análise documental | 323 |
| 9.1. A escola Dr. Joaquim de Carvalho | 323 |
| 9.1.1. O contexto socioeconómico e cultural | 323 |
| 9.1.2. Breve nota histórica da escola..... | 324 |
| 9.1.3. A escola | 325 |
| 9.1.4. A avaliação externa. Domínios chave do desempenho educativo | 337 |
| 9.1.5. O Contrato de Autonomia | 345 |
| 9.1.6. Resultados. Taxas de sucesso e abandono | 349 |
| 9.2. A escola Quinta das Palmeiras | 351 |
| 9.2.1. O contexto socioeconómico e cultural | 351 |
| 9.2.2. A escola | 352 |
| 9.2.3. A avaliação interna..... | 362 |
| 9.2.4. A avaliação externa. Domínios chave do desempenho educativo | 365 |
| 9.2.5. O Contrato de Autonomia..... | 379 |
| 9.2.6. Resultados. Taxas de sucesso e abandono | 387 |
| CAPÍTULO 4. CARLOS E JOÃO, DE VIDAS PARALELAS A HISTÓRIAS | |
| CRUZADAS | 389 |
| 1. Carlos..... | 390 |
| 1.1. Do nascimento ao fim da licenciatura..... | 390 |
| 1.1.1. A família e a infância | 390 |
| 1.1.2. A escola básica e secundária | 391 |
| 1.1.3. O ensino superior | 395 |
| 1.1.4. Pessidónio, uma escola de vida | 396 |
| 1.2. Do início da vida profissional a presidente de um órgão de gestão | 398 |

| | |
|--|-----|
| 1.2.1. O estágio pedagógico..... | 398 |
| 1.2.2. O início da carreira | 399 |
| 1.2.3. A primeira experiência no Conselho Directivo | 400 |
| 1.2.4. A primeira experiência como presidente..... | 408 |
| 1.3. Um presidente experiente | 412 |
| 1.3.1. A paixão | 412 |
| 1.3.2. A inquietude | 412 |
| 1.3.3. O clima de escola..... | 412 |
| 1.3.4. A Comunidade Educativa | 413 |
| 1.3.5. As relações com a política..... | 414 |
| 1.3.6. A prestação de contas..... | 415 |
| 1.3.7. A avaliação como prática para melhorar o desempenho | 415 |
| 1.3.8. O enquadramento legislativo da gestão..... | 416 |
| 1.3.9. Os exemplos do exterior..... | 418 |
| 1.3.10. Autonomia e representatividade | 418 |
| 1.3.11. Um sopro de modernização..... | 419 |
| 1.3.12. Formação de docentes e funcionários | 420 |
| 1.3.13. Os alunos no centro das preocupações..... | 421 |
| 1.3.14. Os desafios | 424 |
| 1.3.15. O desempenho da escola..... | 425 |
| 1.3.16. Estrutura de direcção | 426 |
| 1.3.17. Um homem de diálogo que não toma decisões sozinho | 427 |
| 1.3.18. Autonomia para agir | 428 |
| 1.3.19. Representante da escola versus representante do ME | 430 |
| 1.3.20. A ocupação do tempo..... | 431 |
| 1.3.21. A rotina de um dia replicável | 432 |
| 1.3.22. O principal protagonista..... | 433 |
| 1.3.23. As relações com as estruturas do Ministério da Educação..... | 434 |
| 1.3.24. As relações com a Câmara Municipal..... | 435 |
| 1.3.25. As relações com os vários actores escolares | 436 |
| 1.3.26. A formação dos presidentes | 436 |
| 1.3.27. Um eleito sem carreira | 437 |
| 1.3.28. Uma república dos professores | 438 |
| 1.3.29. Um <i>primus inter pares</i> ou um <i>principal</i> ? | 439 |
| 1.3.30. Administrador/gestor ou líder educativo?..... | 439 |
| 1.3.31. Perspectivas para o futuro..... | 439 |
| 1.3.32. Dicas para um candidato a presidente..... | 440 |

| | |
|--|------------|
| 2. João | 441 |
| 2.1. Do nascimento ao fim da licenciatura | 441 |
| 2.1.1. A família e a infância | 441 |
| 2.1.2. Influências dos pais | 442 |
| 2.1.3. Os padrinhos | 442 |
| 2.1.4. Um mundo que se desmorona | 443 |
| 2.1.5. O despertar de um líder | 443 |
| 2.1.6. O jardim-de-infância | 444 |
| 2.1.7. O 1.º ciclo | 444 |
| 2.1.8. O 2.º e 3.º ciclos | 444 |
| 2.1.9. O secundário | 445 |
| 2.1.10. A vocação de ser professor | 447 |
| 2.1.11. A consolidação da aptidão para a liderança | 448 |
| 2.1.12. A universidade | 449 |
| 2.2. Do início da vida profissional a presidente de um órgão de gestão | 451 |
| 2.2.1. O início da vida profissional | 451 |
| 2.2.2. A primeira experiência no Conselho Directivo | 456 |
| 2.2.3. A primeira experiência como presidente | 459 |
| 2.3. Um presidente experiente | 464 |
| 2.3.1. Motivação para continuar | 464 |
| 2.3.2. A legislação de enquadramento | 465 |
| 2.3.3. Uma linha de continuidade | 466 |
| 2.3.4. Liberdade <i>versus</i> obrigatoriedade | 466 |
| 2.3.5. As pessoas no centro do processo | 467 |
| 2.3.6. Formação para todos | 467 |
| 2.3.7. Um presidente responsável pelos resultados de aprendizagem | 469 |
| 2.3.8. Integrar para melhorar | 469 |
| 2.3.9. Um observatório de qualidade | 470 |
| 2.3.10. Gerir por objectivos | 471 |
| 2.3.11. Os grandes desafios | 471 |
| 2.3.12. Ir sempre mais além | 472 |
| 2.3.13. A organização do Conselho Executivo | 472 |
| 2.3.14. Presidente em acumulação | 473 |
| 2.3.15. Um impulsionador | 473 |
| 2.3.16. Tornar as pessoas felizes | 474 |
| 2.3.17. O quotidiano do presidente | 474 |
| 2.3.18. Da burocracia ao convívio | 475 |

| | |
|--|------------|
| 2.3.19. Uma gestão de proximidade | 476 |
| 2.3.20. Todos os dias há desafios diferentes..... | 477 |
| 2.3.21. Um protagonista especial | 477 |
| 2.3.22. A inovação não se decreta | 478 |
| 2.3.23. Competência para escolher | 479 |
| 2.3.24. Uma gestão participada..... | 481 |
| 2.3.25. Escolha democrática | 482 |
| 2.3.26. Eleito pela escola. Responsável perante o ME | 483 |
| 2.3.27. Um <i>primus inter pares</i> ou <i>um principal</i> ? | 483 |
| 2.3.28. Administrador/gestor ou líder educativo? | 484 |
| 2.3.29. Balanço de uma presidência gratificante | 484 |
| 2.3.30. Dicas para um candidato a presidente..... | 484 |
| CAPÍTULO 5. OS PRESIDENTES VISTOS PELOS OUTROS | 487 |
| 1. Carlos..... | 489 |
| 1.1. Foco na aprendizagem e no ensino | 489 |
| 1.2. Promover relações interpessoais positivas..... | 494 |
| 1.3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos | 499 |
| 1.4. Melhorar a envolvente..... | 505 |
| 1.5. Apostar no trabalho colaborativo | 510 |
| 1.6. Partilhar a liderança, formar equipas | 515 |
| 1.7. Envolver a Comunidade | 519 |
| 1.8. Avaliar e inovar | 525 |
| 2. João | 530 |
| 2.1. Foco na aprendizagem e no ensino | 530 |
| 2.2. Promover relações interpessoais positivas..... | 537 |
| 2.3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos | 542 |
| 2.4. Melhorar a envolvente | 547 |
| 2.5. Apostar no trabalho colaborativo | 555 |
| 2.6. Partilhar a liderança: formar equipas..... | 560 |
| 2.7. Envolver a Comunidade | 565 |
| 2.8. Avaliar e inovar | 571 |
| CAPÍTULO 6. LIDERANÇAS, IMPACTOS E PERSPECTIVAS FUTURAS | 577 |
| 1. Escola Dr. Joaquim de Carvalho..... | 577 |
| 1.1. O líder <i>versus</i> a equipa | 577 |
| 1.2. Líderes e lideranças | 581 |

| | |
|---|------------|
| 1.3. Liderança vertical, colectiva, partilhada | 584 |
| 1.4. Reacções à liderança | 587 |
| 1.5. Liderança e atractibilidade da Escola | 590 |
| 1.6. Liderança e resultados | 594 |
| 1.7. Liderança e Comunidade | 599 |
| 1.8. Liderança e autonomia | 602 |
| 1.9. Líderes incontestados | 605 |
| 1.10. Administração e pedagogia. As duas faces da moeda | 609 |
| 1.11. Professores <i>versus</i> Comunidade..... | 612 |
| 2. Escola Quinta das Palmeiras | 618 |
| 2.1. O líder <i>versus</i> a equipa | 618 |
| 2.2. Líderes e lideranças | 621 |
| 2.3. Liderança vertical, colectiva, partilhada | 624 |
| 2.4. Reacções à liderança | 627 |
| 2.5. Liderança e atractibilidade da Escola | 630 |
| 2.6. Liderança e resultados | 633 |
| 2.7. Liderança e Comunidade | 637 |
| 2.8. Liderança e autonomia | 640 |
| 2.9. Líderes incontestados | 643 |
| 2.10. Administração e pedagogia. As duas faces da moeda | 646 |
| 2.11. Professores <i>versus</i> Comunidade..... | 649 |
| | |
| CAPÍTULO 7. CONCLUSÕES E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO | 653 |
| 1. Síntese de duas histórias de vida..... | 654 |
| 1.1. Carlos, o acaso e a determinação | 655 |
| 1.2. João, marcado para liderar..... | 660 |
| 2. Os líderes vistos pelos seus olhos..... | 667 |
| 2.1. Carlos, “Acho que sou um líder educativo” | 668 |
| 2.1.1. Foco na aprendizagem e no ensino..... | 668 |
| 2.1.2. Promover relações interpessoais positivas..... | 669 |
| 2.1.3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos | 670 |
| 2.1.4. Melhorar a envolvente | 671 |
| 2.1.5. Apostar no trabalho colaborativo | 672 |
| 2.1.6. Partilhar a liderança: formar equipas | 673 |
| 2.1.7. Envolver a comunidade | 675 |
| 2.1.8. Avaliar e inovar..... | 676 |

| | |
|--|------------|
| 2.2. João, “Eu assumo-me como líder educativo” | 678 |
| 2.2.1. Foco na aprendizagem e no ensino..... | 678 |
| 2.2.2. Promover relações interpessoais positivas | 679 |
| 2.2.3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos | 679 |
| 2.2.4. Melhorar a envolvente | 681 |
| 2.2.5. Apostar no trabalho colaborativo | 682 |
| 2.2.6. Partilhar a liderança: formar equipas | 683 |
| 2.2.7. Envolver a comunidade | 684 |
| 2.2.8. Avaliar e inovar..... | 685 |
| 2.3. Dois líderes escolares | 687 |
| 2.3.1. Foco na aprendizagem e no ensino..... | 687 |
| 2.3.2. Promover relações interpessoais positivas | 687 |
| 2.3.3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos | 688 |
| 2.3.4. Melhorar a envolvente | 688 |
| 2.3.5. Apostar no trabalho colaborativo | 688 |
| 2.3.6. Partilhar a liderança: formar equipas | 689 |
| 2.3.7. Envolver a comunidade | 689 |
| 2.3.8. Avaliar e inovar..... | 690 |
| 2.4. Eleição e visão estratégica..... | 691 |
| 2.5. Líderes e seguidores..... | 693 |
| 3. Os líderes vistos pelos olhos dos outros | 695 |
| 3.1. Carlos, “O diálogo é a chave para resolver problemas” | 696 |
| 3.1.1. Foco na aprendizagem e no ensino..... | 696 |
| 3.1.2. Promover relações interpessoais positivas | 698 |
| 3.1.3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos | 700 |
| 3.1.4. Melhorar a envolvente | 704 |
| 3.1.5. Apostar no trabalho colaborativo | 707 |
| 3.1.6. Partilhar a liderança, formar equipas | 709 |
| 3.1.7. Envolver a comunidade | 711 |
| 3.1.8. Avaliar e inovar..... | 714 |
| 3.2. João, “As pessoas estão primeiro” | 717 |
| 3.2.1. Foco na aprendizagem e no ensino..... | 717 |
| 3.2.2. Promover relações interpessoais positivas | 720 |
| 3.2.3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos | 723 |
| 3.2.4. Melhorar a envolvente | 725 |
| 3.2.5. Apostar no trabalho colaborativo | 729 |
| 3.2.6. Partilhar a liderança: formar equipas | 732 |

| | |
|--|------------|
| 3.2.7. Envolver a comunidade | 734 |
| 3.2.8. Avaliar e inovar..... | 737 |
| 4. Confirmação de dois líderes marcantes..... | 740 |
| 5. Lideranças, reacções e impactos | 742 |
| 5.1. Escola Dr. Joaquim de Carvalho | 743 |
| 5.1.1. O líder <i>versus</i> a equipa | 743 |
| 5.1.2. Líderes e lideranças | 745 |
| 5.1.3. Liderança vertical, colectiva, partilhada | 747 |
| 5.1.4. Reacções à liderança | 748 |
| 5.1.5. Liderança e atractibilidade da escola..... | 750 |
| 5.1.6. Liderança e resultados | 752 |
| 5.1.7. Liderança e Comunidade..... | 755 |
| 5.1.8. Liderança e autonomia | 757 |
| 5.1.9. Líderes incontestados | 759 |
| 5.1.10. Administração e pedagogia. As duas faces da moeda | 761 |
| 5.1.11. Professores <i>versus</i> Comunidade..... | 763 |
| 5.2. Escola Quinta das Palmeiras | 766 |
| 5.2.1. O líder <i>versus</i> a equipa | 766 |
| 5.2.2. Líderes e lideranças | 768 |
| 5.2.3. Liderança vertical, colectiva, partilhada | 770 |
| 5.2.4. Reacções à liderança | 773 |
| 5.2.5. Liderança e atractibilidade da escola..... | 775 |
| 5.2.6. Liderança e resultados | 778 |
| 5.2.7. Liderança e Comunidade..... | 781 |
| 5.2.8. Liderança e autonomia | 783 |
| 5.2.9. Líderes incontestados | 785 |
| 5.2.10. Administração e pedagogia. As duas faces da moeda. | 787 |
| 5.2.11. Professores <i>versus</i> Comunidade..... | 789 |
| 6. Características e impactos de lideranças escolares marcantes | 791 |
| 6.1. Desempenho de um líder | 791 |
| 6.1.1. Ter visão estratégica | 792 |
| 6.1.2. Agir de acordo com um quadro de valores fundamentais | 792 |
| 6.1.3. Considerar a escola no seu contexto..... | 793 |
| 6.1.4. Definir objectivos claros e ambiciosos | 793 |
| 6.1.5. Planear com rigor e flexibilidade..... | 793 |
| 6.1.6. Supervisionar e monitorizar as actividades..... | 794 |
| 6.1.7. Assegurar os recursos e metodologias adequados | 794 |

| | |
|---|------------|
| 6.1.8. Apoiar os alunos de forma personalizada..... | 795 |
| 6.1.9. Promover a formação pessoal e profissional dos quadros..... | 796 |
| 6.1.10. Envolver a Comunidade | 796 |
| 6.1.11. Ser inovador..... | 797 |
| 6.1.12. Cultivar boas relações interpessoais | 797 |
| 6.1.13. Apostar no trabalho colaborativo | 798 |
| 6.1.14. Trabalhar em equipa | 798 |
| 6.2. O exercício e os impactos da liderança..... | 800 |
| 6.2.1. O líder <i>versus</i> a equipa | 800 |
| 6.2.2. Líderes e lideranças | 800 |
| 6.2.3. Liderança vertical, colectiva, partilhada | 801 |
| 6.2.4. Reacções à liderança | 802 |
| 6.2.5. Liderança e atractibilidade da escola..... | 802 |
| 6.2.6. Liderança e resultados | 803 |
| 6.2.7. Liderança e Comunidade..... | 803 |
| 6.2.8. Liderança e autonomia | 804 |
| 6.2.9. Líderes incontestados | 804 |
| 6.2.10. Administração e pedagogia. As duas faces da moeda. | 805 |
| 6.2.11. Professores <i>versus</i> Comunidade..... | 806 |
| 7. Conclusões finais | 807 |
| 7.1. Líderes, lideranças, trajectos e impactos..... | 807 |
| 7.2. Indicadores de liderança | 809 |
| 7.3. Condições de exercício e impactos de lideranças marcantes..... | 810 |
| 7.4. Exemplos inspiradores | 812 |
| 8. Possibilidades de desenvolvimento da investigação | 814 |
| Fontes..... | 817 |
| 1. Bibliográficas | 817 |
| 2. Legislativas | 841 |

Índice de Quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Resultados 2005-2008 Escola Dr. Joaquim de Carvalho..... | 350 |
| Quadro 2 – Resultados 2005-2008 Escola Quinta das Palmeiras..... | 388 |
| Quadro 3 – Guia de Identificação de Condutas de Liderança..... | 741 |

Índice de Siglas e Acrónimos

AE - Assembleia de Escola
AE - Associação de Estudantes
ANEIS - Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação
ANMP - Associação Nacional Municípios Portugueses
APEE - Associação de Pais e Encarregados de Educação
ARA - Aulas de Reforço de Aprendizagem
BBC - British Broadcasting Company
CA - Conselho Administrativo
CAA - Conselho de Acompanhamento e Avaliação
CAE - Centro de acção educativa
CD - Conselho Directivo
CD/E - Conselho Directivo / Executivo
CE- Conselho Executivo
CEB - Ciclo do Ensino Básico
CEE - Comunidade Económica Europeia
CIDOCE - Comportamentos de Cidadania dos Docentes
CITEVE - Centro Tecnológico das Industrias Têxtil e do Vestuário de Portugal
CM - Carlos Monteiro
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNO - Centro Novas Oportunidades
CP - Conselho Pedagógico
CRE/RBE - Centro de Recursos/Rede de Bibliotecas Escolares
CRSE - Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DGPA - Direcção Geral Pessoal e Administração
DGRHE - Direcção Geral de Recursos Humanos da Educação
DL – Decreto-Lei
DRE - Direcção Regional de Educação
DREC - Direcção Regional de Educação do Centro
EE - Encarregados de Educação
EFA - Cursos de Educação e Formação
EPU - Ensino Pré Universitário
GAP - Gabinete de Apoio Psicopedagógico
GIP - Gabinete de Investigação de Projectos

IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional
IGE - Inspeção Geral de Educação
IGE - Inspeção Geral de Educação
INA - Instituto Nacional de Administração
INE - Instituto Nacional de Estatística
IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social
ISEC - Instituto Superior de Engenharia de Coimbra
LBDQ - Leader Behaviour Description Questionnaire
LOQ - Leader Opinion Questionnaire
ME - Ministério da Educação
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MecRel - Mid-continent Research for Education and Learning
MRPP - Movimento Reorganizativo do Partido do Proletariado
NCSL - National College for School Leadership
NEE - Necessidades Educativas Especiais
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONG - Organizações Não Governamentais
PAA - Plano Anual de Actividades
PE - Projecto Educativo
PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação
POC-educação - Plano Oficial de Contas – Educação
POPH - Programa Operacional do Potencial Humano
PPES - Programa de Promoção da Educação para a Saúde
PREC - Processo Revolucionário em Curso
PS - Partido Socialista
PT - Portugal Telecom
QZP - Quadro Zona Pedagógica
REME - Rede de Escolas para a Modernização Educativa
RI - Regulamento Interno
RVCC - Reconhecimento e Validação Conhecimentos e Competências
SASE - Serviço de Acção Social Escolar
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
TIL - Teorias Implícitas da Liderança
UBI - Universidade da Beira Interior

RESUMO

Com esta investigação visa-se aprofundar o conhecimento sobre presidentes de conselhos executivos de escolas secundárias públicas estatais portuguesas, reconstituindo os seus trajectos pessoais e profissionais, caracterizando a forma como desempenham os seus cargos, identificando as suas características de liderança, avaliando os impactos organizacionais daí decorrentes e a influência que esta multiplicidade de factores exercem nos resultados globais dos alunos.

RESUMEN

Con esta investigación, nuestra intención es progresar en el conocimiento sobre los presidentes de los *conselhos executivos* de las escuelas secundarias públicas del Estado en Portugal, reconstituyendo sus trayectos personales y profesionales, caracterizando la manera de desempeñar sus funciones, identificando sus características de liderazgo, valorando los consiguientes impactos organizacionales y la influencia que esta multiplicidad de factores ejercen en los resultados globales de los alumnos.

SUMMARY

This investigation aims to further the knowledge about Executive Board Directors of Portuguese state secondary schools, reconstituting their personal and professional paths, characterizing the way they deal with their positions, identifying their leadership characteristics, evaluating the organizational impacts resulting from these factors and the influence that this multiplicity of factors has on students' global results.

Palavras chave: Educação, administração da educação, gestão da educação, organizações, líderes, liderança.

INTRODUÇÃO

Muito mais do que se pensa, o desempenho do director determina se uma escola se transforma numa organização dinâmica de aprendizagem ou numa empresa falida.

Gray, Fry e O'Neill (2007. p. 5)

1. A História e a vida como fontes inspiradoras

Esta investigação trata de um tema tão antigo quanto a história da Humanidade – os líderes e as lideranças – realidades presentes na vida das comunidades humanas desde os tempos mais distantes.

O tema da liderança é transversal a todas as civilizações, em todas as épocas, e muito da “história dos vencedores”, a que mais abundantemente está documentada, estudada e divulgada, é construída em torno de personalidades que ganham relevância e se immortalizam pelas suas qualidades como chefes militares, reformadores, estadistas, tendo todos em comum o facto de se afirmarem pelas suas qualidades como líderes capazes de agregarem em seu torno forças sociais relevantes e concretizarem projectos de grande impacto colectivo.

Desde muito cedo que o investigador se interessou por personalidades marcantes do passado, primeiro como aluno, depois como professor de História, domínio em que se ocupou antes de se dedicar à formação de professores. Mais tarde, as experiências cívicas e de gestão em que se foi comprometendo despertaram-lhe o interesse pelo estudo da emergência dos líderes e das situações de liderança, nomeadamente, ao nível político, empresarial e escolar.

Se o estudo da evolução da Humanidade e dos grandes movimentos sociais transformadores são aliciantes, não é menos interessante nem menos importante, aprofundar o conhecimento sobre as personalidades singulares que lhes conferem um rosto e ficam para a posteridade como os grandes

condutores de massas e inspiradores de mudanças que marcam indelevelmente o curso da história humana.

Mas nem só de líderes históricos se constrói a teia que contribui para a estabilidade das sociedades, das organizações ou dos grupos, e a cada passo é possível identificar atitudes de liderança, formas do seu exercício muito díspares, e nem por isso menos importantes, pessoas comuns ou figuras públicas que inspiram, mobilizam, transformam, numa palavra, lideram.

Nos tempos actuais, marcados pela globalização, por uma certa desregulação económica e social, por profundas alterações no quadro de valores éticos, morais, religiosos, por incertezas crescentes quanto à evolução expectável dos mercados, pela emergência de novas potências, pelo perigo de novos conflitos armados de dimensão imprevisível, ganha expressão acrescida a necessidade de lideranças inspiradoras, mobilizadoras e capazes de operarem mudanças significativas nas sociedades actuais com objectivos muito precisos, como defende Blázquez Entonado (2002, p. 30) “As mudanças, em si mesmas, não significam muito, a sua mais-valia está na direcção e nas metas que se propõem alcançar”.

Mas, como afirma Sarramona (2002, p. 11)

ao falar-se do futuro resulta quase inevitável misturar o previsível com o desejável, especialmente ao fazer referência à vida em sociedade, onde a ausência de parâmetros deterministas, sempre impedirá que se façam previsões exactas; de outro modo não teria sentido pensar no livre arbítrio.

E nos tempos que correm, bem como no futuro próximo, se algo é certo é estar-se a viver um período histórico caracterizado pela

dúvida, pela incerteza que originou a morte das utopias. Falamos de progresso mas carecemos de ideias fundamentadoras do mesmo e mais duvidoso ainda parece ser o contributo da educação escolar para esse progresso. (Idem, p. 12)

Esta ideia está em linha com um conjunto de transformações que se estão a operar nos sistemas educativos, em geral, e também em Portugal, cujo verdadeiro alcance é difícil de prever, mas cujos impactos na sociedade

portuguesa têm vindo a gerar apreensões e, nalguns casos, mesmo rejeição por parte de algumas forças sociais e políticas e até de muitos profissionais do ensino, sendo certo que “O sistema educativo não pode ficar à margem do que caracteriza a sociedade dos nossos tempos: o processo de mudança” (Sarramona, 2004, p. 1).

Não sendo objectivo desta investigação entrar aprofundadamente por esse campo, a referência serve tão só para assinalar que o trabalho de concepção, pesquisa e redacção decorreu integralmente num dos períodos mais desafiadores da vida das escolas portuguesas e a temática objecto de estudo situa-se num dos pontos críticos e decisivos de qualquer reforma do ensino – a direcção das escolas.

Se dúvidas houvesse sobre a pertinência do tema, bastaria o facto de a investigação se ter iniciado na vigência de um quadro legal e terminado já quando está em fase de implementação um diferente que, certamente não por mera coincidência, mereceu reservas generalizadas por parte de muitos dos sujeitos implicados no estudo, para justificar a sua actualidade.

No entanto, o que moveu o investigador não foi tanto tomar uma posição crítica face à realidade, mas contribuir para que se faça um pouco mais de luz sobre questões insuficientemente estudadas e, ainda que modestamente, contribuir para uma melhor compreensão das lideranças escolares, tão desvalorizadas no passado, tão discutidas no presente, tão decisivas para o futuro, como bem sublinha Domínguez Rodríguez (2005, p. 921)

Os sistemas de educação desenvolvem-se conforme as necessidades do momento histórico e as expectativas sociais próprias de cada época, a fim de dar adequada resposta às preocupações, problemáticas e perspectivas das sociedades. As suas funções e as formas específicas como a educação se entrosa com a realidade, obedecem geralmente a decisões que correspondem plenamente ao âmbito do político e à própria política, que com as suas decisões concretas vai configurando o sistema educativo em concreto.

Quando os decisores políticos portugueses promovem alterações profundas no enquadramento jurídico da gestão escolar e a liderança das escolas passa a ser encarada numa perspectiva significativamente diferente da

que fez escola nas últimas três décadas – uma das heranças da Revolução de Abril de 1974, a direcção colegial das escolas, é substituída pela gestão unipessoal de um director – a investigação sobre a temática das lideranças escolares ganha uma actualidade acrescida e transforma-se numa ponte entre o passado e o futuro, entre o conhecido e o expectável, entre a rotina e a inovação.

2. O objecto da investigação

Esta investigação situa-se no ponto de confluência entre o pessoal e o social, entre a singularidade de trajectos de vida de personalidades e a emergência de lideranças e dos seus impactos nas organizações, neste caso, escolares.

Com esta investigação visa-se aprofundar o conhecimento sobre presidentes de conselhos executivos de escolas secundárias públicas estatais portuguesas, reconstituindo os seus trajectos de vida pessoais e profissionais, caracterizando a forma como desempenham os seus cargos, identificando as suas características de liderança, avaliando a influência que esta multiplicidade de factores exerce nas organizações escolares que dirigem, na atractibilidade das respectivas escolas e nos resultados dos alunos, por forma a extrapolar conclusões sobre critérios de desempenho ao nível das lideranças escolares.

3. Justificação, interesse e actualidade do tema

A sociedade actual evolui e transforma-se tão rapidamente que a instituição escolar tem dificuldade em acompanhar e responder em tempo aos desafios crescentes que lhe são colocados, facto que reforça a necessidade de assegurar lideranças estratégicas, capazes de antecipar o futuro e orientar as instituições educativas por forma a satisfazer os interesses dos alunos e as necessidades das comunidades.

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;

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.

A administração e gestão das escolas e a questão da liderança educacional suscitam hoje um interesse generalizado por parte dos governos, das famílias, dos profissionais do ensino e dos investigadores, e o facto de virem a ser estabelecidas relações causais entre os modelos de liderança praticados, a qualidade das escolas e o aproveitamento dos alunos (Glatter, 1992; Zeithaml, Parasuram e Berry, 1992; Alvarez, 2001; Leithood, Louis, Anderson e Wahlstrom, 2004; Beltrán de Tena, Bolívar Botía, Rodríguez Conde, Rodríguez Diéguez, Sánchez Sánchez, 2004; Uribe, 2005) justifica a atenção crescente que o assunto vem merecendo um pouco por todo o mundo.

Em Portugal, o modelo de administração e gestão das escolas públicas estatais¹ manteve, no essencial, ao longo das últimas três décadas, as suas características fundamentais de democraticidade e representação plasmadas na expressão “gestão democrática”.

Legado do pós-revolução do 25 de Abril de 1974, as alterações que lhe foram sendo introduzidas ao longo dos anos, se permitiram uma maior abertura do sistema à representação de actores externos não foram suficientes para modificar a matriz original onde o poder dos professores era soberano na gestão quotidiana dos estabelecimentos de ensino.

Os órgãos de gestão das escolas e, em particular, os presidentes dos órgãos executivos², assumiam-se tradicionalmente, e eram vistos pelos pares, como gestores colegiais, ocupando-se essencialmente da gestão das rotinas, “dando a impressão que seguem, sobretudo, instruções da macro estrutura (i.e. Ministério da Educação), mais do que assumindo-se como líderes proactivos e

¹ Em Portugal as escolas geridas directamente pelo Ministério da Educação e subvencionadas exclusivamente com fundos públicos são geralmente apenas designadas como públicas. No âmbito desta investigação utiliza-se preferencialmente o termo estatal, uma vez que existem escolas privadas que beneficiam de um denominado “contrato de associação” com o Estado que as obriga a oferecer um serviço público gratuito idêntico às estatais; no fundo são privadas quanto à gestão, mas públicas pelo serviço que oferecem.

² As designações variaram entre Presidente de Comissão Instaladora, Presidente de Conselho Directivo, Director Executivo, Presidente de Conselho Executivo e, de acordo com a legislação actual – Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Maio –, Director.

inovadores ao nível da escola” (Ventura, Costa, Neto-Mendes, Castanheira, 2005, p. 125).

Esta situação está em fase de significativa alteração com a aprovação do novo “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (DL. 75/2008, de 22 de Abril) que, entre outras alterações, aumenta a representação externa e retira aos professores a maioria no órgão Conselho Geral, a quem passa a competir seleccionar e eleger o director de cada escola e agrupamento de escolas.

O tema da liderança tem sido objecto de múltiplas abordagens e abundante produção científica e técnica (Adair, 2006; Alvarez, 1994, 1995, 1998, 2001, 2006; Ballion, 1994; Bass, 1985, 1990 ; Cuban, 1988; Fullan, 1992; Glanz, 2003; Goleman, Boyatzis e McKee, 2003; Greenfield, 1999; Leithwood, Louis, Anderson, e Wahlstrom, 2004; Lorenzo Delgado, 2004, 2005; Mintzenberg, 1995,1999; Northouse, 1997; Sergiovanni e Carver, 1976; Sergiovanni, 2004; Thurler, 2000; Waite, e Nelson, 2005; Yukl, 1998, 2002)³, não apenas no que concerne ao estudo dos diversos modelos de liderança, mas também sobre a profissionalização dos directores, a sua qualificação e as características desejáveis para o exercício da função, designadamente na perspectiva do exercício de lideranças marcantes e, mais recentemente, sobre os impactos da liderança na eficácia das aprendizagens.

Em Portugal o interesse por esta matéria tem vindo a crescer, (Barroso, 2002, 1995^a, 1995^b; Costa, Neto-Mendes, Ventura, 2000; Costa, 2002; Lima, 1999; Sanches, 1996, 1998; Ventura, Costa, Neto-Mendes, Castanheira, 2005), para citar apenas alguns autores com trabalhos mais relevantes, embora não seja muito abundante a produção científica específica sobre questões de liderança escolar.

No essencial, a pesquisa realizada tem versado mais sobre os aspectos organizacionais do modelo de administração e gestão, nomeadamente, sobre a questão da centralização versus autonomia, uma vez que o modelo que tem feito história nas últimas três décadas encerra uma contradição de fundo por ser democrático quanto à eleição dos directores, mas centralizado e demasiado

³ Referências de contexto pois são abundantemente citados ao longo da investigação muitos outros autores.

directivista quanto ao exercício do poder de macro-gestão do sistema, exercido a nível nacional, pelo próprio Ministério da Educação.

Embora formalmente democrático ao nível das estruturas de poder nas escolas, é pouco mais do que meramente instrumental face às políticas definidas a nível central e essencialmente respeitador da conformidade burocrático-pedagógica que lhe está umbilicalmente associada.

Aos dirigentes das escolas tem sido exigida competência diversificada e a solução de problemas complexos que solicitam respostas técnicas e simultaneamente éticas e morais (Sanchez, 1996), mas pouco se fala de liderança e a representação generalizada sobre quem tem exercido a função de direcção de uma escola é a de alguém que cumpre normativos e não a de quem tem poder de decisão para fazer diferente (Ventura, Costa, Neto-Mendes, Castanheira, 2005, p. 125). As excepções apenas confirmam a regra.

A diversidade de abordagens no âmbito da liderança das escolas é significativa e existem divergências, sobretudo nos percursos e práticas da gestão escolar (Alvarez, 2006; Fullan, 1992; Lorenzo Delgado, 2005; Sergiovanni, 2004), sempre muito influenciadas pelos princípios da política geral de cada país ou mesmo pelas práticas de liderança noutras organizações (Adair, 2006; Blanchard e Bowles, 2006; Goleman, Boyatzis e McKee, 2003; Hunter, 2006).

Independentemente das diferenças conceptuais e das diversas formas e expressões práticas que assume, ninguém põe em causa a necessidade da liderança, seja de cariz mais individual ou mais colaborativa, seja mais directiva ou mais ressonante.

O tema da liderança escolar é hoje incontornável e há mesmo quem, como Lorenzo Delgado (2005, p. 367), afirme que “se converteu verdadeiramente num tema de moda, um tópico de actualidade”, embora em Portugal o interesse, o debate e a investigação específica sejam ainda relativamente escassos.

Apesar de objecto de múltiplas abordagens e abundante produção científica e técnica, seja no campo da teoria dos modelos, seja nas suas expressões práticas, nomeadamente sobre o perfil, qualificações e competências dos directores das escolas, reflexos organizacionais da sua acção e influência na eficácia das aprendizagens, a verdade é que escasseiam

análises micro, designadamente, sobre os líderes, os seus trajectos pessoais e profissionais e os impactos provocados pelas suas lideranças.

4. O contexto da investigação

A questão da direcção das escolas estatais portuguesas é um tema recorrente na literatura pedagógica, e embora seja abundante a produção científica sobre o modelo de gestão dominante ao longo das últimas três décadas são escassos os estudos sobre liderança escolar e quase inexistentes os que se ocupam dos professores enquanto administradores escolares/directores de escolas⁴, ou seja, que estudem de uma perspectiva personalizada quem são os homens e mulheres que ao longo dos anos têm governado as escolas, que concepções têm do exercício do cargo, que atitudes manifestam relativamente ao seu próprio desempenho (Dinis, 1997; Carvalheiro, 2004; Alves, 2005; Matos, 2005).

O ponto de partida para esta investigação foi a procura de um melhor conhecimento sobre o lado pessoal e profissional de dirigentes de escolas estatais portuguesas, presidentes de conselhos executivos, não na perspectiva de procurar generalizações nem resultados estatísticos, antes tentando encontrar a singularidade que existe em cada indivíduo.

O desafio apaixonante foi ir para além do conhecimento superficial, mergulhar na história de vida de quem exerce o cargo, tentar entrever como se foi construindo um presidente, eventualmente um líder, contextualizar a sua acção directiva num percurso que começou no berço e se foi construindo fruto do acaso e de decisões próprias ou até de terceiros como se sublinha na inspirada expressão de Mário Soares (2007, p. 89), “O destino só em parte se fabrica, o resto é produto dos empurrões da vida”.

⁴ Ao utilizar-se o termo “director” está-se a seguir Barroso (2005, p. 439). “Utiliza-se a expressão “director” de escola como designação ampla para se referir o principal responsável da gestão da escola. Na tradição legislativa portuguesa este termo corresponde aos “reitores” dos institutos ou “directores” das escolas preparatórias e técnicas antes do 25 de Abril de 1974, aos “presidentes dos conselhos directivos” da legislação de 1976, aos “directores executivos” da legislação de 1991, aos “presidentes dos conselhos (ou directores) executivos” da legislação de 1998. Na realidade, ao contrário do que ocorre noutros países onde existe uma designação estabilizada, em Portugal, a designação deste cargo tem um forte sentido conotativo e varia em função dos contextos político-administrativos que determinaram as mudanças da gestão escolar a partir de 1974.”

“Um líder não nasce, faz-se” (Goleman, Boyatzis e McKee, 2003, p. 125; Iacocca, 2007, p. 230) e é isso que em grande medida explica por que razão com os mesmos instrumentos de regulação legal e com similitudes assinaláveis em termos organizacionais, sociais e locais, se encontrem directores que são verdadeiros líderes, que inovam, têm estratégias de sucesso, concitam apoios das famílias e das comunidades, fazem avançar as suas escolas, e outros que se limitam a respeitar conformidades e a executar normativos.

É certo que não há, nem poderia haver, a pretensão de responder a todas as questões que este enunciado de preocupações coloca, mas pretende-se dar um contributo para que se alargue a janela donde é possível observar, com mais detalhe, quem são algumas das pessoas que governam as escolas em Portugal, como as governam, como se vêem a si próprios enquanto dirigentes, como são vistos pelos outros, que impactos resultam da sua acção.

Depois de mais de três décadas de experiência docente, sempre pontuadas pelo exercício de cargos de administração intermédia e nas últimas duas décadas de gestão de topo, o impulso para aprofundar o conhecimento sobre o percurso que transforma um cidadão mais ou menos anónimo num líder, neste caso, num líder escolar, constituiu a força mobilizadora para a realização desta investigação.

No regime de “autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”⁵ vigente no momento em que se iniciou a investigação estabelecia-se que “a direcção executiva é assegurada por um conselho executivo ou por um director, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira”.

Embora podendo optar por uma ou outra modalidade, a generalidade das escolas decidiram-se por formas colegiais traduzidas na constituição de conselhos executivos o que, só por si, é significativo da forma como a questão foi sempre encarada. A um responsável individual, preferiu-se um colectivo.

Apesar disso, ao presidente ou director estavam cometidos os seguintes poderes próprios: “a) Representar a escola; b) Coordenar as actividades

⁵ Artigo 15.º, Decreto-Lei n.º 115/A de 4 de Maio

decorrentes das competências próprias da direcção executiva; c) Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente; d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos; e) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente”⁶.

Mas não eram apenas os presidentes que estavam em causa, os gestores que conseguem manter simplesmente a organização nos carris, o que se perseguia eram os líderes, e é essa a dura prova a que o pensamento e a acção dos presidentes têm de ser sujeitas, a comprovação da sua liderança.

O olhar dos presidentes sobre si próprios, passado embora por um crivo construído para o efeito, é importante mas não basta nem é definitivo. A liderança não depende de um acto de vontade, nem de uma verificação mais ou menos técnica, mas sim do reconhecimento por terceiros. Não há líderes sem liderados e, sobretudo, não há líderes quando alguém os não reconhece como tal.

Importava, pois, ir em busca do contraditório, procurar o olhar alheio sobre os presidentes, indagar junto dos seus colaboradores directos e dos outros actores escolares sobre as suas ideias e práticas, identificar sinais que comprovassem a sua liderança ou a pusessem em causa.

Finalmente, tratava-se de analisar os impactos organizacionais e a forma como estes se traduzem nas relações entre os actores escolares, nos modos de funcionamento das escolas, no tipo de trabalho realizado, no clima e na cultura escolares, nas relações com as famílias e com as comunidades e nos resultados das escolas e dos alunos.

Esta investigação é quase intimista na sua abordagem ao estudo dos presidentes das escolas, que abriram as suas memórias ao investigador, lhe permitiram que as revolvesse, as avivasse, as confrontasse com o presente.

Daqui resultou uma narrativa muito viva, muito expressiva, sobre as histórias singulares de vida de pessoas aparentemente comuns que se vão transformando em gestores e líderes à medida que as suas características excepcionais se vão revelando e consolidando.

Este intimismo baseado na confiança estabelecida entre o investigador e os presidentes exigiu cautelas metodológicas acrescidas para que se

⁶ Idem artigo 18.º

mantivesse bem expressa a diversidade dos papéis e o envolvimento necessário para penetrar no íntimo daqueles não prejudicando a apreciação crítica e a objectividade da análise do investigador.

No segundo momento, quando o número de sujeitos se alargou substancialmente, já que foram realizadas trinta e nove longas entrevistas, o rigor investigativo foi posto a toda a prova, uma vez que já não se estava a lidar apenas com um dos “lados” do problema, procurava-se, deliberadamente, o contraditório, no fundo, avaliava-se a pessoa e o seu desempenho, sem silêncios nem anonimatos, como o arqueólogo cujo ofício é trazer à luz do dia o que se esconde nos estratos milenares, neste caso, nas memórias e opiniões individuais sobre colegas e superiores hierárquicos.

No terceiro momento, foi um trabalho de reconstituição, de pegar nas peças do *puzzle* e montá-las num todo coerente, como o historiador tem obrigação de fazer, e o investigador tem responsabilidade acrescida por possuir formação de base nesta área científica.

As fontes tinham “falado”, a heurística das ocorrências dera lugar à hermenêutica dos comportamentos e agora tratava-se de concluir com o distanciamento e a neutralidade, que sempre se exige, mas cujo relativismo sempre se reconhece como quase inalcançável, os trajectos e os impactos de lideranças marcantes, amplamente reconhecidas e confirmadas.

Foi uma paixão que consumiu o investigador durante dois anos, que o levou ao conhecimento de realidades que lhe eram familiares como actor e não como investigador, processo que assumiu também características de auto-avaliação, de confronto de práticas próprias com as alheias, que lhe permitiu descobrir o lado íntimo de pessoas cujo rosto público é uma “marca de qualidade” e, em conjunto com eles, traçar-lhes o percurso de vida, fazer emergir as suas opiniões e práticas de liderança, submetê-los ao escrutínio de outros e, finalmente, partir de todo o acervo conseguido para estabelecer um repositório de critérios de liderança que, se não são generalizáveis, podem, com muito proveito, ser seguidos por quem deseja avaliar ou aperfeiçoar as formas de governar as escolas.

Esta é a marca indelével desta investigação, feita de rigor e de afectos, relacionando a metodologia e o controlo das fontes com a certeza de que se estava a lidar com o que há de mais precioso em cada pessoa, as suas

memórias e as suas convicções, e com o que há de mais exigente nas organizações, a necessidade de assegurar a eficiência dos processos e a eficácia dos resultados, o que só se consegue com lideranças estratégicas e marcantes. De tudo isto se compõe esta investigação.

5. Opções metodológicas

O objectivo desta investigação é o estudo do exercício da liderança tomando como sujeitos de investigação professores que desempenham funções como presidentes de conselhos executivos em escolas estatais portuguesas.

Partindo dos indivíduos, deixá-los expressarem-se em discurso directo, peneirar o material recolhido e reconstituir um pedaço de uma totalidade. Primeiro os presidentes, depois os outros actores com os quais interagem directamente - colegas de direcção, coordenadores de departamentos, representantes dos alunos, do pessoal não docente, das famílias, das autarquias e de outras forças locais com assento em órgãos da escola – contrastando a forma como os primeiros exercem os cargos com as opiniões dos outros actores, aprofundando o conhecimento sobre o exercício da liderança nas respectivas escolas e os impactos daí decorrentes.

Interessava ir verdadeiramente ao fundo do conhecimento possível dos actores, ouvi-los, fazê-los falar das suas vidas, das suas experiências profissionais, tentar captar os sinais que ajudassem a construir a totalidade, de como se vai construindo um líder e uma liderança e que impactos daí resultam.

A opção pelo método biográfico foi natural, “Entre a dissolução do sujeito pelo império do objecto e a proclamação do indivíduo acima de qualquer contexto e estrutura social, seria prudente explorar os espaços intersticiais que medeiam os dois extremos” (Casal, 199, p. 87), pretendendo-se também um “conhecimento mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores” (Nóvoa, 1992, p. 19).

Não se está a partir de hipóteses, não se visam generalizações, persegue-se, sim, a singularidade a que só se pode ter acesso pela via da escuta activa dos sujeitos.

Como um fotógrafo recorre ao *zoom* quando pretende fixar detalhes marcantes de uma paisagem impossível de abarcar no seu todo, também nesta investigação se estuda o pormenor para melhor chegar à totalidade da organização.

A pretendida aproximação macro aos sujeitos, só poderia ser alcançada através de uma metodologia susceptível de permitir aprofundar a proximidade pessoal aos mesmos, captar o essencial das suas histórias de vida, tentar decodificar emoções e convicções.

A metodologia qualitativa é a que melhor se ajusta aos objectivos de um estudo que só pode ser descritivo e se afasta de qualquer preocupação de natureza quantitativa.

Não que se desvalorizem as virtualidades da quantidade, apenas por esta não se ajustar às preocupações em presença ou, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p 16),

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

A entrevista em profundidade, semi-estruturada baseada num guião, mais flexível no primeiro caso, menos aberto no segundo, espécie de itinerário tentativo base de uma conversa fluida, aberta à possibilidade de inflectir a direcção quando justificado, foi o instrumento eleito.

Banister *et al* (1994), citado por Szymanski, Almeida e Brandini (2004, p. 10) sustenta que “Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como solução para o estudo de significados subjectivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado” e Kaufmann (2004, p. 10) sublinha, “A entrevista compreensiva é precisamente o contrário de um método improvisado”.

O estudo de caso, mais propriamente de dois casos, de duas histórias de vida, mas com um vasto conjunto de trinta e nove entrevistas complementares, foi a opção que pareceu mais ajustada aos objectivos visados.

Não estava em causa qualquer preocupação de generalizar conclusões, antes procurar singularidades susceptíveis de fazerem alguma luz sobre actores privilegiados, sobre os seus trajectos de vida, as suas convicções, as suas formas de exercício da liderança, os impactos daí resultantes e a padronização relativa a comportamentos de liderança passíveis de utilização como elementos de referência acrescidos na gestão escolar.

Como afirma Guerra (2006, p. 20), “A questão central que se coloca na análise compreensiva não é a definição de uma imensidade de sujeitos estatisticamente “representativos”, mas sim de uma pequena dimensão de sujeitos “socialmente significativos”.

Competindo ao investigador escolher os sujeitos da investigação e estando em causa os marcos conceptuais que balizam o essencial das suas preocupações – a direcção e a liderança escolares – seleccionaram-se de forma deliberada dois presidentes de conselhos executivos considerados como gestores escolares de referência e reconhecidos publicamente como verdadeiros líderes educativos, com o objectivo de poder analisar as suas histórias de vida e concepções sobre o exercício dos cargos, contrastando-as com as opiniões dos liderados e extraindo daí conclusões também em termos organizacionais.

Na selecção consideraram-se o conhecimento pessoal do investigador e as conclusões dos relatórios do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas⁷, criado pelo Ministério da Educação (ME) (Despacho conjunto nº. 370/2006 e Despacho nº. 5/ME/2006) nomeadamente o desempenho global das escolas que cada um dos sujeitos dirigem e, em particular, o item “liderança”.

⁷ Criado por despacho conjunto do Ministro de Estado e das Finanças e da Ministra da Educação, o Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas tinha como objectivos estudar e propor os modelos de auto-avaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e definir os procedimentos e condições necessários à sua generalização, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e a criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas.

6. Estrutura da investigação

A investigação desenvolve-se a partir desta introdução e desdobra-se em sete capítulos, correspondendo cada um a uma abordagem temática específica, embora constituindo o conjunto uma totalidade com racionalidade e sentido próprios.

Capítulo 1. Marco teórico - organizações, escolas e liderança

No capítulo 1 analisam-se em detalhe as questões conceptuais da teoria das organizações e dos modelos organizacionais; as escolas enquanto organizações, suas especificidades e características; a liderança e as suas particularidades nas organizações educativas, questões conceptuais, contextos, modelos e estudos realizados sobre problemáticas próximas das desta investigação.

Capítulo 2. Direcção, administração e gestão escolares em Portugal. Análise documental comparada dos textos legais

No capítulo 2 faz-se uma recensão alargada, crítica e comparativa de toda a legislação sobre gestão escolar desde 1974 até 2008. Todas as leis ou decretos-lei que enquadraram e enquadram actualmente a gestão escolar, bem como outros instrumentos normativos, são analisados detalhadamente com o objectivo de permitir uma leitura simples mas consistente da evolução, assinalando-se em cada caso as singularidades e os pontos de continuidade.

O ano de 1974 foi definido como o marco mais relevante de rotura com o passado por ter ocorrido a 25 de Abril desse ano a revolução que pôs termo a um período longo de governação autoritária em Portugal e institucionalizou a democracia, tendo a gestão das escolas sofrido alterações de fundo e sendo possível identificar uma linha de continuidade desde esse ano até ao presente, claramente sinalizadas ao longo do capítulo.

As roturas ocorridas durante estas três décadas também são assinaladas e o capítulo termina com uma apreciação crítica acerca dos

desafios que a gestão escolar encerra em tempos de mudança e num quadro de crescentes exigências feitas às escolas.

Capítulo 3. Metodologia e estratégia da investigação

No capítulo 3 descrevem-se as opções metodológicas, contextualizando do ponto de vista teórico as opções feitas, os instrumentos utilizados, a estratégia da investigação, a selecção dos sujeitos, a sua caracterização e a das respectivas escolas.

Capítulo 4. Carlos e João, de vidas paralelas a histórias cruzadas

No capítulo 4 narram-se as histórias de vida, do “berço” à actualidade, de Carlos e João, os dois presidentes de conselhos executivos seleccionados, referenciando-se as suas opiniões mais relevantes sobre os seus conceitos de liderança, o seu desempenho e as suas práticas como gestores, a partir da análise das entrevistas em profundidade realizadas com ambos, cuja transcrição integral consta dos anexos.

Capítulo 5. Os presidentes vistos pelos outros

No capítulo 5 faz-se a análise da primeira parte das entrevistas feitas aos outros elementos de cada escola, seleccionados pela sua representatividade, incluindo-se membros dos conselhos executivos, presidentes das respectivas assembleias de escola, coordenadores de departamentos, alunos, representantes do pessoal não docente, das associações de pais, das autarquias e das comunidades locais, confrontando as suas opiniões com as dos presidentes dos conselhos executivos sobre as respectivas práticas de liderança.

Na escola presidida por Carlos foram realizadas vinte entrevistas e na de João dezanove, cuja transcrição integral consta dos anexos.

Capítulo 6. Lideranças, impactos e perspectivas futuras

No capítulo 6 procede-se à análise da segunda parte das entrevistas feitas aos mesmos sujeitos, complementando a análise anterior com a introdução de temáticas relativas a aspectos organizativos, modelos de exercício de liderança, impactos organizacionais nos resultados da escola e no aproveitamento dos alunos e perspectivas futuras tendo em conta a nova legislação de enquadramento da gestão escolar e a celebração pioneira de “contratos de autonomia” destas duas escolas com o Ministério da Educação.

Capítulo 7. Conclusões e possibilidades de desenvolvimento da investigação

No capítulo 7 estabelecem-se as conclusões sobre as três áreas em que a investigação se vai progressivamente desdobrando, embora sempre subordinada à problemática da liderança, “Carlos e João, de vidas paralelas a histórias cruzadas”, “Os presidentes vistos pelos outros” e “Lideranças, impactos e perspectivas futuras”, e faz-se uma síntese conclusiva onde se aponta um conjunto de indicadores de liderança e se elencam as condições de exercício e impactos de lideranças marcantes, que resultam das conclusões dos três capítulos anteriores.

Finalmente, sinalizam-se possibilidades de desenvolvimento da investigação.

7. Fontes bibliográficas e legislativas

No final é indicada a listagem das fontes bibliográficas e legislativas utilizadas na realização da investigação.

8. Anexos

Em volume separado, transcrevem-se os textos integrais das entrevistas, a documentação relativa ao processo piloto de avaliação de escolas determinado pelo Ministério da Educação em 2005, os contratos de autonomia das duas escolas e legislação relevante.

1

MARCO TEÓRICO

ORGANIZAÇÕES, ESCOLAS E LIDERANÇA

O nosso mundo tornou-se para o melhor e para o pior, uma sociedade constituída por organizações.

Henry Mintzberg (1990, p. 13)

1. As organizações

1.1. A vida social e as organizações

Nasce-se em organizações, os hospitais, é-se educado em organizações, as escolas, exercem-se funções profissionais em organizações, as empresas ou os serviços públicos, goza-se o tempo de lazer entregue a organizações, as agências de viagem, e até na morte se é confiado a organizações, as agências funerárias.

A vida quotidiana, tal como a conhecemos nas sociedades desenvolvidas, seria impossível sem a existência de organizações. O despertador que marca o início de um novo dia, a electricidade que alimenta os electrodomésticos, o veículo que assegura o transporte, as cadeias de distribuição que garantem o abastecimento, a polícia que cuida da ordem pública, os tribunais que aplicam a justiça, os hospitais que fornecem cuidados de saúde, as cadeias de televisão que propiciam entretenimento, são organizações ou produtos por elas produzidos, de que todos dependem e se tornaram indispensáveis ao modo de vida actual.

Como afirma Mintzberg (1990, p. 13), “as organizações ocupam-se ao mesmo tempo das nossas necessidades e dos nossos tempos livres. Governam-nos e atormentam-nos (e, às vezes, simultaneamente)”. Apesar de indispensáveis e facilitadoras, a sua influência nem sempre é positiva levando à perda de controle sobre os actos individuais, transferindo a responsabilidade pessoal para autoridades e especialistas e “enquanto fontes de poder social,

podem assim subjugar os indivíduos e levá-los a fazer coisas a que eles não têm poder suficiente para resistir” (Giddens, 2004, p. 350).

Se as organizações enquadram a vida social, importa caracterizar os seus aspectos mais importantes, o seu funcionamento e os reflexos da sua existência; afinal responder à pergunta – o que são organizações?

O vocábulo organização tem origem no grego “organon”, que significa instrumento, utensílio, e é usado em duas acepções, para designar unidades e entidades sociais, como, por exemplo, as fábricas, os bancos, a Administração Pública, mas também as suas formas de organização, a articulação dos meios disponíveis aos objectivos perseguidos, a integração dos membros que as compõem num todo coerente.

Max Weber, que foi o primeiro autor a desenvolver uma interpretação sistemática da emergência das organizações modernas, citado por Giddens (2004, p. 350), considera-as como “formas de coordenar as actividades dos seres humanos, ou os bens que produzem, de uma forma constante no tempo e no espaço”. Mas há diversas formas de definir o que são organizações.

Sistemas vivos, que existem numa envolvente mais vasta, da qual dependem para a satisfação das suas diversas necessidades. (Morgan, 1986, p. 39)

Colectividades orientadas para a procura de objectivos específicos, as quais exibem estruturas sociais com uma formalização relativamente elevada. (Scott, 1987, p. 22)

Para mim, a organização define-se como uma acção colectiva que visa a realização de uma acção comum, forma de dizer que um grupo de pessoas se junta sob uma bandeira indetificadora (seja a “General Motors” ou “Chez Dupont”) para realizar certos produtos ou serviços. (Mintzberg, 1990, p. 14)

Uma organização é um grupo amplo de pessoas, estruturado em linhas impessoais e constituído para se alcançarem objectivos específicos. (Giddens, 2004, p. 348)

Cunha, Rego, Cunha e Cabral-Cardoso (2005) sintetizam assim as características das organizações.

- *Impessoalidade – Exceptuando 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. A burocracia, por exemplo, promete tratar todos os indivíduos apenas de acordo com o seu estatuto organizacional, independentemente das suas características pessoais, como a raça, a religião, as escolhas partidárias, etc. É por isso que Perrow considera a burocracia como um projecto moral.*
- *Hierarquia – É a hierarquia, mais alta ou mais baixa, que permite coordenar o trabalho de um conjunto alargado de pessoas.*
- *Dimensão – As organizações têm, no plano teórico, potencial para crescer desmesuradamente.*
- *Objectivos – As organizações perseguem um conjunto de objectivos razoavelmente bem definidos, embora possam existir discrepâncias quanto a esses objectivos.*
- *Eficiência – As organizações procuram usar os recursos de forma eficiente. A eficiência é um valor central para as organizações modernas.*
- *Fronteiras – Há marcas de separação entre a empresa e aqueles que lhe são estranhos. Por exemplo, os visitantes devem usar um cartão em local visível. O uso crescente de trabalhadores temporários mostra todavia que nem sempre são claras as linhas divisórias entre uma organização e a sua envolvente.*
- *Controlo – Toda a organização dispõe de um sistema de controlo. Por isso, segundo alguns autores, as organizações são sistemas de controlo.*
- *Trabalho – A tarefa principal da organização é o trabalho. Por conseguinte, as pessoas descrevem a sua actividade como consistindo em trabalho, trabalho árduo. Isto acontece mesmo quando as suas actividades podem ser externamente percebidas de uma forma diferente, como no caso de almoços de negócios em bons restaurantes. (p. 4)*

Uma organização é uma entidade social, com uma direcção conscientemente assumida, com fronteiras bem delimitadas e visando sempre

a realização de determinados objectivos. O facto de poder ser classificada como uma entidade ou unidade social decorre de ser integrada por grupos de pessoas que se relacionam e interagem dentro e fora da organização sem perder a noção das fronteiras e a distinção entre membros e não membros, mesmo que a organização mude ao longo dos tempos e os seus limites sejam por vezes difíceis de precisar. Qualquer organização encontra plena justificação na realização de determinados objectivos colectivos que seriam inatingíveis pela actividade de uma só pessoa ou de várias pessoas trabalhando isolada e descoordenadamente.

Edgar Schein (1986), citado por Bilhim (1996) define organização como sendo

A coordenação racional de actividades de um certo número de pessoas, tendo em vista a realização de um objectivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão do trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade. (p. 22)

As organizações são, portanto, a resultante de determinadas condições sociais, pressupõem a existência de um fim, objectivo ou meta, como requisito essencial para a sua existência, e os indivíduos que as integram necessitam ter formação e treino específico para que se possam alcançar os fins propostos através do manejo de instrumentos adequados.

A incapacidade individual para alcançar objectivos que exigem concerto e cooperação está na própria raiz das organizações pois é esta necessidade que faz as pessoas “organizarem-se” para conseguirem em conjunto atingir objectivos que individualmente jamais seriam possíveis.

A este propósito, Batanaz Palomares (2003, p. 25) salienta a importância da eficácia nas organizações já que estas só fazem sentido quando os fins a que se propõem os que as integram são alcançados, o que significa a satisfação das necessidades que provocaram a criação da respectiva organização.

Outra componente essencial do conceito de organização é o seu carácter dinâmico resultante da acção conjunta de grupos de pessoas, sem a qual não é concebível a própria existência das organizações. Este dinamismo,

para ser funcional, tem de estar ordenado, regulado e adaptado a situações e problemas concretos de grupos humanos específicos ou da sociedade em geral.

Como sublinha England, citado por Lorenzo Delgado (1994),

As organizações são criações sociais, produtos da interacção de pessoas que procuram a consecução dos seus objectivos. Estes são diversos e com frequência opostos, de forma que as organizações comportam batalhas e estratégias por parte dos seus membros para imporem aos demais um conjunto determinado de valores e crenças. Para compreender as organizações é necessário conhecer as intenções dos seus membros e o sentir que colocam nas diferentes actuações e situações. (p. 295)

Segundo Weber (1976), citado por Giddens (2004,), todas as grandes organizações tendem a ser de natureza burocrática, o que etimologicamente significa que o poder reside nos funcionários, única forma de lidar com as implicações administrativas de grandes sistemas sociais. Weber construiu um tipo ideal (forma pura) de burocracia a que atribuiu as seguintes características:

1. *Existe uma nítida hierarquia de autoridade. Uma burocracia é como uma pirâmide, com as posições de maior autoridade no topo e uma cadeia de comando que se estende do topo à base e torna possível a coordenação da tomada de decisões.*
2. *O regulamento escrito governa a conduta dos funcionários a todos os níveis da organização. Embora seja necessária a existência de alguma flexibilidade interpretativa, as normas estabelecem rotinas e estas constituem o roteiro essencial do funcionamento das organizações.*
3. *Os funcionários são trabalhadores a tempo inteiro ou assalariados. A cada lugar na hierarquia corresponde um determinado salário. Existe uma carreira profissional dentro da organização e as promoções dependem da capacidade e da antiguidade ou de ambas.*
4. *Há uma separação entre as tarefas do funcionário na organização e a sua vida privada. A distinção entre vida privada e vida profissional é acentuada com a própria distância física onde cada uma se desenrola.*

5. *Nenhum membro da organização é dono dos recursos materiais com que opera. Segundo Weber o desenvolvimento da burocracia separa os trabalhadores do controlo dos seus meios de produção.* (pp. 350-351)

Weber acreditava nas virtualidades do modelo burocrático e na sua eficácia defendendo que este possuía uma “superioridade técnica” sobre as outras formas de organização, e embora o estudo das organizações tenha sido enriquecido por contributos diversos, muitos deles críticos do modelo weberiano, os seus escritos sobre a burocracia continuam a ser o ponto de partida para a maioria das análises sobre as organizações.

Giddens (2004) sumariza algumas das análises críticas ao modelo weberiano. Weber deu primazia às relações formais nas organizações, Blau (1963), citado por Giddens (2004), acentuou as relações informais que “permitem alcançar a flexibilidade que não poderia ser alcançada de outra forma” (p. 351). Merton (1957), citado por Giddens (2004) salientou as disfunções da burocracia.

Os burocratas são treinados para confiar unicamente nas regras e procedimentos escritos. Não são encorajados a ser flexíveis, a usar as suas próprias capacidades de raciocínio na tomada de decisão ou para procurar soluções criativas. (...) Uma das maiores fraquezas da burocracia é a dificuldade que tem em lidar com casos que precisam de uma consideração e tratamento especiais. (p. 353)

Burns e Stalker (1966), citados por Giddens (2004), estabeleceram a distinção entre dois tipos de organizações – mecânicas e orgânicas.

As organizações mecânicas são sistemas burocráticos em que existe uma cadeia hierárquica de comando, com a comunicação a fluir verticalmente através de canais claros. Os empregados são responsáveis por uma tarefa descontínua; assim que a tarefa está concluída, a responsabilidade passa para o empregado seguinte. O trabalho dentro deste sistema é anónimo, com as pessoas no “topo” e “na base” a comunicarem muito raramente entre si.

As organizações orgânicas, pelo contrário, são caracterizadas por possuírem uma estrutura mais flexível na qual os objectivos gerais da

organização assumem primazia sobre responsabilidades definidas de modo estreito. Os fluxos de comunicação e as “directivas” são mais difusas, movendo-se em muitas trajectórias verticais. Considera-se que todos os que estão envolvidos na organização possuem conhecimento legítimo e contributos que podem ser utilizados para a resolução de problemas; as decisões não são um domínio exclusivo do “topo”. (p. 353)

Bilhim (1996) reportando-se também àqueles autores elenca as principais características que eles atribuem a cada um dos grupos de organizações.

As mecanicistas caracterizam-se por:

- *Maior adesão à cadeia de comando;*
- *Divisão funcional do trabalho;*
- *Natureza altamente especializada de cada tarefa;*
- *Utilização da hierarquia formal para a coordenação;*
- *Descrições detalhadas das tarefas;*
- *Tendência para a interacção entre os empregados ser vertical;*
- *Tendência para as operações e o comportamento no trabalho serem governados pelas instituições e para as decisões serem impostas pelos superiores.*

As organizações orgânicas, caracterizam-se por:

- *Pouca preocupação em aderir à cadeia de comando;*
- *Divisão do trabalho mais realista;*
- *Atribuição de responsabilidades como campo limitado de direitos, obrigações e métodos;*
- *Tarefas que não são claramente definidas com antecedência mas que, ao invés, são continuamente ajustadas e redefinidas;*
- *Existe uma rede ou matriz de comunicação;*
- *Comunicação lateral em vez de vertical e ênfase dada ao conselho em detrimento da ordem;*
- *Comportamento difuso para as tarefas da organização. (pp.137-138)*

Em síntese, as organizações mecânicas apresentam elevada complexidade, grande diferenciação horizontal, rígido relacionamento hierárquico, elevada formalização, rede limitada de informação, sobretudo

descendente, acentuada centralização decisional e escassa participação nos níveis inferiores, de que são um bom exemplo as organizações militares.

As organizações de estrutura orgânica apresentam baixo nível de complexidade e formalização, baixa diferenciação horizontal, uma alargada rede de informação com utilização da comunicação descendente, ascendente, lateral e oblíqua e elevada participação e descentralização da decisão.

Peters e Waterman (1983), citados por Bilhim (1996), são de opinião que nas organizações orgânicas a comunicação é informal, mais lateral que vertical, e privilegiado o contacto frequente com quem lida directamente com os problemas. Nas organizações mecânicas a interacção entre os membros reveste mais a forma de comunicação vertical, as tarefas são claramente definidas e o padrão da sua execução formalizado, sendo os empregados “instigados apenas a dominar a sua especialidade, recorrendo aos seus superiores imediatos em caso de dúvida” (p.139).

Foucault (1970, 1979), citado por Giddens (2004), demonstrou que a arquitectura de uma organização está directamente implicada na ordenação social e no sistema de autoridade. A geografia de uma organização afecta o seu funcionamento e as relações hierárquicas ou informais são favorecidas ou prejudicadas pela arquitectura dos edifícios e pela disposição dos serviços.

A proximidade física facilita a formação de grupos primários, ao passo que a distância pode incrementar a polarização dos grupos – uma atitude de contraposição entre «nós» e «eles» no relacionamento interdepartamental. (p. 356-357).

O tempo é outro elemento que Weber já tinha salientado e que Foucault também refere. As actividades nas organizações têm de ser devidamente coordenadas no tempo e no espaço, o que só se consegue utilizando instalações apropriadas aos fins da organização e com uma calendarização das actividades adequada. “Um horário torna possível o uso intensivo do tempo e do espaço: cada um pode ser preenchido por muitas pessoas e muitas actividades” (p. 358).

Foucault chama a atenção para o que denomina vigilância – supervisão de actividades no seio das organizações – onde todos estão sujeitos a diversas

formas de controlo, mas quanto mais baixo se está na hierarquia mais fiscalizado é o seu trabalho.

A vigilância pode assumir duas formas. Supervisão directa, que tanto pode acontecer numa fábrica, num serviço comercial ou numa escola, onde os alunos se sentam frente ao professor, geralmente em filas, às vezes até com lugares marcados numa planta da sala. Uma vigilância mais subtil constituída por informação pessoal compilada e registada ao longo de anos, que tanto pode servir para certificar formações, como nas instituições escolares, processos clínicos, nos serviços de saúde, evolução profissional, em qualquer organização, ou mesmo fins menos nobres.

Lyon (1994), citado por Giddens (2004), fala mesmo em “sociedade de vigilância – uma sociedade onde a informação acerca das nossas vidas é compilada por todo o tipo de organizações, não apenas por empregadores” (p. 359).

A revolução científica e tecnológica decorrente da evolução da informática e das telecomunicações permite que a vida de qualquer cidadão seja acompanhada a par e passo pelas mais diversas organizações, desde as chamadas telefónicas que realiza, aos movimentos das suas contas bancárias, às viagens que realiza em estradas portajadas e, cada vez mais, às deslocações pessoais captadas pelas mais diversas câmaras de vigilância, desde os supermercados aos locais de trabalho, aos bares, às igrejas e em todos os locais onde a preocupação da segurança se sobrepõe ao direito à privacidade.

A evolução das organizações não tem, no entanto, confirmado a inevitabilidade das vantagens do modelo weberiano e existem hoje numerosos exemplos de organizações que se desenvolveram segundo padrões menos hierarquizados e formais e menos dependentes de estruturas rígidas de comando vertical, optando por soluções “horizontais” e cooperantes “de forma a tornarem-se mais flexíveis e com capacidade de resposta às flutuações do mercado” (Giddens, 2004, p. 365).

Muitas das inovações organizacionais foram experimentadas com sucesso em empresas japonesas e depois adoptadas um pouco por todo o mundo, divergindo dos modelos burocráticos clássicos em aspectos marcantes

– tomada de decisões de baixo para cima, menos especialização, segurança laboral, produção em grupo, fusão entre trabalho e vida privada.

Partindo do exemplo de companhias japonesas, Ouchi (1979, 1981) tem argumentado que existem limites claros à eficácia da hierarquia burocrática. Como foi realçado por Weber. Dada a sua natureza rígida, inflexível e não envolvente, as organizações abertamente burocratizadas dão origem a “falhas internas” de funcionamento. As formas de autoridade a que Ouchi chama clãs – grupos que têm ligações pessoais próximas entre si – são mais eficientes do que os tipos burocráticos de organização. Os grupos de trabalho das firmas japonesas são um exemplo, mas sistemas de tipo clã também se desenvolvem informalmente com alguma frequência nas organizações ocidentais. (Giddens, 2004, p. 366)

A revolução científica e tecnológica mais recente, se permitiu o controlo avassalador da vida privada, também desencadeou uma profunda alteração nos modelos funcionais das organizações e novas formas de comunicação e gestão. A globalização, a deslocalização da produção e dos serviços, a comunicação permanente de dados, voz e imagem, a gestão à distância das operações financeiras em tempo real, estão a revolucionar o funcionamento das organizações e a mudar significativamente os paradigmas clássicos.

A ideia de uma organização associada a um espaço físico, tanto maior quanto a importância da própria organização, está hoje a ser substituída pelo conceito de núcleos operacionais que podem estar sediados em qualquer parte do mundo, admitindo-se que muitos colaboradores possam exercer a sua actividade a partir do próprio domicílio. As grandes organizações de hoje não estão em lugar algum, estão em todo os lugares simultaneamente.

Apesar de necessitarem de um domicílio fiscal, para efeitos de pagamento de impostos e responsabilização judicial, muitas empresas desenvolvem grande parte ou mesmo a totalidade da sua actividade *online* e os seus múltiplos clientes interagem com os serviços quase exclusivamente através de meios electrónicos, sejam *sites*, *e-mail* ou telefone.

Também a forma como as organizações se relacionam com os seus parceiros de negócios mudou radicalmente. As fronteiras físicas das

organizações vão-se esbatendo á medida que a interacção mútua se vai acentuando. Muitas organizações já não operam de forma independente e um número crescente está a aderir a modelos de interacção fundados em redes de complexas relações com outras empresas e companhias, que se traduzem na aquisição/prestação de serviços em *outsourcing*, seja no domínio da produção, da comercialização ou da informação, onde o exemplo dos *call centers* é o mais corrente.

Esta realidade está já muito longe da de Weber, citado por Giddens (2004) para quem a visão da “burocracia era a de uma unidade auto-suficiente que intersectava com entidades exteriores em pontos limitados e previamente designados” (p. 368).

Ao contrário, Castells (1996), citado por Giddens (2004), defende que “a empresa em rede é a forma organizacional mais adequada a uma economia global de informação” (p. 369). A ideia de rede encontrou na revolução científica e tecnológica da informática e das telecomunicações os meios indispensáveis á sua consecução, pois sem as ferramentas actuais seria impossível comunicar em tempo real com todo o mundo, estabelecer negócios que permitem responder na hora às exigências e necessidades emergentes dos consumidores e ultrapassar as barreiras das diferenças culturais e institucionais estabelecendo projectos comuns.

As novas realidades comunicacionais e organizacionais representam diferentes dimensões de um processo fundamental, o da desintegração da burocracia racional tradicional. Esta tendência é acentuada por uma nova realidade – a descentralização – processo que acompanha a constituição das redes.

As burocracias centralizadas de que falava Weber possuem uma organização demasiado pesada e estão de tal maneira concentradas nas suas formas pré-estabelecidas de agir que lidam mal com a mudança, sobretudo quando esta se torna simultaneamente mais profunda e rápida.

Davis (1988), defende que

à medida que as empresas, assim como outros tipos de organizações, se transformam cada vez mais em redes, passam também por um processo de

descentralização através do qual o poder e a responsabilidade são devolvidos de cima para baixo ao longo da organização, em vez de ficarem concentrados nos níveis de topo. (p. 369)

Todas estas transformações parecem pôr em causa o modelo clássico weberiano, embora não exista propriamente consenso acerca da profundidade e limites da mudança. Mintzberg (1979, 1995) considera a existência de várias estruturas organizacionais que respondem a diferentes necessidades, desde burocracias complexas a burocracias profissionais e que constituem variações do modelo clássico, até uma forma nova, designada por *adhocracia*⁸ e que assenta no trabalho em equipa, realizado por pequenos grupos de técnicos de diversas origens que se juntam para trabalhar em projectos específicos e descontínuos.

A *adhocracia* é uma forma fluida e descontínua, menos estável que as formas tradicionais de burocracia, mas que representa uma alternativa dinâmica num momento em que as organizações necessitam responder rapidamente a novos desafios com novas soluções.

Se o modelo burocrático weberiano tipificou as organizações no decurso da sociedade moderna, alguns sociólogos argumentam que as mudanças ocorridas no âmbito das burocracias estão a dar origem a “organizações pós-modernas”, caracterizadas por serem muito mais permeáveis aos contextos culturais em que operam e por apostarem na *des-diferenciação*, termo firmado por Clegg (1990), ou seja, na polivalência que é o oposto da excessiva especialização, objecto da inesquecível metáfora de Charlie Chaplin no filme *Tempos Modernos*. Nas organizações pós-modernas ser competente em muitas áreas de uma função é mais importante do que desenvolver apenas uma especialidade rotineira.

No entanto, a diferenciação organizacional é uma característica dos tempos actuais. Mais do que procurar modelos uniformes há que reconhecer que a diversidade é o que faz a riqueza das organizações, já que estas existem para satisfazer necessidades e estas exigem múltiplas respostas.

⁸ Segundo o próprio Mintzberg (1979, p. 458), termo tomado de empréstimo a Alvin Toffler (1970), que o popularizou em o Choque do Futuro. No entanto, Bilhim (1996, p. 155) refere como seu autor Warren Bennis, embora efectivamente popularizado por Toffler.

Ritzer (1996) fala da *McDonaldização da sociedade* para se referir a formas de organização social assentes nos mesmos princípios dos restaurantes McDonald – eficiência, cálculo, uniformidade e controlo através da automação – procurando assim demonstrar como as sociedades actuais se estão a tornar cada vez mais racionalizadas, mais homogéneas, mais rígidas e com menos espaço para a afirmação das diversidades pessoais.

Esta tendência torna as organizações mais eficientes, mas menos flexíveis e mais impessoais, o que já se verifica com os inúmeros sistemas de atendimento automático de voz em que não há qualquer contacto humano e apenas se interage com máquinas programadas, o que não deixa de ser inquietante.

Como assinalam Cunha, Rego, Cunha e Cabral-Cardoso (2005),

- *As organizações são realidades multifacetadas.*
- *Da existência dessas múltiplas facetas, decorre que nenhuma abordagem unitária é capaz de abarcar tamanha complexidade.*
- *Para lidar com a complexidade são necessárias teorias que aceitem a diversidade e a interdependência, em vez de reduzirem tudo a uma simplicidade artificiosa e inconsequente.*
- *Com vista a uma compreensão mais profunda da realidade organizacional, os gestores necessitam de múltiplas grelhas teóricas, as quais deverão ser aplicadas aos diversos fenómenos organizacionais.*
- *Por serem muitas coisas ao mesmo tempo sem nunca deixarem de ser uma só coisa, as organizações podem ser entendidas como uma amálgama ou uma mistura de acontecimentos e interpretações parcialmente dependentes das características e interesses do observador. (p. 13)*

O estudo das organizações, sejam elas quais forem, implica uma análise plural que ajude a superar a linearidade de soluções que não tenham em conta a necessidade de conciliar objectivos, personalidades e subculturas, não compagináveis com soluções simplistas impróprias para analisar realidades sociais tão complexas.

A organização como amálgama é a metáfora que melhor pode servir para alertar para os perigos da sobre-simplificação e para centrar o debate num aspecto essencial das organizações, a sua diversidade e pluralidade.

Dos tempos em que Weber teorizou as organizações até à actualidade o mundo mudou muito e as organizações também. É, pois, natural que se encontrem similitudes entre o modelo clássico da burocracia weberiana e muitas organizações actuais, como também é evidente que novos modelos e novas soluções organizativas têm vindo responder às necessidades e exigências de sociedades em mutação, com problemas novos a suscitarem novas abordagens. A sociedade está em mudança e as organizações também.

1.2. Configurações organizacionais

Para melhor conhecer as organizações é indispensável aprofundar os seus aspectos estruturais, que têm sido estudados por vários autores, embora Mintzberg permaneça como uma referência fundamental neste domínio.

As organizações podem ser descritas em função dos vários mecanismos de coordenação que utilizam. As mais simples podem utilizar apenas o ajustamento mútuo para coordenar o seu trabalho básico de produção de um bem ou serviço. Os seus operacionais, os que desempenham o trabalho básico são, em grande parte, auto-suficientes.

No entanto, à medida que a organização cresce a divisão do trabalho entre os seus operacionais torna-se mais complexa e suscita a necessidade de supervisão directa. O processo que até aí decorria apenas com a intervenção de operacionais passa a contar com um gestor, o que introduz uma primeira divisão administrativa do trabalho na estrutura – os que executam e os que supervisionam.

E à medida que a organização se torna mais complexa, tornam-se necessários mais gestores – não só gestores de operacionais mas também gestores de gestores. E assim se gera uma hierarquia de autoridade. (Mintzberg, 1995, p. 37)

À medida que o processo se vai tornando mais elaborado, a organização recorre a formas progressivamente mais estandardizadas, meio privilegiado de coordenação do trabalho dos operacionais. Os *analistas* são actores fundamentais deste processo. Em conjunto com os engenheiros industriais ocupam-se da estandardização dos processos de trabalho, com os controladores de qualidade, contabilistas, planificadores de produção, focam-se na estandardização dos resultados, conjuntamente com os técnicos de recursos humanos, concentram-se na estandardização das qualificações, embora este processo decorra, na maior parte dos casos, fora da organização e antes de os colaboradores serem contratados.

O aparecimento dos analistas introduz uma segunda divisão administrativa do trabalho nas organizações, entre os que executam e os que supervisionam o trabalho e aqueles que o estandardizam.

No primeiro caso, os gestores transferem para si uma parte da responsabilidade dos operacionais na coordenação por ajustamento mútuo do seu trabalho, que agora passa a ser supervisionado directamente pelos gestores. No segundo caso, os analistas substituem-se aos gestores e aos operacionais pois a estandardização substitui-se à supervisão directa e ao ajustamento mútuo.

Primeiro retirou-se ao operador uma parte do controlo sobre o seu trabalho, agora retira-se, progressivamente, ao gestor o controlo desse mesmo trabalho, à medida que os sistemas criados pelos analistas assumem o controlo da coordenação das operações.

Acabamos por ter uma organização que consiste num centro de operacionais, que executam o trabalho básico de produção dos produtos e serviços, e numa componente administrativa de gestores e analistas, que assumem uma parte da responsabilidade dos operacionais pela coordenação do trabalho. (Mintzberg, 1995, p. 38)

Assim, Mintzberg construiu um modelo tipo para todas as organizações assente em cinco elementos básicos.

- O Centro Operacional

Compreende todos os operacionais, que executam o trabalho básico relacionado directamente com a produção de bens e serviços. É aqui que a standardização é levada mais longe, embora dependendo do trabalho em questão. Um montador eléctrico e um professor são ambos operacionais, embora o grau de standardização do trabalho de um e do outro não sejam comparáveis. O centro operacional é o coração da organização, embora não dispense, com excepção de muito pequenas organizações, uma componente administrativa composta pelo vértice estratégico, linha hierárquica e tecnoestrutura.

- O vértice estratégico

Encontra-se no outro extremo da organização, integra todos os membros com responsabilidades globais na organização, e tem como função assegurar que a organização cumpre a sua função com eficácia e alcança os resultados esperados. Os membros do vértice estratégico têm uma perspectiva de conjunto da organização, mas também uma visão mais abstracta. O trabalho é menos standardizado, os ciclos de decisão são longos e o ajustamento mútuo é o mecanismo de coordenação mais corrente.

- A linha hierárquica

Liga o Vértice Estratégico ao Centro Operacional. Esta cadeia vai dos quadros mesmo abaixo do Vértice Estratégico até aos supervisores de primeira linha, os que exercem autoridade directa sobre os operacionais e personificam o mecanismo de supervisão que Mintzberg (1995, p. 45) denomina de “supervisão directa”. É esta necessidade de supervisão directa que fundamenta a existência da linha hierárquica perante a impossibilidade de nas organizações com alguma dimensão um único gestor supervisionar todos os operacionais. É assim que se estrutura uma hierarquia organizacional com um gestor de primeiro nível

responsável por um certo número de operacionais, o que constitui uma unidade organizacional básica; várias destas unidades ficam sob a supervisão de um gestor de nível mais elevado até que o conjunto de todas as unidades forma a organização, sob a direcção de um gestor de topo.

- A tecnoestrutura

É constituída pelos analistas e pelo seu pessoal de apoio. Os membros que a integram não desempenham trabalho operacional embora a sua função o afecte. A tecnoestrutura só é eficaz quando utiliza técnicas de análise e controlo para tornar mais eficaz o trabalho dos operacionais, pelo que é a verdadeira responsável pela standardização na organização.

- O pessoal de apoio (funções de apoio logístico)

São todos os colaboradores que fora do fluxo de trabalho operacional prestam apoio especializado nas diversas áreas da organização. Por exemplo, numa escola, os serviços administrativos, a biblioteca, a reprografia, os serviços de limpeza, a segurança, o pessoal dos bares e cantinas, não fazem parte do Centro Operacional mas têm como função prestar apoio à sua missão básica – o ensino. Muitas das unidades de apoio podem constituir mini organizações que podem funcionar com independência relativamente ao Centro Operacional mantendo entre si apenas relações de comunidade.

Estes cinco elementos correspondem a forças que impelem as organizações em diferentes direcções, a que acabam por corresponder, de acordo com a categorização de Mintzberg (1995, pp. 329-491), cinco configurações.

- A estrutura simples

A sua principal característica é não ser elaborada. A tecnoestrutura é inexistente ou pouco desenvolvida, com escasso pessoal de apoio; a divisão do trabalho é pouco elaborada e a diferenciação entre operacionais e gestores é pequena. Os comportamentos são pouco formalizados e recorre-se pouco ao planeamento, à formação e aos mecanismos de ligação. Este tipo de estrutura é acima de tudo orgânica. A supervisão é directa e as grandes decisões são geralmente tomadas apenas pelo gestor de topo, emergindo o Vértice Estratégico como elemento-chave da estrutura, que pouco mais costuma ter do que uma pessoa a comandar e um centro operacional orgânico.

- A burocracia mecanicista

Nesta configuração as tarefas operacionais são rotineiras e muito especializadas, os procedimentos são muito formalizados no Centro Operacional, verifica-se larga produção de regras, regulamentos e uma comunicação muito formalizada em toda a organização, grandes unidades ao nível operacional, o agrupamento das tarefas baseado nas funções, uma centralização acentuada dos poderes de decisão, uma estrutura administrativa elaborada e uma distinção clara entre operacionais e funcionais.

Para assegurar a sua coordenação esta configuração depende fundamentalmente da standardização dos processos de trabalho operacional o que torna a tecnoestrutura um elemento crítico e decisivo na organização.

A tomada de decisão segue as linhas formais da hierarquia e verifica-se uma clara diferenciação entre as unidades sob todas as suas formas, a divisão vertical e horizontal do trabalho, a diferença entre operacionais e funcionais, entre os diversos níveis hierárquicos, entre as funções e entre o estatuto dos seus membros.

O controlo pode tornar-se quase uma obsessão, pois estas configurações são atreitas a gerar conflitualidade e aquele é o meio de o conter. A eliminação da incerteza, da imprevisibilidade, da falha, como condições para assegurar o funcionamento sem deslizes da organização mobilizam grande parte das energias dos gestores, que não dispensam a existência de uma enorme teia burocrática minuciosamente afinada, o que reforça o poder do Vértice Estratégico.

Estas configurações verificam-se, sobretudo, nas organizações maduras, com grande volume de trabalho operacional e com um tempo de vida razoável e portanto propiciador da existência de um lastro de normas significativo.

- A burocracia profissional

A sua característica mais notória é que a sua coordenação assenta na estandardização das qualificações e no parâmetro de concepção que lhe corresponde, a formação e a socialização. A Burocracia Profissional recruta especialistas convenientemente formados e socializados, que são profissionais, conferindo-lhes considerável margem de manobra no controlo do seu próprio trabalho.

Uma das singularidades desta configuração é que o profissional que tem controlo sobre o seu próprio trabalho actua com independência face aos seus colegas, embora sem se afastar dos clientes para quem trabalha.

A estrutura destas organizações é essencialmente burocrática e a sua coordenação, aliás como a da Burocracia Mecanicista, é assegurada por padrões que pré-determinam os processos e os resultados esperados.

Uma diferença fundamental em relação àquela é o facto de os padrões organizativos não resultarem da intervenção da tecnoestrutura, mas serem construídos, em grande parte, fora das estruturas da organização, por associações profissionais autogeridas. Enquanto na Burocracia Mecanicista existe uma autoridade de posição, que é de

natureza hierárquica, a Burocracia Profissional sublinha a importância do poder da competência, que é de natureza profissional.

Como as burocracias profissionais trabalham para clientes segmentados e como a categoria está associada aos especialistas de uma mesma função, o agrupamento das unidades na estrutura faz-se ao mesmo tempo numa base de mercado e numa base funcional.

O Centro Operacional é o elemento mais importante nesta configuração e embora o Pessoal de Apoio esteja muito desenvolvido tem sobretudo como missão servir o Centro Operacional.

Frequentemente existem hierarquias paralelas. Para os profissionais no sentido ascendente e democrática. Para as funções de apoio logístico, no sentido descendente e de natureza idêntica às da Burocracia Mecanicista.

Os gestores de topo, sejam nomeados ou eleitos, acabam no desempenho das suas funções por ter de actuar de maneira muito semelhante pois as tarefas que lhes incumbem os colocam em patamares decisoriais idênticos. Grande parte do seu tempo é ocupado a resolver problemas internos e desempenham papéis que relevam das fronteiras da organização, por exemplo, entre os profissionais no interior e as partes interessadas, governos, associações de clientes, que se situam no exterior da organização. Em muitos casos os profissionais acabam dependentes dos administradores eficazes e embora muitas vezes não se revejam nessa dimensão organizativa, têm a consciência da sua importância na defesa das suas próprias condições de trabalho.

Como nota Mintzberg (1995, p. 394) “o conceito de estratégia – tomado no sentido de estrutura única e integrada das decisões comuns a toda a organização – perde uma boa parte do seu sentido na Burocracia Profissional” uma vez que as estratégias são sobretudo o somatório das dos profissionais tomados individualmente, assim como as das associações profissionais externas.

Esta terceira configuração estrutural aparece por toda a parte sempre que o centro operacional de uma organização seja dominado pelos operacionais qualificados – os profissionais – que utilizam procedimentos que

são difíceis de aprender, mas que são, não obstante, bem definidos. Isto corresponde a um ambiente que é ao mesmo tempo complexo e estável – suficientemente complexo para exigir a utilização de procedimentos que exigem anos de formação formal, contudo suficientemente estáveis para que estas competências possam ser bem definidas e, de facto, estandardizadas. (Mintzberg, 1995, p. 396)

Na forma pura a Burocracia Profissional utiliza tecnologia sofisticada ao nível dos conhecimentos que utiliza, mas o seu sistema técnico, ou seja, o conjunto dos instrumentos que utiliza, não o é.

Os profissionais gozam, nesta configuração, de autonomia considerável, podendo mesmo dispensar-se de coordenar a sua actividade com a dos seus pares, libertando-se assim de muitas pressões e podendo aperfeiçoar-se sem interferências de terceiros. Esta margem de autonomia introduz um efeito perverso na relação dos profissionais com as organizações já que os mecanismos de controlo sobre o seu trabalho são relativamente pouco eficazes e os meios para corrigir as deficiências muito frouxos se os próprios profissionais as ignorarem ou se mostrarem avessos a corrigi-las.

Como a Burocracia Mecanicista também a Burocracia Profissional é uma estrutura pouco flexível, bem adaptada à produção de resultados estandardizados mas pouco aberta à inovação. A mudança é mais o resultado da evolução lenta dos profissionais do que de decisões da administração.

- A estrutura divisionalizada

Esta configuração, à semelhança da Burocracia Profissional, tem características funcionais mais próximas de um conjunto de entidades, em muitos casos quase autónomas, do que de uma organização verdadeiramente integrada.

No entanto, enquanto na Burocracia Profissional as entidades correspondem a pessoas, na Estrutura Divisionalizada são unidades organizativas que podem ser denominadas divisões, reportando a uma

estrutura central, a sede. Muitas das empresas do mundo industrial organizam-se segundo este modelo, assim como algumas universidades, hospitais e empresas estatais.

Esta configuração difere das restantes na medida em que não se trata de uma estrutura completa, que vai do vértice estratégico até ao centro operacional, mas de uma estrutura que se sobrepõe a outras, já que cada divisão tem a sua própria estrutura.

Em regra as divisões assumem a configuração de uma Burocracia mecanicista, enquanto a Estrutura Divisionalizada se concentra nas relações estruturais entre aquelas e a sede, entre o vértice estratégico e o vértice da linha hierárquica de cada divisão.

Cada unidade corresponde a uma divisão autónoma na estrutura, com as suas regras, o seu pessoal e os meios materiais necessários ao seu funcionamento. Apesar de cada uma representar uma sub-organização, podendo estar dotada de maior ou menor autonomia, existe uma estrutura central responsável pela definição de uma estratégia comum e de metas globais, que exerce o poder de decisão e controlo sobre toda a organização.

A equipa de gestão de cada unidade goza de uma apreciável margem de liberdade na direcção das suas divisões, representando cada uma delas uma espécie de “pequena empresa” gerida como uma burocracia mecanicista.

“Sinteticamente, podemos definir esta configuração como possuindo responsabilidades e operações descentralizadas com um controlo coordenado” (Bilhim, 1996, p. 153). Em geral, a sede concede às divisões autonomia para a tomada das suas próprias decisões, mas dentro do respeito pela estratégia e objectivos gerais, definidos centralmente, exercendo depois um apertado controlo sobre os resultados dessas decisões.

Constituem parâmetros essenciais desta configuração a standardização dos resultados, o sistema de controlo dos desempenhos através de uma linha hierárquica bem definida, a descentralização limitada e o agrupamento das unidades na base dos mercados.

Existe um factor de contingência que, mais do que qualquer outro, incita a organização a adoptar a Estrutura Divisionalizada. Trata-se da diversidade dos mercados. A organização que encara um mercado integrado único não pode dividir-se em divisões autónomas; porém, a organização dotada de mercados distintos dispõe de um incentivo para criar uma unidade para lidar com cada mercado. Isto permite à organização gerir centralmente a sua pasta estratégica, ao mesmo tempo que dá a cada componente dessa pasta a atenção exclusiva de uma só unidade. (Mintzberg, 1995, p. 421)

A Estrutura Divisionalizada apresenta como características positivas o facto de ao concentrar nas divisões o trabalho operacional permitir à estrutura central ocupar-se predominantemente da estratégia e dos problemas de longo prazo, ao dotar as divisões de autonomia fomentar a formação e o desenvolvimento de novos gestores de topo, ao manter uma estrutura divisonal paralela evitar a contaminação mútua, diminuindo significativamente os riscos de que problemas que afectem uma unidade se repercutam em toda a organização. Também permite conciliar as economias de escala de uma organização de grande dimensão com a flexibilidade das pequenas organizações, já que as divisões assumem exactamente esse papel – pequenas organizações dentro de uma grande organização.

Em contrapartida as desvantagens do modelo relevam da duplicação de funções entre as várias divisões, gerando custos acrescidos e diminuindo a eficiência, da propensão para o conflito pela concorrência entre divisões e da autonomia mitigada, tanto mais que esta só se exerce dentro dos estreitos limites do que é definido a nível central, onde são ferreamente controlados os aspectos globais da estratégia e da gestão dos recursos financeiros.

- A Adhocracia

A adhocracia caracteriza as estruturas concebidas para durarem pouco, “aproximando-se do que Burns e Stalker entendiam por organizações orgânicas” (Bilhim, 1996, p. 155).

Nenhuma das estruturas anteriormente referidas é capaz de assegurar “inovações sofisticadas” (Mintzberg, 1995, p. 457). A Estrutura Simples pode gerar inovação mas apenas em termos relativamente simples. As Burocracias Mecanicistas e Profissionais são configurações concebidas para aperfeiçoar programas-padrão, mas não para inventar programas novos. A Estrutura Divisionalizada pode resolver o problema da rigidez estratégica da Burocracia Mecanicista, mas também não foi concebida nem possui condições para a inovação, uma vez que privilegia o controlo pela estandardização dos resultados.

“A inovação sofisticada exige uma quinta configuração estrutural, muito diferente das outras, que permite reunir peritos provenientes de disciplinas diversas em grupos de projecto *ad hoc* que trabalham sem atritos” (Idem, p. 458).

A Adhocracia caracteriza-se por uma estrutura muito orgânica e com pouca formalização do comportamento, especialização horizontal forte e fundada na formação, tendência para que as unidades funcionais de gestão de pessoal agrupem especialistas, normalmente organizados em grupos de projecto para a realização de trabalho específico, utilizando mecanismos de ligação como principal forma de encorajamento mútuo no interior de cada equipa e na ligação entre elas, o que funciona como mecanismo de coordenação relevante.

A par destes aspectos verifica-se também uma descentralização selectiva nas várias equipas, situadas em diferentes patamares da organização e que integram quadros hierárquicos e peritos operacionais em “combinações” variáveis.

Como, por definição, inovar significa romper com rotinas estabelecidas, uma organização inovadora não pode apoiar-se em nenhuma forma de estandardização para coordenar as suas actividades, devendo “evitar a divisão acentuada do trabalho, a diferenciação marcada entre as unidades, o comportamento muito formalizado e a utilização intensiva dos sistemas de planeamento e controlo” (Ibidem).

Das configurações referenciadas esta é a que menos respeita os princípios clássicos da gestão e, em especial, a unidade de comando, uma vez que a informação e os processos de decisão circulam de modo

flexível e informal, conforme as necessidades, visando a promoção da inovação, o que pode significar ultrapassar a estrutura de autoridade sempre que necessário.

A Adhocracia recorre a profissionais altamente qualificados, o que a aproxima das burocracias profissionais, mas ao contrário destas não pode recorrer às qualificações estandardizadas destes especialistas como forma de assegurar a coordenação das suas actividades, sob pena de impedir a inovação e fomentar a estandardização.

Nas Adhocracias os especialistas gozam de imenso poder pois muitas vezes são os únicos que conseguem perceber para onde se caminha o que, inevitavelmente, altera a estrutura tradicional de decisão das organizações e os coloca no centro do processo.

A estrutura matricial é muito adoptada nestas configurações que têm tendência para utilizar ao mesmo tempo o agrupamento por função e o agrupamento por projecto, de acordo com a formação dos profissionais e do trabalho que desenvolvem.

O poder decisional é descentralizado, uma vez que a direcção não tem condições nem conhecimento para tomar determinadas decisões, pelo que a flexibilidade e rapidez para decidir dependem de equipas descentralizadas de profissionais que intervêm no processo de decisão.

A descentralização é selectiva, tanto na dimensão horizontal como vertical e o poder decisional é distribuído entre os gestores e os não-gestores em todos os níveis da hierarquia, de acordo com as decisões a tomar, circunstância pela qual ninguém pode monopolizar o poder de inovar.

Nas organizações configuradas como adhocracias o controlo sobre o processo de definição da estratégia não se encontra claramente localizado nem no vértice estratégico, nem em parte alguma da organização, sendo mais exacto descrevê-lo como um processo de formação de estratégia que decorre, essencialmente, das decisões que vão sendo tomadas.

As características das adhocracias estão muito em voga, a ênfase posta na especialização, o carácter orgânico da estrutura, a existência

de grupos de projecto e de trabalho, a descentralização de poder sem concentração em nenhum centro específico da organização, a estrutura matricial, os sistemas automatizados e sofisticados, os ambientes complexos e dinâmicos (Mintzberg, 1995, p. 485).

Estas particularidades fazem das adhocracias modelos muito correntes nos tempos actuais, sendo seguidas por muitos gestores, sobretudo quando o meio é dinâmico e complexo, quando se exigem profissionais altamente qualificados ou quando se utilizam novas formas de organização do trabalho.

- Características gerais das configurações organizacionais

A partir dos estudos de Mintzberg, Bilhim (1996) resume alguns dos princípios mais marcantes das diferentes configurações estruturais das organizações.

A Estrutura Simples e Adhocracia são, na sua essência, estruturas orgânicas, enquanto as restantes são mais mecanicistas na sua forma. Cada uma é única e adequada a cada situação específica.

A Estrutura Simples é recomendada para pequenas organizações inseridas em ambientes dinâmicos, como resposta a situações de crise ou quando se deseja centralizar o poder de controlo.

A Burocracia Mecanicista é eficiente em organizações de grande dimensão com um ambiente simples e estável e com um tipo de trabalho rotinizado e standardizado.

A Burocracia Profissional é eficiente para operar em ambientes complexos que exigem profissionais altamente qualificados e com largo poder de decisão.

A Estrutura Divisionada⁹ assemelha-se à Burocracia Mecanicista e foi desenhada para organizações de grande dimensão, orientadas para produtos e mercados diversificados, num contexto simples e estável.

⁹ Bilhim (1996) utiliza o termo divisionada em vez de divisionalizada, opção do tradutor de Mintzberg (1995).

Por último a Adhocracia foi construída para situações que impliquem estratégias de alto risco, trabalho e tecnologia não standardizáveis, próprias de ambientes simultaneamente complexos e dinâmicos. (p. 159)

Esta viagem breve pelos pressupostos teóricos das organizações encontra a sua plena justificação na necessidade de, sendo a escola uma organização, de acordo com a classificação de Mintzberg (1979, 1995) enquadrável nas burocracias profissionais, se tornar necessário, por um lado, caracterizar esta configuração organizacional e, por outro, contrastá-la com as restantes.

Num país como Portugal não é corrente estudar as escolas pelo seu lado organizacional, dir-se-á que existe até um certo pudor em encará-las como organizações e daí a abordagem muito comum na perspectiva das comunidades educativas, associando às escolas um certo sentido de um colectivo de interesses convergentes.

Como um território de utopia, as escolas são encaradas como um mundo de “bons selvagens”, como diria Rousseau, fingindo-se ignorar as contradições políticas, sociais, económicas, culturais, de desenvolvimento e outras, que nelas se manifestam e que as transformam em organizações especiais onde os interesses nem sempre convergentes dos diversos actores não podem ser ignorados nem desprezados.

O conhecimento das organizações é indispensável para que seja possível abordar a realidade escolar numa perspectiva mais consentânea com a realidade, não ignorando as suas especificidades nem as suas características organizacionais, que permitem ver mais fundo e mais claro sobre a realidade escolar, em geral, e sobre o funcionamento de cada escola, em particular.

1.3. A cultura organizacional

O termo “cultura organizacional” data dos anos 60 do século passado, quando foi referenciado pela primeira vez na literatura de língua inglesa, como sinónimo de clima das organizações. Nos anos 70 apareceu o termo equivalente “cultura de corporação”, e desde então falar da cultura de uma organização ou companhia tornou-se corrente.

Nos finais dos anos 70 e ao longo de toda a década de 80, desenvolveu-se um interesse notório pelos estudos da cultura organizacional e houve uma tomada de consciência

por parte de teóricos e práticos, da importância dos factores culturais nas práticas de gestão, e a crença no facto de a cultura constituir um factor de diferenciação das organizações bem sucedidas das menos bem sucedidas, sendo a "boa cultura" de organização (no sentido de adequada) um factor explicativo do sucesso económico. (Ferreira, Neves, Abreu, Caetano, 1996, p. 315)

A cultura organizacional tem suscitado vivo interesse e amplo debate, tendo-se tornado um importante objecto de análise para investigadores e um atractivo campo de intervenção para consultores em organização e gestão.

A relevância do tema não é de hoje embora a temática da cultura organizacional tenha sido tratada no passado sob grande variedade de designações e a partir de quadros teóricos diversos – clima, imagem, identidade, filosofia, ideologia, organização informal, entre outros.

A concorrência desmedida em termos internos e externos, a ética laboral que domina esta época (melhoria das condições de trabalho, satisfação no trabalho, responsabilidade social), a evolução da estrutura das empresas a partir do choque petrolífero, e, conseqüentemente, o incremento das teorias de Desenvolvimento Organizacional são pontos de partida para o aparecimento desta abordagem cultural. (Câmara, Guerra e Rodrigues, 1998, p. 131)

A preocupação com aspectos como a imagem, a comunicação nas organizações, ou os rituais que as distinguem das restantes, multiplicaram-se, e a gestão estratégica da empresa passou a considerar o elemento "cultura", a par de outros tradicionalmente valorizados como meios tecnológicos, gestão do tempo, vendas, entre outros.

Estudos sobre a "excelência" empresarial sugerindo que as organizações e a sua ecologia podiam ser estudadas a partir de uma perspectiva cultural alcançaram significativa notoriedade no passado (Pascal e Athos, 1981; Ouchi, 1981; Peters e Waterman, 1983; Archier e Serieyx, 1983).

Grande parte do êxito obtido decorre de se ter generalizado a ideia de que a cultura é o factor que distingue as empresas de sucesso ou “performantes” (Gomes, 2000, p. 26) das outras e que a cultura é o elemento base da excelência, catalizador das condições internas e externas indispensáveis a um projecto colectivo de sucesso.

O que é novo, na sua formulação actual, tem sem dúvida muito a ver com a renovação conceptual e metodológica ocorrida na psicologia, com o conseqüente distanciamento em relação a um behaviorismo estrito, e a aporções de outras ciências sociais e ainda com o facto de virem a ocorrer transformações profundas nos planos tecnológico ou económico, como as que se verificaram com a mundialização da economia, o poderio do mercado nos novos países industrializados ou a crescente competitividade internacional, que inevitavelmente têm obrigado à reorganização da gestão do trabalho nas sociedades contemporâneas.

Novo também é o facto de a análise cultural não se limitar ao nível interno das organizações, mas se ocupar também das relações inter-organizacionais (Gomes, 2000, p.87). O interesse pela cultura interna traduz assim novas atitudes face ao fenómeno organizacional. A crise ideológica dos anos 60 e energética dos anos 70, agora novamente num pico de importância, obrigou as empresas a assumirem nova identidade, privilegiando a qualidade e excelência como forma de assegurar a sua sobrevivência.

O reconhecimento das organizações como realidades sociais determina novas formas de encarar as relações de trabalho, seja no domínio teórico, seja nas práticas relacionais e produtivas, gerando-se progressivamente a consciência da existência de uma cultura própria em cada organização.

Aquela desempenha uma função simbólica, ao representar a realidade complexa que é a vida social de um conjunto de pessoas, assumindo também uma função identificadora, como referência principal de pertença a um grupo ou uma sociedade.

Um outro factor, não menos importante, releva a importância da gestão da cultura nas organizações; o facto de, progressivamente, os locais de emprego se terem vindo a tornar cada vez mais comunidades de vida, assumindo a função de preencher o espaço deixado vazio por outras instituições, como a escola, a igreja, associações ou grupos de residência.

As comunidades de trabalho ganham pois protagonismo na socialização dos indivíduos. Dotadas de linguagem e identidade próprias, afastam-se da tradicional e redutora função de sistema produtivo e assumem-se como sistema social vivo.

Com a desagregação dos grupos tradicionais, a Empresa surge agora ao lado da Família e da Escola como ponto-chave da socialização. É na cultura da organização e no grupo que ela forma, que o indivíduo vai reforçar a sua identidade social, contrapondo-a aos grupos externos. (Câmara, Guerra e Rodrigues, 1998, p. 131)

O acentuar da perspectiva cultural traduz um interesse acrescido pela construção de um sentido identitário que resulta de um processo de partilha da realidade quotidiana por parte dos membros da organização e pela tentativa, mais ou menos deliberada, para construir uma determinada identidade e gerir as relações entre seres humanos (Pepper, 1995; Bernoux, s.d.).

Bolívar (2004, p. 447) considera dever ter-se em conta o conceito de “Identidade organizacional”, ou seja, a forma como os membros de uma organização percebem, sentem e pensam a sua organização.

Este significado é congruente com entender a organização como uma realidade social construída por uma colectividade. Todos os actores, e não só os dirigentes, participam no processo gerador de identidade, aparecendo esta como uma realidade discursiva e interactiva, como um conceito reflexivo negociado. Partindo de uma perspectiva narrativa, a identidade torna-se uma realidade construída conjuntamente com as convenções, discursos e representações dos seus membros.

A cultura organizacional permite criar nos membros de uma organização um sentimento de pertença, visto todos se sentirem portadores do mesmo conjunto genérico de valores, partilhando ideias claras sobre quais os comportamentos aceitáveis ou inaceitáveis no contexto da sua empresa.

É assim facilitada a homogeneização de atitudes dos seus membros, e o alinhamento destes em conformidade com a missão da organização reforçando o potencial da cultura organizacional própria no sentido de distinguir aquela instituição das demais, criando nos seus elementos um sentimento de pertença

e partilha de valores que os compromete com a sua tarefa, tendo em vista o bem comum da instituição. "A cultura é também, como daqui resulta claro, um mecanismo de orientação e controlo que molda e guia as atitudes e comportamentos dos empregados" (Câmara, Guerra e Rodrigues, 1998, p. 153).

As características que definem uma cultura organizacional existem em qualquer instituição num maior ou menor grau de um contínuo, dependendo das características da organização e da complexidade da sua envolvimento.

No entanto, o processo subjacente à construção da cultura organizacional

Tem de ser entendido à luz de uma complexa rede de interações multivariadas e dialécticas entre factores sociais, institucionais e organizacionais, estes últimos entendidos como o conjunto de relações de trabalho, de poderes e a rede de relações informais que originam a "aprendizagem cultural". (Torres, 1997, p. 32)

Embora não exista uma definição padrão para o conceito, Hofstede (2003) considera que a cultura organizacional ou de corporação se pode caracterizar de acordo com os seguintes elementos:

- *holística: refere-se ao todo como sendo mais do que a soma das partes;*
 - *determinada historicamente: reflecte a história da organização;*
 - *relacionada com os estudos de antropólogos: tais como rituais e símbolos;*
 - *construída socialmente: criada e preservada pelo grupo de pessoas que em conjunto formam a organização;*
 - *suave: embora Peters e Waterman garantam aos seus leitores que "suave é duro";*
 - *difícil de mudar: embora não haja acordo sobre o grau de dificuldade.*
- (p. 210)

Podem ainda acrescentar-se outras características que contribuem para definir a essência da cultura de uma organização, como sejam:

- A identificação do funcionário mais com a empresa no seu todo, do que com a sua profissão ou tarefa específica.
- A colocação de ênfase no grupo, organizando-se o trabalho essencialmente com base em equipas, e não numa base individual.
- A focalização nas pessoas, no sentido de serem tomados em consideração os efeitos das decisões sobre os membros da instituição.
- A integração departamental, visível na medida em que os diferentes departamentos ou unidades têm a possibilidade de actuar de forma independente.
- O controlo, analisando de que forma as regras e a supervisão directa determinam a verificação do comportamento dos empregados.
- A tolerância do risco, em que importa saber até que ponto os empregados são encorajados a inovar e enfrentar o risco.
- Os critérios de recompensa, visíveis na atribuição de compensações em função de factores como o desempenho (idealmente), favoritismo, antiguidade.
- A tolerância de conflitos com maior ou menor espírito de abertura.
- A orientação para fins ou meios, em que se procura descobrir se as preocupações essenciais da gestão dizem respeito aos resultados, ou aos meios utilizados para os atingir.
- A concepção de sistema aberto – ou seja, a medida em que a organização está atenta às modificações no ambiente externo, e actua em resposta às suas necessidades. (Matias, s/d)

A cultura de uma organização é então, em sentido lato, o conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, hábitos, rotinas, mitos, cerimoniais, formas de interacção, formas de comunicação, práticas, que se traduzem em normas de comportamento comuns aos seus membros, genericamente aceites por todos, e que a individualizam e a tornam única perante qualquer outra.

A cultura dominante expressa as normas, valores e crenças essenciais a toda a organização e que são partilhados por um número maior ou menor de

membros. Quando se fala de cultura organizacional está-se a referir à cultura dominante, à macro visão da cultura que confere à organização a sua personalidade distinta. (Bilhim, 1996, p. 170)

Esta matéria é controversa porque não se pondo em causa a existência de uma cultura dominante é necessário equacionar a possibilidade de mais do que a homogeneidade cultural na sobrevivência de uma organização contar a sua capacidade de adaptação, isto é, ser capaz de refazer a sua cultura em resposta a mudanças do seu nicho ecológico. "Mais importante que o problema da homogeneidade cultural *versus* heterogeneidade, é a necessidade de avaliar a complexidade dos problemas e o grau de ajuste das soluções aos mesmos" (Ferreira *et al.*, 1996, p. 318).

A cultura organizacional está em constante desenvolvimento, adaptando-se às alterações do meio ambiente e aos problemas internos, embora os elementos chave na vida do grupo que estejam completamente assimilados e tenham atingido níveis avançados de estabilização não sofram alterações.

Associado ao conceito de *cultura organizacional* aparece o de *clima organizacional* e embora este conceito seja tratado de forma mais desenvolvida no âmbito das *organizações escolares*, importa deixar aqui sinalizadas algumas questões de fundo.

A cultura pode ser detectada em vários graus ou níveis. O nível fenoménico, corresponde ao que é mais aparente: a ocupação do espaço; a forma de relacionamento das pessoas (...) Um segundo nível tem a ver com os esquemas perceptivos e avaliativos dos diferentes actores. Este segundo nível corresponde ao conceito de clima organizacional. A um terceiro nível de análise, e que é verdadeiramente o que corresponde ao conceito de cultura organizacional no que ele encerra de mais profundo, situam-se os valores e os pressupostos tácitos subjacentes aos modos de actuação dos actores organizacionais. (Jesuíno, citado por Torres, 1997, p. 11)

Também Schein (1990) salienta que:

O clima é unicamente uma manifestação de superfície da cultura e, por conseguinte, a pesquisa sobre o clima não nos permite aprofundar as razões de funcionamento das organizações. Nós precisamos de explicações para as variações no clima e nas normas e é esta necessidade que, por fim, nos conduz aos conceitos mais profundos como o de cultura. (p.109)

Embora não colha unanimidade a distinção entre cultura organizacional e clima organizacional, como são o exemplo de Shneider (1985) e Ouchi e Wilkins (1985), que postulam como sinónimos os dois conceitos, ou Reichers e Schneider, citados por Pina e Cunha et al (p. 549), que consideram que o clima organizacional não é um elemento da cultura organizacional, constituindo um fenómeno distinto embora relacionado, há uma tendência para considerar a cultura como correspondendo ao conjunto de elementos constituintes de um lastro mais profundo e menos mutável e o clima ao mais superficial e mais facilmente manipulável (Bilhim, 1996; Brunet, 1992; Batanaz Palomares, 2003; Coronel Llamas, López Yánéz, Sánchez Moreno, 1994; Gairín Sallan, 1996).

2. As organizações escolares

Uma instituição escolar tem de entender-se hoje como um sistema aberto cujo princípio fundamental não é já a velha ideia de uma entidade constituída por estudantes e professores.

Garcia Hoz (1975, p.12)

Sendo a Escola uma organização e cada escola, na sua singularidade, uma realidade mais ou menos próxima do modelo geral, impõe-se caracterizar os seus aspectos mais marcantes quanto à forma como se organizam, funcionam e são geridas.

Naturalmente que se procurarão delinear as linhas fundamentais de um modelo, e sendo certo que o mesmo conhecerá particularidades várias consoante os contextos, também não é menos verdade que o essencial das suas características se mantém sempre que a organização está presente. As escolas, onde quer que funcionem, possuem dois elementos basilares – alunos e professores – e perseguem os mesmos objectivos - provocar mudanças nos comportamentos dos primeiros como resultado da acção dos segundos. A isso se chama aprendizagem e ensino.

A educação, para além da sua faceta individual, possui uma dimensão social que se manifesta na interacção, entre gerações, própria do acto educativo e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas (família, escola, meios de comunicação social, grupos e associações diversificadas).

Porém, poder-se-á ainda falar numa outra dimensão da educação – a organizacional – que consiste na concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio, um estabelecimento, que a cultura ocidental denominou escola (López, 1985, p. 126). (Costa, 2003, p. 9)

Mas estes são apenas alguns dos elementos característicos destas organizações consideradas complexas e que Mintzberg (1990,1995,1999) define como *profissionais*.

Trata-se de organizações indispensáveis para realizar de uma forma altamente qualificada actividades muito estáveis, onde se pode agir quase

como se cada um fosse patrão de si próprio e onde o melhor e o pior depende de uma demarcação muito fluida entre a colegialidade (trabalhar pelo bem comum) e a política (trabalhar para o seu próprio interesse). Hospitais, universidades, escolas não superiores, sociedades de auditores, entre outras, contam-se entre as organizações profissionais.

Em termos estruturais, uma organização pode ser burocrática sem ser centralizada. Isto acontece quando o trabalho é complexo e se necessita de uma realização e de um controlo efectuado por profissionais, mantendo-se a estabilidade de tal forma que as qualificações destes profissionais possam ser aperfeiçoadas através de programas de standardização operacional. Esta estrutura toma a forma de uma *burocracia profissional* assente nas qualificações e saberes dos seus profissionais que produzem bens e serviços standardizados.

As organizações profissionais para coordenarem as suas actividades apoiam-se na standardização das qualificações que elas próprias realizam através da formação e da socialização (inculcação de valores) e recrutam especialistas com formação e socialização adequada – os profissionais – deixando-lhes uma latitude considerável no controlo do seu próprio trabalho.

Isto significa que os profissionais agem com relativa independência dos seus colegas, mas se mantêm próximos dos clientes ou usuários – os médicos contactam e acompanham directamente os doentes, os professores estabelecem relações estreitas e quase quotidianas com os alunos.

A maior parte da coordenação necessária é realizada pela standardização das qualificações e do saber e qualquer que seja o seu grau, a sua complexidade garante aos profissionais uma latitude considerável na sua aplicação. Jamais dois profissionais da mesma área utilizarão as suas competências exactamente de forma igual, devendo fazer uso da sua capacidade de formular juízos.

A formação, reforçada pela socialização, é uma questão complexa nas organizações profissionais. A formação inicial dura, geralmente, muitos anos e é feita nas universidades ou em instituições especializadas, a que se seguem períodos de aprendizagem prática onde se aplicam conhecimentos adquiridos e se aperfeiçoam competências. À medida que os seus conhecimentos aumentam e as suas práticas se tornam mais eficazes, os profissionais

progridem nas suas carreiras. É por isso que a burocracia profissional assenta numa autoridade de natureza profissional “o poder da competência” (Mintzberg, 1990, p. 259).

De facto, é muito difícil para uma organização profissional apoiar-se sobre outras formas de standardização, os processos de trabalho são muito complexos para serem objecto de standardização por analistas, basta pensar no trabalho de um cardiologista ou de um professor. Da mesma forma, é difícil medir, e portanto standardizar, o produto do trabalho de um profissional, veja-se como se conseguiria isso no âmbito de uma consulta médica ou de uma aula. Algo de semelhante se passa com as actividades de supervisão e a articulação entre profissionais, muitas vezes consideradas como obstáculos à autonomia profissional.

O cerne das organizações profissionais é o seu centro operacional, constituído pelos profissionais da área específica da organização (médicos, professores, contabilistas ou outros). Outra área importante é o conjunto de serviços logísticos, mas a sua missão é, sobretudo, de suporte às actividades do centro operacional, pois dado o custo dos respectivos profissionais é natural que se não desviem das suas actividades fundamentais e que disponham de serviços de apoio para que as possam realizar com o máximo de eficácia e o mínimo de custos.

Como consequência do poder dos operadores profissionais, estas organizações podem ser descritas como pirâmides invertidas onde aqueles ocupam o cume e os administradores estão na base para os servir, embora seja útil não subestimar o poder dos administradores profissionais. No entanto, não restam dúvidas que no seio destas organizações emergem com frequência duas hierarquias administrativas paralelas e separadas, uma democrática que vai da base ao topo, para os profissionais, outra que vai do topo à base, para as funções de suporte logístico. A primeira democrática, a segunda resultando da “oligarquia dos profissionais” (Mintzberg, 1990, p. 262).

Os administradores profissionais¹⁰ desempenham papéis chave na fronteira das organizações, entre os profissionais que estão no seu interior e os

¹⁰ No caso português podem não ser profissionais no sentido de serem de carreira pois em certos casos são eleitos ou exercem funções em comissão de serviço, mas são administradores/gestores de topo nas respectivas organizações.

detentores de influência externa, autoridades políticas e administrativas, associações de utentes, representantes de interesses locais, entre outros.

Por um lado é suposto que os administradores devem proteger a autonomia dos profissionais e arbitrar muitos dos seus conflitos internos, por outro salvaguardar os interesses expressos pelos detentores de influência exterior. Por isso alguns encaram-nos como “subordinados” dos profissionais, enquanto outros os consideram “agentes” dos interesses exteriores. A sua aparente fragilidade é a verdadeira fonte do seu poder conquistado nos espaços de incerteza onde se situa precisamente a acção dos administradores profissionais.

Na verdade, o administrador que obtém um financiamento suplementar, não abdica de ter uma palavra a dizer sobre a forma de investir esse montante extra. Também o administrador que contribui para regular conflitos internos ou para salvaguardar a independência dos profissionais face a influências externas, torna-se um membro apreciado e portanto poderoso na organização.

Pode assim concluir-se que o poder nas organizações profissionais passa seguramente também por quem consagra os seus esforços ao trabalho de administração em vez de se dedicar à sua actividade profissional original, e durante tanto mais tempo quanto melhor desempenhar a sua acção. “O administrador profissional apenas conserva o seu poder enquanto os profissionais considerarem que ele serve os seus interesses eficazmente” (Mintzberg, 1990, p. 265).

A forma profissional de uma organização manifesta-se sempre que o centro operacional é dominado por operadores qualificados que utilizam procedimentos que são difíceis de aprender, mas que estão muito bem definidos. Isto corresponde a uma situação ao mesmo tempo estável e complexa; estável por que as competências estão bem definidas e estandardizadas, complexa por requerer a utilização de procedimentos cuja aprendizagem exige anos consagrados apenas à respectiva formação.

O exemplo principal da configuração profissional é o da organização tipo “serviço personalizado”, caracterizada por um trabalho complexo, mas estável e que não é condicionado por qualquer sistema técnico. As escolas, as universidades, os gabinetes de aconselhamento, jurídicos de auditoria e contabilidade, os organismos de acção social, todos têm esta configuração e se

consagram sobretudo à aplicação de programas *standard* e não à inovação na procura de soluções para novos problemas.

As organizações profissionais distinguem-se pelo facto de que a determinação da sua missão de base – o serviço que prestam – é em grande parte deixado ao julgamento dos profissionais de forma individual. Veja-se o caso das escolas onde a liberdade dos professores, apesar dos programas e dos normativos, continua a ser muito significativa pois nada nem ninguém consegue controlar completamente o que fazem na sala de aula e a forma como se relacionam com os alunos.

Naturalmente que isto não lhes confere autonomia plena e como suporte da sua actividade têm suficientes anos de formação, o que permite considerar que a sua acção é previsível nos termos dos quadros profissionais conhecidos.

Assim, os professores seleccionam os conteúdos dos seus cursos e adoptam os métodos de ensino generalizadamente aceites pelos colegas e formalmente sancionados pela sua disciplina. No limite, pode considerar-se que a liberdade individual se transforma em controlo profissional. Provavelmente existe liberdade face aos administradores e aos colegas de outras disciplinas, mas não há liberdade implícita relativamente aos colegas da mesma disciplina.

É esta a razão por que usamos a expressão “o julgamento do profissional” para insistir no facto de que enquanto o julgamento pode ser um modo de escolha, é um julgamento estabelecido sobre bases sólidas de informação, fortemente influenciado pela formação e a filiação profissional.
(Mintzberg, 1990, p. 270)

A competência e a autonomia dos profissionais limitam fortemente a capacidade dos administradores os gerirem da forma burocrática tradicional, isto é, através da supervisão directa e da utilização de *standards* internos (regulamentos, descrição de tarefas, política). Mesmo a concepção destes *standards* é desencorajada pelo problema insolúvel “de operacionalizar” os objectivos do trabalho dos profissionais.

Por esta razão algumas das decisões menos ligadas às actividades intrínsecas dos profissionais recaem no que Mintzberg (1990, p. 270) chama “o decreto administrativo”, ou seja, tornam-se prerrogativa exclusiva dos

administradores. Estes também se podem tornar especialmente importante em matéria de decisões colectivas – criação de comissões, nomeação de membros para diversas funções – ou em momentos de crise em que os profissionais estão mais abertos a aceitar um líder como forma de resolver problemas graves.

Entre as diferentes configurações das organizações, a profissional responde de forma única a necessidades dos homens e mulheres actuais. É democrática, permite uma autonomia considerável e uma ligação personalizada aos usuários. Mas o positivo pode tornar-se no seu reverso uma vez que se gera uma tendência acentuada para negligenciar as actividades de coordenação, os mecanismos de controlo e a busca da inovação.

Embora os profissionais sejam, por norma, pessoas competentes e motivadas, a excessiva concentração de poder que assumem leva-os a adoptarem comportamento corporativos e de auto-defesa tornando-se quase impossível adoptar mecanismos correctivos contra os desinteressados e incompetentes e a autonomia permite a certos profissionais não só ignorar as necessidades dos usuários, mas também a da própria organização.

A capacidade de inovação também pode ser coarctada por falta de cooperação e excessivo individualismo, factores agravados pelas características essenciais das *burocracias profissionais* mais adequadas à manutenção de comportamentos estandardizados e de rotinas antigas do que à procura de novas soluções e ao melhoramento dos procedimentos funcionais.

Daí que as mudanças resultem mais de processos lentos de evolução dos próprios profissionais, sejam os que afectam a evolução da profissão, sejam os que resultam da formação acrescida, ou da mudança nas condições de carreira.

A chave para o funcionamento eficaz de uma organização profissional é a responsabilidade individual, a dedicação do profissional face ao seu “cliente”, a do professor para com os alunos, a do médico para com os doentes. E é necessário não esquecer que por muito grande que seja o poder dos profissionais ele só existe realmente quando se expressa colectivamente ainda que de forma não homogénea; na verdade, estas organizações são, na sua essência, agrupamentos de diferentes profissionais, cada um com as suas próprias necessidades e centros de interesse.

A escola enquanto organização é, de acordo com Lorenzo Delgado, citado por Batanaz Palomares (2003, p. 110), o resultado de um complexo conjunto de processos históricos cuja finalidade assenta na construção social, contribuindo assim para a consolidação da sociedade tal como os diferentes grupos sociais a concebem em cada momento determinado, tarefa que se cumpre num espaço concreto, com funções explícitas (educar, socializar, orientar) e outras ocultas (reprodução de papéis sociais).

A partir destes pressupostos entendem-se melhor as características próprias da escola enquanto organização uma vez que se está em presença de um constructo social que, se por um lado partilha características comuns a outras organizações, por outro possui elementos próprios que lhe asseguram uma identidade evidente.

Tyler (1991) considera que a escola como instituição assenta em três aspectos fundamentais,

- a) As propriedades formais da sua organização, mesmo as mais ínfimas e preburocráticas, no sentido weberiano;*
- b) o carácter essencial do encontro face a face para a prática educativa;*
- c) a sua especificidade espacial e temporal: cada escola tem “uma localização concreta e um nome”. (p.19)*

A complexidade crescente das sociedades humanas gerou a necessidade de organizações dedicadas à educação onde se cria um “ambiente artificial, uma espécie de artefacto onde se condensam os diversos componentes da cultura social. A essa realidade chamamos *escola*” (Batanaz Palomares, 2003, p. 117).

Considerando que um sistema é um conjunto de elementos que interactivam visando a consecução de determinados objectivos, a escola também é um sistema, que Sarramona (1993, p. 21) considera

susceptível de análise intrínseca, ao mesmo tempo que permite conceber uma estrutura sistémica para o conjunto de pessoas e elementos que intervêm na educação de uma dada comunidade; aparecendo então a educação como um sistema social.

Sistema que Garcia Hoz (1975, p. 11) considera *aberto* porque estabelece relações recíprocas com o ambiente que o rodeia numa troca permanente de inputs-outputs (Ciscar e Uria, 1988, p.88) contribuindo para que se tenha uma visão mais ampla da Escola enquanto organização.

Os inputs são as aportações do contexto:

- Uns são previsíveis e controláveis, como por exemplo, o financiamento, o número de alunos matriculados, os recursos humanos necessários.
- Outros dificilmente controláveis e previsíveis, como valores, preconceitos, ideologia dos membros internos, práticas sociais de cada um, pois os membros das organizações são, no seu próprio seio, representantes de outros sistemas sociais, transportando para o interior das organizações os seus valores, crenças e expectativas (Petit, 1984, p. 29).

O processo de transformação compreende:

- Actividades que se referem à consecução dos objectivos da escola.
- Actividades que se referem à manutenção do sistema interno.
- Actividades que se referem à adaptação ao meio em que a escola se insere.

Finalmente, os outputs que a escola gera, alunos educados que são capazes de se inserir na sociedade como profissionais e cidadãos, professores e funcionários desejavelmente motivados e bem remunerados, relações harmoniosas com o Meio, colaborativas e correspondendo às expectativas, ou outros resultados que contradizem estes ou que ficam aquém.

Qualquer organização, e as escolas não fogem á regra, não existe numa torre de marfim rodeada pelo vazio, pelo contrário, vive mergulhada no mundo envolvente com tudo o que isso significa de desafios e oportunidades, expectativas e perplexidades, sujeita às interacções mais variadas, algumas das quais potenciam a sua acção enquanto outras as limitam, e é neste processo não linear que o futuro obrigatoriamente se vai construindo.

2.1. As escolas e as suas singularidades

A investigação educacional tem demonstrado de forma inequívoca a impossibilidade de isolar a acção pedagógica dos universos sociais que a envolvem. A sociologia da educação demonstrou que a escola produz desigualdades nas aprendizagens e que estas não são apenas resultado de factores individuais, tal como comprovaram, entre outros, Bourdieu e Passeron (1964, 1970) e Coleman (1966), ao assinalarem como as variáveis sociais, culturais e familiares interferem no sucesso dos alunos.

Desde então deram-se passos significativos contra o cepticismo e o obscurantismo que acolheram estes trabalhos mas “daí a uma mobilização colectiva para estabelecer o «estado dos saberes» e daí retirar algumas conclusões importantes, vai apenas um passo que nenhuma sociedade desenvolvida deu realmente” (Perrenoud, 2002, p. 7).

Conhecido também o modo como a estrutura e o funcionamento dos sistemas educativos afecta os resultados dos alunos, tem sido relativamente subestimada a influência das variáveis escolares e dos processos internos aos estabelecimentos de ensino como elementos críticos em matéria de sucesso escolar, eficácia das aprendizagens e qualidade global do desempenho das escolas.

Como afirma Habermas (1976)

O nível de desenvolvimento duma sociedade é determinado pela capacidade de aprender permitida pelas instituições. Não é o fenómeno de aprender, mas o de não-aprender o que requer explicação. (p. 8)

Entre as abordagens *micro*, que se ocupam do aluno e da sala de aula, e uma visão *macro*, relativa ao sistema educativo, tem-se vindo a afirmar a necessidade de investigação orientada para uma dimensão *meso*, onde as organizações escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço onde também ocorrem importantes decisões educativas e pedagógicas e onde os modelos organizativos, a gestão, a liderança, a autonomia e o contexto assumem uma relevância decisiva.

As escolas podem obviamente ser analisadas como organizações, embora se deva ter em mente que este conceito é, na terminologia de Weber, um tipo ideal, isto é, uma construção supostamente concreta servindo para analisar um sistema determinado de comportamento social. (Musgrave, 1984, p. 156)

Esta abordagem desencadeia resistências e não é pacífica nem neutra, e se é verdade que as escolas são instituições de tipo muito particular que não podem ser confundidas com uma fábrica ou oficina, também não é possível continuar a considerá-las como ilhas assépticas, imunes às características de qualquer organização prestadora de serviços e impossíveis de gerir segundo princípios de racionalidade técnica e financeira. “Numa empresa industrial, o conselho de administração visa a obtenção de lucros mediante a fabricação de certos produtos; na escola, o objectivo é o ensino dos alunos” (idem, p. 156).

As vantagens de uma análise da escola enquanto organização são óbvias, embora estejamos perante realidades com características estruturais peculiares quando comparadas com a maior parte dos tipos de organizações consideradas formais, ou seja, resultantes de um entrelaçado de

sistemas de posições sociais relativamente delimitados, cujos ocupantes apresentam expectativas comportamentais determinadas em larga medida pelo sistema formal embora, como é óbvio, grupos informais como os grupos de colegas influenciem de igual modo o comportamento dos membros das organizações. (idem, p. 155)

A interpretação da escola como organização encontrou durante as últimas décadas diversas imagens que tendem a estar associadas às diferentes configurações definidas por teóricos das organizações. Mintzberg (1995,1999) é um caso particular no que concerne ao estudo das diferentes estruturas, dinâmicas e configurações organizacionais e os seus trabalhos permitem compreender o funcionamento da escola e os fluxos dentro dela existentes e de que forma tais aspectos poderão ajudar a compreender alguns problemas com os quais ela actualmente se vê confrontada.

Mais do que dar resposta à necessidade de encontrar um modelo organizacional que permita ultrapassar as debilidades existentes, é importante

reflectir sobre como estão a ser operadas as mudanças em todo o sistema educativo e de que forma os modelos organizacionais das escolas se estão a adaptar a essa nova realidade.

As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão e de eficácia stricto sensu. (Nóvoa, 1992, p. 16)

As escolas, cada escola considerada na sua singularidade interna e contextual e simultaneamente como objecto particular de estudo, são realidades complexas cuja abordagem investigativa impõe cautelas teóricas e metodológicas e um esforço para compreender o seu papel como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, a conformidade e a autonomia, a autarcia e a parceria comunitária.

“A escola, enquanto organização, constitui, seguramente uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos.” (Costa, 2003, p. 7).

Para isso muito tem contribuído a pressão social e reformadora, a preocupação de eficácia dos resultados obtidos pelas escolas, de que os rankings são ilustração desfocada mas popular, a consciência do potencial de inovação que encerram e do laboratório experimental que são.

A apetência dos investigadores por um campo em grande medida por explorar e a consciência de que a melhoria do desempenho do sistema de ensino depende de uma mais acentuada descentralização administrativa e de uma maior autonomia pedagógica e de gestão das escolas, reforçam o interesse pelo tema, nomeadamente pelas soluções organizacionais cujas singularidades se afirmam no quadro geral estabelecido.

A nova atenção concedida às organizações escolares não é apenas uma reivindicação política ou ideológica, nem unicamente uma necessidade técnica ou administrativa, mas também uma questão científica e pedagógica. Num certo sentido, é no âmbito do espaço escolar que todos os outros níveis

de análise e de intervenção devem ser equacionados. Nesta perspectiva, o olhar centrado nas organizações escolares não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no acto educativo. É esta capacidade integradora que pode conceder à análise das organizações escolares um papel crítico e estimulante, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico. (Nóvoa, 1992, p. 20)

As escolas assumem-se como territórios quasi-autónomos de estudo, onde se cruzam as medidas de política educativa com as dimensões pessoais das aprendizagens, a gestão possível dos recursos disponíveis, sempre escassos, com as necessidades e as exigências crescentes dos alunos e das comunidades, a conformidade às directivas do ME com a autonomia cada vez mais reclamada, o princípio da electividade dos dirigentes com a necessidade evidente de lideranças mais assumidas, a eficácia dos resultados com o abandono e o insucesso escolares, para citar apenas alguns dos factores mais críticos. A escola pode e deve ser

encarada como uma instituição dotada de autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos actores sociais em presença. (Nóvoa, 1992, p. 20)

A escola é “um lugar específico de educação sistemática” (Gairín Sallán, 1996, p. 60), que se reveste de aspectos particulares assinalados por Batanaz Palomares (2003, p. 113).

- É uma instituição onde existem sistemas de regras, normas e comportamentos orientados para a concretização de finalidades formalmente estruturadas, mas onde também coexistem outras carentes de estrutura formal.
- O conceito de escola aparece vinculado ao de escolarização – formalização pública dos processos educativos que incidem de forma generalizada sobre a população.

- A acção educativa da escola apresenta-se compatível com outras fontes de influência social, pelo que a escola desempenha um papel complementar, embora relevante, na educação de cada cidadão.
- Na escola confluem um conjunto de elementos básicos indispensáveis aos processos educativos, como espaços físicos, contexto humano e disponibilidade de recursos.
- Entendida como lugar específico de educação sistemática, a escola inclui nela própria várias dimensões, todas elas estruturadas em torno de uma dinâmica organizativa, em resultado da qual os elementos que confluem e actuam no seu seio se interrelacionam de forma ordenada, o que lhes proporciona sentido.
- As dimensões básicas que proporcionam identidade à instituição escolar nas sociedades modernas centram-se em torno da educação (transmissão de valores), da instrução (transmissão de conhecimentos e destrezas) e orientação (preparação para a decisão), todas elas directamente relacionadas com a função que assume a escola como instrumento ao serviço do desenvolvimento pessoal dos indivíduos e da consolidação e perpetuação da sociedade.

Não obstante e numa perspectiva tradicional, e a experiência portuguesa é a este propósito bem ilustrativa, a organização do sistema educativo assentava em dois pólos principais, por um lado, na administração educativa (centralizada e regionalizada) e, por outro, na sala de aula, competindo às estruturas directivas e intermédias de cada estabelecimento de ensino assegurar que o que a macro estrutura definia era aplicado por cada “agente de ensino”, embora as tendências actuais acentuem o papel das escolas, das suas estruturas organizacionais e das suas culturas específicas.

Entre os dois, o espaço da «cultura organizacional» é concebido, essencialmente na perspectiva das ligações hierárquicas de controlo e de supervisão. Deste modo, o estabelecimento de ensino é encarado como uma antena descentralizada de aplicação de directivas e de regras idênticas para o conjunto de estabelecimentos de um mesmo tipo ou grau de ensino. (Hutmacher, 1992, p. 55)

Um pouco por todo o mundo e respondendo à necessidade de tornar mais eficazes as políticas educativas e, sobretudo, de melhorar os resultados das aprendizagens é possível identificar movimentos, embora desenvolvendo-se a diversas velocidades, no sentido da redefinição do papel das escolas, acentuando as suas singularidades e a necessidade de serem geridas com maior autonomia.

Em termos gerais, parece que os sistemas de ensino estão a alterar o seu modo de regulação, passando de um controlo baseado na conformidade com as regras e as directivas impostas pela hierarquia para um controlo baseado na conformidade com os objectivos e as finalidades da acção. (Hutmacher, 1992, p. 56)

Este modelo de regulação pode assumir natureza contratual, como começa a acontecer em Portugal com a celebração dos “Contratos de Autonomia”¹¹, estabelecidos entre o Ministério da Educação e escolas que preenchem determinados requisitos de qualidade, reconhecidos após avaliação por equipas nomeadas pelo próprio Ministério.

Mediante a celebração de um “Contrato de Autonomia” a escola obriga-se a alcançar determinados objectivos e o Ministério a assegurar os recursos indispensáveis à sua consecução. De acordo com o quadro definido, cada escola goza de certa margem de liberdade de acção visando a concretização dos objectivos acordados, prestando contas perante a comunidade onde está inserida, de acordo com uma avaliação assente essencialmente numa apreciação cívica, e perante a administração educativa, neste caso formalmente e com base em indicadores de resultados.

Entre a pressão política e administrativa dos centros de decisão governamentais e a autonomia relativa dos estabelecimentos existe um *continuum*, cuja importância é evidente e que é indispensável conhecer melhor, como deixa claro Perrenoud, (2002)

As autoridades escolares experimentaram os limites do modelo top down, mas o modelo bottom up não é uma alternativa credível, pelo menos

¹¹ A análise detalhada dos contratos de autonomia consta do capítulo 2.

para fazer andar a um certo ritmo e mantendo uma certa homogeneidade do conjunto do sistema educativo. Hoje em dia aposta-se em modelos middle out que tentam conciliar os impulsos vindos de cima (um plano-quadro, com eixos não negociáveis e a exigência de prestar contas) e iniciativas locais. Neste contexto, a autonomia das escolas faz todo o sentido. Falta ainda ultrapassar as suas ambiguidades (Perrenoud, 1999) e considerar a escola como um lugar privilegiado de encontro entre políticas educativas e as práticas dos actores. O que exige uma visão nova e audaciosa das escolas, da sua liderança, do seu funcionamento (autoridade negociada, trabalhos de projecto, formação em conjunto, parcerias locais) e do seu modo de prestar contas (Gather Thurler, 1998 a e b, 1999). (p. 12)

É certo que a autonomia só por si não melhora resultados de aprendizagem e que nem sempre a descentralização assegura maior qualidade ao ensino, mas a uniformização não permite responder às especificidades de cada colectivo escolar, nem à procura das melhores soluções para enfrentar problemas cada vez mais complexos, razão pela qual, em última análise, o que é determinante é o uso que se faz da autonomia e as novas práticas que ela permite.

No quadro das organizações e atentas a suas singularidades compete à escola organizar e realizar em cooperação com outros agentes pessoais e sociais a educação sistemática, entendida esta como um processo em que a planificação e realização respeita princípios, normas e procedimentos de acção preestabelecidos, e abarca as dimensões educativa, instrutiva e orientadora, numa situação em que tanto os valores como os conhecimentos e as destrezas se constroem de forma compartilhada num contexto social determinado por antecedentes, intenções e metas pessoais que conduzem a processos de mudança (Batanaz Palomares, 2003, p. 115).

2.2. As escolas, a cultura organizacional e o clima

Progressivamente tem-se vindo a acentuar a tendência para encarar de forma diferente as escolas, considerando-as como agrupamentos orgânicos de profissionais, professores e outros especialistas, e alunos, dotadas de identidades específicas resultantes do contexto ecológico em que se inserem e

do particularismo de que se reveste, em cada caso, o trabalho nelas desenvolvido e as interações que se estabelecem entre os vários actores.

Enquanto organizações, as escolas, não podem ser consideradas fora do contexto onde existem e onde confluem interesses diversos designados por *comunidade educativa*, circunstância que concorre para que se possa afirmar que “a escola é um contexto” (Batanaz Palomares, 2003, p. 114).

Como consequência, cada escola desenvolve a sua própria cultura, resultado das complexas relações que se estabelecem por parte dos diferentes componentes pessoais, sociais e institucionais que intervêm no processo educativo. “É um conjunto de acções, representações, percepções mútuas, intercâmbios, caracterizados pela simultaneidade, imprevisibilidade e multidimensionalidade” (Medina Rivilla, 1988, p. 21).

Muitas vezes tende-se a pensar que a cultura no seio das instituições educativas é um elemento mediador que influi sobre o conjunto dos factores que determinam o dinamismo da escola, mas também é necessário considerar que simultaneamente é influenciada por eles (Coronel Llamas, 1994, p. 178).

A cultura de uma escola não é, pois, algo monolítico e uniforme, coexistindo no seu seio várias sub culturas, frequentemente em fricção mútua, gerando interações positivas ou negativas, o que tanto pode constituir um marco para a adaptação como para o desenvolvimento do ecossistema escolar.

Embora com tendência para a estabilidade, a cultura escolar é essencialmente dinâmica, os valores, as crenças, as normas os regulamentos são constantemente reinterpretados em função das circunstâncias concretas de cada momento, em contextos onde o intercâmbio e a negociação de significados é permanente e os desafios estimulam ou inibem as condutas dos seus membros.

Como refere Sarramona (2006, p. 254),

a escola deverá tornar compatível a sua meta geral de aculturação referida a um contexto maioritário, que serve de base para a coesão social de todos os alunos, com o respeito e a preservação das culturas minoritárias dos que a integram.

As escolas, como quaisquer outras organizações idênticas, são criações sociais que resultam de interações entre pessoas, cuja compreensão somente se alcança quando se acede ao conhecimento das intenções dos seus membros e à interpretação que fazem das diferentes situações em que se encontram, radicando aqui a explicação para o facto de não bastarem detalhados regulamentos e normas e precisas definições de funções para um bom funcionamento das escolas (Lorenzo Delgado, 1993, p. 371). “A cultura é complexa e sempre contextualmente única. E assim será para cada escola” (Beare, Caldwell e Millikan, 1992, p. 227).

De acordo com Lorenzo Delgado (1994, pp. 292-295) as características da cultura organizacional podem ser assim sintetizadas.

- Cada escola e cada aula gera a sua própria cultura
- A cultura de uma escola não é algo monolítico e uniforme. No seio de uma mesma organização podem coexistir, colaborar ou friccionar várias sub-culturas.
- A cultura constitui um marco tanto para a adaptação como para o desenvolvimento do eco sistema escolar: os membros participam e personalizam os valores e crenças comuns, quer dizer, adaptam-se a determinada cultura ao mesmo tempo que a transformam, o que influi mais na integração dos grupos do que os mecanismos formais e burocráticos.
- Embora possua certa estabilidade, a cultura é essencialmente dinâmica, sendo constantemente reinterpretados os valores e crenças e renegociados os seus significados em função dos acontecimentos concretos que se vão apresentando e aos quais há que aplicar aqueles valores e crenças.
- A sua base é precisamente esse dinâmico intercâmbio e negociação de significados até chegar a um conjunto que pode ser compartilhado pelos seus membros.
- Deve ter-se em conta que certos aspectos de cada cultura estimulam ou inibem determinadas condutas dos seus membros, dinâmica que é importante para que estes se sintam satisfeitos consigo mesmos e com o ambiente em que necessariamente estão mergulhados.

- Finalmente, importa sublinhar que uma organização não funciona simplesmente porque tudo está bem regulamentado e se definem com todo o detalhe órgãos e funções da mesma.

Conjuntamente com cultura, fala-se de clima e Gairín Sallán (1996, p. 360) interroga-se se não se estará perante duas faces da mesma realidade, já que os dois conceitos aludem a propriedades significativas e globais das organizações, o que torna difícil a distinção.

Alguns autores, como S. Antúnez (1994^a) inclinam-se para pensar que a cultura é uma das componentes do clima institucional e social de uma escola; outros (Coronel et. a. 1994) defendem que a cultura é um conceito mais amplo que o de clima; este último constructo, em consequência, deveria estar incluído no de cultura. (Batanaz Palomares, 2003, p. 175)

Lorenzo Delgado (1994) defende que o clima é um conceito bastante próximo, mas que não se confunde com o de cultura.

Este oferece uma visão mais psicologista da organização ao não entrar na análise dos processos que originam os símbolos, percepções, crenças, etc. que são a cultura, processos analisados em profundidade, (...) na perspectiva cultural (González, 1990; Finlayson, 1987; Bloom, 1987). Smith e Peterson (1990) indicam que a diferença é devida, sobretudo, aos métodos empregues, claramente antropológicos e qualitativos no caso da cultura escolar.

Hoyle (1992), ao contrário, estabelece uma curiosa distinção ao entender a cultura como as crenças compartilhadas sobre a natureza da educação, enquanto o clima o seria acerca das relações profissionais. (p. 292)

A partir dos trabalhos de Gellerman (1964) no domínio da psicologia do trabalho, citado por Brunet (1992), conheceu crescente popularidade o conceito de *clima de trabalho* cuja definição, como este sublinha, “tem sido algo imprecisa, baseando-se mais nos instrumentos que servem para medir o *clima* do que nas suas características epistemológicas” (p. 125).

O clima pode ser definido de formas diversas, conforme a orientação científica dos autores. Martín Bris, González Galán, Torrego Seijo e Armengol Asparó (2003) recenseiam as seguintes:

Para os estruturalistas (Payne e Pugh, 1976) o clima surge a partir de aspectos objectivos do contexto de trabalho, tais como a dimensão da organização, a centralização ou descentralização na tomada de decisões, o número de níveis hierárquicos de autoridade, o tipo de tecnologia que se utiliza, a regulação do comportamento individual. (...)

Para os humanistas (Schneider, 1975; James e Jones, 1974), o clima é o conjunto de percepções globais que os indivíduos têm do seu meio ambiente e que reflectem a interacção entre as características pessoais do indivíduo e as da organização. (...)

Dentro das correntes sócio-políticas e críticas, Brunet (1987) afirma que o clima organizacional representa um conceito global que integra todos os componentes de uma organização; refere-se a atitudes subjacentes aos valores, normas e sentimentos que os professores têm face à sua organização.

Steward (1979), procurando sintetizar as diferentes abordagens, propõe duas grandes categorias:

a) O clima entendido como atmosfera geral do centro educativo ou da classe, captado fundamentalmente pelos estudantes, embora alguns incluam também os professores e, excepcionalmente, outros membros da comunidade.

b) O clima entendido como qualidade organizativa que utiliza como principal fonte de informação as direcções e professores, considerando que podem conhecer melhor o funcionamento da escola. (p.15-16)

Martín Bris, González Galán, Fernández Sanchidrián, Rayón Rumayor, Marín Lería, Álvarez Zamora, Villanueva Valdés, Simancas Campano, (1999, p. 17) consideram que a questão do clima nas instituições pode enquadrar-se no âmbito da investigação sobre eficácia institucional. Graças a ela identificaram-se numerosas variáveis relacionadas com o rendimento e outros resultados educativos como o clima institucional e o clima nas aulas. Nesta linha, o clima institucional é um factor que pode condicionar o rendimento académico, as atitudes, a satisfação, a participação, entre outros.

O clima pode ser definido como o ambiente total de um centro educativo determinado por todos aqueles factores 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. (Idem pp. 21-22)

Algumas definições do *clima* centram-se na “medida múltipla dos atributos organizacionais” e na “medida perceptiva dos atributos individuais”, embora as teorias mais recentes tenham abandonado as primeiras definições e se centrem na “medida perceptiva dos atributos organizacionais”,

Nesta óptica o clima de uma organização reporta-se a uma série de características relativamente permanentes, que: a) diferenciam uma dada organização, podendo considerar-se que cada escola é susceptível de possuir uma personalidade própria, um clima específico; b) resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direcção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estruturas) e humanas (processo); c) são percebidas pelos membros da organização; d) servem de referência para interpretar uma situação, pois os indivíduos respondem às solicitações do meio ambiente de acordo com a sua percepção do clima; e) funcionam como um campo de força destinado a dirigir as actividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais. (Brunet, 1992, p. 126)

Martín Bris *et al* (2003, p. 18), consideram ser possível um acordo sobre o que se entende por clima:

- O clima diferencia umas organizações das outras.
- É uma qualidade relativamente persistente no ambiente escolar.
- Parte e vê-se afectado por componentes objectivos (estruturais, pessoais e funcionais) das organizações.
- Constrói-se subjectivamente: são as pessoas que interpretam a natureza das condições objectivas.

- Essa construção subjectiva pode analisar-se tanto a título individual (como visão pessoal e distinta das coisas) como a título colectivo (como visão compartilhada de circunstâncias organizativas).
- Acaba afectando tanto as condutas e atitudes individuais como as colectivas.

Investigações mais recentes vão no sentido de tentar aclarar a questão recorrendo à metáfora do iceberg admitindo que o clima pode ser considerado como a parte mais visível da cultura escolar, por estar relacionado essencialmente com comportamentos e condutas e, portanto, mais acessível ao conhecimento empírico. A cultura representa a parte submersa da organização, composta por valores e significados compartilhados pelos seus membros, enquanto que o clima se reporta à parte emergente e visível (Gairín Sallán, 1996, p. 360).

O clima refere-se às percepções do comportamento, enquanto a cultura se centra nas assumpções, valores e normas; nos estudos do clima utilizam-se técnicas de investigação estatística, nos estudos da cultura recorre-se a técnicas de investigação etnográfica e evitam-se as metodologias quantitativas; o clima tem as suas raízes na psicologia industrial e social, a cultura na antropologia e na sociologia; o clima assume uma perspectiva racional, a cultura uma perspectiva naturalista; o clima é passível de ser manipulado e de mudar com mais facilidade, a cultura é um património mutável mas de mais difícil manipulação (Coronel Llamas *et al*, 1994, p. 123).

Independentemente das especificidades está-se perante dois elementos complementares de uma mesma realidade, com influência decisiva no funcionamento das escolas e nos seus resultados. No campo educativo há numerosos estudos que demonstram que o clima escolar é uma variável importante para determinar a qualidade de uma instituição e é mesmo possível distinguir entre o clima da escola e o clima de cada aula.

Neste caso, o clima resulta sobretudo das interacções pessoais que se estabelecem entre professores e alunos, muito marcadas por traços de afectividade, pela implicação mútua nos processos ensino-aprendizagem e pelas orientações transmitidas. As dinâmicas resultantes confluem para a emergência de um clima específico que, em geral, é também muito influenciado

pelo clima geral da escola. Um e outro, como é sabido, exercem influência muito significativa no desempenho e nos resultados dos alunos e das próprias escolas (Batanaz Palomares, 2003, p. 176).

Brunet (1992) ajuda a sintetizar a questão:

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. (p. 138)

Cada escola é uma realidade singular, dotada de identidade própria e de uma cultura específica, esta é a “gestalt” da realidade global (Beare, Caldwell e Milikan, 1992, p. 253), que pode ser modificada e transformada através da manipulação intencional da ênfase e balanceamento dos diversos elementos.

O desenvolvimento cultural coordenado numa organização resulta da combinação dinâmica de uma liderança de transformação forte e imaginativa numa comunidade escolar, que perspectiva o futuro e cuja tomada de decisões assenta num quadro de valores e em princípios filosóficos e ideológicos claramente assumidos.

Na transformação ou afirmação da cultura de uma organização, neste caso de uma escola, tem um “papel crucial o líder visionário, possuidor de fortes valores claramente expressos e de uma percepção apurada da missão da organização” (ibidem).

Num país, como Portugal, onde o centralismo administrativo tem gerado a uniformidade das instituições educativas, a diversidade gera inquietudes e faz estremecer os que fazem do padrão único o mito da igualdade. O melhor garante de equidade e eficácia do serviço público de ensino é a afirmação livre das identidades culturais de cada escola, geradoras de climas específicos, identificados com cada contexto, onde a liberdade de ensinar e aprender, embora condicionadas aos objectivos nacionais, respeitem as particularidades locais e reflectam as lideranças existentes.

2.3. As escolas, a qualidade e os resultados

Ao valorizar-se a escola, melhor, as escolas na sua pluralidade, sublinha-se a importância da dimensão contextual singular e ecológica lançando pontes entre as perspectivas de análise mais gerais e mais particulares, olhando-as pelo prisma da realidade interna de cada estabelecimento de ensino, encarando-as como dotadas de uma autonomia relativa, de um território entre margens, que não se limitam a reproduzir as normas e os valores do sistema geral, mas também não possuem nem a legitimidade nem os meios para se instituírem como um microcosmos dependente apenas das suas forças e realidades internas.

A investigação demonstra que as escolas não são “permutáveis” (Good e Weinstein, 1992, p. 79), isto é, as escolas podem marcar diferenças substanciais relativamente ao tipo de ensino que ministram aos alunos e ao desenvolvimento que estes alcançam (Young, 1985, p. 177).

Assim sendo, se as diferenças de resultados de aprendizagem não podem ser exclusivamente explicadas pelas diferentes características dos alunos e se a variação também depende de processos internos às várias escolas, então deveria ser possível melhorar a *performance* modificando as práticas de muitas delas e aproximando-as de padrões de desempenho considerados mais eficazes.

Falar de resultados de aprendizagem é falar de *qualidade das escolas*. Este é um tópico generalizado no debate pedagógico a partir da sua popularidade no discurso empresarial. *Utilização racional de recursos, controlo*

orçamental, prestação de contas, são vocábulos correntes na linguagem da gestão, progressivamente importados para o discurso pedagógico.

Tal como, por exemplo, a *gestão da qualidade total*, referência a um processo produtivo em que a qualidade é medida não apenas no decurso do processo de produção, mas também em função da satisfação do cliente, ou a ideia da *excelência*, reportada a um conjunto de elementos significativos do funcionamento de um serviço ou organização que abarcam as infra-estruturas produtivas, os recursos humanos, as técnicas de gestão, os resultados e a comunicação, cujo interrelacionamento positivo permite alcançar *performances* elevadas e excelentes níveis de satisfação.

As escolas não ficam imunes ao que as rodeia e nas sociedades actuais, em que a educação se tornou um produto de consumo como outro qualquer, com as suas especificidades próprias mas sujeito às mesmas pressões dos mercados, é natural que conceitos de qualidade aplicados noutros domínios entrem no universo das organizações escolares e se tornem referências quotidianas, reportados não apenas aos domínios mais estritos da gestão escolar, mas também ao domínio do desenvolvimento curricular e dos seus impactos e resultados, o mesmo é dizer ao trabalho dos professores, tomando-se a qualidade como sinónimo de eficácia, traduzida esta em resultados de aprendizagem positivos.

Mortimore *et al* (1988), citados por Glatter (1992) fundamentando-se em investigação que realizaram, identificaram doze factores chave consistentemente relacionados com a eficácia escolar, e muitos deles directa ou indirectamente dependentes de práticas de gestão,

Estes factores dependem de comportamentos específicos e estratégias utilizadas pela direcção e pelo corpo docente. É essencial ter-se em linha de conta que a escola e a sala de aula estão interligadas de diversas maneiras. O que o professor pode ou não pode fazer, depende, em certa medida, do que acontece na escola no seu todo. (p. 148)

Opdenakker e Damme (2007) analisaram as práticas escolares e os resultados de aprendizagem considerando o contexto escolar, a composição social dos alunos e a liderança escolar, tendo concluído que “o estudo revelou

que as escolas podem afectar os resultados de aprendizagem dos seus alunos independentemente da composição social destes e do contexto, em função das práticas escolares” (p.179).

A este propósito mantém plena actualidade a proposta de Bosker e Sheerens (1992) que no quadro da investigação sobre esta matéria consideram indispensável que se estimule a pesquisa sobre “o que é que funciona e porque é que funciona em educação” (p. 119).

Nóvoa (1992) cita os trabalhos de Thomas Good e Jerer Brophy, publicados em 1986, que realizaram uma revisão das investigações mais significativas levadas a cabo neste domínio por Klitgaard e Hall (1974), Weber (1971), Brookover (1979), Rutter (1979), Purkey e Smith (1983), Cohen (1983), Hall (1983) e Dwyer (1982) e embora assinalando os limites deste tipo de investigação, decorrentes de uma definição restritiva do conceito de *eficácia escolar*, sublinha duas ideias,

Em primeiro lugar, constata-se que os processos internos às escolas estão relacionados com o sucesso dos alunos, o que sugere a existência de mecanismos que permitem a certas escolas obter melhores resultados do que outras com idênticos inputs. Uma segunda descoberta importante refere-se à identificação de processos que caracterizam de modo consistente escolas que têm mais ou menos sucesso. (...) A investigação e os dados demonstram que a variância entre as escolas representa uma dimensão importante que pode ser influenciada pela escolha das acções e dos recursos mais adequados. (p. 21)

No mesmo sentido se pronunciam Good e Weinstein (1992), que embora chamando a atenção para as reservas a ter quanto à utilização do termo *escolas eficazes*, por estar sobretudo associado a investigações suportados em resultados de aprendizagem medidos com testes estandardizados, concluem,

não queremos deixar de notar que, apesar das debilidades metodológicas da investigação sobre as escolas eficazes, a consistência dos resultados fornece provas irrecusáveis de que as escolas marcam diferenças significativas no que diz respeito ao aproveitamento dos alunos. (p. 80)

Edmonds (1983), citado por Good e Weinstein (1992) sintetiza as características das escolas de sucesso:

- a) *Gestão centrada na qualidade de ensino;*
- b) *importância primordial das aprendizagens académicas;*
- c) *clima tranquilo e bem organizado, propício ao ensino e à aprendizagem;*
- d) *comportamentos dos professores transmitindo expectativas positivas quanto à possibilidade de todos os alunos obterem um nível mínimo de competências;*
- e) *utilização dos resultados dos alunos como base da avaliação dos programas e dos currículos. (p. 83-84)*

Purkey e Smith (1983), citados por Good e Weinstein (1992) realizaram uma revisão sobre vários tipos de pesquisa acerca da eficácia das escolas, tendo concluído que as seguintes variáveis eram importantes para a avaliação da eficácia:

- a) *Gestão da escola – um certo número de estudos indica que os responsáveis pela gestão e todos os profissionais que trabalham na escola precisam de uma considerável autonomia para poderem definir as estratégias de resolução de problemas;*
- b) *liderança pedagógica – embora Purkey e Smith mostrem reservas quanto à teoria do “grande director”, parece evidente a necessidade de uma orientação que promova e consolide o desenvolvimento pedagógico na escola;*
- c) *estabilidade do corpo docente – quando a escola tem êxito, a formação do seu corpo docente parece manter a eficácia e promover a qualidade;*
- d) *articulação e organização do currículo – ao nível do ensino secundário, um programa que inclua cursos bem planificados, servindo objectivos claros, parece ser academicamente mais benéfico do que uma perspectiva que privilegie a oferta de variadas opções mas faça poucas exigências;*
- e) *desenvolvimento de todos os profissionais que trabalham na escola – um aspecto essencial consiste na mudança das atitudes e dos comportamentos, bem como na possibilidade de facilitar a aquisição de novas competências e técnicas;*

- f) *envolvimento e apoio dos pais – embora os dados relacionados com esta questão não sejam muito claros, é razoável partir do princípio de que os pais necessitam de ser informados sobre os grandes objectivos e responsabilidades da escola;*
- g) *reconhecimento do sucesso académico por parte da comunidade escolar – a cultura da escola é parcialmente reflectida nas suas cerimónias, nos seus símbolos e nos actos que reconhece oficialmente;*
- h) *maximização do tempo dedicado à aprendizagem – se a escola dá relevância à componente académica, então grande parte do tempo passado na escola será dedicado às disciplinas curriculares;*
- i) *apoio oficial – as mudanças de fundo, a gestão ao nível das escolas e a estabilidade do corpo docente, dependem do apoio da administração a nível local, regional e central. (p. 84-85)*

Purkey e Smith (1983), citados por Good e Weinstein (1992) assinalam outras variáveis relativas aos processos internos às escolas, embora não as considerando tão decisivas:

- a) *Planificação conjunta e relações colegiais;*
- b) *Sentimento de pertença a uma comunidade;*
- c) *Metas claras e elevadas expectativas;*
- d) *Ordem e disciplina. (p. 85)*

Good e Weinstein (1992), longamente citados dado o importante contributo que as suas sínteses constituem para a compreensão desta problemática, concluem a sua revisão sobre investigações acerca desta matéria citando os trabalhos de Cohen (1983), que mais do que sugerir características de eficácia, procurou compreender as razões do funcionamento eficaz de algumas escolas, tendo concluído:

Em primeiro lugar, a eficácia das escolas depende claramente da qualidade do ensino ministrado no interior da sala de aula; em segundo lugar, a eficácia escolar requer uma cuidadosa coordenação e gestão dos programas e dos currículos ao nível do estabelecimento de ensino; em terceiro lugar, as escolas eficazes conseguem criar o sentimento de uma cultura e de valores partilhados pelos alunos e pelos professores. Esta proposta de sistematização

sublinha, pois, a necessidade de articular intimamente as variáveis que dizem respeito aos processos dentro da sala de aula, com as variáveis respeitantes às dinâmicas desenvolvidas ao nível do conjunto da organização escolar. (p. 85)

Scheerens (1992, pp. 80-81), considerando os resultados de investigação específica realizada conclui que a resposta à pergunta “O que torna as escolas eficazes?”, pode ser a seguinte:

1. *A determinação para conseguir melhores resultados.*
2. *A maximização do tempo efectivamente utilizado na aprendizagem.*
3. *Um ensino estruturado.*

Para além destes factores, que o autor considera básicos ou fundamentais, devem ter-se em considerações os seguintes, que ele entende como constituindo uma espécie de pano de fundo dos anteriores:

1. *A organização e a gestão da escola focada na criação de condições internas favoráveis a um ensino em turma verdadeiramente eficaz.*
2. *A organização e gestão da escola focada na criação de condições externas favoráveis à salvaguarda de um ensino eficaz.*
3. *Estímulos do meio envolvente que motivem a escola a ser eficaz.*

Estas condições pressupõem a existência de uma estrutura multinível onde se podem identificar três patamares de gestão: a turma, a escola e o contexto da escola.

Jones (1985, p. 207) defende que em matéria de eficácia há que, não subavaliando outros factores, dar ênfase ao papel dos alunos, muitas vezes considerados como “números” e não como determinantes do processo e dos resultados da aprendizagem, e à natureza da liderança e da autoridade na escola, pelos efeitos que têm nos resultados dos alunos.

Muitos directores de escolas admitem que desenvolver processos de inovação e mudança numa perspectiva de construir novos caminhos para o sucesso escolar, motivando e mobilizando alunos, professores e comunidade é uma das mais difíceis tarefas a que têm de fazer face.

Em situações de trabalho, em qualquer organização, e as escolas não são excepção, o desempenho individual é afectado pelo contexto e pelo ambiente. A análise do desempenho individual não pode ser desligada dos aspectos organizativos e do *clima* existentes e a eficácia só pode ser considerada em termos do colectivo e não resulta de um simples somatório de contributos individuais.

O todo não é a simples soma das partes, mas a resultante das interacções que um grupo particular de actores estabelece num determinado contexto organizacional, social e motivacional.

Anderson (1982), que procedeu a uma análise crítica da literatura sobre a matéria sublinha que as conclusões de diferentes estudos defendem a influência do clima nos resultados escolares. Também Moos (1979), Rutter *et al* (1979), Owens (1981), Sommerville (1980), defendem que o clima é importante no sucesso escolar dos alunos e na eficácia dos professores. Fox *et al* (1974) também referem a acção positiva que o clima exerce sobre a aprendizagem e o desempenho pessoal dos alunos, facilitando o seu desenvolvimento, reforçando a sua participação na escola e melhorando os seus conhecimentos.

Naturalmente que quando se fala de clima importa clarificar a que tipo de clima se faz referência já que este é habitualmente analisado de acordo com uma escala contínua cujos pólos opostos são *fechado* e *aberto*. Um clima *fechado* reporta-se a um ambiente de trabalho rígido, constrangedor e autocrático. Um clima *aberto* a um ambiente participativo, onde cada indivíduo se sente reconhecido, incentivado e encontra condições para se desenvolver e aperfeiçoar pessoal e profissionalmente.

Pesquisas realizadas por Bowers (1977) e Likert (1961,1967,1974) associam as organizações altamente produtivas à existência de um clima de forte participação do conjunto dos seus colaboradores. Ogilvie e Sadler (1979) e Stewart (1979) sublinham a importância da existência de um clima aberto para o sucesso dos alunos e para a eficácia do funcionamento das escolas, sobretudo devido às interacções positivas que se estabelecem entre professores e alunos, apreciação reforçada por Hughes e Ubben (1978).

Naturalmente que os resultados escolares dos alunos, embora constituam a prova material do grau de eficácia das aprendizagens e, portanto, sejam eles próprios testemunhos da existência de qualidade ou falta dela, não

abarcam todas as dimensões do que pode ser considerado um ensino de qualidade, visto haver factores que concorrem para o sucesso ou insucesso das aprendizagens que dificilmente são mensuráveis e cujas consequências, em muitos casos, só muito mais tarde podem ser avaliados.

Veja-se o caso, por exemplo, da educação para a cidadania, uma preocupação cimeira de qualquer formação ministrada nas escolas, que pode não ser objecto de abordagem formal ou nem sequer constar do currículo disciplinar, mas que é um objectivo fundamental.

A avaliação do grau de sucesso, medido pela forma como cada indivíduo se integra na sociedade, só é possível de avaliar em toda a sua extensão mais tarde e, mesmo assim, dificilmente se determinará em que medida resulta da forma positiva ou deficiente como se processou a educação escolar de cada um ou de factores de desenvolvimento pessoal que só indirectamente podem ser atribuídos à formação obtida nas escolas.

Se *o que se aprende e como se aprende* são importantes para a determinação da qualidade de uma escola, não são suficientes. A dimensão instrucional não dispensa uma dimensão formadora e orientadora que contribua para a formação global dos sujeitos.

A escolarização é uma parte relevante do processo de socialização dos cidadãos, facto que acentua a importância do percurso escolar no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos e requer por parte das escolas um compromisso moral sólido com princípios e valores fundamentais do património de cada sociedade.

Uma educação de qualidade requer planificação, consensualização e reconhecimento social e deve orientar-se por princípios conducentes à melhoria da qualidade de vida dos que a ela acedem.

Um sistema educativo de qualidade deve orientar-se, pelos seguintes princípios adaptados a partir de Batanaz Palomares (2003, p. 125):

- A equidade, que garanta igualdade de oportunidades de qualidade para o pleno desenvolvimento da personalidade de cada um através da educação, no respeito pelos princípios democráticos, direitos e liberdades.
- A capacidade para transmitir valores que favoreçam a liberdade pessoal, a responsabilidade social, a coesão e a melhoria das sociedades, a

igualdade de direitos entre os sexos como forma de superar qualquer tipo de discriminação, assim como a prática da solidariedade mediante o estímulo à participação cívica dos alunos e actividades de voluntariado.

- A capacidade para intervir como elemento compensador das desigualdades pessoais e sociais.
- A participação dos distintos sectores da comunidade educativa na vida das escolas, designadamente contribuindo para existência de um clima de convivência harmoniosa e estudo, indispensável à garantia de qualidade.
- A concepção da educação como um processo permanente, cuja importância se estende ao longo da vida.
- A consideração da responsabilidade e do esforço como elementos essenciais do processo educativo.
- A flexibilidade para reagir no tempo certo às mudanças e exigências da sociedade e às diferentes aptidões, interesses, expectativas e personalidade dos alunos.
- O reconhecimento da função docente como factor essencial da qualidade da educação, manifestado na atenção prioritária à formação e actualização dos docentes e sua promoção profissional.
- A capacidade dos alunos para confiar nas suas próprias aptidões e conhecimentos, desenvolvendo valores e princípios básicos de criatividade, iniciativa pessoal e espírito empreendedor.
- O fomento e a promoção da investigação, a experimentação e a inovação educativa.
- A avaliação e a inspecção do sistema educativo, tanto do seu desenho e organização como dos processos de ensino e aprendizagem.
- A eficácia das escolas, mediante o alargamento da sua autonomia e o reforço das competências dos seus órgãos de direcção.

A partir da realidade mais ampla do sistema educativo, a qualidade de uma escola pode construir-se, segundo López Rupérez (1994), em torno dos seguintes elementos:

1. *Um conjunto de objectivos básicos, bem definidos, alcançáveis e compartilhados pelos professores.*
2. *Um conjunto de normas e de valores institucionais respeitados por todos e dirigidos para a consecução dos fins e objectivos básicos da escola.*
3. *Uma liderança efectiva por parte do director capaz de gerar um clima cooperativo e de orientar, com visão e energia, tanto aos alunos como aos professores no sentido da melhoria das actividades e do rendimento.*
4. *Uma elevada participação do professorado nas decisões de índole didáctica, devendo aqueles ser reconhecidos pela escola como professores especialistas.*
5. *Estabilidade do professorado, elemento fundamental para o reforço da organização e favorável ao compromisso pessoal com a instituição.*
6. *Um programa efectivo de formação e desenvolvimento dos recursos humanos orientado não só para a melhoria das competências profissionais indispensáveis ao desenvolvimento do projecto da escola, mas também para estimular as expectativas, as atitudes e as condutas positivas para o progresso da instituição.*
7. *Um clima de reconhecimento, de motivação e de reforço expresso tanto pela direcção em relação aos professores, como deste em relação aos alunos, valorizando os seus desafios, aceitando as suas ideias e estimulando os seus resultados académicos.*
8. *Um clima escolar adequado, que permita a concentração de professores e alunos nas suas respectivas tarefas, sem perturbações nem distrações. A disciplina deve aplicar-se com justiça e firmeza num ambiente de confiança e segurança entre as pessoas.*
9. *Uma utilização maximizada do tempo real de aprendizagem, o que supõe uma implicação activa e responsável dos alunos nas suas tarefas, uma vinculação efectiva destas com os objectivos e uma elevada taxa de êxito. As interrupções do processo de ensino-aprendizagem, seja por razões de disciplina seja por interferência de outras actividades secundárias, são reduzidas ao máximo.*
10. *Um grau de dificuldade das diferentes actividades escolares adequado ao nível de desenvolvimento intelectual dos alunos que lhes permita obter bons resultados.*
11. *Um alto nível de apoio das famílias, o que se traduz não só na disposição para colaborarem nas actividades da própria escola, mas também*

adoptando atitudes em família que favoreçam a motivação dos alunos, prestando-lhes apoio e reforçando a valorização da instituição escolar.

12. *Um indiscutível apoio da administração educativa, assegurando o suporte financeiro indispensável, estimulando a melhoria dos processos e reforçando o papel de guia das direcções das escolas. (pp. 97-98)*

A qualidade de uma escola não é simples de definir nem de avaliar, uma vez que é necessário considerar uma panóplia muito alargada de elementos de diversa natureza, mas é indispensável assegurá-la. Os resultados de aprendizagem dos alunos são um dos indicadores mais correntemente utilizados para aferir da qualidade de uma instituição escolar e embora retratem apenas um dos aspectos, se bem que muito relevante da realidade interna, são seguramente um indicador precioso para todos.

Num tempo em que a qualidade dos serviços oferecidos e a prestação de contas à sociedade são práticas essenciais em qualquer área, as escolas têm de estar cada vez mais comprometidas com estes objectivos. Atentando na sua diversidade e nos seus contextos singulares, é indispensável que as organizações escolares adoptem as medidas necessárias à elevação da qualidade do serviço prestado e à melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos, em linha com os resultados da investigação que amplamente comprovam a possibilidade real de melhorar a *performance* das escolas, tornando-as mais eficazes.

3. A liderança nas organizações educativas

A liderança comanda o desempenho em todo o tipo de organizações – não é apenas nas empresas.

Goleman, Boyatzis e McKee (2003, p.107)

3.1. Liderança. Conceito e problemática

A palavra liderança é de origem inglesa e deriva do vocábulo “lead”. O verbo “to lead” significa capacidade para conduzir pessoas, dirigir. Originalmente relacionada com a condução de exércitos em acções bélicas, está associada à ideia de conquista de novos territórios, à luta pela afirmação de princípios e de crenças, ao surgimento dos grandes heróis de todos os tempos, aos grandes generais, aos construtores de impérios, aos fundadores das grandes religiões.

Em todas estas acções há dois elementos comuns – grandes grupos humanos unidos numa acção colectiva e a necessidade de assegurar a condução dos grupos visando a consecução dos objectivos perseguidos. A liderança é a acção que assegura a condução do grupo na direcção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na acção de todos os elementos.

Na história e na mitologia, o líder pode ser um herói, quase um deus, mas sempre um símbolo - aquele que conhece o verdadeiro caminho e que detém a chave do sucesso. É por isso que a liderança pode ser definida como a arte da condução de seres humanos.

O papel emocional do líder é primal – isto é vem em primeiro lugar – em dois sentidos. É o primeiro acto de liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante. (...) Os líderes funcionam como guias emocionais dos grupos.
(Goleman, et al 2003, p. 25)

Se antigamente se tratava, sobretudo, de conduzir homens em campos de batalha ou em grandes empreendimentos de expansão territorial, hoje a liderança exerce-se em todos os sectores da vida humana, mas em comum há

o facto de todos os líderes serem emocionalmente cativantes e desenvolverem a sua acção visando o futuro.

O futuro é uma construção do presente, se bem que ancorada no passado, circunstância que ressalta a necessidade de um conhecimento desejável sobre o melhor caminho a seguir. Hoje, como ontem, é necessário que alguém o aponte, mesmo que se partilhe a poética de António Machado (1875-1939) “Caminante no hay camino, se hace camino al andar...”. O futuro é a caminhada que se vai fazendo, na versão inspirada do poeta - “golpe a golpe, verso a verso...”, por um caminho onde alguém assume o papel de condutor.

Os/as líderes são pessoas ou grupos de pessoas competentes na arte de conduzir uma comunidade na construção de um futuro desejável para essa mesma comunidade. (Rojas e Gaspar, 2006, p. 19)

Nas organizações modernas, a tarefa *primal*, de que falam Goleman *et al* (2003), embora possa estar menos visível, continua a ser uma tarefa fundamental dos líderes ao competir-lhes encaminhar as emoções colectivas para direcções positivas e limpar a confusão criada por *emoções tóxicas*. Os seguidores procuram sempre nos líderes apoio emocional e estes quando encaminham as emoções daqueles de forma adequada conseguem a sua adesão, efeito que Goleman *et al* (2003) designam como *ressonância* ou, o contrário, *dissonância*, a primeira potenciadora da acção colectiva, a segunda geradora da disfuncionalidade do grupo ou da organização.

Tradicional e socialmente o líder tem sido identificado como herói. Como uma pessoa com qualidades de comunicação e atracção excepcionais, capazes, segundo a afirmação de Warren e Bennis (1989), de expressar-se plenamente, sabem o que querem, porque o querem e como comunicá-lo aos demais com a finalidade de conseguir a sua colaboração e apoio. Alguns autores, fiéis incondicionais da teoria da liderança carismática, como Valerie Zeithaml (1997), chegam a afirmar que dirigir sem liderança é fazer com que a organização funcione sem alma. (Alvarez, 2001, p. 54)

Cuban (1998) assinala “ que há mais de 350 definições de liderança, mas nenhum entendimento claro e inequívoco que permita distinguir líderes de não-líderes” (p. 190).

Álvarez (2001) retoma a questão de forma ainda mais contundente,

As investigações levadas a cabo sobre as características que definem um líder têm sido um fracasso. Os investigadores não se põem de acordo acerca das características mais significativas que predizem a personalidade de um líder em todas as situações. Foram identificadas mais de mil. (p. 51)

É hoje claro e consensual que a liderança não pode fundamentar-se apenas na personalidade de um líder, embora esta seja um elemento importante. O contexto e os seguidores são elementos cujo estudo é fundamental para a compreensão da liderança, como também é decisiva uma abordagem ancorada no terreno e não meramente académica, capaz de captar as dinâmicas situacionais, tanto mais que se está em presença de fenómenos relacionados com aspectos tão complexos como a personalidade dos indivíduos e o funcionamento dos grupos humanos.

A liderança “resulta da transformação do poder em influência, ou seja, da sua elevação para níveis mais difusos, mais da ordem da persuasão do que do constrangimento” (Jesuíno, 2005, p. 12) e visa promover a eficácia de uma acção colectiva, fundando neste objectivo a sua própria legitimação, já que implica a mobilização do grupo e de recursos para a consecução de objectivos partilhados entre o líder e os seguidores.

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

O estudo científico da liderança “começou nos princípios do século passado” (Castro e Lupano, 2005, p. 89) com as investigações de Lewin, Lippit

e White (1939). Estes estudos experimentais demonstraram que a manipulação do “clima organizacional” criada por um líder podia fazer variar a satisfação e o rendimento dos membros de um grupo e que este se podia comportar de forma diferente em função do tipo de liderança a que estava submetido.

O líder que fomentava a participação dos membros na tomada de decisões, *liderança democrática*, era o que incidia mais na eficácia do grupo, enquanto o *líder dito autocrático* se ocupava preferencialmente em organizar actividades, determinar o que cada elemento do grupo podia fazer e proibir o que não podia e o *líder laissez faire* tendia a adoptar um compromisso passivo, sem tomar iniciativa nem avaliar.

Desde então têm sido diversificadas as abordagens teóricas e investigativas sobre o tema, confluindo para o registo de algumas características comuns, verificando-se relativa concordância quanto ao facto de a liderança poder ser definida como um processo natural de influência que ocorre entre uma pessoa – o líder – e os seus seguidores.

A liderança é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha dos objectivos e estratégias, a organização das actividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar objectivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização. (Yukl, 1998, p. 5)

Um elemento fundamental em muitas definições de liderança reporta-se ao processo de influência descrito por Yukl (2002).

Muitas das definições de liderança reflectem o entendimento de que envolve um processo de influência social por intermédio do qual uma pessoa [ou grupo] influencia intencionalmente outras pessoas [ou grupos] para estruturar as actividades e relações num grupo ou organização. (p.3)

No entanto, a “influência” é uma noção neutral, não define que objectivos ou acções devem ser alcançados, e existem valores pessoais e profissionais generalizadamente assumidos, que devem ser tidos em conta,

embora seja possível registar algum consenso sobre a forma como aquela influência pode ser explicada a partir de determinadas características e condutas do líder, seja pela percepção dos seguidores, seja pelo contexto onde decorre o processo de interacção (Antonakis, Cianciolo e Sternberg, 2004).

Por meados do século XX estavam muito popularizadas as análises da liderança como decorrendo sobretudo das características psicológicas dos líderes e das diferenças que caracterizavam líderes e não líderes (Northouse, 1997).

Posteriormente acentuou-se a importância das condutas dos líderes, aspecto que foi objecto de estudos aprofundados na Universidade de Ohio procurando-se descobrir as dimensões que caracterizam o comportamento dos líderes (Hemphill e Coons, 1957; Stodgill, 1963) recorrendo a processos estatísticos sofisticados que permitiram tipificar quatro categorias – consideração, iniciação de estrutura, ênfase na tarefa e sensibilidade (Bass, 1990).

Mais tarde reduziram-se a duas dimensões independentes (Castro e Lupano, 2005, p. 91; Alvarez, 2001, p. 54):

- Factor de iniciação de estrutura – Condutas orientadas para a consecução da tarefa e que incluem actos como organizar o trabalho, estruturar o contexto laboral, definir papéis e obrigações, entre outras.
- Factor de consideração – São condutas que têm como fim a manutenção e a melhoria das relações entre o líder e os seguidores; incluem respeito, confiança e criação de um clima de camaradagem.

Para medir estas condutas, Halpin e Winer (1957), citados por Alvarez (2001, p. 55) criaram um instrumento designado “Questionário de descrição da conduta do líder” (LBDQ), que era respondido pelos subordinados, e o “Questionário de opinião de liderança” (LOQ), dirigido aos próprios líderes com a finalidade de realizarem a sua própria auto definição. Com estes instrumentos foi possível determinar o tipo de conduta de cada líder, mas não foi possível demonstrar qual dos tipos de liderança era mais eficaz.

Os resultados desta linha investigativa não foram muito consistentes na definição da eficácia dos líderes (Fisher e Edwards, 1988) pois nalguns casos “um líder com forte controlo da tarefa era melhor do que um que se preocupava

com os seus seguidores e vice-versa” (Castro e Lupano, 2005, p. 91). Yukl (2002) assinalou como único dado consistente a correlação positiva entre a dimensão *consideração* e a *satisfação* dos subordinados.

Apesar deste relativo insucesso são interessantes as conclusões de Vroom (1976), citado por Álvarez (2001, p. 55), que as sistematiza da seguinte forma:

- Os líderes que obtém alta pontuação em *consideração* despertam mais satisfação nos liderados;
- Os líderes que obtém alta pontuação em *consideração* conseguem um nível inferior de absentismo nos subordinados;
- A correlação entre *consideração* e eficácia não é estável, varia substancialmente em função do tipo de trabalho;
- Também não ficou clara a correlação entre *iniciação de estrutura* e eficácia.

Na Universidade de Michigan realizaram-se estudos similares com taxonomias condutistas dando especial ênfase a condutas dos líderes em pequenos grupos. Cartwright e Zander (1960), citados por Castro e Lupano (2005, p. 91) identificaram duas dimensões – *orientação para o empregado* e *orientação para a produção*. Inicialmente estas dimensões foram consideradas como pólos de uma dimensão contínua, mas como já ocorrera com a escola de Ohio acabaram por ser consideradas como dimensões independentes.

Centrando a investigação na identificação de condutas dos líderes mais ou menos eficazes, Licket (1976), citado por Alvarez (2001, p.55), sublinha os aspectos que considerou mais interessantes:

- Os líderes mais eficientes tendem a manter relações de confiança e apoio e a desenvolver maior auto estima;
- Os líderes mais eficientes dão mais importância à participação dos subordinados no controlo e na tomada de decisões;
- Os líderes mais eficientes tendem a definir objectivos de acção e a informar os seus subordinados.

O ponto fraco destes estudos é o facto de não terem tido em conta a variável situacional que mais tarde virá a condicionar todos os estudos sobre liderança.

Os modelos situacionais destacaram o papel fundamental que desempenhavam as variáveis contextuais na eficácia da liderança (Hersey e Blanchard, 1982; House, 1977). Muitos dos aspectos que influem na liderança são contextuais e decorrem da cultura organizacional. Estes aspectos são frequentemente implícitos, assim como a própria concepção do líder que têm as pessoas e em função da qual se aceita ou rejeita a conduta do mesmo (House, Angas, Ruiz Quintanilla e Dorfman, 1999).

Blanchard (1986), citado por Álvarez (2001, p. 56), defende que é mais verosímil definir a liderança a partir da relação do líder com os seus seguidores bem como das variáveis que influem no contexto da organização, como o clima organizacional, as relações pessoais intergrupos, a motivação e interesses que movem os membros de um grupo a agir, os incentivos socioeconómicos que estimulam o grupo para superar as dificuldades e afrontar as mudanças, a antiguidade dos membros do grupo e o posicionamento destes face ao poder, o controlo de resultados, entre outros factores.

De acordo com o modelo situacional de Hersey e Blanchard (1982) as virtualidades de uma liderança não dependem da pessoa que a exercita, mas de circunstâncias decorrentes de momentos diversos condicionados pelo ambiente organizacional a que se tem de reagir com diferentes modelos de relação e liderança.

Um verdadeiro líder será aquele que consegue a versatilidade necessária na sua acção para se adaptar às mudanças que se vão verificando no comportamento dos elementos constituintes do grupo em função das alterações do ambiente e do contexto sem perder a confiança dos seguidores.

Alvarez (2001) resume assim as atitudes que modelam o estilo de direcção em função das distintas situações do grupo identificadas por Hersey e Blanchard,

- *Estilo 1. Dirigir. Faz referência a dar ordens específicas, estruturar o grupo e supervisionar de muito perto o cumprimento das tarefas dos*

membros que demonstrem pouca COMPETÊNCIA e muito INTERESSE.

- *Estilo 2. Instruir. O líder, como no caso anterior, determina e controla o cumprimento das tarefas, mas além disso explica as suas decisões, pede sugestões e opiniões e fomenta os progressos do grupo que manifesta alguma COMPETÊNCIA e pouco INTERESSE.*
- *Estilo 3. Apoiar. O líder facilita e apoia os esforços dos subordinados em ordem ao cumprimento das tarefas e compartilha com os que demonstram muita COMPETÊNCIA e variável INTERESSE a responsabilidade na tomada de decisões.*
- *Estilo 4. Delegar. O líder coloca na mão dos subordinados de muita COMPETÊNCIA e muito INTERESSE a responsabilidade pela tomada de decisões e a resolução de problemas. (pp. 57-58)*

A compatibilização e harmonização dos objectivos próprios dos líderes e dos seguidores através da troca é o essencial do conceito de *liderança transaccional* de Burns (1978).

Aqui não há ainda criação de mais valia, acréscimo de sinergia de grupo, mas apenas coordenação de interesses através da negociação dos conflitos que, na melhor das hipóteses, se situará na área da colaboração. (Jesuino, 2005, p. 13)

Numa linha evolutiva dos estudos da liderança, Burns (1978) propôs um tipo de *liderança transformacional* em que o líder estimula o grupo a transcender os seus interesses pessoais em função de uma visão de futuro. O líder preocupa-se com os seus seguidores e estes seguem-no.

A partir desta ideia, Bass (1985) desenvolveu o conceito de *liderança transformacional* em que o líder, designado transformacional ou carismático, age sintetizando a informação contextual, o que faz com que o seu próprio sistema de valores se torne uma referência importante para os seguidores.

Mas os líderes podem igualmente modelar e elevar os motivos e valores dos seguidores, ou seja, podem exercer uma liderança pedagógica que se traduza na definição de novos objectivos, de níveis mais elevados de

aspiração, de novas formas de actuação e concertação colectiva. (Jesuino, 2005, p. 13)

A liderança transformacional difere da transaccional pois de acordo com esta os seguidores são impelidos por razões de interesse pessoal, enquanto na anterior transcendem as suas próprias necessidades em benefício da organização, identificando-se com um processo de desenvolvimento que permite alcançar estádios superiores tanto no domínio das necessidades (Maslow, 1954), como no domínio dos valores (Kolhberg, 1969, 1976).

A liderança transaccional ocorre quando o líder intervém premiando ou sancionando, conforme o resultado da acção colectiva é avaliado pelo próprio como positivo ou negativo, de acordo com o esperado.

O foco da liderança transformacional baseia-se na capacidade dos líderes para elevar a motivação e o compromisso dos seguidores. Em concreto, este estilo de liderança transforma o auto conceito dos seguidores identificando as metas pessoais da organização e suplantando o sistema de valores pessoais pelos do líder. O compromisso alcançado pelos líderes transformacionais promove a coesão e permite aos grupos enfrentar dificuldades e desafios importantes. Em suma transforma a cultura da organização. (Castro e Lupano, 2005, p. 92)

No processo evolutivo do estudo da liderança que, partindo dos modelos mais estáticos baseados nas características psicológicas dos líderes, progrediu para os modelos situacionais que tomam em conta as variáveis do contexto e as relações entre líderes e liderados, merecem referências as abordagens que se ocuparam, a partir de finais dos anos oitenta e princípios dos noventa, a encontrar resposta para questões como “O que é que determina que alguém reconheça outrem como líder?”.

Na base destas preocupações está o facto de se considerar que tanto seguidores como líderes possuem um guião ou estereótipo sobre quais as condutas esperadas de alguém para ser considerado líder (Wofford, Goodwin e Wittington, 1998), desenvolvendo-se ao longo do tempo, através de processos

de socialização e experiências com líderes, originam uma série de teorias implícitas de liderança (TIL).

Estas consistem num conjunto de representações pessoais acerca dos atributos e aptidões que caracterizam um líder ideal. Mais especificamente, as TIL pressupõem uma série de estruturas cognitivas ou esquemas que especificam um conjunto de características e condutas que os seguidores esperam dos seus líderes. (Castro e Lupano, 2007, p. 8)

As teorias implícitas de liderança encontram-se condensadas na memória dos seguidores e activam-se quando estes interactivam com pessoas que ocupam uma posição de liderança (Kenney, Schartz-Kenney e Blascovich, 1996), o que ocorre como resultado do reconhecimento das condutas e comportamentos dessas pessoas a partir de uma estrutura cognitiva preexistente.

Assim, um líder será considerado como tal se as características e condutas reconhecidas pelos seguidores coincidirem com os protótipos internalizados por eles, isto é, se houver coincidência entre o protótipo ideal e a percepção do líder real. (Castro e Lupano, 2007, p. 8)

Yukl (2002) concebe a liderança como um processo individual ou colectivo, ponto de vista reforçado por Harris (2002) e Leithwood (2001), ambos defensores da liderança partilhada como alternativa aos modelos tradicionais da liderança vertical (top-down).

Não há um líder para todas as ocasiões, em cada contexto e em cada situação surge uma pessoa ou pessoas capazes de dinamizar e procurar soluções para o grupo.

A liderança pode ser exercida por pessoas distintas, que não “nascem” líderes, e em situações e contextos também distintos (Lorenzo Delgado, 1997, p.14).

Nem umas nem outras definem totalmente o líder. Actualmente não se considera uma atribuição individual ou ambiental. Talvez se possa afirmar isso de um director ou gerente. A liderança conceptualiza-se como uma função,

uma qualidade e uma propriedade que reside no grupo e que dinamiza a organização.

Lorenzo Delgado (2005) desenvolve longamente o que se entende por liderança, hoje, numa organização. Em síntese, podem destacar-se interpretações que:

- Se centram nas qualidades do indivíduo. O líder é aquele que possui determinadas características e qualidades em “alguma dimensão da actividade humana” (p. 368) que os outros não possuem. Teorias personalistas.
- Se centram no contexto e nas situações. “É a situação que faz o líder” (p. 369). Não se nasce líder, são as contingências próprias de cada contexto que fazem surgir as lideranças, que estão para além das dimensões meramente pessoais. Teorias ambientalistas ou contingenciais.
- Se centram na abordagem integradora de múltiplos aspectos que englobam o indivíduo, o contexto, o grupo e um projecto ou “missão”. Por isso, se tende a falar mais de liderança e menos de líder, por se tratar de:
 - Uma função inerente a todo o grupo, “estratégica para toda a organização e que condiciona ritmos de trabalho, cria impulsos, orienta as energias de todos para metas determinadas, constrói uma visão da organização” (p. 370).
 - Um património do grupo, não de uma pessoa.
 - É mais um valor que constitui a cultura da organização.
 - É um exercício que pressupõe o domínio de processos de triple natureza – técnicos, de interpretação e de transformação.
 - É uma função partilhada por todos os actores da organização. “Não existe um líder no vazio” (p. 370).
 - A liderança apresenta-se como uma função de influência que resulta do encontro dinâmico de quatro variáveis: O líder ou líderes do grupo com as suas características. O grupo de seguidores e o tipo de relações que mantêm com o líder. A situação ou contexto problemático a superar, dinamizar ou melhorar. Um projecto

partilhado como elemento de união, resposta ou saída para a situação concreta.

O autor define liderança como “A função de dinamização de um grupo ou de uma organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projecto partilhado” (p. 371).

Burns (1978, p. 19) defende que a liderança procura que os seguidores ajam para alcançar determinados objectivos que representam “valores e motivações, crenças e necessidades, aspirações e expectativas” comuns tanto aos líderes como aos que os seguem, mas sublinha que a liderança é inseparável das necessidades e objectivos dos seguidores.

Ghilardi e Spallarossa (1989) vão no mesmo sentido.

A liderança poderia ser definida como a capacidade que influencia o comportamento de pessoas e grupos para atingir determinados objectivos. Querendo, pois, indicar, de modo preliminar, quais os elementos fundamentais em que se baseia a função de liderança numa qualquer organização (incluindo a escola), podemos individualizá-los em:

- *direcção e coordenação das actividades de um grupo em função do alcance das metas previamente fixadas;*
- *motivação dos membros do grupo, a fim de que eles sintam como seus os objectivos estabelecidos;*
- *representação dos objectivos do grupo, tanto no seu interior como perante o ambiente exterior. (p. 103)*

Hoje é claro que a liderança é fundamental para o funcionamento de uma organização constituída por indivíduos que perseguem objectivos comuns, embora possuam interesses pessoais distintos. Nas sociedades mais evoluídas a função do líder é simbolizar as normas que mantêm unidos os seus seguidores e dar continuidade ao grupo e não existem dúvidas acerca da existência de lideranças personalizadas assumidas por indivíduos concretos que são objecto de admiração. De acordo com Álvarez (2001),

Os líderes mais sedutores têm uma visão clara das tendências, são visionários, e além disso capazes de comunicar essa visão e fazer participar nela os demais, conseguindo a sua colaboração numa equipa unida. Outra característica importante é que o líder é capaz de fazer leituras da realidade e traduzi-las numa linguagem apropriada às equipas que colaboram com ele. Finalmente, outra característica comum a todos os estudos clássicos sobre liderança é que são pessoas capazes de integrar em torno de um projecto, ideia ou sentimento, um conjunto de pessoas conseguindo que predominem os interesses e objectivos do grupo sobre os individuais. (p. 58)

A realidade demonstra que a liderança é um factor de agregação dos grupos, tanto mais importante quando está em causa a sua solidez.

A Grande Liderança baseia-se nas emoções. Em tudo o que os líderes fazem – seja criar estratégias ou mobilizar equipas para a acção – o sucesso depende da forma como o fazem” e em tudo o que os líderes fazem. Mesmo que façam correctamente todas as outras coisas, se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direcção certa, nada do que fizerem funcionará bem, ou, pelo menos, não funcionará tão bem como podia ou como devia. (Goleman et al, 2003, p.24)

Seja quando uma organização se está a constituir e consolidar, altura em que uma liderança reconhecida é factor decisivo para orientar, resolver conflitos, estabelecer normas, infundindo visão, energia e significado à acção colectiva, seja quando existem ameaças de desagregação do grupo e a liderança surge como o elemento fundamental para assegurar a sua sobrevivência, aquela é sempre um elemento decisivo no funcionamento dos grupos humanos.

Álvarez (2001, p. 52), citando investigações realizadas por Work (1996), conclui que existem diferenças claras entre o funcionamento e satisfação de grupos com liderança face a outros sem ela. Nestes surgem situações de discriminação interna, produzem-se baixos níveis de satisfação profissional e de produtividade, a imagem da organização é mais pobre e têm mais dificuldades para conquistar novos mercados. Pelo contrário, nos outros a existência de uma liderança assumida pela organização pode impedir a

discriminação, incentiva estados de ânimo positivos, cria melhor imagem pública da organização, promove a integração dos menos motivados no projecto comum e cria condições para a inovação.

3.2. Pilares da liderança: A visão, a missão e os valores

Se há qualidade que um líder tem de possuir é a capacidade para perscrutar o futuro e definir um rumo para lá chegar alcançando os objectivos que se propõe, é o que se chama visão.

David e Thomas (1992, p. 40) consideram-no um pressuposto chave de uma liderança eficaz e citando uma investigação realizada por Rutherford (1985) este concluiu que os directores considerados como possuindo qualidades de liderança demonstravam ter objectivos claros a alcançar, justificavam-nos de forma entusiástica e colocavam a ênfase da sua acção na melhoria dos níveis de aprendizagem dos alunos e no aperfeiçoamento permanente das condições de funcionamento das suas escolas.

Ao contrário, os directores considerados sem qualidades de liderança tinham dificuldade em responder e pouco mais adiantavam do que lugares comuns, sem que demonstrassem capacidade crítica de análise nem visão de futuro.

Os líderes excepcionais possuem uma visão pessoal do futuro da organização que é compartilhada por uma grande maioria de colaboradores e que, no fundo, impregna todos os documentos institucionais da mesma, como a política e a estratégia, os projectos e os diversos planos de acção quotidiana.
(Alvarez, 2001, p. 69)

Bennis e Nanus (1985, p. 89) referem-se à visão como uma imagem mental de um estado futuro da organização possível e desejável “tão vago como um sonho e tão preciso como uma meta a alcançar”, visão de futuro credível, agradável e realista, que estabelece um patamar de evolução e melhoria relativamente ao presente.

A visão incorpora os valores, os princípios e as metas a alcançar pela organização e muitas vezes resulta de processos de partilha reflexiva entre os

seus membros, facto que potencia a sua dinâmica de desenvolvimento. A consolidação institucional da visão é habitualmente plasmada num projecto, muitas vezes designado plano estratégico, cujo conhecimento cimeta a capacidade de acção comum dos membros da organização e que serve, simultaneamente, como farol para o interior e para o exterior.

Álvarez (2001, p. 69) considera que um documento deste tipo utilizado nas escolas,

- *Deve fazer referência à vida quotidiana da organização.*
- *Deve ser consensual, quer dizer, não deve ser objecto de controvérsia.*
- *Deve ajudar a interpretar os processos críticos de sucesso e todos os acontecimentos importantes que surgem na organização.*
- *Deve incorporar-se e influir na cultura da escola.*
- *Deve expressar-se através de rituais, cerimónias e expressões gráficas, como símbolos.*

Beare, Caldwell e Millikan (1989) referem-se aos “líderes excepcionais” como possuindo “uma visão das suas escolas – uma imagem mental de um futuro desejável – que partilham com toda a comunidade escolar”, enumerando quatro aspectos essenciais.

- *Os líderes excepcionais têm uma visão de futuro para as suas organizações.*
 - *Devem comunicá-la/partilhá-la por formas que fortaleçam o compromisso entre os membros da organização.*
 - *A partilha requer comunicação/conhecimento dos propósitos a alcançar.*
 - *Para que a liderança alcance sucesso é indispensável dar atenção à institucionalização dos princípios caracterizadores da visão de futuro.*
- (p. 99)

No entanto, é necessário ser-se prudente relativamente a esta matéria. Kouzes e Posner (1996, p. 24) consideram que “Inspirar uma visão partilhada é a prática de liderança com a qual [directores] se sentem menos à vontade”. Fullan (1992) é ainda mais crítico, sugerindo que os líderes visionários podem prejudicar, mais do que melhorar as suas escolas.

A ênfase na visão como pressuposto corrente da liderança pode ser enganadora. A visão pode cegar os líderes em vários aspectos... Os poderosos e carismáticos directores [principals] que “transformam radicalmente as escolas” em quatro ou cinco anos podem... estar cegos e enganados quanto ao seu papel de modelo... Os directores podem ser traídos pela sua própria visão quando sentem que precisam de manipular os professores e a cultura escolar para os conformarem aos seus desejos. (p. 19)

Para além dos perigos do visionarismo pessoal, permanece actual reconhecer que a visão é um pressuposto básico da liderança em qualquer domínio. No campo educacional, Begley, (1994) citado por Bush e Glover (2003. p. 5), elenca quatro níveis relacionando visão e objectivos, ambos resultando de um processo de tomada de consciência e acção prática eminentemente colectivo.

No nível básico o líder possui um conjunto de objectivos definidos pelas autoridades educativas. No nível intermédio desenvolve objectivos de escola consistentes com a sua própria visão. No nível avançado trabalha com o corpo docente para desenvolver objectivos que reflectam uma visão colaborativa. No nível mais elevado, designado como “expert” colabora com membros representativos da comunidade escolar para desenvolver objectivos que reflectam o desenvolvimento colaborativo dos princípios que consagram uma visão partilhada.

Bush e Glover (2003), sublinham a importância da visão na liderança e tomam-na como elemento básico de uma definição operacional de liderança escolar.

Liderança é um processo orientado para a consecução de objectivos desejáveis. Os líderes bem sucedidos desenvolvem uma visão para as suas escolas baseada nos seus valores pessoais e profissionais. Articulam a sua visão em cada oportunidade e influenciam os seus colaboradores e stakeholders para a partilharem. A filosofia, estruturas e actividades da escola são orientadas para a concretização desta visão partilhada. (p. 5)

Trata-se agora de procurar precisar a “missão ou projecto partilhado”. Na actualidade convergem sobre a escola múltiplas pressões, desafios, interesses,

às vezes contraditórios e corporativistas, que tornam impossível responder de forma positiva a todas as solicitações. Ganha, pois, actualidade e significado perguntar “liderança para quê?” (Furman, 2002, citado por Gago Rodríguez, 2004, p. 4).

Certamente para melhorar qualitativamente a organização escolar, a qualidade do ensino e a dos serviços prestados à comunidade. Em Portugal a missão estruturante é definida pelo próprio Estado, trate-se de escolas públicas ou privadas, mas resta uma larga margem de manobra para a “interpretar” de forma peculiar e comprometer num projecto próprio e partilhado o conjunto de actores que interagem em cada escola ou centro educativo.

A missão é um documento de intenções que define de forma breve mas precisa o essencial da acção da organização. Beare e Caldwell (1992), citados por Alvarez (2001), estabelecem seis passos fundamentais para a elaboração do documento de missão.

- *Define os objectivos a alcançar pela organização, a partir do que está fazendo;*
- *Apresenta um conjunto de critérios adequados de funcionamento da organização para entender exactamente qual é o objecto do seu trabalho. Uma escola que na sua missão falasse demasiado das actividades extra-escolares e desportivas, referindo-se em poucas palavras ao ensino e aprendizagem como coisa óbvia, não estaria a definir correctamente a sua missão;*
- *Define o tipo de empresa que quer chegar a ser;*
- *Uma missão serve para que o pessoal interno se inteire em poucas palavras onde está e porque está;*
- *A definição da missão deve implicar a maior parte das pessoas, seja no processo de definição, seja no processo posterior de reflexão, discussão e aprovação, se não foi possível fazê-lo logo no início;*
- *Não deve conter nada de supérfluo. Deve ser breve sem ultrapassar as vinte e cinco palavras. (p. 70)*

Existe uma diferença evidente entre declaração de missão e determinação de objectivos. Estes são parte de um plano de acção de carácter executivo e são definidos sempre de forma quantitativa de modo a que a sua consecução possa ser avaliada com rigor. A missão é mais uma declaração de

intenções que define exactamente a personalidade de uma instituição e os elementos essenciais que lhe conferem identidade.

A missão tem uma função simbólica e unificadora, como referem Immegart e Pascual (1995), citados por Álvarez (2001, p. 71), serve de marco, guia e critério para valorizar em qualquer momento a identidade e a coerência da organização.

A visão é o sonho, a missão o propósito de realizar uma parte importante daquele com os recursos e forças disponíveis. As conclusões de Immgart e Pascual (ibidem) comprovam que a visão e a missão são aspectos essenciais de uma boa direcção. Um líder sem uma visão clara do que quer no futuro (visão) e do que quer no presente (missão), jamais poderá ser um bom líder, provavelmente, nem sequer considerado um líder.

Finalmente, os valores constituem a tessitura base em que se apoiam a visão e a missão. Qualquer grupo ou sociedade humana, qualquer organização, possui uma cultura própria que lhe confere identidade e funciona como cimento aglutinador, que harmoniza interesses contrários e contribui para canalizar os esforços de cada um para objectivos comuns e do interesse de todos.

O tecido cultural de qualquer organização é constituído por valores comuns. Não surpreende, pois, que as organizações capazes de alcançar êxito explicitem nos seus projectos e planos de acção os valores que consideram emblemáticos como identificadores da sua cultura e das suas práticas.

Os estudos têm demonstrado claramente que os grupos humanos confiam a liderança àquelas pessoas cujos valores estão mais próximo dos valores predominantes no grupo (Alvarez, 2001, p. 73)

Os grandes líderes do passado recente, como Gandhi, Martin Luther King, João XXIII, João Paulo II, Madre Teresa de Calcutá, Nelson Mandela, Dalai Lama, para só citar alguns, independentemente de outras qualidades, construíram as suas lideranças com base em quadros de valores muito claros, que foram e são compartilhados por milhares ou milhões de seguidores, frequentemente reafirmados como forma de consolidar a identidade e a mobilização dos grupos que neles se revêem.

3.3. Liderança e direcção nas escolas

É inquestionável que o tema da liderança é hoje um tópico importante de reflexão e discussão no âmbito da administração e da gestão escolar. De tal forma que “se converteu verdadeiramente num tema de moda, um tópico de actualidade” (Lorenzo Delgado, 2005, p. 367) e um excelente campo de investigação.

Apesar da multiplicidade de estudos, o fenómeno da liderança escolar continua a ser mal conhecido não devendo esquecer-se que a expressão e os conceitos relacionados “são fenómenos relativamente recentes, tendo sido incorporados no discurso educativo no final da década de oitenta” (Waite e Nelson, 2005, p. 391).

As escolas são organizações, têm vida própria, vão-se construindo de acordo com um tempo e um contexto, um e outro mutantes, têm os seus diversos actores, têm a sua própria história. “A liderança é o motor dessa construção histórica, social e cultural que chamamos centro educativo, e organização em sentido mais geral” (Lorenzo Delgado, 2005, p. 368).

Mas a questão não é fácil, Álvarez (2001, p. 79) relata um episódio que podia bem ter ocorrido em Portugal. No decurso de uma acção de formação com membros de equipas de direcção de escolas perguntou-lhes quantos se sentiam líderes das suas equipas de trabalho e a resposta foi um “silêncio desconcertante”. Mesmo depois de um período de clarificação sobre o significado e alcance daqueles conceitos, apenas duas pessoas assumiram sentir-se líderes das suas equipas educativas.

A verdade é que a liderança é também um conceito pouco assumido no discurso pedagógico português mais clássico e existe uma imagem desfocada sobre o seu alcance, sobretudo num meio em que o “igualitarismo” era quase uma verdade inquestionável até há bem pouco tempo.

Os conceitos líder e liderança são relativamente recentes em Portugal no âmbito educacional e só muito timidamente vão entrando no léxico pedagógico, talvez por estarem ainda muito marcados por conotações negativas que muitas vezes os associam a manipulação política, intriga, luta por lugares de poder, tentativa de domínio institucional a qualquer preço.

Fruto da evolução da sociedade portuguesa nas últimas três décadas e do modelo organizativo do sistema escolar, nomeadamente no que concerne à direcção e gestão das escolas, são raros os membros das equipas directivas, designadas por conselhos directivos e mais recentemente por conselhos executivos, que assumem sem complexos o exercício de algum tipo de liderança, muito menos reconhecer que são líderes das suas escolas.

Devido ao carácter centralizado do sistema educativo português, existe falta de autonomia da escola em diversas áreas, nomeadamente no que respeita à gestão de recursos (humanos, materiais e financeiros) aos currículos, à avaliação e ao recrutamento de professores e de funcionários não docentes. Em consequência, o órgão de gestão da escola, o conselho executivo, tem dificuldade em tomar decisões estratégicas que possam dar azo a alterações significativas na escola que gere. Para além disso, a configuração de “gestão democrática” inter pares continua a dificultar o exercício de uma verdadeira liderança pautada por critérios alheios às pressões de carácter corporativo ou às medidas circunstanciadas para agradar, sobretudo, a clientelas docentes internas. (Ventura, Castanheira e Costa, 2006. p. 135)

Em Portugal, no passado recente, o exercício do cargo de presidente do órgão de gestão de uma escola tem estado mais próximo de uma função de gestão (management) do que de um exercício assumido de liderança (leadership).

Numa estrutura centralizada como é o sistema educativo português, os presidentes dos conselhos executivos têm tendência para agir como gestores que cuidam do dia a dia do funcionamento da escola. Para além disso, os presidentes dão a impressão de que, mais do que serem líderes proactivos, se limitam a seguir as instruções que lhes são transmitidas a partir da macro estrutura, isto é, do Ministério da Educação. (Ventura, Costa, Neto-Mendes e Castanheira, 2005, p. 125)

A cultura escolar portuguesa, ao nível da administração escolar, é sobretudo marcada por conceitos mais formais e hierárquicos, como reitor ou director, órgãos unipessoais normalmente resultantes de nomeação estatal e,

no pós Revolução dos Cravos (1974), por conselhos directivos/executivos, órgãos colegiais eleitos entre pares.

Dado o peso do sector estatal na oferta pública escolar, a esmagadora maioria das escolas portuguesas tem-se regido ao longo das últimas três décadas por este modelo ancorado na Constituição da República Portuguesa (1976), cujo artigo 75, n.º 1, dispõe que “O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população”, e a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), no seu artigo 45.º, n.º. 4, define:

A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente.

O exercício da administração e gestão das escolas associa-se predominantemente ao conceito clássico de chefia, fundamento da hierarquia directiva ainda hoje mais corrente nas organizações públicas portuguesas, embora sejam já claros os sinais da inevitabilidade de uma reformulação conceptual e da adopção de novas práticas, inspiradas no conceito de liderança escolar.

Esta nova orientação encontra-se já plasmada no mais recente diploma legal¹² que regulamenta o exercício da direcção e gestão das escolas estatais portuguesas, cuja análise aprofundada consta do capítulo 2, e onde se afirma como preocupação fundamental a necessidade de assegurar condições para que se afirmem

boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. (DL n.º 75/2008, Preâmbulo)

¹² Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Naturalmente que este processo não se realiza por um simples decreto, por mais empenho político que um governo coloque na sua implementação, a forma como os directores das escolas assumem ou não uma liderança activa e a forma como são percebidos por outrem, designadamente pelos professores é matéria complexa que releva da história das instituições escolares e das sociedades em que estas existem e mais do que uma questão administrativa é um problema de mentalidade.

Álvarez (2001) reportando-se aos resultados de uma investigação por si conduzida sobre o perfil dos directores escolares espanhóis concluiu que apenas 9% respondiam afirmativamente quando perguntados sobre se exerciam algum tipo de liderança sobre os professores. “Quer dizer, em Espanha, pelo menos no que se refere aos directores em exercício, a imensa maioria não estão conscientes de exercer qualquer tipo de liderança institucional, muito menos, informal” (p. 79).

As razões para esta situação, aparentemente muito semelhante à portuguesa, radicam no facto de, por um lado, o perfil do director ser sobretudo administrativo e ocupar o cargo por um período transitório, estando muito mais absorvido por tarefas burocráticas e de representação e, por outro, por os verdadeiros líderes das escolas exercerem lideranças informais e só se fazerem notados quando circunstâncias especiais de poder e conflito os fazem emergir da relativa penumbra em que agem habitualmente.

Em Portugal, a história recente e o modelo organizativo das escolas estatais, justificam o tipo de liderança “mitigada” mais corrente, isto é, uma liderança formal de base electiva muito centrada na vertente administrativa, burocrática e de representação e, mesmo não se podendo generalizar, quase sempre bem aceite pelos docentes, tanto mais que

há uma certa “gestão consensual”, exercida de forma muito próxima aos interesses dos professores, mais do que aos interesses dos outros participantes na vida da escola. O presidente do conselho executivo é muitas vezes visto como um colega pelos professores. (Ventura, Costa, Neto-Mendes e Castanheira e, 2006. p. 125)

No entanto, as escolas existem para servir os alunos e as comunidades locais, pelo que não podem organizar-se segundo lógicas essencialmente ditadas por interesses corporativos internos, o que pressupõe que sejam dirigidas por profissionais que, para além de conhecerem muito bem a missão que lhes compete, possuam visão estratégica, isto é, saibam que metas a organização que dirigem deve alcançar.

Leithwood, citado por Lorenzo Delgado (2004, p. 208) e fundamentando-se numa revisão sobre 125 estudos realizada por Hallinger, sintetiza as três principais categorias de práticas relativas à liderança escolar:

- Definir a missão da escola *inclui formular os objectivos da escola e modificá-los;*
- Gerir o programa educativo *inclui supervisionar e avaliar o ensino, coordenar o currículo e controlar o progresso do aluno;*
- Promover um clima positivo de estudo *significa respeitar o tempo de estudo, promover o desenvolvimento profissional, manter uma grande amplitude de perspectivas, proporcionar incentivos aos professores e estímulos para a aprendizagem.*

Sykes e Elmore, citados por Glatter (1992) consideram que

a investigação indica que a liderança nas escolas (tal como em qualquer outra instituição) é sobretudo situacional; isto é, quer seja definida em termos de hierarquias internas ou de outputs organizacionais, a liderança varia segundo as características da força de trabalho, da organização e do seu contexto. (p. 143)

Young (1985), a propósito dos processos diferenciadores que se registam de escola para escola, designa a liderança como o *factor crítico* (p. 183) assinalando que, para além das qualidades do líder é a sua capacidade para influenciar a acção do corpo docente no que respeita à forma como actua com os alunos, que é decisiva.

É inquestionável que a liderança, qualquer que se considere a sua vertente, é um elemento crítico em qualquer organização, mas frequentemente confunde-se liderança com direcção, e embora os dois termos se utilizem de

forma quase similar na linguagem comum, são conceitos que se reportam a realidades diversas.

A liderança refere-se mais à autoridade informal própria da dinâmica oculta e incontável das organizações, enquanto a direcção se refere prioritariamente à autoridade institucional, sempre visível, e que normalmente se reveste dos atributos técnicos próprios da função.

Bennis e Nanus (1985, p. 92) assinalam que a principal diferença entre líderes e directores reside no facto de que os primeiros colocam a ênfase nos recursos emocionais da organização e orientam-se para a mudança e a inovação, enquanto os directores dão mais ênfase aos recursos físicos e materiais como o financiamento e a tecnologia, orientando a sua acção para a administração e a gestão.

Lorenzo Delgado (1997, p. 14) considera que gerir é, essencialmente, tirar todo o partido possível do que se possui ou pode vir a dispor. Liderar é ir mais longe, é sustentar uma dinâmica mais rica e criadora com a organização. É implicar, fomentar a colaboração, procurar a satisfação de trabalhadores e usuários, inovar e melhorar continuamente.

Alvarez (2001, p. 53) considera que o líder deve distinguir entre situações técnicas que exigem o concurso de um especialista e situações adaptativas que exigem mudanças de atitudes. Ao director exige-se eficácia; ao líder, “que se move num espaço de autoridade informal”, exige-se integridade, fidelidade aos princípios e valores que compartilha com os seguidores. O papel do líder exige experiência e amadurecimento pessoal e profissional, enquanto o do director (*manager*) exige sobretudo capacidades técnicas de especialista.

O director confronta-se com a complexidade da gestão. Como? Estabelece objectivos e dispõe os recursos necessários para os alcançar, organiza e delega, controla a realização, supervisiona as decisões e resolve problemas. O líder confronta-se com a mudança, na qual se implica com emoção e visão do futuro. Cria estratégias, fomenta o compromisso dos membros da equipa e estimula-os face aos obstáculos. (Álvarez, 2001, p. 54)

No que respeita às organizações educativas nem todos estão de acordo quanto à “liderança implícita” do director da escola. “Ser líder de um centro

formativo não é necessariamente dirigi-lo. Pode-se ser director e não ser o líder, nem sequer um líder entre muitos outros da instituição” (Lorenzo Delgado, 2005, p. 368). “Esta ideia reconhece que pode existir gente sem autoridade formal que exerce a liderança” (Ruiz Ruiz, 1994, p. 353).

Ainda mais longe nesta negação vão Pascual, Villa e Auzmendi (1993) citados por Gago Rodríguez (2004, p. 5) ao considerarem que uma importante fonte de conflitos nas escolas reside no facto de se confundirem os papéis do director, de quem se espera que seja ao mesmo tempo líder e administrador, ainda que por definição as condutas apropriadas para cada papel se excluam mutuamente.

Em sentido contrário pronuncia-se Fishman, citado por Waite e Nelson, (2005, p. 395) ao referir que alguns dos estudiosos da matéria deixaram de considerar os termos “direcção-liderança” como opostos, “pararam de culpar a “direcção”, ou chamá-la “negra”, e à liderança “branca”. Entendem que a situação é mais complicada e deixaram de simplificá-la.

É óbvio que a gestão já ultrapassou as formas racionais, técnicas e mecanicistas que a caracterizaram durante muitos anos. Hoje há uma multiplicidade de perspectivas na análise dos processos de gestão: modelos racionais, profissionais, políticos, subjectivos, ambíguos, culturais, entre outros, e como sublinha Glatter (1992)

nunca considerámos a gestão como uma actividade puramente técnica, divorciada dos valores e objectivos educacionais, um receio sentido por muitos actores escolares. A gestão deve ser antes tomada como uma actividade que pode facilitar e estruturar a definição de objectivos e que pode igualmente dar-lhes expressão prática. (p. 147)

Mas que distinção se pode estabelecer entre direcção e liderança? Scurati (1978) citado por Ghilardi e Spallarossa (1989) diferencia “administrador” e “líder”.

A diferença substancial entre a figura do administrador e a do líder consiste no facto de que enquanto o primeiro pretende assegurar o funcionamento regular da organização mediante o emprego dos meios

previstos e consentidos (garante a correcta execução), o segundo aspira, por sua vez, a planear e encontrar novas metas e novos meios, conjuntamente com os outros membros da organização (garante a inovação). (p. 103)

Southworth (1998), citado por Pina (2003), defende que

a liderança distingue-se da gestão pois esta última, genericamente, refere-se ao assegurar a vivência diária de uma escola, dentro de níveis razoáveis de ordem, estabilidade e funcionalidade, isto é, “fazer com que a escola caminhe”, enquanto que a liderança é pensada em termos de fazer com que a escola caminhe “para algum lado”, isto é com um sentido e orientação. (p. 48)

Fishman (2004, p. 182) faz a distinção “Liderar é como ver através de telescópio, gerir é como ver através de um microscópio. Ambos os instrumentos são úteis, mas são usados para fins completamente diferentes”.

Naturalmente que os dois conceitos se sobrepõem, mas Cuban (1988) ajuda a clarificar as diferenças.

Por liderança, entende-se a acção de influenciar os outros a alcançarem fins desejáveis. Os líderes são pessoas que inspiram objectivos, motivação e acções de outros. Frequentemente iniciam processos de mudança para alcançar objectivos já definidos ou novos desafios. A liderança envolve muita subtilidade energia e capacidade de realização.

A gestão ocupa-se da manutenção eficiente e eficaz do funcionamento corrente de uma organização. Embora a gestão apresente frequentemente traços das características da liderança, no conjunto da função ocupa-se mais da manutenção do que da mudança. Ambas são importantes e o que torna uma ou outra determinantes são o contexto e o momento. (p. 193)

Davis, Darling-Hammomd, LaPoint e Debra Meyerson (2005, p. 5), citando Leithwood, Louis, Anderson e Wahlstrom estabelecem três conjuntos de práticas básicas de liderança:

- Desenvolvimento pessoal – Apoiar os professores e restantes membros da escola a realizar o seu trabalho com eficácia, oferecendo suporte

intelectual e estímulo para melhorar o trabalho, providenciando modelos de prática e apoio.

- Estabelecer metas para a organização – Desenvolver objectivos partilhados, monitorizar os resultados alcançados e promover uma comunicação eficaz.
- Redesenhar a organização – Criar uma verdadeira cultura de escola, modificar as estruturas organizacionais que se mostrem ineficazes e desenvolver trabalho colaborativo.

Independentemente de posições mais extremadas, a opinião generalizada, sustentada pela literatura e pela investigação, sublinha que o director de um centro escolar está numa posição privilegiada para exercer uma determinada liderança e, caso o não faça, o seu centro, seguramente, ressentir-se-á (Gago Rodríguez, 2004, p. 5).

Weindling e Earley (1987) fundamentados em estudos que realizaram concluíram:

Muitos professores queriam que as direcções fossem dialogantes e ouvissem os pontos de vista do pessoal docente, mas que depois tomassem decisões claras. Não lhes agradava a indecisão ou tomadas de decisão lentas.
(p. 175-176)

Na verdade, se é necessária uma visão clara para estabelecer a direcção e natureza de um qualquer processo de mudança, é igualmente importante assegurar que as inovações são implementadas com eficiência e que as rotinas de funcionamento de uma qualquer organização são asseguradas com proficiência. Assim, liderança e gestão são indispensáveis para o sucesso da escola.

Como afirmam Bolman e Deal (1997) “Os desafios das modernas organizações requerem a perspectiva objectiva do gestor assim como a visão de futuro e o compromisso sábio assegurados pela liderança” (pp. XIII-XIV).

Subjacente a esta ideia está o conjunto de exigências sociais feitas às escolas nas décadas mais recentes, que têm vindo a descentrar o foco de

preocupação da organização escolar, dos aspectos internos para a resposta ao exterior.

As escolas são submetidas a um permanente escrutínio por parte da sociedade em geral, das comunidades locais, das famílias, relativamente aos serviços que prestam e à qualidade dessa prestação. Longe vai o tempo em que as escolas viviam na sua torre de marfim e o respectivo director exercia a sua autoridade com mão firme e sem contestação. Hoje, a exigência é permanente e a gestão escolar não se pode resumir a um exercício rotineiro e burocrático, quiçá autoritário, para assegurar conformidades administrativas e pedagógicas.

A qualidade dos serviços prestados, desde a recepção dos alunos no primeiro dia de aulas, à realização dos exames, é reivindicada como condição básica de satisfação dos utentes, que já não são apenas os alunos, mas todos quantos, directa e indirectamente, sofrem os efeitos do que ocorre nas escolas.

Como afirma Glatter (1992),

o objectivo primeiro da actividade de gestão das escolas é criar condições para que os professores promovam a aprendizagem dos alunos. A gestão escolar é parte integrante do processo educativo e as “mensagens” que os alunos recebem da direcção da escola devem ser congruentes com as atitudes pedagógicas nas salas de aula: no mínimo, os valores e objectivos subjacentes aos dois tipos de actividade devem ser compatíveis. Nenhum membro da comunidade educativa (alunos, professores, pais) ganha com uma escola gerida deficientemente. Por isso, podemos afirmar com uma razoável segurança: a boa gestão é uma característica significativa das melhores escolas. (p. 159)

É um enorme desafio que torna ainda mais candente o exercício de uma liderança partilhada, que envolva todo o grupo num projecto ambicioso e de qualidade reconhecida. De uma perspectiva centrada nas capacidades pessoais – eficácia, dinamismo, autoridade, tacto para gerir e solucionar problemas das escolas – caminha-se para a capacidade de congregar vontades na base de um projecto comum partilhado, na criação de empatia face a novos desafios, no engenho para adaptar o funcionamento da escola

aos objectivos que se colocam e à capacidade de compreender a cultura da escola e promover e conduzir mudanças.

“A ideia é ir desenvolvendo um marco teórico-prático que permita desenvolver um modelo de direcção escolar para a mudança e a melhoria que seja diferente e adequado às necessidades da actualidade” (Cayulef Ojeda, 2007, p. 144).

A liderança distribuída ou partilhada tem como princípio básico a ideia de uma liderança compartilhada por toda a comunidade escolar (Spillane, Halverson e Diamond, 2001; 2004; MacBeath, 2005).

Do “líder” está-se a caminhar para a “liderança”, no sentido de que a liderança deve estar distribuída e de que parte dessa liderança está destinada a criar e facilitar a liderança de outros (Lieberman, 2003, citado por Waite e Nelson, 2005, p. 394).

Uma das questões básicas colocadas por esta nova forma de encarar a liderança reporta-se à mudança da própria cultura da escola e à necessidade de mobilizar as energias do grupo para romper com rotinas e formas acomodadas de olhar para a realidade, substituindo práticas individualistas por acções de grupo, abandonando visões meramente individualistas em prol de perspectivas colectivas para responder aos desafios, valorizando sinergias no sentido de alcançar objectivos comuns (Crawford, 2005).

A liderança partilhada implica todos os membros da organização que se associam numa dinâmica comum para alcançar objectivos comuns, o que significa que a liderança se expressa horizontalmente em todos os níveis, neste caso, das escolas (Harris e Chapman, 2002).

Esta partilha ou dispersão da liderança, longe de a diluir ou enfraquecer acentua as sinergias na organização procurando que a transformação e as mudanças ocorridos na sequência de projectos de melhoria constituam uma espécie de selo de qualidade organizacional (Bennet, Wise, Woods e Harvey, 2003; Woods, Bennet, Harvey e Wise, 2004).

O papel dos profissionais, neste caso dos professores, sai claramente reforçado uma vez que a superação do alheamento face à vida colectiva e do individualismo fazem vir à tona o melhor de cada um numa expressão de liderança exercida a vários níveis e em diferentes âmbitos, razão pela qual as

fronteiras entre líderes e seguidores têm tendência para se esbater e dissolver no colectivo (Elmore, 2000; Cayulef Ojeda, 2007).

Isto não significa que não existam diversos níveis de liderança, consoante as hierarquias internas, significa, sobretudo, que a liderança deixa de ser algo estático e exercido exclusivamente por uma pessoa ou por um grupo restrito de pessoas, para se tornar um processo dinâmico de responsabilização e partilha de decisões e de acções, alargando-se a toda a organização ou grupo e tornando-se uma verdadeira “liderança ressonante” (Goleman *et al*, 2003).

Longe da perspectiva de uma liderança unipessoal que mobiliza o grupo, foram-se definindo os contornos de uma liderança colectiva, força ou energia mobilizadora que emana do grupo e se plasma num projecto de afirmação ou missão, em que a inovação e a superação das debilidades e pontos fracos são os elementos catalizadores da transformação.

As perspectivas abertas por uma maior aproximação do estudo da liderança escolar a abordagens noutras organizações (Sergiovanni, 2004; Goleman *et al*, 2003) e o conceito introduzido por estes últimos de “liderança ressonante (...) capaz de encaminhar as emoções do grupo de forma positiva” (p. 25), constituem aliciantes desafios para o aprofundamento das perspectivas teóricas e práticas da liderança nas organizações educativas.

A afirmação e o exercício de verdadeiras lideranças, esclarecidas e competentes, são condições fundamentais para relegitimar as escolas nas comunidades, como prestadoras de serviços educativos de qualidade e como elementos fundamentais de desenvolvimento local, devendo merecer uma atenção muito particular a relação liderança-eficácia escolar, traduzida em diferenciados níveis de rendimento global dos alunos, (Leithood, Louis, Anderson e Wahlstrom, 2004).

3.4. Liderança e autonomia nas escolas

Isto supõe, nas escolas públicas, a consideração de um outro tema de inegável importância, o problema da autonomia das escolas, que em Portugal é um tópico muito corrente de discussão na comunidade educativa, mas cuja

concretização tem sido adiada, não obstante ter sido consagrada em lei desde 1989¹³.

Em termos internacionais um importante relatório da OCDE (1989) identificou duas grandes tendências nos onze países estudados. Por um lado, um pendor descentralizante conferindo maior poder e autonomia às escolas, por outro o aumento do controlo centralista, nomeadamente ao nível do currículo e da avaliação.

Centralização e descentralização assumem-se como o verso e o reverso de uma mesma moeda, ou seja, são processos de resposta às pressões decorrentes da globalização da economia e do ambiente de grande competitividade internacional que marca os tempos actuais.

Por um lado, exige-se da administração central um papel central cada vez mais forte na definição de objectivos e na verificação de resultados, por forma a rentabilizar recursos e conseguir maior eficiência de processos e mais eficácia na obtenção de resultados; por outro, é necessário conferir maior poder às escolas e os meios necessários à concretização local de objectivos fixados a nível nacional.

Embora nem sempre tenha sido evidente, é cada vez mais reconhecido o facto de que a educação escolar está fortemente condicionada pelos elementos organizativos que constituem e incidem em cada escola.

Durante anos chamou-se a atenção para os perigos da prevalência de correntes e propostas de acção obcecadas por colocar o estudo da educação escolar apenas na análise dos processos didácticos ou das decisões curriculares e no espaço restrito das salas de aula.

As aporções das teorias da educação, do ensino e da aprendizagem ou as sugestões dos modelos didácticos poucas vezes consideraram as variáveis organizativas de cada escola, tomando-a como um todo, esquecendo, talvez, que a educação escolar se desenrola no seio de uma organização.

Na actualidade, quando se trata de analisar o desenho e o desenvolvimento do currículo já quase ninguém deixa de se referir, por exemplo, ao clima ou à cultura do centro, à dinâmica do trabalho de equipa dos professores, ao papel da equipa directiva, aos critérios gerais do centro para

¹³ O DL 43/89, de 3 de Fevereiro, estabeleceu o regime jurídico da autonomia das escolas.

decidir sobre o uso do tempo, do espaço, do agrupamento de estudantes, ou como se concebe e desenvolve a participação dos diversos membros da comunidade educativa.

Sabe-se que estes são elementos determinantes, como se sabe também da influência de outras variáveis externas que procedem da macro estrutura, quer dizer dos sistemas educativo e escolar nas suas múltiplas manifestações: legislação, políticas gerais, estatuto do professorado, modelo escolar, entre outros.

Parece pouco questionável, pois, que a Organização Escolar ou, se se preferir, as soluções organizativas, ainda que não produzam educação por si próprias, sejam determinantes na hora de a promover e melhorar actuando como factores facilitadores e criadores de marcos favoráveis. (Antúnez e Gairin (2002. p. 9)

Como assinala Glatter (1992) “é necessário encontrar um equilíbrio na gestão da educação, entre o poder local e o controlo central” (p. 157).

Em Portugal, como assinala Almeida (2005, p. 85) “As relações entre as escolas portuguesas e a administração educativa parecem, assim, continuar centradas na pressão normativa do controlo burocrático”.

Convém, no entanto, ter presente “que isso não significa que a nível escolar não se tenham já dado passos importantes nessa direcção” (Lima, 1998, p. 81). O autor, referindo-se à dinâmica que nalgumas escolas tem permitido construir janelas de oportunidade no sentido da afirmação informal da autonomia, considera “a consagração política e a legalização da(s) autonomia(s), quando ocorrerem, assumirão em certos casos um carácter retrospectivo face às práticas sociais.” (Ibidem)

Mas Domínguez Rodríguez (2006, p. 305) chama a atenção para o facto de, “apesar de poucas vezes os cidadãos terem possibilidade de exercer a sua participação democrática em algo tão próximo e importante como é o caso da educação, quer seja como aluno, pai ou profissional” é evidente o défice existente nesta matéria, que só verdadeiramente se concretiza quando há disponibilidade para se eleger e ser eleito, e embora a autora se refira à realidade espanhola, a situação em Portugal é semelhante.

Fundada na participação, a autonomia exige também o desenvolvimento de competências de gestão e não dispensa a emergência de formas explícitas

de liderança. Como afirma Barroso (1999:) “não pode haver autonomia sem liderança” (p.141).

Esta “liderança empreendedora” (que não é incompatível com a participação, antes é uma das suas condições) tem um papel fundamental na “aprendizagem organizacional” da autonomia, quer enquanto mobilização social dos diferentes actores quer na regulação dos complexos processos de compatibilização de interesses e de estratégias necessários à construção de um projecto comum. (Barroso, 1996, p. 63)

No âmbito das transformações em curso no que à administração educativa e à liderança respeitam, que alguns consideram como uma mudança de paradigma e outros, mais cépticos, apenas como alterações com mais ou menos significado, (Waite e Nelson, 2005, pp. 393-397), Barroso (2005), que fala “desta alteração de paradigmas relativos à organização e coordenação da acção colectiva” (p. 435) considera que “se impõe encontrar novas formas de liderança escolar, que respondam ao desafio do reforço da autonomia das escolas e da evolução das formas de gestão pós-burocráticas” (ibidem).

Actualmente (2008) está em curso, em Portugal, um processo que visa, ao menos formalmente, aprofundar a autonomia das escolas embora seja ainda prematuro tecer considerações sobre o seu verdadeiro alcance e consequências.

Concretiza-se através da celebração de contratos de autonomia¹⁴, decorrente do novo regime jurídico criado pelo Decreto-Lei 75/2008, existindo já algumas dezenas de escolas que assinaram contratos com o Ministério da Educação, designadamente as duas cujos presidentes são os sujeitos principais desta investigação.

Segundo a filosofia agora estabelecida, a autonomia dos estabelecimentos de ensino processa-se com base na sua iniciativa e sob monitorização da administração educativa, dando lugar a uma negociação entre a escola, o Ministério da Educação e a Câmara Municipal respectiva, mediante a participação dos conselhos municipais de educação, podendo

¹⁴ No capítulo 2 esta matéria é detalhadamente analisada.

conduzir à celebração de um contrato de autonomia, que visa objectivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência.

A celebração de um contrato de autonomia traduz-se na atribuição de competências em domínios como a gestão flexível do currículo; normas mais flexíveis de organização dos serviços e de gestão administrativa, como horários, tempos lectivos, constituição de turmas ou grupos de alunos; o desenvolvimento de projectos de acção e inovação; a possibilidade de recrutamento e selecção do pessoal docente e não docente; a gestão e execução do orçamento, através de uma afectação global de meios, com a possibilidade de auto-financiamento e gestão de receitas próprias na aquisição de bens e serviços e execução de obras; a associação com outras escolas ou agrupamentos de escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais.

Naturalmente que o desenvolvimento da autonomia será sempre um processo tutelado e monitorizado sendo prestada especial atenção ao grau de cumprimento dos objectivos contratualizados, constantes do Projecto Educativo, o que determinará a continuação ou o aprofundamento do regime de autonomia ou a sua cessação.

Este processo é acompanhado de um reforço do poder da entidade unipessoal que passa a ser responsável executiva pelo funcionamento da escola, o director, e pela abertura do órgão de representação da escola, o Conselho Geral, a uma maior participação externa, a quem é cometida a responsabilidade de seleccionar e eleger o director.

A mudança de um órgão colectivo – o Conselho Executivo – que até aqui exercia o poder executivo nas escolas, por um órgão unipessoal fundamenta-se no que o legislador, leia-se o Governo e o Ministério da Educação, entende ser uma medida para estimular o desenvolvimento de novas lideranças e potenciar a sua acção.

Na verdade, autonomia e liderança são dois elementos fortes indispensáveis ao desenvolvimento e afirmação das escolas e ao aprofundamento de projectos educativos que respondam aos interesses das pessoas e às necessidades das sociedades. No futuro ver-se-á se este é o caminho certo para a evolução do sistema educativo português, no que respeita à direcção e gestão das escolas estatais, ou se é mais uma

oportunidade perdida na luta contra o centralismo centenário que estrangula a autonomia.

3.5. Liderança e qualidade nas escolas

A preocupação de agir com qualidade, seja na indústria, seja nos serviços, é hoje uma condição de sobrevivência para as organizações. Associado a práticas de qualidade está sempre a liderança pois como a investigação tem demonstrado (Zeithaml, Parasuram e Berry, 1992) sem o estímulo e o impulso dos líderes é impossível conseguir resultados satisfatórios.

Da mesma maneira, tem-se comprovado que o papel ambíguo das direcções, um escasso trabalho de equipa, a despreocupação pela formação contínua e outros elementos perturbadores que surgem em contextos sem directrizes claras e sem uma liderança definida afectam negativamente o nível de qualidade dos serviços oferecidos por qualquer organização. (Álvarez, 2001, p. 73)

Um líder comprometido com uma estratégia de afirmação e melhoria da qualidade possui características próprias descritas por Drummond (1995, pp. 149-150),

- *Possui autoridade e prestígio e funciona sempre integrado numa equipa de trabalho.*
- *Compartilha as suas responsabilidades de gestão estratégica com os seus colaboradores e delega-lhes funções.*
- *Intervém com competência em todos os aspectos que afectam a qualidade ao longo do processo de produção.*
- *É especialmente sensível aos processos de comunicação dentro da organização nas suas três direcções – ascendente, dos colaboradores ao líder com absoluta liberdade; descendente, do líder aos colaboradores; lateral, dos colaboradores entre si.*
- *Facilita recursos de tempo e meios humanos para que os trabalhadores intervenham nos processos de qualidade.*

De acordo com Álvarez (2001, p. 74), do ponto de vista estritamente profissional o líder comprometido com a qualidade tende a desenvolver capacidades em três áreas importantes da gestão da qualidade,

- a) *A capacidade de comunicar a sua visão e a sua missão da organização de forma convincente, impregnando toda a actividade dos valores e princípios que configuram a sua visão da empresa.*
- b) *A capacidade de adequar as pessoas aos processos e estes à missão e visão da organização. Isto só se consegue mediante um compromisso de toda a organização com o princípio da satisfação do cliente e com o seu próprio compromisso com a satisfação dos seus colaboradores.*
- c) *A capacidade, tremendamente difícil, de delegar funções e competências (não tarefas), única forma de criar uma liderança compartilhada.*

A questão da qualidade nos sistemas educativos não é uma questão pacífica. No relatório da O.C.D.E., *As escolas e a qualidade* (1992), sinalizam-se algumas preocupações:

A qualidade do ensino não é uma mais-valia que se possa obter mediante um simples esforço pontual, ela deve ser uma prioridade constante. O ensino não pode ser assemelhado a uma linha de montagem, graças à qual se possam aumentar mecanicamente os meios de produção a fim de multiplicar a produtividade. As medidas que permitem melhorar a sua qualidade suscitam questões fundamentais sobre os fins que a sociedade atribui ao ensino, sobre a natureza da participação na tomada de decisões a todos os níveis e sobre as próprias finalidades da escola enquanto instituição. (p. 111)

Embora, como reconhece Azevedo (2002),

uma coisa parece evidente: os cidadãos (de modos variados e até contraditórios) são cada vez mais exigentes com o desempenho das escolas, não só porque estas são instituições sociais imprescindíveis e crescentemente valorizadas pelas sociedades, mas também porque os seus custos, cada vez mais elevados, sobrecarregam os mesmos cidadãos com impostos que os penalizam. Para directores de escolas, dirigentes de órgãos intermédios e professores, em geral, esta não pode ser uma problemática estranha. (pp. 7-8)

Brito (1991) considera que “qualidade, numa escola, não significará forçosamente mais custos, maiores encargos financeiros” (p. 51) e define o que considera escolas de qualidade.

As escolas de qualidade entendidas como as que possuem um elevado grau de realização escolar, de participação comunitária e cívica, de desenvolvimento pessoal, de dinâmica cultural e de intervenção no meio onde se inserem, são as que conseguem envolver toda a comunidade educativa na vida da escola. (p. 53)

Vilar (1993, p. 80) também sublinha a necessidade de a escola se abrir ao seu Meio devendo constituir-se como “um elemento mais do sistema imediato (a realidade sócio-cultural, económica, política, etc.) que a envolve”.

Cerro (2005) identifica um conjunto de elementos a que chama Factores Chaves de Êxito (FCE) e que se traduzem em objectivos a alcançar para que uma escola possa considerar-se como tendo êxito:

- *Bons resultados académicos dos alunos;*
- *resultados educativos que os alunos – muitos centros incluem também as famílias – assumam os valores plasmados no Ideário do Centro;*
- *satisfação das famílias e dos alunos;*
- *número suficiente de alunos;*
- *equilíbrio orçamental;*
- *outro ou outros próprios de cada centro. (p. 37)*

Álvarez (1998), citado por Pina (2003, pp. 47-48) identifica três tipos de razões para justificar a importância que vem assumindo a questão da liderança no contexto da melhoria da qualidade da educação: sociológicas, psicológicas e profissionais.

Relativamente às primeiras, não existe qualquer grupo humano, que possa funcionar de forma eficaz sem qualquer tipo de liderança, formal ou institucional, ocasional ou informal.

Quanto às segundas, sublinha a necessidade de um líder que harmonize os objectivos organizacionais com a pluralidade de interesses em presença, por forma a garantir a sobrevivência da própria organização.

Relativamente às terceiras, trata-se de responder com eficácia aos “clientes”, o que só se consegue com uma liderança que descentre a preocupação do grupo dos seus próprios interesses para os dos usuários. Assim como mobilizando o grupo para superar objectivos, às vezes à custa da sua própria comodidade e sacrificando interesses adquiridos.

No mesmo sentido se pronuncia Béltran de Tena *et al* (2004)

A função directiva é um factor chave na melhoria dos centros educativos, especialmente na promoção e gestão da mudança. Há um certo consenso em que os centros que têm capacidade para melhorar dependem, significativamente, de equipas directivas que contribuem activamente (dinamizam, apoiam, animam) para que o seu centro aprenda a desenvolver-se, superando os desafios e dificuldades que tem de enfrentar. (p. 37)

Blázquez Entonado e Navarro Montaña (1999) também assinalam a importância concedida hoje às equipas directivas e à relação existente entre estas e as questões gerais da organização escolar e da qualidade no funcionamento das escolas, sublinhando,

O modelo de direcção e os princípios que regem tanto a eleição do director e das suas equipas, como a sua formação, são duas questões que podem considerar-se entre as grandes categorias de problemas existentes no que diz respeito à direcção escolar, nos tempos presentes. Assim, às equipas directivas pede-se-lhes actualmente uma adequada formação técnica, por se tratar de um aspecto que, segundo os mais recentes estudos, incide directamente na qualidade das instituições educativas. (p.131-132)

Apesar de vocábulos como gestão e liderança ainda suscitarem alguma desconfiança no mundo da educação, há provas cada vez mais sustentadas de que os professores preferem trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, constituindo a gestão uma componente decisiva da eficácia escolar.

Rutter *et al* (1979), citados por Glatter (1992, p. 147), realizaram um estudo pioneiro nesta área tendo concluído que os resultados escolares eram mais favoráveis quando combinavam uma liderança forte com um processo participado de tomada da decisão.

Uribe (2005) considera que os estudos mais recentes evidenciam com clareza o impacto que o exercício de uma liderança adequada produz na eficácia escolar.

Um ponto de destaque nessa liderança é que, através de uma estrutura de gestão adequada, se possibilita a participação dos docentes em diferentes âmbitos da gestão escolar. Acontece que estamos sendo espectadores e/ou atores, pelo menos conceitualmente, de uma transição entre uma linha de liderança mais tradicional, denominada transaccional, que mantém linhas de hierarquia e controle (de modo burocrático), e um enfoque de liderança mais transformacional, que distribui e delega. (p. 109)

No mesmo sentido se pronuncia Sarramona (2002)¹⁵ ao referir-se à necessidade de recuperar a figura do director, não com as funções de administrador autoritário, mas como líder capaz de tomar decisões estratégicas e supervisionar a sua aplicação.

A presença de uma liderança firme e propositiva, de carácter participativo e exercida por profissionais é uma das variáveis que diferenciam as escolas eficazes das que o não são. (p. 47)

Num importante relatório em que fazem a revisão da literatura sobre “Como a liderança influencia a aprendizagem dos alunos” e em que passam em revista todos os aspectos que influenciam o desempenho das escolas, Leithood *et al*, (2004, p. 70) concluem pela existência de uma relação evidente entre liderança, iniciativas reformistas e o seu contributo positivo para a melhoria da qualidade em geral, acrescentando valor às aprendizagens dos alunos.

¹⁵ A ideia é retomada e desenvolvidamente abordada em Sarramona (2006, pp. 85-102)

4. Liderança e investigação nas escolas

Embora exista uma larga bibliografia sobre direcção, administração, gestão e liderança escolar, não abundam as investigações que tenham como sujeitos de estudo os directores e líderes das escolas e dos centros escolares ou agrupamentos de escolas, individualmente considerados, a forma como exercem a liderança e os impactos daí resultantes.

As referências que se seguem, por ordem cronológica e sob a forma de súmulas de investigações realizadas, visam permitir uma perspectiva mais abrangente sobre uma problemática escassamente tratada em Portugal e ampliar a análise para outras realidades e contextos onde foram realizadas investigações com pontos comuns com a presente.

4.1. Presidente do Conselho Directivo. O profissional como administrador

Dinis (1997) estudou a “centralidade do órgão Presidente do Conselho Directivo”, no âmbito da legislação existentes à data, Decreto-Lei nº. 769-A/76, de 23 de Outubro, considerando a situação “dilemática e conflitual” que resulta do facto do profissional docente que exerce funções de gestão estar “refém da sua dupla condição de representante eleito pelos pares e responsável perante a administração educativa”.

Como objectivos visou a identificação, a descrição e a compreensão dos modos, lugares e tempos dos processos de gestão que ocorrem nas escolas, tomando como referência principal o presidente do Conselho Directivo, simultaneamente profissional docente e administrador, analisando a forma “como ele estrutura e comunica os textos e contextos da acção” como principal protagonista e chefe de estabelecimento.

Como se desenvolvem os processos de construção dos papéis do presidente do Conselho Directivo enquanto profissional, “primus inter pares”, e enquanto administrador escolar com responsabilidades específicas perante a administração central? Quais os modos e estratégias adoptadas pelo presidente do Conselho Directivo no desempenho desses papéis nos diversos ambientes em que se movimenta? Como se exprimem e qual a importância

das representações das funções e papéis do cargo de presidente do Conselho Directivo, pelo próprio e pelos restantes actores organizacionais? (p. 8)

Assumindo a importância das relações circulares entre acção e estrutura, é na conceptualização da escola como organização profissional que se pode compreender o seu funcionamento e o das actividades dos diversos actores que nela interagem.

Construiu, assim, um quadro teórico a partir da discussão crítica de três modelos que podem caracterizar o papel e funções do “profissional-professor como administrador: o modelo dual de papéis, o modelo de esferas de influência e o modelo que perspectiva aquelas funções como um alargamento da profissionalidade docente”.

O estudo é essencialmente descritivo e incidiu sobre dois presidentes de conselhos directivos, um do sexo masculino e outro do sexo feminino. Embora reconhecendo que podia ter apenas tomado um caso como objecto de estudo, a opção pelos dois fundamentou-se no facto de isso permitir evidenciar eventuais similitudes e diferenças entre os dois.

A análise documental, a observação participante e não participante e a entrevista foram as técnicas utilizadas na recolha de dados.

Como notas conclusivas ressaltam:

- Apesar do controlo exercido pela administração educativa central, isso não anula e até faz ressaltar a capacidade dos actores internos para produzirem a diferença. Esta é condicionada por três ordens de factores: “as relações de poder no seio do corpo docente, a envolvente social e a personalidade do presidente do Conselho Directivo”.
- A importância e a centralidade do papel dos presidentes de Conselho Directivo no funcionamento das escolas é confirmado pelos dados recolhidos, que também permitem concluir sobre o protagonismo indisputado dos presidentes – “ambos corporizam o próprio órgão Conselho Directivo” - e a sua forte empatia afectiva com a própria escola.
- A natureza das funções que desempenham “extravasa largamente a dicotomia representante da administração vs. representante dos professores” não se assumindo os presidentes como tal e “parecendo

existir uma apropriação dessa bipolaridade funcional como instrumento estratégico de gestão”.

- Existe sim uma bipolaridade administrativo vs. pedagógica, não assimilável à anterior, o que se poderá explicar “porque as lógicas da acção dos presidentes dos conselhos directivos são mais complexas do que a mera perspectiva representacional do cargo”.
- As características pessoais parecem ser mais importantes que os aspectos formais ou representacionais dos cargos, permitindo a *autonomização* das condutas segundo lógicas próprias (pessoais) ou contextuais (micro-políticas), uma vez que enquanto um dos presidentes se encontra mais próximo dos termos “representante da administração”, “pedagógico”, “tarefas” e “líder profissional” o outro está mais próximo dos termos opostos das bipolaridades referidas.
- Em termos de representações os professores e os próprios consideram estar-se perante profissionais-docentes empenhados em criar as melhores condições para o exercício da actividade docente (professores) e garantir as melhores condições de funcionamento do estabelecimento de ensino (na perspectiva dos próprios), embora a permeabilidade das duas percepções seja variável e dê “origem a diferentes respostas dos professores e presidentes às expectativas mútuas”.

Provavelmente estar-se-á perante

percepções das fontes de legitimação das funções e papéis dos presidentes dos conselhos directivos, tanto da parte dos professores como por parte dos próprios, não meramente representacionais, no sentido estrito do termo. Aparentemente a componente profissional-docente do exercício dessas funções é relativamente importante, o que explica que não obstante a importância da dimensão administrativa na acção gestionária, eles se considerem e sejam vistos, essencialmente, como professores e colegas. (p. 330)

O estudo, como o próprio autor reconhece, tem carácter exploratório, mas permitiu fazer caminho na abordagem do tema – não existiam à data

outros estudos idênticos – e sinaliza um conjunto de questões interessantes cujo aprofundamento outros investigadores prosseguiram.

4.2. Making sense of leading schools. A national study of the principalship

Portin, Schneider, DeArmond e Gundlach (2003) realizaram uma investigação focada nas tarefas realizadas pelos directores de escolas, com o objectivo de identificarem linhas de desenvolvimento de políticas específicas e de formas de liderança.

A investigação baseou-se em entrevistas em profundidade com directores, vice-directores e docentes de 21 escolas de quatro cidades, em quatro estados norte americanos, tendo-se procurado trabalhar com um grupo diversificado, desde escolas e directores modelo a outras com características menos positivas, de vários tipos, públicas, privadas e confessionais.

As principais conclusões são as seguintes:

- A principal tarefa dos directores é realizar o diagnóstico das necessidades das suas escolas e considerando os recursos e talentos disponíveis tomar decisões sobre a melhor forma de os rentabilizar.
- Qualquer que seja a escola necessita de liderança em sete áreas críticas – ensino, cultura, gestão, recursos humanos, estratégia, desenvolvimento externo e micro políticas.
- Os directores são responsáveis por assegurar que exista liderança nestas sete áreas críticas, embora não assumindo em exclusivo a responsabilidade de o fazerem sozinhos. A sua função pode ser comparada a um director de orquestra, que assegura a coordenação, mas não dispensa chefes de naipes outros executantes e os solistas.
- A forma de governo das escolas e o modo como esta se estrutura afectam o desempenho dos directores e a sua liderança.
- A maioria dos directores “aprende fazendo”. Embora possuam formação, a maioria pensam que aprendem a liderar sobretudo no desempenho da função (*on the job*).

A conclusão geral aponta para a inexistência de um perfil único de director e de líder escolar; pelo contrário, a diversidade de líderes e de modelos de liderança podem ser um factor positivo para o funcionamento das escolas.

Do ponto de vista do perfil profissional dos directores, a investigação conclui no sentido de que nem sempre “somente os professores podem/devem ser directores”.

A direcção de uma escola não é necessariamente uma extensão da docência, trata-se de uma função completamente diferente em que a experiência docente pode ser apenas de algum valor. A inversa também é verdadeira, não basta ter-se experiência de gestão de uma outra organização para se estar habilitado a dirigir uma escola, já que não se pode ignorar que um director deve dominar os aspectos relativos ao ensino-aprendizagem e quando delega essa competência noutros tem de ser capaz de avaliar se a função está a ser bem desempenhada.

Em síntese, o importante é reconhecer que não existem receitas únicas e que quem quer que dirija uma escola necessita de formação especializada, de aperfeiçoamento permanente e de se adaptar aos desafios específicos da escola que dirige, pelo que devem ser criadas oportunidades para que possam aceder á liderança de escolas directores oriundos de meios diversificados e aceites candidatos não convencionais.

4.3. Principled principals? Values-driven leadership: Evidence from ten case studies of “outstanding” school leaders

Gold, Evans, Earley, Halpin e Collarbone (2003) realizaram uma investigação sobre dez directores de vários tipos de escolas inglesas, todos avaliados por diferentes equipas da organização inspectiva de Inglaterra, Office for Standards in Education (Ofsted), e classificados como “excelentes”.

Os inspectores tiveram em conta quatro critérios: o grau de eficiência e eficácia da liderança, considerado em função dos elevados padrões do ensino ministrado e dos resultados da aprendizagem; a prática efectiva de avaliação da escola; a utilização racional dos recursos humanos e outros e a promoção de mais-valias; e a forma como a escola se articulava com o seu corpo directivo.

Para além desta visão “gestionária” investigações realizadas por Hay McBer Forde et al., 2000; Hay Group, 2001) para o National College for School Leadership, citadas por Gold *et al* (2003, p.127) concluíram que nos seus modelos de excelência” a ênfase devia ser colocada nos valores, criando activas comunidades de aprendizagem e prestando atenção particular à liderança partilhada.

Por esta razão, a questão de fundo investigada foi avaliar como os directores lidavam com as possíveis tensões resultantes de duas imagens muito contrastadas da liderança escolar, uma muito focada na “eficácia, na eficiência e no desempenho (performance)”, outra nos “valores, comunidades de aprendizagem e liderança partilhada”.

Uma das conclusões mais relevantes prende-se com o facto de se ter constatado que embora os líderes considerados não ignorassem a necessidade de gerir com eficácia e eficiência os recursos humanos e outros, nem menosprezassem os direitos dos pais e as forças do mercado, mostravam-se fortemente ancorados em valores intrínsecos e não nos que outros lhes poderiam impor, governo incluído.

O que não ficou claro foi até onde pode ir esta atitude e se será possível no futuro mantê-la ou se as forças que defendem como critério de excelência os resultados não acabarão por impor a sua “liderança bastarda” (Wright, 2001), citado por Gold *et al* (2003, p.136), conformada apenas às directivas políticas e coarctando a liberdade dos directores agirem segundo valores próprios.

Afortunadamente, segundo as palavras dos próprios investigadores, as evidências da investigação realizada parecem sugerir que as escolas com melhores desempenhos são aquelas onde continua a existir “paixão pelo trabalho” e preocupação em assegurar as necessidades educativas a todas as crianças e não apenas a uma minoria privilegiada.

4.4. Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on students achievement

Waters, Marzano e McNulty (2003) na esteira de trabalhos produzidos pela McREL (Mid-continent Research for Education and Learning) procederam

a uma revisão exaustiva da literatura investigativa sobre o tema de liderança escolar, realizados durante mais de trinta anos, tendo identificado 21 “leadership responsibilities” (p. 4) significativamente associadas ao aproveitamento dos estudantes.

A partir dos dados colhidos criaram um “Balanced leadership framework” (p. 14) que descreve os conhecimentos, skills, estratégias e instrumentos que os líderes podem usar de forma positiva para influenciar os resultados dos alunos.

A sua ideia base é que para se ser um líder eficaz não basta saber simplesmente *o que fazer*, é necessário também dominar *o como* e ter respostas para *porquê*.

Os líderes eficazes agem balanceando a sua intervenção entre a inovação e a mudança, com o respeito pela cultura e valores tradicionais e a observância de normas generalizadamente aceites.

Sabem quais as políticas a adoptar e as práticas e recursos a utilizar e como fazê-lo para alcançar objectivos organizacionais desejáveis, desenhando estratégias ambiciosas e adequando a sua acção enquanto líderes às metas estabelecidas.

Finalmente, têm consciência da importância das pessoas na organização, valorizam os seus contributos, sabem quando, como e com que objectivo devem ser criados ambientes de aprendizagem para responder às necessidades do público-alvo, estabelecer pontes entre as pessoas e contribuir para lhes tornar acessível o conhecimento, os skills e recursos de que necessitam para serem bem sucedidas. A combinação entre conhecimento e skills constitui a essência da liderança balanceada (balanced leadership).

Tendo recolhido a mais variada informação desde os anos 70, incluindo dissertações doutorais, analisaram mais de 5000 estudos, tendo tomado em consideração os resultados dos alunos e as percepções dos professores. Para além desta recolha procederam a uma exaustiva revisão da literatura, pelo que as conclusões a que chegaram são o resultado da integração de elementos quantitativos, aporções teóricas e conhecimentos profissionais sobre liderança eficaz.

Para além dos reportórios relativos a um exercício eficaz da liderança referenciados, construídos a partir da investigação, concluíram existir uma

relação substantiva, expressa numa correlação positiva, entre liderança e resultados dos alunos.

4.5. A especificidade da gestão escolar em Portugal na memória de três gestores escolares

Carvalho (2004) propôs-se pôr em relevo a memória de três presidentes de conselhos directivos de escolas e através dessas memórias contribuir para a clarificação do que tem sido ser gestor escolar em Portugal nas últimas décadas, realidade que continua a ser “pouco conhecida, sobretudo se se tiver em conta a especificidade que em Portugal assume essa gestão” (p. 8).

Considerando a complexidade do exercício da gestão escolar e assumindo que são de evitar padronizações sobre os perfis dos gestores, a autora defende a conveniência de aprofundar o conhecimento a partir das vivências e experiência acumulada de quem exerce a função, não só pelas revelações conseguidas, mas também pelo potencial formativo que encerram, impossível de obter por outras formas.

Este processo é tanto mais importante quanto a especificidade do modelo português, que não prevê para o papel de gestor a consagração numa profissão e numa carreira autónoma, nem a atribuição de um perfil específico, aparecendo a função apenas como um prolongamento da actividade docente que se desempenha durante um determinado período de tempo, em resultado da eleição pelos pares.

Em termos metodológicos e

tratando-se de pôr em relevo as memórias de três gestores escolares, presidiu ao estudo uma lógica qualitativa que se concretizou na adopção duma estratégia enquadrada nas Histórias de Vida – a da narrativa de vida. Coerente com essa opção, fez-se a recolha de dados recorrendo a entrevistas compreensivas. Quer a estratégia adoptada quer a técnica de recolha de dados tiveram a vantagem de ultrapassar o mero domínio descritivo, intentando, dialecticamente, quer a recolha diacrónica dos factos cruciais dos percursos de

cada um dos três gestores quer uma aproximação interpretativa a esses mesmos factos e aos sentidos que os explicam e sustentam. (pp. 10-11)

Das conclusões, sublinham-se as mais relevantes:

- Nenhum dos presidentes teve qualquer formação específica para o exercício de um cargo de gestão de topo e todos transitaram directamente da função docente para presidentes de conselhos executivos, sem qualquer experiência prévia em cargos de gestão intermédia.
- Todos consideraram ter sentido a falta de formação específica, embora apenas um tenha defendido abertamente a necessidade da profissionalização dos gestores escolares.
- Apesar dos constrangimentos e não esquecendo a sua origem profissional como docentes, a sua identidade profissional foi evoluindo predominantemente para a de gestores de topo, embora com nuances de acordo com a personalidade de cada um.
- A experiência foi a sua grande fonte de aprendizagem, “nomeadamente para o aperfeiçoamento da liderança” e foi ela que permitiu cruzar saberes e práticas convergentes num exercício progressivamente apurado de novas competências.
- A busca de “bom clima interno” é uma atitude recorrente nos três, embora com graus diferenciados de recurso a processos mais musculados de enfrentar divergências, todos reconhecendo a importância da “liderança de pessoas” como suporte do funcionamento das escolas, mas “especialmente a importância dos professores”, cujo peso simbólico “se manteve sempre como pano de fundo a enformar os processos decisoriais que conduziram à sua praxis gestonária” (p. 391).
- Todos demonstram uma forte ligação à escola que dirigem, evidenciando uma visão doméstica da mesma “(...) o que se traduziu num tipo de gestão, na maioria do tempo, sem um direccionamento explícito e que, além disso, coloca a escola como objecto de protecção e de dedicação extremas” (p. 392).
- Os professores são considerados parceiros e com eles admite-se a discussão formal e informal das decisões. Aos funcionários foi apenas

admitida timidamente essa possibilidade. De pais e alunos aceita-se colaboração, mas não é reconhecido o estatuto de parceiros.

- No discurso de todos é reconhecido o primado dos valores éticos e pedagógicos na sua administração. “Deste pressuposto resulta uma visão não empresarialista das organizações escolares e um carácter não gerencialista da sua gestão” (p. 392).
- A defesa da cultura democrática é um elo de ligação muito notório entre os três, e que está mesmo na base da sua acção.
- Todos realçam a importância da liderança na gestão das escolas, mas todos manifestam uma “certa” relutância na sua assumpção “(...) pela conotação gerencialista que daí poderia advir e ainda por uma cultura de anti-poder que crescera nas escolas e da qual partilhavam” (p. 393).
- O exercício da liderança aproxima-se mais de

um estilo instrumental e expressivo, denominação que traduz a simultaneidade de preocupações com as pessoas e com as tarefas, dada a consciência da importância da satisfação das necessidades psicossociais das pessoas como propedêutica estratégica para o alcance de objectivos de cariz mais racional e funcional. (p. 393)

- Todos sentem orgulho e confiança por terem sido escolhidos pelos pares e por terem mantido o seu apoio, entendendo isso como fonte de legitimação da sua acção como gestores, que consideram apenas um prolongamento da sua actividade docente, o que explica a sua aproximação aos colegas a quem testemunham o reconhecimento como iguais, embora com funções transitoriamente diferentes.

Não é ao Estado que estes presidentes sentem que têm de prestar contas, mas sim aos pares. A reforçar esta visão profissional docente do seu cargo, recorre no seu discurso a frieza numa relação distante – e que se pretendia autónoma – em relação aos poderes centrais. (p. 395)

Apesar de tudo, das falas dos presidentes é possível concluir que têm consciência da ambiguidade do seu estatuto. Com refere a autora,

esta é outra das especificidades da “gestão à portuguesa”: a configuração de uma nova identidade, não a identidade do conflito, mas a do “dois em um”, onde coexistem e se ajustam as duas dimensões, na perspectiva de uma função que é vista como um “alargamento da profissionalidade docente”. Tal identidade já não é a do professor, mas ainda não é a do gestor profissional. Nela, mistura-se dinamicamente, o representante do Estado e o representante dos professores, ou melhor, o representante da escola. (p. 395)

A explicação para a “natureza singular” desta ambiguidade, questiona a autora, poderá radicar nas características muito peculiares do modelo chamado da “gestão democrática”, onde os três presidentes objecto de estudo foram profissionalmente socializados, e do qual, provavelmente, não se conseguem distanciar.

4.6. Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos

Beltrán de Tena, Bolívar Botía, Rodríguez Conde, Rodríguez Diéguez, Sánchez Sánchez, (2004) realizaram, em 2001-2002, uma ampla investigação sobre o tema, com utilização de questionários a que responderam professores, pais e mães de alunos, directores e inspectores de ensino.

Um dos aspectos considerados foi a liderança e é apenas sobre esse tópico que aqui se sublinham as mais importantes conclusões.

Na actualidade a função de liderança tende mais a ser vista como “a liderança em” do que a “liderança de”, quer dizer, como uma prática distribuída ou dispersa pelo conjunto da organização, que o possibilita e sustém (Bolman y Heller, 1995; Elmore, 2000) citados pelos autores.

Os principais conjuntos de variáveis que configuram o factor liderança são os seguintes:

- Manutenção de um bom clima no domínio das relações humanas, favorável à comunicação e ao trabalho em equipa. Os directores têm de dedicar algum do seu tempo a dialogar com outros membros da comunidade educativa.

- Motivação do professorado dos centros escolares para a criação de um clima de aceitação mútua e máximo aproveitamento das suas possibilidades profissionais e pessoais.
- Criação de uma visão coerente e global da escola e do ensino em toda a comunidade escolar.
- Delegação de funções e tomada de decisões, sem as quais não é possível a realização minimamente eficaz da direcção e liderança.
- Dificuldade em gerir os equilíbrios necessários entre as exigências da administração, dos pais e dos colegas.
- As equipas directivas têm de agir no fio da navalha entre a *transacção* com os colegas e a *transformação* exigida por outras instâncias.
- Para além do desenvolvimento de um clima integrador, é necessário o desenvolvimento de uma visão coerente e partilhada que devia ser o resultado de um Projecto Educativo da escola, o que se torna especialmente difícil por parte dos professores.
- A relação estabelecida pela direcção dos centros é maioritariamente transaccional e, em muitos casos, meramente reactiva.
- O exercício de uma direcção de sentido transformacional supõe um compromisso do professorado, embora pareça ser necessária a existência de alguma pressão externa para que se torne efectivo.
- A actual estrutura das equipas directivas parece não dar resposta às necessidades de “uma prudente inovação didáctica, de uma visão mais transformacional do que transaccional”.

4.7. La dirección pedagógica en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional

Gago Rodriguez (2004) investigou a liderança educativa por parte dos directores dos Institutos de Educação Secundária por considerar o papel chave da direcção na qualidade e melhoria dos centros escolares, porque a liderança ultrapassa o campo específico da direcção e assume-se como parte integrante da vida escolar quotidiana, podendo ser um elemento aglutinador ou dispersante.

A liderança é, por natureza, imprescindível para melhorar a eficácia e a operacionalidade das escolas, e aos professores está sempre reservado um papel importante seja enquanto docentes, como directores, como líderes informais ou, simplesmente, como liderados, exercendo enorme influência sobre a forma como qualquer director exerce a liderança.

A metodologia utilizada foi observacional e não comparativa, de carácter descritivo, com recurso à técnica Delphi.

Entre as conclusões mais relevantes sublinham-se:

- Legislação e literatura organizativa excessivamente focada na figura do director escolar, o que limita o potencial da liderança na melhoria da escola.
- Ao tratar-se do tema direcção e liderança há que ter a consciência muito clara da sua vinculação a pressupostos ideológicos, teóricos e políticos, o que implica a sua consideração prévia em termos de enfoque técnico-racional, democrático, político ou interpretativo.
- Não existe uma linha clara na produção legislativa espanhola sobre a profissionalização ou não profissionalização da direcção.
- As funções atribuídas aos directores nas várias leis de enquadramento não variam significativamente.
- O reforço da participação de todos os sectores da comunidade educativa na gestão dos centros é uma característica fundamental da evolução legislativa.
- As decisões organizativas devem ser suficientemente flexíveis para permitirem os ajustamentos necessários à evolução das necessidades dos centros.
- Os directores posicionam-se relativamente à comunicação e participação de forma diferentes dos demais o que determina o exercício do controlo e o domínio político dos centros.
- A tarefa mais complexa de um director é actuar sobre a cultura do seu centro e promover a mudança cultural.
- O exercício da direcção está envolto em dilemas como seja articular os aspectos organizativos com os pedagógicos, ou gerir a acção do líder

com a liderança, sendo certo que esta é produto colectivo e não apenas acção individual do director.

- A acção directiva colaborativa potencia o desenvolvimento pedagógico e fomenta a liderança do professorado, pelo que o director deve assegurar funções indispensáveis – comunicação, integração, coordenação – e delegar as restantes.
- Praticamente todas as análises reforçam a importância da acção do director como elemento chave do funcionamento do centro e dos resultados conseguidos.
- A eficácia dos centros assenta cada vez mais nas redes sociais que se estabelecem, tanto internas como externas, e não em lideranças meramente individuais.
- O líder tem de conseguir congregar todos para um projecto comum e para objectivos partilhados, sendo indispensável que partilhe a sua visão, o que acentua a importância da liderança simbólica e contribui para o desenvolvimento da cultura organizacional e para transformar cada um em agente de mudança.
- Os desafios que se colocam aos líderes e ao exercício da liderança exigem o estabelecimento de uma complexa rede de relações entre os directores (suas expectativas, valores e convicções) e o contexto circundante do centro escolar.

A liderança educacional é o exercício da tutela do processo de ensino e de aprendizagem no contexto de uma organização que aprende.

4.8. How leadership influences student learning

Leithwood, Louis, Anderson e Wahlstrom (2004) procederam a uma ampla revisão crítica com o objectivo de aprofundar o conhecimento sobre o papel crítico da liderança em qualquer instituição educativa e sobre as suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

As conclusões a que chegaram sugerem que uma liderança eficaz pode desempenhar um papel muito significativo, e frequentemente subestimado, na

melhoria dos resultados dos estudantes, sublinhando dois aspectos que consideram mais relevantes.

A liderança é, para além das aprendizagens realizadas na sala de aula, o elemento que mais contribui para os efeitos que a frequência da escola provoca nos alunos. Estima-se que um quarto desses efeitos esteja directa ou indirectamente relacionado com o exercício da liderança.

Outra questão decisiva a favor da importância da liderança é o facto de ela ser tão mais importante quanto o sejam os desafios colocados e quanto mais debilidades as escolas apresentarem. A transformação de uma escola problemática depende de muitos factores, mas a conclusão a que este estudo chega é a de que a liderança tem um papel de catalizador, pelo que é fundamental tomar a questão da liderança como um elemento crítico de mudança sempre que está em causa melhorar as condições de funcionamento de uma escola e elevar o nível de resultados dos alunos.

Estas conclusões são, naturalmente, motivos fortes para que o estudo da liderança desperte um tão elevado interesse e assumam importância decisiva na mudança dos sistemas de educação e nas práticas escolares.

A liderança não resulta apenas dos directores das escolas, mas quem está em posições formais de direcção tem uma influência acrescida, pelo que todos os esforços devem ser feitos para melhorar as formas de recrutamento, formação, avaliação, desenvolvimento pessoal e profissional, como forma de melhorar com sucesso as escolas e os seus resultados.

A investigação fornece cada vez mais elementos para uma melhor compreensão dos fenómenos em causa e de como as lideranças eficazes desempenham um papel altamente positivo na inovação e mudança das políticas educativas, das estruturas organizacionais, das práticas lectivas, da avaliação, da relação com as comunidades, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e dos resultados dos alunos.

4.9. Perceptions of leadership – A study from two portuguese schools

Ventura, Costa, Neto-Mendes, e Castanheira (2005) realizaram um estudo sobre a forma como os directores de escolas se viam a si próprios e como eram vistos pelos professores.

O estudo foi inspirado em Pashiardis (2001), a metodologia combinou técnicas qualitativas e quantitativas e o instrumento base para recolha de informação foi um questionário idêntico ao utilizado por aquele investigador em Chipre, embora com algumas adaptações de acordo com a realidade portuguesa, tendo incidido em duas escolas, uma de uma cidade e outra de uma zona suburbana.

Entre as conclusões mais relevantes sublinham-se:

- Há uma significativa margem de acordo entre a visão dos directores e a dos docentes. Estes manifestam em ambos os casos uma visão positiva dos seus líderes.
- O género dos directores não é uma variante significativa.
- As duas áreas melhor pontuadas são a administrativa e financeira; a menos é a gestão dos recursos humanos.

Para estes resultados gerais, os autores consideram deverem ser tomados em consideração os seguintes factores:

- O perfil dos líderes escolares em Portugal, altamente democrático e consensual, favorece a integração e permite conhecer o pensamento mútuo.
- Os directores possuem experiência vasta o que lhes permite uma visão holística da liderança, o que aliado a formação especializada os habilita a gerir as escolas de forma democrática.
- Os directores estudados demonstraram estar muito conscientes do seu papel e da sua forma de agir enquanto líderes e serem muito conhecedores do pensamento dos docentes sobre eles.
- Com cerca de vinte anos de experiência docente, conhecem bem a cultura dos docentes e as características intrínsecas do seu trabalho, o que favorece um bom relacionamento mútuo.
- A forma de eleição dos directores de escolas (à data do estudo eram eleitos maioritariamente pelos docentes) faz deles um par entre pares.
- A colegialidade existente nas escolas portuguesas permite que os autores falem na existência de um estilo de “gestão consensual” muito mais próxima dos interesses dos professores do que dos outros

participantes na vida escolar, o que potencia a visão positiva dos docentes face aos directores e vice-versa.

- Esta forma de liderança, mais próxima de uma gestão do quotidiano, do que de preocupações estratégicas, interfere pouco com matérias mais sensíveis relativas aos docentes, como sejam as suas competências científicas, pedagógicas e didácticas.
- Em Portugal fica a impressão de que os directores de escolas não adoptam comportamentos pró-activos e inovadores próprios de verdadeiros líderes, mas se conformam, as mais das vezes, em seguir as instruções oriundas das estruturas macro administrativas (Ministério da Educação).

4.10. A trajectória profissional de três gestores escolares

Alves (2005) realizou uma investigação tendente à reconstituição das memórias de três gestores escolares visando evidenciar os saberes e práticas desenvolvidos no exercício das suas funções, reconhecendo que a gestão escolar "(...) em Portugal, continua a ser uma realidade pouco conhecida. Existe pouca investigação em torno deste tema e conseqüentemente poucas publicações." (p.12)

O objectivo do estudo foi a biografia profissional de três presidentes de conselhos executivos, com uma experiência de cerca de dez anos do exercício de funções e, como a própria autora assume, "Interessamo-nos pela pessoa que exerceu funções de gestão escolar, vista em três perspectivas diferentes, enquanto actor, personagem e informador." (p. 15)

Procuraram-se respostas para interrogações sobre a forma como se tornaram gestores, como se desenvolveram profissionalmente, quem e que acontecimentos influenciaram o seu percurso, que competências adquiriram e de que modo.

Também se procurou saber mais sobre as representações que construíram sobre si próprios e sobre o seu desempenho, bem como sobre o balanço que fazem da sua actividade e percurso profissional, o que pensam dos pais, dos funcionários e dos alunos.

Para a realização do estudo, a autora optou por metodologia qualitativa e por uma estratégia de recolha de dados enquadrada nas Histórias de Vida – a narrativa de vida, através de entrevistas em profundidade e análise de conteúdo.

Da síntese conclusiva apresentada, destaca-se o que se considera mais relevante.

- Os três presidentes tiveram oportunidade de integrar conselhos directivos como vice-presidentes, o que lhe proporcionou experiência, embora tenham sentido o peso acrescido da responsabilidade quando assumiram o lugar de topo, o que os obrigou a um maior investimento pessoal, traduzido em “mais trabalho, tempo e dedicação”.
- No início do exercício de funções, cada um deles adaptou o seu estilo de direcção à situação particular da sua escola; um interferiu nas relações interpessoais, outro ocupou-se mais da rentabilização dos recursos humanos e da melhoria das condições físicas de trabalho e ensino, o terceiro comprometeu-se mais com a implementação dos novos currículos e com as relações externas. Todos tentaram melhorar a escola e a qualidade do ensino.
- A falta de formação é referenciada a propósito da dificuldade em interpretar os normativos legais, condução de reuniões, conhecimentos financeiros.
- Não beneficiaram de qualquer apoio específico e superaram as suas debilidades através da sua própria aprendizagem quotidiana, por tentativa e erro, baseada na experimentação.
- Apenas um teve formação especializada em Administração Escolar, embora curiosamente seja sublinhado “Mas ele referiu que o facto de ter este curso, não lhe permitiu sentir-se mais preparado para o exercício da gestão escolar” (p. 276). Infelizmente fica-se sem saber porquê.
- Todos manifestam preocupações com a planificação das actividades, utilizando para isso diversas estratégias, com a manutenção dos espaços e equipamentos, com a distribuição do serviço, tarefa fundamental para a satisfação dos professores, tentando respeitar, “dentro do possível, as preferências deles”.

- Os presidentes não supervisionam o trabalho docente, excepto o cumprimento do horário semanal e as saídas e entradas na sala de aula. Quanto aos funcionários não docentes, reconhecem poder controlar os auxiliares, embora quanto ao pessoal administrativo já seja difícil por existirem tarefas cuja complexidade ultrapassa os conhecimentos dos presidentes.
- Embora se sintam ao mesmo nível dos outros docentes “não deixam de exercer o controle organizacional necessário, de avisar e de responsabilizar os profissionais pelo seu trabalho quando tal se revela necessário”. (p. 279)
- A área financeira é particularmente sensível e a formação que os presidentes possuem não é adequada, pelo que controlam as despesas de forma “caseira”.
- No domínio pedagógico é referida apenas a intervenção de um dos presidentes através de sínteses estatísticas apresentadas ao conselho pedagógico, no final de cada período, como complemento para a reflexão sobre a melhoria do rendimento dos alunos. Os três sentem-se limitados na organização e gestão do currículo por não possuírem conhecimentos nesta área. Mesmo assim, e embora o currículo se encontre definido centralmente, procuram interferir no sentido de orientarem ou abrirem novas oportunidades aos alunos.
- A acção disciplinar é referida, sendo evidentes a diversidade de estratégias utilizadas por cada um dos presidentes em função dos seus próprios conceitos sobre a matéria.
- A formação de professores é uma preocupação comum e a motivação, “cada vez mais escassa” (p. 287) determina medidas acrescidas de reconhecimento público do trabalho dos docentes.
- A gestão de conflitos, a tentativa de uma gestão consensual, é perseguida através do diálogo, ouvindo e aconselhando as pessoas.
- Os três presidentes “mobilizam a liderança democrática no processo de tomada de decisão” (p. 290), ouvem muito os órgãos, particularmente os professores, embora um dos entrevistados reitere que ao tomar uma decisão “privilegia, em primeiro lugar, os interesses da escola e dos

alunos e rejeita a ideia de que a gestão da escola deve ser feita em função da vontade dos docentes” (p. 291).

- Quanto ao estilo de liderança “podemos distinguir os traços de uma liderança transaccional, na medida em que os três gestores mantêm o funcionamento das escolas e corrigem os casos quando não se actua em conformidade com o estabelecido” (p. 295).

4.11. Lógicas de acção, estratégias de exercício do poder nas escolas: memórias de gestores escolares

Matos (2005) conduziu uma investigação visando reconstituir as biografias pessoais e profissionais de três presidentes de conselhos directivos/executivos com larga experiência no desempenho do cargo, tendo como tema central as lógicas de acção e as estratégias do exercício do poder privilegiadas por eles no desempenho da sua actividade.

A metodologia qualitativa seguida insere-se nas narrativas de vida, tomando os sujeitos da investigação, simultaneamente, como “actores que agem e interagem no seio de determinados sistemas de acção concreta, como personagens (protagonistas) das histórias singulares das suas próprias vidas e como informadores privilegiados acerca da actividade de gestão das escolas” (p. 2).

As questões em análise prendem-se com o saber-se “o que é ser-se gestor em Portugal no decurso do último quartel do século XX”, como é que estes “se apropriaram das regras e das normas regulamentadoras da função e das zonas de incerteza que elas geram”, e como é a vida, em concreto, dos presidentes dos conselhos directivos/executivos.

Da síntese conclusiva destaca-se:

- As três presidentes perspectivam a administração das escolas como actividade subordinada a uma conduta deliberadamente moral por parte dos respectivos administradores, concedem importância à inovação desenvolvida sobretudo no domínio pedagógico e educativo, colocam ênfase nas relações humanas, valorizando “cada indivíduo em si, em detrimento da situação do mesmo no seio da organização” e dão muita

atenção às relações externas, procurando que as mesmas respondam às estratégias organizacionais por elas conduzidas.

- Não parecem perceber o cargo de um modo tão “executivo” como as normas fariam prever, preferindo uma postura mais interventiva, consideram o “sentido de humor” como qualidade essencial a um gestor escolar e, eventualmente, à criação de um bom clima relacional, destacam a “firmeza” e o “equilíbrio” como características desejáveis de quem exerce o cargo.
- Nenhuma possuía formação especializada prévia para o exercício da gestão e a experiência adquirida no exercício do cargo foi a sua fonte de aprendizagem.
- Todas assinalam uma linha de continuidade nas práticas de gestão, apesar das mudanças legislativas entretanto ocorridas, e que pode indiciar que “a modificação de um dado ordenamento jurídico, podendo ser uma condição necessária, jamais chega a ser condição suficiente para gerar a mudança.”(p. 298)
- Pela ênfase colocada na diversificação das ofertas formativas, na atenção que dispensam às actividades de complemento curricular, no destaque que concedem aos valores e aos princípios, as três presidentes parecem privilegiar as finalidades “socializadora, personalizadora e igualizadora”¹⁶ secundarizando as finalidades “selectiva e produtiva”.
- O controlo exercido pela administração educativa “não elimina a capacidade dos actores escolares, enquanto actores intra-organizacionais, de produzirem diferença” (p. 300). Aliás, o autor defende que é possível àqueles explorando “zonas de incerteza” conquistar considerável margem de liberdade e que este papel de “(...) primeiros intérpretes das regras produzidas supra-organizacionalmente não pode deixar de representar, também, um dos mais valiosos trunfos à [sua] disposição” (p. 300)
- O ritmo inflexível do trabalho, a variedade de actividades, a sua fragmentação e brevidade, são traços comuns entre todas as gestoras

¹⁶ Categorias definidas por João Formosinho (1988)

entrevistadas, sendo patente que grande parte do seu tempo, extensivamente ocupado na escola, é dedicado aos actores internos, aparecendo como menos relevante as interacções com os parceiros educativos externos.

Respondendo de forma mais específica às questões colocadas pelo autor no início da investigação, constata-se que “ser gestor em Portugal” é,

Exercer, num contexto fluido e pleno de ambiguidades, um amplo conjunto de funções repartidas pelos domínios “administrativo-financeiro”, “pedagógico e educativo”, “relações internas” e “relações externas” (...) sob a pressão de um quotidiano pouco menos que alucinante, dominado pela reactividade, a apelar mais à intuição do que à reflexão para a tomada de decisões, mesmo no que diz respeito às mais importantes. (p. 302-303)

- Os actores apropriam-se das regras e das normas regulamentadoras da função explorando as zonas de sombra geradas pela excessiva centralização do sistema e pela crise de governabilidade gerada pelas suas contradições, construindo espaços de autonomia pelo uso das margens de decisão legalmente consagradas ou desenvolvendo “autonomias clandestinas” (Barroso, 1997b) e recorrendo à prática de “infidelidades normativas” (Lima, 1998).
- A vida dos presidentes dos conselhos directivos /executivos, tem sido feita de experiências de

descoberta e autodescoberta, de descoberta de saberes e de saberes-fazer, de teias relacionais, de jogos de poder (...) mas feita igualmente de dúvidas e de interrogações, de incertezas, de inseguranças, de algumas frustrações, e, sobretudo, no plano da vida pessoal, de sacrifícios e de perdas. (p. 304)

No essencial, chega-se a presidente sem formação, vai-se aprendendo com a experiência, vai-se vivendo com dúvidas e frustrações, assegura-se a rotina e, sobretudo, exerce-se com espírito de sacerdócio.

4.12. Liderança nas escolas, comportamentos docentes e desempenho de estudantes

Pereira (2006) realizou uma investigação qualitativa, baseada em questionários a docentes e alunos, visando obter resposta para as seguintes interrogações:

- Em que grau os comportamentos de liderança transformacional dos líderes das escolas explicam os comportamentos de cidadania dos docentes (CIDOCE)
- Em que medida os CIDOCE explicam o desempenho académico dos estudantes e a respectiva motivação.

Relativamente aos impactos dos CIDOCE nos estudantes os resultados “são similares aos obtidos noutros níveis de ensino, o que sugere estarmos em presença de comportamentos bastante pertinentes no/do processo ensino/aprendizagem”. (Idem, p. 16)

As quatro categorias utilizadas, conscienciosidade pedagógica, cortesia, orientação prática e comportamento participativo, “explicam 65% da motivação dos estudantes e 79% da cotação de desempenho que atribuem aos professores”. (Ibidem)

Estes resultados situam-se “notoriamente acima das geradas pelo nível de análise individual”. (Ibidem)

“A cidadania docente explica 13% do desempenho académico dos estudantes”. (Ibidem)

Os quatro comportamentos “de cidadania interagem na produção de efeitos sobre o desempenho dos estudantes”. (Ibidem)

“Embora a tendência seja modesta, os alunos com melhores classificações são aqueles cujos professores denotam forte orientação para os quatro comportamentos”. (Ibidem)

“No respeitante à influência dos líderes sobre o comportamento dos docentes, os resultados apontam o que outros autores têm sugerido: o papel limitado que cabe à liderança”. (Ibidem)

O autor termina com duas interrogações, por que “liderança deve a escola optar?”, “E os professores como responderão?”.

Concluindo com algumas notas pessoais sobre o quotidiano das escolas e os constrangimentos sentidos, apontando como mais graves:

- *A “legislação castradora” e o “poder dos lobbies”, sindicais, autárquicos, organizacionais (docentes, funcionários, pais, alunos).*
- *A inexistência de uma “tradição de verdadeira gestão escolar” assente numa sólida formação específica, traçando um quadro duro da situação que descreve sem rodeios:*
 - *Determinado docente, só ou em conversa com alguns amigos, acha que reúne condições para liderar a escola e, após conseguir dois outros colegas para vice-presidentes, candidata-se e, à falta de alternativas, torna-se presidente do Conselho Executivo.*
 - *Outros por que se encontram colocados longe da sua residência, sabem que se candidatarem ao órgão de gestão facilmente conseguem ficar perto daquela.*
 - *Outros ainda, apesar de não possuírem quaisquer apetências ou dotes para tal missão, são impelidos a ocuparem tal cargo, mercê da insistência da comunidade educativa – se não toda, parte dela – o até mesmo da administração central, uma vez que não se pode deixar cair no vazio a gestão das escolas.*
- *O facto de o lugar ser francamente difícil e mal remunerado (...) originando a não atracção dos melhores profissionais. (Idem, p. 111)*

O autor apresenta uma visão dura e incómoda, que não devendo ser generalizada representa uma realidade bem conhecida em Portugal, a desvalorização do exercício da gestão escolar, muitas vezes exercida por mera casualidade ou por interesses eminentemente pessoais, sem qualquer relação com a preparação para a função, muito menos com quaisquer preocupações de apostar em lideranças com sentido estratégico.

2

DIRECÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLARES EM PORTUGAL. ANÁLISE DOCUMENTAL COMPARADA DOS TEXTOS LEGAIS

1. Contexto e problemas

As políticas educativas reflectem inevitavelmente os contextos que as inspiram e as modelam. Actualmente, a globalização, a satisfação dos usuários, a eficiência e eficácia dos processos, a rentabilização dos meios, são elementos de um discurso transversal às várias correntes políticas e que, inevitavelmente, influenciam o que ocorre no interior das escolas e do sistema educativo.

No entanto, para que se compreendam os aspectos fundamentais do sistema de direcção, administração e gestão das escolas portuguesas, é necessário recuar três décadas atrás, ao período da restauração da democracia ocorrido em Abril de 1974, quando as preocupações eram completamente diferentes e a afirmação da liberdade, da igualdade e da democratização congregavam a maior parte da sociedade portuguesa.

A discussão acerca da eleição versus *profissionalização dos gestores escolares*, emerge ciclicamente,

É o que acontece actualmente com o confronto entre perspectivas e modelos que defendem o processo de eleição ou o processo de selecção e designação do director da escola, o exercício colegial ou unipessoal dos cargos de gestão, a profissionalização ou não profissionalização dos gestores escolares. (Barroso, 2001, p. 273)

Mas nos tempos já hoje quase remotos de 1974, quando os fundamentos do actual modelo de gestão foram esboçados, as preocupações não eram com a eficiência da gestão, mas com a democratização do seu exercício.

A administração educacional portuguesa, particularmente no que se reporta à gestão das escolas públicas estatais, seja em termos de princípios, seja nas suas diferentes práticas, conheceu uma rotura profunda na sequência da mudança de regime ocorrida com a *revolução de 25 de Abril*, que está hoje claramente posta em questão.

O marco temporal de partida para esta análise da evolução da legislação que tem enquadrado a gestão das escolas públicas estatais portuguesas situa-se, pois, em 25 de Abril de 1974, não porque todas as influências anteriores tenham desaparecido de imediato sem deixar rasto, tão só porque o essencial do que é hoje o sistema de governo das escolas está ancorado nas mudanças ocorridas na época.

As transformações políticas, sociais, económicas e culturais então desencadeadas moldaram uma sociedade significativamente diferente e determinaram alterações irreversíveis na organização do sistema educativo, que é hoje inquestionavelmente também um produto dessas transformações.

Não se pretende fazer a história da gestão escolar em Portugal, mas sim o enquadramento legislativo que nas últimas três décadas tem marcado a vida das escolas em Portugal, incidindo na legislação fundamental promulgada desde 1974 até à actualidade, com um olhar um pouco mais demorado, do ponto de vista político e social, no período imediatamente posterior à revolução.

Foi então que se caldearam os fundamentos dos princípios e das práticas que enquadram o exercício da cidadania escolar dos diversos actores que são objecto da presente investigação, sejam os presidentes dos conselhos executivos, os alunos, os representantes dos funcionários não docentes, os pais e encarregados de educação e os representantes das comunidades locais.

Daí a importância deste olhar aprofundado sobre toda a legislação que tem suportado o exercício da gestão escolar ao longo das últimas três décadas, fundado cientificamente nas técnicas documentais (Almeida e Pinto, 1976; Bogdan e Biklen, 1994; De Ketele e Roegiers, 1993; Deshaies, 1992; Erasmi e Lima, 1989; Kuivy e Campenhoudt, 1992).

Tratando-se de estabelecer o enquadramento no qual se desenvolve a investigação principal da tese – os líderes e as lideranças escolares – este capítulo constitui uma espécie de pano de fundo, um cenário do palco onde verdadeiramente decorre a acção.

Mas nem por isso deixa de ser menos rigoroso do ponto de vista metodológico e de requerer a utilização de técnicas específicas de heurística e hermenêutica documentais que suportam a recolha da documentação constituída pelos textos legais básicos, a sua análise interna e a comparação com os que os precederam ou lhes sucederam, na busca de continuidades e roturas que contribuam para uma compreensão aprofundada das linhas mais marcantes deste período no que concerne à gestão escolar.

Mas existe uma razão adicional para este estudo descritivo e comparativo, é que ele funciona como uma espécie de roteiro de um percurso que os sujeitos principais da investigação, cuja história de vida é aprofundadamente tratada, vão percorrer a partir do momento em que assumem cargos de gestão ao mais alto nível, e os impactos que a sua acção origina nas escolas que lideram, pelo que era necessário possuir a cartografia legislativa de enquadramento, sem a qual não seria possível compreender o funcionamento do sistema.

2. A explosão de Abril

2.1. O ensaio autogestionário

Com a eclosão do movimento militar desencadeado no dia 25 de Abril de 1974, mais tarde conhecido como “Revolução do Cravos”, epíteto decorrente do facto de num gesto absolutamente espontâneo muitos populares terem oferecido cravos aos militares revoltosos e isso se ter generalizado a ponto de o cravo ainda hoje permanecer como um símbolo da restauração democrática, a sociedade portuguesa conheceu um dos períodos mais conturbados mas também mais desafiadores da sua história.

As tensões acumuladas ao longo de décadas foram repentinamente libertadas e a esmagadora maioria da população sentiu-se unida por um sentimento de confiança e fé no futuro que parecia tornar possível a realização de todas as utopias. Em comum havia uma vontade indómita de mudança e o desejo de enterrar o passado recente, embora com perspectivas e objectivos diversos e, nalguns casos, mesmo antagónicos.

A participação generalizada e espontânea da população no movimento político e social então desencadeado, irá ceder progressivamente lugar a um empenhamento mais organizado de forças com objectivos e estratégias mais definidos, radicados em diferentes projectos e ideologias, visando a conquista do poder e o controlo político do Estado.

O colapso do regime anterior e de muitas das suas estruturas de poder abalaram o Estado, assaltado pela sociedade civil e pelos movimentos sociais e transitoriamente paralisado, tornado um “Estado Dual”, como o definiu Santos (1984, p. 17), que acrescenta,

De um lado, as estruturas, as práticas e as ideologias administrativas tradicionais mantidas quase intactas apesar de suspenso o seu funcionamento normal; do outro lado, as importantes transformações institucionais que impunham ao estado um papel novo e mais decisivo no processo de acumulação e na direcção global da economia, um papel tão só ensaiado e ainda de contornos políticos muito vagos. (Idem, p. 22)

A “escola democrática”, uma das ideias-chave que mobilizou a sociedade portuguesa de então e uma das bandeiras das forças mais à esquerda no espectro político, baseada do princípio da igualdade de oportunidades, da “educação para todos”, que garantisse a cada um iguais condições de acesso e de sucesso escolares, inspirou novas formas de organização das escolas, novos modelos de direcção e gestão e foi o detonador de mudanças radicais, que num primeiro momento se traduziram em experiências informais e de “contra-poder” de sentido autogestionário e de democracia directa, a que Lima chama o “ensaio autogestionário”¹⁷.

Imediatamente a seguir à revolução começou a contestação aos mais importantes mecanismos de controlo político, administrativo e ideológico da escola, com destaque para as suas direcções, programas e manuais, formas tradicionais de avaliação, relações escolas-ministério, direcções-professores, professores-alunos. Assembleias de alunos e professores passam a marcar o ritmo de mudanças nas escolas, sindicatos e associações de professores ensaiam os primeiros passos, moções, marchas e manifestações preenchem o quotidiano de muitas escolas.

Segundo Lima (1998),

A primeira fase deste movimento é muito curta e, rigorosamente, pode ser localizada entre 25 de Abril e 27 de Maio de 1974¹⁸. Em cerca de um mês professores e alunos de diversas escolas substituirão reitores e directores por órgãos de gestão eleitos, por diferentes processos, com diferentes denominações e composições. (p. 235)

Conforme defende Stöer (1985) foi realizada,

¹⁷ Expressão utilizada por Lima (1998) para se referir ao período que decorre, aproximadamente, entre 1974 e 1976, altura em que se entra no período da chamada “normalização”.

¹⁸ O primeiro diploma referente à exoneração de responsáveis escolares é o Decreto-Lei nº. 176/74, de 29 de Abril, da Junta de Salvação Nacional, directório de generais e almirantes que assumiu, formalmente, o poder após a revolução de 1974, que estabelece a exoneração dos reitores e directores das escolas superiores. Embora não visando os responsáveis das escolas dos outros níveis de ensino, acabou por servir de mote ao movimento de generalizada contestação aos reitores e directores dos liceus, escolas industriais, comerciais e preparatórias, cuja legitimidade fora abalada com o movimento revolucionário e a mudança de poder e que foram deixando de ter condições para se manterem nos cargos.

uma deslocação do poder do Ministro da Educação para as escolas, dos directores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil. A iniciativa local depois do 25 de Abril, isto é, a iniciativa ao nível da população escolar, orientou os acontecimentos, pelo menos nos primeiros seis meses da revolução e durante mais tempo em termos de efeitos duradouros. As escolas foram para todos os efeitos ocupadas depois do 25 de Abril – pelos próprios estudantes e pelos professores. (p. 67)

Neste período imediatamente posterior à revolução, o facto mais destacado terá sido, como Lima (1998) também assinala, a mudança ocorrida nos órgãos de gestão das escolas,

Não só pelo seu significado político e pelas repercussões em termos de poder relativamente à administração central, mas também pelo facto de terem mais facilmente permitido a expressão e a intervenção dos actores educativos periféricos em relação a outras matérias. Com efeito, a auto-organização da gestão escolar representou o facto mais saliente e o cumprimento de um pré-requisito (embora não o único) para outras possíveis formas de intervenção, de contornos autogestionários, nos domínios pedagógicos. (p. 235)

Stöer (1986) fundamenta assim a primeira iniciativa legislativa que visava permitir ao Poder Central reassumir o controlo do processo,

A falta de uma autoridade central no ensino tornou-se mais evidente no processo que conduziu à institucionalização da gestão democrática nas escolas. Em resposta à proliferação dos sistemas de gestão das comunidades escolares postos em vigor através da iniciativa local após a revolução do 25 de Abril, foi promulgado o DL 221/74. (p. 138)

Todos os elementos disponíveis permitem concluir que foi a força popular, o espontaneísmo das forças representadas nas escolas, apoiadas no movimento popular mais amplo que impuseram esta solução, como Afonso (1994) também confirma, “(...) este modelo foi imposto pelo movimento espontâneo desenvolvido nas escolas como um apêndice democrático

estranho, acrescentado à estrutura central e autoritária da administração central” (p. 127)

2.2. A nova governação. O Decreto-Lei n.º 221/74

Ultrapassado pelos acontecimentos e numa tentativa evidente de colocar alguma ordem numa situação que ameaçava tornar-se caótica, o I Governo Provisório aprova o Decreto-Lei nº 221/74, que se torna o primeiro instrumento legislativo da nova governação das escolas e marca o início formal de uma nova época em matéria de gestão escolar.

Do seu texto, aqui parcialmente reproduzido, resulta clara a razão da sua necessidade e são antecipadas algumas das linhas fundamentais adoptadas na legislação seguinte.

Considerando a necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar e sem prejuízo de outras medidas que venham a ser tomadas para regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino.

(...)

Artigo 1º. Enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, a direcção dos mesmos estabelecimentos poderá ser confiada, pelo Ministro da Educação e Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974.

Artigo 2º. Às comissões referidas no artigo anterior caberão as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão.

Artigo 3º. As comissões de gestão escolherão entre os docentes um presidente que as representará e assegurará a execução das deliberações colectivamente tomadas.

Stöer (1986) vê desta forma a necessidade urgente da nova legislação,

A transferência de poder do Ministério para as escolas conseguiu reconhecimento oficial. E, na realidade, a lei era “uma necessidade urgente”, caso o poder centralizado quisesse manter algum contacto com a educação secundária e superior, pois, com a revolução, os directores das escolas foram afastados, acusados de corrupção e clientelismo e de que “asfixiavam a vida docente e não docente”, para não mencionar acusações de autoritarismo antipedagógico e anti-social. (pp. 138-139)

No domínio dos princípios há uma clara ruptura com o passado ao admitir-se que os órgãos de gestão “sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar” subentendendo-se que esta é constituída por “estudantes [citados em primeiro lugar], pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar”. Na altura ainda não se falava de representantes das famílias nem das comunidades locais onde as escolas estavam inseridas.

Os órgãos de gestão eleitos exercem o poder por “delegação”, estabelecida em diploma legal onde são definidas as respectivas competências, embora emanem democraticamente do colectivo que os elege.

O exercício da gestão das escolas através de representantes eleitos, mas que exercem as suas funções por uma espécie de delegação de competências do Ministro presta-se a alguns equívocos pois é frequente que para alguns se coloque a dúvida sobre se os órgãos de gestão representam o ME junto das escolas ou estas junto do ME.

Naturalmente que, do ponto de vista formal, a eleição significa apenas que a escola tem o direito de escolher quem a vai gerir durante um período bem definido de tempo, embora para o exercício de um mandato “nacional” que se há-de conformar à lei e aos normativos emitidos pelo ME. Os eleitos não ficam vinculados ao colectivo que os elege, que como colégio eleitoral se dissolve no momento da eleição, mas ao cumprimento do que a lei estabelece e o Ministério determina.

Mas se do ponto de vista formal não se suscitam muitas dúvidas, já do ponto de vista prático elas são abundantes e, não raro, dão origem a conflitos e disputas.

Se ainda hoje estas questões se colocam, facilmente se compreendem as dificuldades que tiveram de enfrentar as comissões de gestão, colocadas

numa situação de ambiguidade e ambivalência, reconhecidas e homologadas pelo ME, devendo-lhe obediência e prestação de contas, mas eleitas pela escola e delas se esperando que defendessem as posições e decisões dos colectivos escolares, nomeadamente das assembleias de escola.

Como assinala Grácio (1984),

Estas “comissões de gestão” - reconhecidas e consagradas pelo Ministério - vão experimentar dificuldades tremendas em muitas escolas, devido à inexperiência dos protagonistas (que são quase todos...), ao oportunismo e demagogia de professores e de alunos, à partidarização da vida escolar. (p. 117)

Sem controlo de ninguém, o movimento resvala, como assinala Afonso (1994),

Sem orientação de um projecto global e coerente, no sentido de desenvolver uma estrutura de gestão eficiente, participativa e baseada na escola, esta inovação tendia para a sua própria destruição. Muitas escolas transformaram-se em arenas altamente conflituosas de confronto político. (...) A situação começou a ser considerada por muitos críticos como pura anarquia. (p. 127)

Apesar do “colectivismo” da solução, estabelece-se uma responsabilidade pessoal - “As comissões de gestão escolherão entre os docentes um presidente que as representará e assegurará a execução das deliberações colectivamente tomadas”¹⁹. Estas deliberações não devem ser entendidas para além do âmbito instrumental e executório resultante do quadro legal então vigente, tanto mais que às comissões de gestão eram confiadas “ (...) as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão.”, reitores e directores, embora tenham existido múltiplas situações em que as comissões exorbitaram as suas competências e agiram como se de órgãos autónomos se tratasse.

¹⁹ Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio, artigo 3.º.

O princípio matricial do modelo de gestão escolar vigente nas últimas três décadas, em Portugal – a eleição pela escola dos seus representantes nos órgãos de gestão - está indelevelmente inscrita no Decreto-Lei 221/74, a administração educativa delega o exercício corrente da gestão escolar em órgãos democraticamente eleitos, mas subordinados à cadeia hierárquica, ao cumprimento dos normativos estabelecidos, para além da legislação geral, e reserva-se o direito de intervir quando necessário ou oportuno. Tudo princípios então estabelecidos de forma clara ou subentendida.

Como assinala Lima (1998),

Parece-nos evidente a tensão entre a administração central, que concede transitoriamente mas tem em perspectiva uma ulterior forma de organização que acautele os seus poderes, e as iniciativas autogestionárias que seguem diferentes cursos. Em nossa opinião, não se encontra um único diploma legal que abertamente aponte para um modelo autogestionário, devolvendo importantes poderes de direcção aos actores escolares, concedendo-lhes autonomia e libertando-os do tradicional e apertado controlo burocrático. Este diploma é, apesar de tudo, o que vai mais longe ao, mais implicitamente do que de forma explícita, admitir (por simples referência a propósito das funções dos presidentes das comissões de gestão) “deliberações colectivamente tomadas”. (...) O ensaio autogestionário foi levado a cabo de facto, na prática quotidiana nas escolas, não só sem legislação que lhe desse suficiente cobertura, mas até, pode afirmar-se, apesar da legislação que entretanto foi sendo publicada. As comissões de gestão (...) estiveram longe de o ser apenas (...) ultrapassando (e outras vezes recusando) “as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão”, transformando-se em coordenadoras, umas vezes por iniciativa própria e outras vezes por arrastamento, de formas e processos de democracia directa.

Esta segunda fase do processo pode ser localizada entre 27 de Maio e 21 de Dezembro de 1974, data em que surge outro normativo, agora de contornos mais definidos. (pp. 237-238)

Convém, no entanto, ter presente que a existência de comissões de gestão homologadas pelo Ministério era em número reduzido e que nas escolas existiam as mais diversas situações, conforme as dinâmicas locais.

Nalguns casos permaneceram em funções os anteriores responsáveis, noutros foram nomeados encarregados de direcção, noutros ainda as comissões de gestão viriam a demitir-se posteriormente. As próprias regras da eleição eram casuísticas e diferiam de escola para escola²⁰.

Face às dificuldades das comissões de gestão e às indefinições de toda a ordem que tornavam a gestão das escolas uma tarefa quase impossível, não causa estranheza que as assembleias e plenários deliberativos, órgãos de “poder popular” tão generalizados naquela época de tanta turbulência política, social e, neste caso, também académica, tenham acabado por assumir enorme protagonismo na gestão escolar, sem que para isso tivessem qualquer sustentabilidade jurídica ou normativa.

Foi no sentido de cercear o seu poder e pôr fim às veleidades autogestionárias e à tentativa de romper com a centralização da administração das escolas no ME que, em 27 de Novembro de 1974, foi publicado um despacho conjunto das Secretárias de Estado da Administração Escolar e da Orientação Pedagógica, a propósito do qual Grácio (1984) afirma,

Fixou um certo número de normas que permitem evocar os disfuncionamentos que elas procuravam corrigir: as assembleias ou plenários (professores, alunos, pessoal administrativo e auxiliar) teriam apenas um carácter consultivo; careciam de autorização prévia da comissão de gestão ou do encarregado de direcção, devendo as respectivas convocatórias mencionar os seus objectivos e ser afixadas com um mínimo de 24 horas de antecedência; e a sua efectivação não poderia – salvo casos excepcionais e

²⁰ Lima (1998, p. 242) cita um trabalho de Octávia B.N. Pericão, *Gestão Democrática das escolas Preparatórias e Secundárias* (Trabalho apresentado a Concurso para Inspector-Coordenador-Chefe da Inspeção Geral de Ensino), Lisboa, s.d. (polic.) que ilustra as situações referidas. No Liceu D. Filipa de Lencastre o reitor manteve-se em funções até Outubro de 1974.; na Escola secundária Oliveira Martins manteve-se em funções o subdirector e foram constituídas duas comissões – uma executiva e uma consultiva; no Liceu Camões foi nomeado um encarregado de direcção a partir de Outubro de 1974 (nomeação do Ministro), situação idêntica à do Liceu Pedro Nunes. Em quatro casos referidos pela autora, com comissões de gestão homologadas em Julho e Agosto de 1974, verifica-se a diversidade assinalada em termos da sua constituição: o total de membros varia entre sete e dezoito; os representantes dos docentes variam entre cinco e treze; os representantes do pessoal não docente entre um e três, e embora a representação dos alunos seja paritária com as dos docentes em duas escolas, não se verifica o mesmo nas outras duas. Ainda segundo o mesmo trabalho, no final do ano lectivo de 1973/74 apenas 59 das 236 escolas preparatórias e secundárias tinham “comissões de gestão” homologadas pelo ME, isto é, antes da publicação do Decreto-Lei nº. 735-A/74, de 21 de Dezembro, apenas 25% das comissões tinham sido homologadas pelo ME.

devidamente justificados -, afectar o normal funcionamento das actividades escolares. (p. 117)

Foi um primeiro passo antecipatório do Decreto-Lei seguinte, considerado pelo Primeiro Ministro da época, Vasco Gonçalves, como “dos mais democráticos da Europa”²¹ e, em simultâneo, liminarmente recusado pelos sectores mais activos e radicais com influência predominante nas escolas, que o apelidam de “decreto pura e simplesmente fascista”²².

²¹ Lima (1998, p. 242) cita um discurso de Vasco Gonçalves proferido no Sabugo, em 20 de Fevereiro de 1975, onde fica patente a dificuldade de implementação do decreto, apesar da consideração sobre a sua bondade e alcance democrático por permitirem a participação de estudantes e professores, advertindo, numa crítica à situação de agitação escolar (...) mas esses decretos são para gente capaz, para gente consciente, para gente sensata...”

²² Lima (1998, p. 243) cita um texto do movimento radical MRPP, à época com enorme influência nas escolas, onde se acrescenta, referindo-se ao novo decreto, «(...) entre outras medidas “democráticas” , retira às assembleias de massas todo e qualquer poder de decisão entregando-o a uns conselhos directivos fantoches, atrás dos quais se esconde a figura do Director ou Reitor a mando do MEC onnipotente!»

3. Um novo modelo de gestão

A situação nas escolas continuava a degradar-se e a isso não seria alheia a própria evolução do chamado PREC (Processo Revolucionário em Curso) que transformou Portugal num laboratório político-social onde todas as tensões acumuladas ao longo de décadas de ditadura encontravam agora campo livre para se expressarem e confrontarem.

Aquilo que alguns consideravam como um processo de aprofundamento democrático da gestão escolar e de participação criativa de todos os integrantes da comunidade escolar, era visto por outros como caos e anarquia, como ausência de cadeia de comando, como desrespeito pelos mais elementares princípios da organização política e administrativa do Estado.

A ebulição corrente nas escolas, a situação de agitação permanente, a mobilização revolucionária contra a “escola capitalista e fascista”, o exercício da democracia directa, eram uma preocupação crescente para a nova administração e as medidas tomadas para refrear o ímpeto um pouco anárquico de transformação do aparelho escolar, anteciparam medidas “normalizadoras” mais tarde adoptadas para corrigir o chamado “desvio esquerdista”, tendo-se traduzido na procura de soluções para regularizar a vida das escolas, reordenar o seu funcionamento, pacificar o relacionamento entre todos os actores, tornar possível que, na expressão de Lima (1998) “os professores pudessem voltar a ensinar e os alunos retomassem a sua aprendizagem” (p. 238).

Ao movimento autogestionário, informalmente assumido, e que se foi afirmando em tomadas de posição que rejeitavam a continuação do centralismo do Ministério da Educação e defendiam maior poder de decisão e gestão para as escolas, agora governadas por Comissões de Gestão, opunham-se os que à falta de projecto alternativo reclamavam o restabelecimento da “ordem, para muitos transformada em projecto” que, como sustenta Lima (1998)

Significava frequentemente a subordinação das escolas à administração central (como sempre fora e continuava a ser no plano jurídico),

a regularização da vida escolar (o que significava ordem, controlo e hierarquia) a participação nas tarefas de gestão e não nas de direcção (o que significava poderes de execução mas não de decisão política), a democracia representativa e não a democracia directa (esta associada à anarquia), a especialização e a estratificação sócio-organizacional expressa em diferentes órgãos, hierarquias e níveis de responsabilidade e não em figuras indefinidas e globalizantes das assembleias de escola ou dos plenários deliberativos. (p. 239)

3.1. O Decreto-Lei nº. 735-A/74

Este é o primeiro diploma referido expressamente às escolas preparatórias e secundárias, já que os anteriores abrangiam também o superior. A nova legislação procura assegurar maior governabilidade, mantendo a principal conquista pós-revolucionária na gestão escolar – a representatividade local dos eleitos - , sem, no entanto, abdicar de manter bem claro que a responsabilidade da administração é do Ministério da Educação, que tutela e supervisiona o exercício dos órgãos eleitos.

Importa referir que, à época, não existia ordenamento jurídico da gestão escolar nem modelo estruturado e a organização era muito diversa de escola para escola, variando de acordo com as iniciativas locais e a capacidade dos actores no terreno. Segundo a legislação anterior – Decreto-Lei 221/74 - , o poder residia nas Comissões de Gestão, que embora detentoras da autoridade formal, se viam muitas vezes ultrapassadas pelas assembleias de escola, figura inexistente do ponto de vista formal, onde com frequência residia a verdadeira sede de poder interno, e que sem terem qualquer vínculo à Administração Central e funcionando de forma autónoma e independente, constituíam um verdadeiro “contra-poder”, concorrente com os poderes do ME.

Como assinala Lima (1998) “De facto, eram estas assembleias que governavam muitas escolas, o que era entendido como um factor de *desgoverno* e de *anarquia* por muitos observadores e responsáveis da administração central”. (p. 240)

O Decreto-Lei nº. 735-A/74 que “Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário”, conforme

sumário do Diário do Governo (I Série, nº. 297), tem objectivos muito claros, generalizar a todas as escolas preparatórias e secundárias um novo modelo de gestão, garantir a participação dos actores escolares, através da eleição dos seus representantes, organizar o processo democrático de eleição e funcionamento das escolas de acordo com normas transparentes, no fundo, regular o normal funcionamento das escolas de acordo com um novo quadro legal²³, impedindo a proliferação de fórmulas gestionárias avulsas e pondo fim às experiências de democracia directa e autogestão que ameaçavam, segundo o ponto de vista da administração e quiçá, da opinião pública maioritária e famílias com educandos nas escolas, o bom funcionamento do sistema de ensino.

Este diploma vem consagrar a participação dos alunos na vida das escolas,

No respeitante à intervenção dos alunos, há que ter em conta a acção de grande relevo que, certamente, caberá às respectivas associações, cujas bases legais serão, em breve, promulgadas²⁴.

Também as associações de pais e encarregados de educação encontram um novo espaço de acolhimento,

Consagra-se o importante papel das associações de pais e encarregados de educação dos alunos, cuja criação será apoiada pelo Ministério da Educação e Cultura, e com as quais os conselhos directivos dos estabelecimentos manterão estreitos contactos de cooperação, em assuntos de interesse comum²⁵.

O diploma assume-se como tendo carácter essencialmente experimental, devendo ser revistas as suas normas num prazo curto e o seu desenvolvimento acompanhado “em estrita e permanente ligação com os sectores mais directamente interessados na vida da escola – alunos,

²³ Conforme preâmbulo

²⁴ Idem

²⁵ Idem

professores, encarregados de educação e funcionários administrativos e auxiliares -, designadamente através das suas organizações representativas²⁶.

Este decreto, na opinião de Formosinho, Ferreira e Machado (2000) cria “uma nova morfologia organizacional com o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo no topo. Aos quais atribui as funções que constavam dos estatutos e regulamentos que vigoravam no anterior regime político” (p. 35).

3.1.1. Órgãos de gestão

Os órgãos de gestão ainda hoje existentes foram, pela primeira vez, estabelecidos por este decreto, que os criou – Conselho Directivo²⁷, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo²⁸.

3.1.2. Conselho Directivo

A Comissão de Gestão criada pelo decreto anterior é substituída por um Conselho Directivo constituído por representantes do pessoal docente, dos alunos (apenas nas escolas secundárias), do pessoal administrativo e auxiliar, em número dependente do número de alunos das escolas. Para se ter uma ideia da dimensão destes órgãos basta dizer que numa escola que tivesse até 1000 alunos, integrariam o conselho 4 docentes, 2 representantes dos alunos, 1 representante do pessoal administrativo e 1 do pessoal auxiliar. Os representantes dos alunos no conselho tinham de ter pelo menos 14 anos de idade e quando não os houvesse, o conselho podia convidar alunos a participar, sem direito de voto²⁹.

Não eram elegíveis para os conselhos directivos uma vasta lista de pessoas que tivessem desempenhado cargos de gestão durante a governação anterior ao 25 de Abril ou que, por qualquer outro motivo, estivessem politicamente comprometidas com o regime anterior³⁰.

²⁶ Idem

²⁷ Actualmente designa-se por Conselho Executivo, mas as competências são similares.

²⁸ Artigo 1.º

²⁹ Artigo 2.º

³⁰ Artigo 5.º

A eleição dos docentes era por lista, devendo nesta incluir-se um “agente de ensino” com formação profissional completa, onde houvesse pelo menos dez em exercício de funções³¹. O conjunto dos docentes de cada escola constituía o respectivo colégio eleitoral³². Venceria a lista que obtivesse mais de metade dos votos entrados nas urnas³³.

Os representantes dos alunos eram eleitos por um colégio eleitoral constituído por todos os alunos do estabelecimento de ensino³⁴, e os representantes dos funcionários de forma similar³⁵

O diploma regula minuciosamente todo o processo eleitoral visando a eleição do Conselho Directivo. O mesmo não se verifica no que respeita às funções e competências do órgão, remetidas para regulamentação anterior, o que está de acordo com a tradição da administração do sistema de ensino, que os ventos da revolução não foram suficientes para abalar significativamente, mantendo-se a sua centralização no ME, embora concedendo às forças escolares locais o direito de gerirem as suas escolas de acordo com padrões e competências estritamente regulamentadas.

Como sustenta Lima (1998),

Toda a organização pedagógica intermédia e de base é ignorada e, de um ponto de vista formal, é remetida para um figurino anterior. Tal remissão não é apenas implícita nem deduzível por omissão. De resto, as inovações morfológicas não têm qualquer expressão no domínio dos conteúdos. As funções dos órgãos criados serão aquelas que constavam dos estatutos e dos regulamentos que vigoravam para o modelo liceal de organização do regime anterior. (p. 244)

Como se afirma no artigo 17.º,

Competirá ao Conselho Directivo exercer todas as funções que, nos estatutos dos respectivos graus e ramos de ensino e legislação complementar,

³¹ Artigo 3.º

³² Artigo 6.º

³³ Artigo 7.º n.º 5

³⁴ Artigo 8.º

³⁵ Artigo 9.º

são atribuídas aos directores, subdirectores, reitores e vice-reitores dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Assim fica resolvido o problema da definição das competências do novo órgão, que não da regulamentação do seu funcionamento, objecto de um cuidado só explicável pela preocupação de tudo controlar e evitar qualquer vazio que pudesse ser aproveitado para enfraquecer o poder dos serviços centrais e a sua capacidade de controlo.

O Conselho Directivo (CD) elegeria, de entre os seus membros docentes, um presidente, mas tinha de comunicar o facto à Direcção-Geral da Administração Escolar³⁶. Se não houvesse no estabelecimento docentes com habilitação própria ou se o CD não elegeisse um docente com essa categoria para presidente, o Ministro reservava-se o direito de nomear, ele próprio, o presidente³⁷, sem que fossem indicados quaisquer critérios para esse acto, salvo a discricionariedade do titular. Processo idêntico seria seguido se a validade da eleição do CD fosse rejeitada por duas vezes ou “por motivos de excepcional gravidade, se mostre necessário que o conselho cesse funções”³⁸.

As competências do presidente eram essencialmente formais e o poder residia, de facto, no órgão, tanto mais que para além de “presidir às reuniões do conselho”, de “representar externamente o estabelecimento”, de “assinar o expediente”, o presidente podia “Decidir em todos os assuntos correntes ou outros que lhe sejam delegados pelo conselho ou em situações de emergência em que não seja possível ouvir este”³⁹. As decisões eram tomadas por maioria, e o presidente tinha voto de qualidade em caso de empate⁴⁰. Os membros do conselho eram solidariamente responsáveis pelo cumprimento das normas e regulamentos, ficando isentos de responsabilidades se não participassem nas reuniões ou manifestassem a sua discordância de forma objectiva⁴¹.

³⁶ Artigo 12.º n.º 1

³⁷ Idem n.º 2

³⁸ Artigo 21.º

³⁹ Artigo 13.º

⁴⁰ Artigo 15.º n.º 2

⁴¹ Artigo 19.º

3.1.3. Conselho Pedagógico

O diploma cria um Conselho Pedagógico (CP), cujas funções são sumariadas no artigo 27.º,

Competirá ao conselho pedagógico exercer todas as funções que, nos estatutos dos respectivos graus e ramos de ensino e legislação complementar, são atribuídas aos conselhos escolares e disciplinares dos estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário.

O CP é composto por representantes dos docentes e dos alunos⁴², não podendo o número destes exceder o daqueles⁴³. A regulamentação dessa representação dos alunos e docentes ficou para momento posterior⁴⁴, o que nunca veio a acontecer. O CD podia suspender a execução de deliberações do CP, desde que fundamentasse, e até os serviços centrais do ME serem ouvidos e decidirem⁴⁵, o que atesta bem como a centralização se impunha em todas as áreas e a normalização se fazia sentir em todos os domínios.

3.1.4. Conselho Administrativo

O Conselho Administrativo foi criado com as competências e modo de funcionamento regulados pelo Decreto-Lei nº. 513/73, de 10 de Outubro, ⁴⁶ sendo constituído pelo presidente do CD, um vogal do CD, eleito de entre os docentes que o compunham e o Chefe da Secretaria⁴⁷. “O Orçamento do estabelecimento, bem como as respectivas alterações, carecem de aprovação do Conselho Directivo, ouvido o conselho pedagógico⁴⁸”.

⁴² Artigo 22º.

⁴³ Artigo 23º. nº. 4

⁴⁴ Idem nº. 1

⁴⁵ Artigo 28º.

⁴⁶ Artigo 30º.

⁴⁷ Artigo 29º.

⁴⁸ Idem nº. 2.

3.2. O início da “normalização”

Numa apreciação genérica do diploma importa reconhecer que apesar da democratização decorrente da eleição de representantes dos diversos corpos para os órgãos de direcção e gestão, em termos substantivos se manteve a regulamentação dos estatutos dos ensinos preparatório, liceal e técnico profissional e respectiva legislação complementar que, nalguns casos, tinha mais de trinta anos.

Como defende Lima (1998),

Trata-se, no essencial, de uma inovação estrutural (e mesmo esta de pequeno alcance), a que falta um conteúdo próprio e substancial. Não existe um projecto pedagógico para a gestão democrática capaz de atribuir às alterações morfológicas um sentido mais profundo de mudança e de apontar para a realização de uma escola democrática nos domínios da organização administrativa e pedagógica, dos processos, das relações sociais, do novo papel da escola, da abertura à comunidade, etc. Assim sendo, não é tanto à luz de um novo projecto de escola que este diploma deve ser analisado, mas sobretudo à luz de uma normalização da vida escolar e de uma recuperação do aparelho administrativo central, no sentido de retomar os seus poderes e a sua função de controlo, de se reafirmar como protagonista. (245)

Sendo as assembleias e plenários de escolas os expoentes das experiências de democracia directa e portanto um dos alvos a abater nesta normalização da vida escolar, mas sendo também inegável que a sua prática se tornara popular e prestara alguns contributos positivos à democratização da escola, o legislador tomou a ideia, mas tentou “domesticar” a força. Veja-se o que diz o diploma, no seu artigo 32º,

1. *Os elementos dos corpos docente e discente, bem como o pessoal administrativo e auxiliar, poderão reunir-se em assembleias consultivas, para tratar de assuntos de interesse geral para o estabelecimento.*
2. *Os pareceres ou propostas resultantes de reuniões previstas no número anterior não obrigam os órgãos de gestão à sua execução. O Conselho Directivo informará o competente serviço central do Ministério da Educação*

e Cultura do conteúdo daqueles pareceres ou propostas que não sejam executados, bem como das razões que conduziram a tal procedimento.

3. *A realização das reuniões referidas nos números anteriores necessitam de prévia autorização do Conselho Directivo, não podendo, salvo em casos excepcionais, prejudicar as actividades escolares.*

Esta preocupação normalizadora e formalista, que contrasta vivamente com a prática corrente na época, é sublinhada por inúmeras referências ao longo do texto do diploma aos princípios de subordinação das escolas aos serviços do ME, às funções de controlo que a estes competem e à pormenorização rigorosa dos procedimentos eleitorais.

Artigo 7.º, n.º 8 - O Ministro da Educação e Cultura poderá designar um seu delegado para acompanhar o processo eleitoral, o qual assumirá a presidência da respectiva assembleia.

Artigo 31.º - Sem prejuízo do disposto no presente diploma, os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário continuarão sujeitos à superintendência dos competentes órgãos e serviços centrais do Ministério da Educação e Cultura.

Todos os procedimentos atinentes ao processo eleitoral são minuciosamente elencados e previstos nos mais ínfimos pormenores, a *representação* é por corpos, o número de representantes é proporcional ao número de alunos de cada escola, são estabelecidas condições de elegibilidade, definida a metodologia, por listas e votação secreta, forma de convocatória da Assembleia Eleitoral, tempo da votação, remessa das actas aos Serviços Centrais para declaração de validade, e só depois de verificada a conformidade de todos os pressupostos pode, finalmente, o CD tomar posse.

A regulamentação parece não conhecer limites, actas e convocatórias deverão ser remetidas ao ME, horas de redução para cargos de chefia e gratificações carecem de despacho ministerial, em caso de não eleição do Conselho Directivo, o Ministro pode nomear o presidente, a representação de docentes e discentes no Conselho Pedagógico também pressupõe despacho ministerial, e o CD é responsabilizado perante a administração central.

Não sendo sequer necessário revogar qualquer normativo, que jamais existira, uma vez que as práticas de democracia directa nunca foram formalizadas e resultaram apenas da iniciativa espontânea das escolas, o plano formal-legal substitui-se ao plano da acção, secando progressivamente a seiva que alimentara o movimento.

Nas palavras de Lima (1998),

As iniciativas autogestionárias e de conquista de autonomia para os actores periféricamente localizados estavam a partir de agora em situação de perda. Iniciara-se o declínio da soberania escolar antes que um projecto congruente com algumas iniciativas de base (sobretudo no capítulo da autonomia) fosse apresentado. (p. 248)

Foi a primeira tentativa consistente de “normalização” da vida escolar, e o primeiro passo para estruturar um modelo democrático de gestão expurgado dos excessos de democracia basista, pese embora o facto de o seu cumprimento não ter sido generalizado e em muitos casos não ter sido possível a redistribuição de poderes dentro das escolas, de as relações hierárquicas com o poder central terem permanecido muito tensas e de as práticas autogestionárias e de democracia directa terem continuado.

Não obstante, “(...) como tentativa sai derrotado parcialmente, em termos imediatos, mas como prenúncio, como antecipação no plano formal-legal, sairá vitorioso a médio prazo” (Lima, 1998, p. 240). E com ele se inicia “(...) a terceira fase do processo de implantação da gestão democrática das escolas preparatórias e secundárias, que se estenderá até finais de 1976”, (Idem, p. 247).

A prová-lo está o facto de durante o ano de 1975, isto é, imediatamente a seguir à publicação deste Decreto-Lei, e segundo dados citados por Lima (1998, p. 258) referidos num trabalho de Octávia Pericão, 80% das escolas preparatórias e secundárias tinham conselhos directivos eleitos, quando no final de 1973/74, apenas 25% possuíam comissões de gestão eleitas e homologadas pelo ME.

Definitivamente as forças mais radicais não conseguiram opor-se à afirmação do decreto e apesar de todas as dificuldades para o fazer vingar, a

verdade é que os adeptos da regularização da vida escolar tiveram a sua primeira grande oportunidade para se afirmarem e assumirem o controlo das escolas.

Este movimento “normalizador” confunde-se facilmente com a parcial restauração da organização centralista do ME, ganhadora face aos impulsos mais revolucionários, empenhados num outro modelo de escola, nunca claramente definidos, mas apontando para modelos mais descentralizados e participados.

Na ausência de um projecto, e segundo Lima (1998),

As realizações conseguidas centraram-se quase exclusivamente ao nível mais global de decisão política e da organização das escolas – mudaram os responsáveis, foi alterada a morfologia do nível superior e ensaiaram-se diferentes relações de poder com a administração central (cedo repostas), mas não se chegou a alterar verdadeiramente a organização administrativa e pedagógica da escola em moldes minimamente articulados e estáveis. A organização e gestão do pessoal docente e não docente, a gestão curricular (e até mesmo a avaliação, onde no entanto ocorreram algumas alterações), a gestão dos espaços e dos tempos escolares, a organização das turmas e a sua coordenação e orientação, as estruturas curriculares e disciplinares, a gestão dos conflitos disciplinares, as relações da escola com a comunidade, etc, permaneceram, no essencial, segundo os cânones do “velho” modelo liceal, até hoje. (p. 257)

Mesmo no que se reporta às relações com a comunidade, e embora se tivessem estabelecido pontes entre movimentos internos à escola e forças locais, a participação exterior na gestão raramente foi ensaiada. Grácio (1978) sublinha,

O intercurso da escola e da comunidade não chegou todavia, por várias razões, a ser suficientemente extenso e aprofundado. Esta asserção parece-me particularmente verdadeira para as duas instâncias da realidade educativa cuja avaliação ficou atrás apontada: a potenciação coerente das virtualidades perceptíveis nas áreas correspondentes, sistema da educação formal e dinâmica popular de massas, haveria de conduzir ao seu encontro, à sua

intersecção, a um movimento articulado e reciprocamente fecundo dos dois processos educativos. (p. 11)

Em síntese, o início do processo normalizador tornado possível pelo Decreto-Lei nº. 735-A/74, incorporou como património pós revolucionário a eleição dos órgãos directivos, representando os corpos de cada escola, mas manteve, no essencial, o lastro organizativo que mostrou a adaptabilidade suficiente para transitar da ditadura para a democracia sem grandes dificuldades nem problemas e que os tempos posteriores não alteraram significativamente.

4. O primeiro governo constitucional e o Decreto-Lei nº. 769-A/76

Acompanhando o processo de “normalização” em curso na sociedade portuguesa, Stöer (1986, p. 145) fala mesmo em “normalização e fim do caos total”, o sector da educação foi um dos que mais sentiu os efeitos desse processo, com maior expressão na gestão das escolas.

Para o I Governo Constitucional a educação representou uma prioridade, talvez mesmo o sector onde mais se fez sentir a sua acção e que, por isso mesmo, despertou mais oposição.⁴⁹

A arquitectura organizacional definida por este decreto não diferia muito da do decreto anterior, pode mesmo afirmar-se que era sensivelmente idêntica, assente em três órgãos – Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo -, acentuando-se o pendor normativo e de definição processual e afirmando-se o acréscimo de poderes da administração central.

Como defende Lima (1998, p. 267),

A grande diferença, a alteração radical de sentido, era mais determinada pelo contexto político do que propriamente pelas soluções organizativas. Era o contexto que permitia fazer uma leitura desfavorável, que não deixava margem para dúvidas quanto aos propósitos organizativos, que apontava com mais clareza o sentido da regulamentação, que deixava transparecer o reforço da administração central. (...) Os ataques ao Decreto-Lei nº. 769-A/76 são, deste modo, ataques globais, não tanto dirigidos contra soluções especificamente organizacionais e administrativas, mas sobretudo dirigidos contra o modelo político subjacente, contra o contexto, contra o ministro e a política educativa, enfim, contra o PS e o I Governo Constitucional (e mais tarde contra o II e contra outros que se lhe seguiram). (p. 267)

De facto, num sentido muito diferente do que se anunciara no Programa do Partido Socialista (1974) onde se falava de “autogestão pedagógica” e de “autonomia das escolas”, o Ministro Sottomayor Cardia, institucionalizou um

⁴⁹ No editorial do Expresso de 1 de Outubro de 1976 pode ler-se o seguinte: “Entretanto o Governo chefiado por Mário Soares vai tentando governar, tomando algumas medidas concretas, sobretudo no sector da Educação (medidas estas que, talvez por serem mais concretas - ou as únicas? -, são também as mais contestadas), aparentando não ter excessiva pressa em resolver os restantes problemas referidos no seu programa”.

modelo de gestão das escolas preparatórias e secundárias que não permite qualquer espécie de autonomia e reforça a subordinação da gestão das escolas à administração central.

No entanto, como sublinha Stöer (1986), referindo-se à nova legislação,

Estas inovações tornaram possível: 1) a atribuição de capacidade de decisão a um órgão tecnicamente capaz de o cumprir e 2) a criação de uma estrutura cuja representatividade estava fora de questão e, citando Santos, Pina e Varanda, "(...) e que veio contribuir para que as decisões dos órgãos de gestão obtivessem aceitação generalizada nas escolas e, deste modo, se instaurasse progressivamente o clima de tranquilidade indispensável". (p. 150)

No preâmbulo do decreto é possível descortinar todas as razões que o justificam.

A escola sofreu nos últimos anos o efeito da descompressão da vida política nacional, o que, se levou a saudáveis atitudes de destruição de estruturas antigas, também fez ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo. (Preâmbulo)

Estava, pois, em causa a garantia das condições indispensáveis ao funcionamento do sistema, o que exigia disciplina, fórmula simpática de dizer cumprimento da lei e das normas.

Muito especialmente o vazio legal criado pelo não cumprimento do Decreto-Lei nº. 735-A/74, de 21 de Dezembro, que impunha a sua própria revisão até 31 de Agosto de 1975, provocou prejuízos incalculáveis. (Ibidem)

Para reconduzir o processo aos trilhos desejáveis impunha-se,

Separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar. (Ibidem)

A definição das esferas de competência é essencial à governabilidade do sistema de gestão razão pela qual,

A definição entre competência deliberativa e funções executivas é essencial para uma gestão que acautele os interesses colectivos. (Ibidem)

A missão tem de estar clara e bem definida, o que não acontecia até então.

Todavia não poderá esquecer-se que toda a organização se destina a permitir alcançar objectivos de ordem pedagógica, o que anteriormente não foi regulamentado e agora se considera fundamental. (Ibidem)

De forma muito clara são enunciados os princípios fundamentais do novo modelo de gestão, em termos da sua arquitectura de base já considerados no decreto anterior, mas agora aperfeiçoados e detalhados. Participação dos vários corpos representados nas escolas na gestão das mesmas, distinção entre competência deliberativa e funções executivas, carácter instrumental da organização face à consecução de objectivos de ordem pedagógica.

Os órgãos de cada estabelecimento de ensino preparatório e secundário “responsáveis pelo seu funcionamento” são, à semelhança do que já tinha sido antecipado pelo decreto anterior, o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Veja-se a fórmula utilizada para referenciar os órgãos de gestão – *responsáveis pelo seu funcionamento* -, tão só e apenas⁵⁰.

4.1. Conselho Directivo

O número de membros docentes do Conselho Directivo variava entre três e cinco, consoante o número de alunos fosse até mil ou excedesse, dois representantes dos alunos e um representante do pessoal não docente⁵¹.

⁵⁰ Artigo 1º.

⁵¹ Artigo 2º.

A representação do pessoal docente incluía, pelo menos, dois professores profissionalizados e nos casos em que os não houvesse caberia ao Ministro, “sob proposta da respectiva direcção-geral de ensino, ouvida a Direcção-Geral de Pessoal e Administração”, designar os docentes respectivos, podendo ser destacados docentes profissionalizados de outros estabelecimentos de ensino⁵².

A centralização férrea do processo de gestão das escolas começa a ficar bem patente, e a fórmula utilizada nem sequer é original, no fundo bastou a inspiração dos procedimentos centralistas anteriores à revolução. Nos casos em que não houvesse professores profissionalizados, as escolas deixavam de poder escolher os seus representantes docentes e o Ministro fá-lo-ia, ouvindo previamente duas direcções gerais, o que para além de não agilizar o processo introduzia elementos de total discricionariedade na escolha.

Os critérios para a selecção destes docentes não são enunciados; embora tendo de ser escolhidos de entre os que reuniam condições para o efeito, competia aos serviços das direcções gerais propô-los ao Ministro, sob fundamentação perfeitamente casuística.

A única condição para se integrar um Conselho Directivo era ser-se professor profissionalizado, não se exigindo qualquer competência própria em gestão, apesar da formação profissional também a não incluir, o que talvez nem seja surpreendente uma vez que se pretendia apenas que os órgãos de gestão fossem meros *responsáveis pelo funcionamento* das escolas e este estava subordinado a normativos tão estritos que, pode supor-se, para gerir uma escola bastaria, na opinião dos responsáveis do ME, “cumprir o roteiro” fornecido pela Administração Educativa.

A representação dos alunos fica a cargo, exclusivamente, dos alunos dos cursos complementares, equivalentes aos actuais 10.º e 11.º anos⁵³, podendo o conselho convidar delegados dos alunos a participarem nas reuniões quando não houvesse representantes eleitos⁵⁴.

Os cargos de presidente, vice-presidente e secretário só podiam ser exercidos pelos membros docentes do conselho, embora escolhidos por todos

⁵² Artigos 3.º e 6.º, n.º 4

⁵³ Artigo 4.º

⁵⁴ Artigo 5.º

os membros. A presidência e a vice-presidência do conselho tinham de ser exercidas por professores profissionalizados⁵⁵.

A eleição dos representantes dos vários corpos era realizada em assembleias eleitorais expressamente convocadas para o efeito nos termos definidos minuciosamente no diploma⁵⁶. Todas as votações eram por escrutínio secreto, os docentes e alunos eleitos por lista, os funcionários em votação uninominal, devendo todas as candidaturas ser subscritas por um determinado número de proponentes. As candidaturas vencedoras teriam de obter um número mínimo de 51% dos votos entrados nas urnas, devendo estes representar 60% do total de eleitores.

Os actos eleitorais eram escrutinados à distância pelo ME, devendo as actas das assembleias eleitorais com os resultados e todas as anotações oportunas ser enviadas no prazo máximo de 48 horas para os serviços centrais, convém sublinhar para duas direcções gerais diferentes⁵⁷, e o respectivo Ministro podia mesmo designar um seu delegado para acompanhar o processo, caso em que assumia a presidência da assembleia⁵⁸.

Este decreto dá uma atenção especial ao ensino nocturno ao prever que seja constituída uma comissão de dois docentes, eleita de entre todos que leccionam cursos nocturnos, e dois alunos, eleitos da mesma forma, comissão que “O presidente do Conselho Directivo, ou o seu delegado [um membro do CD designado para o efeito], ouvirá obrigatoriamente (...) em tudo o que respeita ao funcionamento dos cursos nocturnos”⁵⁹.

O diploma integra uma norma transitória⁶⁰ visando salvaguardar dificuldades na sua aplicação, que encerra alguma contradição com o carácter atribuído aos órgãos de gestão de meros *responsáveis pelo seu funcionamento* [de cada estabelecimento de ensino], constante do artigo 1º.

Artigo 11.º Até à regulamentação dos órgãos previstos no presente diploma, competirá ao Conselho Directivo, pelos seus membros docentes, exercer todas as funções que nos estatutos dos respectivos graus e ramos de ensino e

⁵⁵ Artigo 6.º n.ºs 1 e 3

⁵⁶ Artigos 37.º a 52.º.

⁵⁷ Artigo 37.º n.º 16

⁵⁸ Artigo 37.º n.º 17

⁵⁹ Artigo 10.º

⁶⁰ Artigo 11.º

legislação complementar, são atribuídas aos cargos directivos, e que não sejam alteradas pelo presente decreto-lei.

Ora um *cargo directivo* encerra, pelo menos em princípio, atribuições bem mais latas do que as de um mero *responsável pelo funcionamento* de um qualquer serviço, sendo possível que o legislador tenha sido traído pela complexidade das tarefas em jogo e que esta tenha sido a fórmula mais simples, embora contraditória com o espírito global do decreto, para resolver um problema para o qual não existiria outra solução expedita.

Em termos de organização do próprio Conselho Directivo, o legislador não foge a estabelecer uma norma, “serão distribuídas funções a cada um dos membros, os quais serão responsáveis pelo seu desempenho”⁶¹, o que corresponde a uma verdadeira distribuição de pelouros.

Este facto não é despiciendo em termos de divisão de poderes no conselho, nem de equilíbrios de forças, pois este formato implica que uma vez distribuídas as competências elas sejam exercidas não por delegação do presidente, mas do próprio conselho, o que acentua o carácter de “*primus inter pares*” que sempre se atribuiu aos presidentes de CD, pese embora alguns casos em que personalidades mais fortes e com mais capacidade de liderança imprimiram um estilo mais presidencialista ao desempenho das funções.

Aliás, as funções quase decorativas do presidente, face aos poderes colectivos do conselho, estão bem patentes na descrição das suas competências.

Artigo 13º. Compete ao presidente do Conselho Directivo:

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

⁶¹ Artigo 11.º n.º 2

A acumulação da presidência dos três órgãos, embora sobretudo formal e concretizada na coordenação das respectivas reuniões, veja-se que não se fala em presidir aos três órgãos, mas apenas às suas reuniões, visava operacionalizar a articulação entre as várias esferas de competência, embora não conferindo ao presidente meios verdadeiramente eficazes de actuação por ausência de poderes próprios, o que se prestava a bloqueios por disputas internas que ninguém estava em condições de arbitrar.

A representação institucional do estabelecimento é uma competência genérica e formal, que projecta poder para o exterior, mas que pouco influencia a consolidação interna de qualquer poder do presidente, submetido como estava ao colectivo.

“Abrir a correspondência” é hoje um anacronismo face aos meios electrónicos de que se dispõe, mas era na época uma tarefa “nobre” de qualquer chefia. Era um mecanismo de controlo e um símbolo do “poder do chefe”, espécie de prémio de consolação para quem poucos mais poderes se podia vangloriar de possuir, para além de assinar o expediente, corolário das tarefas administrativas e burocráticas que qualquer cargo do género impõe ou de ter voto de qualidade quando nas reuniões houvesse situações de impasse.

“Decidir em todos os assuntos que lhe sejam delegados pelo conselho” era a expressão do poder mais refinado do presidente, refém do órgão, e só podendo actuar por sua deliberação ou na impossibilidade de o ouvir. O colectivismo imperante neste modelo de gestão encontra aqui uma das suas pérolas marcantes. O órgão é tudo, o presidente o que lhe delegarem.

Finalmente, “submeter à apreciação superior” o que ultrapassar a competência do conselho configura a submissão marcada aos serviços centrais do ME, direcções gerais e outros. Não se duvida que esta fosse uma das principais tarefas do presidente, não só por se inscrever na mais pura tradição da Administração Pública Portuguesa, mas porque toda a filosofia de base do decreto para aí aponta, e ainda porque o conjunto de competências atribuídas pelo artigo 11.º É tão vasto e, no contexto da época, tão susceptível de gerar dúvidas, que recorrer à “apreciação superior” era o mais avisado para salvaguardar responsabilidades futuras.

Os vice-presidentes e secretários têm competências próprias definidas no decreto-lei, no primeiro caso, coadjuvar o presidente e substituí-lo nas suas

faltas e impedimentos, podendo também presidir por delegação do presidente ao conselho administrativo, no segundo, “servir como vice-presidente do conselho administrativo e desempenhar outras funções que lhe forem atribuídas pelo Conselho Directivo”⁶².

A preocupação de tudo controlar por parte da administração central vai ao ponto de estabelecer que,

Artigo 14.º n.º 3 Sempre que se verificar a delegação de competências referida (...), o Conselho Directivo dará dela conhecimento à Direcção-Geral de Pessoal e Administração e à 10ª Delegação da Direcção-Geral da Contabilidade Pública.

O conselho devia reunir ordinariamente uma vez por mês, durante o período lectivo, e extraordinariamente sempre que necessário, mas precedido de convocatória escrita com pelo menos 48 horas de antecedência, acompanhada da respectiva agenda de trabalhos; em caso de emergência podiam dispensar-se estas formalidades, desde que o presidente assegurasse a convocatória de todos os seus membros⁶³.

O formalismo é uma marca constante da arquitectura organizativa estatuída por este decreto-lei e o dispositivo em referência diz bem do seu alcance. Um simples acto de gestão corrente, como seja a marcação de uma reunião de um órgão integrado por pessoas que convivem diariamente no mesmo espaço, foi objecto de regulamentação quase exaustiva, tendo o legislador entendido não poder ficar ao critério dos próprios conselhos definir sequer o regime de funcionamento e a periodicidade das reuniões.

Os membros do Conselho Directivo eram solidariamente *responsáveis perante o Estado*, independentemente das atribuições de cada um, e a responsabilidade civil, disciplinar e criminal, salvaguardadas em caso de discordância, desde que tendo-o expressado em declaração de voto⁶⁴.

⁶² Artigo 14.º

⁶³ Artigo 16.º

⁶⁴ Artigo 19.º

O CD ficava obrigado a manter “estritos contactos de cooperação com as associações de estudantes e de encarregados de educação”⁶⁵, embora não seja pormenorizado o sentido dessa cooperação tão genericamente enunciada.

Em caso de grave infracção às disposições legais o Ministro podia demitir o CD e “nomear representação sua” que se manteria até existir novo CD eleito nos termos legais⁶⁶.

Os regulamentos de funcionamento interno do CD e CP são remetidos para data posterior sendo dada aos estabelecimentos de ensino a possibilidade de apresentarem propostas⁶⁷.

4.2. Conselho Pedagógico

Ao Conselho Pedagógico competia a “orientação pedagógica do estabelecimento de ensino” devendo, para o efeito, promover a “cooperação entre todos os membros da escola”, tendo como objectivo “garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos”⁶⁸.

A formulação das competências do CP contrasta, pela sua singeleza, com a minúcia da regulamentação das matérias administrativas. O que significa “adequado nível de ensino” ou “conveniente formação dos alunos”? Que indicadores ou padrões serviam de referência? Não há respostas, apenas a constatação de que a principal preocupação do diploma era regulamentar exaustivamente as matérias processuais e administrativas, deixando numa espécie de limbo a ocupar pelo CP tudo o que fosse matéria de ensino-aprendizagem.

O CP era constituído pelo presidente do Conselho Directivo, que presidia, por um professor de cada grupo disciplinar, forma de organização vigente na época⁶⁹, e por delegados dos alunos, um por cada ano⁷⁰.

⁶⁵ Artigo 52.º

⁶⁶ Artigo 54.º

⁶⁷ Artigo 56.º

⁶⁸ Artigo 24.º

⁶⁹ À época a organização dos docentes baseava-se em conselhos de grupo, subgrupo, disciplina, especialidade, que integravam os professores de acordo com a sua formação, conselhos de ano, que eram constituídos por todos os docentes que leccionavam um determinado ano de escolaridade, e conselhos de turma, que agrupavam todos os docentes que leccionavam uma determinada turma

⁷⁰ Artigo 22.º

Os professores delegados de cada grupo eram eleitos pelos pares de entre professores profissionalizados e, quando estes não existiam, competia ao Conselho Directivo designá-los depois de auscultação aos conselhos de docentes⁷¹. Aos professores delegados competia coordenar e orientar os trabalhos do conjunto dos professores do respectivo grupo e presidir ao respectivo conselho⁷², cujas atribuições são genericamente enunciadas:

Artigo 26.º Compete aos conselhos de docentes de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade estudar, propor e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas ao ensino das respectivas disciplinas ou especialidades, bem como dar parecer e desenvolver actividades que lhe sejam solicitadas pelos conselhos directivo e pedagógico.

Os conselhos de docentes de ano e turma tinham como competência “dar parecer sobre todas as questões de natureza pedagógica e disciplinar que a esses anos ou turmas digam respeito”⁷³.

O conselho pedagógico reunia uma vez por mês durante o ano lectivo⁷⁴, as decisões eram tomadas por maioria, tendo o presidente voto de qualidade em caso de empate⁷⁵ e poder de veto suspensivo quando as deliberações contrariassem as disposições legais e ou directivas do ME⁷⁶. Se se verificasse uma situação de maioria de alunos numa reunião, esta não poderia ter carácter deliberativo⁷⁷ e a presença dos alunos era vedada quando estivessem em causa matérias confidenciais, nomeadamente assuntos relacionados com o sigilo dos exames⁷⁸.

O carácter *igualitário* da participação de professores e alunos está claramente expresso na disposição que considera todos os membros “responsáveis, individual e solidariamente, pelas deliberações tomadas”⁷⁹.

⁷¹ Artigo 25.º n.º 1

⁷² Artigo 25.º n.º 2

⁷³ Artigo 27.º

⁷⁴ Artigo 30.º n.º 1

⁷⁵ Idem n.º 2

⁷⁶ Idem n.º 4

⁷⁷ Artigo 31.º n.º 1

⁷⁸ Idem n.º 2

⁷⁹ Artigo 3.º n.º 3

Em termos de apreciação genérica importa sublinhar as linhas de força que balizam a arquitectura organizacional e composição do CP conforme estatuído neste decreto.

Incumbe-lhe a orientação pedagógica do estabelecimento de ensino. É constituído por membros eleitos, professores e alunos, com excepção do presidente do Conselho Directivo que, por inerência, preside ao Conselho Pedagógico. O requisito para um docente integrar o conselho é ser profissionalizado e ser eleito pelos pares. Se não houver docentes profissionalizados, compete ao Presidente designá-los, e o único requisito a que está obrigado é ouvir o Conselho de Docentes respectivo.

Os alunos têm os mesmos direitos e responsabilidades, excepto a possibilidade de impor decisões quando maioritários nas reuniões e a impossibilidade de participação quando estivessem em jogo matérias que implicassem confidencialidade.

A orientação pedagógica do estabelecimento está assim confiada a professores eleitos ou designados, profissionalizados ou não e a alunos eleitos. A representatividade democrática é a base legitimadora fundamental e quase exclusiva de uma função que é suposto requerer competência técnica alargada e experiência profissional sustentada.

Como não é crível que alguém considere possível entregar a orientação pedagógica de um estabelecimento de ensino a pessoas que podem não ter qualquer qualificação científica, técnica ou prática que para isso os habilite, resulta evidente que, também aqui, o centralismo joga um papel preponderante.

No fundo, seriam os organismos centrais do ME a definir a orientação pedagógica geral a que todas as escolas se tinham de submeter, restando aos conselhos pedagógicos um papel sobretudo instrumental de execução das políticas e adequação de particularismos locais à norma, o que é congruente com o veto suspensivo de que o presidente dispunha quando as deliberações contrariassem, nomeadamente as directivas do ME.

A margem de manobra do CP é muito estreita uma vez que sem autonomia, sem poderes próprios definidos, para além do genérico “orientação pedagógica do estabelecimento de ensino”, pouco mais lhe restava do que dar cumprimento à legislação geral e aos normativos diversos, enquadrando

alguma acção local mais específica nas orientações gerais, mas incompetente para adoptar posições pedagógicas próprias e que não fossem consonantes com as determinações do ME.

Aliás não deixa de ser expressiva a forma como são descritas as competências do CP pois incumbe-lhe a orientação pedagógica, “promovendo a cooperação entre todos os membros da escola, de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos”⁸⁰. Analisando textualmente, resulta que a cooperação entre todos os membros da escola promoverá a garantia de um adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos. O que manifestamente não ocorre.

A cooperação entre todos os elementos da escola é uma condição necessária ao sucesso do seu funcionamento e à consecução dos objectivos que se proponham, mas não é suficiente. Nem poderá ser jamais o travejamento da orientação pedagógica, que passa por uma definição clara dos objectivos a alcançar, por estratégias de desenvolvimento que vão muito para além da cooperação entre todos os elementos da escola, pela avaliação do processo e dos resultados.

Se dúvidas restassem acerca da forma desvalorizada a que este decreto vota o Conselho Pedagógico, bastava confrontar a definição incipiente das suas competências com a minúcia das do Conselho Administrativo, numa prova cabal de que o conceito de gestão escolar subjacente a este diploma é vazado da mais pura e dura tradição da administração educativa portuguesa, centralizadora e cerceadora de qualquer autonomia relevante das escolas, fundamentalmente preocupada com os mecanismos processuais e o controlo sobre as periferias.

4.3. Conselho Administrativo

O Conselho Administrativo (CA) é o órgão de “administração do estabelecimento de ensino”⁸¹. É interessante para a compreensão da doutrina mais técnica que está subjacente ao decreto sublinhar que enquanto nas competências do CD se fala em “exercer todas as funções que, nos estatutos

⁸⁰ Artigo 24.º

⁸¹ Artigo 35.º n.º 3

dos respectivos graus e ramos de ensino e legislação complementar, são atribuídas aos *cargos directivos*⁸², relativamente ao CA fala-se em *administração do estabelecimento de ensino*, e no sumário do Diário da República consta “Decreto-Lei 769-A/76: Estabelece a regulamentação da gestão das escolas”.

Assim, de acordo com este diploma a gestão das escolas comporta a direcção, competência do CD, a orientação pedagógica, competência do CP e a administração (dos recursos financeiros), competência do CA.

Integram o CA o presidente do CD, que preside, ou um seu vice-presidente, se para isso tiver competência delegada por aquele, o secretário do CD e o Chefe da Secretaria do estabelecimento de ensino⁸³. As competências são todas as que se relacionam com a administração dos recursos financeiros, a primeira das quais é,

*Estabelecer as regras a que deve obedecer a administração do estabelecimento, de acordo com as leis gerais da contabilidade pública e a orientação da Direcção- Geral de Pessoal e Administração*⁸⁴.

O CA pode *estabelecer as regras*, mas qual a latitude da sua acção? As *leis gerais e a orientação da DGPA*. O que é que fica? Muito pouco, apenas a possibilidade de definir questões correntes pois qualquer definição estratégica está-lhe vedada. Isto mesmo é confirmado pelas outras competências definidas⁸⁵.

O conselho reúne uma vez em cada mês do ano civil⁸⁶; o presidente tem voto de qualidade em caso de empate⁸⁷ e pode suspender a eficácia da execução das deliberações desde que considere que são ilegais ou

⁸² Artigo 11.º

⁸³ Artigo 32.º

⁸⁴ Artigo 33.º n.º 1

⁸⁵ Artigo 33.º – 1 Compete ao conselho administrativo:

a) Estabelecer as regras a que deve obedecer a administração do estabelecimento, de acordo com as leis gerais da contabilidade pública e a orientação da Direcção- Geral de Pessoal e Administração; b) Aprovar os projectos de orçamento e a conta de gerência; c) Verificar a legalidade das despesas efectuadas e autorizar o respectivo pagamento; d) Fiscalizar a cobrança das receitas e dar balanço ao cofre a cargo do tesoureiro; e) Velar pela manutenção e conservação do património, promovendo a organização e permanente actualização do seu cadastro; f) Aceitar as liberalidades feitas a favor dos serviços ou estabelecimentos de ensino.

⁸⁶ Artigo 34.º n.º 1

⁸⁷ Artigo idem n.º 4

inconvenientes. Neste caso tem de submeter a sua decisão à consideração do director-geral de Pessoal e Administração⁸⁸.

Os membros do CA respondem solidariamente pela administração do estabelecimento de ensino⁸⁹, devendo exarar em declaração de voto discordâncias que tenham em relação a deliberações com que não concordem, única forma de não serem responsabilizados civil e disciplinarmente por matérias não conformes à lei e normas em vigor⁹⁰.

4.4. Portarias regulamentadoras

Em Novembro de 1977, são publicadas as portarias regulamentadoras do funcionamento do Conselho Directivo (Portaria n.º 677/77, de 4 de Novembro) e do Conselho Pedagógico (Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro).

Quanto à primeira, define o CD como “ o órgão deliberativo do estabelecimento de ensino, exceptuada a competência específica do conselho pedagógico e do conselho administrativo em matéria de gestão financeira e orçamental” (n.º1) o que configura uma divisão tripartida de poderes, embora não completa, pois o presidente do CD faz a ponte entre os vários órgãos, consagrando o que Lima (1998) chama “triumvirato orgânico”, que gera fragmentação/compartimentação de poderes e diluição de influências, podendo ser “interpretado numa perspectiva estratégica (do tipo “dividir para reinar”) para afastar a eventual existência de um órgão escolar *forte* como interlocutor da administração central” (p. 273).

Ao CD é cometida a *gestão corrente*, expressão significativa de onde se infere que a *direcção* seria exercida pelos serviços centrais do ME, e das 26 competências que lhe são atribuídas as duas primeiras são,

– *Cumprir os diplomas legais e regulamentares e determinações em vigor, resolvendo os casos do seu foro e comunicando os restantes aos competentes serviços do Ministério;* (n.º 3.1.1)

⁸⁸ Artigo 36.º

⁸⁹ Artigo 35.º n.º 3

⁹⁰ Idem n.º 2

– *Facultar aos serviços inspectivos e pedagógicos toda a colaboração que lhe seja solicitada.* (n.º 3.1.2.)

Quanto à segunda, que regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico, define-o “ como o órgão de orientação pedagógica do estabelecimento de ensino” (n.º 1) e atribui-lhe importantes tarefas ao nível da planificação e da coordenação pedagógica, embora, como habitualmente, limitadas por regras muito precisas, sempre seguidas por elevado número de normativos, geralmente sob a forma de circulares, que em catadupa chegam às escolas em cada ano.

Mais uma vez fica patente que se a *orientação pedagógica* do estabelecimento é da competência do CP, a *direcção pedagógica* reside, de facto, nos serviços centrais do ME, e para que não restem dúvidas, estabelece-se como atribuição do CP “Interpretar as instruções e normas dimanadas dos serviços centrais” (n.º 3.1.3).

Currículo e programas, avaliação, faltas, distribuição de serviço docente, critérios para a constituição de turmas, enfim, tudo o que é essencial para manter o centralismo, fica na reserva do ME, competindo às escolas, apenas, pôr em prática.

Finalmente, em matéria de procedimento disciplinar manteve-se o essencial da legislação anterior à revolução.

4.5. Termo do período “revolucionário”

Com o DL 769-A/76 termina o período “revolucionário” e de “caos total” e afirma-se a “normalização”. As assembleias de escola são pura e simplesmente omitidas, realça-se a gestão e o funcionamento, deixa de se falar em funções de direcção, os aspectos processuais são minuciosamente regulamentados, como se a onda avassaladora pós revolução só pudesse ser contida pelo poder do formalismo processual.

Aos violentos protestos iniciais contra o decreto, sucedeu-se um certo conformismo e Lima (1998) levanta uma hipótese bem polémica acerca deste problema,

Terá a gestão democrática evoluído para uma gestão cooptativa que, a partir de dada altura e sobretudo face ao contexto político (e aos perigos de introdução de um modelo percebido como ainda mais desfavorável), passa a ser tacitamente considerado como aceitável pelas duas grandes forças em questão (administração central e professores)? Tratar-se-ia, nesse caso, da manutenção do poder de ambas as partes, de um relativo equilíbrio, com contrapartidas – detendo poderes de direcção, a administração central entregou a gestão aos professores, manteve intocável o símbolo democrático da eleição dos professores e defendeu-os de influências internas (sobretudo dos alunos) e de influências externas (pais, encarregados de educação, autarquias, etc.). (p. 275)

Não é aqui o espaço e o tempo próprios para discutir a tese esboçada, mas importa referir que este *equilíbrio* pode estar em risco face à nova política do ME e à orientação tendente a reforçar o papel das forças exteriores às escolas nos seus órgãos de representação global onde as famílias e as forças da comunidade ganham poder acrescido, como se verá ao fazer-se a análise do mais recente decreto regulamentador da gestão escolar, o Decreto-Lei n.º 75/2008.

Stöer, (1986) numa apreciação global às alterações ocorridas nas escolas portuguesas posteriormente à revolução de Abril, afirma,

Todo o processo de gestão democrática nas escolas e universidades (...) se pode considerar como um exemplo claro da proeza educativa da revolução portuguesa e, mais ainda, como um exemplo de vitalidade da sociedade civil portuguesa e da sua capacidade para criar, nas palavras de Brederode Santos, “(...) formas educativas paralelas para fazer face às mudanças económicas, sociais e culturais que o sistema educativo formal não pode acompanhar”. (p. 152)

Procurando interpretar o significado da legislação publicada e antes analisada, nomeadamente o DL 735-A/74 e o DL 769-A/76, Stöer (1986) conclui,

[Estes decretos] conseguiram dar forma jurídica ao impulso democrático que, finalmente, necessitava de institucionalização. Daí, a natureza ambígua das leis e isto porque: por um lado, com as inevitáveis modificações, representavam a aceitação de um processo educativo iniciado “fora” do Estado, processo esse que, particularmente com a “normalização” (procedendo à alteração das leis) foi em grande medida deslocado para a esfera do Estado; por outro lado, significava que o Estado era obrigado a aceitar uma nova forma de escolarização não criada por ele. A revolução impôs ao Estado a gestão democrática nas escolas. (p.153)

O modelo plasmado neste decreto que remonta na sua essência ao DL 735-A/74 perdura até hoje e o êxito da sua longevidade pode resultar daquilo que vários autores assinalam como compromisso entre o poder central, que reserva para si a direcção e os professores que se encarregam da gestão (Lima,1998, Costa *et al*, 2002).

No entanto, muitas limitações lhe têm sido apontadas, desde logo a contradição entre a participação democrática dos vários actores escolares e o enquistamento num modelo centralizador, não alargando as competências dos órgãos eleitos e conformando-os a um *status quo* hierárquico (Conselho de Acompanhamento e Avaliação, 1996).

Centralismo e gigantismo são dois adjectivos que se aplicam ao modelo, tendencialmente ingovernável e excessivamente burocratizado, impeditivo de maior autonomia para as escolas (Carvalho, 2004; Formosinho, Fernandes e Lima, 1998). Barroso (1991) “chama-lhe prótese democrática” (p. 69) pela ausência continuada de descentralização de poderes e Lima (1998) sublinha que, pelas mesmas razões, os objectivos de natureza pedagógica acabaram por ficar submersos sob os administrativos.

Afonso (1995) sintetiza a questão de fundo,

Assim, paradoxalmente, a “gestão democrática” e a centralização hiper-regulamentadora acabaram por se constituir nas duas faces do mesmo sistema de administração educacional em vigor, justificando-se e reforçando-se mutuamente. Por um lado, a “gestão democrática” tem impedido o desenvolvimento sustentado dos processos significativos de autonomia e descentralização. Por outro lado, o normativismo centralizador tem

desencorajado a consideração de estratégias conseqüentes para o desenvolvimento de uma gestão escolar tecnicamente competente e politicamente responsável perante a comunidade que a escola deve servir.

(109)

Apesar de todas as dúvidas e constrangimentos o DL 769-A/76 vai permanecer durante muitos anos como o esteio da gestão escolar em Portugal e a sua influência, bem como a do seu antecessor DL 735-A/74, que esteve na sua génese, continua bem presente no quotidiano de todas as escolas.

5. Um ensaio para “racionalizar” a gestão escolar. O Decreto-Lei 172/91

Década e meia após a entrada em vigor da legislação anterior e volvidos cerca de três anos sobre a apresentação da Proposta Global de Reforma⁹¹ (CRSE, 1988) é aprovado o regime jurídico da *direcção, administração e gestão escolar*, Decreto-Lei 172/91, com base num projecto que terá sido elaborado e negociado sob a direcção do Secretário de Estado da Reforma Educativa⁹² e que mereceu parecer genericamente favorável e recomendações várias do Conselho Nacional da Educação, em 1990 (CNE, 1991)

Cunha (1995), que participou na elaboração técnica e na negociação política da nova legislação aponta três elementos - a eficiência dos serviços, a prestação de contas e a autonomia local de decisão -, como caracterizadores de um novo paradigma de democraticidade no governo das escolas, que se pretendia implementar com o novo decreto.

Na sua opinião, o elemento de eficiência só em *regimes democráticos maduros* será considerado um elemento essencial de democraticidade, pois só nestes regimes

se dá grande importância às competências dos gestores, e se preferem órgãos de gestão unipessoais, que assegurem a eficiência das instituições, muito embora devam sempre prestar contas a órgãos de participação democrática.
(Cunha, 1995, p 58)

Também nos *regimes democráticos maduros*, as tarefas de direcção e de gestão tendem a ser separadas, sendo a gestão entregue a profissionais tecnicamente habilitados e competentes, geralmente contratados especificamente para as funções a desempenhar, com larga margem de autonomia para escolher as suas equipas e para exercer a gestão corrente e prestando contas a órgãos de direcção.

⁹¹ Pela Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86 foi criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) visando a elaboração de estudos e propostas que permitissem preparar o sistema educativo para responder em tempo e com eficácia aos desafios que se colocavam decorrentes da adesão à então C.E.E. e à “emergência de uma nova sociedade de inteligência, de criatividade, de formação permanente e de justiça social” (p.703)

⁹² Pedro D’Orey da Cunha

A direcção incumbe a órgãos constituídos por membros eleitos ou designados por diversos critérios de legitimação, sem necessariamente possuírem formação técnica específica e funcionando colegialmente.

Esta separação entre órgãos permite, assim, a correcta integração de todos os elementos da democraticidade que noutros regimes se encontram em oposição: a eficiência e a participação, a excelência e a legitimidade, a autonomia e a liberdade. (...) Ao distinguir-se o órgão executivo do órgão directivo, dá-se ao órgão directivo a competência de estabelecer orientações, em geral, apenas quanto aos fins e objectivos; o órgão executivo deverá escolher os meios para atingir esses objectivos. A prestação de contas não é, então relatório de obediência, mas a apresentação de resultados. (Cunha, 1995, pp. 59-60)

Quanto à autonomia local, é o terceiro elemento do paradigma referido por Cunha (1995, p. 59) que, ligado à eficiência e à prestação de contas, é um “paradigma de regimes democráticos maduros, o qual, operando uma real distribuição de poder, nada sacrifica à eficiência”, embora possa exprimir-se em vários modelos de administração e gestão.

O novo decreto define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e o seu preâmbulo, “por muitos considerado mais avançado que o respectivo articulado” (Lima, 1998), ajuda a compreender as motivações que o determinaram.

A gestão democrática dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário constitui uma referência importante na evolução da escola portuguesa. Os princípios de participação e de democraticidade que a inspiram alteraram profundamente as relações no interior da escola, favoreceram a sua abertura à mudança e despertaram nos professores novas atitudes de responsabilidade⁹³. (p. 71)

Incorpora-se o património da prática da *gestão democrática*, mas reconhece-se a necessidade de a partir da experiência acumulada se

⁹³ Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio (preâmbulo)

introduzirem algumas alterações de modo a conciliar o intransigente requisito de democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade⁹⁴.

Um dos aspectos mais interessantes referidos no preâmbulo é a consideração de que “a reforma do sistema educativo pressupõe uma inserção da escola na estrutura da administração educacional que obriga à transferência de poderes de decisão para o plano local”, impulso que já estaria em marcha na sequência da publicação do Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro, como parte do conjunto de medidas da reforma educativa destinadas a garantir “particular relevância à escola como entidade decisiva nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro e conferindo-lhe nessas vertentes vasta autonomia”⁹⁵.

O modelo de direcção e gestão definido é comum às várias escolas nas suas linhas conceptuais, mas concretiza-se em modalidades específicas. Introduce o conceito de área escolar para os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do ensino básico, com a dupla acepção pedagógica e administrativa, permitindo agregar lugares de monodocência deste níveis educativos e respondendo já à estrutura da nova rede escolar prevista.

O diploma concretiza os princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária. Os conselhos de área escolar e de escola integram elementos eleitos da comunidade local, competindo a este órgão as funções de direcção.

A administração e gestão são exercidas por um órgão unipessoal, o Director Executivo, designado através de concurso pelo Conselho de Área Escolar ou de Escola, perante quem é responsável.

Estes órgãos são apoiados por órgãos consultivos e por serviços especializados de natureza técnico-pedagógica e administrativa.

Ainda segundo o preâmbulo,

⁹⁴ A este propósito Afonso (1995, p. 110) assinala, “Na realidade, a afirmação do princípio da democraticidade da administração, em termos do reforço da participação de todos os interessados no acto educativo, configura alguma conflitualidade potencial com a necessidade de assegurar o exercício das funções administrativas de acordo com elevados níveis de proficiência técnica habitualmente associados a uma formação especializada e à profissionalização.”

⁹⁵ DL 172/91, preâmbulo.

O modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola. Estabelece claramente os vários níveis de responsabilização, quer perante o conselho de área escolar ou de escola, quer perante a administração educativa. Garante, simultaneamente, a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios. Confere estabilidade aos órgãos de gestão no quadro de um cuidado equilíbrio de poderes que assegura a máxima democraticidade do sistema e a sua inequívoca representatividade local. Situa a escola numa nova dimensão de liberdade e de responsabilidade, essencial à realização da reforma educativa.⁹⁶

Este decreto veio introduzir uma estrutura organizativa e administrativa em três níveis. Ao nível mais elevado correspondem as funções de direcção exercidas por um órgão colegial – o Conselho de Escola/Área escolar. Ao nível intermédio situam-se as funções denominadas de administração e gestão, exercidas por um Director Executivo e adjuntos⁹⁷ e por um Conselho Administrativo⁹⁸. Ao nível das bases situam-se o órgão de orientação educativa, Conselho Pedagógico e as estruturas de orientação educativa sob a coordenação do próprio Conselho Pedagógico.

Afonso (1995) fala de

duas inovações fundamentais na administração do estabelecimento de ensino: por um lado, um conselho de escola com representantes eleitos dos professores, alunos e funcionários, e ainda dos encarregados de educação, da autarquia e de organizações comunitárias, entendido como órgão de direcção, definidor das grandes linhas de política educativa da escola; por outro lado, um director executivo, nomeado por aquele conselho e responsável pela gestão quotidiana da escola. (p. 110)

⁹⁶ Ibidem

⁹⁷ Em número variável, conforme o número de alunos, docentes e regime de funcionamento da escola.

⁹⁸ Composto pelo director executivo, por um seu adjunto e pelo chefe dos serviços administrativos.

Barroso (1991) assinala como pontos de rotura deste modelo com o anterior, a tentativa de profissionalização da gestão, através da criação de um órgão de gestão unipessoal, o director executivo, e da participação dos pais, de representantes da autarquia e dos interesses culturais e económicos locais na tomada de decisão na escola.

Falcão, Neves e Almeida (1995) acrescentam como pontos de rotura com o anterior, a separação dos órgãos de direcção e gestão e a aplicação do novo modelo a todos os níveis de ensino não superior, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário.

A constituição do Conselho de Escola, ao institucionalizar a participação da comunidade local - pais, autarquia e outras organizações -, na gestão das escolas, aponta para um aprofundamento do carácter democrático da administração escolar, expresso na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo, o que levou a que se falasse em *aprofundamento* ou *aperfeiçoamento* da “gestão democrática”, uma vez que no anterior modelo apenas professores, funcionários e alunos tinham representação nos órgãos da escola.

A criação da figura do Director Executivo, escolhido e nomeado pelo Conselho de Escola, na sequência de concurso público, indicia a intenção de definir um estatuto profissional específico, a que corresponderá uma formação especializada para gestor escolar, de modo a assegurar maior qualidade técnica na gestão, podendo supor-se que a eleição a não assegura em idêntico nível.

5.1. Órgãos de direcção, administração e gestão

Em termos mais específicos o DL 172/91 define como órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares os seguintes:

- *Conselho de escola ou de área escolar*
- *Director executivo*
- *Conselho Pedagógico*
- *Conselho administrativo*

- *Coordenador de núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares.*⁹⁹

*Os conselhos de escola e de área escolar são os órgãos de direcção, respectivamente, da escola e da área escolar, e de participação dos diferentes sectores da comunidade, responsáveis, perante a administração educativa, pela orientação das actividades da escola ou área escolar, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno, no respeito pelos princípios constitucionais e pelos princípios consagrados na lei de Bases do Sistema educativo.*¹⁰⁰

5.1.1. Conselho de Escola

Ao Conselho de Escola são atribuídas inúmeras competências, entre as quais, eleger e destituir o director executivo, aprovar o regulamento interno, o projecto educativo, os planos plurianuais de actividade, o orçamento, definir os princípios orientadores da relação com a comunidade, definir critérios de participação da escola em actividades culturais, desportivas e outras, actuar como órgão mediador de conflitos internos, aprovar normas e critérios do âmbito da acção social escolar, determinar a aplicação de penas graves de suspensão a alunos, apreciar e decidir recursos das decisões do director executivo.¹⁰¹

Do conselho fazem parte representantes dos docentes, dos alunos do ensino secundário, dos funcionários, das associações de pais, da Câmara Municipal, dos interesses sócio-económicos e culturais da região¹⁰².

5.1.2. Director Executivo

O Director Executivo é o órgão de administração e gestão do estabelecimento nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, “responsável perante a administração educativa pela compatibilização das

⁹⁹ Artigo 5.º

¹⁰⁰ Artigo 7.º

¹⁰¹ Artigo 8.º

¹⁰² Artigo 9.º

políticas educativas definidas a nível nacional, com as orientações do conselho de escola, tendo em conta níveis de qualidade de ensino que satisfaçam as aspirações da comunidade escolar.¹⁰³

O Director Executivo é, obrigatoriamente, um professor profissionalizado num nível de ensino ministrado na escola e com, pelo menos, cinco anos de serviço, devendo possuir formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar.

Este último requisito acabou por não ser cumprido, o que muito contribuiu para “criar condições favoráveis a uma transição “em continuidade”, em que, na maior parte dos casos, a nomeação do director executivo recaiu sobre o presidente ou outro membro do Conselho Directivo da respectiva escola.” (Afonso, 1995, p. 112)

5.1.3. Conselho Administrativo

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria de gestão administrativa e financeira da escola, competindo-lhe autorizar a realização e pagamento de despesas e acompanhar a legalidade da gestão administrativo-financeira da escola.¹⁰⁴

5.1.4. Área Escolar

Em cada área escolar a coordenação da actividade de cada núcleo é assegurada por um coordenador eleito pelos docentes respectivos.¹⁰⁵

5.1.5. Conselho Pedagógico

Entre os órgãos e estruturas de orientação educativa, destaca-se o Conselho Pedagógico. É formalmente o órgão de coordenação e orientação educativa, competindo-lhe prestar apoio aos órgãos da escola, nos domínios

¹⁰³ Artigo 16.º n.º 1

¹⁰⁴ Artigos 25.º e 26.º

¹⁰⁵ A área escolar é um grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e ou do 1º. Ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direcção, administração e gestão comuns. (DL 172/92, artigo 3.º n.º 1, b).

pedagógico-didáticos, de coordenação da actividade e animação educativas, de orientação e acompanhamento dos alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Na realidade o Conselho Pedagógico é essencialmente um órgão consultivo, cujas competências base são elaborar propostas e emitir pareceres.¹⁰⁶

5.1.6. Estruturas de orientação educativa

As estruturas de orientação educativa, que colaboram com o Conselho Pedagógico no exercício da respectiva competência são¹⁰⁷:

- Departamento curricular
- Chefe de departamento curricular
- Conselho de turma
- Coordenador de ano dos directores de turma
- Director de turma
- Director de instalações
- Serviços de psicologia e orientação
- Departamento de formação

5.2. Regime experimental

A importância da nova legislação, que introduzia claras mudanças relativamente ao passado recente e as dificuldades surgidas com a sua discussão prévia, nomeadamente da parte de forças políticas e sindicais, terão determinado a criação de um regime experimental para a sua aplicação¹⁰⁸ e de um Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CCA), que produziu um circunstanciado relatório (1996)¹⁰⁹ onde, a dado passo, se conclui:

¹⁰⁶ Artigos 31.º e 32.º

¹⁰⁷ Artigo 36.º

¹⁰⁸ O regime previsto neste diploma só foi aplicado em regime de experiência em 49 escolas e 5 áreas escolares, com início em dois momentos diferentes, nos anos lectivos de 1992/93 e 1993/94. Segundo Falcão, Neves e Almeida (1995, p. 101), as direcções regionais escolheram, em geral, "escolas que reunissem condições mais favoráveis ao sucesso da experimentação, privilegiando assim as que tinham tradições de maior dinamismo pedagógico e organizacional e uma ligação estreita à comunidade."

¹⁰⁹ Vide referências bibliográficas.

O CAA entende que “o modelo” consagrado no Decreto-Lei nº. 172/91 deve ser globalmente substituído por um diploma-quadro que permita a existência de “vários modelos”. É uma questão de visão estratégica dos processos de mudança no domínio da administração escolar e não de adopção de determinadas disposições normativas. (p. 89)

Nesse diploma, de acordo com o proposto no relatório citado, deviam ser definidas as coordenadas fundamentais da direcção e gestão dos estabelecimentos de ensino não superior, numa perspectiva de diversificação que contemplasse obrigatoriamente princípios de democraticidade, de participação alargada de actores, de integração comunitária e, como corolário de tudo, da qualidade do processo formativo.

Propunha-se ainda, a alteração profunda da organização central, regional e local da administração educativa, no sentido de uma transferência de competências para as escolas e para as estruturas comunitárias, a criação rápida de condições para o exercício de uma maior autonomia pelas escolas, numa perspectiva de adesão voluntária e contratual e a execução de um programa de formação em administração escolar aberto à participação de “vários actores internos e externos à escola”¹¹⁰.

Entre os aspectos positivos referenciados pelo CAA figura a separação de funções de direcção e gestão, “a qual constitui uma das componentes inovadoras mais significativas” (p. 58), e o “alargamento institucional, a elementos externos à escola, do leque de actores participantes no órgão de direcção” (p. 55), sublinhando que muitos dos constrangimentos referenciados tinham podido ser ultrapassados pela “capacidade manifestada por diversas escolas e áreas escolares em criarem soluções próprias e informais adaptáveis aos respectivos condicionalismos específicos” (p. 51).

Uma das preocupações fundamentais enunciadas no preâmbulo do decreto em análise, a abertura da gestão escolar às forças da comunidade, embora formalmente consignada, nunca se afirmou sob este enquadramento legislativo e a *república dos professores*¹¹¹ continuou a imperar, tanto mais que

¹¹⁰ Sobre a experiência de aplicação do DL 172/91, veja-se também Silva e Falcão (1995) e Falcão, Neves e Almeida (1995).

¹¹¹ A expressão é utilizada para caracterizar a situação nas escolas portuguesas onde o regime de gestão assenta, essencialmente, no poder electivo dos professores. Pese embora o facto de

ao consagrar-se a paridade entre os professores e os restantes membros da comunidade, na composição do conselho de escola, determina-se, como sublinha Afonso (1995),

Uma clara preponderância da representação docente face à pulverização da representação dos outros actores. Para além disso, ao determinar-se que a eleição do presidente do conselho deveria recair sempre sobre um dos representantes dos professores, e que o mesmo teria voto de qualidade quando tal fosse necessário, formalizou-se definitivamente o controlo docente sobre o funcionamento e as decisões do conselho. (p.111)

Não se criaram assim condições para separar claramente os níveis de decisão política, em que todos os membros do órgão podem participar, da técnica, exclusiva dos docentes, o que concorreu fortemente para marginalizar os actores externos e permitiu que os professores continuassem a hegemonizar as decisões.

Em suma, o processo político que conduziu à aprovação do DL 172/91,

Reduziu o potencial de inovação da reforma, criando as condições favoráveis à sua assimilação às práticas consuetudinárias da gestão democrática, possibilitando uma transição em continuidade que, entre outras consequências, permitiu desmobilizar formas activas de resistência por parte da corporação docente e das respectivas estruturas representativas. (Afonso, 1995, p. 112)

Um outro aspecto que ficou muito aquém do enunciado foi a “transferência de poderes de decisão para o plano local” pois nada se alterou de substancial na sequência do DL 43/89¹¹², invocado no preâmbulo do DL 172/91 como fundamento legal da autonomia das escolas, e continuou-se a reproduzir “um paradigma centralizado” (Lima, 1998, p. 71).

Fernandes (1989), a este propósito, refere,

haver representantes de funcionários não docentes, alunos, pais e da comunidade, os professores hegemonizaram os vários órgãos, situação apenas alterada com a publicação do DL 75/2008 e cujas consequências ainda não podem ser avaliadas.

¹¹² O DL 43/89, de 3 de Fevereiro estabeleceu o regime jurídico da autonomia das escolas.

O decreto-lei fala em “competências das escolas”, o que é uma expressão vaga, ambígua e sem possibilidades de aplicação imediata. As escolas não são sede directa de exercício de competências (...) As competências sediam-se em órgãos próprios; só assim são exequíveis. Mas como nada se sabe acerca da estrutura orgânica pressuposta neste decreto, as competências terão de aguardar essa concretização para entrarem em exercício efectivo. (p. 1)

A intenção do legislador pode ser sincera, mas a autonomia das escolas não se decreta. Como assinala Barroso (1996),

O que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Essas normas podem favorecer ou dificultar a “autonomia da Escola”, mas são, só por si (como a experiência nos mostra todos os dias) incapazes de a criar ou a destruir. (p. 186)

O DL 172/91 ficou-se pela declaração de intenções e, mais uma vez, a Administração Educativa continuou a reger-se por um paradigma centralizado, pontuado aqui e ali por discursos descentralizadores, mas com práticas apenas timidamente desconcentradas.

No seu relatório final o CAA (1996) é bastante contundente a este respeito,

Não parece possível consagrar e regulamentar a autonomia das escolas/áreas escolares através, exactamente, dos mesmos processos, regras e linguagem que sempre serviram, no passado, objectivos políticos antagónicos; ou seja, definir primeiro todas as regras, sem excepção, e esperar depois por um exercício de autonomia, quando este envolve, desde logo, a possibilidade de intervenção na própria produção das regras. Porque a autonomia, mesmo em graus variáveis, não é nunca exercida pelos actores enquanto jogo que simplesmente reproduz as regras dadas; pelo contrário, a autonomia só é concretizável a partir do momento em que os actores escolares dispõem da faculdade de participar na produção das regras e mesmo de

produzirem regras próprias e não apenas de agirem com base em regras totalmente impostas por outros. (p. 9)

O DL 172/91 foi uma primeira experiência de divisão de funções entre direcção, administração e gestão das escolas portuguesas e de participação de elementos da comunidade local, talvez os dois aspectos mais positivos deste projecto, que nunca passou da fase experimental testada em apenas cerca de meia centena de escolas, tendo em consideração as conclusões do Conselho de Acompanhamento e Avaliação que se pronunciou contra o modelo, remetendo para concepções de descentralização e de autonomia, de democratização da gestão escolar e de participação nos processos de decisão, já anteriormente propostas por alguns especialistas (Conselho de Acompanhamento e Avaliação, 1996; Lima, 2000, p. 69, 2002^a, p. 24).

Na verdade, nada de significativo mudou; os professores continuaram e hegemonizar a gestão das escolas e a participação dos membros da comunidade local, embora simbolicamente importante, nunca passou disso mesmo.

A autonomia das escolas não avançou e as estruturas do Ministério da Educação continuaram, como sempre, a manter firme o leme que guia a miríade de escolas dispersas pelo país. A cultura da conformidade continuou a imperar ainda que alguns julguem ser autónomos porque, simplesmente, lhes dão liberdade para agir nos limites da lei e da norma.

6. Autonomia das escolas e descentralização. O Decreto-Lei 115-A/98

O modelo de gestão que veio substituir o que havia sido instituído pelos DL 769-A/76 e 172/91 foi precedido de um estudo elaborado por João Barroso, publicado sob a forma de relatório¹¹³, estruturado em duas partes: na primeira, aponta “Princípios e orientações gerais”, defendendo um processo de autonomia gradual e contratualizada, na segunda, apresenta propostas, adoptando a perspectiva de um “diploma-quadro” e deixando a cada escola a definição de várias estruturas de gestão intermédia.

O processo que transcorreu entre o estudo e a aprovação do Decreto-Lei é analisado pelo próprio autor, que se distancia do texto aprovado concluindo “(...) que para além das diferenças de conteúdo, quer nos princípios, quer nas propostas (que são evidentes), o que está em causa, neste momento, é também uma distinção de estratégia” (Barroso, 1997^a, p. 14).

Após um período de debate público e de emissão de pareceres pelo Conselho Nacional de Educação, a partir das propostas de Barroso e do próprio Governo, viria a ser publicado o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, designado como “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”.

A autonomia das escolas e a descentralização são considerados aspectos fundamentais a ter em conta numa 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”¹¹⁴.

Volvidas mais de duas décadas após a revolução de Abril de 74, que deu origem a novas formas de administração e gestão das escolas, não deixa de ser sintomático que a nova legislação insista na concretização da democracia, na igualdade de oportunidades e na qualidade do serviço público de educação, tudo princípios essencialmente políticos e ideológicos, e não coloque como objectivo prioritário a própria qualidade e eficácia das aprendizagens.

¹¹³ Vide Barroso, J. (1997)

¹¹⁴ Preâmbulo

Este facto é tanto mais sintomático quanto é sabido que a questão da direcção, administração e gestão das escolas, em Portugal, tem sido tratada essencialmente como uma questão política, ficando secundarizadas as componentes técnicas do exercício da gestão e as suas implicações ao nível da liderança pedagógica.

A construção da autonomia das escolas apresenta-se como uma das preocupações principais, não como um fim em si mesma, “mas como uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação”¹¹⁵, embora à administração educativa deva caber um papel de apoio e regulação “com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes”¹¹⁶.

É, aliás, curioso verificar que o conceito de autonomia tende para que se criem duas instâncias no serviço público estatal de educação – a Administração Educativa/Ministério da Educação e as escolas dotadas de autonomia.

Ora, ainda hoje a prática confirma que a Administração Educativa controla ferreamente o funcionamento das escolas, seja pela directividade da gestão curricular, seja pela fiscalização das conformidades, via Inspeção Geral de Educação, serviços regionais (Direcções Regionais de Educação) e locais (Coordenações Educativas), o que torna surpreendente esta concepção¹¹⁷.

Na verdade, no ordenamento organizacional ainda actual, as escolas são o braço avançado da Administração Educativa e assim se consideram e são consideradas, na prática, pelos vários parceiros educativos, embora a expressão oficial seja diferente.

A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude

¹¹⁵ Ibidem

¹¹⁶ Ibidem

¹¹⁷ Aliás, há notórias contradições no próprio texto de preâmbulo acerca do âmbito do que se entende por administração educativa. A certo passo distinguem-se escolas de administração educativa – “A autonomia (...) [é] uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes”. Mais à frente afirma-se “A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos...”

*da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo do Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo.*¹¹⁸

6.1. Contratos de autonomia

O aspecto mais inovador deste decreto é a criação da figura dos “contratos de autonomia”. Considerando embora que a administração e a gestão obedecem a um conjunto de regras básicas essenciais e comuns às várias escolas, é possível deixar margem de liberdade a cada uma delas para se organizar segundo alguns princípios específicos, podendo ter um projecto educativo próprio e competindo ao Estado compensar de forma ajustada a desigualdade das situações.

Ao contrário da legislação que o precedeu, este decreto opta por uma lógica de matriz e, afastando uma solução normativa de modelo uniforme, estabelece “regras claras de responsabilização” que se destinam a abrir caminho à celebração dos contratos de autonomia.

*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. Consagra-se, assim, um processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.*¹¹⁹

A autonomia é formulada como,

¹¹⁸ Ibidem

¹¹⁹ Ibidem

*Poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competência e dos meios que lhe estão consignados.*¹²⁰

Constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano de Actividades.

Entre os princípios orientadores da administração das escolas, destaca-se a “Representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa”¹²¹.

6.2. Agrupamentos de escolas

Outro aspecto inovador desde decreto foi a integração dos jardins-de-infância e das escolas do 1º. Ciclo na mesma estrutura organizacional dos restantes estabelecimentos de ensino tutelados directamente pelo Estado, coisa que até então não acontecia.

Esta medida, que constituiu uma verdadeira revolução organizacional, mudou o paradigma da administração educativa portuguesa ao integrar aqueles estabelecimentos em conjuntos verticais denominados “agrupamentos de escolas” que, presentemente, já integram, em alguns casos, todos os estabelecimentos de ensino de um mesmo concelho.

Os “agrupamentos de escolas” são definidos como

*Uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização [de finalidades comuns]*¹²².

¹²⁰ Artigo 3.º

¹²¹ Artigo 4.º, c)

¹²² Artigo 5.º, nº. 1

A “organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos”¹²³ é uma aposta assumida pelo legislador no sentido de “favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades”¹²⁴.

Para que esse objectivo seja possível deve procurar-se o equilíbrio entre identidade e complementaridade dos projectos e valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente, professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local.

6.3. Conselhos Municipais de Educação

Quanto à importância do poder local, reconhecida por este decreto, ela é sublinhada pela criação dos Conselho Municipais de Educação, da iniciativa dos municípios, concebidos como “estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais” visando a articulação da política educativa com outras políticas sociais, particularmente no que se relaciona com o apoio sócio-educativo, organização de actividades de complemento curricular, horários e transportes escolares¹²⁵.

6.4. Órgãos de gestão das escolas

A administração e gestão das escolas é assegurada por quatro órgãos – Assembleia, Conselho Executivo ou Director, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo¹²⁶.

6.4.1. Assembleia de Escola

A assembleia é o órgão a quem compete a definição das linhas orientadoras da actividade da escola, em que participam representantes da comunidade educativa – docentes, pais e encarregados de educação, alunos, pessoal não docente e autarquia local -, podendo ainda integrá-la

¹²³ Ibidem

¹²⁴ Ibidem

¹²⁵ Artigo 2.º

¹²⁶ Artigo 7.º

representantes de actividades culturais, artísticas, científicas, ambientais e económicas da respectiva comunidade¹²⁷.

Um dos aspectos mais relevantes quanto ao funcionamento das assembleias é a sua composição, aliás remetida para o próprio Regulamento Interno, que prevê a possibilidade de representação de docentes até 50%, de pais e funcionários não docentes de pelo menos 10%, não se especificando a de alunos, só do secundário, e dos representantes da comunidade.¹²⁸

Com esta composição, naturalmente que a Assembleia acaba por ser um órgão onde as posições dos docentes são muito mais influentes do que quaisquer outras e, designadamente as dos representantes da comunidade, podem ter apenas pouco mais do que um mero valor simbólico.

Aliás, este facto é confirmado pelo modo como os elementos representantes da comunidade, que não da autarquia, são escolhidos, por cooptação dos restantes membros¹²⁹, o que fragiliza ainda mais o seu papel na assembleia.

6.4.2. Direcção Executiva

A Direcção Executiva, órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, é assegurada por um Conselho Executivo ou por um Director, conforme opção da própria escola constante do regulamento interno.¹³⁰

O conselho é constituído por um presidente e dois vice-presidentes; no caso de haver um Director, este será apoiado por dois adjuntos. Nos casos em que na escola funcione a educação pré-escolar ou o 1º. ciclo a par de outros ciclos do ensino básico, um dos membros deve ser educador ou professor do 1º. ciclo.¹³¹

A Direcção Executiva tem um amplo conjunto de competências funcionais, aparentemente latas, mas que sofrem limitações severas face à centralização conhecida da Administração Educativa, que se traduz numa

¹²⁷ Artigo 8.º

¹²⁸ Artigo 9.º

¹²⁹ Artigo 12.º

¹³⁰ Artigo 15.º

¹³¹ Artigo 16.º

hipertrofia dos serviços do ME, centrais e regionais, que diminui a capacidade de acção das escolas, a despeito da consagração legal do princípio da autonomia.

A este propósito convém recordar que os primeiros contratos de autonomia foram celebrados apenas em 2007, embora o regime de autonomia das escolas esteja reconhecido legalmente desde 1989¹³² e reforçado pelo estabelecido neste decreto onde expressamente se prevê que as escolas que tenham órgãos de administração e gestão constituídos de acordo com o agora disposto

Gozam do regime de autonomia (...) acrescido no plano do desenvolvimento organizacional, de competências nos domínios da organização interna da escola, da regulamentação do seu funcionamento e da gestão e formação dos seus recursos humanos¹³³.

O presidente/director possui poderes próprios¹³⁴,

- a) *Representar a escola;*
- b) *Coordenar as actividades decorrentes das competências próprias da direcção executiva;*
- c) *Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente;*
- d) *Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;*
- e) *Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente.*

Os membros da Direcção Executiva são eleitos por uma Assembleia Eleitoral, convocada para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente, por representantes dos alunos, dos pais e encarregados de educação, devendo aqueles, para poderem ser eleitos, possuir determinados requisitos, como sejam, serem professores dos quadros de nomeação definitiva, estarem a exercer funções na escola, terem pelo menos cinco anos

¹³² Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

¹³³ Artigo 3.º, n.º. 3. Vejam-se também os artigos 47.º-53.º sobre “contratos de autonomia”.

¹³⁴ Artigo 18.º

de serviço e qualificação específica para o exercício de funções de administração e gestão escolar.¹³⁵

6.4.3. Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, competindo-lhe intervir nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.¹³⁶

A sua composição é fixada por cada escola e deve ser plural, integrando, para além dos docentes, representantes das estruturas de orientação e apoio educativo, das associações de pais, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros.¹³⁷

6.4.4. Conselho Administrativo

O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativa e financeira da escola. É presidido pelo Presidente/Director e integra um Vice-Presidente/Adjunto e o chefe dos serviços de administração escolar.¹³⁸

6.5. Monitorização e resultados

Para monitorizar a execução do decreto, o Governo criou uma “Comissão de Acompanhamento”, coordenada por João Barroso, autor do estudo prévio, que publicou um relatório circunstanciado (Barroso, 2001) onde ficam claras as contradições e insuficiências dos desenvolvimentos práticos da nova legislação.

¹³⁵ Artigo 19.º, nº. 3 e 4. A qualificação pode ser académica, no domínio da administração e gestão escolar, ou prática, experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar.

¹³⁶ Artigo 24.º

¹³⁷ Artigo 25.º

¹³⁸ Artigo 28.º e 29.º

O efeito esperado pela aplicação do novo decreto ficou aquém das intenções políticas expressas, bem como dos objectivos e expectativas implícitas, uma vez que não se conseguiu a mobilização democrática desejável por parte de todos os actores envolvidos no processo educativo e os professores continuaram a liderar os processos de tomada de decisões nas escolas, quer pela força da sua representação nos órgãos decisórios, quer pelo seu envolvimento no contexto educativo.

A participação dos alunos revelou-se muito elementar e a dos autarcas oscilou entre a reserva e o distanciamento, sendo os pais e encarregados de educação os que melhor aproveitaram a janela de oportunidade aberta pela nova legislação, através da criação e multiplicação das associações de pais.

O novo regime de gestão traduziu-se muito mais em continuidades do que em rupturas, seja em questões organizacionais, seja no que respeita ao perfil dos presidentes dos conselhos executivos e outros membros dos órgãos de gestão.

A pressão normativa exercida pelos serviços centrais e regionais do ME não abrandou, nalguns casos acabou reforçada, como foi o caso do processo da constituição dos agrupamentos, e a autonomia das escolas, grande desígnio da nova legislação, continuou no papel ou “no grau zero da autonomia” (Lima, 2002^b, p. 25).

De um modo geral, pode dizer-se que a iniciativa política contida nas mudanças veiculadas pelo novo “Regime de Autonomia, Administração e Gestão” não parece ter produzido o efeito mobilizador significativo entre os actores com intervenção no contexto escolar, numa lógica de transformação da escola, e no sentido de melhorar a qualidade do serviço público de educação, notando-se, nomeadamente, algum distanciamento e desconfiança entre os docentes, manifestação de desinteresse entre os estudantes, e uma prudente reserva entre os autarcas, embora pareça ter dinamizado a participação parental, pelo menos no que respeita à acção das respectivas estruturas associativas. (Afonso e Viseu, 2001: 73)

Passados sete anos sobre esta apreciação, algo de substantivo começou a mudar. A actual orientação política vai no sentido de valorizar a participação dos actores locais - municípios, associações de pais e outros

agentes de desenvolvimento das comunidades -, descentralizar competências nos municípios, nomeadamente nas actividades de enriquecimento curricular¹³⁹, na área da acção social escolar e da gestão do pessoal não docente, generalizar a avaliação das escolas e afirmar o seu interesse no reforço da celebração de contratos de autonomia, para citar apenas os aspectos mais importantes neste domínio.

Mas está-se ainda num estágio muito primário, reforçado, é certo, com o novo decreto, objecto de análise posterior, dependendo muito da vontade política do Governo e da resposta dos actores locais e escolares as mudanças sólidas no futuro ou, ao contrário, a continuação do adiamento dos projectos de mudança profunda, tão esperados e necessários.

No entanto, há uma espécie de pecado original em todo o modelo de direcção, administração e gestão do sistema de ensino em Portugal, nas últimas décadas, que se reivindica de democrático, mas se encontra refém do centralismo organizacional que o tem colocado na total dependência do Ministério da Educação.

Não é possível admitir uma desarticulação constante, total ou sistemática, entre o processo de democratização e de autonomia das escolas e a democratização e descentralização do sistema educativo (Lima, 2000, p. 45-47)) (...) concebendo uma organização escolar democrática e autónoma no contexto de uma administração centralizada e autoritária ou, pelo contrário, admitindo a existência de uma administração democrática, participativa e descentralizada de um sistema escolar composto por unidades de organização e gestão não dotadas de autonomia. (Lima, 2000, p. 73)

Uma discussão que vale a pena fazer é a da reformulação dos poderes e limites da acção do Ministério da Educação e da Administração Educativa pois, como já se constatou, mesmo existindo instrumentos legais aparentemente fomentadores da autonomia ela acaba sempre como um projecto adiado face ao “império” da Administração Educativa, como se comprovou com a experiência de aplicação do DL 115-A.

¹³⁹ Iniciaram-se no ano lectivo de 2006-2007 e visam disponibilizar a todos os alunos do 1º ciclo do ensino básico actividades não curriculares complementares.

Dir-se-á que o actual Governo merece um crédito de confiança, pois tem vindo a adoptar algumas políticas descentralizadoras, celebrou os primeiros contratos de autonomia e publicou o DL 75/2008, objecto de análise no ponto seguinte, que retoma o essencial do projecto de transferência de autonomia, embora bastante controlada, que desde há anos é reivindicado por largos sectores da sociedade portuguesa.

Mas sobre esta matéria pouco mais existe do que muitas intenções e alguns exemplos práticos, o que se revela escasso para uma análise sólida, três anos de governação é apenas um sopro nos ventos da história. O DL 75/2008 contém algumas chaves que podem ajudar a perscrutar o futuro, mas antecipá-lo não é tarefa fácil.

7. Em nome das roturas com o passado. O Decreto-Lei n.º 75/2008

No âmbito das reformas educativas que têm vindo a ser introduzidas pelo actual Governo¹⁴⁰, em funções desde 2005, a publicação deste decreto¹⁴¹, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, é justificada pela necessidade de realizar 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 mantêm praticamente inalteradas nos seus pressupostos básicos, desde os anos setenta, e reflectem princípios considerados como herança da revolução de Abril de 1974, plasmados na expressão “gestão democrática”.

A análise do diploma visa assinalar o que de mais marcante se introduz nos princípios e práticas aplicáveis no futuro à gestão das escolas directamente dependentes do Ministério da Educação, balizando as principais linhas de intervenção pretendidas pelo actual Governo e assinalando alguns aspectos mais contraditórios¹⁴².

7.1. Fundamentos de uma mudança de paradigma

O programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na

¹⁴⁰ Reordenamento da rede do primeiro ciclo, prolongamento do horário de funcionamento das escolas do primeiro ciclo; generalização do serviço de refeições escolares; introdução do Inglês nos primeiros anos da escolaridade, alargamento a todos os alunos do 4.º e 6.º ano das provas de aferição a Português e Matemática e consolidação dos exames nacionais do 9.º ano; instituição das aulas de substituição; reforço do ensino tecnológico e introdução dos cursos profissionais no ensino secundário; programa de requalificação do parque escolar; lançamento do Plano Tecnológico nas escolas com a disseminação de computadores e acesso à Internet em banda larga; criação do programa Novas Oportunidades destinado a permitir uma qualificação de segunda oportunidade a largos sectores da população; colocação dos professores nas escolas por um período mínimo de três anos; revisão do Estatuto da carreira Docente que consagrou uma nova categoria profissional, o professor titular; a introdução de uma prova de acesso específica para a entrada na profissão docente; reorientação da formação contínua, nomeadamente para o ensino do Português, da Matemática e das Ciências.

¹⁴¹ Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril

¹⁴² Por estar fora do âmbito da presente investigação não serão abordados os aspectos processuais, nomeadamente os relacionados com os processos concursais, eleitorais e outros.

direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes. (DL 75/2008, preâmbulo)

A governação das escolas deve responder a uma missão de serviço público, efectuada com garantia de qualidade e equidade, eficácia e eficiência, que visa dotar todos os cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam desenvolver-se plenamente, explorar todas as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo qualificado para a vida económica, social e cultural do país.

Em primeiro lugar, trata-se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola. Uma tal intervenção constitui também um primeiro nível, mais directo e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve. (Ibidem)

Com este objectivo é criado um órgão de direcção estratégica onde estão representados o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, os alunos (no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, designadamente representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas.

A este órgão colegial de direcção, designado Conselho Geral, cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola constantes do regulamento interno, as decisões estratégicas e de planeamento, traduzidas no Projecto Educativo e no Plano de Actividades, o acompanhamento da sua concretização através do Relatório Anual de Actividades e ainda a capacidade para eleger e destituir o Director, que responde perante o conselho e a quem tem de prestar contas.

Como forma de garantir uma participação equitativa de todos os interessados, nenhum dos corpos ou grupos representados pode ter, por si mesmo, a maioria dos lugares e os corpos representativos dos profissionais que exercem a sua actividade na escola não podem, em conjunto, deter a maioria dos lugares no conselho. Este é, indiscutivelmente, o aspecto que marca pela diferença a nova legislação relativamente à anterior e vem terminar com a prática de cometer aos professores o papel de protagonistas principais no exercício do poder de gestão interno dos estabelecimentos de ensino.

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. Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos. Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.
(Ibidem)

Para a concretização deste objectivo é criado o cargo de Director, órgão unipessoal, em contraste com a existência de um órgão colegial que se tornou a regra desde a restauração da democracia. No entanto, não é a primeira vez que se prevê a existência de um Director, pois já o Decreto-Lei n.º 172/91 previa a existência de um “director executivo”¹⁴³ e o Decreto-Lei 115-A/98 de uma “d direcção executiva”¹⁴⁴, que tanto podia exercer-se através de um conselho executivo, como de um director, competindo à escola a opção em sede de regulamento Interno.

¹⁴³ DL 172/91, de 10 de Maio, art.º 16, n.º 1

¹⁴⁴ DL 115-A/98, de 4 de Maio, art.º 15.º, n.ºs 1 e 2

Ao Director 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.

Este é outro princípio fracturante relativamente à prática anterior ao admitir-se, explicitamente, a possibilidade de para a direcção de escolas estatais poderem concorrer docentes que exercem funções nos ensinos particular e cooperativo¹⁴⁵.

Com o objectivo assumido de reforçar as suas condições de liderança e dar mais eficácia ao funcionamento da escola, incumbe também ao Director o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares que são as principais estruturas intermédias de coordenação e supervisão pedagógica.

Finalmente, o presente diploma corresponde a um terceiro objectivo: o reforço da autonomia das escolas. A necessidade de reforçar a autonomia das escolas tem sido reclamada por todos os sectores de opinião. A esta retórica, porém, não têm correspondido propostas substantivas, nomeadamente no que se refere à identificação das competências da administração educativa que devem ser transferidas para as escolas.

Convém considerar que a autonomia constitui não um princípio abstracto ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação. É necessário, por conseguinte, criar as condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade. (Ibidem)

A prestação de contas concretizar-se-á, por um lado, ao nível do Conselho Geral, onde têm assento os diversos representantes de corpos, grupos e interesses, e a quem incumbe a nomeação do Director, por outro lado, por um sistema de auto-avaliação e avaliação externa.

¹⁴⁵ O DL 172/91 e a Portaria n.º 747-A/92, que veio regulamentar o processo de concurso para Director Executivo, também não o excluía, embora não o admitissem explicitamente. Agora o DL 75/2008 não deixa dúvidas quanto a essa matéria.

Entende-se que “só com estas duas condições preenchidas é possível avançar de forma sustentada para o reforço da autonomia das escolas” (Ibidem) que se expressa “na faculdade de auto-organização da escola” (Ibidem), ficando desde já estabelecidas algumas condicionantes organizacionais, designadas de primeiro nível – departamentos curriculares, conselhos e directores de turma - com assento no Conselho Pedagógico, sendo no mais concedida às escolas a faculdade de se organizarem, criando estruturas e assegurando mecanismos de representação das mesmas no Conselho Pedagógico.

Relativamente à possibilidade de transferência de competências das estruturas do Ministério para as escolas mantém-se o princípio da contratualização da autonomia e da sua progressividade em função dos resultados da avaliação externa relativos à capacidade da escola para o seu exercício.

7.2. Âmbito e princípios gerais

O novo regime jurídico aplica-se aos estabelecimentos estatais da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, regular e especializado, vulgarmente designados por agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas¹⁴⁶.

A autonomia e a administração e gestão destes estabelecimentos orientam-se pelos princípios da igualdade, da participação, da transparência, da responsabilidade e da prestação de contas e subordinam-se, em particular, aos princípios e objectivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente,

- a) Integrar as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais;*
- b) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos;*
- c) Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de*

¹⁴⁶ Para simplificação do texto utilizar-se-á também a expressão “estabelecimento de ensino” como sinónimo de “agrupamento de escolas” e/ou “escola não agrupada”.

entidades representativas das actividades e instituições sociais, económicas e culturais, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino;

d) Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa. (Idem, art.º 3.º, n.º 2)

De acordo com os princípios e objectivos referidos a autonomia, a administração e a gestão dos estabelecimentos de ensino visam promover o sucesso escolar e prevenir o abandono, desenvolvendo a qualidade do serviço prestado, em particular, das aprendizagens e dos resultados escolares.

Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos, assegurando as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional, assegurando que os critérios de natureza pedagógica condicionam os de natureza administrativa, com observância dos indicadores de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis, são objectivos relevantes a alcançar.

Igualmente importante é assegurar o cumprimento dos direitos e deveres constantes das leis, normas ou regulamentos, a manutenção da disciplina, a estabilidade e a transparência da gestão e da administração escolar, bem como garantir condições para a participação dos membros da comunidade educativa e estimular a sua iniciativa.

Observados os princípios gerais do quadro organizacional estabelecido neste diploma, admite-se que as escolas possam optar por soluções organizativas diversas no âmbito da sua autonomia, designadamente no que respeita à organização pedagógica.

7.3. Aspectos organizacionais

Um agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino, com vista à realização das finalidades seguintes:

- a) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;*
- b) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar;*
- c) Reforçar a capacidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram e realizar a gestão racional dos recursos;*
- d) Garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma. (Idem, art.º 6.º, n.º 1)*

A criação de agrupamentos de escolas visa a possibilidade de serem assegurados percursos escolares integrados, facilitada a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, favorecer a proximidade geográfica, contribuir para o reordenamento da rede dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar.

Cada agrupamento terá uma denominação própria, embora as escolas ou estabelecimentos de educação pré-escolar que o integrem mantenham a sua identidade e denominação actuais.

Cada agrupamento integra escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar de um mesmo concelho, excepto em casos justificados e sempre mediante parecer favorável das câmaras municipais envolvidas. Nos casos em que esteja em causa uma melhor articulação de aspectos como a gestão do currículo e dos programas, a avaliação da aprendizagem, a orientação e acompanhamento dos alunos, a avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente, é encarada a possibilidade de por iniciativa da administração educativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, virem a ser constituídas unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Esta possibilidade é deveras interessante pois permitirá a criação de unidades de gestão mais amplas com economias de escala ao nível da gestão económico-financeira e com melhor articulação ao nível da gestão dos recursos humanos e da gestão pedagógica.

7.4. Regime de autonomia

A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos. (Idem, art.º 8.º, n.º 1)

A concessão da autonomia a agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas depende da sua dimensão e da capacidade comprovada para o seu exercício e o seu aprofundamento pressupõe a prestação de contas razão pela qual a transferência de competências da administração educativa para as escolas se rege por princípios de gradualismo e de sustentabilidade.

O contrato de autonomia é o documento cuja celebração permite o desenvolvimento e aprofundamento do regime de autonomia sendo celebrado na sequência de procedimentos de autoavaliação e avaliação externa.

Os instrumentos em que se fundamenta o exercício da autonomia são:

- a) Projecto educativo – o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;*
- b) Regulamento interno – o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;*
- c) Planos anual e plurianual de actividades – os documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução;*

d) Orçamento – o documento em que se prevêem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada. (Idem, art.º 9.º, n.º 1)

Para efeitos da respectiva prestação de contas, são ainda instrumentos de autonomia dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas,

a) Relatório anual de actividades – o documento que relaciona as actividades efectivamente realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e identifica os recursos utilizados nessa realização.

b) Conta de gerência – o documento que relaciona as receitas obtidas e despesas realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

c) Relatório de auto-avaliação – o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objectivos fixados no projecto educativo, à avaliação das actividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo. (Idem, art.º 9.º, n.º 2)

7.5. Regime de administração e gestão

A administração e gestão dos agrupamentos e escolas não agrupadas são asseguradas pelos seguintes órgãos próprios:

- Conselho Geral;
- Director;
- Conselho Pedagógico;
- Conselho Administrativo.

7.5.1. Conselho Geral

O Conselho Geral exerce a direcção estratégica da instituição e compete-lhe a definição das linhas orientadoras da sua actividade, bem como assegurar a participação e representação da comunidade educativa, devendo assegurar a articulação com a respectiva Câmara Municipal e respeitar as competências do Conselho Municipal de Educação.

A composição do Conselho Geral é estabelecida no Regulamento Interno de cada instituição, embora deva ser em número ímpar não superior a 21, nele devendo estar representados os docentes, os alunos¹⁴⁷, os funcionários não docentes, os pais e encarregados de educação, o município e a comunidade local¹⁴⁸.

Os representantes dos alunos, dos docentes e do pessoal não docente são eleitos separadamente pelos respectivos corpos, de acordo com o método de Hondt; os representantes dos pais e encarregados de educação são eleitos em assembleia-geral respectiva sob proposta das suas organizações representativas e, quando não existam, em termos a definir no Regulamento Interno; os representantes do município são designados pela câmara municipal, podendo esta delegar a sua representação nas juntas de freguesia; os representantes da comunidade local, podem ser cooptados pelos restantes membros ou indicados por instituições e/ou organizações, em termos a definir no Regulamento Interno.

Os representantes dos docentes e dos funcionários não docentes não podem, no seu conjunto, ser em número superior a 50 % do total dos membros do Conselho Geral e o Director do agrupamento ou escola não agrupada participa nas reuniões do Conselho Geral, sem direito de voto.

São competências genéricas do Conselho Geral:

- a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros, à excepção dos representantes dos alunos;*
- b) Eleger o director, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente decreto-lei;*
- c) Aprovar o projecto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;*
- d) Aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;*
- e) Aprovar os planos anual e plurianual de actividades;*
- f) Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de actividades;*

¹⁴⁷ Apenas alunos do ensino secundário e do ensino básico recorrente. Quando não existam alunos nestas condições a sua participação pode ocorrer, nomeadamente através de representantes das respectivas associações de estudantes, mas sem direito de voto.

¹⁴⁸ Através de instituições, organizações e actividades de carácter económico, social, cultural e científico.

- g) Aprovar as propostas de contratos de autonomia;*
- h) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;*
- i) Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo director, das actividades no domínio da acção social escolar;*
- j) Aprovar o relatório de contas de gerência;*
- l) Apreciar os resultados do processo de auto-avaliação;*
- m) Pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários;*
- n) Acompanhar a acção dos demais órgãos de administração e gestão;*
- o) Promover o relacionamento com a comunidade educativa;*
- p) Definir os critérios para a participação da escola em actividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas. (Idem, art.º 13.º, n.º 1)*

Ao conselho compete eleger o respectivo presidente, sendo este eleito por maioria absoluta dos votos dos membros do Conselho Geral em efectividade de funções e dispõe da faculdade de solicitar aos outros órgãos as informações que entenda necessárias, bem como dirigir-lhe recomendações relativas ao desenvolvimento do Projecto Educativo e ao cumprimento das metas do Plano Anual de Actividade.

Para que as actividades do conselho resultem mais eficazes este pode constituir uma comissão permanente e delegar-lhe competências devendo, no entanto, ser respeitada, na composição desta comissão, a proporcionalidade existente no próprio órgão.

As reuniões ordinárias são uma vez por trimestre, podendo o conselho reunir extraordinariamente sempre que o respectivo presidente o convoque por iniciativa própria, a requerimento de um terço dos seus membros ou por solicitação do director.

7.5.2. Director

O director é o órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, sendo coadjuvado no exercício

das suas funções por um subdirector e por um a três adjuntos¹⁴⁹, dependendo da dimensão dos estabelecimentos de ensino e da oferta formativa.

Compete-lhe, para além das competências que lhe forem delegadas pela Administração Educativa e pela Câmara Municipal submeter à aprovação do Conselho Geral o Projecto Educativo elaborado pelo Conselho Pedagógico e ouvido este elaborar e submeter à aprovação do Conselho Geral as alterações ao regulamento interno; os planos anual e plurianual de actividades; o relatório anual de actividades; as propostas de celebração de contratos de autonomia; bem como a aprovação do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município.

Compete-lhe também representar a escola; exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente e o poder disciplinar em relação aos alunos; intervir no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente e realizar a avaliação de desempenho do pessoal não docente.

Compete ainda ao Director,

- a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;*
- b) Elaborar o projecto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;*
- c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;*
- d) Distribuir o serviço docente e não docente;*
- e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;*
- f) Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os directores de turma;*
- g) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;*
- h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;*

¹⁴⁹ O subdirector e os adjuntos são nomeados pelo director de entre docentes dos quadros de nomeação definitiva que contem pelo menos cinco anos de serviço e se encontrem em exercício de funções no agrupamento de escolas ou escola não agrupada. (DL 75/2008, art.21.º, n.º 5)

- i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades, em conformidade com os critérios definidos pelo Conselho Geral nos termos da alínea p) do n.º 1 do artigo 13.º;*
- j) Proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;*
- l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos. (Idem, art.º 20.º, n.º 4)*

O Director é eleito¹⁵⁰ pelo conselho geral na sequência de um procedimento concursal¹⁵¹, prévio à eleição, a que podem ser opositores os docentes dos quadros de nomeação definitiva do ensino estatal ou professores profissionalizados do ensino particular e cooperativo, desde que com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar¹⁵².

O Director é empossado pelo Conselho Geral 30 dias após a homologação dos resultados das eleições pelo Director Regional de Educação, para o exercício de um mandato de quatro anos, no termo dos quais o Conselho Geral deliberará sobre a recondução do director ou a abertura de procedimento concursal conducente a eleições. O exercício de mandatos consecutivos por recondução está limitado a dois e por eleição a quatro.

Constituem “deveres específicos” do director e adjuntos, para além dos que incumbem aos funcionários e agentes da administração pública em geral.

¹⁵⁰ DL 75/2008, art. 23.º

¹⁵¹ DL 75/2008, art. 22.º

¹⁵² *Consideram-se qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preencham uma das seguintes condições:*

a) Sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário;

b) Possuam experiência correspondente a pelo menos um mandato completo no exercício dos cargos de director ou adjunto do director, presidente ou vice-presidente do conselho executivo; director executivo ou adjunto do director executivo; ou membro do conselho directivo, nos termos dos regimes previstos respectivamente no presente Decreto-Lei ou no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado, por apreciação parlamentar, pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, e no Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro.

c) Possuam experiência de pelo menos três anos como director ou director pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo. (DL 75/2008, art. 21, n.º 4)

- a) Cumprir e fazer cumprir as orientações da administração educativa; b) Manter permanentemente informada a administração educativa, através da via hierárquica competente, sobre todas as questões relevantes referentes aos serviços;*
- c) Assegurar a conformidade dos actos praticados pelo pessoal com o estatuído na lei e com os legítimos interesses da comunidade educativa. (Idem, art.º 28.º)*

7.5.3. Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa designadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente e é presidido, por inerência de funções, pelo Director.

A composição do conselho pedagógico é definida pelo regulamento interno de cada estabelecimento de ensino, embora não possa ultrapassar quinze membros e deva observar os seguintes princípios:

- a) Participação dos coordenadores dos departamentos curriculares;*
- b) Participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas;*
- c) Representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estes últimos apenas no caso do ensino secundário, nos termos do n.º 2 do artigo 34.º. (Idem, art.º 32.º, n.º 1)*

Os estabelecimentos de ensino podem ainda definir no seu Regulamento Interno as formas de participação dos serviços técnico-pedagógicos; os representantes dos pais e encarregados de educação são designados pelas respectivas associações ou, quando estas não existam, nos termos a fixar pelo Regulamento Interno; os representantes dos alunos são eleitos anualmente pela Assembleia de Delegados de Turma de entre os seus membros.

Compete ao Conselho Pedagógico, sem prejuízo de outras competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno:

- a) Elaborar a proposta de projecto educativo a submeter pelo Director ao Conselho Geral;*
- b) Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de actividade e emitir parecer sobre os respectivos projectos;*
- c) Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;*
- d) Apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente;*
- e) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;*
- f) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;*
- g) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;*
- h) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares;*
- i) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;*
- j) Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;*
- l) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;*
- m) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;*
- n) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações. (Idem, art.º 33.º)*

As reuniões do Conselho Pedagógico são mensais, embora possa reunir extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respectivo presidente, por iniciativa deste, ou a requerimento de um terço dos seus membros e ainda sempre que um pedido de parecer do Conselho Geral ou do Director o justifique.

A representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos, no conselho pedagógico, faz-se no âmbito de uma comissão especializada¹⁵³.

7.5.4. Conselho Administrativo

O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor. (Idem, art.º 36.º)

Compõem o Conselho Administrativo, o Director, que preside, o subdirector ou um dos adjuntos do director, por ele designado e o chefe dos serviços de administração escolar, ou quem o substitua.

São competências do Conselho Administrativo, sem prejuízo de outras que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno:

- a) Aprovar o projecto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral;*
- b) Elaborar o relatório de contas de gerência;*
- c) Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira;*
- d) Zelar pela actualização do cadastro patrimonial. (Idem, art.º 38)*

As reuniões do Conselho Administrativo são mensais, podendo sempre reunir extraordinariamente por convocatória espontânea do Presidente ou a requerimento de qualquer dos restantes membros.

7.5.5. Coordenação de escola/estabelecimento de educação pré-escolar

Cada estabelecimento de educação pré-escolar ou de escola integrada num agrupamento terá um Coordenador, designado pelo Director, de entre os professores da mesma, de preferência professores titulares, a quem incumbe a coordenação das respectivas actividades, cujo mandato cessa com o do

¹⁵³ Cujas atribuições são as constantes das alíneas a), b), e), f), j) e l) do artigo 33.º, DL 75/2008.

Director, que o pode exonerar a todo o tempo, por despacho devidamente fundamentado.

São competências do coordenador de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar:

- a) Coordenar as actividades educativas, em articulação com o director;*
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do director e exercer as competências que por este lhe forem delegadas;*
- c) Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;*
- d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas. (Idem, art.º 41.º)*

7.6. Organização pedagógica

O Regulamento Interno de cada estabelecimento de ensino fixa, com vista ao desenvolvimento do respectivo Projecto Educativo, as estruturas cuja missão é colaborar com o conselho pedagógico e com o director, na coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promovendo o trabalho colaborativo e assegurando a realização da avaliação de desempenho do pessoal docente, designadamente:

- a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;*
- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;*
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.*
- d) A avaliação de desempenho do pessoal docente. (Idem, art.º 42.º)*

A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do estabelecimento de ensino, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos, sendo asseguradas por departamentos

curriculares representativos do conjunto do corpo docente e reflectindo os cursos leccionados e o número de docentes.

Os departamentos curriculares são coordenados por professores titulares, designados pelo Director, que os pode exonerar com fundamento expreso e cujo mandato cessa com o deste.

A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias, é assegurada em cada escola,

- a) Pelos educadores de infância, na educação pré-escolar;*
- b) Pelos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico;*
- c) Pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, com a seguinte constituição:*
 - i) Os professores da turma;*
 - ii) Dois representantes dos pais e encarregados de educação;*
 - iii) Um representante dos alunos, no caso do 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário¹⁵⁴. (Idem, art.º 44)*

O trabalho de coordenação do conselho de turma é exercido por um Director de Turma, designado pelo Director de entre os professores da mesma e, sempre que possível, pertencente ao quadro do estabelecimento de ensino. Quando se considere justificado, podem também ser designados tutores para acompanhamento do processo educativo de grupo de alunos.

No quadro da autonomia que vier a ser reconhecida a cada estabelecimento de ensino e de acordo com os seus regulamentos internos, podem ser criadas outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, preferencialmente coordenadas por professores titulares.

Para o bom desempenho da sua missão os estabelecimentos de ensino dispõem de um conjunto de serviços de apoio que funcionam na dependência do director. Entre eles, os serviços administrativos, os serviços técnicos, que

¹⁵⁴ Nas reuniões do conselho de turma em que seja discutida a avaliação individual dos alunos apenas participam os membros docentes. (DL 75/2008, art.º 44.º, n.º 3).

compreendem, designadamente as áreas de administração económica e financeira, gestão de edifícios, instalações e equipamentos e apoio jurídico, e os serviços técnico-pedagógicos, que compreendem, designadamente as áreas de apoio sócio-educativo, orientação vocacional e biblioteca.

O funcionamento dos diversos serviços, consoante a sua especificidade, é assegurado por pessoal técnico especializado ou por pessoal docente, podendo os vários estabelecimentos de ensino fazer uma gestão integrada dos recursos disponíveis mediante celebração de protocolos.

7.7. Participação dos pais e alunos

É reconhecido às famílias dos alunos, designadamente através dos pais e encarregados de educação, o direito de participação na vida dos estabelecimentos de ensino¹⁵⁵.

Também aos alunos é reconhecido o direito à participação na vida do estabelecimento de ensino, nos termos do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo, que se concretiza nos termos do estabelecido no presente diploma, designadamente através dos delegados de turma, do Conselho de Delegados de Turma e das assembleias de alunos, em moldes a definir no respectivo Regulamento Interno.

7.8. Contratos de autonomia

O desenvolvimento e o aprofundamento da autonomia dos estabelecimentos de ensino processa-se com base na sua iniciativa e de acordo com um processo de monitorização realizado pela administração educativa que pode conduzir à concessão de diferentes níveis de competência e de responsabilidade, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício.

O desenvolvimento desse processo e a sua monitorização determinará a negociação entre a escola, o Ministério da Educação e a Câmara Municipal

¹⁵⁵ Nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de Março e pela Lei n.º 29/2006, de 4 de Julho.

respectiva, mediante a participação dos conselhos municipais de educação, podendo conduzir à celebração de um contrato de autonomia, que visa objectivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência.

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 objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas. (Idem, art.º 57.º, n.º 1)

Os princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia são os seguintes:

- a) Subordinação da autonomia aos objectivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos;*
- b) Compromisso do Estado através da administração educativa e dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada na execução do projecto educativo e respectivos planos de actividades;*
- c) Responsabilização dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação e acompanhamento do desempenho que permitam aferir a qualidade do serviço público de educação;*
- d) Adequação dos recursos atribuídos às condições específicas do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e ao projecto que pretende desenvolver;*
- e) Garantia da equidade do serviço prestado e do respeito pela a coerência do sistema educativo. (Idem, art.º 57.º, n.º 2)*

A celebração de um contrato de autonomia implica que estejam constituídos e em funcionamento os órgãos de administração e gestão, conforme previsto no presente Decreto-Lei, e concluído o processo de avaliação externa, e traduz-se na atribuição de competências nos seguintes domínios:

- a) *Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional;*
- b) *Gestão de um crédito global de horas de serviço docente, incluindo a componente lectiva, não-lectiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projectos de acção e inovação;*
- c) *Adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas ou grupos de alunos e ocupação de espaços;*
- d) *Recrutamento e selecção do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável;*
- e) *Extensão das áreas que integram os serviços técnicos e técnico-pedagógicos e suas formas de organização;*
- f) *Gestão e execução do orçamento, através de uma afectação global de meios;*
- g) *Possibilidade de auto-financiamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas;*
- h) *Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir;*
- i) *Associação com outras escolas ou agrupamentos de escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais. (Idem, art.º 58, n.º 1)*

A monitorização do processo do exercício da autonomia, que prestará especial atenção ao grau de cumprimento dos objectivos constantes do Projecto Educativo e ao grau de cumprimento dos planos de actividades e dos objectivos do contrato, poderá determinar o seu aprofundamento ou, caso se comprovem situações de manifesto prejuízo para o serviço público, e no limite, determinar-se a sua suspensão, total ou parcial, ou mesmo anulação com reversão para a administração educativa de parte ou da totalidade das competências anteriormente atribuídas.

7.9. Os eixos da mudança

O presente Decreto-Lei define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos

básico e secundário, com três objectivos relevantes que, em conjunto, podem vir a determinar mudanças significativas com a prática estabelecida pelos modelos anteriores, todos eles ancorados nos princípios forjados no pós Revolução de Abril de 1974,

- Reforçar a participação das famílias e comunidades locais na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino
- Favorecer a constituição de lideranças fortes
- Reforçar a autonomia das escolas

A participação das famílias e comunidades locais na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino é reforçada através da participação dos seus representantes no Conselho Geral ao qual cabe a aprovação das regras fundamentais do funcionamento do estabelecimento de ensino e as decisões estratégicas, além do poder de eleger o director.

Termina-se com a existência de maiorias internas determinantes para a eleição dos órgãos de gestão, ficando assegurados os direitos de participação do pessoal docente e não docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que têm um interesse legítimo na actividade e na vida da escola já que nenhum dos corpos ou grupos tem, por si mesmo a maioria dos lugares.

Favorecimento da constituição de lideranças fortes através da criação de um órgão unipessoal – o Director – a quem são cometidas especiais responsabilidades na condução das linhas estratégicas definidas pelo Conselho Geral.

Através da criação do cargo de Director, em substituição de um órgão colegial de direcção, e a quem cabe a gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas, visam-se criar as condições para o aparecimento de “boas lideranças e lideranças fortes” com a autoridade necessária para desenvolver os projectos educativos e a quem possa ser endossada a responsabilidade pela gestão dos dinheiros públicos.

Reforço da autonomia das escolas através da generalização da possibilidade da celebração de contratos de autonomia, procurando-se a melhoria do serviço público de educação no pressuposto de que as escolas

podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo do que a Administração Educativa, pelo que a autonomia deve ser considerada como um investimento nas escolas e na qualidade da educação visando a melhoria das aprendizagens e o sucesso educativo.

8. Uma perspectiva pessoal das continuidades e roturas legislativas e dos novos desafios para a gestão do sistema educativo.

A resenha dos instrumentos legislativos sobre direcção administração e gestão escolares, que era indispensável para contextualizar o actual enquadramento legal, fica completa com a análise do DL 75/2008. Procurou-se dar uma visão diacrónica das últimas três décadas que permitisse sublinhar os elementos de continuidade e as mudanças e adaptações registadas ao longo deste período.

Em síntese, pode afirmar-se que o modelo actual se afasta já dos anteriores que embora com *nuances* entroncavam todos no princípios definidos pelo DL 735-A/74, aperfeiçoados pelo DL 769-A/76, que conferiam aos docentes, aos funcionários não docentes e aos alunos os instrumentos necessários para assegurarem a gestão corrente das escolas, reservando-se para o Ministério da Educação todos os restantes poderes de direcção centralizada na definição dos normativos de gestão pedagógica, administrativa e financeira.

A chamada “gestão democrática”, modelo ainda hoje em vigor nos seus elementos essenciais nas escolas públicas estatais portuguesas, embora constitucionalmente consagrada e garantindo importantes princípios de democraticidade e de participação nunca foi institucionalizada por forma a permitir uma ruptura com o paradigma de centralização política e administrativa do Sistema Educativo, nem a conferir maior autonomia às escolas e maior poder de intervenção às comunidades em que estão inseridas.

É verdade que os professores conquistaram, de facto, maior protagonismo face ao modelo vigente antes de Abril de 1974, e se sobrelevaram face à intervenção de alunos, funcionários e, especialmente, de actores externos, pais e encarregados de educação, representantes comunitários e autárquicos, mas como assinala Lima (1999)

Um protagonismo fortemente insularizado e limitado às áreas de execução, numa acção profundamente subordinada e regulamentada pormenorizadamente por um extensíssimo corpus normativo que garantiu o

protagonismo maior ao ministério da educação e lhe conferiu o exclusivo dos poderes de governo e de direcção do sistema e das escolas. (p. 65)

Toda a legislação posterior, apesar das suas particularidades, evidencia claramente esta matriz, tendo-se avançado, embora muito limitadamente, no capítulo da representação autárquica, parental e de outros actores das comunidades onde as escolas estão inseridas. Na prática o ME toma as decisões, as escolas cumprem-nas, sendo que nos seus órgãos de gestão os professores têm sido hegemónicos e a representação dos outros corpos pouco mais do que simbólica.

A concessão de autonomia às escolas é matéria recorrentemente defendida e plasmada nos textos legais mas as intenções têm ficado bastante aquém da realidade.

A autonomia” tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas. Mas ela tem sido uma “ficção necessária” porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é aos seus actores e aos seus órgãos de governo, uma efectiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos.

Contudo, se adoptarmos uma perspectiva “mais cínica” sobre a natureza e função desta “ficção” no contexto da estratégia política, podemos dizer que, em Portugal (como em outros países), a autonomia das escolas não se limitou a ser uma ficção, tornando-se muitas vezes, uma “mistificação” legal, mais para “legitimar” os objectivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para “libertar” as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão. (Barroso¹⁵⁶, 2004, pp. 49-50)

Com a publicação do Decreto-Lei 75/2008 é dado um significativo contributo para o avanço do processo de concessão de autonomia às escolas, tanto mais que o actual Governo, mesmo ao abrigo da legislação já

¹⁵⁶ Barroso (2008) elaborou um parecer sobre o Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME, que depois veio a ser publicado com alterações como Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril.

anteriormente existente, havia iniciado o processo através da celebração de contratos de autonomia com cerca de duas dezenas de estabelecimentos de ensino.

Com a perda de maioria interna nos conselhos gerais, por parte dos professores, processo acompanhado pelo reforço da representação das famílias, das autarquias e de outros representantes da comunidade local onde cada escola se encontra inserida, é um novo capítulo que se abre na gestão escolar e mesmo que a princípio esta alteração possa vir a ter um efeito mais simbólico do que real, está-se perante uma importante rotura face ao passado, de efeitos ainda dificilmente alcançáveis.

Finalmente, o reforço de lideranças unipessoais no topo da gestão de cada estabelecimento de ensino, não sendo uma solução completamente nova pode vir a ser uma alternativa positiva a um certo comunitarismo corporativo de há muito instalado entre os docentes¹⁵⁷, que entre si se vêem, sobretudo, como colegas, nem sempre reconhecendo explicitamente o papel de líder do presidente do Conselho Directivo/Executivo/Director.

Mas esta nova forma de encarar o primeiro representante de cada estabelecimento de ensino pode gerar consequências perversas, seja por a própria Administração Educativa cair na tentação de os considerar como seus amanuenses de serviço e sobretudo como executores de legislação e normativos, seja por eles próprios se deixarem cair na armadilha do autoritarismo e do isolacionismo, e em vez de estimularem o trabalho colaborativo e o empenho dos docentes façam com que estiolem as iniciativas mais arrojadas e os profissionais mais competentes.

As consequência só o tempo permitirá que sejam avaliadas, mas já não poderão ser objecto de trabalho a incluir nesta investigação, pelo que apenas podem deixar-se sinalizadas algumas das interrogações mais pertinentes sobre mais uma tentativa para reorganizar a administração e gestão das escolas portuguesas.

Partindo do quadro organizativo existente do Sistema Educativo, excessivamente centralizado, e das novas realidades introduzidas com a publicação do DL 75/2008, e consideradas as responsabilidades crescentes

¹⁵⁷ A este propósito veja-se Ventura *et al*, 2005.

atribuídas às autarquias, designadamente às câmaras municipais, em aspectos sobretudo de natureza logística no apoio ao funcionamento do sistema escolar, importa reflectir sobre algumas possibilidades de reforçar o papel dos municípios e diminuir a centralização em matéria de administração escolar, procurando novos caminhos para a administração e gestão das escolas não superiores, ancorados na circunscrição territorial municipal¹⁵⁸.

Deliberadamente evitou-se a utilização do vocábulo “modelo” forma recorrente de designar o figurino único para a gestão escolar, vulgata histórica que tem feito tradição em Portugal. Apesar disso, não se está perante uma inevitabilidade. É possível conceber o governo do sistema de um ponto de vista radicalmente diferente. “O meu modelo, é a ausência de modelos. Pelo menos de modelos legais, impostos.” (Barreto, 1995, p. 269).

É certo que já há muito tempo se “decretou” a autonomia da escola¹⁵⁹ e que essa podia ser uma via para acabar com o modelo único, pois é concedida a cada escola “a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.” (Art.º 2.º, n.º 1), mas também é verdade que, desde então, já houve dois diplomas legais regulamentadores da gestão escolar¹⁶⁰ e nada de significativo foi alterado, aguardando-se agora as consequências da entrada em vigor do Decreto-Lei 75/2008.

A questão da autonomia dos estabelecimentos de ensino, tal como prevista na lei, resulta de uma relação vertical directa ME-escolas, o que parece constituir um enorme equívoco por manter a centralização da direcção do sistema de administração escolar e implicar um reforço da função controlo.

A verdadeira autonomia do sistema só será alcançada com um novo paradigma que assente na redução drástica das competências do ME, reconfigurado para o exercício do planeamento, da inspecção e, eventualmente, da avaliação do sistema, e com um crescente protagonismo das autarquias locais.

¹⁵⁸ Não se entende municipalização como entregar às câmaras a gestão escolar local, apenas a criação de unidades municipais de gestão, sob a forma de agrupamentos verticais, com estruturas directivas próprias mas independentes do Ministério da Educação.

¹⁵⁹ Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro. Estabelece o regime jurídico da autonomia da escola.

¹⁶⁰ Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio (aplicado em regime de experiência em cerca de meia centenas de escolas) Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, actualmente em vigor em todo país, com excepção das regiões autónomas.

A autonomia das escolas só faz sentido se articulada horizontalmente com os actores das comunidades, designadamente com os seus representantes políticos, dotados de legitimidade democrática própria. O que verdadeiramente está em causa é a confrontação entre o modelo histórico dominante da centralização ou a opção de uma territorialização de base municipal.

Vale a pena descentralizar a soberania. Em primeiro lugar, para aprofundar a forma de viver em democracia, com maior nível de responsabilidade entre quem administra e quem é administrado. Em segundo lugar, porque é a forma tradicional de introduzir factores de modernização administrativa. (Cruz, 1995, p. 275).

O que se tem passado com a transferência de competências para as autarquias em matéria de educação e ensino, não tem implicado qualquer parcela de soberania, e suspeita-se que no futuro próximo não vá ser diferente, a acreditar nas declarações da responsável máxima do ME.

A ministra da Educação defendeu ontem, [13 de Março de 2008] em Castelo Branco, a transferência de um conjunto de competências para as autarquias. Maria de Lurdes Rodrigues, deu o exemplo da acção social escolar como uma área onde as autarquias “podem assumir responsabilidades em todos os níveis de ensino”.

Dentro da acção social a ministra apontou os transportes, os manuais escolares e as refeições como áreas onde as autarquias – consideradas um “parceiro por excelência” do Ministério da Educação – poderão actuar. “O quadro actual é de uma enorme dispersão e incoerência, porque [as autarquias] têm competências do transporte de segundo e terceiro ciclo e não tinham do primeiro. Têm em refeições de um ciclo não têm do outro. Tudo isto pode ser harmonizado num conceito simples”, disse.

Sublinhando a obrigação do Estado de proporcionar ensino público a todos, frisou que esse desafio será melhor cumprido com o envolvimento das autoridades locais e sustentou que, nos últimos dois anos, as autarquias, nomeadamente ao nível do primeiro ciclo, demonstraram “capacidade e competência para tomarem em mãos muitas matérias na área da educação”.

Além da acção social, outras matérias incluem o pessoal não docente e a modernização e renovação dos espaços escolares. (Sic online)

As autarquias são fornecedoras de serviços ao ME, às escolas, aos cidadãos que as frequentam e às suas famílias, e é justo assinalar a importância da sua acção crescentemente ampliada. Mas trata-se de contratualizar serviços, não de partilhar soberania.

“Tenho dito a título de brincadeira, que parece quase que as autarquias portuguesas são, no sistema educativo, um misto de empreiteiro, de operador de transportes colectivos, de centro de apoio social, uma espécie de tesouraria” (Matos, 1996, p.63). E se o autor escrevesse hoje poderia acrescentar - enriquecimento curricular, refeições e pessoal não docente.

O modelo estatal centralizador delega a prestação de serviços para melhorar a eficiência e a eficácia da sua acção, mas mantém intacto o seu poder sobre todo o sistema.

A administração pública portuguesa, tradicionalmente centralizadora, induziu a ideia generalizada de que a administração da educação é matéria exclusiva do governo central, ideia que muito bem serviu a ditadura e que, ainda hoje, é bem aceite em muitos meios e tem salvaguardado o poder quase absoluto dos professores. (Evangelista, 2005, p. 100)

Tanto assim é, que as autarquias estão, formalmente e no que respeita à sua intervenção na gestão do sistema educativo e das escolas¹⁶¹, ao nível das associações de pais e de outras organizações não governamentais (ONG) locais, mau grado o seu destacado estatuto político, que não foi considerado de forma especial na Lei de Bases, quase omissa quanto ao papel dos municípios na administração escolar.

São referidas formas de “descentralização e de desconcentração dos serviços”¹⁶², “Leis especiais regulamentarão a delimitação e articulação de

¹⁶¹ Vide Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) nomeadamente o capítulo VI, artigo 43.º, n.º 2. “O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.” e ainda o DL 115-A.

¹⁶² Lei de Bases, artigo 43.º, n.º 3.

competências entre os diferentes níveis da administração”¹⁶³ mas, de concreto, apenas se refere a criação “em cada região, de um departamento regional de educação”¹⁶⁴, actuais Direcções Regionais de Educação (DRE).

“Isto sugere uma leitura da Lei de Bases que atribui aos municípios um mero estatuto privado nos domínios educativos e não um verdadeiro estatuto público.” (Fernandes, 1996, p. 115). Da Lei de Bases, do DL 115-A, ainda em vigor nalguns aspectos, e do DL 75/2008, em início de aplicação, resulta claro que as autarquias são um parceiro em matéria de gestão escolar, mas jamais detentoras de soberania própria.

A política educativa tem a ver com todos nós, que, em diferentes posições e de diversas formas, integramos a sociedade civil, cuja mobilização é indispensável para a existência formal e prática de uma política educativa coerente, vertente essencial de um projecto de sociedade, de um projecto de futuro para Portugal. (Fonseca, 1995, pp. 251-252).

Pese embora o envolvimento crescente dos municípios na discussão das questões da educação, sobretudo através da respectiva Associação Nacional dos Municípios Portugueses (ANMP), está-se muito longe de os poder considerar como verdadeiros parceiros na definição da política educativa ou de lhes estar cometida uma intervenção decisiva na gestão do sistema, apesar da importância que lhes é reconhecida. “Ao contrário do que por vezes se quer fazer crer, [existe] uma situação de reduzida intervenção do poder autárquico na administração da educação” (Barroso, 1995, p. 27).

O nível local autárquico dispõe de algumas (poucas) atribuições exclusivas claras em termos educativos (...)pode mesmo dizer-se que se encontra estabelecido um sistema de competências concorrentes entre os vários níveis da administração central, numa aplicação de numa certa subsidiaridade por desconcentração (...) e existe uma legislação superior (Constituição e Lei de Bases) que prefigura uma maior descentralização do sistema, a qual está por fazer. (Pinhal, 1997, pp. 181-182)

¹⁶³ Idem artigo 44.º, n.º 1.

¹⁶⁴ Ibidem n.º 2

O papel das autarquias no desenvolvimento da sociedade portuguesa é amplamente reconhecido como uma das conquistas mais marcantes da construção da democracia pós 25 de Abril. Oliveira, citado por Fernandes (1999, p. 22) refere que "(...) a partir de 1974, os municípios portugueses recuperaram, após um ocaso de 140 anos a autonomia que usufruíam no Antigo Regime e conquistaram novas atribuições e competências próprias e exclusivas". Nada justifica que existam reservas à sua capacidade de assumirem competências fundamentais em termos educativos, actualmente detidas pelo ME.

As autarquias constituem um elemento básico aglutinador dos cidadãos que, por sua vez, constituem a sociedade civil. Daí que a rede autárquica tenha um papel fundamental a desempenhar na referida mobilização, entendida como uma efectiva participação dos cidadãos. Este papel das autarquias é vital nos domínios da política educativa. (Fonseca, 1995, pp. 252).

Para a situação presente concorrem múltiplos factores de que se destacam a tradicional e histórica centralização administrativa típica do país e a experiência relativamente recente da organização autárquica actual. A desconfiança sobre a capacidade dos municípios para assumirem responsabilidades acrescidas em matéria de administração e gestão escolar é outro factor que sempre é invocado quando se aborda a questão.

Aplica-se aqui o princípio de que só caminhando se pode fazer o caminho, e a afirmação de que se não está preparado por nunca o ter feito releva de uma forma paralisante e conservadora de encarar a realidade social, utilizada durante décadas para justificar a incapacidade dos portugueses para se organizarem democraticamente.

E a escola, como se posiciona neste quadro? A escola está no cruzamento de três tendências evolutivas (...) (a desconcentração, a descentralização e a intervenção da sociedade civil) mas continua a depender das hierarquias que funcionam presentemente em sistema desconcentrado. Mantém crescentes relações com as autarquias locais, que cada vez intervém mais em matéria educativa, parecendo assumir uma certa descentralização (...); participa de iniciativas da sociedade civil e pode mesmo ser o motor de

algumas (...). A escola pode ser, precisamente, o ponto de encontro da lógica ainda hierárquica, a partir de cima, e onde a sala de aula é a última cadeia de poder e das lógicas transversais da sociedade civil, onde a sala de aula é um dos centros de poder. Isto implica, por outro lado, que a escola tem que ser, simultaneamente, local e global. (Amaro, 1996, p. 24)

O que verdadeiramente está em causa é encontrar um modelo de gestão eficiente e eficaz do sistema educativo que compatibilize melhor do que actualmente a unidade organizacional de gestão local com os fins últimos do desempenho do sistema.

Desde a escola de sala única, com meia dúzia de alunos e uma professora solitária, até aos grandes agrupamentos de âmbito territorial municipal, actualmente já existentes, conglomerados de ciclos, com milhares de alunos e centenas de docentes e funcionários, há de tudo um pouco.

É por isso que importa tanto encontrar as formas organizativas que melhor respondam à relevância do que está em jogo, designadamente, tornando a administração do sistema educativo, em geral, e a das escolas em particular, mais simplificada, mais eficiente, mais eficaz.

Tradicionalmente a unidade de gestão foi a escola. Em tempos recentes foram criados os “agrupamentos de escolas”¹⁶⁵, o que significou um passo muito positivo do ponto de vista da modernização da administração, embora sejam ainda pouco conhecidos os resultados concretos do que tem ocorrido e haja a percepção de que, em muitos casos, a integração das diversas unidades não se tem processado como se impunha.

Por razões demográficas e territoriais, nos concelhos mais pequenos e menos populosos, existem hoje agrupamentos que coincidem territorialmente com a área do município respectivo, o que pode e deve ser encarado como uma das chaves para a resolução do problema e o limiar de uma forma completamente diferente de encarar a administração e a gestão escolar em Portugal, territorializando-a à escala municipal.

Para que este processo possa ser plenamente concretizado existem três condições básicas, que o ME deixe de ser responsável pela administração dos

¹⁶⁵ Despacho Normativo n.º 27/97 de 12 de Maio de 1997

estabelecimentos de ensino da rede pública estatal¹⁶⁶, que os municípios passem a ter competências em matéria de administração escolar que neste momento manifestamente não possuem, que a gestão escolar seja reformulada numa perspectiva completamente nova.

O que se defende exige a mudança do paradigma da gestão, tal como se conhece hoje, ainda muito marcado pelo “pecado original” da sua concepção, a aliança tácita entre a administração central e os professores para assegurar a governabilidade dos estabelecimentos de ensino nos tempos áureos do PREC (Lima, 1998, p. 275) e cuja revisão parece começar agora a acontecer com a publicação do DL 75/2008.

O que está hoje em causa é a possibilidade de mudar radicalmente os fundamentos do modelo desde então vigente nos seus pilares fundamentais, que tem feito história com a denominação de “gestão democrática” e que, na prática, transformou as escolas em repúblicas de professores” (Silva, 2007a, p. 2) a quem está confiada a gestão corrente dos estabelecimentos, tutelados à distância pelo Ministério da Educação, verdadeiro gestor global do sistema.

Os fundamentos históricos do actual modelo de gestão entroncam nos estatutos anteriores ao 25 de Abril¹⁶⁷ e no movimento de contestação e mudança operado após a revolução, responsável por uma mudança profunda ao nível da gestão das escolas, não correspondida ao nível dos serviços centrais do Ministério da Educação (ME), que continuam tão magestáticos e poderosos como sempre foram no passado. (Silva, 2007b, p. 13)

Esta endogamia, este enquistamento da gestão exercida essencialmente pelos professores, tem conduzido à incapacidade de renovação do sistema. Apesar da legislação actual¹⁶⁸ já prever a participação das várias forças da

¹⁶⁶ Existe uma rede pública gerida por entidades privadas ou sem fins lucrativos que em regime de contrato de associação oferece um serviço gratuito equivalente ao estatal.

¹⁶⁷ No DL 735-A/74, de 21 de Dezembro, pode ler-se no seu artigo 27.º: “Competirá ao conselho pedagógico exercer todas as funções que, nos estatutos dos respectivos graus e ramos de ensino e legislação complementar, são atribuídas aos conselhos escolares e aos conselhos escolares e disciplinares dos estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário, naquilo que não seja alterado pelo presente diploma, ou por despacho ministerial, nos termos previstos no artigo 41.º. Neste define-se que “por despacho ministerial, podem, a título experimental, ser introduzidas alterações nos estatutos dos ensinos preparatório, liceal e técnico profissional e na legislação complementar”.

¹⁶⁸ Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio e Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril.

comunidade nalguns órgãos de gestão, designadamente na Assembleia e agora no Conselho Geral, as condições dessa participação têm sido pouco mais do que simbólicas e nunca decisivas e, no futuro, ver-se-á o que vai acontecer.

Da situação actual até uma escola comunitária onde a gestão seja pluralista e partilhada vai um longo caminho, que é necessário trilhar com coragem, sentido de oportunidade e, sobretudo, a certeza de que o modelo até agora vigente está esgotado e não serve os interesses das populações nem do país. Se existem dúvidas, o confronto com os indicadores de resultados do sistema de ensino ajudam a dissipá-las.

É pois urgente pôr em marcha uma verdadeira revolução na administração do Sistema de Ensino e no governo das escolas, fazer um corte com o passado ao encontro de escolas da comunidade, organizadas territorialmente de acordo com as circunscrições municipais, administradas e geridas por colectivos representativos das forças locais.

Em entrevista, Roberto Carneiro (2007) considerava que o sistema educativo continuará com o motor "gripado" "enquanto não houver um radical afastamento do modelo centralizado e uniformista de governação que herdámos da modernidade educativa há mais de dois séculos atrás". E António Barreto (1995) já afirmara o mesmo por outras palavras. «A maior parte das funções desempenhadas pela "5 de Outubro"¹⁶⁹ dever-lhe-iam ser retiradas. Umas, devolvidas às escolas a às autarquias regionais ou municipais. Outras, pura e simplesmente eliminadas» (p. 268). Fernandes (1996) defende que "os municípios serão sempre um parceiro insubstituível de qualquer processo de descentralização." (p. 120)

Sabe-se que existe um processo de negociação em curso entre o ME e a Associação Nacional do Municípios Portugueses (ANMP) para que sejam transferidas mais competências para estes, mas o que transpira para o público nada de substancial acrescenta ao quadro já existente, excepto em matéria de "actividades extracurriculares", acção social escolar e transferência de pessoal não docente para os quadros das autarquias.

¹⁶⁹ Referência a Ministério da Educação, cuja sede é na Avenida 5 de Outubro, em Lisboa

Insiste-se na mera prestação de serviços por parte das autarquias, agora reforçando a sua intervenção naquelas áreas, no caso do pessoal com o inconveniente de se generalizar uma situação de dupla tutela de funcionários, que já ocorre nalgumas situações e que não assegura nem transparência nem eficácia na gestão dos recursos humanos.

Ao contrário do que tem vindo a ser negociado, o que se afigura indispensável é a territorialização numa base municipal de todo o ensino não superior, repartindo as competências actuais do ME e das suas estruturas regionais e locais pelas escolas e pelas câmaras municipais, deixando aquele de ser a “holding” de todas as unidades de gestão – escolas e agrupamentos – espalhados pelo país.

Nos países em que as autarquias ou as colectividades locais dispõem de competências efectivas no domínio da administração da educação, a sua participação faz-se normalmente através do exercício do seu poder de tutela sobre a escola e através de estruturas de âmbito territorial mais vasto que englobam os vários estabelecimentos de ensino da sua zona de influência.
(Barroso, 1995, p. 26)

O Ministério preservaria as funções de planeamento estratégico, de concepção curricular, de avaliação referencial - exames nacionais, de inspecção e outras que se verificasse aconselhável, passando as competências de direcção e administração dos estabelecimentos de ensino para conselhos locais de gestão escolar, integrados por profissionais de reconhecido mérito académico e competência profissional, eleitos ou designados por um colégio representativo das comunidades respectivas, por exemplo os Conselhos Municipais de Educação e onde as autarquias desempenhariam um papel essencial.

A função de avaliação da qualidade do sistema escolar poderia passar para a competência de uma Agência Nacional para a Qualidade, à semelhança do Ensino Superior.

Em cada município o respectivo Conselho de Gestão Escolar, asseguraria a direcção e administração integrada de todas as escolas/agrupamentos e equipamentos educativos, competindo-lhe assegurar

a racionalização dos recursos financeiros, instalações, pessoal e outros e responder pela qualidade dos resultados.

Em cada escola existiria um Director, nomeado pelo Conselho Local de Gestão Escolar. Os actuais conselhos pedagógicos e departamentos seriam reformulados com o objectivo de responderem a uma lógica de âmbito municipal e não à atomização actual, tal como os recursos humanos, docentes e outros.

Embora sem os contornos propostos, vem decorrendo paulatinamente em todo o país uma espécie de revolução silenciosa em matéria de reorganização da rede escolar e de renovação das estruturas e práticas de gestão, que permite ilustrar o despontar do movimento de municipalização territorial da administração escolar, através da verticalização de agrupamentos concelhios que já atinge 40% dos municípios do Continente, onde todos os estabelecimentos de ensino de um mesmo concelho estão agregados num só agrupamento (Silva, 2007^c).

A existência de um tão rico património de exemplos de agrupamentos de base territorial municipal, existentes em todo o País, permite concluir que o princípio do caminho está percorrido. Não é ainda a municipalização territorial da gestão escolar, mas é um ensaio que aponta para a sua viabilidade e torna o processo credor de uma atenção redobrada.

O quadro teórico existe, os exemplos internacionais são inúmeros, o diagnóstico das incongruências do modelo centralizado português está feito e confirmado há décadas, falta a decisão arrojada de cortar com a tradição, com os interesses instalados, com a inércia da administração.

O processo pode até não avançar ao mesmo tempo em todo o País, será até desejável que as dinâmicas locais se afirmem pelo seu arrojo e capacidade de inovação, mas é um imperativo de modernização e de racionalização do sistema educativo avançar para a municipalização territorial da gestão escolar, aproveitando a janela de oportunidade criada com o DL 75/2008, que no seu artigo 7.º prevê uma solução que pode constituir um primeiro passo:

Para fins específicos, designadamente para efeitos da organização da gestão do currículo e de programas, da avaliação da

aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente, pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

O novo Decreto-Lei 75/2008 é uma incógnita quanto à sua capacidade para mudar o rumo da administração escolar em Portugal, mas é legítimo considerar que não se trata ainda da “revolução” necessária, poderá ser um pequeno passo, mas insiste-se no modelo centralizado, pese embora a possibilidade de virem a ser celebrados contratos de autonomia e as forças locais passarem a ter uma intervenção decisiva, assim se espera, na governação das escolas.

A grande alteração do paradigma seria adoptar uma nova lógica distributiva dos poderes soberanos do estado central, deixando às comunidades locais a responsabilidade de organizarem a administração escolar segundo princípios gerais que salvaguardassem a transparência, a equidade e a eficácia, terminando com o centralismo e deixando que as forças locais vivificassem com a sua iniciativa, energia e empenhamento a vida escolar em novos moldes, procurando responder com mais eficiência de processos e eficácia de resultados aos novos desafios de um mundo em permanente transformação e que cada dia exige mais às instituições educativas.

3

METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. Desenho do estudo

Quando esta investigação começou a ser equacionada ficou muito claro para o investigador estar verdadeiramente interessado em aprofundar o estudo do exercício da liderança tomando como sujeitos de investigação professores que desempenham funções como presidentes de conselhos executivos em escolas estatais portuguesas.

Esta opção fundamentou-se na importância do tema, amplamente tratada em capítulo anterior, e na experiência do próprio investigador, há muito comprometido com o exercício da administração escolar em diferentes níveis de ensino, secundário e superior, como presidente de conselhos directivos e membro de outros órgãos de gestão de topo, também como autarca, com responsabilidades na gestão municipal dos assuntos educativos e como responsável regional do Ministério da Educação¹⁷⁰.

Agora sentia o apelo de se distanciar da prática e olhar de forma diferente para uma realidade, melhor, para um aspecto dessa realidade ainda pouco estudado em Portugal – como alguém se torna gestor, eventualmente líder de uma escola, como exerce essa função, como é visto pelos outros que com ele interagem, que impactos pode desencadear e que sinais podem ser identificadas como definidores de uma liderança marcante.

Objecto de abundante investigação noutros países, em Portugal tem sido uma área de interesse subvalorizada, podendo para este facto admitir-se que este seja o reflexo do modelo de administração e gestão escolar em vigor ao longo das últimas três décadas, assente na eleição e na confiança democrática, desvalorizador da emergência de lideranças profissionais.

A preocupação primeira era estudar protagonistas, partir do indivíduo, deixá-lo expressar-se em discurso directo, peneirar o material recolhido e,

¹⁷⁰ O investigador exerce funções na área da administração escolar em órgãos de gestão executiva desde 1990.

como o arqueólogo, reconstituir um pedaço de uma totalidade. Neste caso, aferir práticas de liderança através do discurso do actor.

O que interessava sobremaneira era ir ao fundo do conhecimento possível de um ou mais actores, ouvi-los, fazê-los falar das suas vidas, das suas experiências profissionais, tentar captar os sinais que ajudassem a construir um puzzle, permita-se o termo, de como se “vai construindo um líder e uma liderança”.

A opção pelo método biográfico foi natural, “Entre a dissolução do sujeito pelo império do objecto e a proclamação do indivíduo acima de qualquer contexto e estrutura social, seria prudente explorar os espaços intersticiais que medeiam os dois extremos” (Casal, 1998, p. 87). Tal como também se pretendia um “conhecimento mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores” (Nóvoa, 1992, p. 19)

Estudar esta questão nas condições definidas à partida em termos temporais e com as obrigações profissionais a que se está obrigado, implicava a planificação de um dispositivo investigativo simultaneamente compatível com o objectivo e com o tempo disponível para a sua realização.

Não estava pois em causa colher dados de muitos sujeitos, analisá-los estatisticamente, generalizar conclusões. Tratava-se, tão só, de usar o método de qualquer fotógrafo quando pretende fixar alguns detalhes numa paisagem impossível de abarcar no seu todo, recorrendo ao zoom que permite ir visualizando com nitidez crescente os pormenores impossíveis de observar a olho nu.

Dado o objectivo, o número de sujeitos a estudar estava sobretudo condicionado pela possibilidade material de fazer a investigação dentro dos prazos, já que não estava excluída a hipótese de estudar apenas um caso, “Nalguns estudos o investigador limita-se a traçar uma caracterização minuciosa de um único sujeito.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 17).

Apesar desta possibilidade optou-se por estudar dois presidentes de conselhos executivos, essencialmente por ter sido entendido como factor de enriquecimento da investigação ao permitir algum grau de comparabilidade entre as duas personalidades.

Mas este mergulho na vida de dois líderes permitiria apenas vê-los como eles se vêem a si próprios, apesar da função mediadora do investigador, e isso

não respondia cabalmente ao objectivo mais ambicioso que era partir desse olhar para novas e contrastativas perspectivas.

Se num primeiro momento se queria apreender o “olhar dos líderes vistos por eles próprios”, num segundo momento desejava-se poder olhá-los, perscrutá-los, pelos “olhos dos outros” aferindo o seu perfil de líderes, as suas ideias, as suas práticas, pelos que com eles compartilham o quotidiano das escolas onde todos trabalham.

Interessava ir mais ao fundo da realidade, partindo do líder para os liderados e destes para as condições do exercício da liderança, sublinhando trajectos pessoais e impactos organizacionais.

Excluindo qualquer abordagem quantitativa, pareceu claro que a metodologia a utilizar deveria ser a genericamente designada como qualitativa. Como o que estava em causa era aprofundar o conhecimento pessoal e profissional de dois sujeitos com funções determinadas, com o objectivo de procurar mapear um percurso e características no sentido de determinar se são ou não congruentes com os conceitos de líder e liderança, era necessário recorrer ao estudo das suas “histórias ou experiências de vida”. Para isso, a entrevista em profundidade, semi-estruturada, parecia ser o instrumento mais aconselhável.

Ao alargar a pesquisa a mais sujeitos manteve-se a mesma lógica instrumental com as adaptações decorrentes de um universo de sujeitos muito superior, o que aconselhou a utilizar entrevistas mais estruturadas e mais ajustadas às condições reais da pesquisa.

A partir destas escolhas pragmáticas era necessário suportá-las teoricamente, aprofundar os seus aspectos epistemológicos e técnicos, apurar o dispositivo investigativo, tomar o máximo de precauções para que ficassem acautelados os riscos de se “fingir” que o investigador chegaria “virgem” ao terreno, neste caso, ao contacto mais íntimo com os sujeitos, como bem assinala Vieira (2003, p. 78).

É evidente que quando fui para o terreno a minha mente não estava vazia no tocante aos interesses da investigação. Havia uma problemática geral (...) mas não havia ainda, de facto, categorias pré-construídas. (...) No meu terreno procurei inserir-me o mais possível (...) Mas, ao mesmo tempo que

estava dentro, procurei intelectualmente estar fora, distanciar-me, abstrair-me do vivido, para, no próprio momento ou em diferido, pensar e registar os pensamentos sobre os próprios pensamentos e sobre as práticas dos outros que tinha como objecto de estudo.

Foi este o ponto de partida para o itinerário que se segue, sentido como necessário ao aprofundamento da fundamentação teórica de suporte à investigação e tendo presente a expressão de Domínguez Rodríguez (2002, p. 200) “Não se pretende com esta análise e investigação chegar a uma solução definitiva”.

Também se considerou, como Domínguez Rodríguez e Medel Bermejo (1998) que

as formas de colocar as perguntas e procurar as respostas num processo de conhecimento não são arbitrárias nem dependem exclusivamente da livre vontade do investigador. O processo está determinado, evidentemente, pelo investigador e pelas características culturais e recursos científicos de que dispõe, e que, por sua vez, são produto da sua história individual e, em menor medida, social. Individual, porquanto o que cada um é, cientificamente falando, resulta do percurso histórico individual realizado. Social, porque esse percurso histórico é permanentemente atravessado pelas formas culturais, ideológicas e sociais da comunidade em que se está inserido. (p. 50)

Foi o que o investigador tentou ter sempre presente ao longo do processo investigativo, e ao optar pela metodologia seguida fê-lo, não por razões de “escola” ou por qualquer arbítrio de circunstância, mas porque

a eleição da metodologia (...) não é arbitrária nem caprichosa, pois está determinada e influenciada por um conjunto polifacético de factores causais, pelo que seria um erro submeter-se a uma determinada estratégia metodológica predeterminada sem antes realizar a análise profunda a que o objecto de investigação obriga. (Ibidem)

2. Investigação qualitativa

Nas últimas décadas, a investigação qualitativa têm-se afirmado no contexto das ciências sociais e a atestá-lo está o crescimento da produção científica neste domínio, tanto na Europa como na América do Norte (Poupart, Lalond e Jaccoud, 1997).

Já há muito utilizada em domínios como a sociologia e a antropologia, a expressão “investigação qualitativa” não foi utilizada nas ciências sociais até ao final dos anos sessenta (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16). De então para cá, conheceu um enorme desenvolvimento e ganhou forte expressão em novos campos como a criminologia, as ciências da educação e o trabalho social, para citar apenas alguns dos mais importantes.

A sua crescente popularidade tem sido acompanhada pela diversificação das práticas de investigação. Com efeito, esta realiza-se actualmente em diferentes contextos institucionais e em meios directamente associados à intervenção onde é patente a complexidade dos campos investigados.

Às perspectivas mais tradicionais, com as quais durante muito tempo foi identificada, vieram juntar-se, nomeadamente, a investigação avaliativa e a investigação-acção.

Sem ser a única abordagem privilegiada pelos investigadores que se reclamam destas correntes, é indubitável que os métodos da investigação qualitativa encontraram nestas áreas um terreno muito fértil. Também é uma evidência que a investigação qualitativa acolhe uma pluralidade de pontos de vista epistemológicos e teóricos e pressupõe uma grande variedade de técnicas, sem falar da multiplicidade dos próprios objectos estudados.

Antes de avançarmos, convém clarificar o conceito de investigação qualitativa. Entre defini-la como «um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características» (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16) ou considerarmos que essa tarefa é «paradoxal e votada, desde o princípio ao fracasso» (Pires, 1997, p. 48), existe um longo caminho de reflexão que necessita ser percorrido com prudência e rigor, de modo a determinar quais os elementos caracterizadores que definem como qualitativa uma investigação e, ao fazê-lo, clarificam as opções metodológicas do investigador.

Mucchielli (1991, p. 91) afirma que «uma metodologia qualitativa é uma estratégia de investigação que utiliza técnicas de recolha e de análise qualitativas com o objectivo de explicitar, compreendendo, um “facto humano”».

Este facto humano não é, em geral, directamente visível. Trazê-lo à luz do dia exige esforços intelectuais realizados “em situação”, orientados para a sua investigação, com o fito determinado de o tornar público, utilizando-se para o efeito técnicas específicas de recolha e de análise qualitativa dos dados.

Estas técnicas colocam, em geral, o investigador numa posição particular, relativamente ao objecto da sua investigação, à própria investigação e ao grupo com quem partilha o processo investigativo.

O fenómeno essencial é que o instrumento de investigação faz corpo com o investigador, está inteiramente integrado na sua pessoa; ao contrário das ciências naturais, em que os instrumentos são exteriores ao investigador, nas ciências humanas não são.

Mais, os métodos de recolha utilizados na investigação qualitativa exigem do investigador uma imersão total no processo de investigação o que faz com que não exista distância real ao objecto. “O investigador necessita estabelecer com os sujeitos da investigação uma relação de confiança, partindo do princípio que são estes que detêm a verdade” (Mucchielli, 1991, p. 93).

Pires (1997) considera que pretender definir o que é a investigação qualitativa pode parecer absurdo, pois relativamente à investigação quantitativa a questão não se coloca. Relativamente a esta, parece ser satisfatório o conceito vulgar de “quantitativo” ou de “números” e a representação aberta e imprecisa que lhe está associada. Os números valem por si. As letras exigem uma caracterização e uma justificação.

Daí a posição radical de Pires (1997), que, a fim de evitar qualquer reducionismo estranho ao campo do qualitativo, propõe uma caracterização desta prática de investigação pela negativa, quer dizer, pela desconstrução de um certo número de enunciados erróneos ou demasiado “estreitos”.

Assim, considera que, no essencial, existe uma concepção geral da metodologia em ciências sociais. De acordo com esta perspectiva, é falso afirmar que existe uma *metodologia* qualitativa ou quantitativa. Há, apenas, *investigações* qualitativas ou quantitativas (ou ambas em simultâneo). A

metodologia é uma só e as grandes questões de ordem metodológica dizem respeito tanto a uma como a outra.

“Naturalmente, que uma série de questões e de estratégias precisas se aplicam a esta ou àquela técnica de observação empírica, forma de amostragem ou modalidade de tratamento dos dados, mas isso não autoriza a que se fale propriamente de uma metodologia à parte” (Pires, 1985, p. 49).

Pela mesma razão, não assimila a metodologia a um enquadramento teórico particular, mesmo quando pareça privilegiar ocasionalmente certas escolhas metodológicas, habitualmente mais dirigidas para a construção teórica do que para a observação empírica propriamente dita. Assim, não há uma metodologia especificamente *marxista, funcionalista, feminista, interactionista*, se alguém se refere com isso às grandes questões da relação entre as teorias, as técnicas de observação empírica e os dados. “Para mim, o termo metodologia designa uma reflexão trans-teórica e trans-disciplinar da prática da investigação” (*ibidem*).

Boudon (s/d, p. 128) vai ainda mais longe ao afirmar: “...tivemos ocasião de verificar, por várias vezes, que os sociólogos utilizam frequentemente, de facto, métodos que não se distinguem dos das ciências naturais”.

Mucchielli (1991, p. 3) coloca a questão de forma bem diferente ao considerar que

Os métodos qualitativos são os métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam os fenómenos (visíveis ou ocultos). Estes fenómenos, por essência, não são mensuráveis (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com outro, uma estratégia face a um problema, uma decisão...), eles têm as características específicas dos “factos humanos”.

A primeira questão que se coloca é, então, saber se a investigação qualitativa pode ser caracterizada por uma posição epistemológica única. Ela tem de ser necessariamente construtivista ou necessariamente subjectivista? Se se puser a questão desta maneira, parece subentender-se que toda a investigação quantitativa é, inversamente, positivista, realista ou objectivista.

Para além da dificuldade de definir operacionalmente estes termos, pressente-se imediatamente que a resposta é negativa, pois podem-se encontrar sem nenhuma dificuldade nos dois tipos de investigação especialistas aderentes a diferentes opções epistemológicas: pode-se ser construtivista em quantitativo e realista em qualitativo.

Também é possível que não haja identificação nem com uma nem com outra destas abordagens. Isso deve-se ao facto de as técnicas de observação empírica e a natureza dos dados (qualitativos ou quantitativos) possuírem uma autonomia relativa no que concerne aos diferentes enquadramentos epistemológicos e teóricos: “Elas são mais flexíveis epistemologicamente do que se lhes reconhece muitas vezes” (Pires, 1985, p. 68).

Poder-se-á caracterizar a investigação qualitativa pelo emprego de uma técnica particular de colheita de dados? Também aqui a resposta é negativa. Podem fazer-se observações directas, entrevistas e estudos documentais e traduzir todos os resultados em termos quantitativos. Se a técnica de colheita de dados não caracteriza nem o quantitativo nem o qualitativo, não quer dizer que estes dois tipos de investigação sejam intermutáveis.

Cada forma (quantitativa ou qualitativa) de medida ou de materiais empíricos possui limites teóricos (para além dos seus limites práticos) relativamente aos diferentes aspectos dos diferentes objectos.

Será melhor ver os campos de aplicação e a pertinência das letras e dos números não como absolutamente ilimitados e intermutáveis teoricamente, mas, sobretudo, como infinitamente limitados e somente ocasionalmente susceptíveis de se sobreporem parcialmente um ao outro» (Pires, 1987, pp. 88-95).

Poder-se-á, então, caracterizar o qualitativo (ou o quantitativo) exclusivamente pelo objectivo da investigação? Por exemplo, servirá a investigação qualitativa para descrever ou explorar certos aspectos da realidade, mas será inadequada para fornecer explicações ou provas empíricas que apenas estão ao alcance da investigação quantitativa? É contra este preconceito científico que o «qualitativo» se vem batendo desde os anos 60, altura em que a discussão qualitativo/quantitativo ganhou novo fulgor.

O que conta não é o tipo de dados que se utilizam, mas como se constrói a investigação: «as investigações “bem construídas” (Bourdieu) têm uma vida longa ou contribuem para fazer avançar o conhecimento; as outras, quantitativas ou qualitativas, acrescentam, sobretudo, obstáculos a uma melhor forma de ver ou de intervir» (Pires, 1997, p 51). Quer umas, quer outras, permitem descrever, compreender, explicar e avaliar e estão abertas aos diferentes objectivos dos investigadores.

Na mesma linha se manifestam Domínguez Rodríguez e Medel Bermejo (1998) quando afirmam,

é comum observar como em algumas ocasiões se estabelece que a metodologia própria das ciências experimentais é de carácter “quantitativo” e a das ciências sociais “qualitativa”. Em não poucas oportunidades esta dicotomia expressou-se em polémicas estéreis sobre se a investigação para ser científica devia ser quantitativa ou qualitativa. Esta postura constitui um erro, já que (...) o método não pré existe ao processo de investigação, é sim uma construção que se desenvolve no sentido do conhecimento de um determinado objecto. (p. 51)

Sob um certo ângulo, a investigação qualitativa caracteriza-se por se constituir fundamentalmente a partir de um material empírico qualitativo, quer dizer não tratado sob a forma de números, enquanto que a investigação quantitativa faz o inverso.

Todas as tentativas para definir estas práticas de investigação para além desta forma elementar acabam necessariamente por se associar às preferências pessoais do investigador ou à corrente teórica que privilegia. (Pires, 1997, p. 51)

Denzin e Lincoln (1994) propuseram a seguinte definição,

A investigação qualitativa acentua o recurso a uma multiplicidade de métodos, implicando uma abordagem interpretativa ou naturalística em relação ao seu objecto de estudo. Isto significa que os investigadores qualitativos estudam as coisas no seu contexto natural, procurando atribuir um sentido ou

interpretar o fenómeno segundo as significações que as pessoas lhes atribuem. (p. 2)

Pires (1997, p. 51) considera esta forma de encarar a investigação qualitativa como um exemplo de enfeudamento ao pensamento da Escola de Chicago e reducionista por, ao dar preferência à observação participante, à perspectiva “naturalista” e a uma estratégia de análise que privilegia ou se limita ao “olhar do interior”, excluir as investigações puramente documentais (históricas ou outras) e, muito provavelmente, as que utilizam como eixo de trabalho as entrevistas ou as histórias de vida.

Naturalmente, é possível identificar certas tendências na prática da investigação qualitativa e certas características abstractas globais destas investigações. Importa, também, ter presente que o correr do tempo vai originando mudanças nessas orientações à medida que o conhecimento vai evoluindo. No essencial, o que está em causa não é procurar meios para identificar empiricamente uma investigação qualitativa, nem distingui-la em termos absolutos de uma investigação quantitativa, mas, muito simplesmente, fornecer algumas balizas de orientação que permitam um melhor conhecimento da realidade investigativa.

Nesta linha, Pires (1997) considera que a investigação qualitativa se caracteriza,

- a) *Pela sua facilidade de se ajustar ao processo de desenvolvimento, incluindo a construção progressiva do próprio objecto da investigação;*
- b) *pela capacidade de se ocupar de objectos complexos, como as instituições sociais, os grupos estáveis ou ainda objectos obscuros, furtivos, difíceis de definir ou perdidos no passado ;*
- c) *pela sua capacidade para englobar dados heterogéneos ou, como sugeriram Denzin et Lincoln (1994, p. 2), de combinar diferentes técnicas de colheita de dados ;*
- d) *pela sua capacidade para descrever em profundidade diversos aspectos importantes da vida social relevantes da cultura e da experiência vivida considerando-se, justamente, a sua capacidade para permitir ao investigador dar conta (de uma maneira ou de outra) do ponto de vista do interior ou do que lhe subjaz;*

e) *enfim, pela sua abertura ao mundo empírico, que se exprime muitas vezes por uma valorização da exploração indutiva do terreno da observação e pela sua abertura à descoberta de “factos inconvenientes” (Weber) ou de “casos negativos”. Ela tende a valorizar a criatividade e a solução de problemas teóricos postos pelos factos inconvenientes.* (p. 51-52)

Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, antes são formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

O investigador é, não raro, o “único instrumento” para levar os sujeitos a falar sem constrangimentos sobre diversos assuntos. A maioria dos estudos são conduzidos com pequenas amostras, únicas compatíveis com o detalhe pretendido. Nalguns casos, a investigação limita-se a caracterizar, com minúcia, um único sujeito, o que acontece com os estudos designados por *histórias de vida*.

Como assinalam Bogdan e Biklen (1994, p. 17), alguns autores recorrem a designações diferentes e a conceptualizações um pouco diversas das enunciadas para se referirem ao mesmo tipo de estudos.

Investigação de campo, expressão utilizada, sobretudo, pelos antropólogos, significando que a recolha de dados se processa “no campo”, ao invés de num qualquer laboratório onde o investigador pode controlar os acontecimentos (Junker, 1960).

Investigação naturalista, muitas vezes assim denominada quando incide sobre temáticas de educação, por o investigador frequentar os locais onde naturalmente se verificam os fenómenos em que está interessado e que constituem o quotidiano dos sujeitos (Guba, 1978; Wolf, 1979).

A expressão *etnográfica* é também aplicável a este tipo de abordagem, não no sentido formal de uma categoria particular de investigação qualitativa, aquela a que a maioria dos antropólogos se dedica e que tem como objectivo a descrição da cultura, mas apenas como sinónimo de investigação qualitativa, tal como referida neste estudo (Goetz e LeCompte, 1984).

Biddle e Anderson (1989, p. 112) enunciam três vantagens do que chamam os “métodos etnográficos”.

Não requerem qualquer conceptualização prévia. Permitem ao investigador compreender os acontecimentos tal como os concebem os participantes. Proporcionam a possibilidade de efectuar investigações sobre temas controversos, em profundidade ou durante um período mais prolongado do que geralmente permitem outros métodos.

Existem também outros enfoques associados com a investigação qualitativa, tais como, *interaccionismo simbólico, perspectiva interior, Escola de Chicago, fenomenologia, estudo de casos, etnometodologia, ecologia, descritivo, observacional participativo, construtivista e interpretativo*.

Apesar de apresentarem diferenças, cada um deles guarda fortes semelhanças familiares com os demais (Erickson, 1989, p. 196). A utilização destes enfoques e a sua caracterização têm variado ao longo do tempo e cada um ganha um sentido mais preciso quando utilizado por determinados autores (Jacob, 1968).

No entanto, como Bogdan e Biklen (1994, p. 18), «escolhemos privilegiar a expressão *investigação qualitativa* como englobando todo o conjunto de estratégias que designamos por “qualitativas”».

3. Investigação qualitativa e investigação social

Quem se interrogar sobre a relação entre investigação qualitativa e investigação social depara-se, inevitavelmente, com a definição de cada um dos termos da interrogação. Quanto à primeira, a questão já foi amplamente abordada. Relativamente à segunda, refere-se às investigações centradas no estudo de problemas sociais e de práticas profissionais e institucionais para resolver problemas. A investigação social visa, neste caso, tanto identificar os problemas e as suas causas, como propor soluções ou estratégias de intervenção para os resolver (Groulx, 1997, p. 55).

A contribuição da investigação qualitativa para a investigação social apenas se tornou possível quando uma e outra deixaram de constituir práticas relegadas nos respectivos campos. Cada uma era definida como auxiliar ou marginal e vista como conflituante com outras práticas consideradas dominantes e mais legítimas. De certa forma, a investigação qualitativa opunha-se à investigação quantitativa e a investigação social à investigação fundamental.

A investigação qualitativa reivindicou e adquiriu «autoridade» na esfera da investigação fundamental, no trabalho de elaboração teórica ou conceptual, em particular no domínio da *teoria ancorada* “grounded theory” ou do interaccionismo simbólico, a tal ponto que estas opções teóricas são completamente identificadas com a investigação qualitativa. A investigação social apropriou-se da metodologia quantitativa e da estatística, de tal forma que investigação social e investigação quantitativa se tornaram sinónimos e intermutáveis (Groulx, 1997, p. 56).

Parece ter sido apenas depois da institucionalização da investigação qualitativa no campo universitário e da investigação social no campo administrativo e político que a questão da contribuição qualitativa para a investigação social se colocou como uma opção legítima e mobilizadora a suscitar a legitimidade da investigação qualitativa para servir como modo de interpretação, de apreciação e de análise reconhecido e pertinente no campo de investigação social.

Mais do que uma técnica de colheita de dados e menos que um novo paradigma de análise e interpretação, a abordagem qualitativa permite novos

olhares e novas interrogações permitindo reconceptualizar os problemas sociais. Na sequência de preocupações mais centradas nos processos do que nas causas, nas estratégias mais do que nas variáveis, nas representações mais do que nas determinantes, a investigação qualitativa obriga a reconsiderar as categorias administrativas e, por vezes, a colocá-las em questão. Na maior parte dos casos, suscita interrogações acerca do distanciamento entre a cultura institucional e profissional e a forma como as populações encaram e agem face aos problemas com que se confrontam (Groulx, 1997, p. 63).

Face à dicotomia quantitativo versus qualitativo, Boudon (s/d, p. 128), com simplicidade desarmante, coloca o dardo no alvo. “Com certeza, o emprego dos métodos estatísticos conduz em geral à possibilidade de uma verificação exigente. Mas como aplicá-los quando nos debruçamos sobre um objecto único?”.

A abordagem qualitativa, seja através do recurso à observação participante, seja recorrendo a entrevistas em profundidade, tem-se revelado produtiva no estudo de meios institucionais e de organizações, unidades de serviços, hospitais, escolas e serviços sociais.

A propósito das virtualidades em associar a investigação qualitativa à investigação social, importa referir a existência de pontos de vista contraditórios basicamente agrupáveis em duas teses opostas. De acordo com a primeira, denominada positiva (Groulx, 1997, p. 78), a utilização da investigação qualitativa pela investigação social influencia positivamente esta, fazendo brechas ou colocando em questão as suas categorias espontâneas e administrativas de percepção e de análise dos problemas sociais. A investigação qualitativa introduz um novo olhar na investigação social, o que origina uma nova leitura dos problemas e dos serviços. Favorece novos mecanismos de ajuda e de acção social que vão no sentido do alargamento do espaço democrático das sociedades.

De acordo com a outra tese, pelo contrário, a relação entre a investigação qualitativa e a investigação social produz um saber cuja validade científica se mostra frágil e incerta. A orientação no sentido da prática e da acção social introduz distorções (*biais*), perverte as regras científicas da investigação e transforma a investigação qualitativa num discurso ideológico

que privilegia uma visão ideológica do mundo social em detrimento de um conhecimento fundamentado da vida social.

Para os defensores da primeira tese, a aliança entre ambas transforma positivamente a investigação social do ponto de vista do conhecimento e da acção. Para os partidários da segunda, trata-se de uma meia-aliança na medida em que a investigação qualitativa não preenche uma função metodológica. Com efeito, ela vê-se transformada em ideologia, obedecendo a um sistema de regras estrangeiras à comunidade científica. Tal aliança, não promove o alargamento do espaço democrático e não passa de uma estratégia para converter um tipo particular de capital cultural no campo da investigação social e impor a sua visão particular do mundo.

Para Groulx (1997, p. 79), a contribuição da investigação qualitativa no campo da investigação social pode ser interpretada como um processo de inovação intelectual que remete para o que Ben-David (1991) designa como “hibridismo de papéis”. Este processo corresponde ao estabelecimento de uma nova identidade intelectual resultante da passagem de um campo intelectual prestigiado e dominante a um campo intelectual periférico ou marginal. Esta mobilidade intelectual produz um híbrido no sentido em que são reinvestidos no campo intelectual periférico ou marginal as categorias conceptuais adquiridas no campo dominante. Uma tal situação conduz os recém-chegados a colocarem em questão as perspectivas no campo periférico e a renovarem o seu objecto e problemática.

4. Critérios de cientificidade da investigação qualitativa

Qualquer investigador procura encontrar os meios mais adequados para resolver de forma sistemática e credível os problemas susceptíveis de afectarem o rigor científico do seu trabalho. Em ciências sociais, quem recorre preferencialmente aos métodos experimentais e quantitativos procura acautelar três aspectos fundamentais: assegurar-se da justeza dos resultados da investigação (critério da validade interna), especificar os limites de uma possível generalização (critério da validade externa) e garantir que os resultados não estão ligados a circunstâncias acidentais e que outros investigadores, empregando os mesmos procedimentos com populações similares chegarão às mesmas conclusões (critério de fiabilidade). A objectividade é vista como o resultado do respeito por estes critérios, capazes de reduzir ou eliminar toda a possibilidade de distorção.

Os investigadores que se situam nesta linha procuraram resolver os problemas da cientificidade, tal como os definiram, recorrendo à estandardização dos instrumentos e resultados da investigação, ao controlo das variáveis em jogo e à selecção aleatória da amostra, tentando neutralizar os efeitos singulares e nefastos da subjectividade humana e do contexto social sobre os objectos da investigação.

O resultado pode ser paradoxal, pois as situações e populações assim isoladas para efeitos de controlo e comparação afastam-se progressivamente das situações naturais, colocando em causa a própria pertinência dos dados.

Contra esta situação reagiram, durante os anos 50, como refere Laperrière, (1997)

alguns investigadores americanos defensores de uma renovação da investigação qualitativa. Constatando, por um lado, a insignificância dos dados empíricos estandardizados e, por outro, a ausência de ligação ao real de alguma teorização claramente especulativa (Blumer, 1940; Mills, 1959); defenderam o regresso, nas ciências sociais, da análise dos significados e do contexto da acção social, considerados essenciais para uma compreensão fundamentada da realidade. Recorrendo à sociologia interpretativa (Weber), à filosofia pragmatista (Pierce, James, Dewey, Mead e Cooley) e à

fenomenologia (Husserl, Schutz, Berger e Luckmann), os investigadores qualitativos revalorizaram o papel da intencionalidade, dos valores e dos processos de interpretação da acção humana (Weber e Pierce), da mesma forma que sublinharam a irredutibilidade da relação entre conhecimento e participação no mundo em ciências humanas (Dewey). Também assinalaram a continuidade, a diversidade e a relativa indeterminação da experiência humana, descrita enquanto fluxo (James), e a complexidade do mundo social, apresentado como um conjunto de sistemas ou de realidades diversificadas e em interacção constante (Parsons, 1951; Guba e Lincoln, 1985). (p. 366)

As perspectivas epistemológicas adoptadas pelas abordagens qualitativas colocaram em causa, progressivamente, muitos dos postulados do positivismo convencional, como sejam a existência de uma realidade estritamente objectiva e única, podendo ser seccionada em partes independentes umas das outras, a possibilidade de separar o observador do seu objecto de observação e de separar o objecto de observação do seu contexto temporal e espacial, o valor heurístico de um conceito de causalidade linear ou ainda a neutralidade que garantiria a metodologia em relação aos valores (Guba e Lincoln, 1985, citados por Laperrière, 1997, p. 366).

Esta ruptura epistemológica exigia um alargamento das definições dos modos de abordagem científica do social e dos critérios de validade dos resultados. Os investigadores qualitativos passaram a lidar, nas suas investigações, com a subjectividade e com as interacções complexas entre os diversos níveis da realidade social (quer ela fosse entendida como objectiva ou construída).

O objectivo era controlá-las, sem as neutralizar, como nos métodos convencionais (tarefa julgada impossível), mas identificando o seu efeito nas relações sociais ou utilizando-as a fundo para precisar e aprofundar os resultados da investigação. Noutros termos, os investigadores qualitativos pretendiam maximizar a validade dos seus resultados, balizando ou explorando os recursos da subjectividade mais do que excluindo-a do processo de investigação e encorajando o estudo dos fenómenos sociais em contexto natural.

Os fenómenos humanos podem ser apreendidos segundo perspectivas teóricas diversas e utilizando diferentes focalizações na colheita e análise dos dados. Importa, por isso, que as escolhas do investigador sejam claramente indicadas visando permitir uma melhor perspectiva sobre os resultados.

De igual forma, o juízo do investigador forma-se a partir dos seus conhecimentos formais e das suas análises teóricas. É toda a sua experiência que é solicitada pelo terreno, a sua visão do mundo, os seus sentimentos, as suas intuições e os seus valores. Tentar ignorar tudo isso, é escamotear uma parte da realidade, tornando-a invisível no processo de objectivação dos dados. Finalmente, a investigação em ciências humanas é interactiva e reflexiva.

Qualquer investigação implica interacção entre observador e observados. A observação muda o objecto observado e vice-versa. Isto é particularmente verdade nas ciências humanas, onde a reacção dos sujeitos aos instrumentos de investigação, mesmo os mais neutros, está largamente documentada. Mais uma razão para, ao invés de tentar ingloriamente afastar a subjectividade da relação entre investigador e sujeitos, apostar na análise contínua da interacção entre eles, tanto mais que, nas ciências humanas, a investigação é impossível sem a compreensão e colaboração dos próprios sujeitos do estudo.

A investigação dos factos humanos é realizada com técnicas de recolha e análise que escapam a qualquer codificação e programação sistemática, pois repousam, essencialmente, sobre a presença humana e a capacidade de empatia, por um lado, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, por outro. Os resultados da investigação obtidos com estes métodos não são menos válidos nem menos fundamentados, visto que a investigação qualitativa tem os seus próprios critérios de certificação. O seu valor não se afere por referência aos canones da investigação "científica" clássica. (Mucchielli, 1991, p. 3)

Apropriada para "gerar teoria", a investigação qualitativa não é adequada para "verificar teorias", uma vez que os dados não são recolhidos de forma sistemática, nem representam conjuntos de acontecimentos que o investigador queira generalizar. Em regra, considera-se que uma investigação qualitativa presta um contributo positivo quando apresenta novas ideias, novos conceitos

ou explicações inovadoras de acontecimentos, baseados em provas apresentadas sob a forma de narrações (Biddle e Anderson, 1989, p. 114).

Os critérios de cientificidade da investigação qualitativa foram aprofundadamente tratados por Laperrière (1997, pp. 384-388) que considera ser necessário para assegurar a validade interna que as abordagens qualitativas procurem assegurar a justeza e pertinência da relação entre interpretações e observações empíricas, restituindo ao *sentido* o seu lugar central na análise dos fenómenos humanos, tomando em consideração o papel da subjectividade na acção humana e a *complexidade* das influências que sofre no *contexto natural*.

Relativamente à validade externa os procedimentos devem visar estabelecer a utilidade geral dos resultados das investigações qualitativas. Os investigadores qualitativos estão claramente divididos nesta matéria. Alguns rejeitam liminarmente qualquer possibilidade de generalização dos resultados obtidos, assumindo que a singularidade dos fenómenos humanos é inultrapassável. Entre os outros, um *primeiro grupo* considera possível a generalização de resultados qualitativos a outras situações ou populações semelhantes, sob a forma de hipóteses de trabalho, embora um *segundo grupo* considere isso apenas possível sob a condição de as redefinir em termos de profundidade da análise.

Quanto à fiabilidade, os investigadores qualitativos colocam geralmente em questão uma definição limitativa da fiabilidade considerada essencialmente sob o ângulo da estabilidade dos resultados para a substituir por uma definição mais suave, onde reproductibilidade significa aplicação extensiva das análises no tempo e no espaço; o que se procura reproduzir aqui não é tanto a descrição empírica de uma situação, mas os utensílios conceptuais utilizadas para a apreender.

5. Estratégia da investigação

Para além do percurso metodológico que conduziu à análise da tipologia da investigação, e à busca de uma fundamentação sólida para a opção escolhida, foi necessário definir uma estratégia que conduzisse ao objectivo pretendido.

As estratégias de investigação incluem as capacidades, pressupostos e práticas utilizadas pelo investigador enquanto bricoleur, que transita do paradigma e do design da investigação para a recolha dos materiais empíricos. Relacionamos investigação com as abordagens e métodos específicos para a recolha e análise dos materiais empíricos, isto é, situam os paradigmas de investigação nos contextos concretos e nas práticas metodológicas específicas. (Denzin e Lincoln, 1994, p. 282)

A noção de *bricolage* é retomada por Vieira (2003, p. 77) que confessa assumir “a pesquisa etnográfica como algo próximo da *bricolage*, no sentido da possibilidade da autonomia versus um conjunto de imposições dogmáticas”, embora ressalvando que a possibilidade de utilização do conceito “possa contribuir para perder parte do seu valor heurístico”.

Para estudar os sujeitos que interessavam, presidentes de conselhos executivos de escolas estatais portuguesas, e o seu percurso de vida pessoal e profissional, apresentou-se como melhor alternativa o recurso aos “Estudos Biográficos”, também designados “Histórias de Vida”, na tradição francófona e “Life Stories” na literatura americana (Robin, 1997).

Optou-se, deliberadamente, por colocar o sujeito no centro do processo investigativo e partir em busca da sua identidade enquanto gestores com a mesma preocupação expressa por Nóvoa (1992, p.16) acerca dos professores em geral, “Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E porquê? De que forma a acção pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?”.

Não se ignora que o método não é pacífico e que ao longo do tempo tem suscitado críticas ancoradas em alegadas fragilidades metodológicas ou no esvaziamento das lógicas sociais, mas apesar de todas as debilidades e como

reconhece Nóvoa (1992, p. 19) “é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceptuais e metodológicos”.

A maior atenção prestada às abordagens (auto) biográficas em termos de investigação científica é, de acordo com Nóvoa (1992, p. 18) “...expressão de um movimento social mais amplo (...) uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”.

No essencial, emerge o sujeito como actor e agente, como defende Ferrarotti (1988, p. 26-27)

O homem é o universal singular. Pela sua praxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social colectiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. (...) Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma praxis individual.

Diluído nas estruturas ou disfarçado nas regularidades o sujeito não desaparece e a sua identidade vai-se construindo, processo que necessita de tempo, já que esta não é uma propriedade nem um produto. “A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p 16), “A identidade tem uma história” (Sarup, 1996, p. 14), ou seja, a nossa identidade não é separada daquilo que aconteceu.

Conhecer o gestor de hoje implica, necessariamente, perceber como se forjou, em que contexto se foi desenvolvendo enquanto pessoa e profissional, que opções foi fazendo ao longo da vida e da carreira, porque se tornou, num primeiro momento, professor e depois gestor, como se foi formando como indivíduo e como profissional, como foi consolidando as suas concepções de gestão e de liderança.

Como afirma Dominicé (1990, p. 167) “A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação”.

Cada homem, cada indivíduo é síntese activa da sociedade e da cultura em que está inserido. Nesta perspectiva já não faz sentido algum fazer distinções e formular dicotomias entre o geral e o particular, o universal e o singular, o social e o individual. É o mundo, a sociedade e a cultura que se incorpora na vida de cada um, transformando-se num mundo, numa sociedade e numa cultura vividas, individualizadas, realizadas. (Casal, 1998, p. 102)

Mas para chegar ao conhecimento do outro é necessário um mediador, que também possui a sua própria identidade, os seus mecanismos de escuta, os seus interesses como cidadão e investigador. Gera-se aqui uma dialéctica de risco entre quem conta e quem regista em que se joga o essencial do que pode não passar de uma mera “conversa de café” ou transformar-se num estudo biográfico.

Isto mesmo assinala Roland (2003, p. 118)

Ao contarmos a nossa história, ao negociarmos o passado, ao nos engajarmos em uma relação discursiva com um interlocutor, ao filtrarmos a informação que disponibilizamos a ele, estamos em processo de construção do mundo e de (re)construção da identidade e também estamos reafirmando a nossa presença nesse mundo. Aqui entra também a questão da alteridade, isto é, a importância da presença do outro/interlocutor como regulador da nossa própria experiência – o que contamos, por que seleccionamos determinados acontecimentos para contar, como contamos, quais os comentários que adicionamos às histórias, etc.

A aceitação e gestão correcta destes riscos e virtualidades decorrentes da «“micro-relação social” estabelecida entre investigador e biografado» (Casal, 1998, p. 102) são condição essencial para explorar todas as potencialidades heurísticas do método biográfico. O entrevistador não pode ser uma entidade fictícia, o entrevistado fala para alguém e o “relato de uma história de vida acontece porque previamente se acordou e se assumiu entre

entrevistador e entrevistado estabelecer uma interacção social de diálogo e mútua compreensão” (Casal, 1998, p. 103).

O relato biográfico não pode ser entendido apenas como o relato de um conjunto de acontecimentos, de uma vida, mas o relato de uma interacção social em que se apoia o próprio relato e da qual este passa também a fazer parte.

O valor e a verdade epistemológica dum relato biográfico começa a constituir-se na relação interactiva, de comunicação e de diálogo entre dois indivíduos, o entrevistador e o biografado. (...) A biografia representa a interface de elementos essenciais e conjugáveis: a interacção, nascente renovadora do social, e a biografia, isto é, o vivido social que cada indivíduo experimentou e é capaz de relatar. Assim, acto e sistema, história individual e história social, universal e singular, entram em linha de continuidade, forjam uma síntese, desenvolvem-se numa dialéctica, onde os reflexos, os epifenómenos, as acções e reacções, os sujeitos e os objectos, os determinismos, as causa e os efeitos deixam de figurar como categorias de análise. (Casal, 1998, p. 103)

A relação que se estabelece entre entrevistador e biografado é sempre muito complexa, conhece momentos diferentes, depende de múltiplos factores, mas é sempre biunívoca na influência que exerce sobre ambos. Como reconhece Vieira (2003, p. 85),

Os actores, os sujeitos, ou, melhor, os agentes sociais que constituem o nosso objecto, reflectem eles próprios sobre as nossas intenções e sobre si próprios. São também investigadores de si próprios. Não são vazios de teoria. O papel do investigador não é o de, por artes mágicas, encontrar o verdadeiro sentido das práticas dos sujeitos estudados. Através de entrevistas a professores, conducentes à construção de histórias de vida, procuro mostrar o interesse interaccionista de o objecto de estudo saber das intenções do investigador, no sentido de ambos acederem a dimensões interpretativas que não eram claras para ambos. Não é apenas o investigador que tem competências compreensivas. A compreensão está presente nas actividades mais banais da vida quotidiana.

Os fundamentos epistemológicos do método biográfico não podem ser encontrados nos cânones da epistemologia clássica, mas sim nas virtualidades da hermenêutica, recorrendo à fusão de “Três horizontes de sentido – o horizonte da história individual, o horizonte da história social e o horizonte do intérprete -, ponto esse que o intérprete deverá identificar e que a biografia nos dá a ver” (Casal, 1996, p. 105).

6. Método biográfico. Entrevistas de tipo qualitativo

Tendo-se optado pelo método biográfico (Ballester Brage, 2004, Vieira, 2002), restava escolher o instrumento mais adequado para recolher a informação necessária, tendo-se colocado como solução mais ajustada a entrevista.

Uma das estratégias mais representativas da investigação qualitativa é o recurso à entrevista em profundidade, também designada por “não estruturada” (Maccoby e Maccoby, 1954), “aberta” (Jahoda, Deutsh e Cook, 1951) “não-directiva” (Meltzer e Petras, 1970) “de estrutura flexível” (Whyte, 1979), citados por Bogdan e Biklen (1994, p. 17), ou “exploratória” (Biddle e Anderson, 1989, p. 93).

As entrevistas são métodos de recolha da informação que decorrem de uma relação face a face entre entrevistado e entrevistador, com o objectivo de o investigador recolher, muitas vezes indirectamente, as informações que o entrevistado possui sobre o tema que constitui o objecto da investigação. (Mucchielli, 1991, p. 28).

Os tipos de entrevistas que podem ser usados em pesquisa social variam desde a extremamente longa e intensiva, que alcança os aspectos mais íntimos da vida do informante, até à constatação de opinião de eleitores, onde se obtém somente informação sobre a classe social, o sexo, a idade, a filiação partidária e a preferência de voto. A entrevista assume, assim, características completamente diferentes, consoante a tipologia utilizada.

Os desafios colocados a qualquer investigador que opte por utilizar entrevistas deste tipo estão bem ilustrados com a fina ironia que ressalta das posições de Palmer (1928) e de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1968), citados por Poupart (1997, p. 173). Afirmava o primeiro que a possibilidade de interrogar os actores sociais e de os utilizar enquanto recurso para a compreensão das realidades sociais constituía uma das grandes vantagens das ciências sociais relativamente às naturais, que se interessam por objectos mudos. Contrapõem os segundos que se trata muito provavelmente de uma maldição o facto de as ciências do homem terem de se ocupar de um objecto falante.

«Em certo sentido, a entrevista é a base sobre a qual repousam os outros elementos, pois é a fase da colecta de dados.» (Good e Hatt, 1979, p. 238).

É na margem estreita entre a palavra, e a maldição que pode acarretar, que o investigador tem de encontrar o melhor caminho para alcançar o que pretende, certo de que sem correr esse risco também não chegará a lado nenhum. A solução é apenas uma – precaver-se contra os perigos que o espreitam, tentar superá-los e seguir rigorosamente o caminho necessário.

Por um lado, as entrevistas constituem uma forma de acesso às realidades sociais valorizando a capacidade de estabelecer relações com os outros. Por outro, as realidades sociais não se deixam apreender facilmente, sendo transmitidas através do jogo das interações sociais que implicam necessariamente a mediação de entrevistas, mas também, através do jogo complexo das múltiplas interpretações a que os vários discursos dão lugar.

Dos argumentos invocados pelos vários investigadores para justificarem a utilização de entrevistas qualitativas, sintetizam-se os mais relevantes, de acordo com Poupart (1997, p. 174-178).

O primeiro é de ordem epistemológica: a entrevista de tipo qualitativo é necessária porque uma exploração em profundidade da perspectiva dos actores sociais é indispensável a uma correcta apreensão e compreensão das condutas sociais.

O uso dos métodos qualitativos, e a entrevista em particular, é sempre uma forma de permitir a expressão dos pontos de vista dos actores sociais e de os tomar em consideração para compreender e interpretar as suas realidades.

As condutas sociais não podem ser compreendidas nem explicadas fora da perspectiva dos actores sociais. A entrevista é, por isso, indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas igualmente como instrumento que permite fazer luz sobre as condutas dos actores na medida em que estas não podem ser interpretadas sem se considerar a perspectiva dos próprios, isto é, tomando em consideração o sentido que eles próprios conferem às suas acções.

Poupart (1997, p. 175) cita, em apoio a esta perspectiva, Thomas (1923) em função da importância que atribui à consideração da maneira como os actores definem a sua própria situação, Mead (1934) e Blumer (1969) e, nesta

linha, os interaccionistas, que insistem na necessidade de explorar o sentido que os actores dão às suas acções, e ainda os etnometodólogos que procuram, no prolongamento dos trabalhos de Garfinkel (1967), apreender as categorias do senso comum e explorar a maneira como os actores constroem a sua realidade no decurso das suas actividades quotidianas.

O segundo tipo de argumento é de ordem ética e política. A entrevista de tipo qualitativo é necessária porque permite penetrar no interior dos dilemas e dos desafios a que têm que fazer face os actores sociais.

Como permite uma exploração em profundidade das condições de vida dos actores, a entrevista é considerada como um instrumento privilegiado para denunciar, a partir do interior, os preconceitos sociais, as práticas discriminatórias ou de exclusão e as iniquidades de que podem ser objecto certos grupos considerados «diferentes», «desviantes», «marginais», certas minorias étnicas, ou ainda as «vítimas» de qualquer situação.

Claro que a investigação qualitativa não detém o monopólio da crítica social e da denúncia de situações de opressão. Mas ao utilizar-se a entrevista em profundidade está-se não só a dar relevo ao quotidiano das pessoas, mas a dar-lhes voz e, de certa forma, a compensar a sua falta de poder na sociedade.

Um terceiro argumento é de ordem metodológica. A entrevista de tipo qualitativo impõe-se entre os instrumentos de informação susceptíveis de fazerem luz sobre as realidades sociais, mas, sobretudo, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos actores.

É este o argumento em que se baseiam os investigadores da escola de Chicago e na sua esteira os interaccionistas. Mergulhar nas actividades quotidianas dos actores através da observação participante constitui o melhor meio para compreender as práticas e as interacções, mas também a melhor forma de os interrogar no decurso da acção.

Existe, ainda, uma opinião largamente aceite segundo a qual o recurso a entrevistas é, apesar dos seus limites, um dos melhores meios para conhecer o sentido que os actores dão às suas condutas, a forma como eles se vêem no mundo e como vivem a sua situação, encarando-os como os melhor colocados para falarem disso.

Naturalmente, que estas posições levantam interrogações e controvérsias que não podem passar em claro quando se opta por utilizar a

entrevista qualitativa e se examina seriamente o que se procura e o que é possível concluir do material recolhido por esse processo.

A questão está em saber se os pontos de vista dos actores devem ser apenas tomados em consideração para descrever e explicar, sem relação de causalidade directa com as suas próprias condutas, e qual o papel do investigador na análise e interpretação do material recolhido.

Isto conduz-nos ao debate tradicional entre as perspectivas subjectivistas e objectivistas nas ciências sociais, embora seja cada vez mais evidente que é necessário salientar os pontos de convergência, em vez de procurar falsas dicotomias. Entre dar apenas relevo à perspectiva dos actores ou, ao invés, considerar somente modelos de análise que valorizam as determinantes sociais e ignoram a perspectiva dos actores, há caminhos fecundos de pesquisa que procuram expurgar os excessos de uma e outra posição mais extremada.

Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1968, citados por Poupart, 1997, p. 177) defendem que as interpretações que os actores dão da sua própria realidade, não devem ser confundidas com a realidade tal como ela é. O facto de os actores estarem directamente implicados na sua realidade não é, só por si, garantia da justeza das suas interpretações. Bem pelo contrário, isso pode constituir uma espécie de cortina de fumo que esconde as verdadeiras determinações das suas condutas.

Neste sentido, o conhecimento científico é superior às explicações primeiras dos actores, pois mesmo sendo uma construção da realidade, é também o resultado de um esforço sistemático da parte do investigador para romper com os pressupostos do senso comum e elaborar interpretações fundadas sobre construções teóricas submetidas não somente à crítica, mas também à prova de verificação empírica. Da mesma forma, certas interpretações científicas são mais plausíveis do que outras, porque estão mais em ruptura com as explicações primeiras, são mais consistentes do ponto de vista teórico e são mais fundamentadas empiricamente.

Em oposição a este ponto de vista situam-se alguns pós-estruturalistas, por exemplo Clough (1992), citada por Poupart (1997, p. 177), que afirma que as interpretações da realidade feitas quer pelos actores sociais, quer pelos investigadores, são histórias que apresentam visões diferentes da realidade.

Estas histórias não passam de projecções da realidade sem relação com ela. O facto de a versão dos investigadores ser mais credível do que a das pessoas estudadas e ter mais hipóteses de “fazer autoridade” tem mais que ver com a posição social privilegiada dos investigadores do que com a superioridade do seu saber.

Uma outra posição, próxima do pós-modernismo, sustenta que os investigadores devem não somente tratar as pessoas como sujeitos capazes de analisar a sua própria situação, mas produzir análises a «múltiplas vozes», isto é, análises onde se dê acolhimento aos pontos de vista dos diversos actores participantes na investigação. Em vez de fornecer uma versão única da realidade, tomando em consideração a autoridade de outros investigadores, as análises deveriam ser o resultado de uma construção mútua, o produto de um diálogo entre o investigador e as pessoas estudadas. As interpretações seriam o resultado do diálogo entre o investigador e as pessoas participantes na investigação.

Na investigação em curso procurou-se acautelar o rigor das conclusões tentando controlar todos estes elementos. A investigação assenta num primeiro momento em dois sujeitos cujas histórias de vida são descritas por eles e reescritas pelo investigador através de um processo narrativo resultado da colaboração mútua, mas sedimentado por uma análise tanto quanto possível distanciada.

Num segundo momento intervém outros sujeitos que permitem estabelecer um contraditório e uma triangulação de dados sobre o desempenho e o exercício profissional dos primeiros, cabendo ao investigador a mediação indispensável entre o discurso dos entrevistados e o material antecipadamente recolhido e tratado sobre os dois presidentes.

As conclusões, da responsabilidade do investigador, são o produto colectivo de todos os intervenientes directos no processo, embora reflectam o olhar e o juízo do investigador sobre as pessoas e os factos estudados.

A escolha do tipo de entrevista – aberta, não directiva, estruturada, semi-estruturada, etc. – é determinante para o desenvolvimento da investigação e não é arbitrária a opção seleccionada.

«Há uma antiga tradição da investigação das ciências sociais mediante a qual as entrevistas têm sido consideradas como “conversas com um objectivo”» (Burgess, 1997, p. 112).

A entrevista aberta pode assumir formas mais ou menos significativas de intervenção do investigador. Desde a versão menos interveniente, geralmente designada não directiva, que é o contrário do interrogatório com base num questionário (Mucchielli, 1991, p. 28), até à semi-estruturada, onde a intervenção do investigador é mais patente, há uma característica sempre presente, a possibilidade do entrevistado falar sem constrangimentos, nuns casos com maior liberdade, noutros um pouco mais limitado.

Embora, ocasionalmente, se possa recorrer a grelhas de entrevistas pouco estruturadas, é mais comum que o investigador se sirva apenas de si próprio, ou melhor, da sua capacidade para conduzir uma conversa que permita levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos (Bogdan e Biklen, 1994, p. 17).

A liberdade que lhe é deixada favorece o aprofundamento dos temas abordados, alguns completamente fora do plano inicial do investigador, característica que segundo Grawitz (1969), citado por Poupart (1997, p. 184), é a grande marca distintiva da entrevista de tipo qualitativo.

Com 65 anos de intervalo, Palmer (1928) e Bourdieu (1993), citados por Poupart (1997, p. 185), são de opinião que o entrevistador deve fazer um compromisso entre a não-directividade e uma certa orientação a dar à entrevista em função do objecto estudado.

A entrevista aberta tem a vantagem de ser a que melhor se adapta à realidade do entrevistado. Com mais ou menos abertura, é-lhe sempre facultada a possibilidade de se exprimir sobre os temas em investigação, utilizando a sua linguagem e as suas próprias categorias de análise.

Relativamente às entrevistas estruturadas e aos questionários têm a vantagem de evitar que se caia numa pré-estruturação do discurso como consequência da forma pré-determinada das questões e das respostas.

A entrevista aberta também é vista como um meio de enriquecer o material de análise e o conteúdo da investigação ao favorecer o afluxo de informações novas podendo estas ser determinantes para a compreensão do universo do entrevistado e do objecto de estudo.

Outra vantagem prende-se com a possibilidade de explorar com mais profundidade as diferentes facetas da experiência do entrevistado, uma vez que lhe é deixado mais tempo para se exprimir livremente. Neste sentido pode falar-se em entrevista conseguida quando o entrevistado fala do que é verdadeiramente importante para ele e o investigador obtém uma certa saturação dos temas tratados.

Embora menos referida, a entrevista aberta tem ainda uma outra vantagem, o facilitar uma perspectiva mais completa da vida do entrevistado. Para além de informações gerais de natureza diversa, a entrevista aberta permite a exploração em profundidade do contexto de vida e do meio de pertença do entrevistado, o que facilita a obtenção de informação mais relevante sobre a sua experiência de vida, valores e pontos de vista.

Uma questão crucial na utilização de entrevistas é a relação entre o investigador e aqueles que são investigados. Habitualmente assume-se que a relação é estabelecida pelo investigador. Daí a importância de o investigador conduzir, pessoalmente, as entrevistas (Burgess, 1997, p. 117).

Mas, a entrevista não é uma simples conversa. É, antes, uma pseudo-conversa. Para realizá-la com êxito é necessário que se desenvolva com o clima de uma conversa pessoal, mas com a clareza e o rigor da pesquisa científica (Good e Hatt, 1979, p. 246).

Entre as questões que se levantam estão a maneira de enunciar as perguntas, o enviesamento, o relacionamento e o evitar questões embaraçosas. Os investigadores necessitam, permanentemente, de vigiar a direcção, a profundidade e o pormenor da entrevista, os tópicos a incluir e a evitar, bem como a ordem pela qual as questões são postas. Há também problemas relativos à duração da entrevista, registo, transcrição e análise subsequentes, que o investigador necessita conhecer e estar habilitado a superar, sob pena de pôr em risco o carácter científico do trabalho que desenvolve.

Ponderadas todas as condicionantes, optou-se por utilizar entrevistas semi-estruturadas construídas pelo investigador e submetidas a apreciação prévia da orientadora da tese, de cinco peritos e de pessoas em condições similares às dos sujeitos da investigação, após o que se fixou o guião final.

7. Estudo de caso

Faltava decidir quantos os sujeitos com quem trabalhar. O estudo de um caso era uma primeira opção, até pelas limitações temporais e profissionais do investigador. Um estudo de caso é uma investigação intensiva de um único objecto de estudo.

Como assinala Merriam (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 89), “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

É frequente a realização de investigação qualitativa tomando como objecto apenas um caso, embora também possam utilizar-se comparações de dois ou mais casos. A vantagem principal do estudo de um caso é a possibilidade de aprofundar o estudo de uma determinada realidade social até limites inalcançáveis com outros métodos, que, preferencialmente, se ocupam de fenómenos mais superficiais.

Entre as limitações dos estudos de caso, Biddle e Anderson (1989, p. 113) enuncia duas. Uma reporta-se ao facto de um caso não representar mais do que a mínima parte de uma totalidade e, por isso, raramente ser possível determinar se as suas conclusões são generalizáveis.

Outra decorre de os estudos não serem objectivos, pois, se o fossem, diversos investigadores estudando o mesmo caso chegariam às mesmas conclusões, o que nem sempre acontece.

Isso tem que ver com o facto de os investigadores iniciarem o estudo a partir da sua situação particular, que inclui experiências pessoais, posturas ideológicas e interesse por certos temas e conceitos, razão por que é impossível começar o estudo de um caso sem pressuposições. Ao investigador compete, pois, estar consciente deste facto.

Arnal, Rincón e Latorre (1992, p. 207), citando Merriam (1988), elencam quatro propriedades essenciais do estudo de casos,

As de ser particular, descritivo, heurístico e indutivo. É particular enquanto se centra numa situação particular, evento, programa ou fenómeno; é descritivo porque pretende realizar uma rica e extensa descrição do fenómeno

estudado; é heurístico na medida em que o estudo ilumina o leitor sobre a compreensão do caso; e é indutivo, posto que chega às generalizações, conceitos ou hipóteses partindo dos dados.

Na investigação em curso, optou-se por seleccionar dois casos, duas personalidades, por se ter considerado que este era um factor de enriquecimento do estudo. Não estando em causa perseguir qualquer generalização, nem estabelecer qualquer relação causal entre variáveis, que o método não permite, torna, no entanto, possível comparar duas pessoas, dois percursos de vida, duas experiências profissionais, duas formas de encarar a função, dois tipos de gestão, duas concepções de liderança.

Cada caso vale por si, é uma unidade de estudo, mas pode ser contrastado com o outro, pode ser comparado, com o objectivo de descobrir cambiantes, identificar traços de proximidade e diferenças relevantes.

Como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 97) há investigadores que optam por fazer estudos de caso múltiplos, que podem assumir formas muito diversas, ou estudos de caso comparativos, dois ou mais estudos de caso são efectuados e depois comparados e contrastados, conforme Lightfoot (1978) e McIntyre, (1969), por eles citados.

As histórias ou narrativas de vida não são como linhas paralelas, iguais, independentes e que jamais se cruzam. A partir da informação que propiciam é possível reconstruir percursos de vida, que podem abarcar um pequeno lapso temporal ou toda a existência.

As vivências assim mapeadas desenvolvem-se segundo dinâmicas imprevisíveis, são presa fácil do acaso, do inimaginável, do acontecimento fortuito, podem partir de pontos diferentes e convergir, ou o inverso, podem cruzar-se ou jamais se tocarem, podem até desenvolver-se de forma absolutamente independente e virem a revelar regularidades e similitudes verdadeiramente espantosas.

É esta imprevisibilidade que torna tão aliciante o estudo de mais de um caso em simultâneo, apesar de se trabalhar com matéria-prima idêntica o percurso investigativo ganha novos motivos de interesse, permite a descoberta de novos cambiantes e as conclusões podem ser substancialmente enriquecidas.

Em boa verdade, tratando-se de dois casos, o desenvolvimento da investigação amplia o espectro da análise pois à volta de duas personalidades vai-se criando uma teia de informações, que enriquece o conhecimento dos sujeitos mas também vai fazendo luz sobre outros aspectos que transcendem os próprios.

Na realidade a investigação parte dos presidentes das escolas, para os estudar enquanto líderes, e termina com um repositório de comportamentos e condições de liderança referenciáveis aos presidentes e às escolas a que presidem, só possível por terem intervindo no processo cerca de quatro dezenas mais de sujeitos segundos, chamemos-lhe assim, que contribuíram para um melhor conhecimento dos primeiros e para fazer emergir realidades que de outra forma jamais poderiam ser observadas.

8. A realização do estudo

Quando esta investigação começou a ser delineada emergiu logo a possibilidade de tomar como sujeitos do estudo líderes directivos, isto é, presidentes de conselhos executivos de escolas estatais portuguesas, e a partir das suas histórias de vida e dos seus desempenhos tentar concluir sobre trajectos e impactos das lideranças educativas em contextos reais.

Num primeiro momento, estava em causa descrever o percurso de vida de um dirigente, assinalar momentos chave que contribuíssem para compreender como se foi formando como cidadão, que acontecimentos determinantes foram ocorrendo na sua evolução profissional, como emergiu do anonimato do universo de potenciais concorrentes, que ideias chave proclama e que princípios defende para a gestão escolar.

Dos líderes conhece-se, normalmente, a sua acção, nem sempre o percurso que os guindou à liderança; neste caso interessava sobretudo perceber este, tomar a singularidade de uma história pessoal e tentar encontrar o fio condutor de um caminho.

Como todas as grandes viagens que começam com um pequeno passo, interessava aqui partir do início, passe a redundância, acompanhar o nosso “sujeito de estudo” desde a infância, reconstituir o seu percurso escolar e profissional do berço à liderança.

Num segundo momento contrastar o conhecimento adquirido com os que com eles colaboram, com alunos, com representantes das famílias e das respectivas comunidades, num exercício de contraditório que permitisse ver para além deles e tomando como foco o exercício da liderança escolar.

8.1. A escolha dos sujeitos objecto da investigação

8.1.1. Os presidentes dos conselhos executivos

Na escolha dos presidentes dos conselhos executivos a estudar pesaram três circunstâncias, as questões de natureza metodológica, o conhecimento pessoal e a avaliação feita por uma equipa do Ministério da Educação.

Relativamente à primeira questão estava em causa determinar um número que fosse compatível com os requisitos da metodologia científica escolhida. Como se fundamenta anteriormente, podia ter-se optado por um só sujeito, mas decidiu-se seleccionar dois para enriquecer o acervo de informação e poder contrastar duas personalidades diferentes e com histórias de vida muito diversas.

O investigador exerceu funções de direcção num serviço regional do Ministério da Educação e teve oportunidade de conhecer os dois presidentes dos conselhos executivos, com quem trabalhou de perto e cujas escolas visitou. Esse conhecimento pessoal permitiu formular uma opinião favorável sobre as suas qualidades pessoais de liderança, muito antes de pensar em realizar qualquer estudo desta natureza.

Posteriormente o Ministério da Educação encarregou uma equipa de especialistas de realizarem um estudo piloto de avaliação de escolas e, nesse âmbito, foram avaliadas as escolas presididas por estes dois presidentes (vide anexo) que para além de classificações de Muito Bom em diversos itens, obtiveram Muito Bom no item “Liderança”.

Quando se colocou a hipótese de realizar a investigação, a escolha dos dois acabou por ser óbvia por se aliarem o conhecimento pessoal e a avaliação do Ministério da Educação, que concorriam no mesmo sentido e permitiam partir do princípio que estávamos efectivamente perante duas personalidades dotadas de evidentes qualidades de liderança.

O conhecimento pessoal prévio dos sujeitos pelo investigador não pareceu susceptível de introduzir no estudo qualquer distorção, tanto mais que o investigador ia trabalhar com material recolhido posteriormente e se limitaria exclusivamente a considerar os dados assim recolhidos.

Os presidentes seleccionados foram:

- Carlos Ângelo Ferreira Monteiro, 45 anos, licenciado em Biologia, Ramo de Formação Educacional, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Docente há mais de duas décadas, é actualmente professor do quadro de nomeação definitiva da Escola Secundária com 3.º ciclo Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz e presidente do seu Conselho Executivo desde o ano lectivo de 1998/99.

- João Paulo Ramos Duarte Mineiro, 41 anos, licenciado em Ensino de Biologia e Geologia pela Universidade de Évora, Master of Education in Supervision pela University of Nottingham, com Diploma da Estudios Avanzados pela Universidad de Salamanca, em Teoria e História de la Educación. Docente há quase duas décadas, professor do quadro de nomeação definitiva da Escola Secundária com 3.º ciclo Quinta das Palmeiras, Covilhã, e Presidente do seu Conselho Executivo desde o ano lectivo de 1994/95.

8.1.2. Os representantes dos colectivos escolares

A partir da escolha dos presidentes, importava seleccionar um conjunto de outros sujeitos representativos da comunidade educativa de cada uma das escolas visando-se permitir o confronto de perspectivas diversas sobre o desempenho dos presidentes e aferir da congruência do perfil construído a partir das suas declarações com o que resulta da visão dos outros, num contraditório sobre o exercício de uma liderança vista por quem a exerce e pelos que dela participam em maior ou menor escala.

Com este objectivo foram entrevistados membros dos conselhos executivos, que com eles formam equipa e se co-responsabilizam pela gestão das escolas; os presidentes das assembleias de escola, que presidem ao mais importante órgão de representação de cada uma das escolas, a quem cabe definir as linhas orientadoras da organização e perante quem o presidente do Conselho Executivo responde; coordenadores dos departamentos, que asseguram a liderança intermédia e cuja missão de ligação entre a gestão e os professores é de importância capital para o funcionamento da escola; representantes dos alunos, nos órgãos ou na associação de estudantes; representantes do pessoal não docente; representantes das respectivas associações de pais e encarregados de educação nas assembleias de escola; representantes da Câmara Municipal da Figueira da Foz e presidente da Junta de Freguesia de Santa Maria (Covilhã) e representantes de instituições de cada uma das comunidades, cooptados pelas respectivas assembleias de escola e seus membros de pleno direito.

Relativamente à escola Dr. Joaquim de Carvalho, foram realizadas vinte entrevistas tendo os alunos e as representantes da Câmara Municipal respondido colectivamente. Quanto à escola Quinta das Palmeiras foram realizadas dezanove entrevistas, tendo os alunos respondido colectivamente.

Todos estes entrevistados são identificados pelo primeiro nome ou também pela primeira letra do apelido, quando os nomes são iguais, no capítulo 5, onde são tratadas as respectivas entrevistas.

8.2. As entrevistas aos presidentes dos conselhos executivos

As entrevistas foram precedidas da elaboração do guião, adiante transcrito. Na “Apresentação e Objectivos” constam informações e explicações destinadas a clarificar o sentido da mesma e a razão da escolha dos entrevistados. Nos pontos seguintes descrevem-se as categorias em torno das quais a entrevista se devia desenrolar.

A versão final do guião resultou do parecer final da orientadora da investigação, precedido da elaboração de versões preliminares analisadas por cinco peritos, reformuladas e melhoradas até à fixação do texto aprovado.

A existência do guião nunca foi encarada como uma situação estática que obrigasse ao seu uso de forma rígida. O objectivo principal era partir de um conjunto de categorias e utilizá-lo como um itinerário aberto que permitisse deixar fluir a conversa, embora sem perder referências indispensáveis à manutenção do rumo desejado.

Por isso mesmo nem sempre se respeitou a ordem do guião e de uma entrevista para outra verificaram-se alterações resultantes da necessidade de adaptar as perguntas às singularidades dos entrevistados.

As entrevistas foram gravadas num clima de grande descontração e assumiram o carácter de uma conversa aberta, conduzida pelo investigador mas em que os entrevistados tinham uma ampla margem de liberdade para discorrerem sobre matérias que entendessem relacionar-se com os tópicos em causa.

A primeira entrevista foi realizada a Carlos Monteiro no dia 9 de Janeiro de 2007, durante cerca de duas horas, tendo sido deixada para uma segunda entrevista a parte referente à sua experiência como “presidente experiente”. No

dia 17 de Janeiro foi feita a segunda entrevista, que durou também aproximadamente duas horas.

Neste primeiro caso, considerou-se por mútuo acordo que, se necessário, a entrevista seria em dois momentos, conforme o tempo e a disponibilidade, o que se veio a verificar desejável.

A entrevista a João Paulo Mineiro foi realizada no dia 7 de Fevereiro de 2007, durante cerca de três horas, e embora houvesse o mesmo acordo de princípio quanto à possibilidade de fazer duas sessões, não foi necessário.

A partir de cada gravação foi fixado um texto escrito (Vide anexo) que reproduz exactamente a fala dos entrevistados. Deliberadamente não foi feito qualquer trabalho de “arranjo” dos mesmos, o que permite comparar a narração elaborada pelo investigador com o material original.

Foi a partir desses “textos orais” que se construiu a narração posterior, num trabalho de artífice em que foi necessário tecer uma teia inteligível a partir de fragmentos de fala, às vezes quase caóticos, fazendo lembrar o velho ofício de cerzir ou as novíssimas técnicas da microcirurgia.

Das longas horas de construção dessas narrativas foi emergindo como que uma fotografia dos sujeitos, como no tempo em que da chapa fotográfica queimada iam surgindo imagens, a princípio apenas contornos difusos, depois figuras ainda indefinidas, finalmente a foto definida.

Tal como a fotografia retrata a realidade vista “pelo olho da máquina” também a narração escrita corresponde “ao olho do investigador”, que embora tenha procurado ser o mais fiel possível à fala dos entrevistados tem consciência de que este é sempre um olhar pessoal sobre outras pessoas.

Concluídas as narrações, solicitou-se a cada entrevistado que lesse a que lhe respeitava e corrigisse algum aspecto que considerasse necessário, tendo ambos feito pequenos acertos de pormenor e não tendo colocado quaisquer reservas à versão final apresentada.

8.2.1. Guião da entrevista

Apresentação e objectivos

A realização desta entrevista insere-se nas actividades do trabalho de campo de uma tese de doutoramento, cujo tema é a *Direcção e liderança escolares*.

Seleccionámo-lo para a entrevista por ser reconhecido como um experiente Presidente de Conselho Directivo e por a escola que dirige, para além de ter sido muito bem considerada na avaliação realizada no ano de 2006 sob responsabilidade de uma equipa nomeada pelo Ministério da Educação, ter obtido menção de Muito Bom no que respeita ao item *liderança*.

Como o objectivo último que nos mobiliza é contribuir para um melhor conhecimento sobre quem são os directores de escolas portuguesas, interessa-nos conhecer um pouco da sua “história de vida” e, sobretudo, como se foi construindo o Presidente de Conselho Directivo, o que pensa da sua função, e do exercício do cargo.

Os dados recolhidos destinam-se a fins puramente académicos e a sua identidade não será revelada, caso o não aceite.

1. Nascimento, família, infância

- 1.1. Vamos começar pelo seu nascimento. Onde nasceu? Quando?
- 1.2. Qual era a profissão dos seus pais e o seu nível de escolaridade?
- 1.3. Fale-nos de algum(s) aspecto(s) do ambiente social e cultural do meio em que vivia a sua família, durante a sua infância, que considere especialmente marcante(s) na sua evolução pessoal e profissional.

2. Primeiras memórias escolares

- 2.1. Que tipo de aluno era em termos de aproveitamento e de comportamento?
- 2.2. Que papéis costumava assumir nas actividades de grupo formais /informais?
- 2.3. Fale-nos das memórias que guarda da sua passagem pelo jardim de infância e escola primária, sobre factos ou acontecimentos que o tenham influenciado nas suas opções de vida pessoal e profissional.

3. Pré-adolescência e frequência do 2º. e 3º. Ciclos do ensino básico

- 3.1. Que tipo de escola(s) frequentou?
- 3.2. O seu desempenho como aluno manteve-se ou houve diferenças significativas?
- 3.3. E a sua forma de se integrar nos grupos de escola e outros?
- 3.4. Fale-nos das memórias que guarda desta época da sua vida, designadamente da sua passagem pela(s) escola(s) , sobre factos ou acontecimentos que o tenham influenciado nas suas opções de vida pessoal e profissional.

4. Adolescência e ensino secundário

- 4.1. Que tipo de escola(s) e curso(s) frequentou?
- 4.2. As opções que fez foram individuais ou foi influenciado por alguém?

- 4.3. O seu desempenho como aluno manteve-se ou houve diferenças significativas?
- 4.4. E a sua forma de se integrar nos grupos de escola e outros?
- 4.5. Fale-nos de actividades que tenha desenvolvido durante este período, de natureza associativa, paroquial, política ou outra.
- 4.6. Fale-nos das memórias que guarda desta época da sua vida, designadamente da sua passagem pela(s) escola(s) , sobre factos ou acontecimentos que o tenham influenciado nas suas opções de vida pessoal e profissional.

5. Idade adulta e ensino médio/superior

- 5.1. Que escola(s) e curso (s) frequentou?
- 5.2. As opções que fez foram individuais ou foi influenciado por alguém?
- 5.3. Fale-nos do seu perfil enquanto aluno.
- 5.3. Já então se inclinava para vir a ser professor?
- 5.4. E gestor escolar?
- 5.5. Fale-nos de actividades que tenha desenvolvido durante este período, de natureza associativa, paroquial, política ou outro.
- 5.6. Fale-nos das memórias que guarda desta época da sua vida, designadamente da sua passagem pela(s) escola(s) , sobre factos ou acontecimentos que o tenham influenciado nas suas opções de vida pessoal e profissional.
- 5.7. Antes de ingressar na docência teve alguma experiência de trabalho noutra área? Qual?

6. O ingresso na profissão e o exercício da docência

- 6.1. Conte-nos como se tornou professor. Em que ano, em que tipo de escola, em que grupo de docência.
- 6.2. Quantos anos exerceu a docência e quais as disciplinas que leccionou ao longo dos anos?
- 6.3. Descreva como era o seu relacionamento com os colegas, alunos, funcionários, órgãos de gestão, famílias.
- 6.4. Que cargos desempenhou, para além da docência, até se ter tornado membro do Conselho Directivo/Executivo?
- 6.5. Que recordações guarda desses tempos em relação à gestão da(s) escolas por onde passou?
- 6.6. Fale-nos de actividades exteriores à escola de natureza associativa, paroquial, política ou empresarial que tenha desenvolvido durante este período.
- 6.7. Fale-nos das memórias que guarda desta época da sua vida, designadamente da sua passagem pela(s) escola(s) , sobre factos ou acontecimentos que o tenham influenciado nas suas opções como gestor escolar.

7. Titular de um órgão executivo

- 7.1. Como se tornou gestor? Em que ano, em que tipo de escola, cargo, funções?
- 7.2. Isso já constava dos seus planos de carreira ou foi um acaso?
- 7.3. Possuía preparação específica para o cargo? Qual?
- 7.4. Terá havido algo na sua vida pessoal ou profissional que o tenha predisposto para se dedicar à gestão escolar?
- 7.5. Como evoluiu a sua carreira de gestor antes de se ter tornado presidente e quantos anos exerceu essas funções?
- 7.6. Recorde como passaram a ser as suas relações com os colegas docentes, os alunos, os funcionários, as associações de pais e as famílias.
- 7.7. Fale-nos das dificuldades sentidas no desempenho do cargo.
- 7.8. Recorde como procurou aprofundar a sua preparação para o exercício das funções.
- 7.9. Aceitaria manter-se mais tempo no Conselho Directivo/ Executivo, mesmo sabendo que não tinha hipóteses de chegar a presidente? Porquê?
- 7.10. Fale-nos de actividades exteriores à escola de carácter associativo, político, paroquial ou empresarial que tenha desenvolvido durante este período?
- 7.11. Recorde algum(s) acontecimento(s) ocorrido neste período, que possa(m) ter influenciado de forma decisiva a sua evolução como gestor escolar?

8. A 1ª. experiência como Presidente do Conselho Directivo/Executivo

- 8.1. Como chegou a presidente? Tratou-se de uma iniciativa pessoal ou de um movimento de grupo. Foi eleito ou nomeado? Refira a legislação de enquadramento.
- 8.2. Se foi eleito, houve campanha eleitoral ou apenas apresentação de candidatura?
- 8.3. Tratou-se de uma iniciativa estritamente profissional ou resultou de algum envolvimento de forças da comunidade?
- 8.4. Para além das suas actividades profissionais tinha algum envolvimento relevante na comunidade ou militância de natureza político-partidária reconhecida?
- 8.5. Em caso afirmativo, como influiu esse facto na sua actividade de gestor escolar?
- 8.6. Que modelo organizativo escolheu para o funcionamento do CD/E?
- 8.7. De que “pelouros” se ocupava?
- 8.8. Descreva como eram as suas relações com os outros membros do CD/E, os docentes, os alunos, os funcionários, as AE e famílias.
- 8.9. E com outros presidentes de CD/E.
- 8.10. E com as autoridades educativas, designadamente, Coordenação de Área Educativa/Coordenação Educativa, Direcção Regional de Educação e organismos centrais do Ministério da Educação.
- 8.11. Que balanço faz dessa primeira experiência directiva?

9. Um presidente experiente

- 9.1. Há quantos anos é presidente de CD/E?
- 9.2. Por que razão prosseguiu como presidente de CD/E?
- 9.3. Tratou-se/trata-se de um impulso individual ou de grupo? É uma questão meramente interna à escola ou houve/há apoios da comunidade?
- 9.4. A legislação de enquadramento manteve-se ou mudou?
- 9.5. Descreva-nos algumas das características mais particulares desta escola (história, cursos, alunos, professores, comunidade).
- 9.6. Sob a sua direcção a escola envolveu-se nalgum programa especial de modernização administrativa e de aperfeiçoamento profissional de funcionários não docentes?
- 9.7. De aperfeiçoamento profissional de professores?
- 9.8. De melhoria de resultados dos alunos?
- 9.9. Qual é o seu papel na melhoria dos resultados da aprendizagem?
- 9.10. Analisa-os habitualmente com os professores? Define objectivos a alcançar e comunica-os a todos os professores? Avalia os resultados e age em conformidade?
- 9.11. Quais são os principais desafios que se lhe colocam como Presidente desta escola? Mantém-se os mesmos desde o início ou foram mudando ao longo do tempo?
- 9.12. Que juízo faz do desempenho global da escola em termos organizativos e de resultados dos alunos?
- 9.13. Descreva a estrutura de decisão formal e informal da escola. Quem faz o quê, no CE, Conselho Pedagógico, departamentos, etc.
- 9.14. E o processo subjacente às suas tomadas de decisão enquanto presidente, quando estão em causa, designadamente, orçamentos, aquisição de bens e/serviços, gestão dos recursos humanos docentes e não docentes, questões pedagógicas. Decide sozinho? Em reuniões colegiais? Ouve pareceres? Com quem se aconselha?
- 9.15. Sente-se responsável por traçar as grandes linhas do projecto educativo da escola ou considera que isso compete a outras pessoas/órgãos?
- 9.16. Sumarize numa frase curta o objectivo primordial do projecto educativo da escola.
- 9.17. Que liberdade e meios tem para mudar métodos e processos quando considera que algo não está a funcionar bem?
- 9.18. Enumere as principais categorias de tarefas que realiza e tente indicar um valor percentual para o tempo ocupado com cada uma delas.
- 9.19. Qual considera mais importante? A que lhe ocupa mais tempo?
- 9.20. Qual a que tem mais impacto nos alunos?
- 9.21. Qual a mais produtiva versus a menos produtiva do ponto de vista do interesse global da escola?

- 9.22. Descreva-nos as actividades que realiza num dia vulgar como presidente. É o que esperava quando iniciou funções? Gostava de fazer diferente? Especifique.
- 9.23. Assume-se como o principal protagonista na escola, o responsável máximo por tudo o que acontece, ou sente que a responsabilidade é repartida pelos detentores dos vários cargos? Dê exemplos.
- 9.24. Sente-se limitado na sua capacidade de acção pelo enquadramento legislativo em que tem de agir? Se tivesse mais autonomia poderia fazer mais e melhor? Fundamente.
- 9.25. Como encara o seu relacionamento com as estruturas locais, regionais e com os organismos centrais do ME?
- 9.26. E com as autarquias locais?
- 9.27. E com os pares, alunos e funcionários?
- 9.28. E com as Associações de Pais e famílias em geral?
- 9.29. Que opinião tem sobre o modo como se processa o acesso aos cargos de gestão escolar executiva em Portugal?
- 9.30. Como considera a questão da formação específica no contexto da selecção dos gestores escolares de topo em Portugal?
- 9.31. Para si foi mais relevante a formação prévia, a formação complementar ou a aprendizagem que tem feito no dia a dia? Especifique.
- 9.32. Que tipo de formação específica para o cargo tem feito ao longo do tempo em que tem exercido estas funções?
- 9.33. Como resolve a aparente contradição entre ser escolhido pelos pares e ter de responder administrativamente não perante quem o elege, mas perante o Ministério da Educação?
- 9.34. Para si o presidente é um “primus inter pares” ou um “principal”? Clarifique.
- 9.35. Compare as virtudes e defeitos dos sistemas eleitoral versus profissionalização para selecção de gestores escolares de topo.
- 9.36. A sua perspectiva de fundo enquanto presidente é a de um administrador/gestor ou a de um líder educativo? O que significa para si uma coisa e outra?
- 9.37. Que balanço faz da sua experiência na gestão escolar e que perspectivas tem para o futuro?
- 9.38. Que dicas daria a um candidato a presidente de um Conselho Executivo sobre a melhor forma de gerir uma escola em Portugal?

Muito obrigado pela sua colaboração

José Manuel Silva

8.3. As entrevistas aos representantes dos colectivos escolares

As entrevistas foram precedidas da elaboração do guião, adiante transcrito, em cuja introdução se explicam os objectivos e se solicita a colaboração com o compromisso de anonimato, caso algum dos respondentes não quisesse assumir a sua identidade.

Aliás, esta questão mereceu séria ponderação prévia tendo-se concluído ser impossível assegurar o anonimato a alguns dos respondentes por via das funções que desempenhavam e que permitiam a sua fácil identificação. Seria até pernicioso se não ficasse clara a sua identificação, pois esse facto prestar-se-ia à possibilidade de declarações de um respondente poderem ser atribuídas a outro ou outros, com as consequências nefastas que daí adviriam, pelo que acabou por se decidir não entrevistar quem exigisse o anonimato.

Também foi ponderado o facto de a não salvaguarda do anonimato poder afectar a liberdade das respostas, mas concluiu-se que quem se sentisse constrangido não responderia porque, obviamente, a colaboração era voluntária e isenta de qualquer pressão por parte do investigador.

A versão final do guião resultou de sucessivos aperfeiçoamentos, parte das quais decorrentes de sugestões de cinco peritos e dos pareceres da própria orientadora da investigação.

Neste caso o guião teve um carácter mais estruturado do que o anterior e a liberdade de resposta esteve um pouco mais condicionada. A partir das categorias de perguntas estabelecidas tentou cumprir-se um roteiro de respostas que não se afastassem do texto fixado e embora se procurasse dar liberdade aos respondentes, foi-se sempre tentando que não se afastassem do tópico em questão em cada momento.

Por razões práticas as entrevistas foram escritas, embora presenciais, sendo a fala dos entrevistados imediatamente transcrita. No final de cada entrevista foi possível corrigir imediatamente qualquer ideia menos clara ou qualquer parte do texto que não correspondesse exactamente ao querer do entrevistado.

As entrevistas feitas na Escola Dr. Joaquim de Carvalho decorreram entre os meses de Novembro de 2007 e Fevereiro de 2008 e na Escola Quinta das Palmeiras foram todas realizadas em Fevereiro de 2008.

Dos respondentes seleccionados, nenhum se recusou responder e todos aceitaram as condições definidas para a sua participação, sem qualquer reserva, e apenas um não foi entrevistado por se ter verificado existir uma relação familiar directa com o presidente de um dos conselhos executivos.

O texto completo das entrevistas realizadas está incluso nos anexos.

8.3.1. Guião da entrevista

Colega

Venho solicitar-lhe que no âmbito das actividades da 2.^a fase do trabalho de campo de uma tese de doutoramento que estou a realizar, cujo tema é **“Liderança, arquitectura organizacional e resultados em escolas portuguesas”**¹⁷¹, me responda a esta entrevista.

A primeira fase do trabalho de campo assentou numa entrevista em profundidade ao Presidente do Conselho Executivo da escola, que permitiu escrever uma narrativa sobre a sua história de vida e concluir sobre características fundamentais de liderança no desempenho das suas funções.

Nesta segunda fase procura-se contrastar as conclusões obtidas com as opiniões de outros actores fundamentais da escola, carreando para a investigação elementos susceptíveis de permitir uma melhor compreensão das características de liderança do presidente, aferir alguns aspectos da organização interna, das lideranças intermédias e dos resultados da escola, sejam os académicos, sejam os de imagem junto da comunidade.

Em termos formais está organizada em duas partes; na 1.^a solicitam-se comentários sobre o desempenho do Presidente do Conselho Executivo, na 2.^a são tratadas questões mais gerais sobre o exercício da liderança.

Esta entrevista é do conhecimento do Presidente do Conselho Executivo da escola, tem a sua aprovação, e os elementos recolhidos serão utilizados apenas para fins académicos.

A sua colaboração é indispensável, sem ela a investigação ficará incompleta, pelo que tomo a liberdade de lhe solicitar que responda com toda a sinceridade tanto mais que, como investigador, assumo consigo um compromisso ético de sigilo e comprometo-me a não divulgar a sua identidade, caso o não autorize.

Nome _____ Data _____

1.^a parte

O National College for School Leadership, instituição inglesa que actua no campo da formação de directores de escolas, define oito itens comportamentais que configuram o exercício de uma verdadeira liderança escolar.

Tomando-os como base, peço-lhe que, considerando o desempenho do presidente do Conselho Executivo, comente se o mesmo está de acordo com o enunciado, fundamentando e, se possível, dando exemplos.

¹⁷¹ O título da tese veio a ser posteriormente alterado.

1. Foco na aprendizagem e no ensino

O presidente coloca o foco da sua acção na aprendizagem e no ensino evidenciando a consciência de que a sua escola tem de estar orientada para o sucesso dos alunos e dos professores tornando-a uma escola eficaz e adoptando as estratégias necessárias para assegurar esse objectivo. Os líderes preocupam-se com o essencial, o ensino e a aprendizagem, não apenas em cumprir normativos ou calendários.

2. Promover relações interpessoais positivas

Trabalhar com todos e desenvolver relações pessoais de qualidade por forma a que as pessoas se sintam apoiadas e gostem do trabalho que desenvolvem é uma preocupação fundamental de qualquer líder.

3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos

Os verdadeiros líderes possuem visão de futuro, apontam caminhos, estabelecem objectivos ambiciosos e conseguem motivar as organizações para os cumprirem.

4. Melhorar a envolvente

A envolvente pode englobar tudo o que contribui positiva ou negativamente para o sucesso e o insucesso, para o bom ou mau clima de escola. Um líder não pode descurar a melhoria das condições de acolhimento dos alunos, dos apoios à aprendizagem, nem a formação dos recursos humanos.

5. Apostar no trabalho colaborativo

Apostar no trabalho colaborativo é fundamental para uma liderança eficaz. Um bom relacionamento inter-pessoal que motive para o trabalho cooperativo todos os actores que interagem numa escola e faça da articulação de tarefas o cerne do esforço do colectivo é condição indispensável ao sucesso.

6. Partilhar a liderança: formar equipas

Para além das pessoas individualmente consideradas, são as equipas que mudam as escolas. Daí a importância de os líderes serem capazes de partilhar a sua liderança e construir equipas coesas e produtivas.

7. Envolver a comunidade

A missão da escola será impossível se a comunidade não a compreender nem partilhar. Um líder tem um papel fundamental em estabelecer pontes com as famílias, com as autarquias, com todos os actores relevantes da comunidade. Se não houver sintonia nos objectivos e partilha de valores a missão da escola dificilmente deixará de fracassar.

8. Avaliar e inovar

Os líderes de sucesso são positivos, inovadores e conscientes dos riscos. A avaliação e a inovação são instrumentos essenciais da sua acção e elementos que credibilizam as suas propostas e mobilizam para a consecução de resultados.

2.ª parte

- a) As respostas anteriores aplicam-se exclusivamente ao desempenho do Presidente do Conselho Executivo ou podem, no todo ou em parte, ser extensivas a todo o órgão? Fundamente.
- b) Na escola existe apenas uma liderança vertical, e neste caso é personalizada no presidente ou exercida pelo órgão Conselho Executivo, ou é possível falar-se de liderança colectiva?
- c) Se no seu entender existe algum tipo de liderança colectiva, especifique quem a exerce e como se exerce, descrevendo os mecanismos que a viabilizam e as pessoas ou órgãos envolvidos.
- d) A liderança é aceite com entusiasmo, considerada como uma inevitabilidade, discutida ou considerada até dispensável?
- e) A escola é uma referência, sendo a procura de alunos superior à oferta. Que papel pode desempenhar neste processo a existência de uma liderança claramente assumida?
- f) Os resultados de aprendizagem são, de forma geral, considerados muito satisfatórios. Isto deve-se à qualidade do corpo docente e às características dos alunos ou também à existência de uma liderança afirmativa, factor que, neste caso, pode contribuir fortemente para o sucesso escolar dos alunos?
- g) Que papel desempenha a liderança na afirmação da escola no meio em que se insere e até para além das fronteiras da sua área de influência?
- h) Com a celebração do contrato de autonomia resulta mais ou menos necessária a existência de lideranças fortes, mais personalizadas ou mais colectivas? Fundamente.
- i) Independentemente do actual enquadramento legal e tendo em conta as exigências crescentes feitas às escolas pelos seus utentes e pela comunidade em geral, quem deve assumir o principal papel de liderança numa escola? Porquê?

- j) Da sua experiência, nas escolas portuguesas em geral o presidente do conselho executivo é mais conotado com a função administração, com a função pedagógica ou com ambas? Fundamente.
- k) O actual enquadramento legal, que privilegia o papel dos professores no funcionamento das escolas deve manter-se ou seria desejável que a gestão das escolas fosse mais aberta a formas de participação dos pais, das comunidades locais e dos alunos (no caso das secundárias)? Explícite.

Muito obrigado pela sua colaboração

José Manuel Silva

9. Caracterização das escolas. Análise documental

A caracterização das escolas contribui para uma imagem mais clara de cada uma das organizações e para uma melhor compreensão das suas dinâmicas internas. Quadros com resultados globais alcançados pelos respectivos alunos completam a análise realizada.

A análise é documental e fundamentada em elementos fornecidos por cada uma das escolas e pelas autarquias locais envolvidas, tendo sido utilizados os respectivos Projectos Educativos e Contratos de Autonomia, o Relatório de Avaliação Externa (2006) e as Cartas Educativas, respectivamente, dos concelhos da Figueira da Foz e da Covilhã.

9.1. A escola Dr. Joaquim de Carvalho

9.1.1. O contexto socioeconómico e cultural

O concelho da Figueira da Foz, com uma população de 63144¹⁷² habitantes, tem uma situação privilegiada, localiza-se junto à foz do rio Mondego, dispõe de um porto e de uma ampla frente de mar, tem boas praias, serra e excelentes acessibilidades.

É um dos pólos de atracção balnear e turística do país e, sendo esta uma das suas principais actividades económicas, tem vindo a ser revitalizada nos últimos anos com realizações de carácter cultural, desportivo e de animação.

A pesca é uma das actividades tradicionais, a que se associam a construção naval, a produção de conservas e a indústria do frio. A madeira, o vidro, os plásticos, os têxteis e, sobretudo, as celulosas completam o tecido industrial do concelho. O porto de mar, cuja actividade tem vindo a ser revitalizada, ultrapassa o âmbito regional, servindo um vasto inter-land.

O sector comercial é, contudo, o mais desenvolvido, predominando o comércio tradicional, com destaque para a restauração, seguida dos têxteis e vestuário.

¹⁷² Projecto Educativo da Escola, p.2.

O espaço agrícola envolvente é importante, dando origem ao desenvolvimento de serviços especializados dirigidos à agricultura, havendo culturas tradicionais como a do arroz.

A distribuição da população por sectores apresenta uma maior incidência no sector terciário, seguindo-se o sector secundário e por fim o primário, destacando-se no sector terciário o comércio, a hotelaria e a restauração.

A Figueira da Foz é uma cidade com uma vida social intensa e onde ocorrem frequentemente actividades de cultura e lazer - congressos, palestras, exposições, campeonatos desportivos. O Centro de Artes e Espectáculos, importante infra-estrutura de apoio à produção de actividades diversas, desempenha um papel muito relevante na oferta cultural, tanto a nível local como regional.

9.1.2. Breve nota histórica da escola

Um decreto de 6 de Outubro de 1932, era então Ministro da Instrução Pública Cordeiro Ramos, criou na Cidade da Figueira da Foz o Liceu Municipal do Dr. Bissaya Barreto, figura grada da região e do regime então vigente em Portugal e cuja influência terá pesado na decisão governamental de criar o novo estabelecimento de ensino.

As actividades lectivas iniciaram-se a 25 de Novembro, apenas com o 1.º ciclo liceal, num edifício adaptado para o efeito e, desde então, a escola não mais deixou de ter influência relevante na cidade, como instituição dedicada à instrução, como ao tempo de dizia, e colaborando em iniciativas relevantes da comunidade.

Em 1956 a formação oferecida alargou-se ao 2.º ciclo e em 1961 o Governo decidiu, face ao crescimento da população escolar e à impossibilidade de a Câmara Municipal da Figueira da Foz suportar as despesas com o liceu municipal, elevá-lo à categoria de Liceu Nacional e introduzir progressivamente o funcionamento do 3.º ciclo, permitindo que a população escolar da zona pudesse completar ali a frequência integral do ciclo de estudos liceal.

Abrangido entretanto por um plano governamental de construções escolares, o Liceu Nacional da Figueira da Foz, como passou a ser designado,

foi instalado em edifício próprio em Junho de 1968 e oficialmente inaugurado com pompa e circunstância e com a presença das mais altas individualidades públicas em 17 de Abril de 1969.

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974 foi abolida a distinção entre liceus e escolas técnicas¹⁷³ tendo o antigo liceu passado a denominar-se Escola Secundária n.º 2 da Figueira da Foz.

Na sequência de uma campanha iniciada em 1978 para que a escola adoptasse como patrono a figura do Dr. Joaquim de Carvalho (1892-1917), personalidade figueirense com acção relevante nas áreas da cultura e da educação, proposta que suscitou amplo apoio e empenho de professores e autarquia, uma portaria governamental de 1987 consagrou a designação "Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho - Figueira da Foz".

A partir de 1999, a escola ganha a designação actual – Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Dr. Joaquim de Carvalho.

9.1.3. A escola

A escola situa-se na zona norte da cidade da Figueira da Foz, na freguesia de Tavadede, inserida numa zona urbana residencial e próxima de equipamentos desportivos e de lazer – Estádio Municipal, Complexo Desportivo do Ginásio Clube Figueirense, Parque de Campismo e “Abadias”, vasta zona verde que constitui um dos *ex libris* da cidade.

É composta por três corpos: o edifício central, com quatro pisos, englobando a zona de serviços administrativos, bufete, Acção Social Escolar, salas de aula, laboratórios, gabinetes, biblioteca e oficinas, tendo agregado um salão de festas, cantina e cozinha; outro corpo constituído por pavilhões pré-fabricados; e o terceiro pelo pavilhão gimnodesportivo. Circundando o edifício, existem campos de jogos, pátios e jardins.

¹⁷³ Em Portugal, no período do Estado Novo (anterior à Revolução de 1974), o ensino secundário era ministrado em liceus e escolas técnicas. Os primeiros ministravam um ensino mais académico e menos profissionalizante, muito orientado para a preparação para o prosseguimento de estudos superiores, as segundas tinham um cariz muito mais profissionalizantes e não asseguravam acesso directo ao ensino superior. Esta dicotomia, muito marcada socialmente, os jovens oriundos de famílias com mais possibilidades iam normalmente para os liceus, os das famílias menos abastadas iam para as escolas técnicas industriais e comerciais, foi abolida no período posterior àquela revolução.

Dos mais de 1200 alunos que frequentam a escola, aproximadamente 25% frequentam o 3º CEB, e os restantes 75%, o ensino secundário, dos quais cerca de 10% em ensino nocturno por módulos e cursos educação formação. Tem 134 professores e 43 funcionários não docentes.

Além da oferta de cursos científico-humanísticos, a nível do secundário, a escola oferece ainda cursos profissionais de técnico de informática de gestão e técnico de design e ensino recorrente por módulos de nível secundário. Este ano tem também cursos EFA de nível básico e secundário e, excepcionalmente, uma turma do 2º ciclo de PIEF. Gere ainda um Centro Novas Oportunidades e está envolvida num conjunto de projectos de desenvolvimento educativo. É sede do Centro de Formação de professores do Concelho.

a) Autoavaliação e decisão

A atitude reflexiva é uma prática corrente na escola o que justifica que no período de preparação do Plano Educativo 2006-2008 tenha sido realizado um exercício de auto avaliação onde foram destacados os pontos fortes e menos positivos resultantes de um amplo debate interno conduzido pelos órgãos de direcção e onde participaram todos os actores escolares.

Feito o diagnóstico foi elaborada uma proposta de plano, aprovada por unanimidade em reunião da Assembleia de Escola em 27 de Junho de 2006, competindo também a este órgão acompanhar e avaliar a sua execução, de acordo com o Regulamento Interno. Dos seus traços mais marcantes fica o registo seguinte.

Foram identificados como pontos fortes ao nível das instalações e equipamentos as boas condições físicas dos edifícios pedagógicos e dos serviços, bem como dos espaços envolventes, a segurança e a existência de um circuito interno de vídeo-vigilância, a qualidade dos equipamentos didácticos de suporte às actividades de ensino, as funcionalidades disponibilizadas pela biblioteca, bem como as excelentes condições de acolhimento e de serviço que esta oferece a toda a comunidade académica.

Ao nível dos recursos humanos foi considerado como uma mais valia da escola o facto de o corpo docente ser bastante estável e qualificado, existir um conjunto de serviços especializados de apoio educativo que dão uma boa cobertura às necessidades dos alunos, o corpo de funcionários ser constituído por colaboradores muito empenhados.

Ao nível da relação institucional também foi positivamente assinalado o óptimo relacionamento entre a assembleia de escola, conselho executivo e conselho pedagógico.

No domínio da gestão considerou-se serem pontos a favor da escola a boa organização e articulação entre os respectivos serviços e a gestão integrada.

Em termos estritamente pedagógicos assinalou-se o facto de se verificarem bons resultados académicos nos vários ciclos de ensino, existirem actividades de complemento curricular e funcionarem clubes que polarizam o interesse dos alunos em torno de matérias não constantes do currículo formal, uma excelente articulação com a comunidade e práticas de auto avaliação.

Para além dos pontos fortes referidos, foram também registados os reconhecidos num relatório da IGE – avaliação integrada das escolas (Junho de 2000) que assinalou a liderança pedagógica efectiva e reconhecida, um forte envolvimento dos actores escolares na vida da escola, a circulação da comunicação e informação entre toda a comunidade escolar, um clima organizado e tranquilo propício ao ensino e à aprendizagem e à valorização e potenciação das competências dos alunos.

Relativamente aos pontos menos conseguidos, concluiu-se ser ainda necessário aperfeiçoar os aspectos relativos à organização, diversificação e articulação das actividades do conjunto do corpo docente, em particular com os directores de turma, rentabilização dos apoios educativos, através da criação de mecanismos mais eficazes de recolha, análise e circulação de informação sobre aprendizagens a realizar ou já realizadas, melhor articulação curricular, produção colaborativa de materiais didácticos e de avaliação, construção e utilização de instrumentos de avaliação mais diversificados, formação efectiva nas novas tecnologias do pessoal docente e não docente.

Também foram referenciados resultados académicos menos bons no 12.º ano, taxas de assiduidade dos alunos abaixo do desejável, pouca

predisposição para actividades de substituição por parte dos professores, utilização pouco criativa e formativa dos tempos livres, nomeadamente dos tempos de substituição. Situações que hoje se encontram minoradas quer em termos de resultados, quer em termos de assiduidade dos alunos, tendo sido essa situação monitorizada e sido tomado um conjunto de medidas para a sua redução.

Relativamente às actividades de substituição implementaram-se medidas, permuta entre docentes do conselho de turma e ou do departamento e aulas de compensação, que permitiram que a relação de aulas dadas relativamente às previstas atingisse valores da ordem dos 99% reduzindo assim o problema.

Em termos das condições físicas das instalações foram referenciadas as limitações de acesso entre pisos por parte de deficientes, as instalações gimnodesportivas e algumas instalações sanitárias a necessitarem de requalificação.

No âmbito de vigência do Plano Educativo foram considerados como objectivos gerais a desenvolver sob o ponto de vista pedagógico e de promoção do desenvolvimento cívico, fomentar uma cultura de cidadania capaz de revalorizar os valores da pessoa humana, da democracia e do exercício responsável da liberdade individual; promover um ensino/aprendizagem que forme cidadãos mais habilitados que contribuam para uma sociedade mais desenvolvida; consciencializar para a defesa do património natural e cultural; promover a educação para a saúde e para o consumo; despertar a atitude crítica e interventiva em relação aos problemas da comunidade escolar e do meio onde a escola se insere; desenvolver um olhar crítico sobre os problemas que afectam toda a humanidade; consciencializar para um diálogo inter cultural; promover o espírito de cidadania europeia.

Para alcançar as metas traçadas a escola considerou ser necessário valorizar as actividades em torno dos projectos e dos clubes, criando condições para a sua funcionalidade e eficácia; desenvolver parcerias, intercâmbios e programas de extensão, com instituições/empresas com interesse para a escola; promover o envolvimento dos alunos nos órgãos de gestão onde estão representados; dinamizar a análise/reflexão do regulamento interno pela

comunidade discente; promover a consciencialização de que todos podem e devem contribuir para o desenvolvimento cívico dos alunos.

Considerando a multiplicidade de interesses em jogo e as necessidades dos alunos, designadamente a necessidade de promover o seu desenvolvimento global, a escola considera no seu Projecto Educativo que os alunos devem ser formados na perspectiva do *saber ser, saber estar, saber fazer e saber*.

Para alcançar estes objectivos considerou-se necessário desenvolver potencialidades físicas, intelectuais e artísticas, bem como comportamentos facilitadores da aprendizagem; promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; desenvolver competências e conhecimentos sólidos, enfatizando a Língua Portuguesa, a Matemática e a Língua Estrangeira – Inglês; perspectivar a avaliação interna como um elemento fundamental na promoção do sucesso.

Relevante para este conjunto de metas é também a promoção de projectos escolares e profissionais que valorizem os diferentes cursos de carácter geral, tecnológicos e profissionais; a valorização de todas as saídas profissionais como forma de integração na sociedade; a consideração do sistema escolar e educativo na óptica do desenvolvimento de todas as potencialidades individuais; a criação de hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito e de disponibilidade e adaptação à mudança.

Para a concretização destes objectivos a escola julgou pertinente manter práticas de ensino/aprendizagem de qualidade; desenvolver programas de apoio e complementos educativos capazes de promover o sucesso educativo; articular a actuação de professores, alunos, pais/encarregados de educação e dos outros agentes educativos de forma global; analisar e reflectir sobre os resultados obtidos na avaliação sumativa, de forma a uniformizar critérios, coordenar actividades e corrigir eventuais discrepâncias.

Tendo por base os níveis de sucesso conseguidos nos últimos anos, a escola reitera o empenhamento em manter esses valores como referência, como sejam as taxas de transição/aprovação superiores a 95% para o 3.º ciclo e de abandono a tender para zero. Para o ensino secundário, 80% e 5%, respectivamente; continuar a fazer da análise e reflexão dos resultados da

avaliação e das estratégias que lhe serviram de suporte um instrumento indispensável de promoção do sucesso ao nível dos diversos intervenientes professor-turma, conselhos de turma e directores de turma-encarregados de educação; planificação, realização e avaliação de actividades de enriquecimento curricular como componente educativa; estímulo da assiduidade de toda a comunidade escolar, de molde a que seja tendencialmente 95%.

Para que a concretização destes objectivos seja possível, a escola definiu no Plano Educativo 2006-2008 como tendo um papel central a desempenhar a biblioteca escolar/centro de recursos educativos, tendo considerado

que a mesma assume um papel de capital importância quer no desenvolvimento de capacidades e competências dos alunos/utilizadores, quer como iniciadora de hábitos a observar na vida adulta.

Nesta perspectiva, a biblioteca escolar/centro de recursos educativos deve desenvolver um plano de acção caracterizado pela autonomia de meios, materiais e humanos, mas com planificação e estratégias concertadas com outros elementos da comunidade escolar e educativa.

O desenvolvimento e operacionalização dos objectivos da biblioteca escolar/centro de recursos educativos, nas suas múltiplas funções – informativa, educativa, cultural e recreativa – devem ser equilibradas, totalmente ao serviço da formação de cidadãos esclarecidos com sentido de pertença e, ao mesmo tempo, de interdependência, com perfeita consciência do seu papel na sua escola, na sua comunidade e no seu mundo. (p.8)

No plano administrativo-financeiro e institucional prevê-se a articulação entre os diversos órgãos de gestão e administração da escola e entre estes e outras escolas e instituições que prossigam actividades comuns, uma gestão financeira clara e transparente, privilegiando as diversas componentes pedagógicas e o desenvolvimento e melhoria das condições físicas e ambientais da escola.

Para isso aponta-se como necessário desenvolver redes de comunicação entre os diversos órgãos de gestão e administração, estabelecer parcerias com outras entidades, desenvolver acções de promoção/divulgação

da Escola, elaborar o plano e o orçamento de acordo com propostas do conselho pedagógico, desenvolver um plano de emergência e realizar acções de segurança, requalificar e adquirir mais equipamento informático e informatizar o inventário.

b) Implementar o Projecto Educativo

Tratando-se de um conjunto de metas ambiciosas reconhece-se no próprio Projecto que para a sua consecução com êxito se torna necessário descentralizar tarefas e assegurar uma maior participação de todos os actores, desenvolver redes de comunicação que possam assegurar o fluxo de informação indispensável para que cada órgão realize com eficácia o acompanhamento e a avaliação do desenvolvimento das acções previstas e fazer as recomendações adequadas com vista ao desenvolvimento do projecto educativo, do projecto curricular e ao cumprimento do plano anual de actividades.

Daí a necessidade de a escola ter um projecto educativo (PE) que é concretizado pelo projecto curricular, plano anual de actividades (PAA) e plano de actividades de enriquecimento curricular, planos curriculares, regulamento interno (RI), projectos de desenvolvimento educativo e plano de orçamento da escola, tendo em vista os objectivos definidos neste projecto educativo.

Contudo, pode-se ter tudo isto e nada ter. Todos estes projectos e planos só fazem sentido quando saem do papel e se concretizam no dia-a-dia, num processo dinâmico e assumido por todos e em obediência a critérios que se pretende sejam de: trabalho, disciplina, exigência e rigor. (p.8)

c) O Projecto Curricular

Tomando como ponto de partida o Projecto Educativo, a escola elaborou um Projecto Curricular assente na ideia de que “não queremos ser meros executantes de políticas educativas” (p9).

Para isso havia que compreender a essência e a dinâmica do mundo de hoje com toda a sua complexidade, o papel da escola na comunidade e no

país, assumir esse papel com responsabilidade e humildade, tomar em consideração as potencialidades e limitações dos vários actores, “repensar e questionar, criticar e contribuir, criar condições e orientar, estabelecer metas concertadas, construir projectos consequentes, ensinar e aprender, aprender e ensinar” (p.9), com vista a:

- *Promover uma formação diversificada e equilibrada, tendo como referência o projecto educativo da escola, as características particulares dos alunos, os objectivos e o perfil de competências do ensino básico, os objectivos e princípios orientadores (organização e gestão do currículo, e avaliação das aprendizagens) do ensino secundário;*
- *Informar a comunidade escolar dos planos curriculares, permitindo o conhecimento antecipado da sequência curricular entre anos;*
- *Indicar, de uma forma sucinta, as principais matérias/actividades a desenvolver em cada área disciplinar e as características das actividades de enriquecimento curricular;*
- *Apresentar, na generalidade, as diferentes modalidades e os diversos instrumentos de avaliação;*
- *No 3.º ciclo, servir de matriz referencial para a elaboração do projecto curricular de turma, o qual terá características diferenciadas em função do grupo/turma a que se destina. (p.11)*

A consecução do Projecto Curricular exige uma operacionalização rigorosa dos currículos estabelecidos a nível nacional, procedendo à sua adaptação às condições e “anseios” da escola “e de cada um dos alunos”, trabalhando com rigor, disciplina, exigência e estabelecendo as seguintes prioridades:

- *Nas áreas curriculares disciplinares/disciplinas, opções que favoreçam a aquisição das aprendizagens e competências que os alunos devem atingir no final do seu ciclo de estudos;*
- *A articulação de saberes entre as áreas curriculares não disciplinares e disciplinares, nomeadamente na sua vertente de desenvolvimento de competências inter e transdisciplinares;*
- *A avaliação do processo de ensino-aprendizagem, ao nível das práticas e dos resultados;*

- *A cooperação escola-família;*
- *O combate ao insucesso e abandono escolares;* (p.9)

Com o sucesso escolar como meta referencial a escola utilizou a margem de liberdade disponível no âmbito da gestão curricular para privilegiar as áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa, Matemática e Línguas Estrangeiras por serem entendidas como propiciando condições facilitadoras não só da aprendizagem nas restantes áreas do currículo, como também da integração dos alunos quer em cursos de prosseguimento de estudos, quer na vida activa e também as Ciências Físicas e Naturais, pela importância crescente que assumem numa sociedade científica e tecnológica avançada.

A articulação de saberes entre as áreas curriculares não disciplinares e disciplinares, nomeadamente na vertente de competências inter e transdisciplinares, para além do seu desenvolvimento no âmbito das áreas curriculares, terá como espaço privilegiado as áreas curriculares não disciplinares – estudo acompanhado, área de projecto e formação cívica (3.º ciclo) e área de projecto/ projecto tecnológico (ensino secundário). Aqui se poderá estabelecer a relação entre as várias áreas do currículo e se procurará dar resposta a dificuldades ao nível do reforço do desenvolvimento de competências transversais, conforme as necessidades detectadas pelos professores e as opções decididas pelo conselho de turma, consideradas tanto a nível de grupo como individualmente. (p.10)

A monitorização do processo e a avaliação dos resultados merecem uma atenção particular tendo para o efeito sido previstos registos que “envolvam os intervenientes - alunos e professores – , de modo a fornecer pistas seguras de orientação no caminho a seguir” (p.10)

Esta avaliação inserir-se-á na prática habitual de auto-avaliação, através da sua monitorização e posterior conhecimento e reflexão em diversos contextos - conselho de turma, departamento, conselho pedagógico, assembleia de escola - por forma a constituir um meio regulador da actividade educativa, conferindo-lhe não só visibilidade mas também confiança. (p.10)

A intervenção da família é considerada um elemento fundamental na estratégia da escola estando prevista a sua intervenção regular “incentivando-se o seu envolvimento activo na consciencialização do papel da escola como promotora de formação, valorizando o esforço da comunidade na educação da sua juventude” (p. 10), sendo colocada à disposição das famílias instrumentos de comunicação rápida, nomeadamente uma “linha do director de turma”, e consulta a documentação disponibilizada no sítio da escola visando facilitar o acesso a informação *on time*.

O combate ao insucesso, absentismo e abandono escolares são parte integrante de uma estratégia visando o sucesso dos alunos tendo a escola adoptado um conjunto de procedimentos destinados à monitorização e superação de problemas detectados:

- *Monitorização de alunos com necessidades e inventariação dessas necessidades;*
- *Adopção de medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver;*
- *Encaminhamento de casos especiais para os serviços especializados de apoio educativo;*
- *Estabelecimento de indicadores de sucesso. Disciplinas/áreas curriculares não disciplinares com menos de 75% de positivas e/ou 0,4 (3.º ciclo) ou 2 valores (ensino secundário), ou mais, abaixo da média da turma devem ser devidamente analisadas e justificadas pelo conselho de turma;*
- *Adopção de um toque de encaminhamento antes do início da aula como forma de introduzir rigor na pontualidade;*
- *Comunicação da falta, na hora, aos EE que assim o desejem (3.º ciclo);*
- *Rigor na aceitação de justificações de faltas;*
- *Sempre que um aluno atinja o limite de faltas (justificadas ou injustificadas) a qualquer disciplina, poderá haver lugar a uma reunião com o presidente do CE, o respectivo director de turma, o encarregado de educação e o aluno para que, em conjunto, analisem a situação e cheguem a um consenso para pôr fim a esta;*
- *Aconselhamento personalizado (no Conselho Executivo) para alunos - e seus EE, quando menores -, que manifestem intenção de anular a*

matrícula a qualquer disciplina; só depois o requerimento deverá dar entrada na secretaria;

- *Sensibilização dos pais e encarregados de educação para a participação na vida escolar dos seus educandos;*
- *Apoio reforçado em termos de auxílios económicos a alunos carenciados.*
(p.11)

Finalmente, a consecução do Projecto Educativo e do Projecto Curricular concretizam-se num Projecto Curricular de Turma da responsabilidade do Conselho de Turma. Os projectos de escola e de turma são complementares pois

o primeiro serve de referência para o desenvolvimento do currículo, para esboçar as linhas gerais de adaptação ao programa nacional, às exigências da população escolar, e para explicitar as opções curriculares da escola; o segundo procura adaptar a programação ao contexto da sala de aula face aos problemas e potencialidades concretos do grupo/turma, para reforçar/consolidar aprendizagens.

Este projecto resultará da avaliação inicial, em todas as áreas do grupo/turma, feita para detectar eventuais pontos fortes e fracos (individuais e/ou colectivos), devendo integrar estratégias de diferenciação pedagógica e adaptação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família. (p.11)

d) Modalidades de avaliação e procedimentos avaliativos

A importância da avaliação é sublinhada como “elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo a recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (p.14).

Nesta conformidade compete ao Conselho Pedagógico no início do ano lectivo, no respeito pelas orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação para cada ano/ciclo de escolaridade, sob proposta dos departamentos curriculares e coordenadores de ciclo.

A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.

A avaliação sumativa consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projecto curricular de turma respectivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências.

Nas áreas curriculares não disciplinares, a avaliação sumativa utiliza elementos provenientes das diversas disciplinas e áreas curriculares. (p. 14)

O carácter formativo da avaliação é uma preocupação reiterada, apoiada em diversos instrumentos de avaliação adequados a cada situação, “a par da atenção dada à evolução do aluno numa lógica de ciclo”.

“Sempre criterial” e tomando como ponto de referência o projecto curricular de turma e as planificações, além de eventuais adaptações a planos e programas educativos individuais, a escola compromete-se com a uniformização de procedimentos, reforçando perante a comunidade a importância da confiança na eficácia dos critérios avaliativos utilizados pela escola, no âmbito de uma prática de exigência e rigor e no enquadramento legal da autonomia e responsabilidade que lhe incumbem.

Sempre que tenha lugar qualquer actividade de avaliação sumativa, compete ao conselho de turma reanalisar o projecto curricular de turma, com vista à introdução de eventuais ajustamentos ou apresentação de propostas para o período ou ano lectivo seguintes.

No final do ano lectivo, a escola procederá à análise dos resultados da avaliação sumativa bem como as propostas feitas pelos conselhos de turma em resultado da avaliação dos seus projectos, conjuntamente com outras que eventualmente surjam, procedendo-se à introdução das alterações consideradas convenientes ao Projecto Curricular.

9.1.4. A avaliação externa. Domínios chave do desempenho educativo

A escola foi submetida, a seu pedido e no âmbito de um projecto piloto, a uma avaliação externa a cargo de um grupo de trabalho nomeado por despacho conjunto do Ministro das Finanças e Ministra da Educação, e que visitou a escola em 4 e 5 de Maio de 2006, de que resultou o Relatório de Avaliação Externa (2006), aqui tomado como referência por permitir uma visão independente e aprofundada sobre a escola, contribuindo para uma caracterização mais completa.

Pretendeu-se nesta fase piloto da avaliação, e presentemente (2008) já em fase de generalização em todo o país, ouvir e observar cada escola, recolhendo evidências que permitissem

identificar pontos fortes e fracos no seu desempenho, bem como as oportunidades de desenvolvimento criadas e os constrangimentos a ultrapassar, com vista a ser disponibilizado um conjunto de informações que constitua um instrumento de regulação interna e de prestação de contas sobre a qualidade dos desempenhos escolares, indispensáveis à administração e à sociedade em geral.

Além da observação directa e da análise documental realizada pela equipa externa, a Escola procedeu à sua própria apresentação de acordo com um guião previamente definido. Em sequência, foram entrevistados e ouvidos em sucessivos painéis, as estruturas de direcção, gestão e administração bem como as de orientação pedagógica da escola, representantes dos serviços de orientação e apoios educativos, dos alunos, dos funcionários não docentes e de pais e encarregados de educação.

Desta avaliação resultaram classificações dos níveis de desempenho escolar alcançado em cinco domínios chave:

- *Resultados – Muito Bom*
- *Prestação do serviço educativo – Muito Bom*
- *Organização e gestão escolar – Bom*
- *Liderança – Muito Bom*
- *Capacidade de auto-avaliação e de progresso da escola – Muito Bom*

Cada domínio chave foi operacionalizado recorrendo a um conjunto de factores que os sustentam e classificado de acordo com uma escala de avaliação de quatro níveis. (p.1-2)

a) Resultados

Sucesso académico

Verificou-se a existência de progressos nas aprendizagens, tendo-se constatado que o índice de sucesso se apresentava, em termos relativos, “bastante elevado”, até por comparação com o conjunto de escolas envolvidas na avaliação piloto sendo evidente uma forte aposta no ensino experimental das ciências, particularmente da Física.

Ao nível da avaliação registou-se a utilização de instrumentos de análise e uma preocupação de calibração dos testes e das classificações

A taxa de abandono revelou-se bastante baixa, tendo-se constatado a existência de uma preocupação partilhada quanto à necessidade de controlar permanentemente este item, existindo práticas preventivas consolidadas de acompanhamento dos alunos e de contactos com as famílias por forma a reduzir a possibilidade da sua ocorrência.

Valorização dos saberes e da aprendizagem

Apesar dos estratos sócio-culturais dos alunos serem elevados, registou-se o esforço da escola em não se conformar com esse facto adoptando medidas de estímulo e valorização do conhecimento propiciando aos alunos oportunidades para ao seu aprofundamento através de múltiplas iniciativas, umas realizadas a nível interno, outras abrangendo elementos exteriores à escola, outras ainda abertas a toda a comunidade de que é exemplo primeiro a Semana Cultural¹⁷⁴.

¹⁷⁴ Realização anual aberta e com intervenção da Comunidade

Comportamento e disciplina

A existência de um clima de entendimento, respeito pessoal mútuo, acatamento de princípios e regras foi evidente tendo-se constatado que o relacionamento entre os actores educativos era muito positivo.

No aspecto disciplinar foi identificado um claro código de conduta, uma autoridade acatada e uma reduzida incidência de problemas disciplinares, havendo completo acordo nesta matéria entre alunos, pais, professores e funcionários.

Participação e desenvolvimento cívico

Ficou patente a preocupação da direcção no envolvimento dos alunos nas decisões, permitindo-lhes, nalguns casos, larga margem de responsabilidade e liderança, como no caso da semana Cultural e outras, verificando-se a existência de uma clara identificação dos alunos com a escola e uma elevada auto-estima, com um forte reconhecimento do papel fulcral desempenhado pelos órgãos de gestão.

b) Prestação do serviço educativo

Articulação e sequencialidade

A articulação e interacção entre docentes foi considerada como um elemento a assinalar não parecendo existir hiatos entre matérias e as decisões sobre o que ensinar participadas. Registou-se como positivo que nos momentos de transição entre ciclos fosse disponibilizado apoio aos alunos e aos seus encarregados de educação, tendo-se também assinalado como muito significativa a existência de uma forte liderança a nível das turmas.

Diferenciação e apoios

Constatou-se que é feito o acompanhamento e detecção das situações que requerem intervenção através de uma equipa diversificada, competente e

com capacidade de intervenção, sendo a sua acção articulada com as direcções de turma e famílias, “havendo evidência de sucessos”.

Abrangência do currículo

Verificou-se a existência de uma forte aposta no incentivo a práticas activas de aprendizagem, designadamente nas ciências e na Física, em particular, onde se disponibilizam instalações e equipamentos adequados a um ensino motivador e experimental, sem que isso prejudique outros aspectos de natureza cultural e o estímulo da dimensão artística, constituindo-se esta área de acção da escola como muito positiva e consequente.

Oportunidades de aprendizagem

Ficou evidente a preocupação da escola em controlar factores relevantes na criação de oportunidades de aprendizagem, sejam do domínio organizacional, sejam do foro pessoal e relacional.

Registou-se um cuidado particular no processo de constituição das turmas, tendo em conta a sensibilidade dos alunos e a sua melhor ou pior inserção a nível pessoal ou de grupo, bem como as interacções com os professores.

A taxa de absentismo é muito baixa pelo que as aulas de substituição são uma rotina sem problemas e o facto de haver uma elevada percentagem de docentes nos escalões mais elevados deixa-lhes mais tempo para actividades não docentes de apoio aos alunos.

A coordenação intra e interdisciplinar foi considerada eficaz e os conselhos de turma onde se desenrola o trabalho de articulação ocupam muito mais tempo do que o legalmente exigível.

Equidade e justiça

Com uma população maioritariamente oriunda da classe média alta, os alunos apresentam excelentes níveis de motivação e elevada percentagem de intenções de prosseguimento de estudos para o ensino superior, registando-se

uma boa articulação com as famílias e estratégias visando o seu envolvimento nas actividades da escola.

A preocupação de integrar de forma harmónica os alunos verifica-se até no facto de os alunos que chegam para o 10º ano, vindos de outras escolas (quase 50%) serem distribuídos pelas diversas turmas por forma a evitar grupos ou diminuir a ocorrência de fenómenos de identificação espúria, facto sublinhado com agrado pelos próprios alunos que, inclusive, o sublinharam á Comissão de Avaliação.

Articulação com as famílias

É óbvia a existência de um trabalho consequente de aproximação com as famílias, seja com os seus representantes organizados em torno da Associação de Pais, seja nas relações dos directores de turma ou dos próprios professores com os encarregados de educação dos respectivos alunos.

As famílias estão informadas sobre o Plano Educativo da escola, sobre os seus regulamentos e as suas iniciativas e são estimuladas à participação e intervenção.

Valorização e impacto das aprendizagens na educação

Os órgãos da escola e os próprios professores reconhecem a existência de um ambiente geral de motivação e alta auto-estima entre os alunos e uma procura orientada para as ciências e as áreas potencialmente conducentes à entrada em cursos superiores, registando-se uma elevada percentagem de prosseguimento de estudos.

c) Organização e gestão escolar

Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade

O planeamento e as actividades de gestão mereceram avaliação bastante positiva, tendo-se verificado que a intervenção da direcção é evidente em aspectos como a requalificação dos espaços e a segurança na escola e

numa clara articulação da componente pedagógica ao nível da turma e da coordenação dos Directores de Turma, tendo sido reconhecidas como “indiscutíveis” as qualidades dos seus protagonistas.

Gestão dos recursos humanos

Constatou-se que a direcção, por estar muito próxima dos diversos intervenientes, conhece as competências pessoais e profissionais dos professores e do pessoal não docente, e tem-nas em conta na forma como exerce a sua gestão, o que resulta evidente, por exemplo, na selecção dos directores de turma e na forma como estes exercem as suas funções em relação às suas turmas.

Relativamente ao pessoal não docente, considerou-se adequado o seu número e suficiente a sua formação, aliás objecto de actualização regular, existindo especialização técnica nos sectores onde necessário, como nos laboratórios.

Qualidade e acessibilidade dos recursos

A envolvência da escola é agradável, os espaços estão bem tratados e mantidos. As diferentes instalações são adequadas às funções, as áreas laboratoriais estão bem instaladas, os meios informáticos estão ao nível do desejável e as redes são funcionais e bem geridas.

Há um claro esforço da escola para participar em projectos internacionais e uma busca bem sucedida para angariação de meios financeiros próprios cuja aplicação se faz, “indiscutivelmente, de modo alinhado com os grandes objectivos e projecto educativo” (p. 7).

Ligação às famílias

Existe uma interacção evidente entre a escola e as famílias, tendo-se construído uma relação de verdadeira empatia, acatando as famílias os princípios e regras da escola, a quem reconhecem boa organização e exigência, evidenciando indisfarçável orgulho em terem ali os seus educandos.

d) Liderança

Visão e estratégia

Uma liderança “forte, eficiente e eficaz” foi claramente identificada e relacionada com a existência de objectivos, metas e calendários assumidos, uma forte motivação dos órgãos dirigentes, ouvidos e reconhecidos pelos vários intervenientes, e com forte capacidade de realização.

Resulta óbvio que os órgãos de gestão planeiam a sua acção em termos programáticos e de intervenção na escola e na comunidade, existindo um forte sentimento de identidade e uma clara assumpção da vocação da escola como oferecendo um conjunto de mais-valias em termos de qualidade de ensino, equipamentos em geral e laboratórios em particular, e que contribuem para o carácter de estímulo vocacional associado á oferta formativa e à procura excedentária.

Motivação e empenho

A motivação e o empenho dos responsáveis é notório, havendo provas evidentes de que a direcção é ouvida e respeitada, podendo às vezes parecer um pouco centralizadora, embora se reconheça existir espaço para a intervenção para as estruturas intermédias.

Abertura à inovação

A abertura à inovação é uma atitude cultivada pela direcção e pelos órgãos de gestão intermédia e muito assente na utilização das mais modernas tecnologias de suporte a metodologias pedagógicas mais actualizadas.

A abertura à inovação e o envolvimento em projectos internacionais foram dois itens reconhecidos como positivos, embora tendo-se assinalado alguma reserva relativamente aos indicadores de inovação e aos impactos generalizados nos alunos das parcerias internacionais.

Parcerias, protocolos e projectos

O fomento das parcerias com entidades diversas e a participação em vários projectos internacionais no âmbito, sobretudo do (Socrates/Comenius), bem como eventos como olimpíadas várias (Matemática, Física) e a colaboração em eventos nacionais e em programas e projectos diversos dão testemunho de uma escola aberta, que cultiva um ambiente propício ao desenvolvimento de formações complementares às curricularmente previstas e indispensáveis à formação de cidadãos informados e interventivos.

e) Capacidade de auto-regulação e progresso da escola

Auto-avaliação

A capacidade de a escola realizar a sua própria auto-avaliação foi reconhecida como uma mais-valia, verificando-se a existência de dados disponíveis e conhecimento da sua relevância ao nível dos órgãos de gestão, sendo reconhecida a existência de uma reflexão efectiva e permanente “feita com cabeça embora com muita paixão e uma justificada auto-estima” (p. 8).

Sustentabilidade do progresso

Ao reconhecer-se que a escola já atingiu níveis de progresso assinaláveis e que a prestação do serviço é muito sólida, resulta evidente que as novas metas tenham sobretudo em conta a necessidade de um salto qualitativo “só possível com metas e objectivos científicos generalizados, muito focados na excelência a todos os níveis, nomeadamente dos alunos” (p. 4).

f) Considerações finais

De acordo com o relatório da equipa de avaliação, a escola apresenta um conjunto de pontos fortes, cuja relevância é indiscutível e de que se destacam:

- *Uma direcção com objectivos claros e capacidade de liderança, de fazer escolhas e de as prosseguir com persistência;*
- *Um corpo docente muito estável e muito motivado;*
- *Uma boa articulação entre as várias estruturas, com disponibilidade para uma colaboração activa;*
- *Uma inserção no meio ambiente bem articulada, prestigiada e geradora de uma forte auto estima em toda a comunidade;*
- *Uma forte aposta nas ciências (nomeadamente na componente laboratorial) e em particular na Física;*
- *Bons resultados académicos. (pp. 8-9)*

Como elementos sólidos de desenvolvimento sustentado podem indicar-se os seguintes:

- *Um corpo docente estável, motivado e competente;*
- *Uma forte aposta sectorial (nas ciências) sem descuidar outras áreas culturais e artísticas;*
- *Uma gestão dinâmica e inovadora;*
- *Uma boa articulação com a comunidade envolvente;*
- *Um corpo discente motivado, exigente e com expectativas significativas. (p. 9)*

9.1.5. O Contrato de Autonomia

No âmbito do desenvolvimento do regime jurídico da autonomia das escolas, consagrada pelo Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, e ao abrigo do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, e demais legislação aplicável, a escola celebrou com o Ministério da Educação um contrato de autonomia, de que se transcrevem os aspectos mais significativos¹⁷⁵.

¹⁷⁵ O texto completo está transcrito nos anexos.

a) São objectivos do contrato:

1. *Prestar um serviço público de qualidade;*
2. *Desenvolver uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e do exercício responsável da liberdade individual;*
3. *Promover um ensino/aprendizagem que forme cidadãos mais habilitados que contribuam para uma sociedade mais desenvolvida;*
4. *Fomentar uma inserção no meio ambiente bem articulada, prestigiada e geradora de uma forte auto-estima em toda a comunidade;*
5. *Criar um espaço onde exista uma boa relação dentro da comunidade escolar, que privilegie a comunicação entre todos, onde se estabeleçam compromissos de realização, se controlem e avaliem resultados, se deleguem funções e se mantenha uma abertura constante à comunidade, envolvendo e comprometendo todos nas tarefas que eficazmente deve cumprir;*
6. *Proporcionar um ensino-aprendizagem com recurso a metodologias activas e às novas tecnologias de informação, desenvolvendo o espírito de autonomia e de responsabilidade;*
7. *Desenvolver competências e conhecimentos sólidos, enfatizando a Língua Portuguesa, a Matemática e a Língua Estrangeira – Inglês;*
8. *Impulsionar a aposta nas ciências experimentais. (Artigo 1.º)*

b) São objectivos operacionais:

1. *Atingir uma taxa de abandono de 0% no 3º ciclo;*
2. *Consolidar uma taxa de sucesso escolar de 98% no 3º ciclo, com mais de 85% de níveis 3 ou superior a Língua Portuguesa, Matemática e Inglês;*
3. *Atingir uma taxa de abandono inferior a 2,5% no ensino secundário;*
4. *Atingir a taxa de transição de 85% para os 10º e 11º anos do ensino secundário e a mesma percentagem de alunos admitidos a exame no 12º ano; (Artigo 2.º)*

C) São reconhecidas à escola as seguintes competências:

1. *Reorganizar as estruturas intermédias, nomeadamente os departamentos curriculares, para melhor articular conteúdos e estabelecer uma nova relação aliada a uma estratégia pedagógico-científica, de acordo com o que vier a ser definido em Regulamento Interno a aprovar pela Assembleia de Escola e tendo presente as orientações sobre o desempenho de cargos de coordenação pelos Professores Titulares.*
2. *Promover a formação/actualização do corpo docente em contextos formais e inter-pares, na perspectiva de que mais e melhor formação propicia um processo ensino aprendizagem de sucesso;*
3. *Privilegiar o trabalho em equipa e a concertação dentro dos departamentos curriculares marcando, para tal, um bloco de 90 minutos semanais no horário dos docentes para trabalho sectorial, por disciplina/ano, planificação de curto prazo, articulação de conteúdos, análise do decurso das actividades e uma “avaliação” do desenrolar das actividades e do processo/resultados da avaliação;*
4. *Estender o espírito do despacho normativo n.º 50/2005 ao ensino secundário, tornando obrigatória a frequência das actividades indicadas pelo conselho de turma no âmbito da pedagogia compensatória. As faltas a estas actividades serão contabilizadas com faltas às disciplinas a que dizem respeito. Atendendo a que provocam um acréscimo da carga horária semanal por disciplina, aplicar-se-á a seguinte fórmula:
*Faltas adicionais = n.º de segmentos de 45 minutos da actividade x 3/ nº de semanas do ano lectivo, sendo o resultado arredondado às unidades;**
5. *Organizar modelos alternativos de horários, mantendo a obediência aos primados pedagógicos e cumprindo todas as orientações superiores relativas aos horários dos alunos de molde a que a percentagem de aulas dadas, relativamente ao total de aulas previstas seja superior a 95%;*
6. *Constituir turmas/disciplinas com um referencial máximo de 24 a 26 alunos, à excepção das turmas com necessidades educativas especiais e outras situações em que a lei vigente preveja um número inferior;*
7. *Estabelecer parcerias com outras escolas para a gestão conjunta de pessoal docente e não docente e/ou utilizar a troca de pessoal entre escolas, com o acordo dos próprios e dos órgãos de gestão das escolas envolvidas, devendo o acordado ser comunicado à DGRHE;*
8. *Gestão patrimonial, administrativa e financeira;*

8.1. Gerir o crédito horário global, podendo convertê-lo em equivalente financeiro;

8.2. Solicitar ao Gabinete de Gestão Financeira para efeitos de obtenção da autorização do Ministério das Finanças a aquisição de bens, equipamentos e serviços com pagamento faseados, tendo como limite temporário do pagamento a duração do mandato do órgão de gestão. (Artigo 3.º)

d) A escola assume os seguintes compromissos:

1. Criar condições para que o maior número possível de alunos complete os seus cursos e prossiga harmoniosamente o seu projecto de vida;
2. Oferecer actividades de apoio e reforço das aprendizagens a alunos em risco de insucesso ou alunos que pretendem melhorar o seu desempenho;
3. Promover, através dos directores de turma e outros actores, acções que fomentem o aumento da assiduidade dos alunos;
4. Para além dos objectivos estabelecidos referentes aos alunos do ensino regular, serão estabelecidas acções no âmbito da qualificação e formação tendentes a melhorar as condições de escolarização e a promover empregabilidade;
5. Resolver os problemas das acessibilidades até Dezembro de 2007. (Artigo 4.º)

e) Compromissos do Ministério da Educação

Com a celebração do contrato, o Ministério da Educação compromete-se a viabilizar a sua concretização, nomeadamente assegurando a requalificação do pavilhão gimno-desportivo e dos laboratórios de Ciências Físico-Químicas e de Ciências Naturais, manter dotação orçamental para, pelo menos, um psicólogo e um assistente social, autorizar a conversão de crédito horário em equivalente financeiro e assegurar a consulta e o apoio à escola nas questões de índole jurídica (Artigo 5.º).

f) Duração do contrato

O contrato vigorará até ao termo do ano lectivo de 2010/2011, podendo ser revisto e alterado a todo o tempo, por acordo entre as partes. No seu termo a escola deverá indicar se tem interesse em renovar e, em caso afirmativo, apresentar proposta fundamentada que será apreciada em função dos resultados da avaliação externa entretanto realizada (Artigo 6.º).

g) Monitorização

A monitorização do desenvolvimento do contrato e do processo de autoavaliação da escola será realizada por uma Comissão de Acompanhamento com a seguinte composição:

- a) Dois representantes da Escola, um elemento do Conselho Executivo e outro indicado pela Assembleia de Escola;*
- b) Um representante da Direcção Regional de Educação do Centro;*
- c) Uma personalidade de reconhecido mérito na área da educação, a nomear pelo Ministério;*
- d) Um elemento indicado pela Associação de Pais e Encarregados de Educação;*
- e) O Vereador com o Pelouro da Educação da Câmara Municipal da Figueira da Foz, indicada pelo Conselho Municipal de Educação, em reunião de 5 de Julho de 2007; (Artigo 7.º)*

9.1.6. Resultados. Taxas de sucesso e abandono

No quadro da página seguinte apresentam-se as taxas de sucesso e abandono registadas pela escola nos três últimos anos lectivos e que evidenciam excelentes resultados.

Quadro 1 – Resultados 2005-2008 Escola Dr. Joaquim de Carvalho

| 2005-2006 | | Sucesso % | Abandono % |
|------------------|---------|------------------|-------------------|
| | 7º ano | 98 | 0,6 |
| | 8º ano | 98 | 0,6 |
| | 9º ano | 98 | 0 |
| | 10º ano | 85,9 | 1,5 |
| | 11º ano | 89,2 | 1,9 |
| | 12º ano | 62,2 | 1,6 |

| 2006-2007 | | Sucesso % | Abandono % |
|------------------|---------|------------------|-------------------|
| | 7º ano | 100 | 0 |
| | 8º ano | 98,9 | 0 |
| | 9º ano | 99,2 | 0 |
| | 10º ano | 90,2 | 1,3 |
| | 11º ano | 89,4 | 1,5 |
| | 12º ano | 77,5 | 0,4 |

| 2007-2008 | | Sucesso % | Abandono % |
|------------------|---------|------------------|-------------------|
| | 7º ano | 98,2 | 0 |
| | 8º ano | 100 | 0 |
| | 9º ano | 100 | 0 |
| | 10º ano | 90,1 | 3,9 |
| | 11º ano | 94,3 | 1,8 |
| | 12º ano | 84,4 | 1,5 |

Fonte: Conselho Executivo da Escola Dr. Joaquim de Carvalho

9.2. A escola Quinta das Palmeiras

9.2.1. O contexto socioeconómico e cultural

A Covilhã é o maior centro populacional da Beira Interior com uma população de 54.505 habitantes, segundo o censo de 2001 (Carta Educativa do Concelho da Covilhã, p.13), e a cidade mais central da Região Centro-Fronteira, localiza-se na província da Beira-Baixa, é sede do Concelho e a segunda cidade do Distrito de Castelo Branco.

A Covilhã é uma das mais procuradas portas de acesso à Serra da Estrela e relevante pólo da Região Turística com o mesmo nome. É também uma das cidades mais importantes da chamada Cova da Beira, região de elevado potencial agro-industrial, localizada no eixo Guarda – Covilhã – Castelo Branco, situada entre as Serras da Estrela, da Gata, da Malcata e da Gardunha e cujo topónimo está associado ao facto de se tratar de um vale entre serras.

Fazendo fronteira com Espanha, a Cova da Beira é constituída pelos concelhos de Belmonte, Covilhã e Fundão. Tem uma área total de 1.375,5 km² - 5,7% da Região Centro e 1,5% do território nacional e uma população residente de, sensivelmente, 93.579 habitantes - 5,3% da Região Centro e 0,9% do total do País. A Covilhã, ocupa 40,5% da área total da Cova da Beira e abrange 58% da sua população total (idem, p.12).

De centro industrial, com uma forte estratificação social, a Covilhã está a tornar-se um centro de serviços e comércio onde se vão esbatendo as diferenças socioeconómicas e culturais mais gritantes, onde convivem prósperos nichos de actividade agrícola com indústrias e serviços cada vez mais especializados e sofisticados e onde a Universidade da Beira Interior, aqui sediada, se afirma como um marco decisivo de desenvolvimento.

9.2.2. A escola

A Escola Secundária com 3.º CEB Quinta das Palmeiras – Covilhã foi criada pela portaria n.º 791/86 de 31 de Dezembro, com a designação de Escola secundária n.º 3 da Covilhã e instalada na antiga "Quinta das Palmeiras", tendo entrado em funcionamento no ano lectivo 1987/88, apenas com o 3.º ciclo do Ensino Básico, tendo passado a dispor de oferta de cursos do Ensino Secundário a partir de 2003.

Inserida numa área residencial e de expansão urbana da cidade, foi criada com o objectivo de dar resposta ao aumento da procura resultante da massificação do ensino e como alternativa a escolas antigas, com forte identidade e prestigiadas no Meio.

Como ocorre habitualmente nestas situações, a nova escola passou a receber alunos provenientes das zonas periféricas da cidade e dos arredores, normalmente oriundos de famílias de meios socioeconómicos e culturais desfavorecidos e alunos com necessidades educativas especiais, o que lhe granjeou, desde logo, uma imagem socialmente menos prestigiante e apelativa do que as escolas com as quais concorria em termos de recepção de alunos.

No entanto, ao longo da sua existência e mercê de objectivos claros e de um trabalho persistente foi criando uma identidade própria que a projecta muito para além do seu território natural e a torna muito procurada por pais e alunos do concelho da Covilhã.

A inversão da situação inicial iniciou-se em meados dos anos 90, na sequência de um processo interno de consciencialização e diagnóstico de problemas e de uma vontade comum de encontrar estratégias adequadas para lhes fazer face.

A prioridade foi encontrar melhores soluções para os alunos com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente com necessidades educativas especiais tendo o foco da acção da escola sofrido um deslocamento da mera escolarização desses alunos para a sua inserção no mercado de trabalho.

Posteriormente esta experiência foi-se alargando e aprofundando tendo a acção educativa sido conceptualizada como fundamentada no Paradigma Humano e a escola concebida como um espaço educativo e cultural facilitador do sucesso escolar dos alunos e da realização profissional de docentes e não

docentes, tendo como objectivo último assegurar o sucesso a todos os alunos, formando-os para a auto-aprendizagem num mundo em mudança para que possam ter “sucesso na vida”.

Desde então a escola empreendeu um movimento de reflexão permanente sobre a sua actividade e a forma como esta é desenvolvida, reorganizou-se em termos de funcionamento, ligou-se estreitamente à Comunidade através de parcerias e da realização de acções comuns e estabeleceu intercâmbios com escolas de outros países.

De escola de periferia e de última escolha, transformou-se numa escola de referência, tendo sido classificada com Muito Bom em todos os parâmetros pelo Grupo de Avaliação Externa do Ministério da Educação (2006) e sido seleccionada para integrar o primeiro grupo de escolas com as quais foi celebrado um Contrato de Autonomia (2008).

a) Recursos Físicos

A escola dispõe de um moderno complexo escolar construído no ano de 1987, mas muito bem conservado, implantado num terreno amplo e largamente ajardinado.

Para além das salas de aula correntes, a escola dispõe de biblioteca, videoteca, um exploratório, salas de estudo específicas, laboratórios de física, química, biologia, fotografia, vídeo, som/rádio, línguas, matemática, informática, um pavilhão desportivo polivalente, um polidesportivo polivalente ao “ar livre”, refeitório, bar, auditório, sala de informática e salas para professores, directores de turma, Associação de Estudantes, Associação de Pais, convívio de alunos e pessoal não docente.

b) Recursos humanos e alunos

O corpo docente é constituído por cerca de uma centena de docentes. Os Serviços de psicologia e Orientação contam com um psicólogo educacional em tempo parcial. Os Serviços Administrativos integram cerca de uma dezena de funcionários e há cerca de trinta funcionários auxiliares e técnicos. A equipa de Saúde Escolar inclui um médico e um enfermeiro.

No ano lectivo de 2007-2008 a escola teve 738 alunos distribuídos por 32 turmas, aproximadamente 65% no 3º CEB e 35% no ensino secundário, dos quais cerca de 20% com apoio social escolar.

A escola oferece, ao nível do 3º CEB, Arte e Design, Artes e Ofícios, e Dança; ao nível do secundário, nos cursos científico-humanísticos, o Curso de Ciências e Tecnologia, e o Curso de Ciências Sociais e Humanas, nos cursos tecnológicos, o Curso de Multimédia.

c) Parcerias

No desenvolvimento das suas actividades a escola conta com inúmeras entidades parceiras de que se destacam a Associação de Estudantes e a Associação de Pais, bem como as autarquias, as associações de bombeiros, empresas privadas, o Centro de Saúde, o Centro de Recursos, o Parque Natural da Serra da Estrela, a Universidade da Beira Interior, a Região de Turismo da Serra da Estrela, as rádios locais, os jornais locais, os museus da região e a associação ambientalista Quercus.

d) Princípios orientadores da acção educativa

Na sua acção educativa a escola rege-se pelo que denomina Paradigma Humano, o qual visa “Promover a escola como o espaço educativo e cultural, facilitador do sucesso dos alunos e da realização profissional de docentes e não docentes” (Projecto Educativo, p.13).

Com este objectivo a escola organiza-se e age para:

- *Promover a formação integral dos alunos, enfatizando valores humanos de defesa e salvaguarda da vida, da integridade física, psicológica e moral, de promoção do respeito por si e pelos outros e de valores de justiça, honestidade, liberdade e verdade.*
- *Desenvolver nos alunos atitudes de auto-estima, de respeito mútuo e regras de convivência que contribuam para a sua educação como cidadãos tolerantes, justos e autónomos, organizados e civicamente responsáveis.*

- *Assegurar a formação escolar prevista para o terceiro ciclo, tendo em conta os interesses e características dos alunos e o seu contexto cultural e social.*
- *Promover nos alunos o gosto pela construção autónoma dos seus saberes.*
- *Promover a igualdade de oportunidades de sucesso escolar, visando minimizar dificuldades específicas de aprendizagem e integração escolar e desigualdades culturais, económicas e sociais.*
- *Contribuir para a melhoria da qualidade de vida, promovendo hábitos de vida saudáveis.*
- *Proporcionar espaços de formação para toda a comunidade escolar. (Idem, pp. 13-14)*

A partir da enunciação da concepção paradigmática que enforma a sua acção educativa, a escola define como seus princípios orientadores:

- *Princípio da abertura - uma escola aberta às transformações do mundo e da sociedade, ao meio, a si própria e à inovação.*
- *Princípio da comunicação - uma escola centrada nas múltiplas interações e relações interpessoais.*
- *Princípio da implicação - uma escola em que todos os agentes se sentem implicados e responsáveis e que estabelece redes de cooperação e solidariedade pessoal e institucional.*
- *Princípio do contexto - uma escola que não isola os objectos de estudo e conteúdos programáticos, mas os considera e os trata na sua relação com a multiplicidade de contextos da vida.*
- *Princípio da metacognição - uma escola que crê que o pensar e o aprender individuais são objecto de auto-reflexão e que cria mecanismos para o aluno aprender a aprender.*
- *Princípio da qualidade de vida - uma escola que vê a vida centrada nas relações entre as pessoas, nas múltiplas expressões de cultura, e que celebra essa mesma vida sem a fazer depender do consumo desequilibrado de bens materiais não básicos.*
- *Princípio da sabedoria - uma escola que valoriza o saber, o saber-ser e o saber-fazer, desenvolvendo em todos os seus agentes o gosto e o desejo de aprender, de se aperfeiçoar e de “Ser” cada vez melhor. (Idem, p. 15)*

e) Suporte conceptual

A acção educativa da escola encontra suporte conceptual num conjunto de princípios, plasmados em textos de autores seleccionados, cujas transcrições são tomadas como eixos das preocupações que devem nortear o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e das finalidades a alcançar. Reproduzem-se tal como constam do Projecto Educativo.

Para a aprendizagem de qualquer disciplina são indispensáveis certos processos mentais, pré-requisitos para a assimilação de conhecimentos. Estes processos não se desenrolam, do melhor modo, espontaneamente; tornam-se, portanto, necessários o ensino e a prática sistemática e propositada dos mesmos a fim de desenvolver destrezas intelectuais e, assim, a capacidade de aprender. Os conteúdos mudam, os processos permanecem. O importante é aprender a aprender. (Machado, 1989)

O professor e os alunos são os primeiros intervenientes no processo ensino e aprendizagem e é a eles que compete entrarem numa situação de relacionamento autêntico que permita ao professor adaptar as teorias e os métodos de ensino à sua própria personalidade e à dos alunos que tem na sua frente, no exercício da sua profissão. (Tavares e Alarcão, 1992)

Pensar sobre o pensar - metacognição - pode ser uma das vias para o desenvolvimento de capacidades intelectuais dos alunos. Pensar sobre o que se sabe e se não sabe, e porquê, isto é, pensar sobre a própria aprendizagem e/ou sobre as dificuldades dessa aprendizagem, gerindo-a, controlando-a e avaliando-a, leva o aluno a atingir um nível mais elevado das suas capacidades. (Almeida, 1993)

“O aluno que aprende a aprender não só rentabiliza os conhecimentos e as competências que constrói no contexto de uma disciplina determinada, como os generaliza para outras situações escolares e extra escolares, tornando-se mais eficaz do ponto de vista cognitivo. (...) A nossa opção em termos de ensino-aprendizagem passa pela complementaridade entre o conhecimento de domínios específicos (conteúdos) e o conhecimento geral ou estratégias de processamento da informação”. (Perkins e Salomin, 1989)

(Idem, p. 16)

f) Vertentes do projecto

Em consonância com os princípios anteriormente definidos são identificadas duas vertentes do projecto – Aprender a ser e Aprender a aprender.

Aprender a ser tem em vista conseguir:

- A compreensão de si e dos outros
- A construção de um sistema pessoal de valores
- A capacidade de relacionamento com os seus grupos de inserção
- Aptidões e atitudes de participação democrática e intervenção social: na escola, no trabalho, na sociedade.

Aprender a aprender tem em vista conseguir desenvolver:

- Capacidades cognitivas
- Métodos e hábitos de estudo
- Estratégias metacognitivas da aprendizagem

Cujo domínio possibilitará aos alunos acesso a:

- Auto-informação
- Auto-formação
- Reflexão crítica
- Fruição estética
- Capacidade de criação

A finalidade da acção da escola desdobra-se em dois objectivos complementares “Ensinar para o sucesso de todos os alunos”, o que significa conseguir “o sucesso na escola” e “Ensinar para a auto-aprendizagem num mundo em mudança” com o objectivo último de alcançar “o sucesso na vida”.

g) Prioridades de intervenção

Com estas duas finalidades estabelecidas é delineada uma estratégia assente na realização de um conjunto de acções diversas, a realizar de acordo com uma prioridade definida e de cuja articulação depende o sucesso do projecto.

A desmotivação dos alunos em relação aos currículos foi identificada como sendo o ponto de partida para uma acção consistente de mudança capaz de alterar hábitos e rotinas instalados, de quebrar um autêntico ciclo-vicioso que contamina toda a acção educativa, tendo sido definidas cinco áreas de intervenção:

- Promoção do auto-conhecimento e auto-estima.
- Promoção do envolvimento pessoal e motivação face ao estudo.
- Promoção de estratégias cognitivas (atenção, concentração, memorização...).
- Promoção de métodos e hábitos de estudo.
- Promoção de estratégias de metacognição.

A consciencialização dos alunos como indivíduos/cidadãos foi considerada indispensável como forma de estabelecer ligações entre a escola e a vida e aprofundar princípios e valores, tendo sido definidas duas áreas de intervenção:

- Desenvolvimento pessoal e social dos alunos.
- Promoção de valores como a vida, a liberdade, a solidariedade, a tolerância e o respeito por si próprio, pelos outros e pela natureza.

A indiferença dos encarregados de educação em relação à vida escolar dos alunos foi considerada como extremamente nefasta para qualquer acção consistente da escola visando o seu sucesso, por haver a consciência clara de que sem uma acção concertada a eficácia da escola fica sempre diminuída, tendo sido definidas duas áreas de intervenção:

- Insistência na divulgação de informação relacionada com a educação/formação dos educandos.
- Continuidade nas actividades que visam uma maior aproximação dos encarregados de educação à escola, no sentido de promover a formação dos educandos como alunos e como indivíduos.

O baixo nível sócio - económico e cultural dos alunos foi outra condicionante a merecer atenção e embora a escola não possua meios para agir nas causas do problema pode, todavia, intervir minorando algumas das suas consequências e promover estratégias e acções que contribuam para assegurar mais igualdade de oportunidades a todos os alunos, pelo que foi definida uma área de intervenção.

- Promover acções, com o apoio de órgãos da própria escola e instituições/organismos da comunidade local e/ou hierarquia superior à escola, visando possíveis soluções.

h) Estruturas pedagógicas de apoio

A concretização do Projecto Educativo é realizada sob a forma de desenvolvimento de um Plano Anual de Actividades que contempla actividades de natureza curricular e outras consideradas não curriculares levadas a cabo por toda a equipa da escola, onde se incluem professores, docente de apoio, os Serviços de Psicologia e Orientação, o pessoal administrativo, os auxiliares de Acção Educativa e a Associação de Pais e Encarregados de Educação.

O *Centro de Aprendizagem/Projectos* é uma estrutura incumbida de realizar a gestão de actividades a cargo de docentes e alunos no âmbito da denominada “escola inclusiva”, de que se destacam as seguintes:

- Laboratório de Ideias - Exploratório de Ciências com Ecoteca e Laboratório de Palavras
- Laboratório de Línguas
- Laboratório de Fotografia
- CRE/RBE

- Jornal da Escola “As Palmeiras”
- Desporto Escolar
- Ludoteca
- Grupos de Teatro (Secundário e 3º Ciclo)
- Museu
- Horta Pedagógica
- PPES
- Página da Internet
- Informática OK!
- Língua Gestual
- “Música e Movimento”
- Centro de Formação de Pentatlo Moderno
(Tiro/Hipismo/Esgrima/Corrida/Natação)
- Centro de Formação de Andebol
- Rádio “Palmeiras”
- Ski Clube Palmeiras
- Projecto Pense Indústria
- Ciência Activa
- Grupos de Nível (carácter temporário)
- Oficina de Escrita Criativa
- Grupo de Trabalho – Dislexia
- E.P.U. (Ensino Pré-Universitário)
- Projecto Descobrimento Portugal – Brasil
- Projecto Educar
- Projecto Assistente de Línguas
- Observatório de Qualidade
- Acompanhamento Pedagógico para Alunos de Inglês
- ANEIS
- Projecto de Extensão Universitária/Investigação – UBI
- Projecto Interreg III – Projecto Transfronteiriço Eviprof – Espanha –
Entornos virtuales de professores

No âmbito do *Projecto Curricular de Escola* são realizadas as actividades curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projecto, as chamadas Sessões de Promoção Cognitiva, e as disciplinas opcionais de oferta de escola, Dança, Arte e Design e Artes e Ofícios, realizadas por professores, alunos, docentes de apoio e pelos Serviços de Psicologia e Orientação.

O *Gabinete de Apoio Psicopedagógico (G.A.P.)* realiza actividades de diagnóstico, elaboração de planos educativos, orientação escolar, apoio aos alunos com N.E.E., acções de sociabilização, promoção da saúde na comunidade e avaliação.

Participam nestas acções os Serviços de Psicologia e Orientação, os docentes de apoio, um sociólogo, técnicos especiais, professores, uma terapeuta da fala e Unidade de Surdos.

O *Gabinete de Investigação de Projectos (G.I.P.)* realiza actividades de formação, coordenação e avaliação a cargo dos órgãos de gestão, professores e chefe dos Serviços Administrativos.

Os *Ciclos de Estudos* são actividades que visam aprofundar temáticas consideradas de importância especial para a escola, tais como:

- Serviços Especializados de Apoio Educativo
- Comissão Especializada
- Comissão para a Avaliação
- Comissão para o Projecto Educativo e Regulamento Interno
- Comissão para o Projecto Curricular de Escola
- Observatório de Qualidade

Participam na dinamização destas actividades os órgãos de gestão, o presidente do Conselho Pedagógico, os coordenadores de ciclo, os coordenadores de departamento, outros professores, docente de apoio e a psicóloga.

O *Observatório de Qualidade* tem a seu cargo a avaliação interna da escola, prática que tem sido fundamental para a melhoria do desempenho individual e da escola no seu todo, dos resultados escolares e da eficácia organizacional.

Todas as actividades realizadas pela escola estão sujeitas a processos de medição e a planos de melhoria e o princípio da avaliação está fortemente implantado verificando-se uma forte cultura de execução e de concretização de resultados suportados em planos de trabalho e projectos de acção individuais e colectivos articulados com as estratégias delineadas pelos órgãos de decisão.

O grupo de trabalho que dinamiza o Observatório analisa os resultados das aprendizagens, relatórios diversos, actas, entrevistas, questionários e dossiês orientando as suas preocupações para domínios como

Clima e Ambientes Educativos; Educação, Ensino e Aprendizagem e Organização e Gestão. No primeiro, inserem-se as competências sociais, o relacionamento interpessoal, sistemas de comunicação e liderança. O segundo incide sobre a planificação do Ensino/ Aprendizagem /Gestão de Programas, orientação educativa e apoios pedagógicos. Na Organização e Gestão, os campos de actuação são diversos, nomeadamente ao nível dos vários órgãos da escola, nas várias estruturas de orientação educativa; nos apoios sócio-educativos; na qualidade do espaço escolar; na qualidade dos recursos e ao nível da participação (grau de envolvimento na vida escolar). (Contrato de Autonomia, p. 2-3)

A escola está consciente que ao desenvolver uma cultura de auto-avaliação, está a contribuir para que a qualidade dos serviços educativos que oferece seja sujeita a escrutínio interno e externo e que aquela se transforme num instrumento de aperfeiçoamento, mudança e inovação permanentes.

9.2.3. A avaliação interna

No âmbito das actividades do Observatório de Qualidade, a escola realizou, entre 2004/2006, uma avaliação interna cujo relatório síntese refere que os objectivos visados eram:

- *A Promoção da qualidade da Escola, traduzida na capacidade de responder “à satisfação das necessidades de uma educação básica” (Declaração Mundial sobre Educação para Todos (artº1)).*
- *Conhecer o resultado do esforço investido no âmbito pedagógico.*

- *Construir uma “base de dados” de modo a poder-se observar a qualidade das estruturas pedagógicas e gerir as mudanças necessárias.*
- *Racionalizar o conhecimento que a escola tem de si mesma e estimular um discurso de avaliação e auto-avaliação, coerente e válido.*
- *Utilizar a informação útil enquanto instrumento de gestão de modo a fundamentar as tomadas de decisão e definir metas de consecução dos objectivos estabelecidos.*
- *Desenvolver processos interactivos de reflexão e comunicação na escola.*

Conscientes das limitações deste processo, os relatores não deixaram de assinalar que

Em avaliação coloca-se uma questão pertinente, a da validade e fiabilidade das descrições e dos juízos de valor. Os métodos e procedimentos utilizados correm o risco de “captarem” somente uma parte daquilo que é avaliado. Estamos conscientes que, ao desenvolvermos uma cultura de auto-avaliação estamos a contribuir, mesmo com as limitações subjacentes à avaliação, para uma escola que “observa” a qualidade dos serviços educativos que oferece e gere as mudanças necessárias.

Em termos de conclusões foram elencadas as diversas situações relativas à qualidade:

a) Pontos fortes

- *Evolução significativa em relação ao aproveitamento escolar*
- *Troca de experiências pedagógicas entre professores*
- *Desenvolvimento de espírito de grupo*
- *Aprendizagens mais diversificadas*
- *Promoção do desenvolvimento pessoal, social e cívico dos Alunos*
- *Prática reflexiva sobre o trabalho realizado*
- *Taxa de sucesso educativo*
- *Ênfase no desenvolvimento de competências e capacidades*
- *Colegialidade da avaliação*
- *Relacionamento interpessoal com ênfase na integração na escola*

- *Formulação e dinamização dos sistemas de informação e comunicação*
- *Reflexão sobre os resultados das aprendizagens dos alunos*
- *Articulação Curricular*
- *Diferenciação de estratégias*
- *Processos de Orientação Educativa*
- *Qualidade do Espaço Escolar*
- *Abertura à mudança*
- *Trabalho em equipa entre professores*
- *Cultura de auto-avaliação e de processos de liderança partilhada*
- *Coordenação de turma*
- *Gestão dos recursos físicos e apoios sócio-educativos*
- *Implementação de projectos de desenvolvimento educativo*
- *Formas de avaliação e acompanhamento do processo educativo*
- *Aplicação de aspectos mais inovadores da acção educativa*
- *Formação centrada na escola*
- *Processos de auto-regulação com vista a uma cultura de auto-avaliação*
- *Estratégias de avaliação de alunos; estratégias de cooperação entre professores; estratégias de participação dos diversos actores educativos na vida da escola*
- *Funcionamento dos conselhos de docentes/departamentos curriculares*
- *Formas de avaliação e acompanhamento do processo educativo*

b) Pontos a melhorar:

- *Requalificação de alguns espaços físicos*
- *Instalações físicas (sanitários, espaços cobertos)*
- *Gestão dos horários*
- *Tempo comuns nos horários dos professores*
- *Envolvimento dos pais na vida da escola*
- *Implementação/eficácia do Professor-Tutor*
- *Adequação, articulação e eficácia dos apoios educativos*

c) Estratégia, plano e acções a desenvolver

- *Ciclo de estudos sobre “Planos de recuperação, desenvolvimento e acompanhamento dos alunos”*
- *Criar Estratégias que envolvam os professores que dinamizam os apoios educativos nas questões de gestão do currículo.*
- *Maximizar a comunicação entre os professores tutores das turmas e os respectivos professores de apoio*
- *Desenvolver estratégias que envolvam os pais e encarregados de educação nas actividades da escola*

d) Continuar a priorizar:

- O Tempo dedicado às aprendizagens
- O Tipo de Currículo
- A organização da escola
- A Vivência Escolar
- A Qualificação

9.2.4. A avaliação externa. Domínios chave do desempenho educativo

A escola foi submetida, a seu pedido e no âmbito de um projecto piloto, a uma avaliação externa a cargo de um grupo de trabalho nomeado por despacho conjunto do Ministro das Finanças e Ministra da Educação, e que visitou a escola em 23 e 24 de Maio de 2006, de que resultou o Relatório de Avaliação Externa (2006), aqui tomado como referência por permitir uma visão independente e aprofundada sobre a escola, contribuindo para uma caracterização mais completa.

Pretendeu-se nesta fase piloto da avaliação, e presentemente (2008) já em fase de generalização em todo o país, ouvir e observar cada escola, recolhendo evidências que permitissem

identificar pontos fortes e fracos no seu desempenho, bem como as oportunidades de desenvolvimento criadas e os constrangimentos a

ultrapassar, com vista a ser disponibilizado um conjunto de informações que constitua um instrumento de regulação interna e de prestação de contas sobre a qualidade dos desempenhos escolares, indispensáveis à administração e à sociedade em geral.

Além da observação directa e da análise documental realizada pela equipa externa, a Escola procedeu à sua própria apresentação de acordo com um guião previamente definido. Em sequência, foram entrevistados e ouvidos em sucessivos painéis, as estruturas de direcção, gestão e administração bem como as de orientação pedagógica da escola, representantes dos serviços de orientação e apoios educativos, dos alunos, dos funcionários não docentes e de pais e encarregados de educação.

Desta avaliação resultaram classificações dos níveis de desempenho escolar alcançado em cinco domínios chave:

- Resultados – Muito Bom*
- Prestação do serviço educativo – Muito Bom*
- Organização e gestão escolar – Muito Bom*
- Liderança – Muito Bom*
- Capacidade de auto-avaliação e de progresso da escola – Muito Bom*

Cada domínio chave foi operacionalizado recorrendo a um conjunto de factores que os sustentam e classificado de acordo com uma escala de avaliação de quatro níveis. (p. 2)

a) Resultados

Sucesso académico

Na escola existe prática de reflexão sobre o aproveitamento escolar e comparação sistemática de resultados internos com os obtidos pelos alunos nos exames e comparação de todos com as médias internas e nacionais, com o objectivo de adoptar as estratégias de melhoria e remediação que se consideram adequadas a cada situação tendo em vista que não está apenas em causa conseguir sucesso, mas “também a qualidade do sucesso”.

Não há praticamente abandono escolar e existe uma política activa de fazer com que os alunos se sintam bem em vir e estar na escola.

Nos últimos 10 anos, a escola deixou de ser a 3ª opção de pais e alunos da Covilhã para se tornar a 1ª opção e tem desenvolvido um trabalho relevante com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou classificados como com necessidades educativas especiais.

Valorização dos saberes e da aprendizagem

Na escola valoriza-se a aprendizagem e estimula-se o conhecimento e, para além da motivação corrente, são atribuídos prémios aos alunos que obtêm melhores resultados, prática que merece apreciação muito positiva por parte dos alunos ouvidos pela equipa de avaliação.

Há uma aposta clara no ensino das ciências e no ensino experimental, o que está bem patente na existência de modernos e muito bem equipados laboratórios e na participação em projectos no âmbito do “Projecto Ciência Viva”, de actividades da Universidade da Beira Interior e do projecto “Pense Indústria”.

Comportamento e disciplina

Há uma cultura de respeito por normas e regulamentos, dados a conhecer aos alunos logo que entram na escola, pelo que a indisciplina é um fenómeno residual, notando-se sobretudo entre alunos do 1.º ano, mas que depressa é superada.

Com os alunos mais problemáticos usa-se a via do diálogo e os auxiliares de acção educativa têm formação específica para lidar com estas situações que são assumidas como responsabilidade de toda a equipa pedagógica e que nos casos mais graves são tratadas directamente pela própria direcção; em consequência desta forma de lidar com os problemas mais delicados não há processos disciplinares.

O relacionamento existente entre todos os que interagem na escola é bom e os alunos sentem-se respeitados e são respeitadores para com professores e funcionários.

Participação e desenvolvimento cívico

A valorização da componente de educação cívica e de participação na vida da escola está muito presente e é estimulada a actividade associativa através da Associação de Estudantes, cujo processo eleitoral é acarinhado e apoiado pela direcção da escola, incentivando-se o aparecimento de listas, a campanha eleitoral, os debates de esclarecimento e o apelo à reflexão e ao voto.

Um grupo de alunos da escola já ganhou uma edição do jogo nacional Hemiciclo – Jogo da Cidadania.

A direcção reúne frequentemente com a Associação de Estudantes e com a Assembleia de Delegados de Turma, ouve as suas propostas e críticas e toma-as em consideração, delegando-lhe responsabilidades na execução de certos projectos dos “alunos” como, por exemplo, a pintura do pavilhão, a rádio escolar, a instalação de matraquilhos, os torneios desportivos de final de período.

Os alunos sentem a escola como coisa “sua”, que existe para eles, o que na sua própria opinião também os responsabiliza.

b) Prestação do serviço educativo

Articulação e sequencialidade

A articulação das diversas actividades é uma preocupação presente tanto na construção do projecto curricular a três anos como no dia a dia. A articulação faz-se ao nível da disciplina, entre disciplinas do mesmo departamento e entre os vários departamentos.

Têm sido realizadas algumas experiências para melhorar o nível de articulação entre as várias disciplinas e superar algumas insuficiências dos programas como, por exemplo, da Educação Física com as Ciências e a Educação Visual, a História com o Português e a Filosofia, a Matemática com a Físico-Química e realizadas algumas experiências para melhorar as aprendizagens, como sejam a leccionação em pares de algumas aulas de Matemática.

A prática da gestão flexível dos currículos está generalizada pelo que são definidos critérios conjuntos para construir referenciais para as classificações, e há partilha de testes e/ ou a sua realização em conjunto, quando se justifica.

Assegurar a sequencialidade das aprendizagens aos novos alunos é uma preocupação expressa no estudo sistemático dos seus processos e na adopção de medidas específicas, quando necessário, muitas vezes apoiadas pela actividade da psicóloga que também estabelece pontes com as famílias para facilitar o processo de transição.

No início de cada ano lectivo realizam-se reuniões de acolhimento aos alunos do 7º ano que mobilizam a maioria dos pais e com os alunos do 9º ano são realizadas reuniões de orientação vocacional, orientadas pela psicóloga, que também despertam grande interesse por parte dos encarregados de educação.

Está em estudo a criação de mecanismos que permitam conhecer melhor a evolução posterior dos alunos para que o nível de preparação dado na escola possa adequar-se melhor ao que os espera no futuro.

Diferenciação e apoios

O estudo sistemático dos processos dos alunos que chegam à escola pela primeira vez é o primeiro passo para poder adequar melhor o processo de ensino-aprendizagem às características e necessidades de cada aluno, podendo ser chamada a intervir a psicóloga e os pais, se necessário, bem como as estruturas e docentes especializados - unidade de surdos e docentes de Educação Especial ou de apoio.

Desde o seu início, a escola tem acolhido alunos com necessidades educativas especiais, físicas ou mentais e tem programas específicos de apoio no âmbito da dislexia, língua gestual, um projecto interactivo de ciência para alunos com necessidades educativas especiais e estágios de transição para a vida activa destes alunos.

A alternativa do ensino tecnológico e profissional é valorizada junto dos alunos e das famílias de modo a possibilitar um melhor encaminhamento dos alunos para a oferta educativa mais adequada às suas capacidades e aptidões.

Apesar de na escola não existirem alunos sinalizados como sobredotados, a escola faz parte da rede da Associação Nacional para o estudo e Intervenção na sobredotação, de cujas actividades beneficiam alguns alunos.

Abrangência do currículo

A escola tem uma oferta educativa diversificada, com projectos em áreas diversas - ciência, ligação à indústria, ensino pré-universitário, dança, línguas, língua gestual, escrita criativa, museu da escola, ludoteca, clube da matemática, desporto escolar (ténis de mesa, atletismo, andebol, futsal, ginástica acrobática, dança, basquetebol) teatro, empreendedorismo, horta pedagógica, ski, fotografia, jornal «As Palmeiras», informática, intercâmbios nacionais e internacionais de alunos e professores, projecto EDUCAR de produção de conteúdo *on line*, entre outros.

De acordo com a opinião dos alunos, a preocupação da escola não é apenas formar bons alunos, mas apostar também na «cultura geral», o que justifica muitos dos projectos e a realização de inúmeras visitas de estudo, em Portugal e no estrangeiro.

Neste último caso, há sempre a preocupação de não excluir alunos de menores rendimentos pelo que são realizadas actividades várias de recolha de fundos que vão de rifas à procura de patrocínios.

O desenvolvimento da componente experimental da ciência encontra na escola condições óptimas para ser aprofundado quer pela motivação dos docentes dessas áreas quer pelos excelentes equipamentos disponíveis.

Também se regista um esforço evidente para aliar o conhecimento científico a outros domínios, seja através da articulação curricular seja com a realização de conferências sobre temáticas que permitam complementar as abordagens académicas, seja ainda com programas integrados no Programa Ciência Viva ou através do Laboratório de Ideias, Exploratório de Ciência e Laboratório de Palavras.

Oportunidades de aprendizagem

A escola visa proporcionar a todos os alunos que a frequentam oportunidades e meios para que alcancem sucesso pelo que desenvolve actividades diversas com esse objectivo, como sejam um programa de recuperação para alunos com aproveitamento insuficiente e negativas programa de ensino pré-universitário em colaboração com a Universidade da Beira Interior, este na perspectiva de uma melhor preparação para a transição para o Ensino Superior.

Os grupos de nível também são um instrumento para recuperar alunos com dificuldades ou para enriquecimento de alunos com mais aptidão para determinadas disciplinas.

O horário da biblioteca é alargado para que todos os alunos a possam aproveitar ao máximo e alguns possam, assim, colmatar dificuldades que tenham em casa.

As aulas são de manhã e apenas nalgumas tardes, por exemplo, à quinta-feira à tarde nunca há aulas, para que os alunos possam ocupar o tempo livre com actividades de complemento curricular que abranjam as dimensões científica, cultural, artística e social.

No âmbito das actividades de complemento curricular a escola convida personalidades de diferentes áreas para dinamizarem sessões diversas na escola, promove parcerias com empresas e providencia estágios.

Equidade e justiça

Como a escola é muito pretendida e a oferta é inferior à procura é dada prioridade no acesso aos alunos da Covilhã e aos que possuam algum grau de deficiência, motora ou mental, visto a escola ter tradição no trabalho com este tipo de alunos.

O princípio da continuidade das turmas é respeitado embora, paralelamente, tenham sido constituídos grupos de nível no sentido de melhorar o desempenho dos alunos.

Articulação com as famílias

Existe uma preocupação permanente com a articulação escola-família, realizando-se no início de cada ano lectivo reuniões gerais de esclarecimento e informação para novos alunos e respectivos encarregados de educação e cada director de turma reúne com os pais dos seus alunos para lhes explicar o plano curricular da turma, mantendo-se ao longo do período lectivo contactos estreitos com as famílias e com a Associação de Pais, seja através dos directores de turma, seja directamente com o Conselho Executivo.

O contacto com os pais é muito personalizado e o próprio presidente do Conselho Executivo assina pessoalmente correspondência que lhes é dirigida para vincar que as questões dos alunos são tratadas ao mais alto nível dentro da escola e merecem a atenção do órgão de direcção.

Os encarregados de educação são informados regularmente sobre trabalhos de casa e testes, confirmando a recepção das informações assinando a caderneta dos seus educandos.

A Associação de Pais tem um papel muito activo na escola e embora o nível de participação das famílias, em geral, não seja o que a direcção desejava tem havido um maior interesse em acompanhar o percurso dos alunos e em participar nas actividades que a escola realiza.

Valorização e impacto das aprendizagens na educação

A valorização dos talentos e sucessos individuais e colectivos é prática corrente na escola sendo a sua divulgação assegurada por meios informais ou formais, por afixação de cartazes, notícias na comunicação social local ou referência na página de internet. Também são apoiados trabalhos de professores e alunos, como por exemplo a publicação de livros.

A motivação dos professores é elevada e a sua preocupação com o sucesso dos alunos justifica que cheguem a leccionar sem qualquer retribuição como quando, no caso da Matemática, dão aulas em pares para tentarem melhorar o aproveitamento dos alunos, estando apenas um professor na sua hora de serviço e o outro a prestar colaboração voluntária.

Uma escola aberta ao Meio é o que transparece das iniciativas de envolvimento das famílias, abertas e ampliadas a toda a comunidade envolvente, traduzida na realização de actividades fora dos muros da escola, em espaços públicos, com a participação de pessoas e entidades que se associam a estes eventos, e que são uma forma de reconhecimento da importância da escola e do seu papel na Comunidade.

c) Organização e gestão escolar

Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade

Na actividade regular da escola incluem-se o planeamento, a monitorização e a avaliação, sendo realizadas periodicamente reuniões com diversos responsáveis para aferir o desenvolvimento das acções programadas, a forma como decorre a sua execução e balanço avaliativo.

Os professores revelam-se motivados e activos na concepção de actividades e convictos de que existe uma prática continuada que inclui as actividades disciplinares e as não disciplinares.

O aperfeiçoamento ao nível das competências de gestão levou a que alguns elementos tenham frequentado cursos específicos organizados pelo Instituto Nacional de Administração, com reflexos numa maior consistência de procedimentos em vários aspectos da administração da escola.

No início de cada ano lectivo e com base nos processos individuais dos alunos, compilados no final do ano anterior, uma equipa multidisciplinar elabora a caracterização de cada turma a fim de que os directores de turma, quando nomeados, fiquem desde logo com o “retrato” da turma cuja responsabilidade lhe compete, sendo a designação destes realizada em função das características das turmas.

Nos serviços administrativos existe um gestor de processos para cada aluno/turma, que é do conhecimento de todos os interessados, visando-se com esta medida uma maior eficácia e rapidez no atendimento. A escola já tem em funcionamento o POC-educação, tendo sido a primeira a implementá-lo.

Gestão dos recursos humanos

É uma área reconhecidamente difícil para se conseguir que exista convergência de esforços em torno de objectivos comuns, o que faz redobrar os cuidados na afectação de pessoas a cargos tornando necessário condicionar o processo à definição do perfil de competências indispensáveis para cada função.

Os cargos nunca são rotativos nem são atribuídos como meros complementos de horário e mesmo quando estão em causa processos eleitorais tem-se em conta o perfil apropriado e tenta-se conseguir continuidade nos desempenhos quando isso se mostra apropriado.

Quando se considera que o desempenho não corresponde ao expectável assume-se frontalmente a situação e procura-se corrigir o comportamento, prática comum para docentes e outros funcionários.

A formação contínua é uma prática corrente a partir do diagnóstico das necessidades e concretizada com os meios da escola, do Centro de Formação ou de outras entidades como a Universidade da Beira Interior ou o Instituto Politécnico de Castelo Branco, sendo também realizada formação específica sobre temáticas especiais sempre que necessário, como quando se iniciou na escola a leccionação do ensino secundário.

Embora o corpo docente seja muito estável há preocupações muito particulares com a integração anual dos novos docentes, cerca de 10%, para que possam sentir-se como elementos da equipa desde o primeiro dia.

Qualidade e acessibilidade dos recursos

Os funcionários são suficientes para as necessidades da escola embora, quando necessário, possam ser reafectados a outros serviços, temporariamente ou não, e o seu perfil profissional e características pessoais é tido em conta na atribuição de funções.

A escola está muito bem equipada a todos os níveis e mantém uma política muito activa de captação de receitas próprias, através do aluguer de espaços e de outras prestações de serviço e foi pioneira ao nível da segurança, tendo feito o primeiro plano de segurança escolar do país.

Ligação às famílias

A preocupação de aproximar a escola das famílias e da Comunidade determina a realização de muitas actividades abertas aos pais sendo incentivada a participação activa destes, bem como ao Meio, em geral, algumas das quais se realizam em espaços públicos fora da escola.

Muitos pais deslocam-se à escola com frequência, apesar de poderem controlar muito do que se passa com os filhos através do acesso a uma intranet à qual têm acesso através de uma palavra-passe.

O Conselho Executivo participa regularmente nas reuniões da Associação de Pais, onde se aprofunda o diálogo mútuo e se procuram soluções para alguns problemas identificados, o que se tem mostrado uma estratégia conveniente à motivação dos encarregados de educação, de forma geral interessados no percurso escolar dos seus educandos.

A associação promove um programa próprio de atribuição de prémios aos melhores alunos da escola.

d) Liderança

Visão e estratégia

A escola, que começou por ser a 3ª opção na cidade, tornou-se na 1.ª, o que a leva assumir-se como uma referência, apostando em diferenciar-se em alguma áreas de excelência como o ensino experimental, o trabalho com deficientes, os projectos extra-curriculares com parceiros externos, e o ensino pré-universitário.

Envolvida em diversos projectos, nem por isso as metas a alcançar, previamente definidas, deixam de constituir a referência básica do trabalho realizado, fazendo-se o balanço regular das mais-valias com que cada projecto contribui para o projecto global da escola.

A continuidade dos órgãos de gestão, sejam de topo ou intermédia, é considerado um elemento que contribui para o sucesso do projecto da escola pois todos procuram ter uma liderança motivadora o que faz com que se encare como um desafio a possibilidade de virem a ter autonomia alargada.

A afirmação da diferença também se comprova em práticas pouco comuns como, por exemplo, o facto de os funcionários auxiliares não usarem as tradicionais batas e se apresentarem com as suas própria roupas, como qualquer outro colaborador da escola, docente ou não docente.

Motivação e empenho

O ambiente da escola é agradável e motivador e as pessoas sentem-se satisfeitas por trabalharem aqui, o quadro é estável e a integração dos novos elementos bastante cuidada.

A articulação entre os diferentes órgãos é assegurada e a Assembleia de Escola reúne regularmente, tem a efectiva participação dos elementos exteriores à escola e não se limita a cumprir as suas funções formais assumindo iniciativas complementares às do Conselho Executivo em matérias onde isso é favorecido pelo facto de ter elementos de fora da escola e que podem contribuir para a resolução mais célere de alguns problemas como, por exemplo, responsáveis autárquicos.

Os funcionários administrativos e auxiliares também se mostram motivados e empenham-se de forma criativa na melhoria dos procedimentos de trabalho como foi o caso da introdução da figura do gestor de processos, cada turma tem um funcionário definido para tratar de todos os seus assuntos e que, em condições normais, acompanha os assuntos da turma desde o 7.º ano até ao 12.º.

O absentismo não constitui problema e a ocupação dos alunos quando um docente falta já era prática corrente mesmo antes de serem oficializadas as aulas de substituição. A comunicação em tempo das faltas é prática corrente.

Abertura à inovação

A escola tem uma atitude permanente de abertura à mudança e à inovação que transparece de inúmeros projectos e práticas que têm vindo a ser realizados ao longo do tempo, em torno dos quais tem sido possível mobilizar alunos, docentes, funcionários, famílias e a comunidade em geral.

A escola participa na associação REME (Rede de Escolas para a Modernização Educativa), cuja finalidade é fomentar o processo de modernização educativa das escolas.

O facto de existirem núcleos de estágios é considerada uma excelente oportunidade de inovação pois propicia a reflexão sobre as aulas, a assistência a aulas por outros colegas, as aulas co-adjuvadas e permite também que pessoas exteriores à escola possam fazer uma avaliação independente.

Parcerias, protocolos e projectos

A escola tem parcerias em projectos e actividades várias com a Universidade da Beira Interior (UBI), várias entidades e empresas no âmbito dos estágios para alunos com currículos alternativos, Centro de Formação Associação de Escolas do Concelho da Covilhã, Instituto de Emprego e Formação da Covilhã, Centro Tecnológico das Indústrias Têxtil e do Vestuário de Portugal (CITEVE), Associação dos Centros Tecnológicos de Portugal, Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), entre outras.

Também participa em grupos de trabalho com outras escolas, nomeadamente através de projectos coordenados pela DREC, e no âmbito da associação REME.

e) Capacidade de auto-regulação e progresso da escola

Auto-avaliação

A prática da auto-avaliação é consistente desde há anos realizando-se através de equipas especialmente constituídas para o efeito, cujas conclusões são depois divulgadas, discutidas e tomadas como referência para superar debilidades e estabelecer novas metas, sobretudo no âmbito do Conselho Pedagógico.

Tem sido realizada formação específica nesta área com o objectivo claro de melhorar técnica e metodologicamente o processo.

Os resultados da avaliação têm tido impacto muito positivo em aspectos diversificados, seja nas práticas lectivas (há assistência a aulas e docência coadjuvada), seja nos procedimentos administrativos e nos horários de funcionamento dos serviços.

Sustentabilidade do progresso

A escola tem mostrado capacidade para melhorar consistentemente o serviço educativo prestado o que é congruente com a existência de uma gestão eficaz e eficiente e um corpo docente, discente e de funcionários aculturado à dinâmica da escola, estando toda a organização motivada para assumir maior autonomia na gestão dos seus destinos.

Os serviços administrativos, cujo responsável é licenciado em gestão de empresas, evidenciam uma filosofia organizativa orientada para servir bem os utentes e para a modernização administrativa, como é ilustrado pelo facto de ter sido a primeira escola a implantar o POC-Educação e tendo já tornado possível medir indicadores de eficiência e eficácia da escola.

No contexto de uma maior autonomia, a escola considera importante a flexibilização do regime de alterações orçamentais, que deixem de ser cativadas receitas próprias e haja autonomia para as gerir, e exista a possibilidade de a escola contratar directamente docentes e não docentes, em determinadas condições¹⁷⁶.

f) Considerações finais

De acordo com o relatório da equipa de avaliação, a escola apresenta um conjunto de pontos fortes, cuja relevância é indiscutível e de que se destacam:

- *Uma liderança de topo forte, que mobiliza lideranças intermédias, funcionários, alunos, famílias e a comunidade para a prossecução do projecto educativo da escola.*

¹⁷⁶ Algumas destas propostas já são hoje realidade face à celebração do Contrato de Autonomia e a alterações legislativas ocorridas posteriormente à avaliação externa.

- *Desenvolvimento de projectos e parcerias que trazem recursos adicionais à escola, promovem a inovação e a solução de problemas.*
- *Capacidade de atrair docentes, funcionários não docentes e alunos, com motivação e empenho para trabalharem arduamente no projecto de escola.*
- *A escola poderá reforçar a sua capacidade de auto-avaliação, utilizando um modelo mais abrangente e sistemático de avaliação organizacional, que potencie ainda mais a gestão do seu desempenho organizacional, nas suas várias vertentes, no sentido da melhoria contínua.*
- *A imagem de excelência que a escola tem vindo a construir, e a sua inserção em redes de boas práticas (por exemplo, Associação REME), é uma oportunidade para que possa fazer um benchmarking do seu desempenho e das suas práticas de forma mais sistematizada e continuada.*
- *Sente-se que a escola necessita de autonomia acrescida para manter o dinamismo pelo qual se tem pautado, e para poder avançar para o horizonte que traçou, correndo o risco de esmorecer, caso isso não aconteça. (p. 10)*

9.2.5. O Contrato de Autonomia

No âmbito do desenvolvimento do regime jurídico da autonomia das escolas, consagrada pelo Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, e ao abrigo do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, e demais legislação aplicável, a escola celebrou com o Ministério da Educação um contrato de autonomia, de que se transcrevem os aspectos mais significativos¹⁷⁷.

a) São objectivos do contrato:

- 1 - Criar as condições que assegurem a estabilização e o desenvolvimento do Projecto Educativo da Escola, que aglutina diversas iniciativas e desenvolvimentos expressos nas diversas cláusulas a seguir;*
- 2 - Garantir, de uma forma coerente e sustentada, uma progressiva qualificação das aprendizagens e do percurso educativo dos alunos;*
- 3 - Apostar na qualidade do sucesso educativo;*
- 4 - Valorizar os saberes e a aprendizagem;*
- 5 - Incrementar a visão integrada de Currículo e Avaliação;*

¹⁷⁷ O texto completo está transcrito nos anexos.

- 6 - Valorizar as diferentes componentes e áreas do currículo;
- 7 - Promover a participação e desenvolvimento cívico;
- 8 - Enfatizar a articulação departamental e intra-departamental (diferentes grupos disciplinares);
- 9 - Apostar na coerência e sequencialidade entre ciclos e a articulação destes com o ensino secundário.
- 10 - Valorizar as componentes experimentais, bem como as dimensões artísticas, culturais e sociais;
- 11 - Rentabilizar a distribuição do serviço lectivo, tendo em conta critérios pedagógicos;
- 12 - Garantir a Equidade e a Justiça;
- 13 - Incentivar a articulação/ligação com as famílias;
- 14 - Garantir que a concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade educativa tem em conta as linhas e princípios orientadores do Projecto Educativo;
- 15 - Assegurar uma gestão equilibrada e eficaz dos Recursos Humanos;
- 16 - Apostar na qualidade, utilização e acessibilidade dos recursos;
- 17 - Promover a motivação e empenho de todos;
- 18 - Incentivar a abertura à Inovação;
- 19 - Desenvolver parcerias, protocolos e projectos com parceiros exteriores à escola, quer no âmbito nacional quer internacional;
- 20 - Promover a avaliação interna e externa da escola;
- 21 - Criar / Desenvolver um Centro Tecnológico através do qual se pretenderá atingir os seguintes objectivos:
 - 21.1 - Impulsionar o sucesso educativo dos alunos com a utilização das novas tecnologias;
 - 21.2 - Integrar professores no uso pleno das novas tecnologias em aula;
 - 21.3 - Fomentar a investigação de novas tecnologias aplicadas ao ensino/aprendizagem;
 - 21.4 - Promover a investigação de novas tecnologias aplicadas a alunos com Necessidades Educativas Especiais;
 - 21.5 - Combater a info-exclusão na sociedade local;
 - 21.6 - Desenvolver programas técnico-pedagógicos para alunos com Necessidades Educativas Especiais;
 - 21.7 - Estabelecer parcerias com instituições e empresas locais. (Artigo 1.º)

b) São objectivos operacionais:*1 - No 3º Ciclo:*

- 1.1 - Erradicar o absentismo e o abandono escolar para 0%.*
- 1.2 - Diminuir em 20% a taxa de insucesso escolar no final no 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.*
- 1.3 - Aumentar o número de alunos que transitam com zero níveis negativos nas Áreas Curriculares Disciplinares.*
- 1.4 - Diminuir em 20% o número de alunos que transitam com dois ou mais níveis negativos nas Áreas Curriculares Disciplinares, no 7º ano.*
- 1.5 - Diminuir em 15% o número de alunos que transitam com dois ou mais níveis negativos nas Áreas Curriculares Disciplinares, no 8º ano.*
- 1.6 - Diminuir em 10% o número de alunos que transitam com dois ou mais níveis negativos nas Áreas Curriculares Disciplinares, no 9º ano.*
- 1.7 - Reduzir, no 7º ano de escolaridade, a taxa de insucesso em 10% nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Inglês.*
- 1.8 - Reduzir, no 8º ano de escolaridade, a taxa de insucesso em 10% nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa.*
- 1.9 - Reduzir, no 9º ano de escolaridade, a taxa de insucesso em 5% nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Línguas estrangeiras.*

2 - No Ensino Secundário:

- 2.1 - Tender para 0 % a taxa de abandono escolar.*
- 2.2 - Diminuir a taxa de insucesso escolar em 10%, nos cursos científico-humanísticos, não descurando uma aferição dos resultados obtidos nas classificações internas com as classificações de Exame;*
- 2.3 - Atingir a taxa global de sucesso escolar em valores iguais ou superiores a 80%;*
- 2.4 - Diminuir a taxa de insucesso em 10% nas disciplinas de Filosofia, Matemática, Línguas Estrangeiras e Físico-Química.*

3 - Reduzir a diferença entre as percentagens de aulas previstas e dadas de modo a atingir 100%.

- 3.1- Para que se atinja esta percentagem, recorrer-se-á a diferentes mecanismos de organização pedagógica (permuta de aulas entre professores do conselho de turma e/ou do Departamento Curricular) mediante critérios definidos pelo Conselho Executivo. (Artigo 2.º)*

c) São reconhecidas à escola as seguintes competências:

- 1- *Coordenar e gerir a implementação dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional, mediante a selecção de modelos pedagógicos alternativos e inovadores, métodos de ensino e de avaliação, materiais de ensino-aprendizagem, organização do tempo e do espaço coerentes com o Projecto Educativo da Escola, adequados à variedade dos interesses e capacidades dos alunos;*
- 2- *Organizar actividades de enriquecimento do currículo de acordo com os interesses dos alunos, as expectativas dos pais/encarregados de educação e os recursos da escola;*
- 3- *Planificar e gerir formas de diversificação curricular, visando a progressiva qualificação do percurso formativo dos alunos;*
- 4 - *Flexibilização da componente lectiva, desde que previamente acordado com os docentes, de forma a organizá-la, permitindo deste modo a coadjuvação de professores em sala de aula, o trabalho de pares pedagógicos em Estudo Acompanhado, as tutorias de alunos, o apoio a alunos em sala de estudo/centro de competências/aprendizagens, aulas de apoio pedagógico acrescido, aulas de apoio pedagógico individualizado a alunos com N.E.E.;*
- 5 - *Permitir, ao nível do 3º ciclo, a gestão flexível da componente curricular disciplinar e não disciplinar dos alunos, podendo-se, de acordo com projecto curricular de cada turma e em situações pontuais, proceder ao reforço de áreas curriculares disciplinares em tempos destinados às áreas curriculares não disciplinares;*
- 6 - *Desenvolver/introduzir uma componente curricular local (através de projectos desenvolvidos na áreas curriculares não disciplinares e em áreas curriculares disciplinares) sem prejuízo do currículo prescrito pelo Ministério da Educação;*
- 7 - *Conceber e implementar experiências e inovações pedagógicas próprias, de acordo com o Projecto Educativo, designadamente no que respeita à constituição de turmas. As alterações introduzidas devem obedecer a objectivos claramente definidos e ser objecto de monitorização e avaliação anual dos resultados obtidos a efectuar pela Comissão de Acompanhamento do contrato.*
- 8 - *Desenvolver métodos específicos e pertinentes de avaliação dos alunos, de acordo com o Projecto Educativo;*

- 9 - *Organizar, no 3º ciclo do ensino básico, modelos alternativos de progressão, nos seguintes termos: em anos não terminais (7º e 8º anos), o aluno que, após a atribuição das classificações da avaliação sumativa interna, não conseguiu atingir os objectivos estipulados pelo Conselho Pedagógico com vista à progressão, poderá efectuar uma prova globalizante para obter aprovação nas disciplinas em que obteve níveis inferiores a três. A progressão tornar-se-á efectiva quando se verificarem as condições de transição estabelecidas pelo Conselho Pedagógico.*
- 10 - *Determinar/organizar modelos alternativos de horário e regime de funcionamento da escola, a fixar, preferencialmente, no início do ano lectivo, salvaguardando a guarda dos alunos durante todo o ano lectivo;*
- 11 - *Decidir quanto à necessidade da interrupção das actividades lectivas para a realização de reuniões ou acções de formação que não possam decorrer em horário pós-lectivo, a fixar, preferencialmente, no início do ano lectivo, salvaguardando a guarda dos alunos.*
- 12 - *Definir critérios inclusivos para a elaboração dos horários e assiduidade dos docentes e demais trabalhadores e conceder-lhes dispensa total ou parcial de serviço para participação em acções de intercâmbio/formação/investigação/seminários;*
- 13 - *Autorizar o funcionamento de turma/opções desde que sejam incluídas nas horas lectivas de horários de QZP incompletos;*
- 14 - *Autorizar, mediante critérios definidos e deferidos pelo Conselho Executivo, a permuta, sem falta, entre professores do Conselho de Turma e/ou do Departamento Curricular;*
- 15 - *Afectar professores de QZP e/ou outros com determinado perfil para desenvolverem determinados projectos pedagógicos na escola, devidamente justificados e fundamentados, sem prejuízo das regras do concurso;*
- 16 - *Seleccionar e contratar o pessoal docente necessário para suprir as necessidades supervenientes, após o concurso de colocação de professores de Quadros de Escola e de Quadros de Zona Pedagógica;*
- 17 - *Estabelecer parcerias com outras escolas para a gestão conjunta de pessoal docente e não docente e/ou utilizar a troca de pessoal entre escolas, com o acordo dos próprios e dos órgãos de gestão das escolas envolvidas, devendo o acordado ser comunicado à DGRHE.*
- 18- *Estabelecer critérios para a selecção de pessoal a contratar a prazo, incluindo casos de substituição temporária e proceder à sua contratação;*

- 19- *Contratação temporária de docentes com o orçamento da escola;*
- 20- *Gerir o crédito horário global da escola, podendo solicitar a sua conversão em equivalente financeiro.*
- 21- *Criar condições para a construção dos meios físicos necessários para que o projecto do Centro Tecnológico se efective;*
- 22- *Dinamizar/Gerir/Rentabilizar um Centro Tecnológico, edifício com gabinetes e salas de multimédia;*
- 23- *Estabelecer protocolos com entidades exteriores à escola para a concretização de componentes curriculares específicas, designadamente as de carácter vocacional ou profissionalizante;*
- 24- *Organizar e gerir modalidades de apoio sócio-educativo em resposta a necessidades identificadas que afectem o sucesso escolar dos alunos;*
- 25- *Definir critérios e regras de utilização dos espaços e instalações escolares;*
- 26- *Mobilizar os recursos necessários à formação dos seus profissionais de educação, através do intercâmbio com outras escolas e da colaboração com entidades ou instituições competentes, nomeadamente, centros de formação contínua, escolas superiores de educação e universidades;*
- 27 - *Promover a formação do pessoal não docente, estabelecendo protocolos com diferentes entidades e instituições para esse efeito, e conceder a dispensa total ou parcial de serviço para a frequência de acções de formação;*
- 28- *Proceder à contratação de serviços de entidades exteriores à escola para efeitos de exploração, organização e funcionamento de determinados serviços da escola, nomeadamente serviços de bufete, papelaria, para a realização de tarefas de limpeza e de assistência à manutenção do equipamento informático, sem prejuízo da função social reconhecida aos referidos serviços;*
- 29- *Proceder, no quadro de execução do orçamento da Escola e/ou recorrendo à participação voluntária de outros parceiros, a obras de beneficiação de pequeno e médio alcance, reparações e trabalhos de embelezamento;*
- 30- *Ceder as suas instalações, a título gratuito ou oneroso, à comunidade para a realização de actividades culturais, desportivas, cívicas, ou de reconhecida necessidade, arrecadando a respectiva receita, quando a houver;*
- 31 - *Participar, em protocolo com a Associação de Pais, na cedência de instalações para o projecto de tempos livres da Escola, e arrecadar as respectivas receitas que farão parte do seu orçamento privativo;*

32 - *Solicitar ao Gabinete de Gestão Financeira para efeitos de obtenção da autorização do Ministério das Finanças a aquisição de bens, equipamentos e serviços com pagamentos faseados, tendo como limite temporário do pagamento a duração do mandato do órgão de gestão.*

33 - *Adquirir, no quadro de execução do orçamento da Escola e/ou recorrendo à participação voluntária de outros parceiros, o material escolar necessário. (Artigo 3.º)*

d) A escola assume os seguintes compromissos:

A escola compromete-se a exercer as competências que lhe são outorgadas pelo contrato no respeito pelos seguintes princípios:

- 1 - *Prevalência dos objectivos de ensino e aprendizagem dos alunos sobre os interesses dos demais intervenientes no processo de ensino;*
- 2 - *Estreito envolvimento de toda a comunidade educativa nos processos de tomada de decisões com impacto estratégico na organização da Escola e dos processos de aprendizagem;*
- 3 - *Democraticidade, transparência e racionalidade das decisões pedagógicas e dos actos de administração e gestão, no respeito da Lei, do Projecto Educativo e do Regulamento Interno da Escola.*

E no exercício das competências que o contrato lhe estabelece compromete-se a:

- 1 - *Cumprir e fazer cumprir os princípios e as disposições constantes do presente Contrato de Autonomia;*
- 2 - *Desenvolver o seu Projecto Educativo, adequando-o às necessidades concretas de aprendizagem e formação de cada aluno e tendo em conta as legítimas expectativas dos respectivos pais/encarregados de educação;*
- 3 - *Envolver os pais/encarregados de educação no acompanhamento, o mais estreito possível, do percurso formativo dos seus educandos e do estabelecimento de mecanismos que facilitem o contacto e o diálogo dos encarregados de educação com todos os agentes educativos;*

- 3 – *Manter, com o Ministério da Educação um relacionamento institucional directo e colaborante no quadro da delimitação de competências decorrente da lei e do presente Contrato;*
- 4 – *Manter, com as entidades representativas do meio social envolvente, um diálogo e colaboração permanentes, que permitam à Escola, por um lado, mobilizar recursos acrescidos para a realização das suas actividades e, por outro, reforçar os mecanismos de integração da Escola na comunidade.*
- 5 – *Realizar anualmente a auto-avaliação com divulgação, no site da escola, dos resultados obtidos e das metas alcançadas. (Artigo 4.º)*

e) Compromissos do Ministério da Educação

Com a celebração do contrato, o Ministério da Educação compromete-se a viabilizar a sua concretização, nomeadamente criando condições a construção do Centro Tecnológico venha a ser financiada pelo programa de reequipamento das escolas previsto no POPH, reforçar o crédito horário em 40 horas com vista ao cumprimento dos objectivos deste Contrato, autorizar a conversão de crédito horário em equivalente financeiro, manter, com a Escola, um relacionamento institucional directo e colaborante, no quadro da delimitação de competências decorrente da lei e do presente Contrato e participar na Comissão de Acompanhamento (Artigo 5.º).

f) Duração do contrato

O contrato vigorará até ao termo do ano lectivo de 2010/2011, podendo ser revisto e alterado a todo o tempo, por acordo entre as partes. No seu termo a escola deverá indicar se tem interesse em renovar e, em caso afirmativo, apresentar proposta fundamentada que será apreciada em função dos resultados da avaliação externa entretanto realizada (Artigo 6.º).

g) Monitorização

A monitorização do desenvolvimento do contrato e do processo de autoavaliação da escola será realizada por uma Comissão de Acompanhamento que terá também as seguintes atribuições: propor a realização de estudos especializados no âmbito da avaliação externa da escola; apreciar e aprovar os relatórios anuais de avaliação interna do desenvolvimento do processo de autonomia da escola; emitir parecer sobre as propostas de alteração do presente contrato; aprovar o seu regimento.

A comissão terá a seguinte composição:

- a) Dois representantes da Escola, por esta indicados;*
- b) Um representante da Direcção Regional de Educação do Centro, por esta nomeado;*
- c) Uma personalidade de reconhecido mérito na área da educação, a nomear pelo Ministério da Educação;*
- d) Um elemento indicado pela Associação de Pais e Encarregados de Educação;*
- e) Um elemento exterior à escola indicado pelo Conselho Municipal de Educação. (Artigo 7.º)*

9.2.6. Resultados. Taxas de sucesso e abandono

No quadro da página seguinte apresentam-se as taxas de sucesso e abandono registadas pela escola nos três últimos anos lectivos e que evidenciam excelentes resultados.

Quadro 2 – Resultados 2005-2008 Escola Quinta das Palmeiras

| 2005-2006 | | Sucesso % | Abandono % |
|------------------|---------|------------------|-------------------|
| | 7º ano | 92 | 0 |
| | 8º ano | 94,2 | 0 |
| | 9º ano | 80 | 0 |
| | 10º ano | 87 | 0 |
| | 11º ano | 87,5 | 0 |
| | 12º ano | 68 | 0 |

| 2006-2007 | | Sucesso % | Abandono % |
|------------------|---------|------------------|-------------------|
| | 7º ano | 88,2 | 0 |
| | 8º ano | 88,5 | 0 |
| | 9º ano | 92,3 | 0 |
| | 10º ano | 90 | 0 |
| | 11º ano | 93 | 0 |
| | 12º ano | 68 | 0 |

| 2007-2008 | | Sucesso % | Abandono % |
|------------------|---------|------------------|-------------------|
| | 7º ano | 98 | 0 |
| | 8º ano | 95 | 0 |
| | 9º ano | 98,5 | 0 |
| | 10º ano | 93 | 0 |
| | 11º ano | 94,5 | 0 |
| | 12º ano | 78 | 0 |

Fonte: Conselho Executivo da Escola Quinta das Palmeiras

4

CARLOS E JOÃO, DE VIDAS PARALELAS A HISTÓRIAS CRUZADAS

*“O destino individual só em parte se fabrica,
o resto é produto dos empurrões da vida.”*

Mário Soares (2007, p. 89)

Carlos e João são o primeiro nome próprio de cada um dos dois presidentes de conselhos executivos escolhidos como sujeitos da primeira parte deste estudo e assim serão sempre referenciados ao longo deste capítulo.

As narrativas de vida de cada um desenvolvem-se segundo três momentos, no primeiro, aborda-se o período que transcorre desde o nascimento até ao fim da licenciatura, no segundo, do início da vida profissional à primeira experiência como presidente de um órgão de gestão, no terceiro, o período designado como “um presidente experiente” que corresponde à consolidação do exercício do cargo e ao amadurecimento de conceitos, práticas e atitudes.

A organização das narrativas é semelhante, mas nem sempre coincidente, como os próprios subtítulos ilustram, o que decorre do facto de cada um dos entrevistados atribuir relevância diferente a aspectos particulares das suas experiências pessoais e ter havido a preocupação de não espartilhar a narração, deixando prevalecer, em cada caso, a espontaneidade das respostas recolhidas.

No capítulo 7, onde são apresentadas todas as conclusões, faz-se uma síntese das duas narrativas, sublinhando os aspectos que se apresentaram ao investigador como mais marcantes no percurso de vida de cada um e determinantes para a construção pessoal dos dois presidentes e para a forma como encaram o cargo e o seu exercício.

1. Carlos

1.1. Do nascimento ao fim da licenciatura

1.1.1. A família e a infância

Carlos nasceu há quarenta e cinco anos, na Figueira da Foz, no seio de uma família “humilde”. Em casa “não se passava fome” mas o pai tinha três empregos, que a vida era dura e a sobrevivência económica da família, que estava quase exclusivamente a seu cargo, a isso obrigava.

O pai frequentou a escola apenas até à 4.^a classe, como era corrente na época, anos trinta, e dedicou-se à condução, actividade que não lhe permitindo fugir muito da base da pirâmide social do Estado Novo¹⁷⁸, lhe deu oportunidade para aumentar um pouco o salário mensal. “Era motorista do carro do lixo, era motorista do carro do matadouro e era bombeiro”. Mais tarde chegou a encarregado de transportes na Câmara, mas nunca mais voltou aos estudos.

A mãe, doméstica, também só concluíra a 4.^a classe, que o “avô não a deixou estudar” e ocupava-se da vida da casa; ocasionalmente “trabalhava um pouco de costureira”. Mais tarde, a mãe, já com os filhos meio criados (Carlos tem uma irmã), decidiu-se a deixar os horizontes curtos da vida doméstica e encontrou emprego na biblioteca local. Já com 40 anos foi estudar, fez o 6.^o ano e depois o 9.^o e tornou-se “técnica de biblioteca”. Ainda se teve de confrontar com a invasão dos computadores, “já com cinquenta e muitos e ainda teve medo, mas neste momento adaptou-se de uma maneira...”.

Uma referência importante da infância de Carlos é a “madrinha”. professora do ensino primário, filha do proprietário de uma empresa de táxis, chegou a desempenhar funções como Secretária de Estado de um governo após o 25 de Abril. “Também estudou ao longo da vida”.

A madrinha, solteira e sem filhos, “adopta-o” e transforma-se na sua protectora. “Acho que a minha madrinha tomou um pouco conta de mim”. Foi a madrinha que lhe permitiu o contacto com outras realidades sociais, “Abriu-me perspectivas a uma vivência diferente”.

¹⁷⁸ Designação do regime político instaurado com a Constituição de 1933 e que permaneceu até ao 25 de Abril de 1974.

O afilhado frequentava a residência da madrinha, o que permitiu a Carlos descobrir os pequenos luxos de uma sociedade mais abastada como, por exemplo, “água quente canalizada”, coisa que não existia em casa dos pais, comprava-lhe roupas, levava-o à praia da Tamargueira, com mais estatuto social do que a da Figueira, e abriu-lhe as portas da escola.

A morte da madrinha, num acidente, foi muito penosa para Carlos, que tinha na altura treze ou catorze anos. “Eu podia ter usufruído muito mais. Ela faleceu muito nova (...) de qualquer maneira acho que em termos de infância...foi importante. Abriu-me outras vistas, outras perspectivas”.

Carlos vivia próximo da Praça Velha, “mesmo na parte antiga da Figueira” e das folias com os amigos guarda, sobretudo, as recordações das brincadeiras no adro da igreja em que “era um no meio dos outros”. “Acho que não era líder de nada”.

1.1.2. A escola básica e secundária

Carlos entra na escola, com cinco anos, pela mão da madrinha que o matricula numa pré-primária. A experiência não corre pelo melhor, Carlos é castigado, “a professora (...) acertou-me o passo uma vez”¹⁷⁹. A madrinha “fica perdida” e, de imediato, o muda para outra pré-primária particular.

A entrada na escola fez-se mediante um malabarismo administrativo. O menino não tinha vaga na Figueira e a madrinha matriculou-o em Aveiro. Nunca lá andou, naturalmente foi apenas um expediente. Depois foi só pedir transferência para uma escola da Figueira. “Pronto, aquelas coisas que a lei permite para quem está dentro dela”.

Da sua entrada na escola destaca a ansiedade e preocupação, estados de alma que o hão-de acompanhar para o resto da vida, “há uma coisa que eu fui e ainda sou sempre, ansioso e preocupado”.

Na primária, para além da preocupação era o medo, do professor, que batia nos alunos “quando havia e quando não havia (...) caso disso” e do pai, que lhe batia “quando era necessário”.

¹⁷⁹ Expressão popular que significa bater.

Era um aluno acima da média, “tinha um brilho”, sentava-se numa das filas da frente, quando o posicionamento na sala relevava de uma verdadeira hierarquia, “os melhores vinham para a frente”. Nunca teve dificuldades, mas trabalhava. Recorda-se de nunca sair de casa depois do almoço sem “cantar a tabuada toda (...) para o professor não me bater”.

O homem acumulava o ensino com aquilo que “era a principal vocação dele”, técnico electrotécnico, “arranjava aparelhos eléctricos”. Não deixava de ser interessante e na altura para a rapaziada tudo lhes parecia bem. “Hoje à distância não o reconheço como grande mestre”.

Irreverente, mas controlado, “bem comportado nunca fui”. O medo dos castigos corporais do professor e da educação musculada que o pai lhe dava em casa eram argumentos mais do que suficientes para Carlos refrear os ímpetos.

No recreio mandavam os mais velhos “andavam há uma série de tempo na escola” e controlavam os jogos e as brincadeiras. Carlos não era bom na bola nem no pião, o que o afastava da popularidade reservada aos campeões desses torneios informais. “As lideranças eram um bocado impostas por isso e (...) quando fosse preciso também apanhávamos deles.” “Acho que todos mandavam em mim”.

Na escola, Carlos tem oportunidade de fazer amigos de outro nível social e cimenta uma amizade duradoura com o neto do “reitor desta escola¹⁸⁰” então o seu “amigo favorito”.

A entrada no segundo ciclo tem, mais uma vez, a mão da fada protectora, “penso que mais uma vez...a minha madrinha tomou conta de mim”. Vai para uma escola nova, João de Barros, e é integrado numa turma de elite, “eu e a fina-flor da Figueira”.

O aproveitamento sobe, “acho que foi o período em que eu tive o comportamento mais acima da média”. As recordações deste período escolar são frustes, “não há mais nenhuma referência interessante aí”.

A integração numa turma em que socialmente se podia sentir deslocado não lhe cria quaisquer problemas, “nunca tive dificuldades nisso”. O facto de não ter uma casa com comodidades como as de outros colegas nunca o inibiu

¹⁸⁰ Referência à actual Escola Secundária Joaquim de Carvalho, antigo Liceu Nacional da Figueira da Foz.

de levar para lá amigos. “Na minha frequentávamos mais o quintal, nas dos outros mais as casas”. Se era ali que vivia, era ali que recebia os amigos, e com esta simplicidade desarmante arrumava uma questão que a outros poderia causar alguns engulhos. “Acho que sempre vivi sem preconceitos... sem essas vergonhas”.

Por estes tempos Carlos descobre a política, de mansinho, o pai “ouvia a BBC antes do 25 de Abril”, muito em segredo, havia em casa um certo sentido de oposição “mas não era conversado”, tudo muito contido, como convinha numa altura em que ouvir a rádio inglesa ou falar criticamente do Governo eram actos quase subversivos. A política não lhe passou ao lado, mas não o influenciou muito na época, “na altura não tinha formação política”. Mais tarde virá a descobri-la.

A revolução de 25 de Abril de 1974 vem abanar a modorra em que decorria o seu percurso escolar. A primeira e mais sentida consequência foi o desmembramento da turma, “Penso que intencionalmente na altura, fomos todos separados”.

Muda de escola, a anterior só tinha o ciclo preparatório, e vai para o Liceu, surpreendentemente. A família vivia ao lado da Escola Comercial, os tios frequentavam-na e a sua origem social quase apontava, na época, para essa direcção. É certo que os colegas de turma também foram para o Liceu, mas provavelmente foi o sentimento familiar de que Carlos devia prosseguir estudos superiores que levaram a família a matriculá-lo ali e não na outra escola que, como era habitual na época, visava formações mais profissionalizantes.

“Penso que quer o meu pai, quer a minha mãe, já achavam, já queriam, que eu continuasse os estudos em termos superiores.” A mãe, impedida de estudar pelo avô de Carlos, sempre valorizou “muito os estudos” e, logo que pôde, continuou-os pelo que não admira que sempre tenha apostado em dar ao filho a educação escolar que não alcançara. A madrinha também era uma influência positiva permanente e como professora que era devia conhecer o potencial de Carlos. O Liceu foi, então, o seu destino.

O aproveitamento escolar desceu, “passei de aluno acima da média para aluno médio”, surgiram dificuldades em Inglês e Matemática e “sempre o medo a perseguir-me, sempre o medo do meu pai a acertar-me o passo”. Mas ir à

escola era, para Carlos, um prazer “O aproveitamento, os resultados é que era outra parte (...) mas gostava de vir (...) sempre gostei de vir à escola”.

As férias é que o incomodavam, afastavam-no dos colegas, do grupo, continuava a não jogar futebol o que “é sempre uma frustração”, mas o acaso muda-lhe a sorte. Cria-se um clube de rãguebi na Figueira e Carlos descobre o prazer de jogar. Ele que não se entendia com a bola redonda do futebol, torna-se um craque no rãguebi e a sua vida muda. “Eu a jogar rãguebi era muito bom”. Foi à selecção nacional de juvenis, pratica também, com sucesso, andebol. Pela primeira vez, Carlos sente algo de diferente, “não digo liderança, mas, no mínimo, um aumento da auto estima”.

Entre Letras e Ciências a opção foi quase fácil. Carlos não se entendia com o Inglês nem com o Francês e mantinha relações algo tensas com a Matemática “ali um bocado nos limites”. Não tinha muito que saber, entre o Inglês que lhe preenchia os pesadelos e a Matemática que lhe dava alguma folga, as Ciências foram a escolha natural. Ninguém o influenciou ou, pelo menos, assim pensa. Não se recorda de ninguém o ter pressionado e à data nem a madrinha, já falecida, o podia ajudar. “Não havia uma vocação definida”, foi “fundamentalmente o Inglês”.

A Matemática mostrou-se um osso duro de roer “sempre a baixar (...) atingi os limites...o dez”. Em Biologia muito bom. Era o factor quintal a funcionar. Os professores da disciplina, um casal de apelido Lacerda, moravam paredes-meias com a família de Carlos e os quintais pegavam. O rapaz estava sob vigilância permanente e os professores não perdiam oportunidade para o questionar sobre os estudos sempre que o viam pelo quintal a flunar em vez de estar a estudar.

A coisa atingiu tais proporções que Carlos já não se atrevia a ir para o quintal sem perguntar à mãe se os professores estavam à vista. Mas que resultou, o próprio o reconhece. “O medo obrigava-me a ter boas notas e tinha excelentes notas! 16, 17, 18. Era as melhores notas que eu tive. (...) O medo sempre a tomar conta de mim”.

Volta a cruzar-se com a política por estes tempos. “Havia aqui um núcleo que tinha uma formação política grande (...) e havia os outros, que éramos nós, os putos (...) dois ou três”. Foi acompanhando com alguns dos que lideravam os movimentos de estudantes, mas a sua actividade colectiva era no

domínio do desporto. Também conviviam no adro da igreja, mas Carlos nunca se meteu por aí, o altar nunca o atraiu. O rãguebi era o seu domínio, era aí que se afirmava a sua diferença.

Sem sobressaltos chega ao “propedêutico”¹⁸¹. Guarda muito poucas memórias desse tempo, “Acho que é um ano vazio na minha vida”.

1.1.3. O ensino superior

Fez o que tinha para fazer e entrou no ensino superior “onde pude”. Foi no ISEC (Instituto Superior de Engenharia de Coimbra), em engenharia electrotécnica. As coisas não lhe correram bem, nem a Matemática nem a Física lhe deram descanso. Com a Química entendia-se, mas não era suficiente. Depressa se convenceu que fizera uma escolha errada.

Reorientou o percurso, o que lhe custou dois anos, e foi à “procura de uma referência em que (...) era bom”. A Biologia, naturalmente, não por ser “uma grande vocação”, mas por sentido prático, tinha sido a Biologia que tinha alcançado as melhores classificações. A memória dos Lacerda talvez também não tenha sido estranha à opção. A Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra foi o destino seguinte.

Ser professor, nem pensar, “aliás a única coisa que eu pensava era que não ia ser professor”. Não tinha nenhum preconceito, mas ficou impressionado com a forma como os assistentes eram tratados pelos professores, “como lacaios” e isso era incompatível com a sua maneira de ser, “É pá, eu não vou ter essa vida”.

Sem um objectivo profissional bem definido, dedica-se ao curso, “fiz tudo certinho”. Como não queria ir para a tropa e já perdera dois anos, a frase que ouve numa repartição administrativa quando vai pedir adiamento militar provoca-lhe o efeito de um agulhão e não mais lhe sai da cabeça “Agora se chumbares mais algum, vais para a tropa”. “Pronto, o medo a correr atrás de mim (...) já não chumbei mais nenhum ano”. O curso foi o cumprir de uma obrigação, “uma missão, com sacrifício (...) tinha de cumprir e cumprir”.

¹⁸¹ Ano preparatório para entrada na universidade criado na sequência do 25 de Abril de 1974.

A dado momento foi imperioso pensar no futuro. “Às vezes não sei muito bem o que é que queria ser. Acho que as coisas foram acontecendo”. Permanecer na faculdade como assistente estava fora de questão, mesmo que a oportunidade tivesse vindo a existir Carlos tinha ficado vacinado pela experiência que testemunhara, “ia ser mandado que nem um desgraçado”. A investigação “era uma coisa que (...) um indivíduo tinha de andar ali, quase de mão estendida”. Restava a hipótese mais em voga na época e aquela que, profissionalmente, lhe pareceu mais aliciante, “optei pelo ramo educacional. (...) foi por exclusão. (...) Não tinha nunca no meu horizonte ser professor”.

Mais uma vez, Carlos escolhe de forma pragmática o seu futuro. Ser professor é o meio mais rápido para se tornar independente, “já não podia viver mais à conta do meu pai”¹⁸². Faz uma “imensidão de cadeiras” no último ano do curso, para melhor poder escolher a escola para fazer o estágio, e em 1986/87 acaba por conseguir regressar à sua escola do coração, o antigo Liceu Nacional da Figueira da Foz, entretanto rebaptizado Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho. “Porque eu queria vir fazer estágio para aqui”.

1.1.4. Pessidónio, uma escola de vida

Quando ainda frequentava o ISEC e se perdia em elucubrações sobre a forma de minorar o peso que constituía para a família estar a estudar em Coimbra, “dois anos a gastar dinheiro ao meu pai (...) e ele a correr atrás de mim”, e encontrar uma actividade que lhe rendesse alguns cobres para as suas necessidades de adolescente fogoso, o acaso volta a cruzar-se com ele, com assinalável sucesso.

Um dos colegas de residência, vivia na altura num apartamento com outros jovens da Figueira, trabalhava numa discoteca famosa, o Pessidónio. Sabendo das aspirações de Carlos desafiou-o a ir para lá, um part-time compatível com os estudos. Eram só vantagens, a discoteca era e é, ainda hoje funciona na Figueira, a um pulo de Coimbra, os estudos não ficavam ameaçados, e sempre lhe permitia ganhar uns cobres. “Trabalhei lá cinco ou

¹⁸² Na época, não havia dificuldades de colocação para professores com habilitação própria.

seis anos (...) ganhei rios de dinheiro (...) nunca ganhei tão bem na minha vida”.

Começou por levantar copos, depois passou a servir às mesas e, para além do dinheiro que ganhava, “tive noites (...) de acabar o fim-de-semana com dez contos”¹⁸³, sobretudo, descobriu um lado diferente da realidade social.

Até aí circunscrito ao mundo que lhe era permitido pela sua condição económica, “conhecia pouco ou nada de discotecas (...) e de ambiente nocturno”, em casa nem sequer havia bebidas brancas, “nunca vi o meu pai beber whisky”, Carlos, que estava a dobrar o cabo dos vinte anos, descobre a “noite” e tudo o que lhe está associado, “acho que na altura ainda era só para alguns”.

Foi uma grande escola de vida a sua passagem pelo Pessidónio. Conhece outras pessoas, descobre os segredos da noite, passa a ser conhecido, circula pela cidade “muito mais à vontade”, colegas de Coimbra vêm à discoteca e Carlos passa a ser diferente, abre portas para a diversão nocturna, domina um meio que a muitos seduz e enfeitiça. Criou-se um “ascendente (...) para mim foi extremamente importante”.

Aprendeu a lidar com gente difícil, descobriu coisas úteis e pouco canónicas como, por exemplo, como pode uma dívida ser um factor positivo no relacionamento pessoal. Um dia Carlos queixava-se ao Rui, o dono do Pessidónio, que ele e uns amigos tinham sido um pouco incomodados pelo dono de um bar. “Ó Biológico”, era assim que aquele o tratava, numa clara alusão ao curso que frequentava, “e vocês devem lá alguma coisa? Não. (...) Da próxima vez vais lá, bebes. Esta agora, esqueci-me da carteira, não pagas. (...) Depois vais a seguir pagas aquilo, mas ficas sempre com uma dívida, que ele vai tratar-te sempre bem a ver se tu pagas”.

No Pessidónio também aprendeu a superar crises, a transformar dificuldades em oportunidades, “quando a afluência baixava era preciso seleccionar ainda mais (...) só entravam mulheres e gente gira (...) agudizávamos a crise mas o ambiente começava a melhorar”.

¹⁸³ Cerca de cinquenta euros. Parece pouco para os dias de hoje, mas na época era uma pequena fortuna.

Também foi lá que compreendeu melhor o poder da motivação sempre que ouvia o dono da discoteca dizer “É pá, os gajos que trabalham aqui no Pessidónio ou são ou vão ser pessoas importantes”.

Esta experiência foi tão marcante que ao acabar a faculdade ofereceu um exemplar do livro de curso ao proprietário do Pessidónio com esta dedicatória: “A escola de vida que eu tive mais importante foi aqui”.

Foram os ensinamentos e o dinheiro que ganhou no Pessidónio que lhe permitiram comprar uma moto “Yamaha” quando só tinha dinheiro para metade e estava a começar o estágio pedagógico. “Eu não me lembro do meu pai comprar a crédito. Havia dinheiro comprava-se, não havia...pronto.” Depois, já estava no estágio, abalançou-se a comprar um T1, “com uns pedidos” uns conhecimentos, mas a coisa complicou-se, alteraram a legislação e o esforço financeiro ameaçava tornar-se inoportável.

Mais uma vez o acaso vem em socorro de Carlos. Duas colegas que foram para a Figueira fazer estágio necessitavam de se instalar e o apartamento estava disponível. A renda ficou logo definida como equivalente à prestação a pagar ao banco e Carlos assegurou o investimento. “Pronto, resolveu tudo. Mas comecei a comprar sem dinheiro. Acho que aprendi isto tudo no Pessidónio.”

1.2. Do início da vida profissional a presidente de um órgão de gestão

1.2.1. O estágio pedagógico

Com a formação académica concluída e com a experiência do Pessidónio, Carlos entra em estágio. São quatro colegas e com o estilo pragmático que sempre o acompanha propõe: “É pá, temos duas maneiras de fazer isto. Cada um por si ou em equipa. Acho que o ideal é fazer isto em equipa e vamos definir aqui uma nota para os quatro. E definimos. Vamos tirar os quatro 16, e tirámos”.

No estágio defronta-se com uma orientadora, “pessoa espectacular”, mas um bocado “laissez faire, laissez passer”. Carlos não partilha de alguns pontos de vista pedagógicos da orientadora, “tive também que lhe mostrar que

era capaz de ser de outra maneira”, o que motiva que ela o chegue a acusar de ser “excessivamente directivo” e de impor “demasiada ordem sala”.

“O meu estágio foi feito todo ao contrário [do modelo da orientadora], na perspectiva do Lacerda”, professor rigoroso, directivo, adepto do ensino experimental, deixava os alunos manipular instrumentos. Quando Carlos chegou à faculdade um assistente duvidou que ele soubesse manusear um microscópio, “ando farto de mexer em microscópios (...) Então quem foi o seu professor?” Francisco e Manuela Lacerda. Ah, esteja à vontade.” Francisco Lacerda era um professor completamente diferente e “tinha sido assistente no Botânico”. Foi a sua grande referência inspiradora durante o estágio.

Acabado de deixar o Pessidónio, Carlos reencontra alguns clientes, agora como alunos do professor estagiário. Nada que o atrapalhe, “lá era óh Carlos, estás bom, aqui óh Sr. Professor, e não havia questão”. Satisfeito consigo próprio, remata “Conseguí gerir estes relacionamentos bem”.

“Excelente” é a palavra que utiliza para classificar a forma como o estágio decorreu apesar de reconhecer ter tido ainda “alguns momentos de conflito”. Os funcionários e muitos professores conheciam-no de quando era estudante na escola, era um filho, nem sequer pródigo, que regressava para concluir a formação e se tornar oficial do mesmo ofício. “Acho que as pessoas tinham simpatia por mim. Acho que sou uma pessoa simpática. Fui muito bem tratado”.

1.2.2. O início da carreira

Terminado o estágio, consegue ficar na mesma escola como agregado¹⁸⁴. “O importante era esta escola. Trabalhar aqui. Vir para aqui”. As primeiras tarefas que lhe atribuem para além da docência é uma direcção de turma e colaboração no secretariado dos exames. Na altura era quase uma penalização. “Toda a gente tinha dois, três meses de férias, menos quem estava nos secretariados de exames”. Sai-se bem e recebe um louvor verbal do Conselho Directivo.

¹⁸⁴ Agregado era a designação da situação em que se ficava após a conclusão do estágio pedagógico e enquanto não se era provido como efectivo (nomeação definitiva).

Por essa altura fica a saber que a escola da Vieira de Leiria será o próximo destino. Um colega mais experiente, com quem trabalhou no secretariado de exames, resolve dar-lhe um conselho muito típico do português espertalhão da época. “É pá, vou-te ensinar duas coisas. (...) Quando te mandarem fazer alguma coisa, (...) faz mal feito, porque quando fazes bem lixam-te a seguir”. Como ele ia para a Vieira aconselhou-o a passar despercebido, “porque senão acontece-te o mesmo que (...) aqui”. Duas pretensas lições que Carlos, felizmente, nunca seguiu.

Professor muito popular, “Em termos de miúdos (...) o ambiente era espectacular. Eles gostavam de mim. Respeitavam-me. Idolatravam-me um bocado”. Para além das suas qualidades, “nunca fui para uma aula, nunca vou para nenhuma aula sem levar um plano até à exaustão (...) era um bom comunicador (...) não sou perfeccionista, mas sou preocupadíssimo”, Carlos era o único professor que ia de moto para a escola, o que produzia um efeito magnético nos alunos. “Eu vinha de moto porque não tinha dinheiro para ter carro”, confessa irónico. Mas resultava.

Com os funcionários e os colegas a relação era também excelente. “As pessoas tinham uma boa referência de mim enquanto aluno, (...) era um indivíduo simpático, amável (...) nunca hostilizei ninguém.” A sua atitude era de abertura à colaboração de todos. “É pá, ajudem-me, que eu não sei nada. E ainda hoje funciona um bocado assim”.

Na altura da despedida rumo à Vieira, o vice-presidente, sentado à mesa de trabalho no gabinete do Conselho Directivo, disparou-lhe, “ Quando voltares para aqui vens para esta secretária”. Acertou. “A partir de certa altura também fui aquilo que as pessoas achavam que podia ser”.

1.2.3. A primeira experiência no Conselho Directivo

A ida para a escola de Vieira de Leiria é um choque para Carlos. Nada do que caracterizava a “sua” Joaquim de Carvalho ali se podia encontrar. Eram dois mundos completamente diferentes e apenas Carlos fazia a ponte entre essas duas realidades inconciliáveis.

“O clima na escola não era fácil”, o Conselho Directivo estava numa situação periclitante já que eleições recentemente realizadas tinham sido

impugnadas. “Estou a prazo” foi assim que o recebeu o presidente em exercício. “Isto está uma complicação, as professoras andam com os alunos e os professores com as alunas”. Para quem tinha ido da Joaquim de Carvalho, uma escola com pergaminhos, com um corpo docente estável e prestigiado, organizada e reconhecida pela comunidade, só podia concluir, “Não existia nada para quem tinha vindo daqui, para quem tinha sido aqui aluno e (...) professor.”

Resolvido o diferendo eleitoral, o novo presidente foi, ao longo do ano, demonstrando não ter apetência para o lugar, “não imaginam o sacrifício que aqui estou a fazer (...) isto é muito difícil, muito difícil”. Carlos não gosta do que ouve e um dia não se contém, “É pá, não vais fazer mais sacrifício nenhum, porque não vais cá ficar. Alguém vai tomar conta disto (...) porque isto ou se funciona por gosto ou não se funciona com sacrifícios”.

No final do ano, constituiu-se uma lista. Carlos ajudou a dinamizar o movimento e a recolha de assinaturas, “É pá, confiem em mim que eu arranjo uma lista porreira”. Quando se tratou de escolher a equipa, Carlos ficou de fora. “Pena minha, não me escolheram a mim”.

Mais uma vez o acaso faz pender as coisas para o seu lado. Um dos elementos entra em estágio e Carlos é desafiado a preencher o lugar vago. Colocado entretanto noutra escola, Carreira (concelho de Leiria), faz-se caro “Vou ver” diz a quem o convida. Mas a realidade era bem diferente, na verdade estava “cheio de vontade” de aceitar.

Ainda vai à Carreira espreitar o ambiente, mas desentende-se logo com o presidente quando este o informa em tom de ameaça, “se te portares bem funcionas seis horas. Se não te portares bem, tens de cá vir as vinte e duas”. Carlos não se fica, “estou aqui para cumprir, (...) não para me portar bem (...) ou mal”. Como há males que vêm por bem, logo ali Carlos se decidiu. “Acabaram de me convidar para eu ir para o Conselho Directivo da Vieira e eu vou já daqui para baixo a dizer-lhes que sim”. É a sua primeira experiência num Conselho Directivo.

Secretário do Conselho Directivo, responsável pelos auxílios socio-económicos, Carlos entra naquela “aventura” com mais dois colegas inexperientes em matéria de gestão, “foi tudo à estreia”. Nem lhes passou pela cabeça que podiam surgir dificuldades por não terem formação nem

experiência. Também não era vulgar falar-se de formação dos membros dos conselhos executivos, os cursos apareceram mais tarde. “Nós pior [do que os anteriores] não havemos de fazer”. E lá mergulharam na gestão, “tudo fé, tudo...fé em Deus”.

Importa a verdade dos factos que se assinala que para além da inspiração divina a inspecção também lhes deu uma boa ajuda. “A inspecção teve ali um papel importante. Tomava conta de nós. Percebia (...) que nós tínhamos vontade de fazer as coisas, (...) mas não sabíamos”. A experiência directiva foi uma verdadeira sabatina de gestão, “Aprendíamos a fazer tudo” e quem já sabia alguma coisa, como Carlos que aprendera na Joaquim de Carvalho, “era rei”.

“Não me sentia com capacidade e experiência para me impor (...) fui andando ali à volta”. Ficou com a responsabilidade dos SASE. Foi um pequeno escândalo, um homem à frente dos SASE não era regra, essa ocupação era, na época, frequentemente atribuída a mulheres. “Mas tudo funcionou...Correu muito bem”.

Não tinha qualquer experiência de gestão nem formação específica, mas sentia vontade de dar um contributo. “Quando cheguei vi uma escola que não tinha nada a ver com esta [escola Joaquim de Carvalho]” e isso espicçou-lhe o desejo de fazer qualquer coisa. “Nós podermos melhorar isto” pensou e lançou-se de alma e coração ao projecto. “Não sei se tinha vocação para aquilo (...) queria interferir com a coisa (...) não era um sentimento de liderança, de estar à frente da escola, mas era de melhorar, contribuir para a melhoria”.

Sentiu um impulso interior para se comprometer num projecto de melhoria daquela escola face aos caos em que a encontrou e tinha um modelo, a “sua” escola Joaquim de Carvalho, “esta escola marcou-me muito”. Além disso achava que “estas referências podiam ser exportadas para outra escola” e num *benchmarking* antecipado “copiar esta, tentar fazer com que aquela [escola da Vieira] fosse igual a esta”.

Gerou-se um sentimento colectivo de que “isto tem de mudar. E criámos ali um movimento de mudança, Sentimos que aquilo podia e devia mudar. E acho que mudou”.

Muito contribuiu para este desfecho o facto de o corpo docente ter sido profundamente renovado, gente jovem, com formação académica e pedagógica, com experiência de escolas melhor organizadas.

Carlos tinha consciência de que a realidade era muito diferente, apercebeu-se logo quando começou a leccionar e constatou o nível dos alunos, “só utilizei uma vez um teste que tinha feito aqui [escola Joaquim de Carvalho], porque percebi que lá não podia”.

Duro em matéria disciplinar, “era intransigente”, descobre um universo impensável. “Alunos que andavam por cima das mesas (...) que saíam pelas janelas”. Tudo isso acabou, “nada aconteceu, durante dois anos”.

Estes tempos são de grande empenhamento na transformação da escola e o exemplo da Joaquim de Carvalho e dos amigos que ali deixara, decisivos. “Qualquer dúvida (...) o primeiro telefonema era para aqui. Tirar uma dúvida era com o Teófilo”. Outra das suas referências.

“Era um duro em termos de gestão (...) e uma pessoa que aprendi a respeitar”. Vice-Presidente do Conselho Directivo da Escola Joaquim de Carvalho, quando Carlos iniciou funções docentes como agregado, marca-o, sobretudo pela atitude manifestada quando este, por inexperiência, não confere uma pauta e esta é afixada com um erro grosseiro. Teófilo, que se exaltava com facilidade, descompõe-se um pouco ao constatar o lapso, mas não deixa de reconhecer a atitude franca de Carlos ao confessar “O único culpado fui eu, devia ter verificado”. O outro sentencia, “É pá, errar qualquer um erra. O que fica mal é não assumir (...) tu também não tiveste culpa”. Para Carlos foi uma verdadeira “lição de vida”.

Lembrar-se-á muitas vezes de Teófilo e de muitos outros colegas da escola da Figueira durante os dois anos de Conselho Directivo na escola da Vieira e a eles recorre sempre que necessário, “eles eram a minha delegação de apoio”. Sem formação específica, os colegas mais experientes são o grande “manual de procedimentos” que Carlos usa para ir resolvendo de forma empírica as dificuldades que lhe vão surgindo. “Apoiado nos colegas, tudo”.

Olhando para a sua experiência anterior, Carlos encontra numa das suas características, a polivalência, a razão de ser de se ter adaptado bem às novas funções. “Opino um bocado sobre tudo”. E recorda que em tempos os pais tinham tido necessidade de mandar fazer obras numa casa comprada com

imensos sacrifícios e calhou a Carlos dar uma ajuda. Não tinha qualquer experiência, mas não se atrapalhou, “tomava conta, dava serventia, ajudava os electricistas, os pedreiros (...) e acho que aprendi um bocado de tudo”. Esta sua maneira de ser permitiu que “as pessoas achassem que podia fazer coisas (...) as pessoas confiavam em mim, (...) sempre me promoveram a auto estima”.

Embora não podendo acumular, por ser membro do Conselho Directivo, foi fazendo uns biscates numa empresa de formação, beneficiando da tolerância legal muito em voga no tempo, “já prescreveu tudo” remata com um sorriso. A verdade é que, para além de “ganhar dinheiro”, enriqueceu o currículo com a experiência do ensino particular e da formação profissional.

Ao fim de dois anos, a roleta das colocações assegurava aos três elementos do Conselho Directivo lugares bem mais próximos das respectivas residências e havia acções importantes a empreender, uma delas a informatização da escola, para as quais o grupo já não se sentia com apetência nem com motivação. Promoveram uma lista para não lhes desbaratarem a “herança” e saíram sem dramas. “Nunca deixei um Conselho Executivo tão bem, vim-me logo embora, (...) não disseram mal de mim (...) nem tive nenhuns constrangimentos em lá estar”. Virada a página, Carlos parte para outros desafios.

Ruma à Bernardino Machado e assume a docência em exclusividade. Também exerce a direcção de turma, mas nada de cargos de coordenação embora sem deixar de dar contributos na organização dos horários, na constituição de turmas, “fui colaborando com isto e com aquilo”.

Foi duro voltar “às aulas”. Depois de dois anos com apenas uma turma, apanha agora onze e aulas até ao sábado. “Era um desassossego (...) ao fim de quinze dias estava afónico”.

No segundo ano é convidado para o Conselho Directivo, mas recusa. “Disse que não a uma coisa que gostava muito”. Não podia aceitar pois discordava profundamente do poder excessivo da Secretaria. Ainda lança o isco ao colega que o convida “Há aqui uns poderes instalados que nós temos de mexer”, mas o outro responde-lhe diplomaticamente “Ó Carlos, ó pá...isto tem de ser com calma”.

Para a sua exigência e vontade de mudar rápido o que achava estar errado, calma era a última das prioridades. Bateu com a porta, “Agradeço, (...) mas não contes comigo”.

Um outro candidato inexperiente também o desafia, até lhe interrompe uma aula para o ir convidar, coisa que Carlos não apreciou particularmente. Quando este lhe pergunta quem é a lista o outro responde-lhe “Já está tudo tratado”. Carlos faz-se de novas e provocador interroga-o “Estás-me a oferecer o lugar de...presidente?”. Era o único que tinha experiência, mas o outro nem pestanejou “O presidente sou eu!”. Terminou aí o “negócio”, “não queria ser, só lhe queria dizer que não. E dei-lhe a oportunidade” confia Carlos.

Passa três anos na Bernardino Machado, sem sobressaltos, e sempre espreitando a oportunidade de voltar à Joaquim de Carvalho. Finalmente, ei-lo, de novo, na “sua” escola e logo com passaporte para o Conselho Directivo.

Vai encontrar alguma turbulência na gestão. No ano anterior não tinha havido lista para o Conselho Directivo e a eleição tinha sido nominal, recaindo num colega que tinha feito parte dos conselhos directivos anteriores. Com o tempo foi-se gerando nalgumas pessoas o desejo de mudar, mas estas rupturas nunca são fáceis, as questões profissionais misturam-se com as pessoais e em meios relativamente fechados como são a maioria das escolas, às vezes assumem proporções quase dramáticas.

No ano do regresso de Carlos tinha ocorrido um destes processos, “acho que relativamente conturbado”. Tinha sido eleito nominalmente um novo presidente, num quadro de ruptura com o anterior “eleições...preparadas em casa e bem. Nestas coisas também se tem que fazer assim”. O ambiente azedou, fidelidades pessoais traídas, reorientação de alguns alinhamentos institucionais. Nada disto facilitou a tarefa de constituição de uma nova equipa para o Conselho Directivo, “a lista andou meia encrocada”.

Alheio a estas movimentações, ainda não se apresentara para assumir o lugar, o acaso volta a bater-lhe à porta. “Vou a um *pub* à noite.” Uma noite em que o destino lhe troca mais uma vez as voltas. Encontra casualmente uns colegas envolvidos no processo eleitoral ainda não concluído, continuavam a não conseguir fechar a nova lista para o Conselho Executivo, e no meio da conversa mole destas noites de *relax*, vem à baila a situação da escola, “Mas então como é que aquilo está? Está tudo resolvido?” Não estava, fazem-lhe o

filme a traço grosso dos acontecimentos e com a naturalidade de quem o convida para tomar mais um copo, dizem-lhe “Olha tu é que eras um bom elemento para ir para a lista”. E, como se o assunto fosse uma banalidade típica de uma conversa nocturna numa noite quente de Verão à volta de uma mesa de bebidas frescas, “a conversa ficou por ali”.

Três ou quatro dias mais tarde o telefone tocou. Era então o convite formal para uma reunião de trabalho. “Podem contar comigo, que eu gosto disto, gosto da escola”. Mas havia uma condição, ser secretário “porque o resto não sei fazer”. Esta afirmação peremptória, esta exigência de um acabado de chegar, não caiu bem a toda a gente. “Quem é este gajo?”, interroga-se um que o conhecia mal. “Chega aqui e já está a dizer o que vai ser?”. Mas não havia nada a fazer, “Era aquilo que eu tinha conhecimento. Não tinha formação em mais nada. E entrei”.

Habitado a ser um “gajo porreiro” enquanto aluno e quando professor estagiário, Carlos vai-se defrontar com a hostilidade própria de quem assume funções num quadro de crispação interna, de desconfianças e algum antagonismo. “Passei meses de cão aqui. (...) às vezes que nem bom dia, nem boa tarde”. Estas coisas são terríveis, “entrei directamente para o Conselho Directivo e ninguém quer estas coisas, mas muitos gostam de lá estar”.

Aguentaram-se, nem tudo correu bem, mas não foi o caos como alguns vaticinaram. Carlos, que vem a assumir a responsabilidade da gestão do pessoal recorda-se de uma conversa com o presidente cessante, “Estes gajos ainda vão ter saudades de mim (...) Quando estiveres aqui há algum tempo eles vão-se lembrar que eu é que era um gajo porreiro e tu és um canalha”. Na verdade, sendo o Teófilo um duro, também era uma pessoa espectacular e enganaram-se os que pensavam que o facilitismo tinha chegado, contudo “Se um funcionário chegar com uma dor de barriga eu sou o primeiro a resolver-lhe o assunto, mas sou rígido. (...) E as coisas correram...correram bem”.

No fim do ano houve eleições, apresentaram-se e ganharam. Sem grande história o mandato vai-se escoando e no final recandidatam-se. Mas as coisas começam logo a não correr bem por causa de exigências de lugares na lista, de que Carlos não é informado e de que só dá conta quando já nada há a fazer. “Só soube depois de a lista estar afixada. (...) Fiquei abrasado!”.

A questão prendia-se com a exigência de uma vice-presidência. “Eu não queria ser vice-presidente”, mas achava-se com direito a ter sido informado e, mais, a ter podido ajuizar da explicação e legitimidade, “queria ter sabido com que direito pressionou”.

Faz mais um ano, “Esse ano foi muito complicado”, mas para além da experiência vai acumulando divergências. “As coisas complicaram-se”. O presidente “em termos humanos é das pessoas mais espectaculares que eu conheço. Mas dizia que sim a tudo”. Na secretaria são detectados alguns problemas, “Eu sentia que...(era vice-presidente do Conselho Administrativo) sentia que as coisas estavam complicadas, as coisas estavam duras”.

A equipa desgasta-se “não havia uma autoridade consistente. (...) o poder não era sentido. (...) Eu não sou autoritário, mas não havia” e Carlos aproveita a saída de outros elementos para acompanhar a onda, “pedi para sair”. O presidente questiona-o, “mas queres sair porquê? Queres ser tu presidente e fazer lista?”. A resposta vem pronta, certa e premonitória, “Não!” A sua hora ainda não soara, mas a convicção de que assim poderia vir a acontecer, era uma realidade.

Não sai em ruptura com ninguém, “continuo a colaborar”. Como não tinha feito para estar parado e leccionar não lhe bastava, lança-se noutros desafios. Junta-se a dois colegas e fazem uma equipa para se abalancharem a novos projectos “criou-se (...) o núcleo duro”. A Semana Cultural, uma inovação, é um sucesso. A elaboração do Regulamento Interno, imposição do DL 115-A/98, nem tanto, houve que negociar muito com toda a gente e ninguém teve capacidade para racionalizar o que seria necessário, foi “um processo relativamente conturbado”.

Finalmente Carlos sentia a segurança necessária para se lançar noutros voos. “Liderei estes dois processos”. Professor já com vários anos de experiência em conselhos directivos, sentia-se maduro para disputar a presidência. Perde o pudor e assume a ambição “Há que dar um rumo diferente à escola. Querem ir comigo?”, pergunta aos colegas que com ele tinham colaborado de perto.

Face à resposta positiva, fica desde logo decidido que o presidente será ele. “Qualquer um podia ter sido (...) mas eles os dois disseram que era eu”. A Odete, mais velha do que Carlos, muito experiente em conselhos directivos e

com muito mundo na bagagem, até estivera em Macau, fica com a missão de o colocar na ordem. “Eu achei que era necessário alguém que tomasse conta de mim. Que me desse na corneta quando fosse preciso”. O Carlos [o outro elemento também se chama Carlos] “tinha trabalhado com ele (...) éramos amigos (...) mas eu não tinha ascendente sobre ele nem ele sobre mim”.

A base era sólida, mas não bastava, havia que abrir a outras sensibilidades, “A Clara tinha trabalhado connosco no anterior Conselho Directivo, a Isabel Martinho tinha trabalhado comigo na Semana Cultural e no Regulamento Interno e o Calado (...) também era aqui próximo”.

1.2.4. A primeira experiência como presidente

Fechada a lista vão a eleições mas têm de se bater com outra lista. A campanha eleitoral foi renhida e houve muita participação “Toda a gente”. Algumas vozes agoirentas predizem a derrota, “lá fora dizia-se que nós íamos perder”. Obtém uma vitória retumbante, 169 contra 25. Tinha chegado a sua hora, finalmente era presidente. Foi o princípio de uma história de sucesso, vão no oitavo ano de governo da escola, sucessivamente reeleitos.

À data da eleição já Carlos se deixara tentar pela política e tinha uma posição de relevo na estrutura local de um partido, embora confesse “nada fiz (...) não tinha tempo”. Agora nem a influência materna foi suficiente para o impedir de aderir à experiência partidária. “A minha mãe sempre me pôs fora disso, com os medos”. Aderiu como quase toda a gente. “Não fui pressionado, fui convidado”.

A vivência partidária é positiva “Abriu-me sempre os horizontes”. Mas uma coisa era a vida profissional outra a partidária. Chegar a presidente não tem nada que ver com a sua militância, “Acho que não (...) Tinha acabado de entrar [no partido]. Era um cristão-novo em ruptura com o pessoal do Aguiar.¹⁸⁵ (...) A importância política que eu tenho em termos de contactos, de conhecimentos, teriam os outros”.

¹⁸⁵ Referência ao Presidente da Câmara da Figueira da Foz, Renato Aguiar, que a certa altura perde a confiança de muitos dos seus correligionários do PS e não é proposto para a reeleição. Carlos adere nesse momento de ruptura, ao lado dos que se opõem a Aguiar.

Escolhem um modelo organizativo colegial para o funcionamento do conselho executivo, “foi criar aqui um trabalho de equipa.” Não dividem “pelouros” embora haja alguma separação de funções. Um fica com a área dos alunos, os outros dois têm tudo o resto. “A parte que está bem separada é a parte dos alunos. “Agora, todos metemos o bedelho em tudo. Nós praticamente não reunimos, estamos (...) cá sempre os três mais os assessores”.

Não há problemas de maior, relações com docentes, alunos, funcionários, famílias, “Tudo bom!” Mesmo com a Associação de Pais não existem antagonismos. No conjunto o máximo que Carlos reconhece são “Alguns atritos”, e é tudo, “Mais agora com as medidas da Ministra”.

Com os presidentes das outras escolas a aproximação é notória “Toda, toda”. Durante o primeiro mandato tivemos muita preocupação de nos reunir, de concertar, as interrupções, o início das aulas, tudo. Tivemos aqui uma política de educação a nível do concelho”.

Carlos assume um papel central neste processo. “Não sei se é por mim, se é pela escola. Mas a verdade é que a Joaquim de Carvalho é uma referência, continua a ser o Liceu, e há até quem, se calhar por despeito, goze com a questão, “Os gajos têm a mania que são a Universidade”. Seja como for, Carlos acaba por reconhecer que “Há algum ascendente desta escola, relativamente às outras”.

As relações com as estruturas do Ministério da Educação foram cinzentas, que é a cor habitualmente atribuída à burocracia. “Nunca houve articulação”. Com o Centro de Área Educativa (CAE) nunca se relacionaram muito, “nunca tratámos muitas coisas em termos de CAE”. Com a Direcção Regional de Educação do Centro (DREC) “sempre houve um grande distanciamento”. As relações com os dirigentes não eram fáceis, não havia conflitos mas também não existia proximidade institucional. “O pessoal está ali para mandar e não está ali para ouvir ninguém”. As coisas complicam-se quando as relações com alguns quadros intermédios são afectadas por antipatias pessoais. Carlos sentiu-se vítima disso, “tive sempre alguém que não gostou lá de mim”, mas a proximidade com um dos dirigentes de topo aplainou as dificuldades. “veio por trás (...) juntar as pontas”. Como quem encolhe os ombros perante algo que não é possível mudar, conclui, “nem fui beneficiado, nem fui prejudicado nunca”.

Deste primeiro mandato como presidente Carlos faz um balanço positivo embora considere ter sido o “mais complicado da minha vida”. Defrontam-se com um problema grave, a diminuição do número de alunos, que arrasta outro, a conseqüente redução de necessidades de pessoal que originava horários zero.

Corre pela cidade que na escola “se ensinava, mas não se davam notas”. Alguns alunos obtinham notas mais baixas na frequência do que nos exames, o que num quadro de concorrência aberta por um lugar no ensino superior os prejudicava. “Os alunos estavam a ir-se embora”.

Sob o lema que ainda hoje mobiliza a escola “Exigência, trabalho, rigor” foi iniciado um processo de questionamento interno que se transformou numa auto-avaliação a partir da comparação das classificações obtidas na frequência e nos exames, em cada turma. “Levámos isto à exaustão. Para quê? Para mostrar à sociedade civil”. Se os alunos estavam a diminuir, a escola tinha de tentar perceber porquê, “Se calhar foi a primeira vez que se começou a agarrar nos dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) e perceber o que é que de futuro havia em termos de população aqui na escola”.

O que estava em causa era contrariar a tendência de perda de alunos, era “inverter, analisando dados, tentando passar a imagem correcta para fora, para a comunidade (...) exigência sim (...) mas as classificações (...) não podem ser abaixo daquilo que os alunos justificam”. O debate instalou-se “as fugas que existem são conversadas com os professores” num processo de consciencialização de todos relativamente a um problema que estava a afectar gravemente a escola.

“Nós temos aqui um problema (...) a imagem que lá está fora corresponde ou não àquilo que se passa cá dentro?”. E correspondia, “havia notas de frequência muito baixas e depois os alunos iam a exame e [algumas] eram muito altas”. Tudo foi posto em causa, “discutimos com toda a gente, pais, alunos”. Foi uma prática que acabou por se institucionalizar, “a partir daí (...) as pessoas sabem exactamente os resultados que nós temos e quando”.

Antes “não havia previsões (...) não havia uma perspectiva de futuro. Também não era preciso, até então o problema era o excesso de alunos. Não havia estudos a longo prazo, a cinco, dez anos, nada. Os dados do Instituto Nacional de Estatística não serviam para nada”.

A auto-avaliação e todo o trabalho com ela relacionado, que também envolveu os funcionários não docentes, permitiu responder à pergunta fundamental “Como é que a escola inverte [a tendência de perda de alunos]? E o que é que a escola tem de positivo para dar?”. Recolhidos os dados, analisados, “resolvemos internamente o que tínhamos para resolver, transmitimos (...) para fora (...) a imagem de rigor e exigência (...) que era uma mais valia da escola (...) e o número de alunos nunca mais desceu”.

A escola assume um papel de liderança no concelho nesta matéria “fomos os pioneiros nestes problemas e a resolver esta situação”, depois outras adoptaram a mesma prática. “Mas nós fomos os primeiros a ter esta perspectiva” e Carlos, com uma indisfarçável pontinha de orgulho, desabafa “E se me perguntar porque é que começámos a pensar de maneira diferente digolhe, só por intuição, porque (...) foi uma prática que nem sequer mais nenhuma escola na altura tinha”.

A toda esta mudança ajudou muito a Avaliação Integrada¹⁸⁶ realizada, por casualidade, ao fim de seis meses do primeiro mandato de Carlos como presidente. “O que foi extremamente importante, porque havia algumas práticas da auto-avaliação que nós já tínhamos, mas abriram-nos os horizontes para outras”. Ainda hoje o Projecto Educativo é marcado por essa experiência em que a escola foi aconselhada a marcar metas, a quantificar resultados esperados de sucesso. “Assumimos na ordem dos 90% para o 3.º ciclo (...) e na ordem dos 70% para o secundário, e tem subido”.

Também nos aspectos administrativos a experiência foi positiva. Quando Carlos se afastou do Conselho Directivo, antes de ser presidente, foi por considerar existirem algumas práticas de duvidosa regularidade. O futuro deulhe razão. Quando a avaliação foi realizada ficaram claros os pontos negros, “Em termos de escrituração (...) aquilo estava tudo meio...num caos”. Mas a Inspeção Geral de Educação (IGE) adoptou uma atitude construtiva e pedagógica, deu um prazo para a regularização dos procedimentos, que foi integralmente cumprido. Também a Assembleia de Escola, liderada por um anterior presidente do Conselho Directivo, o Teófilo, deu todo o apoio à reorganização. “Embora tivesse perdido as eleições, tinha muitos anos de

¹⁸⁶ Processo de avaliação das escolas lançado pelo Ministério da Educação a partir de 1999 e realizado pela Inspeção Geral de Educação.

exercício do poder, (...) conhecia a escola (...) tinha carisma (...) E ajudou-nos nesta transição.” Tudo se conjugou, uma nova equipa, apoio interno, o desafio da avaliação integrada, “A partir daí a escola tomou um rumo diferente.”

1.3. Um presidente experiente

1.3.1. A paixão

“Como presidente são oito anos”. Diz-se que o poder cansa, Carlos não sente assim. “Faço isto com paixão”. Recorda as origens, foi ali aluno, “a escola marcou-nos muito enquanto alunos”, foi também ali que se iniciou como professor quando para lá foi fazer o estágio pedagógico, “a escola voltou a marcar muito”. Pode-se falar de uma verdadeira relação de afecto, de pertença, quase uma mística, “esta escola precisa de nós e nós devemos dar o melhor” e não se trata de uma excepção, de uma situação pessoal, “é o que se encontra recorrentemente nos professores que foram alunos desta escola”.

1.3.2. A inquietude

“Sou inquieto, nunca estou satisfeito”, Carlos busca incessantemente a melhoria dos processos, “ainda ontem tive uma reunião com cerca de vinte pessoas para tentar perceber o que era importante melhorar em termos informáticos (...) quem tinha mais sugestões de melhoria era eu”. A inquietude da sua maneira de ser leva-o a estar sempre em guarda relativamente ao que se faz, como se faz e como seria possível fazer melhor. É uma atitude de sempre, desde que se iniciou na gestão escolar, procurar superar-se, tentar fazer sempre melhor, puxar pela organização, ver quem faz bem e procurar imitar. “É a necessidade de melhorar”.

1.3.3. O clima de escola

“Há aqui um espírito...um clima de escola muito forte”. Ninguém se mantém num cargo tanto tempo sem um forte apoio colectivo, sem uma equipa coesa, “as pessoas reconhecem a liderança”. A equipa de gestão é a mesma

há três mandatos, “não houve nenhuma alteração” e o apoio da escola é inquestionável, “o reconhecer das pessoas que era importante nós continuarmos” por fazerem uma apreciação positiva do trabalho realizado, facto sublinhado pelas avaliações externas (2000 e 2006). Carlos também é presidente do Conselho Pedagógico e orgulha-se do apoio sempre conseguido para as suas propostas “não tive nenhuma situação no Pedagógico que não tivesse sido aprovada”.

1.3.4. A Comunidade Educativa

“A comunidade educativa reconhece a mais-valia da escola”, mas não há pressão “de fora para dentro”. Os pais têm tendência para considerar que está tudo bem e, tal como os alunos, só assumem uma postura mais interventiva quando algo corre menos bem. A relação com a autarquia é boa, mas não significativa, “não temos nenhuma mais-valia daí”. Carlos também integra o Conselho Municipal de Educação, por eleição, mas tem uma visão muito crítica do seu funcionamento “Não existe”. Quase como num desabafo acaba por reconhecer não haver ninguém “que nos ajude a orientar o caminho”.

Embora reconhecendo que a intervenção das forças exteriores não é determinante, sublinha a sua importância tanto mais que a imagem que a escola tem junto da comunidade, “as pessoas reconhecem o bom trabalho que a escola faz”, concorre fortemente para o bom clima da escola.

Quando chega a época das matrículas verificar que o número de candidatos é cerca do dobro das vagas “Enche o ego a esta gente toda”. A motivação decorre essencialmente do apreço manifestado publicamente “As pessoas não ganham mais por trabalharem bem, mas o reconhecimento da sociedade é extremamente importante”. Por isso é tão forte o sentimento de orgulho de quem ali trabalha em poder afirmar “Eu estou na escola Dr. Joaquim de Carvalho”.

1.3.5. As relações com a política

“Nunca misturei política com a escola”. Carlos assume publicamente a sua militância no partido do Governo (Socialista), mas rejeita que esse facto tenha relação directa com as funções que desempenha, não é presidente do Conselho Executivo¹⁸⁷ por isso. No entanto, não enjeita que os seus contactos e a sua experiência na política lhe facilitam alguns aspectos da sua actividade, fala mesmo em “alguma mais-valia que trouxe para a escola” e dá dois exemplos. Uma sessão de debate do ex-Presidente da República Mário Soares com alunos “foi para eles uma coisa extremamente entusiasmante”, talvez não tivesse sido possível se não fossem as suas ligações e a sua actividade político-partidária. O arranque do “Centro Novas Oportunidades”¹⁸⁸ também foi facilitado pelo conhecimento que tem das pessoas e pela forma como se movimenta no meio, “foi-me fácil sentar aqui os presidentes das juntas e pedir para eles nos ajudarem”.

Mas também tem tido alguns amargos de boca, sobretudo como resultado da crispação e do descontentamento que se instalou na escola na sequências das medidas adoptadas pela actual ministra¹⁸⁹ e que não o pouparam pelo facto de “ser do mesmo partido do Governo e...acreditar na maior parte das medidas”. Nada de pessoal, foi uma questão do momento, “as pessoas perderam alguns direitos, perderam algumas regalias”, o clima não era o melhor e por isso mesmo resolveu dar voz a toda a gente, fez reuniões gerais, promoveu o debate franco e aberto “para as pessoas conversarem, para colocarem os seus problemas, as suas dores”. Confiante, remata, “Está a ser perfeitamente ultrapassado”.

“Nunca misturo escola com Câmara”. Reconhecido opositor da força maioritária na Câmara Municipal, “estou do outro lado em termos políticos”, faz questão de reconhecer que o “relacionamento é excelente” embora não deixe

¹⁸⁷ A partir da publicação do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, que regulamentou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos não superiores, a nomenclatura mudou e o até então designado Conselho Directivo passou a ser designado por Conselho Executivo.

¹⁸⁸ Estruturas vocacionadas para desenvolver actividades educativas de segunda oportunidade para públicos diversificados que tendo abandonado precocemente a escola a ela desejem voltar para se qualificarem formalmente.

¹⁸⁹ Sobretudo o aumento do tempo de permanência nas escolas e as actividades de substituição.

de considerar que a “Câmara não tem visão relativamente à educação”, que considera não ser uma prioridade da autarquia.

Mas reclama-se de uma posição de equilíbrio na sua relação institucional com o executivo municipal, “Nunca misturei. Acho que os meus colegas, nenhum deles me permitiria isso”.

1.3.6. A prestação de contas

“Não escondemos aquilo que se passa aqui”. Carlos é um defensor da transparência e sempre considerou importante “os pais saberem em que escola tinham os filhos”. No Conselho Pedagógico praticamente tudo é tratado na presença dos pais, que o podem contactar quando necessário, “os pais têm o meu número de telemóvel e o dos meus colegas do Conselho Executivo”. O direito à informação, a prestação de contas do que se faz na escola, incluindo as dificuldades e os resultados, está na primeira linha das suas preocupações, “Os pais têm esse direito. Os alunos têm esse direito. Nós temos essa obrigação”.

No fim do ano lectivo o Conselho Executivo convoca a Comunicação Social e faz o balanço, “vendemos o sucesso, o insucesso, o abandono...prestamos contas.” É facto que ninguém exige, mas tornou-se uma prática que já não se dispensa.

1.3.7. A avaliação como prática para melhorar o desempenho

Subjacente a esta atitude está uma cultura da avaliação que implica sujeitar a escrutínio não só os resultados do colectivo, mas também as acções individuais e que implica sanções para os prevaricadores e estímulos para os cumpridores. Não se trata de “desestabilizar os recursos humanos”, mas de cada um assumir as suas responsabilidades. “A escola tem de estar acima de cada um de nós. E uma situação menos boa em termos individuais tem de ser resolvida em termos individuais. Não pode ser estendida a toda a escola”.

Um exemplo prático é o que se passou com a assiduidade. Um pequeno grupo de professores tinha uma assiduidade considerada baixa, mas ninguém sabia verdadeiramente o nível de assiduidade. Não era prática verificar as

faltas individuais com o objectivo de retirar conclusões que não fossem de carácter administrativo.

Mudou-se o procedimento, primeiro apurou-se a extensão do fenómeno e o indicador escolhido foi a relação aulas previstas-aulas dadas. Conclui-se ser de 94,2% a percentagem de aulas dadas e ficou-se, de imediato, com um termo de comparação para o conjunto dos docentes. A partir daí foi só identificar quem se situava fora desse parâmetro, perceber as causas e corrigir o que não estava bem.

O que de início tinha ocasionado alguma desconfiança, tornou-se uma forma de motivação, “a partir daí as pessoas começaram a querer saber quem é que estava a fazer baixar a média”. Reacertos de horários, permutas e outras medidas similares permitiram melhorar a assiduidade e fortalecer o espírito de corpo na escola porque todos perceberam que o que cada um fazia se repercutia no resultado do conjunto.

Quando foram decretadas as actividades de substituição, já na escola se faziam, mas quando se constatou que na sequência das imposições do Ministério as coisas não estavam a correr bem e os alunos se começaram a queixar “Não desvalorizei os professores, não perguntei qual foi o professor com quem correu mal, mas quero saber o que correu mal”.

E quando os pais se queixam de uma ou outra situação, é frequente já ter sido previamente identificada pois o Conselho Executivo possui uma série de indicadores que trata com cuidado e rigor, “já analisei a estatística toda, estou a tratar do assunto”.

Este balanço entre as responsabilidades pessoais e a necessidade de aperfeiçoar o desempenho colectivo, “esta prática de avaliação tem sido uma constante”. E como instrumento de gestão é preciosa, “Eu não posso despedir (...) não posso mandar embora, portanto só tenho que tentar valorizar quem cá está”.

1.3.8. O enquadramento legislativo da gestão

Desde que assumiu funções como presidente, Carlos teve sempre como diploma de enquadramento da sua gestão o decreto-lei 115-A/98. Recorda-se de ter havido posições muito críticas relativamente a alguns dos seus

dispositivos, designadamente a uma certa menorização do Conselho Pedagógico, mas sempre achou que este “é aquilo que o Conselho Executivo e a escola quiser que seja” razão que o leva a afirmar que “durante este tempo não houve nada, que o Conselho Executivo fizesse, que não passasse pelo Pedagógico”.

Mas reconhece que a desvalorização do Conselho Pedagógico pode de facto ocorrer, “depende de quem tiver enquanto presidente do Conselho Executivo”. Também a Assembleia de Escola acaba por não ter a importância prevista “é um órgão não tão forte” quanto o desejado pelo “legislador”.

E isso mesmo foi reconhecido pela equipa de avaliação externa (2006) que até considerou, relativamente à Assembleia, o facto como menos positivo pois entendeu que competia a esta definir as linhas de rumo e que o seu protagonismo estava aquém do desejável.

Na verdade, essa função é assumida pelo Conselho Executivo “nós marcamos-las. Não é a Assembleia, é o Conselho Executivo, mas elas são sempre aprovadas em Assembleia”. Tal como os orçamentos e os planos de actividades, sempre aprovados em Assembleia.

São duas formas divergentes de olhar para a questão, a de quem está dentro da organização e vê nesse apagamento da Assembleia uma virtude resultante de um perfeito entendimento entre órgãos, “Se a Assembleia concorda é porque não tem outras perspectivas”, e a da equipa de avaliação considerando que o órgão onde está representada a sociedade é que devia “traçar as grandes linhas e ela não o faz”.

Em defesa da situação existente, Carlos socorre-se de exemplos onde “a liderança da Assembleia é tão forte que está em conflito com o Conselho Executivo”, o mesmo acontecendo com o Conselho Pedagógico, coisa que não se passa aqui onde a liderança do Conselho Executivo assegura a estabilidade necessária.

Aparentemente não poderia ser de outro modo. A Assembleia é presidida por um professor da escola e integra uma empresa e a Câmara, uma e outra pouco assíduas às reuniões, os representantes dos pais, “normalmente

estamos de acordo”, e uma associação criada pela própria escola¹⁹⁰, naturalmente dirigida por alguém com confiança no Conselho Executivo.

1.3.9. Os exemplos do exterior

Mas independentemente do contributo dos membros externos da Assembleia, quando necessário, são convidadas pessoas cuja formação ou experiência possam constituir uma mais-valia para a escola na discussão de questões em que a massa crítica interna possa considerar-se insuficiente.

O exemplo da renovação informática ilustra esta abertura. Perante a necessidade de proceder a profundas alterações na área foi convidado a participar numa reunião com responsáveis internos o director de inovação de uma empresa local. “Porque nós sentimos esta necessidade de perceber o que é que as empresas fazem e de alguém que pense diferente de nós”.

Nem todos julgaram oportuno o convite, pois a pessoa tinha ideias diferentes, “mas eu acho que é importante. Eu não gosto de falar com quem pensa igual a mim (...) não enriquece a discussão”. Trata-se de procurar apoio para melhorar o desempenho da organização, sobretudo quando os contributos internos escasseiam, “Quem está insatisfeito, quem apresenta mudanças, é essencialmente o Conselho Executivo, então temos que trazer alguém de fora que nos dê pistas, que nos ajude, que tenha uma perspectiva diferente”.

1.3.10. Autonomia e representatividade

Ainda a propósito do enquadramento legal, Carlos considera a questão da autonomia um falso problema, “as pessoas todas querem autonomia, mas depois não querem assumir e querem autonomia financeira quando não sabem o que podem fazer com a autonomia que têm”.

Para a escola que dirige, Carlos considera o 115-A/98 um “bom diploma”, tanto mais que prevê a eleição dos órgãos directivos, o que para ele é extremamente importante e o faz sentir-se acompanhado pelos que o

¹⁹⁰ Uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)

elegem. “Tudo o que acontecer é da nossa responsabilidade e deles, porque eles votaram em nós.”

Alguns são adeptos da nomeação, mas Carlos discorda, e isso mesmo propôs numa reunião havida recentemente com a Ministra, “defendi para esta escola em concreto a eleição”. Por esta razão este decreto “tem também essa mais valia”.

1.3.11. Um sopro de modernização

Acompanhando o movimento geral, a modernização informática constituiu a grande mudança estrutural ao nível dos apoios à administração e à docência na escola. “Quando pegámos nisto (...) havia uma escola de referência (...) hoje estamos à frente”.

Carlos não esconde o orgulho de poder partilhar os sucessos da sua escola, referidos sempre como obra colectiva. “Gestão Integrada Escolar”, assim se refere à possibilidade de comunicação entre todos os sectores da escola já ligados em rede.

Todos os funcionários administrativos possuem um computador, há-os em todos os gabinetes e salas, todos os professores têm acesso a um, fixo ou portátil, os alunos podem aceder-lhes nos espaços para isso definidos, “embora devagarinho” estão a desenvolver a utilização da “plataforma *moodle*” que permite disponibilizar informação e é uma ferramenta muito interessante pela interacção que permite entre os seus utilizadores, incluindo ensino à distância.

A imagem associada às práticas burocráticas tradicionais da consulta de horários e outra documentação em dossiês grossos atulhados de papelada é agora substituída pelo click do rato. “Os funcionários não consultam mais os horários em papel (...) estão no computador à frente deles. Os horários dos professores, dos alunos, a legislação. (...) O ano passado 50% dos professores utilizavam o e-mail, (...) hoje são 100%. Em termos informáticos penso...demos um salto”.

Mas Carlos não se dá por satisfeito, “a reunião de ontem foi para dar o salto seguinte (...) este ano é o do acesso à distância” e já antevê os pais em casa a terem acesso à informação sobre os seus educandos, “As coisas têm

de cair em casa dos pais de outra maneira” e os professores “não têm de vir à escola de propósito para imprimir” testes e outros documentos. O seu objectivo é a acessibilidade a partir do exterior “Temos a intranet, agora quero (...) a internet”.

Mas a escola não está sozinha e Carlos, que também é autarca, tem plena consciência disso, por isso já tem um plano para juntar as escolas do concelho e fazer-lhes uma proposta, “Meus senhores, em termos informáticos nós estamos a fazer isto e vamos querer fazer aquilo”. A partilha da informação, a réplica de boas práticas alheias, a rentabilização das sinergias de grupos fazem parte dos seus princípios de gestão e o objectivo aqui é a entreaajuda, “Eu estou bem se os outros estiverem igualmente bem”.

Mas a modernização dos meios não se ficou pela informática. “Esta escola hoje não tem um único quadro de giz (...) tudo quadros de porcelana.” E para 44 salas de aulas já estão disponíveis 27 videoprojectores. Mais uma vez vem ao de cima a “mística”, “esta escola está muito, muito à frente da média. Mas é nossa obrigação, porque esta escola esteve sempre, de uma maneira mais sentida ou não, sempre esteve acima da média”.

1.3.12. Formação de docentes e funcionários

A escola sempre beneficiou por ser sede de um Centro de Formação¹⁹¹ mas quando há necessidade de outro tipo de formação que o Centro não promove “a escola tem pago”. O mesmo tem acontecido com os funcionários administrativos ou que apoiam serviços pedagógicos, “Temos pago formação a uma colega em termos de biblioteca”.

Ao contrário da prática reiterada, deixar a formação ao critério de cada um, na escola procedeu-se de forma diferente “durante dois ou três anos nós definimos qual a formação que cada grupo devia fazer. (...) A legislação era demasiado permissiva e nós estávamos a exigir mais do que todos os outros. Esta prática não era generalizada e nem sequer muito bem aceite, pelo que se compreende o desabafo de Carlos “faltou-me peito para continuar com isso”.

¹⁹¹ Os centros de formação resultam de associações de várias escolas e têm habitualmente a sua sede numa determinada escola escolhida consensualmente.

Mas não desistiu, aliás não é pessoa para isso, “no último pedagógico pedimos a todos os departamentos que elaborassem um projecto. (...) Queremos um projecto de departamento. Queremos que vocês nos digam em termos de departamento aquilo que podem fazer, aquilo que querem fazer. E pedimos um plano de formação. Queremos um plano de formação para o departamento”, retomando assim uma prática interrompida há quatro anos.

1.3.13. Os alunos no centro das preocupações

“Há uns tempos fui à apresentação de um livro (...) em que o presidente de um Conselho Executivo (...) dizia que um presidente de executivo não interferia nada com os resultados [dos alunos]. Vim de lá doente. Eu acho que é relevante”.

Este desabafo condensa o pensamento de Carlos relativamente às obrigações das escolas e de quem as dirige para com os alunos que as frequentam. “A escola vai ter que poder...vai ter que dar tudo aos alunos, o que pode dar. Aulas, explicações, apoio, reforço”.

A acção do Conselho Executivo liderado por Carlos tem especial atenção à análise e compreensão dos resultados obtidos, “se há um resultado anómalo temos de ir verificar” e aos apoios necessários de acordo com as conclusões apuradas, “Actividades de reforço da aprendizagem, é aquilo que nós lhes chamamos”.

Em Conselho Pedagógico são definidas e quantificadas metas, resultados em termos de aproveitamento e abandono. “Nós definimos 95% de sucesso e zero por cento de abandono para o 3.º ciclo (...) e para o secundário 75% de sucesso, para o 10.º e 11.º anos, e 70% para o 12.º ano e o abandono tem sido tendencialmente inferior a 10%. O ano passado tivemos nos três anos, abandono inferior a 2%”.

Desde logo há uma enorme preocupação com a articulação entre professores, sendo atribuídas horas para permitir que os professores articulem entre si. Os alunos não podem estar muito dependentes do factor humano. A articulação é necessária e “existe em termos de testes, em termos de conteúdos, planificação aula a aula”.

No início de cada ano lectivo são definidos princípios, critérios, que são tornados públicos, comunicados aos alunos e às famílias. “Nós temos critérios de correcção (...) e dizemos aos pais como é que chegamos a determinada nota em cada disciplina. Operacionalizamos. Está escrito. Os pais têm este conhecimento todo (...) existe uma margem de subjectividade (...) Mas queremos que todo o resto do processo seja o mais transparente possível”.

Nem sempre é fácil definir resultados, mas “nós debatemos isto em Pedagógico, com os pais principalmente e com os alunos, sem complexos e sem traumas. Há dois anos tínhamos 50% de positivas [como meta em cada disciplina]. O ano passado passámos para 75%. Ia caíndo o Carmo e a Trindade. Fizemos uma reunião geral. Perguntámos, somos melhores ou não somos melhores do que os outros? 50% satisfaz-vos? As médias nacionais são estas. É isso que vocês querem? Ficou 75% sem problemas”. Inicialmente as pessoas resistem, não é fácil definir objectivos cada vez mais ambiciosos mas quando “as pessoas depois vêem os resultados” acabam por concluir ter sido acertado. “Há uma linha inicialmente um bocado complicada, mas nós vamos sem medo”, remata Carlos, com o sentimento de quem está convicto do que faz.

Os resultados obtidos são objecto de atenção particular. “Nós avaliamos os resultados (...) eu não assino uma pauta sem olhar para a estatística. E a estatística diz-me tudo”. Se os resultados não se inscrevem nos parâmetros definidos há que encontrar uma explicação “quando numa disciplina os resultados fogem à média (...) o coordenador do departamento, se for caso disso [vai] assistir às aulas desse professor e tentar perceber o que é que se passa”. Esta prática, não muito vulgarizada, suscitou alguns constrangimentos iniciais, mas hoje “as pessoas percebem que é até para defesa delas”. Quando em qualquer disciplina a percentagem de positivas é inferior a 75%, “tem de reflectir”. E quando algo não corre bem em termos de avaliação no final dos períodos lectivos, “Já aconteceu duas ou três vezes, mandamos repetir o conselho de turma”.

A análise das classificações é realizada de forma quase exaustiva por Carlos que este ano até alterou a data de entrega das notas para poder ter mais tempo para se debruçar sobre os resultados e, se necessário, mandar

repetir algum conselho de turma, sem que isso possa ser entendido como uma situação anómala.

“A reunião acaba, olhamos para a estatística, olhamos para a acta, vemos os resultados, comparamos com os do ano anterior, se for caso disso (...) e depois é que a pauta é afixada. Primeira fase. Depois (...) comparamos com as disciplinas todas do mesmo ano”. Às vezes acontece as pessoas serem traídas por percepções incorrectas que não resistem a uma simples análise. Perante a opinião generalizada expressa em reunião geral de professores, realizada no primeiro período, de que “este ano os resultados estão a baixar” e feita a comparação com os do ano anterior concluiu-se que “eles tinham subido”.

Carlos adianta uma explicação curiosa, “As pessoas chegam ao primeiro período e estão habituadas aos alunos do terceiro e sentem que estes são menos bons. (...) Saudosismo. (...) Quando comparamos resultados preto no branco os alunos tinham todos melhores resultados. Com a nossa disponibilidade para ajudar os alunos, para [os] apoiar, só podiam ter”.

“Nós temos apoio a todos os alunos”, sublinha Carlos com ênfase. O Projecto Educativo contempla apoios prioritários a Matemática, Língua Portuguesa e Inglês, Ciências Físico-Químicas, se necessário, e às específicas do secundário. Todas as turmas têm uma, duas horas de apoio, marcadas no horário do professor e “a que os alunos podem ir”.

Todos os alunos do 3.º ciclo que têm negativa numa disciplina ou menos bom aproveitamento têm obrigação de ir, “têm faltas que contam exactamente como faltas nas outras disciplinas” e estão a trabalhar para que o mesmo se passe com os do secundário, “pressionamos muito para eles virem”. “Agora estamos num processo de (...) exigir que os alunos usufruam desses apoios para aumentar o sucesso”.

A redução do abandono é outra preocupação, “o director de turma tem duas horas dadas pelo Estado e duas dadas pela escola. Não pode deixar nenhum aluno ir-se embora. (...) Isto está definido”.

1.3.14. Os desafios

Assegurar que esta "continue a ser uma escola de referência", é a resposta imediata de Carlos quando questionado sobre desafios para o futuro. Pode ter dúvidas quanto a outros, mas este é "um que se mantém".

Não se trata de uma questão pessoal, é uma obrigação que decorre de um conjunto de condições que não permitem outro nível de exigência. "[A escola] Tem as melhores instalações, tem as melhores condições (...), tem os melhores profissionais. Está inserida num contexto socio-económico elevado. Classe social alta. Portanto tem de ser uma escola diferente das outras".

Para Carlos uma escola de referência "é uma escola que tem que ter resultados que dignifiquem quem cá trabalha (...) resultados dos alunos" à cabeça dos quais se destaca a "formação para a cidadania". Não nega que se trata de matéria subjectiva, mas dá exemplos, "não há nenhum aluno que ande aqui dentro de boné".

Para alguns poderá ser matéria irrelevante, para Carlos "é uma questão de regras", aliás sublinhadas com outro exemplo, "nós temos um toque de encaminhamento e um toque de estar a trabalhar (...) às 8,23h toca e os alunos sabem que às 8,25h têm de estar dentro da sala a trabalhar".

Para salientar a disciplina interiorizada pelos alunos dá outro exemplo, o de um exercício de simulacro de incêndio realizado no primeiro dia de aulas. Confessa, "até eu me tinha esquecido", e os alunos "demoraram sete minutos a saírem das salas (...) e nove minutos a regressarem às salas e começarem a trabalhar", e com um sorriso franco, conclui, "voltar para dentro da sala é muito mais difícil do que sair".

Por isso não surpreende que as questões disciplinares não tenham a relevância que assumem noutras escolas, "Eu não me lembro de ter aqui um processo disciplinar sério. Em nove anos não me lembro".

Um outro desafio é corresponder à orientação governamental de aumentar a oferta de cursos profissionais, no âmbito do programa Novas Oportunidades, "Estou a apostar tudo no CNO¹⁹²". Não nega que a escola

¹⁹² Centro Novas Oportunidades - promovem o reconhecimento e validação de competências pessoais e profissionais, realizam formações profissionais e fazem o encaminhamento para formações de segunda oportunidade.

esteja orientada para outras formações, “a escola não tem essa vocação, não tem [instalações adequadas], não tem os profissionais habilitados para isso”.

Refere que com os cursos tecnológicos registaram algum insucesso, “Tivemos maus resultados (...) insucesso com os alunos de informática, tecnológico de informática”, e com uma sinceridade desarmante explica o que se passou, “Eles deixaram-nos, porque nós não éramos bons, claro!”.

Mas não se furta ao desafio, “quando surgiu a oportunidade do Centro Novas Oportunidades, agarrámo-la. Vamos (...) tentar (...) mostrar e assumirmos que somos capazes de ter bons resultados com populações menos privilegiadas”.

1.3.15. O desempenho da escola

“Acho que a escola funciona bem”. A sinceridade de Carlos é confirmada pela Comissão de Avaliação¹⁹³ que, no entanto, detectou um problema, a margem de progressão é pouca “e é verdade que é pouca e exige muito”. Mas o caminho a seguir já está identificado, “exige libertar as pessoas das tarefas administrativas e voltar às pedagógicas”.

“Exige que eu consiga libertar-me destas partes administrativas e ter tempo para entrar na sala e falar com os alunos. Gosto de o fazer e faço-o sempre que posso. Vou, converso (...) pergunto-lhes como as coisas correm. O que está bem, o que não está. Sem constrangimentos. À vontade. Tempo para circular nos corredores”.

Para 2007/8 já têm uma comissão a trabalhar “em comportamentos propiciadores (...) ou facilitadores do processo de ensino-aprendizagem”. Carlos não tem dúvidas, “Eu acho que dentro da sala de aula se pode melhorar”.

Mas para se chegar a esse nível é preciso fazer trabalho prévio, de preferência envolvendo parceiros, motivando professores, reunindo as condições necessárias. O exemplo já foi testado, “havia insucesso a Matemática e nós juntámos os professores do 1.º ciclo até ao secundário. Juntámos numa reunião, a nível de concelho. Onde é que é preciso ter

¹⁹³ Vide Relatório anexo relativo à escola.

formação para nós conseguirmos ensinar melhor aquilo que os alunos não aprenderam? São um conjunto de pontas que nos vão possibilitar melhorar, porque o patamar está alto, mas há espaço para melhorar”.

1.3.16. Estrutura de direcção

Apesar da diversificação de funções, não há uma separação muito formalizada das atribuições dos vários membros do Conselho Executivo, assessores incluídos. O facto de a equipa de gestão trabalhar em conjunto há muitos anos, facilita o entendimento e a articulação sem necessidade de definir de forma muito rigorosa a separação de tarefas.

Dos três membros do Conselho Executivo, um tem a seu cargo os assuntos que dizem respeito aos aspectos administrativos dos alunos (matrículas, legislação), uma a parte relativa aos apoios, mas as questões pedagógicas e de avaliação já são tratadas em conjunto.

As questões relativas ao Conselho Administrativo estão mais na esfera de competência de Carlos, enquanto presidente e de uma vice-presidente, a mesma que trata dos apoios, e ambos tratam das questões relativas aos funcionários e instalações.

“Nós somos três elementos, mais três assessores. Um está no Ensino Recorrente Nocturno e agora é o coordenador do CNO, trabalha um pouco ao lado pois as suas preocupações são, essencialmente, com os adultos em pós-laboral (...) nós os três do Conselho Executivo, mais os dois assessores, praticamente estamos aqui sempre. (...) portanto não há uma divisão (...) estanque”.

Carlos exemplifica como estão divididas algumas tarefas. A propósito de matérias relativas a alunos, por exemplo, que disciplinas tem um curso, não lhe custa reconhecer, “Esta parte mais técnica (...) Eu não sei. Mas se me perguntar a média de cada turma ou os resultados, eu é que os sei todos. Portanto, esta parte dos resultados, da avaliação, está muito, muito, comigo”.

Carlos preside a todos os órgãos da escola, excepto à Assembleia de Escola e, com ironia fina, sublinha “onde posso falar, mas não votar”. A articulação harmónica entre os órgãos está assegurada e mesmo na Assembleia, como já se viu anteriormente, tem um papel importante.

Mesmo as estruturas intermédias assumem as suas responsabilidades, “grande parte dos meus colegas [presidentes de conselhos directivos] queixam-se das estruturas intermédias”, alegando que não cumprem as suas funções. “Isto não se passa aqui”.

Mais uma vez Carlos recorre a um exemplo. Uma professora estava a chegar atrasada às actividades que lhe estavam cometidas e quando Carlos comunicou à respectiva coordenadora que ia falar com ela, recebeu como resposta, “Já tratei do assunto. Já lhe disse que nesta escola não se chega atrasado, nem se chega atrasado às reuniões, nem se faz o que ela tem andado a fazer”. A situação ilustra a convicção que Carlos assume, sem reticências, “os coordenadores fazem o papel deles”.

Quando se lhe pergunta se a escola funciona como uma máquina bem oleada, não se escusa a confirmar “É, com alguns defeitos”, e estes imputa-os, sobretudo a si próprio, à sua inquietude, “Eu mudo muito, nunca estou satisfeito (...) agora estou a tentar criar rotinas (...) porque as mudanças têm sido tantas...”.

O seu espírito inquieto, a sua busca incessante para fazer melhor e superar dificuldades e insuficiências leva-o a afirmar “para mim 2006/7 já morreu. Não existe. Só me interessam os resultados. Estou preocupado com o que vai acontecer em 2007/8. Felizmente os meus colegas fecham as portas que eu abro”.

1.3.17. Um homem de diálogo que não toma decisões sozinho

Carlos é um homem de diálogo, mas um presidente, alguém que desempenha uma função em que lhe cabe a última palavra decide algumas vezes sozinho? “Não” é a resposta convicta e sem margem para dúvidas. “Decido sempre com os meus colegas do CE e (...) com aqueles que for preciso (...) com aqueles que eu acho que têm opinião e não são sempre os mesmos. Tenho essa preocupação de ouvir. É evidente que não faço aquilo que me dizem sempre. Às vezes não concordo”.

As decisões estratégicas são preparadas, “Nós levamos sempre tudo feito”. Carlos não fica à espera que decidam por ele, mas também não quer

decidir por ninguém. Acredita na colegialidade, “Melhorem, não tenho problema nenhum que risquem aquilo que eu fiz, melhorem”.

A sua preocupação não é se alteram a base de trabalho que prepara, seja ele próprio, seja uma comissão a quem solicita a tarefa, é se melhoram o resultado final, “eu quero é que ele seja o melhor possível”.

Às vezes o processo não é pacífico, as posições extremam-se, é preciso um esforço adicional para impor uma linha de rumo. A aprovação do último Projecto Educativo foi uma dessas ocasiões. Instalou-se o “caos” quando se constatou que as metas de sucesso propostas eram muito ambiciosas. “Tive que falar um bocadinho mais grosso. São objectivos, temos que definir objectivos (...), as pessoas deram os seus contributos. Hoje já ninguém me diz nada (...) essa também é a obrigação de quem está à frente”.

E remata com a convicção de que a linha que traçara só podia estar correcta, “Se nós pensarmos consoante a média, também que mais valias é que temos?”. Os fins justificavam o esforço adicional, até mesmo uma intervenção mais musculada do homem que maneja o leme, estava em causa assegurar “Ensino de qualidade com sucesso”, a síntese possível do Projecto Educativo da Escola.

1.3.18. Autonomia para agir

Existe uma certa ideia de que a margem de manobra das escolas é curta face ao centralismo do ME e à excessiva regulamentação existente. A execução de um Projecto Educativo tão ambicioso como este levanta a questão de se saber que meios tem a escola à sua disposição para o concretizar.

A resposta de Carlos é surpreendente e desarmante, “Temos tudo”. Ao contrário de muitos que se queixam por não terem autonomia, mas são incapazes de explorar as potencialidades próprias e estão sempre à espera “que venha uma legislação de cima para reforçar a autoridade que nós não temos”, Carlos não vê as coisas por esse prisma. “Eu não tenho esse problema”.

A explicação reside no carácter “muito de pessoal” que tem o ensino. Se algo não está a correr bem, nada impede que se diagnostique o mal e se

procure corrigir o que não está bem. A propósito da distribuição de horas de escola¹⁹⁴, assunto polémico face a alterações introduzidas nos últimos anos pelo actual Governo, alguns reclamavam que fosse o ME a definir, o que para Carlos não faz sentido, tanto mais que as condições das escolas são muito diferentes de umas para as outras. “Eu marquei uma, (...) tu, se calhar, tens de marcar duas ou três, porque tens circunstâncias diferentes. (...) A mim ninguém me disse que eu tinha que ter 95% de sucesso, (...) até era absurdo dizerem-me isso a mim e (...) ali à escola do lado, que tem miúdos de estratos socio-económicos muito mais baixos. (...) Nós temos de assumir as nossas responsabilidades”.

Se a autonomia é um objectivo a alcançar, não se pode reivindicar o seu aprofundamento e depois reclamar-se “Eles [ME] que digam”. Como também não se pode aspirar à autonomia e quando algo corre mal nas escolas desejar “que o poder central exerça a sua autoridade”.

Há queixas recorrentes de que a regulamentação central limita gravemente a capacidade de iniciativa e a autonomia das escolas, por exemplo, em matéria de inscrição de alunos por turma. “Isso para mim nunca foi relevante” responde Carlos desassombrado. “Sempre cumpri a lei”. E explana a sua ideia, não é por ter um número baixo de alunos por turma que se conseguem melhores resultados, no passado “tinha aqui turmas com nove alunos e nem por isso tinha mais sucesso”. O ME definiu 24-28 alunos por turma, “se não queremos matar o sistema público, há um compromisso. E eu trabalho dentro desse compromisso. Eu acredito na escola pública”.

“É evidente que a autonomia é importante e cada escola deve definir os seus objectivos, porque as circunstâncias são diferentes”, mas Carlos acredita que é necessário manter um certo nível de intervenção centralizadora, “eu considero que esse sistema central deve existir” sobretudo deve ter capacidade de intervenção reguladora em momentos de dificuldades “quando a coisa aperta, tem de vir o poder central meter ordem”.

¹⁹⁴ Uma das componentes do horário do professor (variável dentro de certos limites e definidas por cada escola), a par das horas de docências e das de trabalho individual.

Defensor assumido da contratualização¹⁹⁵, a escola apresentou ao ME uma proposta de contrato de autonomia e aguarda que a mesma seja decidida, Carlos entende que não basta contratualizar com os conselhos executivos, tem de ser “Com a Escola. E a escola deve definir como é que deve ser gerida”. No final de um período acordado e, caso os resultados não tenham sido alcançados, o ME “deve pôr lá alguém que tome conta da coisa”.

No entanto, Carlos tem uma opinião muito definida sobre o que considera essencial, “eu penso que muito daquilo que pode ser feito no ensino é uma questão de atitude de quem cá está. E conta uma pequena história ocorrida quando era ministro da educação David Justino que numa reunião com conselhos executivos disse, “Apesar de haver Ministro da Educação as escolas funcionam”.

Claro que se tratou de um dito espirituoso, até simpático para os dirigentes que gerem as escolas, mas Carlos acha que encerra um princípio relevante, “As escolas não podem estar à espera que superiormente se decida tudo e mais alguma coisa (...) têm que perceber (...) que têm um papel pró-activo. Porque se estou aqui para ser mandado...”.

1.3.19. Representante da escola versus representante do ME

O processo democrático de eleição dos dirigentes das escolas merece-lhe apreciação muito positiva “é um direito raro na Administração Pública e nós não reconhecemos, não valorizamos. É bom para quem é eleito e é bom para quem elege”.

Mas não podem restar dúvidas, ninguém pode pensar que “eu faço aquilo que os meus colegas querem, porque eles vão votar em mim. (...) os meus colegas não mandam em mim, embora eu respeite a opinião deles, sempre. Mas não faço as coisas para lhes agradar”.

Carlos tem uma perspectiva clara sobre duas formas contraditórias de agir, a do dirigente que procura agradar a quem o elegeu e a do que tem um rumo e quer introduzir mudanças. “Se eu disser que sim a tudo [quando me for

¹⁹⁵ A contratualização é um princípio subsumido no âmbito da autonomia das escolas. Aliás, a concessão de autonomia às escolas, tal como se encontra legalmente previsto, será formalizada através da celebração de um contrato de autonomia.

embora] está tudo na mesma. Se eu tiver a minha linha e fizer o que penso, alguma coisa vai mudar. Mas a longo prazo eu acho, eu sinto, posso estar enganado, mas as pessoas gostam de liderança”.

Mas onde é que se situa um dirigente eleito que, simultaneamente, representa a Administração Educativa? Carlos é peremptório, “Eu estou no meio”, e tem plena consciência da duplicidade do seu papel, eleito pelos colegas que acreditam nele, mas comprometido em cumprir as obrigações com a administração, “no dia em que não concordar com aquilo que a Administração me manda fazer, tenho de me ir embora”.

Com assinalável sagacidade, Carlos utiliza um argumento forte para se desembaraçar de alguns pesos de consciência que o podiam atormentar, caso não possuísse uma visão tão clara da sua missão. “É evidente que eu estou aqui, quando sou eleito por eles, para trabalhar o melhor para eles. Mas o melhor para eles não é aquilo que é mais fácil para cada um. O melhor para eles é o melhor para a escola. O melhor para eles é assegurar o trabalho. É assegurar que não têm horários zero. É assegurar que trabalham num sítio de responsabilidade (...) é estarem numa escola que toda a gente diz que é a melhor do concelho. Foi para isso que eles me elegeram”.

Na visão de Carlos “o melhor para os professores” confunde-se com o “melhor para a escola”, pois considera que “quando a escola funciona bem (...) é o melhor para quem cá trabalha. (...) É melhor para os alunos, é melhor para os pais, mas é melhor para eles também. Porque trabalharem num sítio em que são reconhecidos, pode não lhes dar mais vencimento, mas dá-lhes reconhecimento público, que também é muito importante. (...) Nós temos orgulho em dizer que trabalhamos nesta escola”.

1.3.20. A ocupação do tempo

Carlos não se considera um burocrata, “não conseguia ser. Eu perco os papéis todos. São os meus colegas que andam sempre à procura dos meus papéis”, mas naturalmente que há tarefas burocráticas a que não pode fugir, a mais improdutiva das quais talvez seja “abrir e ler o correio”. A que considera mais produtiva “é tentar ver o que está mal e melhorar”.

Fundamentalmente são a “avaliação e o planeamento” que mais tempo lhe ocupam. A actividade que considera mais importante é “A inovação, o planeamento, o que é que vamos fazer. Para onde vamos”.

Curiosamente destaca “E tentar ter tempo para falar com os alunos”. É uma constante esta preocupação de dialogar com toda a gente, em particular com os alunos, “conversar com eles”. Carlos reconhece que os alunos o respeitam, mas apressa-se a explicar que “não é uma autoridade de medo. É reconhecimento. Eles reconhecem-me”.

Método idêntico é utilizado para professores e serviços. Costuma deambular pelos vários sectores da escola “É pá, o que é que vocês precisam?” Conversa aqui, indaga ali, resolve um problema acolá, “Ver estas pontas todas, chegar à sala de professores e perceber o que é que se passa”. A atitude é sempre a mesma, “Ouvi-los, resolver os assuntos”.

1.3.21. A rotina de um dia replicável

O dia começa cerca das 8,22h/8,23h no portão da escola a “dar os bons dias a quem entra”. O exemplo tem de vir de cima, “Exijo muito deles, eles têm de perceber que dou tanto como eles”. A ocasião é propícia apenas a uma troca breve de impressões “Estás bem disposto, está tudo bem?”, mas marca o interesse por todos quantos por ali passam e afirma a presença da direcção.

Cumprida esta primeira tarefa, a gestão do correio electrónico é a que se segue, excepto se tem entrevistas marcadas, “eu atendo as pessoas todas que pedem”. Reserva para este fim o início da manhã pois é a forma de minimizar qualquer prejuízo para quem vem de fora “para eles não terem de interromper o serviço”.

Se a oportunidade surge troca dois dedos de conversa com os outros elementos do CE até às 9, 30h e por volta das 9,45h toma o rumo da sala dos professores. Aproveita para trocar impressões com quem está, acerta pormenores necessários, dá indicações. Quando regressa ao gabinete está de posse de informação actualizada e pode dar andamento a assuntos surgidos dessas conversas ou cuja resolução se aguarda.

Entretanto o correio já foi aberto, “os meus colegas já fizeram o favor de abrir o correio”, e espera a sua leitura. Cerca de meia hora é o tempo

habitualmente reservado para o correio e a leitura das gordas dos jornais regionais e nacionais, “Leio sempre as gordas”. O resto da manhã é ocupado em tarefas necessárias, muitas vezes na análise ou resolução de questões com os outros colegas de direcção. A passagem pela Secretaria faz parte das rotinas, “Ir à Secretaria faz sempre parte do trajecto”.

Cerca das 13,30h sai para almoçar em casa e regressa por volta das 14,45h. A parte da tarde é para os alunos, conversar com os membros da Associação de Estudantes fornece sempre informação relevante, inteira-se do que se passa, “Normalmente converso com eles muitas vezes, eles vêm conversar comigo”. Dar uma volta pelos corredores também é de grande utilidade, encontram-se pessoas e detectam-se problemas.

Entretanto há o trabalho com os outros membros do CE “feito essencialmente neste período, ali os três”. Desde que nasceu o CNO, Carlos não dispensa uma visita diária “Marco aquela horinha (...) para falar com as técnicas em RVCC¹⁹⁶, com o coordenador”. Às 17,30/18h “vou até casa”.

Esta rotina é alterada sempre que necessário, nem sequer é um constrangimento para Carlos, que confessa “Eu gosto daquilo que faço. Sinto-me bem”.

1.3.22. O principal protagonista

Carlos tem consciência do papel que lhe compete enquanto presidente e líder da escola, “Infelizmente, infelizmente, essa liderança foi aumentando ao longo do tempo”, embora considere que é um pouco inerente a quem tem cargos.

Alega até que costuma incentivar os colegas a exercer cada um a sua. No Conselho Pedagógico costuma dizer “vocês foram eleitos pelos vossos colegas para mandarem, não foi para fazerem aquilo que eles querem, mas para decidirem, portanto decidam” e aos directores de turma, semelhante, “No conselho de turma quem preside são vocês, portanto exerçam a vossa autoridade”.

¹⁹⁶ RVCC – Reconhecimento, validação e certificação de competências

Reconhece que no passado existiam outras figuras com mais protagonismo, “havia várias lideranças”, mas deixaram a escola e o seu lugar não foi ocupado. Hoje não existe, por exemplo, um líder de oposição e “era importante que existisse para me fazer andar mais depressa e me fazer ver o que está mal”. E remata, “se calhar são as menos valias de quem está há oito, nove anos, por aqui”.

1.3.23. As relações com as estruturas do Ministério da Educação

Carlos tem uma atitude muito crítica relativamente à articulação com as estruturas do ME, que acusa de serem “autistas” e de não ouvirem as escolas, “Acho que as escolas são pouco ouvidas e têm canais de comunicação extremamente difíceis”. Tem dúvidas se este facto decorre de uma verdadeira impossibilidade ou de um qualquer complexo de superioridade. O Ministro David Justino deu o exemplo e esta Ministra “deu um sinal diferente, quando chama os conselhos executivos, ouve-os. (...) Acho que é importante, as pessoas chegarem, poderem dizer”. Mas excluindo os ministros e secretários de estado, a quem é de todo impossível falar com todas as escolas, “Eu acho que esta responsabilidade de conversarem com todos, devia estar nas DRE”.

Também se queixa da não existência de sintonia entre as escolas e de quem, em cada serviço, se relaciona com elas. “Há certas coisas que eu não devo, não tenho que falar com um técnico”. Não se trata de menosprezar quem quer que seja, é apenas a constatação de que, às vezes, é necessário que exista uma linguagem comum e os técnicos ou nunca deram aulas ou já não dão há muito tempo.

Em abono da sua tese, Carlos invoca o testemunho de uma familiar que lhe costuma dizer “Tu falas muito porque não dás aulas há muitos anos”. Mas Carlos está na escola, todos os dias se relaciona com os vários actores que ali interagem, mas os técnicos não, “acho que aqueles técnicos (...) estão só para encrencar”.

A relação da administração com as escolas é tudo menos pacífica. “Quando lá vamos [à DREC¹⁹⁷], vamos ao beija-mão” ou quando há

¹⁹⁷ DREC- Direcção Regional de Educação do Centro

necessidade de um apoio solidário para resolver qualquer assunto mais espinhoso pode acontecer o que Carlos relata ter-se passado consigo quando procurou tratar de uma matéria mais controversa, foi recebido por um responsável e por vários técnicos e ainda a conversa estava a começar e já o estavam a ameaçar “Cuidado que vocês podem ter um processo disciplinar e nunca mais são ninguém na vida”.

Ao contrário do que acontece, as DRE deviam preocupar-se com os resultados das escolas e não apenas com as questões administrativas, “eu achava que era importante era avaliar os resultados das escolas”.

Ao invés, e referindo-se a matérias administrativas e à sua própria experiência, Carlos desfia um rosário de ocorrências onde recorrentemente existem exemplos de deficiente articulação, ausência de suporte à tomada de decisões por parte das escolas, medo de decidir por parte dos serviços, dificuldade em identificar um interlocutor, necessidade de recorrer a pessoas conhecidas que trabalham nos serviços para facilitar a resolução de certos assuntos; “houve aí um tempo que para falar com alguém da DREC tinha de pedir ao E. Ligava ao E e ele andava com o telefone a falar com...[quem era necessário]. Não pode ser!”.

1.3.24. As relações com a Câmara Municipal

São cordiais, mas ficam-se por aí, “a autarquia não paga aos fornecedores (...) não pode ter dinheiro para investir na escola”. Carlos considera que a educação não faz parte das prioridades da Câmara e defende que esta podia ser uma mais-valia para o concelho, uma referência, “podemos ter um ensino de qualidade”.

A par da implantação de indústrias, das acessibilidades, e de outras condições que o concelho possui, a educação podia ser mais um factor de atractibilidade. “Mas o investimento na educação é como plantar árvores. Não nasce, não cresce em quatro anos”.

1.3.25. As relações com os vários actores escolares

Carlos é um excelente relações públicas. As suas características pessoais de afabilidade, abertura e capacidade de ouvir e o seu traquejo ao longo de anos de relacionamentos diversos, facilitam o entendimento com alunos, docentes, funcionários e pais.

Nestes reconhece muitos ex-colegas, “Alguns vêm aqui porque acham importante os filhos virem para a escola onde eles estiveram”, mas também há muitos que se sentem confiantes por poderem ter acesso fácil ao presidente da escola, “Eu atendo o telefone a qualquer pai, a qualquer hora. Tenho o telefone ligado 24 horas”.

1.3.26. A formação dos presidentes

“É importante haver alguma experiência”, reconhece Carlos, que sabe do que fala, porque a primeira vez que desempenhou funções directivas integrou uma equipa em que ninguém tinha experiência da função. “Foi um ai Jesus”, embora reconheça que depressa a adquiriram. A formação é igualmente importante e a sua experiência aí está para o comprovar. “Fiz o curso do INA¹⁹⁸, aprendi muito. Estou a fazer o curso de Administração e Gestão Escolar [Universidade de Coimbra], e estou a aprender”.

Embora sublinhe que a experiência e a formação são ambas importantes, porque se conjugam e potenciam mutuamente, Carlos considera haver algo mais, talvez não muito fácil de caracterizar, que faz a diferença, “o indivíduo que não tem vocação para isto, a formação não o torna [apto]”.

Entre as matérias que foram objecto de formação destaca, o Código do Procedimento Administrativo, “é fundamental eu sabê-lo” tanto mais que refere não existirem hoje nas escolas funcionários devidamente habilitados com os conhecimentos indispensáveis a assessorarem os conselhos executivos em matérias com este grau de importância e especificidade.

“Tenho de saber o tempo que tenho para dar uma resposta, como é que defiro, como indefiro. Se estou no Conselho Pedagógico e se é uma decisão

¹⁹⁸ INA – Instituto Nacional de Administração

deliberativa, se eu e as pessoas se podem abster. Tenho de perceber isto, porque isso também me dá algum ascendente. (...) Não é um conhecimento profundo, mas é um conhecimento transversal que me dá segurança”.

A condução de reuniões, a avaliação, são áreas também importantes. Relativamente a esta sublinha que nem todos se apercebem da sua necessidade e a formação é uma oportunidade soberana para chamar a atenção para a vantagem de tratar muito cuidadosamente esta matéria.

Como forma de melhorar o nível de conhecimento dos responsáveis pela gestão das escolas, Carlos propõe a existência de um “roteiro de algumas actividades que os presidentes dos conselhos executivos” devessem realizar. A par desta iniciativa, também sugere a realização de encontros periódicos em que fossem analisadas as experiências das várias escolas e debatidas as boas práticas. Aliás uma outra virtualidade das actividades de formação específica, é permitir que uns aprendam com os outros, uma vez que estão juntos cerca de duas dezenas de presidentes de executivos. “O meu caderno tem sempre um risco ao meio, aquilo que o professor diz e aquilo que os meus colegas dizem que é interessante para mim”.

1.3.27. Um eleito sem carreira

“Sou um acérrimo defensor das eleições” é a frase lapidar com que Carlos arruma a dicotomia entre ter dirigentes escolares eleitos pelos pares ou seleccionados de acordo com requisitos previamente definidos que assegurem experiência e formação adequadas.

“O facto de nós sermos eleitos (...) não nos retira autoridade”. O seu ponto de vista fundamenta-se na ideia de que cada escola é uma realidade diferente e para que a gestão tenha sucesso é necessário que exista um compromisso mútuo, é necessário que quem gere e quem é gerido esteja em sintonia relativamente a um projecto que se deseja pôr em prática, “tenho aqui alguns professores que estão cheios de vontade de trabalhar comigo e acho que um indivíduo sozinho não consegue levar a coisa a bom porto (...) para se gerir bem uma coisa tem que se ter uma equipa”.

É assim que encara a sua acção e não se escusa de o afirmar publicamente sempre que há necessidade de marcar o carácter colectivo das

decisões, “quando votamos em reuniões, digo sempre, isto é um projecto nosso, (...) isto não é o que eu penso, é aquilo que vocês querem (...) é o nosso projecto”. E com despreendimento chega a afirmar, “No dia em que vocês deixarem de acreditar no projecto estão à vontade. Vamo-nos todos embora”.

Um dirigente até pode ser considerado bom gestor numa escola e não o ser noutra qualquer, revelar-se desadaptado do contexto, não conseguir estar em sintonia com quem tem de gerir por a realidade “ser completamente diferente. É um fracasso”. No caso de existir uma carreira Carlos não encontra muitas saídas para uma situação destas, “Então e agora? Vai para o desemprego”. Pragmático, como sempre, desabafa, “Eu não optava pela carreira”.

A solução possível é manter a eleição que, na opinião de Carlos, tem como aspecto mais importante “o comprometimento de todos. As pessoas estão comprometidas com aquele projecto” e circunscrevê-la a uma escolha entre quem tem experiência e formação adequadas. “Haver pessoas com formação e a eleição ser um pouco condicionada. Mas era importante haver um número significativo por escola para poder haver uma eleição efectiva”. Caso contrário, se a possibilidade de escolha for muito limitada “eleição/nomeação é o mesmo”.

1.3.28. Uma república dos professores

Carlos não concorda que as escolas possam ser assim apelidadas por os professores terem um poder hegemónico nos vários órgãos, mesmo nos que têm representantes da comunidade, “Nunca senti isso”.

Para ele o problema é bem diferente e resulta de nunca se ter exigido que as escolas prestem contas, “o Ministério nunca disse a nenhuma escola que tinha de prestar contas”, falta cultura de avaliação, “quais foram os resultados, como é que vocês os obtêm, porque é que têm este insucesso?”.

Os próprios Conselhos Municipais de Educação alheiam-se do que se passa nas escolas. “Eu envio os dados de avaliação da escola para o Conselho Municipal de educação. Nunca foram discutidos. (...) Arquivam, portanto não há esta prática de avaliação”.

A questão da representatividade só se coloca “quando existe a desgraça, (...) então aí os pais têm representatividade, os alunos têm representatividade e a televisão cai na escola. E aí toda a gente dá explicações. Mas é só pela desgraça, ou fundamentalmente pela desgraça”.

1.3.29. Um *primus inter pares* ou um *principal*?

“Acho que é um primeiro entre iguais [o presidente do Conselho Executivo]”. Carlos não se sente acima dos colegas “estou no meio deles (...) respeito todos muito”, embora reconheça que “às vezes perco a paciência”, mas lida bem com a crítica, “aceito e vivo bem com alguma crítica (...) assumo-as e tento logo ultrapassar a situação”.

1.3.30. Administrador/gestor ou líder educativo?

“Acho que sou um líder educativo”. Carlos não se reconhece como grande pedagogo, mas como alguém que influencia, pelas decisões que toma, os resultados pedagógicos. A sua preocupação “é o futuro”. A “máquina é importante (...) mas não é a minha tarefa prioritária. A minha tarefa prioritária é perspectivar a escola a um ano, a dois, a cinco. Essa é a minha perspectiva”.

1.3.31. Perspectivas para o futuro

Quase em tom de desabafo, Carlos afirma “Acho que é altura de me ir embora antes que me empurrem. Mais cedo ou mais tarde a coisa há-de acontecer”. E com um certo tom irónico conclui “Infelizmente não contribuímos muito para isso, porque podíamos ter feito alguma renovação do Conselho Executivo o que permitiria, se calhar, até estar mais tempo e criar alternativas. Ao não o fazer não contribuímos muito para isso. Apostámos na mais-valia que é seis pessoas, três do CE e três assessores, trabalharem juntas (...) e resolverem as chatices rapidamente”.

Carlos não nega que de quando em vez sente uma certa vontade de se pôr à prova noutros contextos, “É evidente que tenho muitas vezes quase uma ânsia de perceber, se noutra espaço conseguia gerir bem”, de experimentar

novos desafios “vou sentindo a necessidade de ir a outros sítios. Acho que é mais uma prova comigo mesmo”.

1.3.32. Dicas para um candidato a presidente

“Ter visão, perceber o que é que se quer para a escola (...) saber para onde quer ir”. Mas para isso é necessário saber de onde se parte, conhecer bem a realidade e “depois envolver toda a gente à volta dele”.

Acautelar problemas administrativos e financeiros, conhecer os recursos de que se dispõe “para juntar ao projecto” e nunca deixar que sejam os serviços administrativos, “porque têm dez vezes mais experiência do que nós” a condicionar o presidente do Conselho Executivo.

Tudo o que respeita a compras deve merecer uma atenção especial, “Portanto, manter também a minha honestidade acima de tudo”. Carlos partilha a responsabilidade das aquisições com os próprios funcionários, “discutimos os preços e decidimos em conjunto (...) comprometo toda a gente”.

“E fundamentalmente quem quer vir para um espaço destes não pode esquecer-se que a Administração Pública é questionada, (...) cada vez mais tem de prestar contas, (...) tem que ter resultados e tem que divulgar os resultados”.

Esta é a história de vida de Carlos, intermediada pelo investigador, contada na primeira pessoa e reescrita de forma narrativa. Mais do que apenas o seu percurso, é também um repositório de ideias, sobretudo sobre o que é profissionalmente relevante para quem desempenha as suas funções. Carlos é um verdadeiro líder escolar, como se provará no capítulo 7.

2. João

2.1. Do nascimento ao fim da licenciatura

2.1.1. A família e a infância

João nasceu há 41 anos na cidade da Covilhã, no interior profundo de Portugal, numa família da classe média. O pai era debuxador têxtil, “responsável pelos desenhos, pelos design, tudo. Portanto, dos tecidos”, a mãe era doméstica, “as famílias com algum poder económico mantinham as senhoras em casa”, como ele próprio explica.

Cresceu num ambiente culturalmente estimulante, o pai tinha “um curso técnico” e uma educação esmerada, “o meu pai sempre foi educado, e nós por influência, num estrato social muito acima da média para a altura”. Para isso muito concorria o apoio e o contacto com o padrinho de João, grande industrial têxtil da Covilhã, que era simultaneamente patrão do pai de João e protector da família.

O pai também dominava línguas e era experiente em contabilidade. João considera-o “extremamente inteligente (...) tinha uma cultura muito elevada”, mais do que a mãe, e o nível de vida de que a família dispunha, “as conversas e tudo...” contribuíram para que João e os dois irmãos tivessem um ambiente familiar e condições de vida muito acima do padrão típico em Portugal na época. Todos adquiriram qualificações de nível superior.

“O meu pai e a minha mãe estimulavam-me para o estudo, para vermos determinados valores” e tinham condições económicas para lhes propiciarem experiências inacessíveis à maioria das crianças portuguesas, como seja, levarem-nos à praia. “Para quem vive perto do mar isso não é importante” mas para quem vivia a centenas de quilómetros da costa, ter a possibilidade de ir de férias para a praia era quase um luxo. “Frequentávamos a Costa da Caparica. Íamos com frequência a Lisboa”.

João tem plena consciência da importância dessas vivências na sua formação, “nós na altura não nos apercebíamos, mas à medida que fomos crescendo verificámos que isso era importante, conhecer outros lugares”. Em contrapartida “poucos dos meus colegas iam à praia, nunca tinham visto o mar,

iam para a Serra da Estrela fazer campismo selvagem”, prática corrente em Portugal na época e única forma de algumas famílias poderem fazer férias.

2.1.2. Influências dos pais

Do pai herdou o “estilo”, “a maneira como falava, como redigia, como se relacionava com os outros, sempre muito diplomático, bom comunicador, prestável, amigo dos outros, sempre a querer estudar”. Da mãe o lado social e organizativo “gosta sempre de estar em grupos, em organizações, em eventos”. Acreditar muito nas pessoas e ser optimista, também vem da mãe. Um lado aventureiro, “que eu sempre gostei”, vem mais do “lado do meu pai”.

Quando a vida mudou, na sequência da revolução de 1974, veio ao de cima a maior capacidade da mãe para lidar com a adversidade, “a força do caminhar”, o ser capaz de “resolver melhor” em situações de dificuldade. “Até uma certa altura “achei que o meu pai era um ponto de referência”, depois “achei a minha mãe mais forte”.

Quando o universo familiar é sacudido pelas convulsões pós revolução e, consequência do desemprego do pai, “as dificuldades começaram a surgir, (...) a minha mãe soube, teve mais força para dar a volta à situação”. É por isso que João afirma ter ido “beber a coragem” ao exemplo da mãe.

2.1.3. Os padrinhos

O padrinho de João, proprietário de uma fábrica têxtil e pessoa com hábitos e nível de vida da classe alta, teve também influência na sua educação, “indirectamente através do meu pai, porque acabava, naturalmente, por inculcarnos os modos de vida a que ele estava habituado, inclusive viveu cinco anos após o casamento em casa desses padrinhos”.

O padrinho pagava-lhe os estudos e na intimidade tratavam-no “como um filho”. João reconhece como o modo de viver daquela família, a frequência da sua casa, contribuíram para a sua educação social.

A irmã também tinha padrinhos da mesma família, gente abastada que residiam onde hoje se situa a reitoria da Universidade da Beira Interior e que “também tiveram influência no [nosso] modo de vida”.

2.1.4. Um mundo que se desmorona

A revolução de Abril de 1974 representou uma ruptura na vida de João. O seu universo social e familiar foi profundamente abalado com as consequências da transformação política que se iniciou por essa época e cujas consequências económicas foram desastrosas para a sua família e para os seus padrinhos e patrões do pai.

“Toda a economia de minha casa estava alicerçada com os ganhos do meu pai na fábrica têxtil e esta a partir de determinada altura teve de encerrar e (...) as coisas não foram fáceis.” Também os padrinhos “tiveram de deixar tudo aqui e irem viver para Lisboa”.

O pai teve de redireccionar a sua actividade profissional dedicando-se à contabilidade a tempo inteiro e a família teve de se adaptar aos novos tempos.

2.1.5. O despertar de um líder

Desde muito cedo, João sentiu que os outros reconheciam nele capacidade organizativa e lhe delegavam a organização das brincadeiras. Primeiro em família, com irmãos e primos, gostava de se assumir como “professor”, planeava, dirigia as actividades, distribuía materiais, avaliava.

Tinha a iniciativa e um grupo que o seguia. Sentia-se um líder? “Sempre gostei de liderar, sem saber o que era a liderança e que liderava”.

Muito enérgico e cheio de iniciativa, envolvia-se em inúmeras actividades, primeiro em brincadeiras, mais tarde em clubes, depois em grupos de jovens. “Mas sempre gostei de liderar [brincadeiras e aventuras]”. As séries televisivas vieram mesmo a calhar para João poder dar largas aos seus impulsos. No “Espaço 1999”, claro que era o “comandante” e quanto a filmes de *cowboys*, só mesmo o xerife justiceiro.

“Em todas as brincadeiras, eu sempre gostei de estar à frente dos processos, coordenar”. Mas se assim agia era por mútuo acordo, “era natural, nunca me impus à força, gostava de desempenhar [aquele papel] e os meus colegas deixavam-me ser”.

2.1.6. O jardim-de-infância

As mais antigas memórias escolares de João são muito traumáticas. O primeiro jardim-de-infância que frequenta é privado, uma instituição religiosa dirigida por freiras. “Devo dizer que detestei”. Só lá permanece três meses, “supliquei à minha mãe que me tirasse de lá”, e reafirma convictamente o mal-estar que aquela experiência ainda hoje lhe evoca “odiei, salas muito grandes, portas gigantes, (...) o facto de dormir a sesta. Não gostei nada daquele regime”. Acabou por sair e ficar em casa depois de mais uma experiência que não lhe agradou, “não gostei, também”. Só voltou à escola para iniciar a escolaridade obrigatória.

2.1.7. O 1.º ciclo

Aqui tudo passa a ser diferente, guarda sobretudo boas recordações da “primária” excepto do 3.º ano, “pelo tom austero do professor” e principalmente pela forma como reagia aos fracassos dos alunos. Na altura impressionou-o muito um caso passado com um colega que ainda hoje recorda com um sentimento de profunda revolta. O rapaz escreveu “asim” em vez de “assim” no quadro “e o professor não teve pejo nenhum e deu-lhe uma palmada na cabeça [que o fez bater] com a testa no quadro”. João nunca mais esqueceu o episódio, “marcou-me bastante” e lembra-se de pensar que “se eu fosse professor nunca iria reagir assim”.

2.1.8. O 2.º e 3.º ciclos

Sem problemas como aluno, João guarda desses tempos sobretudo impressões críticas relativas à forma como as escolas se encontravam organizadas, ao relacionamento professores-alunos e ao que chama as inúmeras injustiças que então eram gritantes.

“Eu sempre fui uma pessoa extremamente crítica, face aos contextos (...) e sempre gostei de ser professor”. Activo e empenhado, era daqueles alunos sempre disponíveis para ajudarem a dinamizar actividades, “estive

sempre metido em eventos (...) grupos de teatro (...) quando os professores desafiavam para pertencer a isto ou àquilo, eu estava lá sempre”.

O seu pendor participativo permitia-lhe uma proximidade com os professores e um conhecimento da organização que enriqueciam a sua experiência e lhe aguçavam o sentido crítico, “sempre fui um pouco crítico à maneira como as coisas estavam organizadas (...) se chegavam tarde ou não (...) à maneira como falavam para os colegas, a forma como as informações chegavam aos alunos”.

Desde sempre João teve um sentido muito apurado acerca de como se devia comportar um professor, “houve professores que eu pensava mesmo nitidamente que não tinham perfil para ser professores. Porque eu sabia, como aluno, que se reagissem comigo assim, ou se nos tratassem de maneira diferente” o aproveitamento dos alunos poderia ser outro.

“Pelas escolas onde passei, onde tive mais sucesso foi onde os professores eram mais humanos. Não quer dizer que não fossem mais exigentes, mas a maneira como lidavam [com os alunos] influenciava o clima dentro da sala de aula”.

“A escola não era para todos”, afirma com o desassombro de quem está convicto da sua razão. “Havia muita injustiça, muita injustiça. E as pessoas, por muito que digam, não eram tratadas de igual forma. As oportunidades não eram as mesmas para todos. Eu sentia como aluno. (...) Para as pessoas vingarem, para as pessoas lutarem, para conseguirem estudar e continuar, tinham de ser uns persistentes. (...) Os outros eram abandonados. (...) Ainda hoje acontece, mas [nos anos oitenta] acontecia muito mais”.

2.1.9. O secundário

A experiência escolar durante o secundário é feita de regularidades nos aspectos estritamente académicos, aliás como João reconhece o percurso escolar foi feito sem sobressaltos, “à medida que fui avançando no sistema fui sempre melhorando (...) ao ponto de chegar ao último ano da universidade e ser um dos alunos com a média mais alta de curso, senão a mais alta” e quando concluiu o estágio foi o melhor classificado.

As recordações mais vivas deste tempo são, mais uma vez, a do relacionamento privilegiado com alguns professores com quem as actividades de complemento curricular lhe permitiam um contacto mais próximo e com quem podia desabafar sobre aspectos que lhe despertavam o sentido crítico e o desejo de fazer diferente.

Evoca, com particular carinho, professores que estavam abertos a um diálogo mais próximo com os alunos e sublinha como isso foi importante para reforçar a sua consciência de que alguma coisa devia mudar nas escolas, “era com eles que eu desabafava um pouco, (...) tinha um certo à vontade (...) porque sempre fui muito crítico (...) dizendo sempre os aspectos positivos”.

Para João a atenção aos aspectos organizativos e sociais da escola, como característica marcante de toda a sua experiência escolar, sobreleva-se às questões estritamente pedagógicas.

“Mesmo que nós tivéssemos poder crítico, a escola não nos dava oportunidade (...) a nossa voz não era ouvida, não havia estruturas onde nós pudéssemos dizer o que pensávamos ou sugerir. Portanto a gestão da escola estava só entregue única e exclusivamente ao órgão de gestão e a alguns professores que nós na altura não sabíamos. Portanto não havia este elo de ligação, esta empatia dos alunos com quem estava no Conselho Executivo. (...) Muitos dos colegas não sabiam sequer o nome do director da escola”.

Como a turma em que estava inserido tinha “bons alunos e bons professores”, este facto facilitava o diálogo e as críticas dos alunos eram mais facilmente tomadas em consideração pelos professores “e de certeza que uns mais do que os outros depois diziam a quem de direito. Mas a escola não estava organizada para isso”.

Bom aluno, João reconhece que o esforço foi a base do seu sucesso, “tenho consciência de que tive de trabalhar muito para o ser e para conseguir terminar tudo dentro de determinado nível”. Nunca beneficiou de quaisquer apoios externos, de “explicações”, embora isso fosse corrente, sobretudo nos meios económicos mais abastados, “os meus colegas na altura, aqui na Covilhã, quem tinha mais poder económico, todos tinham. (...) Eu tudo aquilo que tive de fazer, saiu de mim”.

João também teve sempre muito clara a ideia de que a escola seria a chave para o seu sucesso na vida e por isso mesmo nunca se deixou tentar

pela ideia de a abandonar para ganhar dinheiro mais rapidamente, o que aconteceu com muitos dos seus colegas.

“Entre terem uma escola onde tinham de trabalhar para conseguir alguma coisa, [de que só viriam a beneficiar] a longo prazo e terem uma coisa imediata fruto do seu trabalho [o seu próprio dinheiro], muitos abandonaram a escola”.

A meta esteve sempre traçada para João, primeiro a escola, depois a actividade profissional. “Sempre achei que o melhor caminho seria estudar, tirar um curso, uma qualificação para vencer na vida. Sempre. (...) Porque eu senti sempre que a escola era a minha saída e nunca me passou pela cabeça deixar a escola. (...) É uma das características que eu tenho é ver um pouco a longo prazo. Nunca me fico pelo presente. E na minha gestão é um pouco assim. Aliás, os meus colegas dizem que levo sempre quatro ou cinco anos de avanço”.

2.1.10. A vocação de ser professor

O episódio ocorrido com o aluno e o professor do 3.º ano¹⁹⁹ e a forte reacção provocada em João suscitam, de imediato, a possibilidade de haver já nessa altura uma inclinação para a profissão que viria a abraçar mais tarde, o que João confirma, “Sim. Sempre. Sempre”.

Os pais contaram-lhe inúmeros episódios da sua infância relativos ao período escolar que confirmam as suas próprias memórias, “eu sempre gostei de ensinar, estar dentro de uma sala”.

Nas brincadeiras com os irmãos assumia invariavelmente o papel de professor, “Eu fazia as fichas, eu dava livros para a minha irmã que é mais nova e para os meus primos, dava-lhes fichas, dava-lhes tudo, eu é que corrigia”. E confessa, “Eu gostava que eles fossem só alunos e mais nada, o resto tratava de tudo (...) era um bocadinho manipulador nas brincadeiras nesse aspecto”.

Mais tarde, já professor, regressa a uma das escolas onde tinha sido aluno, o antigo Liceu da Covilhã, reencontra-se no mesmo grupo disciplinar

¹⁹⁹ O rapaz escreveu “asim” em vez de “assim” no quadro “e o professor não teve pejo nenhum e deu-lhe uma palmada na cabeça [que o fez bater] com a testa no quadro”.

com uma antiga professora e esta recorda-lhe uma história ocorrida muitos anos antes, andaria João pelos 16 anos, em que este um dia lhe disse “Ó professora, eu um dia hei-de ser seu colega”, e foi mesmo.

A influência dos antigos professores é reconhecida como fundamental no percurso profissional de João. “Determinados professores influenciaram-me e talvez o meu sucesso no relacionamento com os outros ou a dar aulas, se é sucesso não sei, mas faço com muito gosto, advém daquilo que fui vendo e da experiência que tive como aluno. Eu faço agora aquilo que gostava que me fizessem a mim ao longo do meu trajecto escolar”.

2.1.11. A consolidação da aptidão para a liderança

Enquanto progride na escola e vai desenvolvendo as mais diversas competências sociais, João vai reforçando a sua inclinação para a liderança. “Foi crescendo”.

A Igreja, em cujas organizações juvenis militou desde muito jovem, oferece-lhe as condições ideais para afirmar as suas qualidades. Com uma infância e adolescência que qualifica como felizes, evoca os tempos em que num grande grupo constituído por irmãos, primos e amigos se reúnem no salão paroquial “onde tínhamos as nossas peças de teatro, as actividades, tudo o que era religioso”. Habitualmente aos sábados, reunia-se o grupo e “tocávamos viola, cantávamos, organizávamos as festas do Natal, e da Páscoa”.

Heterogéneo nas suas preocupações, João também mantinha actividade regular num grupo recreativo onde se ocupou de outros projectos. Com os companheiros de jornada organizaram um clube e até uma discoteca, onde puderam exercitar os seus variados dotes, pintaram, decoraram com luzes, “nós fazíamos de tudo”.

O desporto também não lhe era estranho pois desde pequeno que jogava futebol num clube com um nome curiosíssimo, a Maltinha do AEIOU, e depois chegou a ser federado em voleibol. Caminhadas pela Serra da Estrela, actividades de rio, barragens, exploração de grutas, de tudo João se ocupava nos tempos livres com familiares e amigos. “Sempre tive muito o espírito de explorar, de ver o desconhecido de conhecer algo de diferente”.

2.1.12. A universidade

Ao terminar o secundário, João tinha três opções que não lhe desagradavam, Medicina, Biologia e Geologia. A primeira tinha um pequeno problema, “Faltavam-me umas décimas”, que é como quem diz, não tinha média para ingressar, o que não o afectou grandemente.

Está hoje convicto de que daria um bom médico, “acho que tinha maturidade para desempenhar com grande rigor e grande qualidade o papel de médico”, mas na altura também não se sentia suficientemente maduro para esta profissão “achei que o lado humano, trabalhar com pessoas, me iria perturbar um pouco e que não estava preparado para tirar esse curso”.

Como “adorava tudo o que tinha a ver com o ambiente, com o planeta terra”, veio mesmo a calhar um curso de professor de Biologia-Geologia, leccionado na Universidade de Évora, e que lhe permitia fazer o pleno. Sempre tivera vocação para a docência, gostava mesmo muito destas duas áreas científicas e “portanto, foi fácil a escolha”.

Fácil para João, não tanto para a família, que preferia que ele ficasse em casa, na Universidade da Beira Interior, onde era mais barato. Em especial para o pai foi difícil porque ambicionava vê-lo seguir uma profissão ligada às suas origens profissionais, engenharia têxtil. “Ainda bem que não tirei, iria detestar”.

Para se furtar ao desejo do pai teve de usar de uma pequena artimanha. Podendo escolher sete opções de curso, João assinalou em primeiro a que desejava e em último a que o pai queria. Quando este o questionou “puseste aqui? Disse que sim! Não menti, mas não pus em primeiro, pus em sétimo”.

Ruma ao Sul, “ Fui para Évora, adorei” e apaixonou-se pela cidade e pela Universidade, “foram os cinco melhores anos da minha vida, isto diz tudo”. Criou empatia com a cidade e com a universidade, “meti-me em tudo”.

Das comissões de curso ao Senado, dos eventos culturais ao desporto, João, sempre voluntarioso e empenhado, dá o melhor de si e experimenta o prazer de conciliar as aprendizagens académicas com a prática de uma cidadania activa que o projectou enquanto estudante e que lhe ficará para toda a vida.

A partir de certa altura teve de conciliar o prazer de se envolver em “tudo” com as obrigações curriculares, “as coisas começaram a complicar-se. Entretanto, descobre o amor, “também comecei a namorar” e toma consciência de que “as médias até interessavam um pouco”. Como o tempo, já escasso, não dá para tudo, sente a necessidade de alguma disciplina nos estudos para não prejudicar a sua vida profissional futura.

“Nunca reprovei e sempre dispensei de exames”, é desta forma lapidar que descreve o seu percurso académico. “Aprendi muito”, confessa, e guarda da universidade e dos seus professores a melhor das impressões. Recorda com particular ênfase Manuel Ferreira Patrício, um professor que marcou gerações, primeiro como professor do ensino primário, depois no Liceu de Évora, mais tarde na Universidade, de que chegou a ser reitor.

Quando se iniciou na profissão pôde testemunhar como a formação adquirida era actualizada e de grande utilidade, fosse do ponto de vista teórico, fosse por lhe ter proporcionado experiência prática. Neste aspecto, para além das práticas pedagógicas em contexto real também podiam treinar em laboratório “já na altura se fazia micro-ensino”, por exemplo, e reconhece que “quando cheguei à escola, dominava determinadas técnicas a nível de sala de aula que os meus colegas não dominavam”.

Também estava habilitado com formação que lhe permitia encarar com grande à vontade a avaliação, “fala-se em uniformizar critérios de avaliação, a área do conhecimento, as aptidões. Isso já eu dominava e quando comecei a dar aulas já tinha para as atitudes e valores, já tinha as competências e, mais do que isso, já tinha indicadores. O que é ser responsável? O que é ser assíduo? Portanto, já tinha uma escola por trás”.

Para o que a universidade o não preparou suficientemente foi para o exercício da gestão, “pelo contrário, tive uma [cadeira] que quase me afastou, que era a Gestão e Administração Escolar, porque incidiu mais sobre a legislação (...) um dossiê vastíssimo (...) e que na altura não me motivou”. Embora hoje a legislação seja uma importante ferramenta de trabalho, “gosto de ver a legislação, gosto de organizar (...) na altura não me disse nada”.

2.2. Do início da vida profissional a presidente de um órgão de gestão

2.2.1. O início da vida profissional

Concluído o curso, a entrada na vida profissional é imediata, tanto mais que João sai habilitado com formação académica e pedagógica, é professor profissionalizado. Começa a leccionar em Évora, na Escola Secundária André de Gouveia, onde faz o estágio integrado, durante um ano lectivo, mas é na sua cidade natal, no antigo Liceu da Covilhã, que inicia verdadeiramente a sua vida profissional, “na escola onde tinha sido aluno”.

A organização interna que vai encontrar reserva para os mais velhos os cargos e para os mais novos as actividades “que davam mais trabalho”. Recebe logo o 12.º ano. Está com 22 anos e com a responsabilidade de leccionar alunos na fase mais crítica de conclusão do secundário, quando muito da vida de cada um se joga no acesso ao ensino superior.

“Olho para as fotografias e (...) era um autêntico gaiato. O que me trazia algumas vantagens e (...) algumas desvantagens. Ao mesmo tempo queria ser impulsionador, motivador, para que eles se sentissem bem como pessoas, como alunos, ao mesmo tempo tinha que marcar o limite até onde eles podiam ir e até onde eu podia actuar”.

Sobre o relacionamento de um jovem professor com alunos quase da sua idade João não tem dúvidas, “É preciso fazê-los sentir quem é quem (...) para não haver ali misturas. Para descer [ao nível deles] ou para conquistar os adolescentes não é necessário vestir calças de ganga e ténis”.

A sua experiência enquanto aluno é convocada para a análise crítica que faz do que vai encontrar, agora na pele de professor. “Sempre achei, muito sinceramente, que havia uma certa desorganização (...) nas escolas por onde passei”.

Assume sem complexos essa sua faceta “sempre fui muito crítico”, não que pretendesse ser agressivo para quem quer que fosse, mas tinha uma atitude vigilante quanto ao que podia ser melhorado. Já era assim enquanto aluno, por maioria de razão sê-lo-ia agora ainda com mais legitimidade, “Sempre fui...continuei a ser”.

Integrado num grupo disciplinar, logo se confronta com a actividade do respectivo delegado de grupo, “olhava para o delegado e achava, lembro-me como se fosse hoje, que o papel que ele desempenhava não era um papel de delegado de grupo disciplinar (...) nem era de coordenador”, limitava-se a transmitir informações “que tinha ouvido no conselho pedagógico”.

De um delegado, João esperava muito mais, “não havia interacção entre as pessoas (...) ninguém sabia o que estavam a fazer (...) não havia troca de experiências”. Tudo aquilo lhe parecia muito “insípido” e a forma como o delegado exercia a sua função não ia para além de um “papel muito redutor”.

Uma das coisas que confessa ter aprendido logo que entrou para a escola foi que apesar da sua formação académica e pedagógica, “as minhas ideias não podiam ser logo postas em prática, porque me faltava uma coisa que era experiência de ensino”.

A tarimba é insubstituível e João tem perfeita consciência disso. “ Por muito que eu tivesse conhecimento teórico, que soubesse de pedagogia”, que aquilo que uma escola deveria ser estivesse bem claro na sua cabeça, ele sentia que “devia aprender muito no terreno, ouvir muito”. Sustenta que sempre foi assim, “sempre tive este hábito. Gosto muito de lidar com as pessoas mais velhas, saber ouvir para depois agir”.

Não teve muito tempo para ficar na expectativa e ir aprendendo sem compromissos. No terceiro ano que lecciona, já depois da Secundária André de Gouveia e do Liceu da Covilhã, e já na actual Quinta das Palmeiras, então Escola Secundária n.º 3 da Covilhã, foi logo convidado para ser delegado de grupo. “Com as minhas limitações”, assume com toda a naturalidade, mas também concede que as pessoas sempre lhe reconheceram “uma maturidade muito precoce, sempre fui uma pessoa com uma maturidade acima da média”.

Nesse mesmo ano foi convidado para orientador de estágio. Rejeitou, não por duvidar da sua capacidade pessoal ou da sua preparação técnica, mas por uma razão que só o tempo se encarregaria de permitir que fosse ultrapassada e que o levou a justificar-se de forma muito sincera “Eu não sei o que poderei dar com a minha falta de experiência a um professor que [já lecciona] há três ou quatro anos”.

O colega tinha mais experiência prática do que ele, embora lhe faltasse formação pedagógica, por isso estava a fazer a profissionalização em

serviço²⁰⁰, facto que levou João a declinar um tão honroso convite por contrariar aquilo que era a sua convicção profunda. “Não é que não tivesse vontade”, confessa.

Desses primeiros tempos guarda uma imagem muito positiva do seu relacionamento com os outros actores da escola, colegas, funcionários, pais e alunos. “Nem tudo foi cor-de-rosa, mas quase”.

As relações com os pais mereciam-lhe grande atenção. “Sempre gostava muito de falar com os pais”. Para lhes explicar as metodologias que usava, para lhes inculcar a necessidade de interacção, embora reconheça que a receptividade não era a que mais desejava. “Vinha sempre meia dúzia, mas sempre os envolvi um pouco”.

Particularmente dos alunos, fala com enorme entusiasmo e retoma uma ideia que lhe é cara, “fiz o meu papel de professor sempre na perspectiva de quando fui aluno”. É nas recordações da sua passagem pelos bancos da escola que se inspira para, utilizando o conhecimento e as técnicas aprendidas durante o curso, “os motivar, entusiasmar, [reforçar] a persistência, mostrar sempre o lado positivo das coisas”.

Assume-se como um “impulsionador dentro da sala de aula” e sempre apostou na surpresa e na novidade, “sempre diversifiquei muito as estratégias, sempre me envolvi muito com os alunos”. Organiza eventos, funda clubes escolares, aposta na dinamização das actividades a partir do envolvimento dos próprios alunos, cria jogos para os incentivar, concursos para animar a revisão da matéria, desenvolve um jornal, o “Jornal da Terças”, onde os próprios alunos fazem a reportagem da matéria dada na semana anterior, procura ligar assuntos do quotidiano às aprendizagens, por exemplo serve-se de análises clínicas dos alunos e seus familiares para estudar matérias afins.

A sua preocupação era “Que o saber deles fosse um saber que pudesse ser útil para vida e que gostassem da escola como um instrumento que podia servir para que eles crescessem como pessoas e que os qualificasse”.

Todas essas experiências estiveram quase a dar um livro cujo título poderia ter sido “A ludicidade no ensino da Biologia”. Razões várias acabaram por ditar que ficasse na gaveta e “agora não faz sentido”. Mas o eco dessas

²⁰⁰ Modalidade de estágios pedagógicos introduzida a partir de 1985

vivências permanece e a riqueza do trabalho realizado com os alunos leva João a reconhecer “incentivei-os [aos alunos], trabalhámos, investigámos. Arranjei uma estratégia que considero, para a altura e agora, fantástica”.

O entusiasmo com que João fala do seu trabalho com os alunos esconde a profunda decepção que lhe causou ter chegado à escola onde estudara e ter-se confrontado com uma quase imutabilidade. “A escola que deixei há não sei quantos anos atrás, foi a escola que fui encontrar. (...) Fui parar a uma escola super cristalizada. Incrível. E eu não me revi”.

O seu empenho e entusiasmo, a mobilização dos alunos para as metodologias que utilizava, nomeadamente para o trabalho de projecto, não encontravam paralelo nos restantes elementos, nem sequer conseguiam despertar o seu interesse.

A este propósito conta uma história exemplar sobre um trabalho acerca do ordenamento do território, realizado com cinco turmas, em que os alunos trabalharam em pormenor, à escala, realizaram maquetes, fizeram uma exposição no átrio da escola, patente durante três dias. Numa reunião de grupo João procurou colher a opinião dos colegas. “Não tinham sequer visto, nem mostraram interesse em ir ver. Portanto as actividades passavam despercebidas na escola e não pode acontecer (...) Quando todos não trabalham para o mesmo fim (...) alguma coisa se passa”.

Desapontado com a realidade que encontrou, procurou novos horizontes. Nem conhecia a Escola Secundária n.º 3, agora Quinta das Palmeiras, e as referências que lhe deram era que “Há lá uns alunos péssimos. São vândalos”. A fama advinha do facto de a escola receber todos os alunos de uma aldeia “com um nível sócio-económico para o médio-baixo”. Mas tinha bom ambiente.

Quando falou em concorrer, muitas vezes se fizeram ouvir desincentivando-o e elencando várias e ponderosas razões para se deixar estar. Mas o apelo foi irrecusável. “Alunos difíceis e professores porreiros? É para ali que eu vou”.

Confessa que a operação não era muito arriscada. A nota de curso que tinha e as necessidades de docentes da sua área deixavam-lhe uma grande margem de liberdade para voltar, “porque ainda me podia dar a esse luxo”. Não foi necessário. Nunca mais quis sair.

Nesses primeiros tempos de vida profissional ainda fez uma incursão pelo ensino privado, num colégio no Tortosendo, onde o convidaram para leccionar o 12.º ano. Para lá foi em acumulação, mas como faz questão de sublinhar, “nunca faltei numa escola para ir para a outra e vice-versa, porque gostava acima de tudo de fazer um bom trabalho”. Também aí contribuiu para dinamizar actividades várias, referindo com particular destaque umas Jornadas de Conservação e Preservação da Beira Interior e um clube de Biologia, os “Colarinhos Verdes”.

Na Escola Secundária n.º 3, hoje Escola Secundária Quinta das Palmeiras, encontra o ambiente e as condições propícias ao seu voluntarismo e às suas qualidades pessoais e profissionais. Assume vários cargos de gestão intermédia, que acumula com a docência, delegado de grupo, director de turma, coordenador do Projecto Vida, “durante muitos anos, onde me meti na prevenção primária da toxicod dependência”.

Para além das rotinas próprias dos cargos, sublinha com grande satisfação um evento realizado na época, “estamos a falar no início dos anos 90”, na dupla qualidade de docente e delegado de grupo, a 1.ª Feira da Alimentação “em que cada turma era responsável por dinamizar um *stand*, com aspectos culturais, sociais e gastronómicos” de vários povos de língua oficial portuguesa.

Para além da participação generalizada dos alunos, houve uma enorme convergência de esforços de toda a comunidade nesta iniciativa que também envolveu “empresas aqui da região”. A Câmara Municipal “na altura, achou um bocadinho inédito, mas lá consegui convencer os vereadores a virem montar os *stands* todos aqui”, as famílias “traziam carpetes, objectos de vários povos do mundo onde Portugal marcou presença, enfim, uma série de coisas, algumas tivemos de pôr no seguro porque eram objectos com algum valor”.

A escola abriu-se à Comunidade, todas as outras escolas foram convidadas a visitar e os alunos eram os cicerones de cada *stand* e tinham de “caracterizar da melhor maneira o povo que representavam”. No primeiro ano a iniciativa teve âmbito mundial e “no outro, imediatamente a seguir, fiz ao nível das várias regiões portuguesas”. Também dinamizou a Feira do Pão e a Feira do Mel, “Sempre com a Comunidade”.

Fora da escola continuou a dedicar-se a actividades que sempre o motivaram desde criança, agora não apenas como participante, mas sobretudo como dinamizador de grupos de jovens, alguns deles associados a organizações católicas onde sempre militou. Na política nunca se envolveu.

2.2.2. A primeira experiência no Conselho Directivo

“Passei um pouco por tudo antes de ir para a gestão”. O desabafo ilustra a experiência diversificada que João já possuía quando se envolveu na gestão da escola ao mais alto nível. Para além das actividades como docente, director de turma, delegado de grupo, coordenador de projectos, dinamizador de actividades marcantes de envolvimento da Comunidade, também tinha sido membro da primeira equipa do Centro de Formação da Associação de Escolas do Concelho da Covilhã, leccionara num colégio privado e numa escola profissional e tinha uma larga experiência de trabalho associativo e com grupos de jovens em actividades muito ligadas à paróquia.

Também tinha muito boas relações com a autarquia, “sempre apoiou. Sempre. Até hoje. Porque me conhecem. Porque quando digo para fazer alguma coisa, arregaço as mangas e não me fico só no aspecto teórico”.

A experiência no Conselho Executivo foi a evolução natural da sua carreira. “Na altura convidaram-me para ir para o órgão de gestão” e assume que se tratou do corolário das suas múltiplas e diversificadas actividades e da simpatia e apreço que mereciam, “há sempre o feedback”. Foi um *continuum* na sua actividade e na sua vida. “Eu acho que foi tudo. (...) Tive esta oportunidade de apanhar uma escola e uma altura do ensino em que as coisas não estavam bem e necessitavam de um outro fôlego”.

Confessa que nem foi grande surpresa, mas também não tinha pressa, gosta de se sentir preparado, “em tudo o que me meto gosto de dizer sou capaz, não sou capaz. (...) Sou capaz de dizer que sei, mas também tenho humildade para dizer não sei. E eu sabia que, até essa altura, não estava preparado para ir para um órgão de gestão. (...) Queria conhecer mais”.

Mais importante do que o exercício do cargo era estar preparado para o exercer bem quando a oportunidade surgisse. “Sempre gostei de conhecer primeiro a organização e depois avançar paulatinamente. Porque um trabalho

depois mal feito pode não resultar”. Como é que a escola está organizada, quais os seus pontos fortes e fracos, o que é ser delegado ou director de turma, competências de um órgão de gestão, eram questões que João considerava indispensável dominar antes de se aventurar em tão elevadas responsabilidades. “Muita gente está na escola e às vezes não conhece”.

Um segundo dilema se lhe deparou quando o convidaram para integrar o órgão de gestão, teve dois convites para duas listas diferentes. Hesitou, mas acabou por optar “por aquela que me tinha convidado em primeiro lugar”.

Assumiu o cargo de secretário (ano lectivo de 1993/94), foi uma imposição sua, mas confessa com toda a sinceridade “Eu não queria ser secretário. A minha vontade era ser presidente”. Mais uma vez o seu desejo de estar preparado para uma função de tanta responsabilidade leva-o a ser prudente. “Era muito novo. Achava que tinha que limar um pouco determinadas arestas para ver como era o órgão de gestão”. Aceitou, mas o seu sentido de responsabilidade levou-o a encarar o facto com total pragmatismo, “Sim senhor, eu vou, mas deixa-me agora só experimentar. Imediatamente a seguir (após esse mandato) fui presidente”.

E foi de verdadeira aprendizagem o tempo em que desempenhou as funções de secretário. “Foi de aprendizagem e foi de observador crítico. No fundo foi uma estratégia para pôr em acção no terreno determinadas coisas que eu tinha pensado, porque não há nada melhor do que estar dentro da própria acção”.

Não deixou as funções lectivas, “Continuei sempre a dar aulas, nunca quis deixar de dar aulas, porque tinha prazer em dar aulas e não quis deixar aquela ligação com os alunos”.

João torna-se um elemento essencial do Conselho Executivo, “comecei a liderar determinados processos. Sem eu dar conta. E os próprios colegas, quando se dirigiam ao órgão de gestão, por incrível que pareça e apesar de já conhecerem os meus outros colegas de equipa há uns anos atrás, começaram de uma forma muito natural a dirigirem-se a mim para resolver [problemas] apesar de não ser presidente”.

Não se tratava tanto de questões administrativas, eram mais trocas de impressões e pedidos de apoio em matéria pedagógica, “os colegas davam-me textos para eu ver se estavam bem em termos pedagógicos, se as grelhas de

avaliação estavam [correctas]. E ainda hoje, quando têm alguma dúvida, mesmo do meu grupo ainda me vêm perguntar. (...) Temos uma cultura muito de trabalho cooperativo”.

As dificuldades que sentiu não resultaram tanto das questões técnicas e funcionais, mas mais do espírito crítico com que exercia a função, o que às vezes criava situações delicadas com os outros membros da equipa. “Tive algumas dificuldades (...) em ser fiel à equipa, que é uma das coisas que eu prezo, ser fiel às pessoas e aos princípios”.

Em matéria administrativa não havia problemas “sempre gostei de ler legislação”. As questões surgiam relativamente às tomadas de decisão, “não concordava com determinados procedimentos”. O presidente tinha as suas opções e o seu estilo, “era muito boa pessoa”, mas João tinha uma visão muito crítica sobre o seu desempenho. “Era um tipo de gestão que não se coadunava com a minha perspectiva e, com todo o respeito, [estava mais próxima do que se fazia há dez ou quinze anos atrás].

João tinha ideias bem assentes sobre o que queria da escola e não era essa a realidade existente, “uma escola como eu a via, activa, que hoje se defende. Dinamizadora, onde todos são intervenientes. As dificuldades advinham de sendo membro da equipa não se sentir identificado com os seus princípios e a sua prática, “necessitávamos de mais”.

Com o tempo e a experiência adquirida foi-se consciencializando de que não queria continuar a ser secretário, “não me interessava”. Decidiu “Vou ser presidente” e, com toda a franqueza, comunicou aos restantes membros da equipa que se ia candidatar com uma equipa formada por outros elementos.

“Não tinha nada contra os colegas, que eram óptimas pessoas, mas o meu projecto era mais do que aquilo que estavam a fazer”. Com toda a lealdade manifestou-lhes a intenção de se candidatar a presidente, deixando-lhes o campo livre para que fizessem o que melhor entendessem, e anunciou-lhes que “tinha pensado organizar uma equipa de gestão, mas que não passava pela presença deles na minha equipa, porque a maneira como eu via a escola, a maneira como estava organizada, não era compatível com o tipo de gestão que os meus colegas estavam a fazer”.

Não lhe interessava ser presidente “pelo poder. Nunca”. Mas tinha a noção que sendo presidente tinha a possibilidade de ser “coordenador de

processos que em determinada altura da gestão seriam importantes”. Ser presidente era ter condições para “alicerçar” uma outra escola, aquela em que acreditava e pela qual se bateria nas eleições.

Apareceram várias listas e João apresentou-se com um projecto, intenções e um discurso que pretendia “fosse claro”. E está convicto que “As pessoas sempre se aperceberam, (...) que eu estava para conquistar os pares. (...) As pessoas sempre se aperceberam que eu estava no órgão de gestão não pelo poder, não para me exhibir, não como um cargo que me trouxesse superioridade (...) e isso é importante para a gestão”.

Certamente em resultado da campanha de João e da adesão que suscitou, as outras listas foram desistindo e chegou ao dia das eleições como candidato único à presidência e líder de uma equipa sem opositores formais.

2.2.3. A primeira experiência como presidente

Na altura já tinha consciência que muitos lhe reconheciam capacidade para liderar um novo projecto, que era capaz de mobilizar e que tinha ascendente sobre os colegas. “Tinha essa consciência (...) mas também tinha a consciência de que só iria ver resultados, os primeiros resultados alicerçados nalgumas áreas, quatro anos depois. Não era por eu dizer faça-se, que se fazia. Tinha de fazer um trabalho contínuo e continuado com as pessoas de forma a que elas entendessem qual o seu papel dentro da organização e a importância em desempenharem aquela função”.

Assumiu-se como presidente por espírito de serviço “para fazer (...) para trabalhar (...) porque acreditava no projecto, acreditava na escola, acreditava no que me propunha fazer. Até porque dado o meu passado, os meus antecedentes, eu estava sempre envolvido em muitos projectos e sentia-me feliz, tal como hoje me sinto no projecto em que estou. (...) A vida é mesmo assim, se tivermos oportunidade de fazermos aquilo em que nos sentimos realizados é meio caminho andado. E todos os anos tenho novas ideias, porque só assim é que consigo alimentar a minha vontade de querer continuar”.

João está convicto de que a generalidade das pessoas perceberam os objectivos que o moviam, não só pelos projectos em que já se envolvia, mas

por ter tido outras oportunidades até para exercer cargos de responsabilidade na administração educativa, como por exemplo na Coordenação Educativa de Castelo Branco, e não ter aceitado. “Portanto as pessoas sabiam que eu estava aqui porque queria fazer algo diferente”.

Os primeiros anos foram muito difíceis, confessa João sem complexos, “porque eu era muito novo (...) porque tinha aqui colegas com vinte e tal anos de serviço (...) porque um dos pontos fracos que encontrei na escola foi precisamente a gestão dos recursos humanos, que é a parte mais difícil e onde encontrei grandes obstáculos”.

Desde sempre preocupado em conquistar os pares, João depressa percebe que não pode “só conquistar os professores (...) tinha que conquistar toda a comunidade. E conquistar toda a comunidade passava precisamente por conquistar os pais, que estivessem envolvidos mais directamente com a escola, e que acreditassem no projecto”.

A convicção de que uma escola não pode ser gerida segundo os interesses dos professores, mas em função da Comunidade, foi-se reforçando. “Eu vi que tinha excelentes professores, que a determinada altura queriam inovar, mas depois ficavam-se por aquilo que era comum. (...) Não havia criação de ambiente para que se pudesse inovar e isso passava por uma organização completamente [diferente] da escola”. Foi disso que se ocupou desde então.

Como presidente traça um plano, define áreas prioritárias, divide competências, mas coordena com vigor toda a acção da equipa, “tinha muito trabalho centrado na minha pessoa, mas tinha consciência disso. Um dos colegas é seu conhecido desde os tempos de faculdade e ainda hoje faz parte da equipa, “conhecia-o e sabia até onde podia ir”. A outra colega nem era pessoa com quem se relacionasse muito “mas via que era uma excelente profissional”.

João não esconde a sua preferência pelos aspectos mais relacionados com a gestão pedagógica em detrimento dos administrativos e financeiros que, para ele, “não são tão desafiantes como a parte pedagógica”, mas cedo reconheceu a necessidade de se ocupar da gestão dos recursos humanos, nomeadamente do pessoal não docente, com uma perspectiva completamente diferente da habitual. “Aproveitei para conhecer bem o perfil de cada um, [para

saber] o que mais gostariam [de fazer]. Nunca ninguém lhes tinha perguntado onde é que eles gostavam de desempenhar melhor o seu cargo dentro da escola”.

João sublinha, “isto no princípio dos anos 90”, como que a marcar o carácter pioneiro de uma acção que hoje pode estar mais vulgarizada mas que na época não era frequente. “Na altura achei que era uma forma de minimizar os conflitos, de rentabilizar a mão-de-obra, perguntar às pessoas onde é que gostavam de trabalhar”.

E depressa constata casos de total inadaptação e desmotivação. Muda profundamente a estrutura de desempenho que tinha encontrado na procura de colocar a “pessoa certa no lugar certo”. Nada de repente “tudo muito paulatinamente”.

Ao nível da gestão intermédia preocupa-se com os perfis de desempenho, do director de turma, do delegado de grupo. “Sabia que não ia resolver tudo (...) mas pus as pessoas a pensar, para desempenhar qualquer coisa é preciso ter um perfil...ou um jeito”.

A reacção não se fez esperar, violenta e recheada de incompreensão por parte de muitos que não compreendiam a sua necessidade nem razoabilidade, aceite por outros. “Tive que justificar e levar para a frente com grande persistência contra tudo e contra todos. Teve que ser”.

Desde o início do seu mandato como presidente que mantém esta linha de rumo, procura a adesão dos outros, explica os seus pontos de vista, ouve os dos outros, mas quando decide é para que se cumpra “Sempre numa linha firme”.

“Às vezes enganei-me em determinados procedimentos” confessa com toda a abertura, “fiz uma autoavaliação, fomos mudando determinados procedimentos, mas sempre numa linha participativa, democrática”. João reconhece que é determinado e que não muda de ideias por coisas vãs, “enquanto não justificarem que efectivamente mudar traz benefícios, mas com argumentos sustentáveis, eu não mudo”.

Defende um envolvimento democrático sustentado, “não é dizer aquilo que lhes vai na alma”, por isso defende que a participação implica preparação e invoca a experiência que teve como delegado com assento no Conselho

Pedagógico, cuja organização e funcionamento lhe mereciam as maiores críticas, para justificar a reforma a que meteu ombros mal foi eleito.

“A primeira coisa que fiz foi fazer tudo, tudo, tudo diferente no Conselho Pedagógico. (...) Achei que o pedagógico podia ser muito mais rentabilizado”. As mudanças são relevantes, as informações passam a ser disponibilizadas por escrito e antecipadamente distribuídas com as ordens de trabalhos, os tempos de intervenção são definidos e, sem prejuízo da liberdade de intervenção de cada um, procurava-se que todos pudessem exprimir os seus pontos de vista de forma calma e coerente.

“Apostar no sistema de informação e comunicação dentro da própria escola” foi o grande objectivo, agilizando os procedimentos, valorizando a discussão pedagógica e reduzindo à sua verdadeira dimensão e importância a informação administrativa. A consequência imediata foi a informação começar a fluir com muito mais rapidez, alguns mal entendidos “dissiparam-se” e “as pessoas começaram (...) a levar o trabalho já preparado”.

Como presidente acentuou os esforços para um trabalho cada vez mais sustentado com os vários parceiros da Comunidade, designadamente com as famílias. “Sempre as envolvi nas actividades (...) muitas das coisas que foram feitas foi graças às próprias famílias, porque a escola foi sempre muito virada para as famílias, a comunidade, uma escola muito aberta. Não é por qualquer razão que ainda hoje há qualquer evento, há qualquer actividade, a primeira escola que batem à porta é a nossa”.

João confessa com orgulho que tudo isto “foi construído comigo, (...) isto é, falo na primeira pessoa, mas é na primeira pessoa do plural, com a equipa, (...) com a nossa equipa. Eu via a escola como um pólo de desenvolvimento da nossa região e como uma organização aberta, mas com alguns limites. A sociedade sabia até onde podia ir e a escola também”.

Partilha e envolvimento são duas ideias básicas que subjazem a toda a acção de João enquanto presidente, partilhar responsabilidades, partilhar dificuldades, envolver todos como condição para melhorar. “Participar é envolver-se, contribuir, criticar numa forma construtiva.” O que significa ter uma visão global da organização e não apenas de alguns dos seus membros. “Não dizer exclusivamente mal do professor (...) mas dizer, na sua opinião, o que está mal na organização”.

A persistência é fundamental no trabalho com os pais e é necessário tornar claro, na perspectiva de João, que a escola “é de todos, de uma população. A escola é para todos”, o que significa que não se pode cair na tentação de deixar que alguns pensem que a escola pode estar organizada apenas para lhes dar resposta, “de acordo com o seu padrão cultural, de acordo com os seus interesses”.

A relação com a administração educativa neste primeiro mandato nunca lhe provocou grandes problemas e a razão que invoca é o facto de ter estado muito virado para dentro da sua própria escola. “Grande parte das minhas forças, digamos assim, foram viradas para a própria organização. Arrumar a casa”.

Com a DREC e com o CAE nunca houve qualquer desentendimento, João pautava-se por critérios de profissionalismo e eficácia e o que lhe interessava, e era isso que sublinhava, era construir “uma escola de qualidade”, pelo que as questões políticas não lhe interessavam e a sua atitude variava consoante a sua própria opinião sobre as medidas ou instruções recebidas. “Quando as coisas estão bem, eu tenho que dizer que estão bem. Quando uma pessoa é válida, tem que se dizer que ela é válida, independentemente da cor política”.

Conquistar a comunidade e trabalhar pela qualidade eram dois lemas de fundo na acção do primeiro Conselho Executivo presidido por João. A conquista da comunidade, esse desiderato tantas vezes afirmado, só podia alcançar-se através dos alunos e da sua opinião favorável da escola, escolhendo-a. “Não dizemos que somos bons, mas [temos que deixar] que os outros reconheçam que somos bons. (...) Trabalha-se bem ou mal, mas os resultados estão à vista”.

As dificuldades maiores não foram dos serviços do Ministério da Educação, “Curiosamente nem das Direcções Regionais nem das CAE (...) mas das outras escolas. (...) Eu sempre tive um trabalho muito difícil, porque as outras escolas trabalhavam no sentido contrário relativamente à nossa”.

As outras escolas faziam selecção dos alunos e “nós éramos a número 3. Toda a gente sabia. Não era normal que para esta escola viessem todos os alunos deficientes. Não era normal havendo três escolas, mas isso acontecia. Eram paraplégicos, tetraplégicos, invisuais, surdos, todos vinham aqui parar.

Mas também foi graças a esses alunos que nós crescemos como equipa de professores, porque tínhamos um problema para o qual era difícil encontrar solução, não havia receitas”.

A necessidade de resolver problemas complexos decorrentes de um grupo significativo de alunos especiais que para outra escola podia ser uma dificuldade, foi aqui transformado numa oportunidade, “curiosamente foram esses mesmos alunos que os outros rejeitaram que nos fez trabalhar em equipa e que fez com que os professores acreditassem na escola como um todo e no esforço comum em prol do aluno”.

Em termos de balanço deste primeiro mandato como presidente a resposta é imediata, “Balanço extremamente positivo. Aprendi muito. Hoje lido com determinadas soluções com maior segurança”. João acha que foi corajosa a acção que empreendeu com a sua equipa para colocar “uma escola que tinha muitos problemas” num patamar em que ela não estava, num meio em que havia duas escolas, uma de raiz técnico-comercial, outra de tradição liceal. “As forças vivas da cidade, e não só, reconhecem o trabalho que foi feito (...) A própria Câmara Municipal não se cansa de dizer que a nossa escola é uma escola de referência”.

E João orgulha-se de ter conseguido superar as duras provas por que passou nesses primeiros tempos sem nunca se ter envolvido na política, querendo apenas ser avaliado pelo seu trabalho, “sempre deixei bem claro que a minha intenção era ser presidente do Conselho Executivo de uma escola de todos para todos. (...) sempre apostei nas pessoas (...) sempre critiquei as críticas (...) ao desbarato. E há muitas pessoas válidas, é aproveitar o que cada um tem de melhor para a nossa comunidade. (...) Sempre apostei na pessoa em si e (...) tento canalizar aquilo que pode fazer de bem para a escola”.

2.3. Um presidente experiente

2.3.1. Motivação para continuar

João leva 14 anos de mandato como presidente e não coloca a hipótese de sair, continua motivado como no primeiro dia, “Porque acredito no projecto e

acredito na escola”. A sua convicção é tão forte que acha possível “fazer mais ainda em termos de educação” e acha que o seu contributo “pode ser ainda válido”.

Sente um impulso individual, mas sente-se suportado pela generalidade das pessoas e das instituições do meio. “Eu costumo dizer que se não fosse a equipa” já não exerceria o cargo. Para ele a equipa é toda a escola “os professores, os auxiliares de acção educativa, administrativos”, são eles que o incentivam, “se não fossem eles a impulsionarem-me para continuar, a darem-me *feedback*” a fazerem-lhe chegar a mensagem que estão contentes, gostam de trabalhar com ele, apreciam a forma como gere a escola, não teria a certeza que expressa com sinceridade “é importante que eu continue”.

Há um movimento interno de apoio, mas que extravasa para a comunidade, “porque eu sinto os pais” e sente-se feliz por muitas vezes quando se apresenta ouvir comentários do tipo “Ah você é que é o João Paulo Mineiro” que interpreta como uma manifestação de surpresa e agrado, talvez por alguns pensarem que é uma pessoa mais velha, ou por já terem ouvido falar da forma como gere a escola e terem prazer em o conhecer pessoalmente.

Da Câmara só tem recebido apoio e sublinha que para este facto muito concorre a forma como se relaciona com o poder local “numa base de franqueza. Quando concordo digo, quando acho que as coisas estão menos bem também digo, mas de uma forma natural”. Por isso sente-se suportado pela comunidade e não hesita na confirmação desse apoio, “Sinto, sinto”.

2.3.2. A legislação de enquadramento

A legislação de enquadramento da gestão vai mudando e João tem acompanhado as sucessivas alterações. “Apanhei variadíssimos enquadramentos legais (...) Já apanhei várias, pelo menos quatro, (...) estive no Conselho Directivo, na comissão instaladora do Conselho Executivo e no Conselho Executivo e já apanhei várias mudanças de organização”. O desabafo é quase inevitável, “Cansa”.

A elaboração do Regulamento Interno, que João considera ter sido um processo “complicado”, a estruturação dos departamentos, “onde praticamente

nada existia” a elaboração dos regimentos, do Projecto Educativo, do Projecto Curricular de Escola, do Projecto Curricular de Turma, a Gestão Flexível do Currículo, em tudo João se empenhou e a escola foi uma espécie de “grupo piloto”.

2.3.3. Uma linha de continuidade

Apesar das mudanças e de haver a consciência de que “alguma coisa é afectada” há a preocupação de manter uma linha de continuidade, “A linha mantém-se a mesma. A minha linha de actuação e o meu espírito empreendedor mantém-se”.

Quando se registam mudanças legislativas a preocupação é amortecer os impactos negativos e “preparar as pessoas e o terreno para que o impacto seja o menor possível, de forma a que não se crie instabilidade (...) não se perturbe a organização e que seja uma mais valia”.

João diz ter um lema “começar sempre pelos aspectos positivos. Ver o lado positivo de qualquer coisa”. Também lhe interessa compreender e encontrar “uma justificação” para novas orientações e nova legislação, mas reconhece que a multiplicidade de diplomas e perspectivas “tem causado alguma perturbação”.

2.3.4. Liberdade *versus* obrigatoriedade

João refere como particularmente difícil o último ano (2006) referindo que muitas das alterações impostas pelo Ministério da Educação já estavam em prática na escola. “A nossa escola (...) fazia as coisas de um modo natural. Já tínhamos aulas de substituição”. Essa prática reduzia o número de faltas dos docentes e muitos projectos eram desenvolvidos a partir de “estruturas pedagógicas [em regime] de voluntariado”.

A dinâmica criada motivava, “Portanto, já estava alicerçado na cultura de escola, um trabalho colectivo em prol da escola, para que se fizesse um trabalho de qualidade”. A mudança de orientação do ME veio alterar a prática da escola, “Encontrei-me perante uma situação de obrigatoriedade imposta”.

Naturalmente que assumindo a orientação carácter nacional, todas as escolas a tinham de cumprir, mas João, embora compreendendo o facto, não deixa de expressar a sua reserva “Não se olha aos exemplos do que já existe e isso perturba-me”.

O seu cansaço resulta de ter a consciência de que se por um lado há que acatar as mudanças, algumas positivas, por outro é necessário assegurar a continuidade do “bom clima de escola”, o que é um duplo desafio mas que o seu optimismo ajuda a encarar com confiança. “Acredito que isto vai voltar ao normal, mas que vai criar algumas instabilidades”.

2.3.5. As pessoas no centro do processo

A escola que João dirige tem uma característica fundamental, “É uma escola humanizada”, entenda-se uma escola onde as pessoas estão no centro do processo. “Tudo é centrado na pessoa do aluno, na pessoa do professor, na pessoa do pai de família, na pessoa do auxiliar”.

No entendimento de João, esta atitude, subjacente a toda a concepção de escola balizadora da sua gestão, permite desenvolver um “trabalho mais eficaz. Porque tudo é feito com vista ao desenvolvimento da pessoa. Não só no aspecto físico, mas no aspecto cultural, no aspecto social, no aspecto cognitivo.”

2.3.6. Formação para todos

“Apostei na formação interna”. É desta forma inequívoca que João marca a diferença relativamente a outras práticas. A escola não descarta a formação de todos os seus funcionários²⁰¹ sejam docentes ou não docentes, e uma das suas originalidades tem sido “centrar a formação dentro da própria escola”.

Em articulação com o Centro de Formação da Associação de Escolas e procurando responder às necessidades internas são organizados programas de formação próprios em obediência aos problemas concretos detectados. Esta

²⁰¹ Em Portugal a designação funcionário aplica-se tanto a docentes como a não docentes.

metodologia permite assegurar que a “formação é a que a escolas necessitam e não a de que os centros muitas vezes pensam que necessitam”.

A atenção dada aos funcionários não docentes é relevante. “Neste momento está a haver formação para auxiliares de acção educativa, no domínio das novas tecnologias”. A alguns poderá parecer desnecessário que se faça formação para este tipo de funcionários nesta área, mas, na opinião de João, faz todo o sentido, “é importante para a nossa comunidade os auxiliares dominarem as novas tecnologias, uma vez que toda a nossa escola está voltada para as novas tecnologias”. E de tal modo se julga importante que todos possam participar que a formação é gratuita, para que ninguém tenha desculpa para ficar de fora. Estes profissionais também fizeram formação em áreas ligadas às relações interpessoais uma vez que lidam diariamente com centenas de alunos e docentes.

Para os cozinheiros foram desenvolvidas acções específicas, a cozinha foi organizada de acordo com os padrões técnicos exigidos, houve cursos sobre higiene e segurança no trabalho, houve cursos sobre os alimentos, seus nutrientes e formas de manipulação, “alguns deles até dados por mim, na minha área”, acrescenta João, verdadeiramente empolgado com a descrição do ambicioso programa de formação numa área tão sensível como a da restauração escolar.

“Nós identificamos áreas fortes e fracas” e é a partir deste diagnóstico que a formação é planeada, alguma realizada por elementos internos, outra pelo Centro de Formação ou formadores especialmente convidados.

Para além da formação genérica para professores, também são dinamizadas acções nos próprios departamentos, uma das áreas foi a gestão flexível dos currículos, e também organizaram círculos de estudo. “Todas as sextas-feiras reuníamos todos os delegados e dinamizávamos um círculo de estudos sobre avaliação”.

A formação para pais também não é esquecida, “neste momento temos cursos para pais a decorrer, um sobre o Word, processamento de texto, e outro sobre Internet e correio electrónico, porque uma vez que a escola tem tudo sustentado nas novas tecnologias é bom que os pais também saibam”. Estes cursos são ministrados gratuitamente por professores da escola em horário

pós-laboral e inserem-se na preocupação de aproximar quanto possível as famílias e a escola.

2.3.7. Um presidente responsável pelos resultados de aprendizagem

“Acho que tenho [responsabilidade nos resultados de aprendizagem dos alunos]. Um presidente, um líder, indirectamente tem que ter”. É uma área sobre a qual João tem “pensado e reflectido muito”. Numa escola bem organizada, se o seu líder conseguir mobilizar toda a equipa e a souber coordenar, e desempenham aí um papel fundamental os coordenadores e as estruturas intermédias, e se as actividades realizadas forem verdadeiramente em prol dos alunos “claro que tem que haver melhores resultados, porque aumenta a eficácia do próprio sistema”.

João tem ideias muito firmadas sobre o assunto. “Se conseguirmos criar uma cultura de trabalho cooperativo, de rigor, de equidade, de interdisciplinaridade e até, o que é muito difícil mas não impossível, de transdisciplinaridade, isso é claro que vai influenciar os resultados”.

E tem plena consciência da dimensão organizacional, “De facto, numa escola bem organizada é claro que as aprendizagens e os resultados têm que ser melhorados. É nessa perspectiva, que quando penso que a escola tem que estar organizada, o objectivo último é melhorar os resultados”.

2.3.8. Integrar para melhorar

Para além do trabalho interno é necessário encontrar novas escalas que possam constituir mais-valias para alavancar o desenvolvimento próprio. “Comecei por incluir a nossa escola na Rede de Escolas para a Modernização Educativa”. Trata-se de um programa pioneiro a nível nacional, em que se incluem escolas do Continente, dos Açores e da Madeira e cujo objectivo é partilhar experiências, sobretudo discutir as boas práticas de cada uma.

Realizaram encontros de delegados de grupo, de coordenadores de departamentos, analisaram possibilidades de modernização. “Aliás, a nossa secretaria foi das primeiras a eliminar o balcão e tornar o atendimento mais directo ao público”.

A ideia era que este grupo pudesse não só dinamizar mutuamente a modernização como ainda “contagiar” outras a seguir-lhes as boas práticas.

“Depois temos estado sempre virados para projectos”. João sublinha a Gestão Flexível do Currículo que considera mesmo “um trabalho exemplar”. Os departamentos reuniram e houve uma verdadeira “fusão de conhecimentos”. Foi o princípio de um trabalho conjunto que deu atenção especial às novas áreas curriculares e à sua forma de gestão.

João está convencido que algumas dificuldades sentidas a nível nacional resultaram de não ter havido a clarividência de deixar que o processo pudesse ter uma componente mais forte de intervenção local. “Há escolas que merecem mais Estudo Acompanhado, outras Área de Projecto, outras Formação Cívica. É aí que devia cada escola ter liberdade”. No fundo, tratava-se de deixar à iniciativa local a capacidade para gerir o todo, articulando o total de horas de acordo com as necessidades de cada área e não aplicando a mesma bitola a todas sem considerar o contexto.

2.3.9. Um observatório de qualidade

Para acompanhar o desenvolvimento das actividades a escola criou um Observatório de Qualidade e “fazemos a monitorização constante de resultados”. Como todo o sistema está informatizado, o professor lança as notas e o Conselho Executivo tem acesso praticamente em tempo real às mesmas e pode fazer as análises que entender.

“É inovador. Nós chamamos Observatório de Qualidade e Monitorização Constante e vamos sempre construindo gráficos de evolução do aproveitamento dos alunos por turma. E quando há um resultado que se afasta daquilo que é a média da turma temos que encontrar uma razão”.

Rompendo com a prática de que os professores se encontram nos conselhos de turma de final do período para atribuir as classificações, “aquilo que se pede a um director de turma e a um conselho de turma, é que durante o percurso do ano lectivo se encontrem e definam estratégias de actuação. Isto é, actuar logo a montante e não a jusante.” Em vez de esperar que as coisas aconteçam há que antecipá-las. Um resultado diferente do expectável é um alerta e merece uma atenção imediata.

2.3.10. Gerir por objectivos

São definidos indicadores de desempenho para o Secundário e acompanhada a evolução dos resultados. “Fazemos uma avaliação constante, todo o ano, em termos comparativos. Todos os períodos fazemos, quais são as turmas, quais são as áreas mais fracas”.

Desenvolveram um projecto a que chamam Ensino Pré-Universitário e onde os professores, em regime pós-lectivo, fazem o acompanhamento dos alunos do secundário que encontram aqui uma excelente oportunidade para tirar dúvidas ou procurar apoio para irem mais além.

Esta ideia é cara a João, que acredita na diversidade e na sua virtualidade. “Para não incorrerem no risco que é uniformizar as aprendizagens, que acho que é, na minha perspectiva, o pior. Porque também temos que incentivar as pessoas que conseguem atingir mais do que aquilo que é aceitável, aquilo que é normal”.

2.3.11. Os grandes desafios

“Um deles é reduzir a taxa de abandono, que é baixa, para a casa do zero. É fazer com que o Secundário atinja valores de sucesso real na casa dos 86 a 90%. E queria que determinadas áreas do 3.º ciclo, apesar de termos sido uma das melhores escolas a nível nacional na Língua Portuguesa e 12% acima da média nacional no âmbito da Matemática, acho que ainda podemos fazer mais e melhor”.

Mas o que João verdadeiramente ambiciona é poder celebrar um contrato de autonomia²⁰², tanto mais justificado quanto o resultado da avaliação externa creditou a sua escola como a melhor do grupo que foi objecto dessa avaliação piloto.

“Gostava muito de ter um contrato de autonomia, porque acho que ainda conseguia fazer melhor se me dessem certa margem de manobra. Com um trabalho sério, equilibrado. Se me dessem maior autonomia acho que ainda conseguia ir mais além do que aquilo que já fomos”.

²⁰² Entretanto já celebrado em 2007.

2.3.12. Ir sempre mais além

“Acho que [o desempenho global da escola] está na casa do muito bom²⁰³, mas como sou uma pessoa muito exigente comigo próprio (...) acho que há umas arestazinhas que nós podíamos limar e melhorar ainda os resultados”.

Um obstáculo é a gestão dos recursos docentes, sobretudo a impossibilidade, resultante do sistema de colocações, de constituir equipas seleccionadas por quem dirige as escolas.

“O principal problema que eu vejo é quando recebo professores cujo perfil não é aquele que a escola necessita. E aí dá muito trabalho envolvê-los, recebê-los. Há aqueles que aceitam e querem fazer e há os que não querem. Felizmente é uma percentagem muito mínima, mas cansa muito o órgão de gestão”.

2.3.13. A organização do Conselho Executivo

“Um dos motivos para o sucesso na gestão é a abertura e apostar nos sistemas de comunicação e acredito que se numa organização a informação fluir clara, rápida, no sítio certo, é melhor”.

João é um líder que se assume aberto e delegante. “Eu sempre ouvi, sempre auscultei, sempre deleguei”. Mais do que estruturas pesadas e muito formais, João acredita no conhecimento mútuo dos elementos que compõem o órgão de gestão e na fluidez das decisões.

“As tomadas de decisão fluem normalmente, nós conhecemo-nos e conhecemos a organização. Quando é necessário as pessoas estão no sítio certo.” João defende uma certa ordem natural em que cada um sabe a decisão que lhe compete tomar e não reivindica para si um poder último de juízo. Acredita que algumas decisões podem ser tomadas com vantagem por outras pessoas, enquanto ele estará em melhores condições para decidir noutros casos.

²⁰³ Muito Bom foi a classificação atribuída à escola pelo grupo de avaliação nomeado pelo ME.

Para formular opinião socorre-se das estruturas formais, mas também não dispensa os contactos informais, mesmo quando sabe que podem ser desfavoráveis às suas propostas. “Acho extremamente importante ouvir informalmente, num ambiente calmo e descontraído, pessoas cujas opiniões já sei que são válidas, [mesmo que discordantes]”.

A consulta formal é reservada para as situações institucionalmente obrigatórias e sempre depois de já ter colhido sugestões e opiniões por via informal. “Já tenho uma ideia formada. Gosto de pensar estrategicamente as coisas, que sejam naturais, mas não gosto que sejam (...) fruto do acaso”.

2.3.14. Presidente em acumulação

Já foi presidente do Conselho Pedagógico, já deixou de ser para tentar envolver mais outras pessoas, agora voltou a ser. “Foi o próprio Pedagógico que achou que eu devia regressar. Eu acho preferível”.

Razões de eficácia, são as que aponta para defender este modelo, mas só acredita nas suas virtualidades se o presidente do Conselho Executivo for um líder e não um chefe. “Quando esses cargos são desempenhados por uma pessoa que é um chefe, acho que pode ser perigoso. Quando é um líder não o é.”

2.3.15. Um impulsionador

João não se sente o único responsável pela orientação estratégica da escola, apesar de nunca enjeitar que se sente um líder. “Um líder é responsável sempre por qualquer coisa. Eu sinto-me um impulsionador, (...) um dinamizador”. Mas tem consciência de que existem vários níveis de decisão, “Atenção, que são autónomos”, embora de acordo com uma linha condutora que norteia a acção educativa. “E não pode ser mais do que o Projecto Educativo e ele tem de ser entendido. Eu devo dizer que aglutino tudo, impulsiono. Neste momento impulsiono. No início era mais centralizador”.

João lança desafios, coloca marcos, “que outros vão completando, mas acredito que vou sempre impulsionando”. Aos outros cabe irem contribuindo para que a corrente flua, de acordo com a maturidade de cada pessoa e

estrutura. João é o timoneiro, “Eu traço o rumo”, mas fá-lo porque já ouviu, já auscultou, já sentiu o pulsar da organização, já apreendeu o sentir do conjunto.

2.3.16. Tornar as pessoas felizes

É esta frase curta, mas plena de significado, “Tornar as pessoas felizes”, que João considera traduzir a essência do objectivo primordial do Projecto Educativo da escola.

“Pode parecer uma coisa muito vaga, muito utópica, muito insípida, mas não é (...) desde que a felicidade passe por uma maior qualificação (...) um maior bem-estar, aceitar-se como pessoa, ter um auto-conceito elevado, sustentado. E depois, de certa forma, se as pessoas se sentirem felizes com o seu projecto de vida, com a sua maneira de ser, temos um país mais feliz”.

2.3.17. O quotidiano do presidente

Entre o “despacho” e o “correio”, João tem uma agenda diária preenchida e reconhece que gosta de “desempenhar todos os cargos”, que é uma forma de dizer que nada lhe é estranho nas actividades cometidas ao órgão de gestão. Não identifica um padrão rotineiro nas suas actividades quotidianas, “Por natureza gosto sempre de fazer coisas diferentes”.

Uma das coisas que mais aprecia nas suas funções e no trabalho na escola é poder ter experiências e “situações sempre muito diferentes umas das outras. Tanto posso um dia estar na minha secretária a fazer análises de relatórios” que professores ou órgãos da escola vão produzindo, “como no outro dia posso ir à cozinha ver como é que as coisas funcionam”.

Tanto pode estar no seu gabinete a “pensar nos resultados e projectar novas estratégias, organização dos espaços” como pode estar a “acompanhar os alunos. Eu gosto que os miúdos me conheçam, nos conheçam, conheçam o órgão de gestão”.

Os pais e encarregados de educação merecem-lhe também uma atenção muito especial, “Reúno muito com os pais e com os representantes dos pais”. Também se inteira do que se passa nas turmas, conversa com

delegados e sub-delegados, com os elementos da Associação de Estudantes. “Isto leva o seu tempo”.

A forma como se relaciona com os alunos merece-lhe uma atenção especial, debate com eles as questões que lhes interessam, dá-lhes oportunidade de contribuírem para a tomada de decisões, tem consciência de que existe “uma proximidade muito grande”.

Os próprios alunos são estimulados a ter iniciativas e desenvolvem actividades muito diversas. “Eles próprios definem, vamos fazer isto, vamos fazer aquilo. Estão sempre com torneios, com ideias, mudar isto, mudar aquilo. A última foi que eu queria comprar um televisor para a sala deles”.

Ao contrário da intenção da gestão, os alunos defenderam que não viam muita televisão e portanto “era uma aposta que não se devia fazer”, em vez disso preferiam uns matraquilhos porque era o que os alunos “agora mais estavam a gostar [de jogar]”. Também fazem sugestões sobre muitas outras coisas como colocar mais mesas no bar, ou mudar a programação da rádio da escola.

“Portanto, escuto muito no terreno as várias estruturas, o pulsar da escola e depois dos próprios projectos”, cuja componente financeira é delicada, embora exista um outro membro do Conselho Executivo com essa competência mais específica.

O dia-a-dia não é muito estruturado, embora existam períodos da semana em que isso é necessário. “Aliás, nós reunimos, encontramos e delineamos determinados objectivos, distribuimos determinadas tarefas de uma forma informal, mas muito natural”. Cada membro do Conselho Executivo tem tarefas atribuídas e são definidos *timings* para a sua realização. “Portanto, traçamos para um espaço de tempo determinadas prioridades. Elas têm de ser feitas. A maneira como nós as gerimos é o pulsar da escola”.

2.3.18. Da burocracia ao convívio

Entre tarefas menos produtivas e mais produtivas, João destaca, entre as primeiras “o despacho do expediente, vulgo correio, tudo o que pode caber na designação de burocracia, preenchimento de questionários, elaboração de estatísticas, “Rouba muito tempo”.

Também a justificação das faltas, de que se ocupa pessoalmente, sobretudo para que exista constância na sua apreciação e possa agir de imediato quando necessário. “Sempre que alguém falta, eu chamo”. É uma forma de sinalizar, de recordar a prática da escola, “Aqui estamos habituados a que os professores faltem pouco.”

Relativamente às segundas não tem dúvidas, “ouvir as pessoas e estar no terreno”.

2.3.19. Uma gestão de proximidade

Ser um presidente próximo de todos é o que João considera ter mais impacto positivo nos alunos, pelo melhor conhecimento que isso lhe proporciona e pela capacidade de acção imediata em caso de necessidade.

É um homem receptivo a ouvir toda a gente e está permanentemente disponível para que cada um lhe exponha os seus problemas. “Isso faz com que eu consiga gerir determinados conflitos e rentabilizar processos”.

Uma das áreas onde isso é mais sensível é no relacionamento entre professores e turmas. Por rotina as estruturas intermédias devem funcionar e resolver problemas no âmbito das suas competências e quando o não conseguem, encaminham o assunto para o órgão de gestão.

Mas é possível e, muitas vezes desejável, que alertado para o facto o próprio órgão de gestão possa actuar como um mediador de conflitos, não deixando alastrar o que de outra forma pode tornar-se mais complicado.

“Se o órgão de gestão souber que determinada turma tem problemas pedagógicos, comportamentais, pode intervir fazendo de elo de ligação entre o director de turma, o professor, chamar o aluno A ou B ou C, identificar bem quais são os alunos que constituem um problema dentro da sala, falar com eles, minimizar o problema e resolver dentro do grupo turma”.

Um órgão de gestão que não acompanhe em regime de proximidade o que se passa, não possui informação e perde a oportunidade de agir atempadamente sobre os problemas, “se a informação só nos chega quando partem um vidro, uma mesa, uma cadeira, é natural que as coisas não resultem”.

Como testemunho de que esta é uma boa prática, e em termos meramente disciplinares, João aponta o facto de no “ano passado [2006] com tantos alunos que nós temos nesta escola, não fiz um único processo disciplinar. Portanto isto diz qualquer coisa em termos de gestão. Aposto numa gestão muito próxima. Tem os seus inconvenientes, é extremamente cansativo”.

2.3.20. Todos os dias há desafios diferentes

“Tenho muito prazer naquilo que faço”, afirma João, sem margem para dúvidas, quando compara o que pensou vir a fazer profissionalmente e o que efectivamente é o seu dia-a-dia de gestor escolar.

Quer como professor, quer como gestor, João é um homem entusiasmado com a sua profissão. “Hoje podemos pensar vamos fazer aquilo para melhorar, amanhã é outro desafio”.

Confessa que por vezes há situações de desânimo, aborrecimentos quando as coisas não correm bem, mas acaba-se sempre por encontrar situações que colocam novos desafios. “Tenho muito prazer. Aliás, se não fosse assim, não estava onde estou. Acredite, porque tiro muito prazer da gestão”.

2.3.21. Um protagonista especial

Enquanto presidente, João não se sente o protagonista, considera-se sim um dos protagonistas. “porque neste momento a escola assumiu naturalmente as estruturas, uma certa autonomia.” Quando iniciou funções como presidente, o peso institucional sobre os seus ombros era muito superior, “o trabalho estava muito mais centrado numa só pessoa”.

“Agora tenho as coisas a fluir, a escola flui naturalmente, já tem a metodologia, as tomadas de decisão das estruturas intermédias, de acordo com o projecto norteador da própria escola, o Projecto Educativo, (...) há uma maior co-responsabilização dos vários intervenientes”.

Considerando-se apenas um protagonista reconhece que seria diferente se houvesse outra liderança. “Tem que haver uma entrega para este ritmo de

escola, para este ritmo de organização e eu acho que isso é extremamente importante, tem que haver uma entrega total. Eu sempre tenho. E isso tem que se ter no espírito. E é um espírito também de dar muito. Eu tenho consciência, não estou a pedir que me reconheçam, mas tenho consciência que dei muito, muito, à organização”.

Os desafios são crescentes e a exigência aumenta, João tem plena consciência dos sacrifícios cada vez maiores que se colocam a quem exerce cargos de direcção de topo nas escolas o que o leva a concluir “E não sei é se neste momento, como as coisas estão, se encontramos muitas pessoas dispostas a fazer sacrifícios por uma organização como é esta escola”.

2.3.22. A inovação não se decreta

“Muitas escolas e (...) alguns professores estão muito agarrados ao normativo”, é assim que João explica o facto de muitos se queixarem de demasiadas limitações impostas pela Administração Educativa que, alegadamente, reduzem a iniciativa das escolas e não lhes permitem desenvolver projectos próprios.

João tem uma visão substancialmente diferente, “com a organização que a própria escola tem, em que o objectivo último é centrar na pessoa, nos métodos pedagógicos dentro da sala de aula, nas estruturas educativas, em termos de organização, a escola pode fazer muito”. E, desassombradamente conclui, “ nós temo-lo feito e isso é visível. Quem tem uma perspectiva de gestão dinâmica, criativa, com uma certa formação e uma certa forma de estar na vida, penso que aí pode-se fazer muito na escola”.

De forma quase desarmante interroga, “Onde é que está escrito que não se podem fazer determinados projectos, envolver determinadas crianças, pais, (...) centrar a formação ao nível da escola? Não está escrito. Portanto há muitas coisas que as escolas podem fazer”.

Encarada assim a realidade, João entende haver uma ampla margem de liberdade que pode, e deve, ser explorada, sobretudo no campo da inovação, que não se decreta, antes se constrói “porque algumas escolas fazem actividades e desenvolvem um estilo [de trabalho] muito diferente daquele que

é habitual ver-se (...) porque algumas ousaram fazê-lo e romperam com as barreiras”.

O problema é que muitos se acomodam e as “coisas não mudam por decreto. Não se muda uma escola de um ano para o outro porque se decretou que os professores têm mais liberdade ou têm isto ou aquilo. Portanto as pessoas que trabalham na escola têm que sentir a sua função, a sua missão dentro da sala e pode-se fazer muito”.

Mas há aspectos que João considera poderem ser substancialmente melhorados, por exemplo na gestão da “componente não lectiva. Não era necessário estar tão legislada. Que é preciso x horas para apoio, x horas para trabalho cooperativo, x horas para substituição”.

O que João defende é a possibilidade de o ME deixar ao critério das escolas a gestão dessa componente. A lectiva seria obrigatória de acordo com critérios gerais, a não lectiva ficaria a cargo das escolas. “E aí nós encontramos soluções. Muitas vezes é nestes pequenos aspectos e também ao nível da contratação dos professores” que é possível minimizar constrangimentos burocráticos e administrativos decorrentes da excessiva regulamentação centralizada dos actos de gestão corrente das escolas²⁰⁴.

Em termos de recursos humanos, a nível de pessoal docente, o enquadramento legislativo actual limita a acção dos órgãos de gestão. E João nem hesita quando se aborda a possibilidade de ter maior autonomia “[Faria] muito mais e muito melhor”.

2.3.23. Competência para escolher

A área dos recursos humanos docentes é a que merece mais reparos a João quando se fala em limitações regulamentares existentes. Considera que quem lidera deve ter mais liberdade de escolher o corpo docente, nomeadamente dos contratados, “Já não estou a falar do corpo docente efectivo”, não por desejo de qualquer protagonismo, mas por razões de

²⁰⁴ Já depois da gravação desta entrevista, o ME flexibilizou o regime de contratação permitindo que as escolas contratem professores directamente em determinadas circunstâncias.

integração de quem chega numa organização que tem as suas regras e a sua forma muito própria de funcionamento.

“Mas imagine, como já me aconteceu, colocar cá um professor contratado que não se enquadra, nem quer partilhar, nem fazer trabalho cooperativo. Pode dar cabo do trabalho de um conselho de turma”.

E João vê nisto uma consequência negativa adicional, uma vez que “as famílias, as organizações muitas vezes têm a tendência de se preocupar só com o menos bom e esquecer o bom”.

“Alguma autonomia no âmbito financeiro” também seria bem vinda. Já na área do currículo o problema se coloca de maneira diversa. “Aí tenho uma ideia diferente, porque o currículo é moldado pelas escolas. Mesmo nós, muitas vezes sem o sabermos, vamos moldando o currículo” definido pelo Ministério da Educação.

“Ele é moldado a nível da escola, é moldado de escola para escola, é moldado até ao nível do grupo disciplinar, a maneira como o trabalha, como o entende, a maneira como o interpreta e a maneira como o desenvolve.”

Sendo adepto da existência de um currículo nacional é, claramente defensor da possibilidade de cada escola poder “fazer a gestão do currículo” e dentro de determinados limites “desenvolver determinadas áreas do currículo, dar mais ênfase a umas do que a outras”.

As possibilidades são várias e, não tocando no essencial do currículo nacional, as escolas podiam geri-lo de uma maneira muito própria, “nomeadamente ao nível dos tempos lectivos”, porque há as áreas de natureza não disciplinar onde nada obsta a que as escolas adequem a sua gestão aos contextos locais e mesmo nas áreas disciplinares pode acontecer que seja positivo que isso também possa ocorrer. “Por exemplo, uma turma que apresenta resultados muito bons a Inglês e apresenta resultados muito maus a Francês, porque não a determinada altura do ano dar mais algum reforço nesta disciplina e diminuir a incidência dos tempos lectivos da outra?”.

“Dar mais do mesmo a todos não aceito. E depois insistimos nas estratégias fracassadas, e isso é que me dói e preocupa. Nós sabemos no início do ano que aquela estratégia não está a resultar, que aquela organização não funciona, que aquela turma devia ter um reforço nesta hora, e como não podemos fazer nada ou quase nada, continuamos a trabalhar sabendo que vai

dar insucesso no final. E estamos a gastar dinheiro, estamos a gastar tempo, e recursos”.

João tem aproveitado as janelas de oportunidade de que dispõe para superar estas dificuldades, mas tem a consciência de que “é preciso encontrar um corpo docente sensibilizado para isso”.

2.3.24. Uma gestão participada

João orgulha-se de manter excelentes relações com toda a gente. Com os parceiros internos chega mesmo a afirmar que “o sucesso desta escola é o clima de escola”. Quanto aos externos também não sente qualquer dificuldade, o que é extensivo à administração educativa e às autarquias locais.

Com as famílias dos alunos, o relacionamento é o mais próximo e amistoso possível. Tanto há a preocupação de articulação com a Associação de Pais, como com cada um individualmente.

Faz questão de manter “uma gestão transparente” de os pôr ao corrente de tudo, de lhes pedir opinião, de discutir com eles as questões relevantes. Aqui os pais são parceiros, mas responsabilizados e interpelados. “Eu quero que esta escola funcione o melhor possível. Se vocês puderem ajudar ótimo. Mas ajudem efectivamente. Participem, envolvam-se com a escola, proponham coisas, possíveis. Não utópicas”.

E com uma desarmante sinceridade João fundamenta a sua atitude “nem nas nossas casas nós temos a família ideal, a casa ideal, a organização familiar ideal”. Quando há problemas mais complexos “o Conselho Executivo sempre esteve pronto para ouvir, enfrentar” e reconhecer quando têm razão.

Os funcionários também são parceiros, “faço questão que sejam. Nas grandes decisões da escola eles são envolvidos e ouvidos. Aliás, nunca tomaria uma grande decisão da escola sem os ouvir, porque as coisas não resultavam, porque eles também estão no terreno”.

Toda a actividade da escola é norteada “tendo em vista a aprendizagem dos alunos (...) e o fim último é sempre a melhoria da aprendizagem”, mas sem descurar que “Eu quero que as pessoas [todas] se sintam bem nela”. Para isso é fundamental “envolvê-las e justificar as decisões”.

Um bom clima de escola é fundamental para todos, “é necessário que as pessoas se sintam bem naquilo que estão a fazer, porque eu acredito que ao sentirem-se bem naquilo que estão a fazer, desenvolvem-se”.

2.3.25. Escolha democrática

“Acho que deve ser a própria escola a escolher o seu próprio presidente ou o seu director. (...) é a forma mais democrática (...) envolvendo todos, professores, pais, pessoal não docente”.

A questão da profissionalização não é um problema decisivo, “porque eu já vi pessoas que fizeram cursos de Gestão e Administração e que não têm jeito nenhum” para gerir uma escola à luz das exigências actuais.

A formação de base ou adquirida é importante, mas “uma coisa é ser gestor de uma empresa (...) outra coisa é ser presidente de um Conselho Executivo de uma escola. Acho que o perfil de um presidente de um Conselho Executivo é muito mais do que ser detentor de um diploma para ser gestor”.

Há três coisas igualmente importantes para um cargo desta natureza, a formação de base e contínua, a formação prática adquirida com a experiência e a apetência da pessoa.

João tem formação de base, não tanto para gestor, mas para professor, e durante o curso de formação inicial teve o seu primeiro contacto teórico com matérias do âmbito da gestão. Também desenvolveu outras competências no decurso do mestrado em Supervisão e Educação e o mesmo acontece com o programa de doutoramento que frequenta.

A experiência prática é longa e a internacionalização permitiu-lhe uma visão bem mais alargada de outras realidades e outros sistemas de educação e de administração escolar. “Fui sempre ouvindo, fui sempre vendo como é que são organizados. Já lá estive noutros países [Inglaterra, Brasil, França, Espanha] vi e ouvi como é que a escola se organiza, como é que se faz”.

O perfil da pessoa pode ser determinante, “Ser líder ou gostar de organizar actividades, liderar acontecimentos. Eu acho que isso é importante, o perfil da pessoa, a vivência. Não é só o curso”.

As características pessoais podem ser aperfeiçoadas, rentabilizadas, potenciadas com a formação, mas nada se pode substituir à “vontade de saber mais”.

Se o problema da profissionalização se levanta para não desperdiçar os melhores, “não limitem os mandatos” e a questão não se coloca. “Se me provarem que um gestor profissional melhora o sistema...mas eu já vi gestores profissionais a falirem empresas”.

Mas há uma outra questão ligada à profissionalização, hoje pode estar numa escola e amanhã noutra. João não lhe agrada essa ideia, tanto mais que tem experiência de que nalgumas escolas “é impossível fazer” o que se tem feito nesta escola. “Se fosse para trabalhar aqui nesta escola, neste projecto educativo, não me importava. Para fazer disto carreira, em que amanhã tanto posso estar aqui, como posso estar noutra, ou depois de amanhã noutra ainda, isto em sentido lato, eu prefiro ser professor”.

2.3.26. Eleito pela escola. Responsável perante o ME

Para João não há qualquer contradição entre ser eleito pela escola e responder perante o ME, tanto mais que todos “querem qualidade”. Admite algumas dificuldades de comunicação, resultantes mais das pessoas do que das instituições, “Falo de um núcleo de pessoas que muitas vezes não conhecem aquilo que é a educação, o que é a política educativa, o que é que se pretende”.

Para além desses equívocos Ministério e escolas estão empenhados numa tarefa comum, promover “cidadãos bem formados”. Se todos trabalharem para isso, e sendo o objectivo comum, a tarefa do gestor é liderar o processo para alcançar as metas que são de todos.

2.3.27. Um *primus inter pares* ou um *principalis*?

“Eu acho que um presidente tem que ser um líder e se entendermos líder como vem na literatura, isso diz tudo”.

2.3.28. Administrador/gestor ou líder educativo?

“Líder educativo. Eu posso ser um líder educativo e ser um bom gestor escolar porque na minha perspectiva de líder, este tem de ser um bom gestor escolar. Gestor a todos os níveis, gestor do currículo, dos recursos humanos, dos recursos financeiros”.

Sabe-se que alguns presidentes não se assumem como líderes, aliás a palavra ainda tem alguma conotação menos abonatória do ponto de vista da modéstia que se supõe dever existir quanto a esta matéria um pouco estranha aos hábitos portugueses, muito mais arreigados ao conceito de chefia, mas João assume com frontalidade, “Eu não percebo porquê. Eu assumo-me como líder educativo. (...) Para mim um líder educativo é uma pessoa que consegue envolver, neste caso, toda a comunidade. Líder é quem faz as pessoas acreditarem num projecto, quem as leva a envolver-se e darem o seu melhor. E eu acredito que quando as pessoas dão o seu melhor as coisas conseguem-se fazer”.

2.3.29. Balanço de uma presidência gratificante

“Muito enriquecedora. Acho que cresci muito. Tenho aqui uma grande parte da minha vida também. Como pessoa dei um pouco de mim a uma sociedade, a um país em que acredito. Tem sido uma experiência muito boa”.

Para o futuro o desafio imediato é a celebração de um contrato de autonomia que está em negociação com o ME. “Já mandámos a nossa proposta, mas ainda nada nos foi dito. Não sei em que ponto está”.

João só sabe que ainda tem muitos projectos “para fazer e coisas interessantes para realizar” e sente-se reconfortado e orgulhoso quando crianças do 1.º ciclo lhe dizem “Quando tiver 12 anos vou para a Quinta das Palmeiras”.

2.3.30. Dicas para um candidato a presidente

“A primeira é logo bom senso. Acho que é necessário uma maturidade profissional, indiscutivelmente. Uma boa capacidade psicológica.

Fundamentalmente, ser um bom gestor de conflitos. As relações humanas são fundamentais.

Talvez prioritário, um bom gestor das relações humanas. E depois, empreendedor. Uma pessoa positiva. É uma pessoa com muita vontade de mudar as coisas. Sempre pelo lado positivo, com vontade de construir algo de novo, inovador e diferente. Sabendo nós que outros, se calhar, já o fizeram, mas sempre temos a sensação de estar a fazer algo de novo e diferente dos outros.

Eu tenho um pouco esse hábito, de considerar as coisas que estou a fazer como uma coisa pioneira, inovadora, sabendo que às vezes, alguém por esse mundo deve ter feito alguma coisa melhor do que aquela que eu estou a fazer, mas que aqui é inovador. Enaltecer um pouco e dar valor às coisas que nós vamos fazendo. É nesta perspectiva, que eu vejo a Escola”.

Esta é a história de vida de João, intermediada pelo investigador, contada na primeira pessoa e reescrita de forma narrativa. Mais do que apenas o seu percurso, é também um repositório de ideias, sobretudo sobre o que é profissionalmente relevante para quem desempenha as suas funções. João é um verdadeiro líder escolar, como se provará no capítulo 7.

5

OS PRESIDENTES VISTOS PELOS OUTROS

No capítulo anterior narraram-se as histórias de vida de Carlos e de João e descreveram-se as representações sobre as suas próprias práticas profissionais, que emergem das entrevistas realizadas com ambos. Estas serão comparadas, no capítulo 7, com os indicadores de desempenho constantes do instrumento desenvolvido pelo National College for School Leadership (2002), onde são identificadas oito acções comportamentais²⁰⁵ básicas cujo exercício conjugado permite caracterizar um verdadeiro líder escolar.

Neste capítulo procura-se a visão dos liderados, dos que nas mais variadas situações lidam diariamente com Carlos e João e melhor os conhecem no exercício quotidiano da sua acção como presidentes de Conselhos Executivos.

O objectivo é poder triangular dados e aferir da congruência do perfil construído a partir das declarações de Carlos e de João, constantes do capítulo anterior, com o que resulta da visão dos liderados, a partir das entrevistas realizadas e cujo tratamento consta do presente capítulo, sobre o desempenho dos presidentes.

Com essa finalidade foram entrevistados membros dos conselhos executivos, que com eles formam equipa e assumem a responsabilidade máxima pela gestão das suas escolas; presidentes das assembleias de escola, professores que presidem aos mais importantes órgãos de representação das escolas, a quem cabe definir as linhas orientadoras da organização e perante quem os presidentes dos conselhos executivos respondem; coordenadores dos departamentos, que asseguram a liderança intermédia e cuja missão de

²⁰⁵ 1. Foco na aprendizagem e no ensino
2. Promover relações interpessoais positivas
3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos
4. Melhorar a envolvente
5. Apostar no trabalho colaborativo
6. Partilhar a liderança: formar equipas
7. Envolver a comunidade
8. Avaliar e inovar

ligação entre a gestão e os professores é de importância capital para o funcionamento das escolas; representantes dos alunos, nos órgãos ou nas associações de estudantes; representantes do pessoal não docente, eleitos pelos pares como seus representantes nos órgãos; representantes das associações de pais e encarregados de educação nas assembleias de escola e cujo papel institucional de ligação escola-família assume importância relevante; representantes das autarquias, com quem as escolas mantêm um relacionamento privilegiado, e têm assento nos respectivos Conselhos Municipais de Educação; finalmente, representantes de instituições da Comunidade cooptados para integrarem as assembleias de escola e nestas representarem os interesses locais.

No tratamento das entrevistas consideraram-se as categorias correspondentes aos critérios de desempenho definidos pelo NCSL (2002) e agrupamentos de respostas correspondentes ao estatuto institucional dos diversos entrevistados.

1. Carlos

1.1. Foco na aprendizagem e no ensino

Critério de desempenho: O presidente coloca o foco da sua acção na aprendizagem e no ensino evidenciando a consciência de que a sua escola tem de estar orientada para o sucesso dos alunos e dos professores tornando-a uma escola eficaz e adoptando as estratégias necessárias para assegurar esse objectivo. Os líderes preocupam-se com o essencial, o ensino e a aprendizagem, não apenas em cumprir normativos ou calendários.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Carlos S.²⁰⁶, companheiro de Carlos²⁰⁷ na direcção desde o primeiro dia, considera-o, “uma pessoa preocupada com a escola no seu todo”, isto é, “com professores e alunos”, bem como “com a imagem da escola junto da comunidade educativa” e mesmo “em termos nacionais”.

Odete, que também integra a equipa directiva desde sempre, pensa que “na verdade o Carlos tem preocupações que a meu ver são aquelas que devem guiar a acção de um líder, caso contrário seria um mero gestor” o que aconteceria se apenas “cumprisse normativos e calendários”. Ora “Carlos está sempre orientado para o sucesso dos alunos e da escola e não apenas com questões administrativas”.

Para justificar o seu ponto de vista argumenta que “tanto é assim que sem se desviar do mesmo objectivo vai procurando adoptar estratégias adequadas aos públicos em presença. A estratégia adequa-se a cada um dos públicos e não o contrário”.

Segundo ela, Carlos “procura fazer com que os vários interveniente interiorizem a estratégia e a adoptem como sua” e quando fala em estratégia reporta-se a uma acção focada em actividades de ensino-aprendizagem “orientadas para o sucesso”, seja uma “actividade de rotina, sejam preocupações de pedagogia compensatória”, o que corresponde ao

²⁰⁶ Carlos Santos, Vice-Presidente do Conselho Executivo.

²⁰⁷ Carlos é também referido como presidente, CM ou Carlos Monteiro.

estabelecimento de metas claras e implica a definição de indicadores observáveis e o estabelecimento de “programas de apoio”.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Fernando acha que Carlos “consegue conciliar as duas componentes, o ensino-aprendizagem e o cumprimento dos normativos e calendários” e isso é cada vez mais visível pois a sua preocupação “pelos aspectos pedagógicos vai sobressaindo”.

Os normativos são o pano de fundo em que todos se têm de mover, “mas o essencial é o ensino-aprendizagem”, e para comprovar o que afirma sobre Carlos refere que “antes de se colocar a questão da autonomia e das aulas de substituição já ele demonstrava uma enorme preocupação com o sucesso e a necessidade de evitar os abandonos”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Ana está convicta que existe na escola “uma consciência nítida de que o sucesso dos alunos está ligado ao sucesso das actividades dos professores” e embora Carlos “seja muito rigoroso com os normativos e os calendários” atesta que ele se preocupa “essencialmente, com o sucesso das aprendizagens e com a eficácia da escola”.

Também o considera “o inspirador de múltiplos instrumentos que nos permitem monitorizar a aprendizagem e o desempenho de uma forma sistemática e aferida” e assinala que os “objectivos estratégicos a alcançar em cada ano fazem parte do Plano de Actividades da Escola e incluem metas a alcançar nomeadamente com indicadores estatísticos relativos às taxas de sucesso pretendidas, abandono, reforços de aprendizagens, esforço na utilização de metodologias de ensino experimental”.

Carlos P.²⁰⁸ acha que Carlos “cumpre os normativos, mas esse não é o foco da sua acção” e tanto assim é que “as medidas que têm sido tomadas na escola visam melhorar o ensino e a aprendizagem” e muitas vezes tem

²⁰⁸ Carlos Portela, Coordenador de Departamento.

acontecido que a “escola se antecipa a muitos normativos, por iniciativa da gestão”.

E assinala que tem havido uma grande evolução sob a orientação de Carlos “quer em termos da relação pedagógica, quer em termos da articulação do trabalho dos professores, dos processos de autoavaliação e autocrítica, melhoria de articulação entre os vários actores educativos, grande melhoria nos recursos materiais que são disponibilizados para as actividades lectivas, laboratórios, recursos digitais”.

Heloisa está ciente de que sob a direcção de Carlos “temos trabalhado para o sucesso, temos conseguido bons resultados” e sublinha que se tem colocado a “tónica nas aulas de apoio quando os alunos evidenciam mais dificuldades, inclusive aulas de apoio individuais em áreas específicas – Português, Matemática e Inglês”.

Quando qualquer professor detecta que um aluno tem dificuldades “é-lhe propiciado apoio pedagógico acrescido, desde que o pai autorize, na base de um protocolo em que o aluno se compromete a vir ao apoio” e conclui, convicta, “tem resultado, os alunos melhoram os seus resultados”.

Isabel é directa, “naturalmente que cumpre os normativos, como não podia deixar de ser, mas não é esse o foco da sua acção”. Para Carlos o essencial das suas preocupações está “nos alunos, na qualidade do ensino, no desenvolvimento de competências, na diminuição do insucesso e abandono escolares” e apesar de considerar que estes indicadores negativos não são “aqui significativos” acha que “é sempre possível melhorar”.

Lurdes acentua os mesmos aspectos e confirma que Carlos se centra “na aprendizagem e no ensino” e não actua “apenas por reacção aos novos normativos”. E o processo não é novo, “desde o início da sua gestão que assim acontece, “também se preocupa em cumprir os normativos e os calendários, mas sem fazer disso o seu objectivo principal”.

E refere, como exemplo, o processo de autoavaliação que se realiza no final dos períodos, “muitos colegas de outras escolas achavam que essa autoavaliação era uma forma de pressão. Agora tornou-se quase rotina”.

Maria José também acha que Carlos se preocupa “sobretudo com o ensino e a aprendizagem, sem esquecer os aspectos administrativos”.

Maria Paula não tem dúvidas, “neste momento são os objectivos e a aprendizagem que norteiam o caminho que se percorre e se a acção de Carlos não fosse “tão assertiva a escola não estaria onde está. Tudo faz e adopta as estratégias mais adequadas, define objectivos e coloca o foco da sua acção no ensino e aprendizagem, sem deixar de cumprir normativos e calendários”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, José, Rui, Carlos e Luís não têm dúvidas de que “os calendários e as normas têm de ser cumpridas” mas a principal preocupação de Carlos “é com o sucesso dos alunos e isso pode verificar-se em diversos indicadores”.

e) A perspectiva da representante do pessoal não docente

Anabela acha-o “bastante preocupado com o ensino e a aprendizagem”, facto que confirma com a sua própria experiência pessoal pois desde que trabalha na escola tem constatado que ele “tem tentado dotar a escola de meios que facilitam o ensino aprendizagem.

Também nas reuniões do Conselho Pedagógico tem testemunhado que ele “sempre tem em consideração essas matérias e quando se verifica que os objectivos não são alcançados propõe que se encontrem meios e formas de perceber o porquê e corrigir”.

E, convicta, insiste, “não tenho dúvidas de que assim é pois esta é uma das razões que cativa alunos e que torna a escola atractiva. Existem meios e a preocupação de os colocar ao serviço do ensino e aprendizagem dos alunos”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Renato nota em Carlos “uma grande preocupação com a eficácia e sempre que se detecta um foco de ineficácia ele tenta ultrapassá-lo. Cuida da escola como um cozinheiro de um prato raro, apurando e melhorando o que se vai fazendo. O que o preocupa fundamentalmente não são os aspectos administrativos, mas os resultados dos alunos”.

g) A perspectiva das representantes da Câmara Municipal

Teresa e Isabel acham que Carlos “é cumpridor dos normativos, às vezes com certa rigidez, mas procura antecipar-se aos acontecimentos e tem visão prospectiva. Para além disso “tem visão estratégica, é dinâmico, empenhado, define objectivos – quer que a sua escola seja a melhor do concelho – tem espírito de liderança e tem tendência a valorizar o que se faz na sua escola”, e atribuem-lhe uma “uma auto-estima muito elevada embora seja muito autocrítico”.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

António considera que a acção de Carlos está “para além do que está estabelecido nos normativos”, trata-se de uma “acção proactiva visando o sucesso dos alunos”.

A título de exemplo refere que “agora mesmo propôs um protocolo com a CELBI²⁰⁹ para que se possa viabilizar o acesso de alguns alunos ao quotidiano da empresa num esforço para melhor conhecerem a realidade das empresas”.

²⁰⁹ Empresa do ramo das celulosas sediada nos arredores da Figueira da Foz, onde António exerce a sua actividade profissional.

1.2. Promover relações interpessoais positivas

Critério de desempenho: *Trabalhar com todos e desenvolver relações pessoais de qualidade por forma a que as pessoas se sintam apoiadas e gostem do trabalho que desenvolvem é uma preocupação fundamental de qualquer líder.*

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Carlos S. sabe que Carlos “é preocupado com a criação de um bom ambiente de trabalho” e que essa preocupação se manifesta “em termos do órgão executivo e de todos os outros órgãos de forma a manter boas relações”. Carlos considera que “só a existência de boas relações permite que exista sucesso, esta é uma componente fundamental para o sucesso”.

Odete sublinha que “Carlos valoriza os talentos de cada um e procura tornar fortes os pontos fracos numa perspectiva positiva. Não se distancia das pessoas e procura estabelecer relações pessoais para além da mera relação institucional, tendo uma atitude proactiva relativamente aos outros”.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Fernando reconhece-lhe “uma imagem de líder”, algumas vezes “muito emotivo e pouco racional” e embora referindo que “isso origina alguns conflitos”, reconhece que os “sabe sanar” destacando que “ao mesmo tempo Carlos desencadeia reacções de “atração que levam a que as pessoas se reúnam e sejam participativas”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Ana acha que Carlos “é uma pessoa muito preocupada com o corpo docente e com todos os funcionários, é um bom conhecedor da natureza humana, estimula o bom relacionamento entre todos os actores escolares, é firme mas compreensivo”.

Também reconhece que “é um bom gestor de recursos humanos e revela capacidade para perceber os estados de alma dos outros e agir em conformidade”.

Carlos P. considera que Carlos “tem uma relação de grande proximidade com todos os professores”, reconhece-o como “um líder que propõe medidas que à primeira vista podiam ser rejeitadas, mal vistas, se aplicadas a contrafeito”, e que “consegue conquistar a comunidade para a sua causa” por ser “muito bom a convencer a comunidade da justeza dos seus pontos de vista”.

Também o acha “muito aberto a críticas e sugestões” não só da “comunidade docente, mas também dos alunos e pais”. Quanto a estes “são ouvidos caso a caso, há uma grande abertura” para os ouvir e cada um é considerado “como pessoa única (...) e não como mais um”. As medidas que Carlos propõe “conquistam as pessoas, o que é potenciado pelo clima de brio e interesse generalizado”.

Heloisa está convencida que o bom ambiente de trabalho “é uma das mais-valias desta escola” e ressalva que Carlos “tem nisso um papel muito importante”.

Destaca-lhe inúmeras qualidades, “é muito frontal e fomenta o trabalho em equipa. Está sempre disponível e a porta do Conselho Executivo está sempre aberta. Vai muito à sala de professores, relaciona-se com todos o que dá muito ânimo, pois nesta altura existe muito desânimo. Ele colabora muito com todos”.

Também reconhece que “há a preocupação de fazer bons horários para que as pessoas tenham vontade de vir trabalhar” e assinala que “muito antes das actuais regras²¹⁰ o absentismo era já reduzido pois houve sempre a preocupação de motivar os professores com bons horários”.

E enumera outros procedimentos singulares que não eram correntes noutras escolas, como por exemplo, “já havia a possibilidade de se fazerem permutas” e “já tinha havido uma experiência de «sala de estudo», muito antes de se falar de estudo acompanhado, onde os alunos eram acompanhados por

²¹⁰ Refere-se a normativos do ME que obrigam à substituição dos professores em falta.

professores”. À laia de conclusão, remata, “Este presidente esteve sempre à frente”.

Isabel não tem dúvidas que Carlos “tem um perfil adequadíssimo a um lugar de chefia pois consegue estabelecer muito boas relações com as pessoas”, sublinhando uma característica particularmente interessante, “sobretudo com as pessoas com quem não se identifica totalmente ou de quem discorda” com quem “tenta sempre um relacionamento não conflituoso”.

Complementando a ideia, acentua que Carlos “mesmo com pessoas que ele sabe à partida que têm uma linha de pensamento diferente, evita o conflito e valoriza, acima de tudo, um bom relacionamento. Cria muita empatia com toda a gente. Mesmo quando discorda e se exalta, acalma-se, chama-nos, dá uma palmadinha nas costas e não guarda ressentimentos de nenhuma espécie”.

Lurdes acha que Carlos se “esforça por criar boas relações com todos. Procura resolver os assuntos de imediato, reunindo e discutindo abertamente (...) consegue criar empatia com quase toda a gente e essa é uma das suas mais-valias. Mesmo quando se excede ligeiramente apressa-se a ligar e pedir desculpa. As boas relações pessoais são para ele essenciais e um dos segredos da sua liderança. O diálogo é a chave para resolver problemas”.

Maria José faz questão de recordar que o conhece há muito, “desde os tempos em que ele era estagiário” circunstância que lhe dá legitimidade acrescida para poder pensar que “ele estabelece com todos relações pessoais de qualidade e lida muito bem com toda a gente, o que não quer dizer que haja sempre reciprocidade”.

Naturalmente que há sempre “pessoas que não gostam de cumprir e ele é muito exigente o que pode levar alguns a não gostar muito da sua afirmação de rigor”. No entanto, insiste “ele é muito disponível e tenta estabelecer bom relacionamento com todos”.

Maria Paula reconhece que “em termos de recursos esta escola está muito acima das outras da Figueira, sem qualquer dúvida”. E embora sempre assim tenha sido “com mais incidência recentemente”, e isso “nota-se no dia a dia”, Carlos “procura satisfazer todas as necessidades dos departamentos” por forma a assegurar que tudo o necessário à viabilização de “uma melhor prática

seja resolvido” de modo a não haver “entraves para que uma boa acção pedagógica deixe de ser realizada” e para “que nada falte”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, José, Rui, Carlos e Luís acham que Carlos “consegue conciliar o respeito e as obrigações necessárias com o estímulo e o apoio às actividades dos alunos”.

Classificam como “notável a relação que ele tem connosco”, acrescentando que “temos uma boa relação com ele e conhece quase todos os alunos pelo nome” e acrescentam “deposita muita confiança em nós e nós devolvemo-la com respeito e dedicação”.

Curiosamente assinalam que “ainda não se esqueceu que foi aluno” factor a que atribuem enorme importância “para que um professor se possa dar bem com os alunos”.

e) A perspectiva da representante do pessoal não docente

Anabela acha que Carlos “considera as pessoas de igual para igual” e acentua a sua preocupação “em chamar a atenção dos professores para as limitações que decorrem da diminuição do número de funcionários na escola”.

Também salienta o facto de Carlos mostrar abertura para as ideias alheias, “se nós dermos uma opinião não é do género de considerar a dele mais correcta e acata as opiniões dos outros”, situação que conhece por experiência própria pois já desempenhou, durante dois anos, funções como chefe do pessoal e quando “lhe dava uma opinião ele mostrava-se sempre muito aberto em apoiar”.

Reconhece que ele se preocupa muito em criar bom ambiente mas que este “é um factor muito condicionado pela legislação” porque no seu entender “certas facilidades que são dadas aos alunos prejudicam as relações até com os professores”, como, por exemplo, e “olhando um pouco para trás, se os alunos não chumbam por faltas leva-os a desrespeitar os professores e não sentem tanto a necessidade de se comportarem bem”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Renato não parece ter dúvidas quando afirma que “é aqui que ele se distingue mais, tem um jeito enorme para lidar com as pessoas e para evitar conflitos” e relata um acontecimento que pode servir como ilustração do que afirma, “uma ocasião em que havia uma proposta da Associação de Pais que se sabia não merecer a concordância dos restantes membros do Conselho Pedagógico, o Carlos Monteiro arranhou uma forma de retirar a proposta para evitar qualquer melindre e dando satisfação às duas partes”.

g) A perspectiva das representantes da Câmara Municipal

Teresa e Isabel consideram que esta “é uma atitude transversal a todos os membros da comunidade educativa”. Carlos “não se distancia e como a escola foi a sua escola isso constitui um elemento adicional de ligação aos vários grupos”.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

António está convicto que “a todos os níveis” Carlos “procura estabelecer relações empáticas com todas as pessoas embora ele seja muito assertivo e diga sempre o que pensa”. A sua experiência pessoal habilita-o a ter uma opinião muito fundamentada, “ele foi meu professor e conheço-o muito bem. Depois conheci-o na actividade política e agora contacto com ele na escola nesta nova situação”. Por todas estas razões António não tem dúvidas de que Carlos “aposta claramente no fortalecimento das relações pessoais como forma de quebrar barreiras institucionais que possam surgir”.

1.3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos

Critério de desempenho: *Os verdadeiros líderes possuem visão de futuro, apontam caminhos, estabelecem objectivos ambiciosos e conseguem motivar as organizações para os cumprirem.*

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Carlos S. considera que Carlos “estabelece objectivos ambiciosos e consegue motivar a escola para os alcançar. O Carlos não olha a meios, no bom sentido, para colocar a escola na primeira linha a nível nacional e qualquer projecto que venha ele procura ser dos primeiros, por exemplo com a avaliação externa²¹¹ e o Centro Novas Oportunidades²¹²”.

Odete ressalva que “devemos ser ambiciosos para que possamos pôr-nos à prova no limite máximo, sair da zona de conforto” e dá como exemplo o Plano de Actividades, “as metas que estabelecemos em termos de insucesso e abandono são muito ambiciosas e se calhar fora do comum”.

Para ter visão estratégica importa ter “uma visão para além dos muros da escola e o Carlos tem isso. Por exemplo a criação do Centro Novas Oportunidades significa um esforço para abrir caminhos estratégicos direccionados para novos públicos numa prestação clara de um novo serviço à Comunidade. Os cursos EFA²¹³ e os PIEF²¹⁴ traduzem a mesma realidade”.

O interesse da Comunidade justifica a diversificação da oferta pelo que, segundo Odete, “hoje a escola não pode ser vista nos limites estreitos dos seus muros, mas corresponder aos desafios da globalização e das necessidades de cada aluno”.

²¹¹ O processo de avaliação externa começou experimentalmente em 2005, ano em que se realizou um piloto no qual participaram apenas escolas em regime voluntário.

²¹² A criação dos centros Novas Oportunidades é sujeita a candidatura.

²¹³ Cursos Educação Formação, direccionados para propiciar uma segunda oportunidade a quem já abandonou a escolaridade.

²¹⁴ Programa Integrado de Educação e Formação, direccionados para alunos em situação de pré-abandono ou que estando já em abandono é possível reintegrar.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Fernando considera que “Carlos tem visão estratégica e de futuro, não trabalha para o imediato” e defende que ele “sabe conjugar os objectivos, trabalha-os e consegue chegar a resultados”.

Além disso não tem dúvidas que “muitos dos princípios da autoavaliação que agora fazem parte do nosso quotidiano foram propostos pelo Carlos há já quatro ou cinco anos. Para ele a escola não são só as aulas, mas muito mais e isso é que motiva professores e alunos”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Ana entende que Carlos “tem uma boa visão estratégica do que se deve fazer para que a escola possa corresponder aos desafios que se lhe colocam (...) orienta-se para o futuro sabendo exactamente o que pretende” e é capaz de fazer isso “sem apagar o passado e sem temer experiências, pois gosta de assumir riscos”.

O exemplo dos cursos EFA e PIEF, relativamente aos quais a escola não tinha experiência, constituem para ela a prova de que Carlos “percebeu que esta era uma boa oportunidade de captar novos públicos e que estes alunos mereciam uma oportunidade e conseguiu mobilizar a escola para uma nova área de formação, nada fácil, mas que está em linha com o futuro”.

Apesar de desconfianças iniciais e da falta de historial da escola nesta área, “a verdade é que houve um esforço de motivação conduzido” por Carlos “e que foi recompensado com a adesão dos professores ao projecto”.

Carlos P. não tem dúvidas quanto ao facto de Carlos ter “visão estratégica que se tem manifestado de diversos modos, nomeadamente na sistematização dos processos de avaliação e de autoavaliação e de regulação das aprendizagens”.

Outros aspectos que também destaca “têm a ver com a generalização que houve dos recursos digitais, intranet, computador por sala de aula, projectores” e sublinha estes aspectos como muito importantes porque a “disponibilização dos recursos materiais permite aos professores mudar as

suas práticas. Por exemplo, os recursos que se podem usar nas actividades lectivas têm evoluído e diversificado por via da utilização desses recursos”.

Também se regista uma preocupação com a formação dos professores “o que se reflecte na forma como os coordenadores tentam dinamizar acções de formação com recurso a formadores internos e externos”.

Carlos “tem uma grande capacidade de motivação dos grupos e faz-nos sentir como autores da mudança e como os primeiros responsáveis da melhoria dos resultados, o que sendo certo, só se verifica pela orientação e liderança que” ele inspira.

Heloisa acha que Carlos “sempre teve visão de futuro. Sempre procurou abrir a escola à comunidade, fazer protocolos, conseguir receitas próprias”. Ele “é um óptimo gestor” e a atestá-lo está o facto de esta ter sido uma das “primeiras escolas a candidatar-se à avaliação externa, o que demonstra visão de futuro”, bem como “se ter candidatado ao regime de autonomia” exemplos que evidenciam “esse lado pioneiro”.

Isabel partilha da mesma opinião, Carlos “tem visão estratégica e nas tomadas de decisão tem sempre em conta indicadores vários e a preocupação de pensar a escola em função das mudanças na sociedade, de necessidades locais e nacionais”.

Isto é particularmente notório “porque desde que ele é presidente deu-se um grande salto relativamente ao anterior conselho executivo” que se limitava a “cumprir normativos, mas não tinha rasgo”. Desde que ele assumiu a presidência “a escola passou a orientar-se por princípios muito mais abertos voltados para o futuro”.

Lurdes não só está de acordo quanto ao facto de que Carlos “tem visão de futuro” mas sublinha que ele “faz com que todos trabalhem em função dos objectivos definidos. Os objectivos são propostos, a maior parte das vezes por ele, discutidos e analisados em Conselho Pedagógico. Às vezes são discutidos também em departamento e voltam ao Pedagógico para decisão”.

Lurdes salienta que “uma vez aprovados, procura-se que os objectivos estratégicos sejam interiorizados por todos” mesmo que “nem sempre todos estejam de acordo”, como, por exemplo, sobre “taxas de sucesso e de abandono”, mas como Carlos “é um motivador nato (...) consegue levar as pessoas a cumprir os objectivos que se estabelecem”.

Maria José tem a certeza que não foi “por acaso que a escola já celebrou um contrato de autonomia com o ME” e não tem dúvidas que foi a “avaliação externa” que permitiu comprovar que a escola tinha condições para tal.

A preocupação com “o envolvimento dos pais, o apetrechamento da escola, salas, laboratórios, tudo” até o cuidado que põe no seu “processo de auto-formação” converge para evidenciar que Carlos “tem visão e é capaz de antecipar o futuro”.

Maria Paula é testemunha de que Carlos “estabelece protocolos e metas de futuro como, por exemplo, aumentar o número de alunos, garantir os postos de trabalho e melhorar a qualidade de ensino”.

Também sabe que “os resultados são avaliados regularmente e sempre com o objectivo de enquadrar a escola no ambiente socio-económico” em que se integra. “Há mesmo indicadores que permitem acompanhar o dia-a-dia e extrapolar resultados para o futuro”, que têm vindo a ser aperfeiçoados por forma a “melhorar a sua qualidade”.

E não nega que “a princípio houve certas manifestações de desconfiança, mas hoje isso está ultrapassado e faz parte do dia-a-dia”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, José, Rui, Carlos e Luís tomam o programa Novas Oportunidades e o apetrechamento tecnológico da escola, que a colocou “no top”, como exemplos de uma estratégia consistente lançada por Carlos. “Os alunos dispõem da mais moderna tecnologia, incluindo computadores e mesmo no campo dos recursos humanos” tem-se “feito um esforço significativo para aumentar o número dos funcionários. Está também a ser montado um elevador para um melhor acolhimento a alunos diferentes”.

Outro aspecto que ressaltam como importante é o facto de Carlos avaliar “com os alunos todas as opções que estes querem tomar propiciando condições para analisarem em profundidade os impactos que delas podem decorrer”, exemplificando com uma experiência em curso com os alunos do 12.º ano para que “durante um certo período possa ser possível (...) fazerem uma experiência de contacto com a realidade das áreas que procuram seguir”.

e) A perspectiva da representante do pessoal não docente

Anabela pensa “que o Presidente tem uma grande visão de futuro. Por exemplo a diminuição do número dos alunos. A sua grande preocupação é manter um corpo estável de professores e não deixar diminuir o número de alunos. Como o quadro é muito estável e há muitos professores efectivos a diminuição do número de alunos teria efeitos muito negativos”.

Para além deste aspecto “demonstra preocupação em ajustar a oferta formativa às saídas profissionais e à procura do mercado. O funcionamento do CNO é um exemplo de como ele tem visão de futuro, pois esta é a única escola onde funciona”, o que demonstra a sua “capacidade de antecipação” e que “anda atento àquilo que o rodeia”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Renato considera que “o simples facto de o Carlos Monteiro liderar uma escola que conseguiu ser seleccionada pelo ME para a celebração de um contrato de autonomia, diz tudo. De milhares de escolas, só cerca de vinte é que conseguiram alcançar esse objectivo, o que significa que tem visão de futuro e conseguiu mobilizar a escola para este objectivo”.

g) A perspectiva das representantes da Câmara Municipal

Teresa e Isabel confirmam “a visão estratégica e capacidade de antecipação dos acontecimentos” reveladas por Carlos, “bem como as suas características pessoais” que “constituem um elemento fundamental de motivação”.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

António está convicto que Carlos possui “essas características” que “em termos da escola tem inegavelmente visão de futuro e pensamento estratégico procurando transformá-la numa das dez ou vinte melhores do país”.

Também constata que “define objectivos muito ambiciosos para a escola”, de tal forma que é evidente o contraste com outras, por exemplo, enquanto existem muitas escolas que “nos pedem computadores²¹⁵”, na escola Joaquim de Carvalho “já existe em todas as salas um computador e um projector de vídeo”.

²¹⁵ Referência ao facto de muitas escolas fazerem pedidos de computadores à empresa onde António trabalha.

1.4. Melhorar a envolvente

Critério de desempenho: A envolvente pode englobar tudo o que contribui positiva ou negativamente para o sucesso e o insucesso, para o bom ou mau clima de escola. Um líder não pode descurar a melhoria das condições de acolhimento dos alunos, dos apoios à aprendizagem, nem a formação dos recursos humanos.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Carlos S. acha que a “avaliação externa foi um meio importante para melhorar a envolvente e para reforçar as condições de sucesso da escola” porque veio demonstrar que esta “já estava num patamar acima da média e, nesse aspecto, veio reforçar a auto-estima dos que dela fazem parte e ao mesmo tempo contribuiu para o reconhecimento de que num ou noutro aspecto ainda não tínhamos atingido esse patamar”.

Odete sabe que Carlos “é muito preocupado com estes aspectos. Há a preocupação que os alunos desenvolvam o seu estudo num ambiente de qualidade, o que significa limpo, seguro e moderno e por moderno entende-se conseguir dar aos alunos, sobretudo aos alunos, mas também aos professores e encarregados de educação meios que favoreçam a circulação da informação e o acesso às novas tecnologias”.

De tal forma que a escola consegue andar à frente, “por exemplo, só agora é que o ME vai dotar as escolas de cartões electrónicos e câmaras de vigilância e acesso à Internet em todas as salas e um computador por sala, e aqui já temos há muito tempo. Veja-se também o estado de conservação dos edifícios”.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Fernando comprova que “se há preocupação que está sempre presente nele é a criação de boas condições para os alunos aprenderem. Dar boas condições a professores e alunos. A escola está toda apetrechada com o que

de mais moderno existe. Sempre com uma postura positiva e proactiva mesmo quando isso envolve a transformação física dos edifícios”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Ana considera que Carlos “demonstra uma grande preocupação no acolhimento aos alunos” salientando o cuidado como faz uma “escolha criteriosa dos directores de turma e do estabelecimento de pontes com os encarregados de educação”.

No domínio dos apoios à aprendizagem, Ana afirma que “podem enumerar-se aulas de reforço disponibilizadas complementarmente a muitas disciplinas (...) tutorias (...) nos casos em que se considera necessário e uma colaboração muito estreita com o Gabinete de Psicologia e Serviços de Orientação, onde existe uma psicóloga, uma assistente social e uma técnica de ensino especial”.

Quanto aos “equipamentos há uma grande aposta nas novas tecnologias e no envolvimento em projectos que criem mais-valias” seja no respeitante aos equipamentos em geral, seja nos “quadros interactivos, projectores, Internet nas salas de aula e nas salas de trabalho dos docentes, disponibilização de portáteis”.

Relativamente “à formação em recursos humanos cada grupo inventaria as suas necessidades de formação e, em associação com o Centro de Formação, planificam a realização de acções da forma considerada mais ajustada às necessidades”.

Carlos P. acha que “os apoios à aprendizagem têm sido um grande investimento nesta visão da escola. O processo de autoavaliação tem permitido identificar áreas mais problemáticas ou mais difíceis em que é preciso investir mais para melhorar e têm-se concentrado esforços nessas áreas, ou seja os apoios não são distribuídos de acordo com conveniências de horários ou pessoais, mas planificados em função dos resultados da avaliação. Muitas das nossas horas são horas de apoio aos alunos”.

Em termos de pessoas “há um forte investimento na formação dos recursos humanos, muita dela feita por sugestão da gestão e como expressão do sentido geral da escola e não como obrigação”.

Heloisa sente que existe uma preocupação tão evidente com a envolvente que “Basta olhar para a escola, para as suas condições de conservação e de apetrechamento”.

Isabel não tem dúvidas de que desde que “o Carlos é presidente tem havido uma melhoria muito significativa em termos de instalações, equipamentos, temos muitos recursos em TIC, a biblioteca está muito bem equipada e com a possibilidade de os alunos utilizarem a Internet, verem filmes, ouvirem música, o ambiente é muito agradável, com muita luz.

Também no capítulo da formação “tem havido para professores e funcionários, a escola está ligada ao Centro de Formação da Associação de Escolas da Figueira e há uma grande preocupação com a actualização científica e metodológica. Também tem havido formação para directores de turma”.

Lurdes concorda que esta é uma preocupação de Carlos, "que se traduz nas actividades de reforço das aprendizagens, prática muito frequente no Departamento de Matemática” onde todos os professores “estão envolvidos nestas actividades”.

Para se ter uma ideia veja-se que “no básico são 45 minutos e no secundário 90, por semana. No básico são alunos que têm insucesso. No secundário estas actividades são abertas a todos os alunos”.

Em geral, os alunos “têm apoios individualizados. Todas as salas estão equipadas com computadores e projectores, há portáteis disponíveis. No Estudo Acompanhado privilegia-se a Matemática, o Português e a Língua Estrangeira e desde há dois anos as horas da Área de Projecto e Estudo Acompanhado são utilizadas para reforço da aprendizagem da Matemática”.

Também a área da formação dos recursos humanos tem merecido atenção.

Maria José compartilha da opinião de que Carlos “tem uma preocupação evidente em melhorar as condições da escola e os equipamentos ao serviço dos professores e dos alunos”.

Assinala que “cada aluno é tratado de forma individualizada e tudo é feito para lhes dar todos os apoios indispensáveis ao seu bem-estar e ao seu sucesso escolar. Sempre que um aluno falta, comunica-se com o encarregado de educação para verificar se sabe ou não sabe da falta”.

E deixa uma chamada de atenção para o facto de que embora havendo “uma preocupação permanente com os aspectos materiais” não deixa de se fazer tudo o que seja “necessário para assegurar o sucesso dos alunos e do trabalho dos professores”.

Maria Paula testemunha que “criar as melhores condições de acolhimento a alunos e professores e apostar forte na formação de docentes e funcionários” foi sempre, sem dúvida, uma preocupação de Carlos.

E a melhor evidência de que “os alunos têm boas condições” é o facto de se registar uma vontade clara “de os alunos virem estudar nesta escola. Os encarregados de educação constataam que «finalmente nesta escola» são bem tratados e respeitados por professores e funcionários e os próprios alunos sublinham que o mesmo se passa com os “colegas mais velhos”, o que” cria um ambiente muito favorável a uma aprendizagem muito saudável”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, José, Rui, Carlos e Luis sabem que “esta é uma preocupação fundamental do presidente” e registam que “está em preparação a criação de um banco de livros usados que possam ser disponibilizados aos alunos mais carenciados” o que atesta a preocupação em dar respostas adequadas a cada tipo de problema dos alunos”.

A formação na área dos recursos humanos também lhes merece uma referência “sejam professores, sejam funcionários”.

Finalmente chamam a atenção para a utilização da “plataforma moodle, sobretudo nas específicas de cada curso”.

e) A perspectiva da representante do pessoal não docente

Anabela sabe que esta é uma das grandes preocupações de Carlos, mas tem consciência que “todas estas coisas estejam dependentes dos orçamentos”, pelo que “há que estabelecer prioridades”.

Em sua opinião “muito tem sido feito, foi melhorada a biblioteca da escola e ele tem lutado muito por diversas melhorias. Uma das preocupações é que os alunos não necessitem de usar dinheiro e possam utilizar um cartão

magnético, por isso aqui está mais um exemplo da preocupação com a envolvente”.

E acrescenta outros exemplos, “quase todas [as salas] têm projector e todas têm computador que são objectivos que ele quer cumprir para melhorar a aprendizagem já que os projectores são muito utilizados por quase todos os professores. Todas as salas também têm ligação à Internet”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Renato está certo de que Carlos “tem essa preocupação” mas também está consciente de que “o seu campo de acção é limitado pois as verbas provêm do ME”. Apesar disto reconhece que Carlos tem procurado “alternativas que permitam ir melhorando as condições pedagógicas e de acolhimento da escola. Sempre que pode aluga salas para realizar receitas próprias que são aplicadas na melhoria das instalações. Não baixa os braços e tenta superar a insuficiência de verbas do Orçamento de Estado”.

g) A perspectiva das representantes da Câmara Municipal

Teresa e Isabel consideram que “pela relação que tem com a Câmara nota-se a preocupação de manter a escola cuidada e com boas condições de acolhimento para professores e alunos”.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

António acha que “a preocupação do Carlos Monteiro é óbvia com a envolvente” e chama a atenção para dois exemplos que considera elucidativos, “quando se promovem actividades de orientação escolar e profissional” ou quando se admite “que os alunos do 10.º e 11.º venham a uma empresa ver como funciona e como cada profissional desempenha as suas funções é um claro exemplo” de preocupação com a envolvente e com tudo o que está para além da escola mas que nela se reflecte de forma marcante.

1.5. Apostar no trabalho colaborativo

Critério de desempenho: *Apostar no trabalho colaborativo é fundamental para uma liderança eficaz. Um bom relacionamento inter-pessoal que motive para o trabalho cooperativo todos os actores que interagem numa escola e faça da articulação de tarefas o cerne do esforço do colectivo é condição indispensável ao sucesso.*

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Carlos S. não tem dúvidas que Carlos “aposta na cooperação com todos, não apenas com os membros do Conselho Executivo”. Ele envolve “os coordenadores dos departamentos, dos directores de turma, o próprio pessoal auxiliar, os alunos, a associação de pais, os intervenientes da comunidade escolar”. A relação com a autarquia “verifica-se mais ao nível da Assembleia de Escola”.

Odete sabe que Carlos “é adepto do trabalho colaborativo e da delegação. Recolhe opiniões, discute as ideias, todos contribuem para isso, e escolhe-se a solução mais apropriada, mesmo que não coincida com a sua ideia ou proposta inicial”.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Fernando tem testemunhado esse esforço permanente de Carlos, embora reconheça existir “muita resistência”. Para ultrapassar algumas dificuldades que se colocam ao trabalho colaborativo é necessário recorrer a uma certa centralização de actividades “mas não é por culpa dele que procura sempre criar equipas”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Ana considera que “sob orientação do Carlos Monteiro há práticas de trabalho colaborativo mas não generalizado. Por exemplo, os directores de turma trabalham colaborativamente, cooperam em propostas, na acção, há

concertação de actividades”. Mas ao nível dos departamentos o processo de “colaboração é menos intenso, estão a dar-se ainda os primeiros passos e é necessário estimular-se mais este aspecto”.

Ana refere experiências conseguidas de trabalho colaborativo como, por exemplo, “as Jornadas Culturais, que envolvem toda a escola e em cuja planificação houve a preocupação de conseguir transversalidade e cooperação entre todos”.

Carlos P. está convicto que “nos últimos três anos tem vindo a haver uma melhoria extraordinária no trabalho colaborativo e os professores começaram a aperceber-se que (...) é positivo para todos pois não só melhora a qualidade do ensino como permite que o professor gaste menos tempo na elaboração de certos recursos”.

A partilha de recursos, “como fichas de trabalho e de avaliação e apresentações electrónicas” pressupõem uma divisão de trabalho esforços “no grupo e obriga os professores a terem mais em atenção os outros, a serem menos individualistas e a articularem melhor o trabalho que fazem, sem deixarem de ter o espaço de liberdade indispensável à criatividade de cada um”.

Segundo Carlos P. “a articulação é formalmente semanal, na prática é quase diária. A utilização de novas ferramentas como o correio electrónico facilita muito a articulação e isto traduz a visão do Conselho Executivo, pois foi este que «obrigou» ao seu uso com a disponibilização de todo o apoio para que isso fosse possível”.

Heloisa defende que Carlos “fomenta o trabalho colaborativo” e confirma que “não é uma liderança impositiva. Consegue motivar para a realização das tarefas sem impor”.

O segredo da motivação “resulta da apresentação de resultados positivos e da imagem que a escola tem no exterior” de tal modo que “a procura dos pais” é “sempre superior à capacidade de acolhimento. Os pais confiam na formação que a escola confere, o que contribuiu para a auto-estima dos professores por verem reconhecido o prestígio da escola”.

Heloisa confessa, “trabalhamos muito para além do horário porque queremos concretizar determinados projectos. Há uma motivação interior que resulta da liderança. Logo no início do ano são feitas reuniões com

professores, alunos e pais em que são analisados os resultados do ano anterior e motivados a manterem ou subirem o nível alcançado. 85% de positivas é o que se exige no 3.º ciclo e queremos melhorar”.

Isabel é muito afirmativa, “sem dúvida nenhuma, sobretudo com os coordenadores de departamento e com os coordenadores dos directores de turma. A articulação com os departamentos é feita do seguinte modo: tudo o que diz respeito ao departamento disciplinar, o CE e, no caso particular, o presidente, controlando sempre o processo, delega muitas decisões e resolução de problemas, responsabilizando-os pelo trabalho que vão fazendo e o mesmo em relação aos coordenadores dos directores de turma”.

E acrescenta que “este é um processo que se tem vindo a construir (...) não fazia parte dos nossos hábitos, e não me refiro só a esta escola, mas ao sistema português em geral, porque a prática era, e ainda é na maioria dos casos, diferente. O presidente manda e os outros obedecem”.

Segundo ela, Carlos “procura apostar nas estruturas intermédias, responsabilizando-as, mas ouvindo sempre o que têm para dizer. Em primeira instância no Conselho Pedagógico”. Carlos não decide “sem primeiro consultar o Pedagógico e mesmo para além do pedagógico ele não toma decisões que envolvam os departamentos sem primeiro conversar com o respectivo coordenador”, é uma forma de fundamentar a sua decisão “de acordo com a tomada de posição do respectivo coordenador”.

Isto não significa que Carlos “não seja muito directivo, que é, mas não age arbitrariamente e faz-nos sempre ver que a decisão é compartilhada”.

Lurdes está de acordo, Carlos “aposta no trabalho colaborativo e nas equipas multidisciplinares, a nível de departamentos, horários e noutras actividades. Nos departamentos há uma grande preocupação, inspirada na gestão da escola, para que se trabalhe em grupo e de forma articulada. Os professores e os coordenadores são sempre chamados a trabalhar em equipa”.

Maria José idem, Carlos “aposta muito no trabalho colaborativo, realizando as actividades em interacção com os departamentos. As decisões são partilhadas, as questões são levadas aos departamentos, preparadas e depois levadas ao Conselho Pedagógico”.

Evoca a sua experiência anterior quando esteve “na Assembleia de Escola” para concluir que “o procedimento era similar. Ele levava lá os assuntos e queria sempre ouvir-nos”.

Mesmo como coordenadora, a prática repete-se, “quando surgem pequenos problemas ele está sempre disponível para ajudar a resolver as dificuldades. Há um relacionamento inter-pessoal excelente”.

Maria Paula salienta que existe “um trabalho articulado entre o próprio presidente e os coordenadores dos departamentos, tendo centrado nos coordenadores a passagem de informação e a «mensagem» entre direcção e docentes e vice-versa.

Os próprios professores “sentem-se envolvidos neste processo, o que permitiu apaziguar o ambiente e tranquilizou os docentes no sentido de que as coisas fluem e têm a quem recorrer para tratar dos assuntos”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, José, Rui, Carlos e Luis reconhecem que Carlos “é defensor do trabalho colaborativo com alunos, pais e comunidade e um exemplo são as jornadas culturais onde fica muito claro esse trabalho colaborativo, que não é só do presidente, mas de todo o corpo docente”.

e) A perspectiva da representante do pessoal não docente

Anabela acha que Carlos se empenha para “que haja articulação entre os vários grupos de professores e também funcionários” e para que os professores também apoiem o trabalho dos funcionários “pois neste momento não há funcionários que cubram todos os horários, o que motiva que, nalguns casos, os professores “tenham de fazer algum trabalho que era exclusivo dos funcionários, como por exemplo, o atendimento de alunos na biblioteca”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Renato fala apenas do presente pois só está nestas funções “desde Maio de 2007, mas desde então posso testemunhar que ele se esforça por

envolver toda a gente num trabalho de colaboração, gerando empatia e procurando rentabilizar todos os contributos”.

g) A perspectiva das representantes da Câmara Municipal

Teresa e Isabel podem testemunhar que Carlos “mantém um bom relacionamento com todos os que com ele trabalham e a informalidade e proximidade que cultiva com colegas e outros estimulam a colaboração e o trabalho conjunto”.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

António sente-se limitado para responder, pois não acompanha com proximidade a vida interna da escola, mas lá vai dizendo “sei que o presidente da Assembleia prepara as reuniões com ele, mas não conheço em pormenor”.

1.6. Partilhar a liderança, formar equipas

Critério de desempenho: *Para além das pessoas individualmente consideradas, são as equipas que mudam as escolas. Daí a importância de os líderes serem capazes de partilhar a sua liderança e construir equipas coesas e produtivas.*

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Carlos S. considera que o exemplo de trabalho conjunto que têm é, só por si, um testemunho eloquente, “não é por acaso que há nove anos funcionamos em conjunto. Uma equipa coesa pressupõe uma boa liderança e, como é lógico, partilhada”.

Odete sabe, por experiência própria, que Carlos “é um bom condutor de equipas e um bom avaliador das capacidades de cada um sendo capaz de escolher a pessoa certa para o lugar certo” e também sabe que ele “não abandona as equipas ao seu destino, acompanha o seu trabalho e se for caso disso e tiver uma ideia para melhorar ele dá”.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Fernando pensa o mesmo, Carlos “mantém um espírito democrático da escola e por isso o seu primeiro impulso é apostar no espírito de equipa e no trabalho com todos”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Ana defende que Carlos “sabe fazer boas equipas” e embora ache que ele tem “uma ideia ainda um pouco centralizadora” também reconhece que ele, “sabe tirar partido das equipas”, embora considere que “pode ir um pouco mais além e acentuar a estratégia de delegação de responsabilidades, permitindo que as equipas sejam mais autónomas”.

De qualquer forma pensa que “a escola no seu todo”, referindo-se aos docentes, “não funciona como uma equipa, apesar do esforço do Carlos que

procura a maior coesão possível. Ainda é visível a discrepância entre níveis de produtividade entre professores decorrente das características pessoais e das experiências de cada um e embora o resultado final seja positivo há uma evidente margem de progressão em termos de trabalho colectivo”.

Carlos P. prefere salientar que “aqui existe uma equipa coesa não só integrando o Conselho Executivo, mas com a delegação de competências nos coordenadores e comissão de horários. O Carlos faz sentir aos coordenadores que têm autonomia e poder de iniciativa o que ajuda à construção do espírito de equipa”.

Heloisa acha-o um “especialista nisto”, referindo-se à sua capacidade para trabalhar em equipa. “Partilha a liderança, distribui tarefas, constitui equipas, deixa-lhes completa liberdade relativamente aos objectivos previamente traçados”.

Isabel reconhece-lhe a aposta que faz “no trabalho em equipa e, em teoria partilha a liderança, embora na prática ele tome a decisão. Na verdade ele não decide sozinho e partilha a liderança sobretudo com a equipa do CE, existindo entre os vários membros uma sintonia total não se vislumbrando qualquer fricção ou desentendimento. Constituem uma equipa muito forte”. É por isso que Isabel defende que a “liderança é partilhada”.

Relativamente à partilha “com as outras instâncias da escola não é tão evidente, embora seja claro que as decisões são assumidas com o acordo de todos e não se verifica a existência de conflitos”.

Embora não directamente relacionado com o tema, Isabel entende haver “aqui um aspecto que me levanta objecções que é o facto de a AE ser presidida por um colega que é simultaneamente membro do CP por ser coordenador de um departamento (...) e a maioria dos docentes que fazem parte da Assembleia de escola também são coordenadores”. Isabel não concorda por entender que a “AE devia ser completamente independente. Se o presidente da AE é simultaneamente membro do CP não tem o distanciamento necessário para o exercício de um mandato independente pois tem duas funções que podem conflitar”.

Lurdes sabe que, “para além das pessoas individualmente consideradas, são as equipas que mudam as escolas. Daí a importância dos líderes serem capazes de partilhar a sua liderança e construírem equipas coesas e

produtivas. (...) O Carlos procura sempre apostar no trabalho partilhado e na constituição de equipas”.

Maria José encara-o como “um líder que aposta no trabalho em equipa, embora muitas equipas não possam ser apenas constituídas por quem ele, eventualmente, desejava, mas preocupa-se e tudo faz para que as equipas sejam coesas e produtivas”.

Maria Paula sente que “há um esforço para criar uma equipa coesa. Há uma orientação clara nesse sentido e um esforço visível. Tem-se vindo num crescendo”, que se nota e que embora “represente um acréscimo de trabalho as pessoas estão satisfeitas”.

Reconhece que há “um bom ambiente de trabalho e uma partilha de tarefas. Pretende-se que haja muita interacção entre os departamentos e é mérito dele que isso se consiga. O grupo dos coordenadores estão todos muito nessa linha e o trabalho flui, mais devagar ou mais rapidamente, mas as coisas vão evoluindo”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, José, Rui, Carlos e Luis acham que Carlos “forma equipas para as diversas actividades”. Mais uma vez, o exemplo das “Jornadas Culturais” é chamado à colação, registando-se que existe “uma comissão organizadora composta por pais, alunos, professores e coordenadores de departamentos.

Para os alunos “as jornadas culturais são muito importantes” pois têm “oportunidade de mostrar à comunidade o que fazem, partilhando com o meio as suas actividades, com liberdade para organizar actividades que não podem fazer em mais parte nenhuma. Há uma grande parceria e espírito de equipa”.

e) A perspectiva da representante do pessoal não docente

Anabela está convencida que é muito importante “que isso aconteça pois as pessoas sentem-se motivadas quando o seu trabalho é valorizado. E ele valoriza muito todo o esforço que as pessoas fazem”.

Para melhor ilustrar recorre ao seu caso pessoal quando “quis ir fazer formação durante três semana” e Carlos “deu-me todo o apoio para que eu pudesse aprender mais”.

Este comportamento contrasta como outros pois quando “trabalhei noutra escola, o que eu sentia era que quantos mais soubéssemos mais nos iriam meter no que não devíamos. Aqui sinto o contrário. No outro caso devíamos saber pouco para não nos metermos onde a direcção achava que não nos devíamos meter. Aqui é o contrário. Aqui existe sempre uma preocupação de nós sabermos para que quando surge uma necessidade nós possamos intervir e ajudar”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Renato sabe que a “equipa de gestão é coesa”, mas também sabe que Carlos “se destaca claramente de todos os outros elementos. Certamente não por demérito dos outros membros da equipa, mas porque a personalidade do Carlos Monteiro se destaca nitidamente. Uma das suas grandes preocupações é criar condições para que a escola continue a funcionar bem quando a actual equipa directiva for substituída”.

g) A perspectiva das representantes da Câmara Municipal

Teresa e Isabel concordam que “a equipa directiva da escola é coesa, o que significa que se empenha e consegue criar equipas produtivas exercendo uma liderança activa, mas que puxa pelo grupos conseguindo motivar e gerar empatia e trabalho conjunto. Cria compromissos de responsabilização e cidadania.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

António também não tem muita informação sobre este ponto, “embora seja óbvio que os colegas não o tratam como chefe, mas como um verdadeiro líder e não apenas por formalmente ter o cargo de Presidente”.

1.7. Envolver a Comunidade

Critério de desempenho: A missão da escola será impossível se a comunidade não a compreender nem partilhar. Um líder tem um papel fundamental em estabelecer pontes com as famílias, com as autarquias, com todos os actores relevantes da comunidade. Se não houver sintonia nos objectivos e partilha de valores a missão da escola dificilmente deixará de fracassar.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Carlos S. tem consciência de que todos entendem esta como “uma escola da comunidade e para a comunidade e daí que a nossa tentativa seja envolver todos os actores para que todos tenham consciência do rumo que a escola procura seguir”.

Odete reforça a ideia, “há uma grande preocupação de envolver as famílias, as autarquias e outras forças representativas da comunidade. O Carlos conduz esse processo. Fazem-se muitos projectos em conjunto com a Comunidade”.

O exemplo do “Centro Novas Oportunidade” é paradigmático. Para viabilizar o seu funcionamento “foram estabelecidos protocolos com as juntas de freguesia”, o mesmo tendo acontecido com a organização de “cursos livres protocolados com as juntas de freguesia para formação em Inglês e TIC” aproveitando o facto de existirem “dois professores com insuficiência de tempos lectivos” e que assim puderam complementar os seus horários.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Fernando sublinha que “esta é também uma preocupação constante. A escola deve estar sempre aberta à Comunidade e trabalhar para os alunos e para a Comunidade, estabelecendo parcerias com entidades vivas da Comunidade. Também tem um bom diálogo com a autarquia e uma relação estreita com a Associação de Pais e de responsabilização com as famílias dos alunos”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Ana sabe que esta é “uma aposta clara, sem qualquer dúvida” e que há uma acção sistemática da parte “do Carlos Monteiro para que as relações da escola com a comunidade local, pais, autarquias, forças vivas, seja permanente”.

Relativamente aos pais a relação “é a mais aberta possível, a cooperação com a autarquia é constante, somos incentivados a participar em eventos realizados a nível local e que podem interessar a professores e alunos e também protocolos com empresas que visam a criação de apoios à aprendizagem ou mesmo o mecenato”.

Carlos P. reconhece que esta “é outra preocupação que se tem vindo afirmar através de várias iniciativas, contactos dos directores de turma com os encarregados de educação, através de uma maior envolvência do papel do representante dos pais nas turmas, através das jornadas culturais, que chamam toda a comunidade, e mais formalmente através da Associação de Pais com propostas mútuas com um clima de grande comunicação franca e aberta”.

É evidente “a existência de sintonia de objectivos entre a escola e os outros actores e o papel do líder é fundamental. Embora o trabalho e as competências estejam muito distribuídas, o carisma do líder tem um significado muito importante para a escola e para a envolvência dos professores”.

Heloisa também confirma a existência de um “envolvimento da comunidade” expresso na realização de “acções diversas abertas à participação de todos”.

E dá o exemplo das palestras que estão a ser realizadas “no Casino, em conjunto com a Sociedade Figueira Praia, sobre temáticas ligadas à educação, literatura, história e outras relacionadas com a educação” e o processo não fica limitado à escola, pois “há outras como as jornadas culturais, óptima ocasião para trazer a comunidade á escola e a escola a sair para a comunidade. No fundo são tudo eventos que “permitem a interacção com pais, autarcas e outros actores importantes do meio envolvente”.

Isabel reconhece que Carlos “procura envolver muito a Comunidade, o que se tem vindo a verificar com cada vez maior expressão” e destaca

“protocolos com empresas locais no sentido de criar oportunidades de estágios para os nossos alunos” e o financiamento de prémios “que algumas entidades externas oferecem aos melhores alunos, por exemplo, o Rotary Clube. No fim de cada ano os melhores alunos têm prémios dados pela Fundação Bissaya Barreto, Associação Dr. Joaquim de Carvalho e pela Câmara Municipal.

Com esta “há um relacionamento próximo, a Câmara apoia as iniciativas da escola e associa-se em actividades”.

Lurdes também sublinha o exemplo das “jornadas culturais em que a autarquia participa muito. Com os pais há uma grande preocupação de partilhar informação e tomá-los como verdadeiros parceiros”.

As reuniões de abertura de ano lectivo assumem um carácter emblemático, “os pais participam em massa” e sempre que é necessário tratar de qualquer assunto com os encarregados de educação Carlos, se necessário, telefona-lhes. “Um aspecto muito positivo que começo a ver cada vez mais (...) são os pais que telefonam para a escola quando os filhos vão faltar, o que traduz essa boa relação existente”.

Em jeito de conclusão, Lurdes desabafa, Carlos “conhece toda a gente nesta terra o que é uma enorme mais valia”.

Maria José partilha do mesmo ponto de vista, Carlos “tem uma grande preocupação em envolver a comunidade, não só as famílias, mas as autarquias” e enumera “actividades realizadas em conjunto com entidades exteriores à escola, sejam cursos, sejam actividades de natureza cultural, como por exemplo, em colaboração com o Casino da Figueira. Uma vez por ano há um almoço para o qual são convidados todos os encarregados de educação. É um momento de convívio com todos os que se relacionam com a escola”.

Também não tem dúvidas que “os cursos Novas Oportunidades e os PIEF também traduzem essa preocupação de abertura, que acaba por ser motivadora para todos”.

Maria Paula acha “que a comunidade partilha os objectivos da escola, tanto mais que o interesse das famílias em que os seus educandos aqui estudem significa que a escola se impõe pela sua qualidade”.

O mesmo se passa com a autarquia, relativamente á qual “há também uma preocupação assinalável” de relacionamento. “Não se fecham portas aqui, estabelecem-se muitas pontes, embora a resposta nem sempre seja a

pretendida, provavelmente mais por falta de recursos dos potenciais parceiros do que por não quererem”.

Na sua opinião tudo isto resulta do “ambiente da escola, é o conjunto, o conceito de escola que transpira, que irradia, que se impõe, é a escola no seu todo” e assinala outras vertentes positivas, por exemplo, “o serviço de Psicologia e Orientação funciona muito bem. Há preocupações sociais de apoio aos alunos. Ninguém passa fome, ninguém anda mal vestido, ninguém deixa de ir a viagens de estudo por insuficiência económica e daí os alunos se sentirem respeitados”.

O facto de ninguém ser discriminado socialmente é muito importante, “cria condições para que os alunos se sintam bem” o que é mais importante do que “o marketing em que somos bons” mas “as acções falam por si e a forma como se intervém faz a diferença”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, José, Rui, Carlos e Luis não têm dúvidas de que “por maioria de razão (...) toda a actividade descrita anteriormente reforça esta ligação com a comunidade que se torna ainda mais forte porque os pais já cá andaram e vêem a evolução” e podem reflectir sobre como foi importante para eles e como também está a ser para os filhos. “Há uma relação muito boa com os pais e famílias e também com a autarquia que também tem assento na Assembleia de Escola”.

e) A perspectiva da representante do pessoal não docente

Anabela não tem dúvidas que “a comunidade já faz parte da escola, existem as jornadas culturais, todos os anos se realizam, para que a comunidade possa ver o que de positivo é feito na escola”.

E considera que “é muito importante que a comunidade esteja informada sobre o que se faz aqui de bom, até para tornar a escola mais atractiva. Com as famílias são disponibilizados todos os meios de comunicação, telefone, e-mail, procura-se dar o máximo de informação possível”.

Reconhece que “a Associação de Pais é bastante participativa, procurando manter-se bem informada e até reivindicativa, querendo saber as razões porque certas medidas que preconizam não são postas em prática”.

A participação da autarquia faz-se via “Assembleia de Escola, mas neste momento a autarquia também está muito limitada por razões orçamentais”. Mas a escola alarga a sua influência ainda mais e “também tem protocolos com diversas entidades para apoio e patrocínio de acções várias”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Renato reconhece que “há procura de sintonia com os actores da comunidade” mas considera “que nem sempre a comunidade consegue acompanhar as propostas do Carlos Monteiro. A pedalada dele é claramente superior à dos outros actores”.

Quanto “à Associação de Pais temos tido sempre o melhor relacionamento, mas as associações têm sempre pessoas diferentes e nem sempre se consegue total sintonia. Como ele é membro do Partido Socialista e às vezes os membros da Associação de Pais são de partidos diferentes podem surgir conflitos, não da parte do Carlos Monteiro, mas da outra parte”.

g) A perspectiva das representantes da Câmara Municipal

Teresa e Isabel confirmam a existência de “uma colaboração muito estreita com a Câmara e muitos projectos desenvolvidos em colaboração com a comunidade, nomeadamente integrando alunos em actividades cívicas e de conhecimento da comunidade, mas não estando dependente da Câmara e actuando de forma autónoma, embora colaborante. O mesmo se passa com outras organizações e com a integração dos alunos no mundo do trabalho”.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

António considera “óbvio o envolvimento da Comunidade nos projectos da escola. As iniciativas que realiza são para a Comunidade e não apenas para consumo interno. Por exemplo, julgo que o ponto alto é a semana cultural”.

Sobre Carlos não tem dúvidas de que “ele conhece bem as pessoas e isso potencia o envolvimento da Comunidade com a escola. A escola, através do Carlos Monteiro é que fez o convite para eu participar na Assembleia de Escola e isso interessa-me para podermos acompanhar a evolução da formação profissional”.

1.8. Avaliar e inovar

Critério de desempenho: Os líderes de sucesso são positivos, inovadores e conscientes dos riscos. A avaliação e a inovação são instrumentos essenciais da sua acção e elementos que credibilizam as suas propostas e mobilizam para a consecução de resultados.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Carlos S. é de opinião que “tudo isto passa pela necessidade de uma avaliação sistemática, o que já acontece há nove anos. A avaliação tem como objectivo reflectir no processo e melhorá-lo, nomeadamente alterando algumas estratégias quando e se necessário”.

Quanto à “preocupação de inovar é permanente” razão que justifica que a escola acolha “todos os projectos que vêm do exterior e que consideramos que são, do ponto de vista da escola, exequíveis” ao mesmo tempo que fomentam “projectos que nasçam dentro da própria escola”.

Odete pensa que “neste aspecto o Carlos procura não centralizar em si toda a acção a desenvolver na escola, mas procura recolher informação diversificada e formar equipas, não em torno de grandes projectos conceptuais, mas de coisas práticas e de utilidade para todos”.

Por exemplo, “o plano de substituição de aulas que envolve todos os professores de cada departamento e assegura a totalidade das aulas estimula o trabalho colaborativo e é um projecto inovador, sem custos acrescidos”.

Quanto à “avaliação, seja autoavaliação, seja a avaliação externa, é um dado importante e o Carlos é muito preocupado com esses aspectos, partilhados por toda a equipa. A inovação faz parte das preocupações de todos”.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Fernando reconhece que Carlos “evidencia um espírito empreendedor, assumindo riscos e, sem ligeiras, gosta de aceitar desafios porque gosta do compromisso com a inovação”.

Relativamente à avaliação considera-a “um instrumento determinante para a melhoria dos processos sejam pedagógicos, sejam administrativos. A avaliação é uma rotina que a todos implica, a todos responsabiliza e que é instrumento insubstituível de aperfeiçoamento”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Ana sabe que a “escola é inovadora nos métodos e o Carlos Monteiro é o principal inspirador das mudanças, conseguindo motivar para a mudança a maioria dos docentes. Ainda podemos fazer mais se conseguirmos que as pessoas se abram mais à colaboração entre todos e deixarmos de estar acantonados nos nossos cantos”.

No que toca “à avaliação, há uma permanente atitude de avaliar sendo os resultados dos alunos coligidos pelo CE, tratados estatisticamente, divulgados e analisados pelos respectivos grupos disciplinares que tiram as conclusões e procuram formas de superação reformulando estratégias e práticas. O Conselho Pedagógico também analisa os dados, os relatórios dos departamentos e faz recomendações”.

Carlos P. reconhece que “a personalidade do Carlos Monteiro evidencia estas características e a autoavaliação é um instrumento ímpar de aperfeiçoamento. Ele é positivo, tem uma atitude permanente de abertura à inovação e não tem medo de correr riscos. Tudo isto aumenta a autoestima da classe docente”.

A forma como o presidente actua é reconhecida como muito importante por Carlos P uma vez que ao “valorizar o contributo de cada um, faz-nos sentir importantes e isso é fundamental para que nos empenhemos em conseguir resultados. Há uma certa sobrecarga de trabalho, mas é auto imposta, é o brio de cada um que nos faz ir sempre mais além”.

Heloisa acha-o “extremamente positivo e corre riscos, por exemplo, a abertura do Centro Novas Oportunidades” e está sempre pronto “para enfrentar desafios e disponível para avaliar os resultados. A avaliação é uma constante na escola e quando esta não é positiva procuram-se as causas, divulgam-se os resultados e procura-se a co-responsabilização”.

Isabel é de opinião que a “escola está em autoavaliação permanente, fazemos um tratamento estatístico exaustivo dos resultados dos alunos e não nos ficamos pela análise, procuramos tirar as conclusões e melhorar o que se nos afigura carecer de aperfeiçoamento”.

Inovar é uma atitude permanente seja “a participação da escola em projectos vários e o incentivo para que os professores participem nesses projectos”, seja “a aposta nas tecnologias e na informatização total da escola, o haver uma rede interna, tudo isso são aspectos inovadores” tal como também o é o facto de na escola não haver dinheiro, “os alunos e os professores e funcionários têm um cartão que dispensa o uso de dinheiro” e o mesmo se passa para tirar fotocópias, “também existe um cartão”.

Para facilitar o trabalho dos professores e rentabilizar custos, “desde o princípio deste ano podemos mandar imprimir a partir do gabinete e para a reprografia testes e outros documentos, como forma de obviar ao facto de não termos fotocopiadoras nos gabinetes”.

A inovação já chegou à relação com as famílias, “os pais têm uma linha directa para os directores de turma em regime de permanência. No 3.º ciclo sempre que um aluno está a faltar o pai recebe uma mensagem informando-o. Tudo isto são aspectos inovadores que contribuem para rentabilizar o nosso trabalho e para alunos e pais criarem uma confiança na escola pois a escola está sempre contactável e pronta para prestar todas as informações”.

Lurdes reconhece que “na escola faz-se avaliação constante de tudo o que se faz. Mede-se a consecução dos objectivos e procura-se aprofundar as razões do sucesso ou do insucesso. Essa é uma das grandes mais valias da escola. Isto acontece essencialmente porque a liderança da escola assim o define. Há muitos professores conscientes desta necessidade, mas sem a atitude liderante do Carlos e do CE não seria possível conseguir o que se faz”.

Maria José acha que de uma maneira geral “trabalhamos bem e o Carlos tem muito a preocupação de avaliar tudo, para vermos o que não está tão bem para podermos fazer melhor. Se não temos sucesso a 100% é necessário saber as razões. Também há a preocupação de se utilizarem instrumentos de avaliação de vários tipos e as metodologias são uma preocupação de todos, tal como a inovação”.

Reconhecendo o contributo de todos, Maria José assinala que “mesmo os professores que já estão no topo da carreira têm feito um esforço de actualização, sobretudo em termos da utilização dos meios informáticos e electrónicos. Mas tudo isto só é possível porque a gestão e o Carlos, em particular, se preocuparam com os aspectos de inovação e investiram em modernos equipamentos. Tudo isto credibiliza o trabalho que se faz. Todo este movimento que é global é desencadeado pela atitude do Carlos que motiva e estimula”.

Maria Paula concorda que entre as preocupações fundamentais de Carlos se inscrevem-se estas, “que são o motor essencial das transformações, não bastaria dizer que era preciso melhorar mas é necessário agir e quando se pede a mudança e não há resposta a alternativa está ali, no Carlos”. E não poupa nas referências elogiosas, “ele é o motor do processo, receptivo, participativo, no melhorar de ideias e de estratégias. Ele funciona cinco estrelas no apoio e até no acompanhar o processo criativo. Tivemos possibilidade de mudar o processo lectivo diário, os métodos e os grupos de trabalho e ele foi muito receptivo e estimulou todo o processo de mudança”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, José, Rui, Carlos e Luis também sentem que “há a preocupação de inovar e de avaliar o que se faz. Mesmo o Plano de Actividades do Conselho Executivo é avaliado em Assembleia de Escola e há a preocupação de no primeiro dia de aulas ser feita a avaliação dos resultados obtidos no ano anterior pelos alunos e esses dados estão expostos para conhecimento de todos”.

e) A perspectiva da representante do pessoal não docente

Anabela reconhece que Carlos se preocupa “com a inovação, procurando estar à frente e quando faz isso avalia os riscos e os aspectos positivos. Tem a preocupação de verificar se as coisas não estão a correr bem, procura saber as razões e tenta encontrar formas de melhorar, ouvindo as opiniões dos funcionários. Quando é para alterar ou melhorar qualquer coisa,

procura ver com os funcionários onde será mais adequado, dando importância à sua opinião e procura introduzir novas tecnologias que permitam rentabilizar o trabalho dos funcionários”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Renato considera Carlos “inovador, superpositivo” e sabe que para ele a avaliação é fundamental. “Se não houver avaliação externa ele põe em prática mecanismos internos. Para ele a avaliação é indispensável, como fonte de inovação e superação de debilidades internas e garantia de sucesso no futuro. Quanto mais corrente for a avaliação e quanto melhores os seus resultados, mais está garantido que a fasquia não descera e que as exigências, com esta ou outra liderança não baixarão”.

g) A perspectiva das representantes da Câmara Municipal

Teresa e Isabel também testemunham que existe “uma preocupação de auto avaliação e de avaliação externa por parte quer dos membros afectos à escola quer das entidades exteriores”. Relativamente a Carlos, acham que ele “consegue avaliar, inovar e divulgar fazendo um marketing activo suportado em resultados positivos. Esta acção credibiliza muito a escola (...) embora haja que ter em atenção que se trata da escola com alunos de estratos sociais mais favorecidos” embora se tenha de “reconhecer que há uma política activa de captação de novos públicos”.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

António reconhece a “preocupação em inovar, por exemplo os cartões de acesso, a informática e outras. Quanto á avaliação é uma preocupação evidente. Ele faz avaliação da aprendizagem, inovando. Como membro da Assembleia já fui convidado a avaliar actividades. A Assembleia também é convidada a avaliar os resultados de aprendizagem com base em resultados que o CE apresenta, mas não me sinto confortável a avaliar resultados de aprendizagem”.

2. João

2.1. Foco na aprendizagem e no ensino

Critério de desempenho: O presidente coloca o foco da sua acção na aprendizagem e no ensino evidenciando a consciência de que a sua escola tem de estar orientada para o sucesso dos alunos e dos professores tornando-a uma escola eficaz e adoptando as estratégias necessárias para assegurar esse objectivo. Os líderes preocupam-se com o essencial, o ensino e a aprendizagem, não apenas em cumprir normativos ou calendários.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Jorge, que acompanha João²¹⁶ na presidência desde o início, confirma que este “tem sempre uma ideia muito clara dos objectivos e metas a atingir” e que direcciona a sua acção “em função da aprendizagem dos alunos e da qualidade do ensino ministrado”.

Estas preocupações determinam o eixo fundamental da acção directiva e exigem um sofisticado processo de monitorização e controlo que permita despistar problemas e encontrar as melhores soluções para os superar e que se baseia num conjunto de “instrumentos de avaliação que permitem colmatar situações quotidianas que precisam ser ultrapassadas”.

Relativamente aos alunos são analisados “de forma sistemática e continuada os resultados obtidos nas avaliações intermédias e nas avaliações finais”. Quanto aos professores, quando a informação recolhida não é positiva ou quando algo corre menos bem são desencadeadas acções que permitam “resolver o problema de forma que não volte a acontecer”.

No exercício da sua actividade corrente João “centra-se mais na aprendizagem e no ensino” e nas “relações inter-pessoais”, deixando para a equipa que o rodeia, os colaboradores mais directos, “os aspectos administrativos” e o acompanhamento das acções respectivas.

²¹⁶ João é também referido como presidente, JP ou João Paulo.

Maria José, sua assessora e colaboradora de todos os dias, também partilha da opinião de que João foca as suas preocupações e a sua acção “na aprendizagem e no ensino” não deixando de respeitar os normativos mas tendo sempre “em conta os alunos e os professores”.

A escola orienta-se “muito pelo factor humano” e pelas preocupações de carácter educativo numa perspectiva ampla e “não tanto para cumprir regras estabelecidas”.

b) A perspectiva da Presidente da Assembleia de Escola

Celina emprega a expressão “uma pedrada no charco” para se referir à mudança radical ocorrida no início da presidência de João quando este colocou na ordem do dia como preocupação fundamental das suas obrigações directivas as “questões da aprendizagem e do ensino”.

A mudança foi tanto mais sentida quanto a comparação com a situação anterior revelava preocupações dominantes de “uma mera rotina de cumprimento de calendário” expressão que traduz a ideia de uma gestão preocupada sobretudo em cumprir directivas e em dar resposta aos normativos oriundos das estruturas do Ministério da Educação e dos seus serviços regionais e locais e não às questões concretas que se colocavam à escola.

Desde o início da presidência de João “iniciou-se um novo ciclo marcado por uma preocupação central de apostar na melhoria dos resultados” o que se veio a constatar ser uma aposta ganha, quer pelas avaliações internas realizadas pela própria escola, quer quando foram reveladas as conclusões da avaliação externa, elementos que se traduziram em resultados práticos de natureza institucional pois permitiram que a escola fosse considerada no número restrito das seleccionados pelo ME para a “celebração do contrato de autonomia”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Fernanda reconhece como tarefa colectiva definida por João que os “alunos têm que estar em primeiro lugar” e que toda a organização se deve orientar para “fazer tudo o que é humanamente possível para viabilizar o [seu]

sucesso”, sendo certo que esse será também o êxito do próprio projecto da escola.

Florinda sublinha que a preocupação de João com os alunos, e consequentemente com o processo de ensino-aprendizagem, se traduz até em pormenores invulgares como seja conhecer “a maioria pelo nome” e até saber “pormenores sobre a sua vida pessoal que podem ser relevantes para o seu processo de aprendizagem”.

E não têm dúvidas que o cerne das preocupações directivas de João se situa nessa dimensão, que “as pessoas” são o foco das suas preocupações, “sejam professores, funcionários não docentes e alunos”. E chega mesmo a ser radical ao afirmar que João “não se preocupa com normativos e calendários”, o que naturalmente é uma expressão de reforço a *contrario* das preocupações fundamentais de João, uma vez que quem tem este tipo de responsabilidades de gestão não se pode permitir ignorar aqueles elementos que funcionam sempre como balizas institucionais a cujo cumprimento todos estão obrigados.

Isto mesmo é confirmado por Francisco, para quem João “coloca o foco da sua acção no ensino e na aprendizagem embora não descure os aspectos administrativos”.

A sua preocupação com os resultados e com o sucesso é enorme “mas não um sucesso qualquer”, não se trata de encontrar um expediente para fazer somente transitar os alunos, mas sim que o “façam da melhor maneira possível”, o que leva Francisco a falar em “sucesso com qualidade”. Mas igualmente relevante é que este deixou de ser apenas um objectivo de João, “ele conseguiu incutir esta ideia nas outras pessoas”.

Segundo Francisco, João “É uma pessoa muito preocupada com as pessoas que têm cargos”, querendo com isto significar o cuidado com que escolhe cada colaborador, cada responsável, e dá o exemplo dos directores de turma, que nalgumas escolas “são escolhidos para preencher horários” e que nesta são objecto de uma selecção “em função da qualidade das pessoas para trazerem valor acrescentado ao trabalho pedagógico”, procedimento generalizado em qualquer escolha em que estejam em causa pessoas, sejam docentes ou funcionários.

Guilhermino recorda que João “foi uma das pessoas que teve em mãos a gestão flexível do currículo e fez muita formação sobre este tema” aludindo

ao facto de o presidente ter em tempos trabalhado muito nesta área quando, no âmbito de um projecto de reforma, houve necessidade de multiplicar este tipo de formação específica.

Naturalmente que uma base sólida na área do desenvolvimento curricular o qualificou para uma intervenção mais sustentada no processo ensino-aprendizagem e simultaneamente, como faz ressaltar Guilhermino, “Ele teve a sorte de as pessoas colaborarem muito com ele. É mérito dele, mas as pessoas também o apoiam muito” e reforça a ideia “consegue sempre envolver os docentes, mesmo aqueles mais cépticos nos projectos pedagógicos”.

Estes dois factores, formação aprofundada numa área fundamental e apoio dos pares, constituem uma importante mais-valia para quem tem um objectivo a cumprir e necessita de meios para o concretizar.

Com uma pontinha de indisfarçável orgulho Guilhermino confessa “Nós aqui andamos sempre à frente” e aponta como exemplos o “estudo acompanhado” o “projecto curricular de turma” a “área escola”, que hoje são práticas correntes na sua forma original ou em soluções equiparáveis, mas em que a escola foi pioneira e remata, João “Não se limita a cumprir normativos e calendários, mas procura andar sempre à frente.

Mário é de opinião que João orienta claramente a sua acção “para o sucesso dos alunos e dos professores”, acentuando este binómio indissociável. Naturalmente que João não deixa de seguir os normativos mas empenha-se para conseguir que, através do esforço colectivo, “os resultados escolares sejam os melhores possível e que isso seja conseguido através da colaboração de todos”, circunstância que acentua a dimensão de uma acção colectivamente assumida.

Paulo sublinha que João, não subestimando o “cumprimento da lei”, se preocupa sobretudo com os factores que levam ao “sucesso dos alunos”, o que o leva a ter uma especial atenção “com a monitorização de todo o processo ensino-aprendizagem”.

Regina também aponta o empenhamento de João “no trabalho com os docentes, com os alunos e com os funcionários” como uma estratégia resultante de metas muito claras no sentido de um caminho para o “sucesso” e acentua a sua capacidade para conseguir “que a escola se mobilize toda para contribuir para o sucesso educativo”.

Em sua opinião há um “envolvimento de toda a comunidade educativa” na consecução desta meta, de tal forma que quando se verifica um problema com um aluno “todos estão disponíveis para ajudar a resolver o problema”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, Romão, Ana e Maria Inês, os representantes dos alunos, são unânimes em considerar que “A acção do presidente assenta na preocupação dominante de que o ensino seja de qualidade e que os alunos tenham sucesso”. De tal forma que para eles resulta evidente que “professores tentam ajudar-nos ao máximo”, prova de que não se trata de uma acção isolada do presidente, bem pelo contrário, “ele conseguiu envolver a escola inteira nesse objectivo”.

Como forma de complementarem as suas afirmações justificam que para além das aulas têm outros apoios de que o “EPU (Ensino Pré-Universitário)” é um mero exemplo e onde lhes são oferecidos “apoios suplementares” para que se possam preparar melhor para “que possamos ter maior sucesso nos exames”.

e) A perspectiva dos representantes do pessoal não docente

Fernando é um funcionário superior da área administrativa, que mantém um contacto estreito com João na gestão desta área, e não tem dúvidas “Toda a sua actividade se fundamenta na orientação dos alunos para o sucesso educativo e a escola mobiliza-se para alcançar esse objectivo”.

Maria Orlanda, auxiliar de acção educativa, sublinha que a escola funciona como uma verdadeira “comunidade escolar”, reconhecendo que existe “uma grande inter ajuda (...) dando cada um o que pode”, mas considera fundamental o papel de João e a forma empenhada como exerce a sua missão.

Afirma que ele “passa aqui os dias, salienta que “é muito compreensivo com todos” e não tem dúvidas que é “indiscutível que a sua preocupação principal é que o ensino decorra como deve ser” assinalando que esta forma de estar de João é retribuída “pelos alunos que adoram andar cá na escola”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Albertino, presidente da Associação de pais e professor do Ensino Superior Universitário, sente que João “tem procurado evoluir e fazer avançar a escola para patamares nunca antes imaginados” ressaltando que “a escola era considerada a pior da Covilhã e em 15 anos tornou-se na melhor”.

Para que esse objectivo tenha sido alcançado, muito deve ter contribuído o facto de a qualidade do ensino ser “sem qualquer dúvida (...) a sua preocupação principal”.

Analisando a acção de João do ponto de vista da Associação de Pais, Albertino considera que “ele manifesta uma atenção permanente às sugestões e a problemas relatados” dando-lhe acolhimento, de imediato, e demonstrando sempre preocupações “em termos pedagógicos”.

g) A perspectiva do representante da Junta de Freguesia

António, Presidente da Junta de Freguesia, que mantém um contacto estreito com a escola e com a sua direcção assegura que João se preocupa “fundamentalmente com as questões pedagógicas” facto que em sua opinião justifica que os alunos prefiram “esta escola que para além dos aspectos curriculares é também um lugar de convívio e de aprendizagem informal”.

h) A perspectiva da representante da Comunidade

Ana, uma empresária da cidade, acha que João “faz um esforço extraordinário para estar sempre presente e assegurar que o sucesso dos alunos é o principal objectivo da escola”. Em sua opinião é “esta atitude que justifica que a escola tenha um lugar de topo na região e tenha conseguido integrar o grupo restrito das escolas com contrato de autonomia”.

No entanto, tem consciência que não se trata apenas de um acto isolado mas que se regista “um empenho muito grande de todos os professores” que se dedicam de uma forma invulgar trabalhando “muito para além da hora, promovendo “actividades muito para além do que é costume”, notando-se um

“esforço muito grande para que tudo seja assegurado visando o sucesso dos alunos”.

2.2. Promover relações interpessoais positivas

Critério de desempenho: *Trabalhar com todos e desenvolver relações pessoais de qualidade por forma a que as pessoas se sintam apoiadas e gostem do trabalho que desenvolvem é uma preocupação fundamental de qualquer líder.*

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Jorge considera ser este “um elemento chave” e um “alicerce do sucesso do processo ensino-aprendizagem” conseguido na escola. João sempre centrou a sua acção no princípio de que “as pessoas estão primeiro” fazendo do bom relacionamento o cimento unificador, “um elemento central de união (...) é o que une a escola”, e elemento base do processo que conduz ao “sucesso educativo dos alunos”.

O João é, na opinião de Jorge, “um excelente relações públicas” que sabe muito bem desembaraçar-se dessa missão e fazer desta dimensão relacional “uma das principais marcas de sucesso do que se consegue fazer na escola”.

Jorge não duvida que Carlos “gosta muito de fazer isso e sabe-o fazer muito bem com os alunos, com os professores, com os pais, com a autarquia, com todos os que interagem na escola ou com a escola”.

Também a capacidade persuasiva de João para e fazer “aceitar o seu pensamento, a sua linha de actuação e a sua maneira de fazer” são apontadas como um instrumento permanente de aperfeiçoamento pois a uma primeira fase em que João parece impor o seu pensamento acaba-se “conseguindo a aceitação pela demonstração da correcção de objectivos”.

A sua presença é permanente e isso faz com que as pessoas se sintam acompanhadas e estimuladas, “ele vai às reuniões, às aulas, conversa nos corredores, está sempre em cima dos acontecimentos e isso reforça muito o espírito de corpo e a união”.

Maria José acha João “um promotor nato de relações interpessoais” que faz um acompanhamento bastante próximo do “trabalho de cada um através dos laços que vai criando” o que permite a criação de relações pessoais que “em muitos casos ultrapassam o lado estritamente profissional”.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Celina sente que “Há um clima de escola muito positivo e que se nota na adesão de toda a gente às actividades que a escola realiza”. João “Conhece muito bem as pessoas”, sabe avaliá-las, e está consciente do que cada um pode dar, “fomentando relações de grande empatia e motivando todos”.

As características pessoais de João aliadas às suas qualidades profissionais e à forma como se relaciona com os outros faz com que “Quando pede alguma coisa, ninguém lhe nega colaboração” e isto resulta do facto de as pessoas se sentirem “apoiadas e motivadas, embora no actual contexto e por razões que nada têm que ver” com João, Celina ache que há “um clima de grande apreensão e desmotivação”, susceptível, em sua opinião, de poder “vir a prejudicar uma escola como a nossa”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Fernanda acha que o “ambiente na escola é muito bom” e que João se relaciona “muito bem com as pessoas” embora reconheça que embora seja “muito determinado” as ouve, “apesar de defender com grande energia os seus pontos de vista”.

Florinda acentua o seu lado mais afectivo de quem “sabe ser o amigo pessoal” ressaltando que também sabe “ser exigente” quando necessário “por forma a que cada um cumpra o que tem para fazer”. Apesar de reconhecer que “Sabe ser amigo” não nega que é “um líder exigente”.

Francisco partilha do mesmo ponto de vista pois considera que João se relaciona “com toda a gente, embora sempre com grande preocupação com a qualidade do trabalho que possam prestar” sem deixar de usar “sempre de grande afabilidade e compreensão”.

Francisco sente “que o ambiente de trabalho é bom”, apontando como razões o facto de as pessoas se sentirem à vontade e haver “motivação”, assinalando a importância de João na criação deste ambiente pelo importante papel que lhe cabe e por conseguir “congregar e motivar o conjunto dos docentes e não docentes e mesmo aos alunos”, fazendo “uma gestão muito

aberta (...) ouvindo toda a gente, mesmo os elementos exteriores, designadamente os pais”.

Guilhermino tem-o na conta de ser “uma pessoa exigente”, embora ache que não “procura o conflito” e se preocupe “com todos, incluindo aspectos da vida pessoal.

Sublinha que “as pessoas estão muito à vontade com ele” e usa o seu caso pessoal como ilustração. “Eu digo-lhe sempre o que penso, mas isso não impede que me sinta sempre livre para tratar qualquer assunto com ele. É muito humano e estabelece boas relações com todos”.

Mário acha-o “uma pessoa extraordinária” por tudo fazer para que as pessoas se sintam bem na escola (...) a sua disponibilidade é total e está sempre disposto para nos ajudar”, incluindo os colegas que chegam pela primeira vez, preocupando-se para que se “sintam integrados numa verdadeira equipa (...) não estou a dizer que é um santo, tenta fazer o melhor possível”.

Esta é uma das razões que, na opinião de Mário, justifica “a capacidade da escola fazer tantas coisas, muitos projectos. (...) Os professores sentem-se felizes, gostam de trabalhar aqui” .

Mário fala por si, “Eu considero a escola como a minha segunda casa. Já tive muitas oportunidades de sair daqui e nunca quis”. Em grande medida responsabiliza João por este facto “Isso deve-se muito a ele” e não hesita em fazer comparações com outras escolas onde “entrava e saía, dava as minhas aulas e ia embora. Aqui não, trabalho sem olhar para o relógio, sinto-me muito bem e isso acontece com quase todos os professores”.

O João tem nisto “uma grande responsabilidade pois a sua preocupação connosco é permanente”, estimula o diálogo “entre todos os professores”, promove “o esclarecimento de dúvidas”, mantém as pessoas permanentemente informadas sobre os assuntos que interessam, e “a informação é o segredo para ultrapassar situações potenciais de conflito”, solicita a participação de todos na discussão dos assuntos e “isto faz-nos sentir actores dos processos e não meros espectadores ou executores”.

Paulo pensa que “Uma das questões relevantes na escola é a existência de uma grande homogeneidade no corpo docente o que facilita o trabalho da liderança”. Também reconhece que João “conhece as pessoas e sabe tirar o máximo partido delas” e para que isto seja possível é necessário fazer uma

aposta forte nas boas relações com as pessoas “com quem estamos a trabalhar” para aprofundar o conhecimento sobre elas. “Uma das grandes vantagens do JP na liderança da escola é a forma como consegue motivar e envolver as pessoas”.

Regina confessa que João transmite confiança e que há “sempre inter ajuda entre professores, funcionários e alunos” razão que, a seu ver, é “o que leva estes a obedecer”. De tal modo é bom o ambiente de trabalho existente na escola que Regina desabafa que “eu que já me podia reformar não quero porque me sinto aqui bem pois o ambiente de trabalho é excelente”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, Romão, Ana e Maria Inês consideram-no “uma pessoa muito acessível” que está sempre disponível para os ouvir e resolver os problemas que surjam. “Sentimo-nos apoiados pela escola para que possamos estudar melhor e isso deve-se muito à acção do Prof. João”.

e) A perspectiva dos representantes do pessoal não docente

Fernando acha-o uma “pessoa de trato fácil, capaz de manter relações amistosas com toda a gente e consegue relacionar-se de forma pouco habitual com as pessoas porque olha para o lado humano com grande profundidade”.

Sublinha, como alguns docentes também já o fizeram, a sua competência para “avaliar bem as pessoas”, circunstância que o ajuda “a liderar pois leva-o a tirar o melhor partido dos diversos relacionamentos”.

Para Fernando esta “é uma matéria em que esta escola se distingue de muitas outras pois os relacionamentos pessoais são aqui um ponto fulcral da actividade da escola”, e confirma que o Prof. João “não se limita às relações institucionais” conseguindo ter muito sucesso na gestão da escola, na opinião de Fernando, por conseguir “juntar às obrigações do relacionamento profissional uma atenção pessoal aos problemas de cada um, o que é fortemente motivador para os colaboradores. Esta questão é decisiva para o sucesso de qualquer liderança”.

Maria Orlanda confirma, “Ele preocupa-se muito em gerir as coisas até do ponto de vista pessoal, dando atenção aos nossos problemas familiares e ajudando a resolver questões que não têm nada que ver com os aspectos profissionais”. Maria Orlanda também confessa que “Todos nos sentimos à vontade para tratar qualquer problema com ele”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Albertino também não tem dúvidas sobre a disponibilidade de João “para ouvir os pais” e sobre a sua abertura para “participar em reuniões de pais” onde os ouve e aceita debater os problemas da escola “num fórum de opiniões e não apenas no seu gabinete”.

Albertino está convicto que por tudo aquilo que vê na escola “ele cultiva e consegue manter com todos uma relação positiva e motivadora”.

g) A perspectiva do representante da Junta de Freguesia

António é lapidar sobre este aspecto do desempenho de João, “O JP é uma pessoa do povo, os alunos convivem com ele como se fosse da família, o que também se nota na relação dele com os professores”.

h) A perspectiva da representante da Comunidade

Ana sabe que João “tem uma preocupação permanente com as boas relações entre todos os membros que interagem na comunidade escolar”. E atesta que “Ele tem feito um grande esforço para que os pais venham mais à escola” o que nem sempre é fácil pois, em sua opinião, “os pais não têm muitos hábitos de participação”.

Por isso Ana reconhece que é necessário sublinhar “que ele se esforça imenso para que se criem mais hábitos de participação, mantendo sempre ótimas relações com a associação de pais e com empresas que estão mais próximas da escola”.

2.3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos

Critério de desempenho: *Os verdadeiros líderes possuem visão de futuro, apontam caminhos, estabelecem objectivos ambiciosos e conseguem motivar as organizações para os cumprirem.*

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Jorge, que acompanhou todo o trajecto de gestão de João, iniciado há já catorze anos, afirma que desde sempre ele “teve uma visão muito clara do que pretendia - conseguir colocar no topo uma escola que era no início a menos prestigiada da Covilhã”.

Agora já é possível fazer o balanço e, segundo Jorge muito positivo, pois “Ao fim destes anos a escola está no topo, todos querem cá colocar os filhos, a comunidade reconhece o sucesso do projecto” e o responsável máximo deste êxito é o João que “foi o mentor desta mudança que não foi apenas de métodos e processos mas, sobretudo, de mentalidades”.

Aliando uma orientação estratégica muito determinada, “Ele desde sempre teve uma visão muito clara do que pretendia”, a uma acção consistente, “ao longo dos anos sempre conseguiu que a escola estivesse na vaga da frente”, nomeadamente “abraçando projectos inovadores”, foi possível lançar as bases de um projecto, a muitos títulos diferente, dar-lhe consistência, reforçá-lo através de uma acção sistemática e permanente e assim assegurar o “sucesso do projecto”.

Maria José está convencida que “um dos pontos mais fortes da liderança” do João é precisamente a sua “visão de futuro” que não se limita a ser uma mera perspectiva pessoal mas que ele “consegue passar para as pessoas que trabalham com ele”.

Maria José já estava na escola antes dele ter assumido a presidência e isso autoriza-a a dizer que “o progresso é extraordinário”, circunstância que em sua opinião deve ser entendida como a razão principal para que a escola tenha “conseguido, por exemplo, o contrato de autonomia”.

b) A perspectiva da Presidente da Assembleia de Escola

Celina também concorda que João “tem uma grande visão estratégica”, o que justifica que a escola “ande muito à frente”, nomeadamente “em projectos de modernização tecnológica, apoio a alunos, análise de resultados”, facto “muito visível” quando, como afirma, “estamos com outras escolas e se percebe que fazemos coisas que os outros não fazem”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Fernanda partilha da ideia que João “anda sempre à frente” e que “A escola está sempre na primeira linha das inovações e um pouco à frente do que as outras estão a fazer”. Isto é o resultado da convergência de uma acção colectiva pois a escola é “bastante dinâmica” e da liderança de João uma vez que “as propostas saem dele”.

Florinda considera que João “Tem visão de futuro, consegue relacionar as coisas e ter ideias amplas”. Para além disso “Domina todos os sectores da escola, por ter conhecimento aprofundado sobre eles, define objectivos ambiciosos e acompanha cada passo, monitorizando o seu desenvolvimento, nomeadamente em termos de aproveitamento dos alunos”.

Francisco pensa que “Esta escola esteve sempre um passo à frente. Temos sido pioneiros em alguma matéria”. Como exemplo refere a gestão flexível do currículo destacando que quando se começou a falar disso João “promoveu logo imensas acções de formação sobre o tema, quando ainda outras escolas nem sabiam o que isso era”.

Também os alunos “são muito envolvidos nos projectos da escola, seja através de equipas de trabalho seja pela própria Associação de Alunos” salientando que são estes que “fazem a gestão autonomamente dos seus espaços de convívio, o que constitui um exemplo muito raro” e demonstra até que ponto o presidente tem preocupações e ideias avançadas “que transmite à escola e que estão muito à frente do que é prática corrente”.

Guilhermino salienta que João “tem muita visão de futuro”. Para além disso “Tem a escola na mão, consegue o que quer dos professores, está sempre atento e por antecipação consegue fazer coisas que outros não

conseguem”. A sua visão, aliada à forma de estar e de desempenhar o cargo, justificam que tenha mudado a escola desde que chegou à gestão “que tem hoje uma organização e uma projecção como nunca antes”.

Mário prefere sublinhar o pioneirismo da escola “em vários projectos e reformas” referindo a título de exemplo “o caso da gestão flexível em que tivemos formação antecipadamente e quando foi implementada já estávamos preparados para este desafio”.

Também fala da existência de “uma ambição permanente de fazer melhor, de estar à frente” e referindo-se ao processo de avaliação de docentes, em desenvolvimento, “e embora exista um descontentamento enorme”, considera que o “facto de se ter adoptado uma estratégia interna de grande envolvimento de todos acaba por permitir ultrapassar as dificuldades” também porque o João “consegue mobilizar-nos com o seu optimismo, a sua visão de futuro”.

Aponta “a diminuição do insucesso escolar e do abandono” como “talvez a meta mais ambiciosa da escola” a alcançar, destacando o papel que João tem desempenhado neste processo, motivando “com entusiasmo e com visão”.

Conjuntamente com o “estabelecimento de objectivos ambiciosos há uma enorme preocupação com a monitorização dos processos”, sem a qual não é possível assegurar fiabilidade de resultados, mas tem consciência que “não é só o insucesso e o abandono” que marcam a diferença com outras escolas e realidades, “é uma visão global de que estamos a formar cidadãos e a prepará-los para a vida”.

Paulo partilha do mesmo ponto de vista relativamente a João, “Tem visão de longo prazo e os projectos em que a escola se envolve traduzem exactamente isso”. E exemplifica com o facto de quando se iniciou o movimento de desenvolvimento das novas tecnologias ao serviço dos alunos e, conseqüentemente, a necessidade de formação acrescida, João “lançou logo a ideia de que também o seria para os encarregados de educação, pois isso potenciaria a aprendizagem de uns e de outros.

A preocupação com a definição de objectivos e a verificação da sua consecução determinam que “No início de cada ano lectivo são estabelecidos objectivos de aprendizagem em termos muito concretos pelo Conselho Pedagógico, sob responsabilidade do Presidente” (João é simultaneamente

presidente do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico) objectivos estes que “são muitas vezes quantificados e resultam da monitorização feita ao longo do ano anterior”.

Regina confirma, João “tem visão estratégica, é capaz de antecipar o futuro e definir caminhos” e para provar o que afirma refere o processo de avaliação que está em curso “ainda o ME não tinha divulgado quaisquer documentos, já nós aqui discutíamos e tentávamos antecipar as consequências”.

E também salienta que “No início do ano lectivo define objectivos pedagógicos a alcançar durante o ano, nomeadamente visando reduzir o insucesso e a taxa de abandono”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, Romão, Ana e Maria Inês são de opinião que João “tem visão de futuro pois a forma como a escola se envolve em tudo procurando melhorias significa que ele sabe o que quer, tem ideias definidas e consegue motivar as pessoas para alcançar os objectivos”.

e) A perspectiva dos representantes do pessoal não docente

Fernando acha que João “tem inegável visão de futuro” e que “A escola já atingiu um tal patamar que é difícil ultrapassá-lo; apesar disto João “tem sempre mais exigências relacionadas com a evolução que se vai registando e com os novos desafios que se vão colocando”.

Entre os objectivos que se propõe alcançar podem sublinhar-se a melhoria da “qualidade e o sucesso” e as “parcerias com a comunidade”, estimulando a motivação da “escola para patamares de exigência cada vez mais alto, sem imposições, de forma subtil mas com grande certeza no caminho que se vai trilhando”.

Maria Orlanda acha “que ele tem uma grande capacidade para antever o futuro e é muito ambicioso relativamente aos objectivos que estabelece para a escola”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Albertino não tem dúvidas e considera que João “Traça objectivos ambiciosos e consegue antecipar questões relevantes para o futuro da escola”. Em sua opinião “A celebração do contrato de autonomia” é um bom exemplo que atesta a elevada cotação da escola e “é a prova do seu excelente funcionamento”.

g) A perspectiva do representante da Junta de Freguesia

António faz questão de ressaltar que “Sempre que estou com o JP ele está sempre com ideias de futuro, coisa que não vejo nas outras escolas”. Para além disto “nota-se que nesta escola há outro tipo de preocupações o que motiva os alunos e faz com que gostem da escola. Ele é um homem sempre com ideias novas e com um imenso dinamismo para as pôr em prática”.

h) A perspectiva da representante da Comunidade

Ana está consciente de que João é “um presidente muito ambicioso, e se não fosse isso a escola não teria autonomia. Ela acha-o “um lutador” que “define objectivos com vistas largas”, de tal modo que “Os resultados dos alunos têm de ser os melhores e a escola tem de ser a melhor. Há uma pressão positiva para a melhoria permanente dos resultados dos alunos e do trabalho dos professores”.

2.4. Melhorar a envolvente

Critério de desempenho: A envolvente pode englobar tudo o que contribui positiva ou negativamente para o sucesso e o insucesso, para o bom ou mau clima de escola. Um líder não pode descurar a melhoria das condições de acolhimento dos alunos, dos apoios à aprendizagem, nem a formação dos recursos humanos.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Jorge considera como uma preocupação permanente “a envolvente em todas as suas vertentes”. O acolhimento aos alunos é a primeira acção de cada ano lectivo a reflectir a forma como a escola encara a necessidade de proceder a uma plena integração dos estudantes. “Desde logo a recepção aos alunos é feita sempre no primeiro dia de aulas, turma a turma (no 7.º ano) em que está presente o conselho de turma, onde é passado um pequeno filme sobre a escola e onde se faz a motivação para se integrarem no projecto educativo que para além das componentes habituais envolve muitos projectos complementares muito apelativos para os alunos”.

Outras áreas a merecer atenção permanente são “A melhoria das condições do equipamento nas salas de aula com grande reforço das TIC, da biblioteca, dos espaços exteriores incluindo os jardins e canteiros”, não é apenas preocupação de João, mas de “todos os restantes elementos”.

Uma curiosidade são os espaços “que são deixados à gestão directa dos alunos, que eles podem organizar e decorar como melhor gostarem”. A vontade de estimular a participação dos alunos levou à criação de “uma Assembleia de Delegados de Alunos, que é um órgão informal, que permite ouvir os alunos e contribui muito para que se possam fazer melhorias na envolvente que vão ao encontro dos desejos e expectativas dos alunos”. Esta “parceria” contribui de forma muito significativa para que “os alunos se sintam bem e se motivem para os desafios que a escola lhes coloca”.

O apoio aos alunos merece uma atenção particular pois “para além dos apoios regulares que lhes são prestados por todos os professores, foi criado um projecto designado Ensino Pré-universitário (EPU) que visa essencialmente

a preparação dos alunos para os exames nacionais do 10.º e 12.º anos, usando os professores, entre outras, as horas da componente não lectiva”.

A coadjuvação, outra ideia de João, é um outro projecto de apoio aos alunos e reforço da acção docente em sala de aula. “Nas turmas mais problemáticas sempre que há compatibilidade entre os horários de docentes da mesma disciplina, um docente é deslocado para uma aula para apoiar o colega, ficando dois professores na sala inter-ajudando-se e trabalhando em conjunto o que beneficia a aprendizagem dos alunos”.

Também para os alunos com necessidades educativas especiais “há projectos de apoio especial de contacto directo com realidades do quotidiano e estágios profissionais inclusivos protocolados com empresas”.

Outra área a merecer atenção particular é a da formação das pessoas, docentes e funcionários, acontecendo frequentemente ser o próprio presidente “que muitas vezes orienta e dinamiza a formação”. O Centro de Formação, como estrutura especializada, é uma entidade exterior a que também se recorre “sempre com objectivos muito concretos de responder às necessidades que se vão colocando em termos de modernização e actualização, seja dos docentes seja dos funcionários não docentes”.

Maria José também refere as “actividades de acolhimento no princípio do ano para os alunos” mas acrescenta que também envolvem “os próprios encarregados de educação”.

Também sinaliza a formação dos recursos humanos como “uma preocupação permanente” e refere que “Muito antes de se falar em que os centros de formação fizessem formação específica, já na escola isso era feito, não só para professores, mas também para os funcionários”.

No que se refere aos “equipamentos a escola tem o melhor que há, conseguiu-se o pavilhão gimno-desportivo, o exploratório, tudo o que diz respeito às TIC e no ano passado um grupo de alunas ganhou um prémio da PT e bastante material informático”. E, para que não restem dúvidas, acrescenta “Não tem comparação o que se passava antes e depois”, naturalmente referindo-se ao período anterior e posterior à presidência de João.

b) A perspectiva da Presidente da Assembleia de Escola

Celina recorda que a escola “começou como uma escola de periferia para onde vinham os alunos que eram «rejeitados» por outras escolas, fosse por mau comportamento, fosse por serem alunos com NEE” mas quando João “iniciou a sua gestão desde logo se apostou muito na melhoria das condições que se ofereciam aos alunos como forma de os motivar e integrar, apostando em contactos muito personalizados entre professores e alunos, mas também com os pais”.

Sublinha também “as actividades de integração” realizadas “no início do ano lectivo, extensivas às famílias e que são sempre muito apelativas para os alunos pois ficam informados sobre as actividades que a escola realiza para além das lectivas”.

Assinala que o “reequipamento da escola também é uma prioridade” e confirma “dispomos de óptimos equipamentos de toda a ordem, desde os laboratórios às TIC”.

A formação contínua é uma área onde se aposta muito, “faz parte da dinâmica da escola” pois, em sua opinião, “é evidente que sem isso não se pode progredir”, referindo-se, em particular, à recente introdução da plataforma Moodle ferramenta em cuja utilização onde se tem “feito formação” e que já “muitos professores e alunos estão a utilizar”.

Para além da formação própria “Algumas acções são organizadas em conjunto com o Centro de Formação e procura-se que a formação seja centrada nas necessidades dos docentes e da escola e directamente aplicável no trabalho quotidiano”.

De ressaltar a perspectiva ampla com que a formação é encarada por ser direccionada para todos os sectores do pessoal sem serviço na escola. “A formação contínua também é extensiva aos funcionários não docentes, que também sentem como muito positiva essa possibilidade de aperfeiçoamento”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Fernanda considera que “Há uma grande preocupação com estes aspectos, seja na melhoria das instalações e equipamentos, o que muitas vezes se faz com base em projectos, seja na formação dos recursos humanos”.

E faz ressaltar que “Até nos jardins e nos pátios há preocupação para que todos se sintam bem na escola” uma vez que há a preocupação de que sejam atraentes e agradáveis, de tal modo que “Muitos alunos acabam por continuar a visitar-nos mesmo depois de deixarem a escola”.

Florinda acentua que no capítulo da melhoria se “vai ao pormenor da estética, nada aqui é descurado”. E acentua a importância da iniciativa do presidente afirmando que João “quer que todos se sintam bem aqui”.

Quanto ao equipamento confirma que Em “a escola está muito bem equipada e actualizada em tudo o que há de mais actual, nomeadamente em termos de TIC, procurando o topo da eficácia”.

No que respeita à formação “relacionam-se as novas necessidades com a formação necessária” e sublinha que a generalização da utilização, por exemplo, dos quadros interactivos determina que a formação dos docentes seja orientada, preferencialmente, para esse equipamento “pois está-se a equipar a escola com esta nova tecnologia e todos os professores vão ter de saber trabalhar com os novos quadros”.

Noutras alturas e a propósito de situações particulares que exigem medidas específicas no domínio da formação, que Florinda designa como “momentos capitais” a escola já tem organizado actividades de formação “que depois é estendida a todas as escolas da Covilhã e concelhos limítrofes, como aconteceu quando foi lançada a gestão flexível do currículo”.

Francisco prefere chamar a atenção para a “grande evolução” que se tem registado “na conservação dos edifícios, no tratamento até do próprio jardim” sublinhando a aposta feita ao “nível dos equipamentos”, designadamente, “aposta-se imenso nas novas tecnologias, concorreremos ao concurso dos portáteis aos apoios da PT, projectos a que as escolas podem concorrer e que nem todas o fazem”.

A formação dos recursos humanos é uma área onde se “aposta também muito”, seja ao nível “da própria escola”, seja “através de um plano interno de

formação e também acções promovidas pelo Centro de Formação” acentuando a ideia de que as acções são “contextualizadas na própria escola por forma a responder às necessidades do corpo docente e não apenas para cumprir um qualquer calendário”, sendo de sublinhar que “Também o pessoal não docente tem frequentado acções de formação específicas”.

Guilhermino diz que “Desde os jardins aos equipamentos informáticos, da pintura da escola à melhoria dos bares e cantina, passando pela biblioteca, enfim nada escapou às mudanças e modernização”.

Em termos de formação acentua a sua realização para “professores e funcionários” sublinhando que “tem havido um incentivo permanente à sua realização”.

Mário dá especial ênfase à construção do gimnodesportivo que considera “uma das suas «obras», referindo-se obviamente a João, mas acrescenta outras “o espaço dos alunos, uma sala de alunos para actividades de lazer, uma sala de estudo onde podem ter acesso a equipamentos informáticos, a biblioteca muito bem equipada quer em livros, quer computadores, música”.

Na área dos projectos, sublinha que “cada grupo disciplinar tem um a seu cargo para integrar os alunos e ocupar os tempos não ocupados com aulas, motivando-os para actividades complementares”.

Também actividades de complemento curricular voltadas para a comunidade são realizadas com o intuito de esbater distâncias e melhorar o conhecimento mútuo. “Todos os anos temos uma espécie de sarau cultural, que procuramos que seja fora da escola para incentivar a participação da comunidade. Para esta actividade toda a comunidade educativa se mobiliza”.

A atenção prestada aos alunos merece uma referência especial, registando-se que “há um esforço enorme para que os encarregados de educação participem no acompanhamento dos seus educandos”, assinalando-se também que “os professores manifestam uma disponibilidade enorme para atender os pais, ajustando os seus horários aos dos pais, o que só é possível porque os professores se sentem motivados e empenhados”.

No atendimento aos alunos “Os professores estão também sempre disponíveis” e os alunos “têm todos os contactos dos professores e podem contactá-los sempre que necessário”.

Quanto á formação “ela é para todos, professores, pais e encarregados de educação e auxiliares”. Relativamente aos pais “Foram promovidas acções de formação pois os pais não tinham formação para aceder às informações que eram disponibilizadas na net” e que visam uma informação prestada e consultada em tempo real. Simplesmente a maioria dos pais não tinha conhecimentos informáticos para o fazer, circunstância que determinou a realização, pela própria escola, de formação que os habilitasse a aceder à informação do seu interesse.

Paulo também acentua que sob a direcção de João “tem havido uma grande evolução no que concerne ao equipamento em novas tecnologias, por exemplo, computadores, projectores, quadros interactivos”. A escola também aderiu “ao sistema de cartão de pagamento interno e controlo de entradas e saídas da escola”.

A formação das pessoas “é uma preocupação permanente, sobretudo feita pelo Centro de Formação de Escolas do concelho da Covilhã, seja para docentes, seja para não docentes, não só na perspectiva da creditação, mas de informação/formação interna”.

Regina considera que João “tem feito um excelente trabalho ao nível da conservação, da modernização e do reequipamento da escola pois estes aspectos são relevantes para a mobilização dos alunos e também para que as condições de trabalho melhorem”.

Também “Ao nível da formação dos recursos docentes e não docentes há uma preocupação permanente”, sendo de registar a atitude de João “estimula todos a que participem em acções de formação, nomeadamente as que são organizadas pelo Centro de Formação de Professores ou então é a própria escola a organizá-las”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, Romão, Ana e Maria Inês sentem “que há uma preocupação permanente para que tenhamos melhores condições de trabalho, nomeadamente no campo das TIC com a compra de portáteis e quadros interactivos”.

Relativamente à Associação de Estudantes, João “faz tudo o que é possível para que possamos desenvolver a nossa actividade, dá-nos liberdade, há dois anos deixou-nos pintar a sala de alunos ao nosso gosto e está sempre a dar-nos ideias que nos ajudam a fazer coisas diferentes”.

Sobre a formação confessam não ter muita informação mas sabem “que os professores fazem formação para se actualizarem”.

e) A perspectiva dos representantes do pessoal não docente

Fernando não tem dúvidas “A preocupação de melhoria da envolvente é evidente” e procura fazer o roteiro do processo, “No princípio do ano há uma inventariação de necessidades e a gestão do orçamento é feita em função da preocupação de corresponder às necessidades do conjunto, incluindo as propostas dos próprios alunos”.

Em sua opinião “A escola está superiormente equipada e cuidada” e o presidente “consegue envolver toda a gente neste processo, o que constitui uma motivação adicional” mesmo para o pessoal auxiliar “cujas condições de carreira não são muito aliciantes”.

Confirma que “Na formação sempre se apostou bastante” e que “Todos os funcionários têm formação permanente interna e externamente”, por exemplo, “os funcionários administrativos têm formação habitualmente todas as quartas-feiras durante uma hora e também se recorre a formação externa quando necessário”.

Maria Orlanda também não tem dúvidas que “A escola tem feito grandes progressos no que respeita aos equipamentos e instalações” e o presidente “tem uma grande preocupação com a nossa formação para podermos exercer melhor o nosso trabalho e com isso beneficiar a escola”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Albertino tem “testemunhado que tem havido melhorias claras ao nível do reequipamento, havendo uma preocupação permanente com a satisfação de todas as condições de apoio a um trabalho pedagógico de qualidade”, o

mesmo acontecendo “ao nível da formação dos recursos humanos” onde se verifica “uma preocupação evidente de aperfeiçoamento”.

g) A perspectiva do representante da Junta de Freguesia

António considera que João “é uma pessoa preocupada permanentemente com a melhoria da escola” reconhecendo-lhe grandes qualidades pois tem conseguido fazer muito por esta escola em termos de melhorar edifícios e equipamentos”.

h) A perspectiva da representante da Comunidade

Ana sabe que “Há uma preocupação evidente com a melhoria das condições físicas e equipamentos, formação de professores e funcionários não docentes”. Também testemunha que “A escola está muito bem equipada e tudo o que é indispensável às aprendizagens não falta”.

2.5. Apostar no trabalho colaborativo

Critério de Desempenho: Apostar no trabalho colaborativo é fundamental para uma liderança eficaz. Um bom relacionamento inter-pessoal que motive para o trabalho cooperativo todos os actores que interagem numa escola e faça da articulação de tarefas o cerne do esforço do colectivo é condição indispensável ao sucesso.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Jorge sabe que João “interage com toda a gente” e que procura construir um “bloco solidificado em relação a determinados objectivos, motivando as pessoas para o trabalho colaborativo”.

Salienta o “bom relacionamento pessoal que se vive nesta escola” e atribui a João boa parte do crédito por este facto por fomentar esta forma de estar e porque “é muito frontal e cultiva a abertura e a confiança entre todos”.

Defende que “Aqui ninguém se sente isolado, as pessoas estão integradas, são ouvidas e agem em prol de objectivos bem definidos” e sublinha o papel de João que “consegue motivar e incentivar as pessoas a partilharem e a comprometerem-se com os objectivos” que o próprio João “define e que sabe que sozinho não conseguirá alcançar, pelo que aposta no trabalho e compromisso de todos”.

O facto de João ser simultaneamente presidente do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico cria as condições necessárias para que se consiga “levar as pessoas a remar no mesmo sentido e a concretizar os objectivos que ele próprio propõe e que o grupo valida, assumindo-os como seus e comprometendo-se colectivamente no seu sucesso”.

Maria José nem “imagina outra forma de funcionamento da escola”. Desde que João assumiu a presidência que esta é a prática e além do mais é sua convicção que “atrás de um grande líder tem de haver sempre uma grande equipa, pois ninguém consegue fazer nada sozinho”.

Exemplifica com a gestão flexível do currículo quando foram criadas “equipas para trabalho cooperativo nesse âmbito, fazendo a conceptualização

do processo de desenvolvimento e a criação de materiais. Essa tradição ficou e ainda hoje a escola funciona nessa base”.

b) A perspectiva da Presidente da Assembleia de Escola

Celina confirma que João “não dispensa a colaboração de todos, conseguindo envolver as pessoas de uma forma muito empenhada e demonstrando grande capacidade para ajustar as qualidades de cada um às tarefas que propõe”.

Está também convencida que “o excelente trabalho que a escola realiza seria impossível sem o empenhamento de todos” e dá exemplos, “realizam-se muitas reuniões com docentes, funcionários e alunos, neste caso Conselhos de Delegados”.

A propósito da participação dos alunos, ressalva que quando se criou este conselho foi uma “coisa inovadora” pois “à época em que se começaram a fazer” essas reuniões era uma prática “completamente nova”.

O envolvimento de todas as pessoas na discussão e a sua participação, ainda que informal na decisão “permite recolher muita informação e harmonizar procedimentos, evitando conflitos e gerando participação”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Fernanda diz que “o trabalho colaborativo é corrente e incentivado” e o trabalho dos professores partilhado pois “o material é preparado em conjunto, os testes são analisados e feitos em conjunto, toda agente troca impressões sobre a melhor forma de resolver dificuldades”, pode mesmo falar-se em “trabalho interdisciplinar”, além de que todos se relacionam “muito bem uns com os outros”.

Florinda confirma que se “aposta no trabalho colaborativo e se incentiva à planificação em conjunto e à harmonização dos conteúdos”.

Francisco defende que “um trabalho eficaz pressupõe o trabalho colaborativo pois mesmo um bom líder, sem apoio de outros não vai longe” e embora sublinhe que “temos um excelente líder” não esconde que “todos dão o seu melhor contributo”.

Recordando que “é conveniente ter presente a evolução desta escola que quando começou foi muito estigmatizada pois era uma escola da periferia e só vinham para cá os alunos que não “cabiam” nas outras” sente que este facto negativo “contribuiu para criar um certo espírito de corpo e de entreajuda entre professores quase todos muito novos”, mas que desde que João é presidente “esta união se têm acentuado e reforçado”.

Guilhermino defende que João “aposta na colaboração de todos e sabe escolher os colaboradores”. Considera que “é exigente e não brinca em serviço, mas quer toda a gente envolvida e consegue que as pessoas não lhe digam não”.

“As pessoas não lhe negam colaboração” mas, em contrapartida, também sabem que contam com ele em todas as situações. Ele aposta no trabalho colaborativo e consegue que todas as pessoas se coloquem ao seu lado”.

Mário considera haver “um esforço permanente para que o relacionamento entre todos seja o melhor possível e isso é a pedra de toque do que aqui se passa”.

Destaca que “toda a comunidade escolar – alunos, professores, pais, funcionários, comunidade – se sente motivada e empenhada e todos dão o seu melhor contributo para o melhor funcionamento da escola, seja em actividades formais seja em actividade de complemento curricular”.

“A cooperação também se expressa na troca de experiências, de materiais” como forma de melhorar metodologias e apresentações e “de tentar captar a atenção dos alunos, de os envolvermos na aprendizagem”.

Paulo concorda que João “aposta muito no trabalho colaborativo, tirando partido das pessoas com quem trabalha, escutando-as e dando-lhes também iniciativa e meios para que possam trabalhar para alcançar objectivos comuns”.

Regina testemunha que “ele gosta de ouvir os outros, formula as suas ideias e consegue pô-las em prática com a ajuda de todos”. Reconhece que João “é um líder forte mas que sabe escutar e que apela à participação”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, Romão, Ana e Maria Inês sentem que João mantém com eles “uma atitude muito colaborativa. Sempre que temos um problema, seja a AE, seja qualquer aluno ele está disponível para nos ajudar a resolver”.

e) A perspectiva dos representantes do pessoal não docente

Fernando reconhece que João “valoriza muito o trabalho de equipa e a colaboração entre todos” e evoca as dificuldade resultantes da “avaliação do desempenho” que originou “alguma crispação” mas que se conseguiu ultrapassar “com muito sentido de conjunto” porque “as pessoas sentem-se muito motivadas” o que se deve à acção de João “ao ter conseguido colocar a escola num nível tão elevado que toda a gente tem orgulho em aqui trabalhar”.

Maria Orlanda acha “que ele se preocupa muito em obter a colaboração de toda a gente e acompanha muito o trabalho de todos”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Albertino tem testemunhado a existência de “um assinalável esforço para que se trabalhe em colaboração, nomeadamente com os pais” reconhecendo que João “foi o impulsionador da realização de acções de formação para pais, nomeadamente no domínio informático”.

g) A perspectiva do representante da Junta de Freguesia

António pensa que o tipo de actividades que se desenvolvem na escola “é a prova evidente de que [João] aposta no trabalho colaborativo, pois sozinho não ia a lado nenhum”. E não tendo dúvidas que “tem de haver um líder” e que “ele é esse líder” reconhece que ele “tem o apoio empenhado de muitas outras pessoas”. E invocando conversas privadas com João, remata, “Ele próprio já mo tem dito, sem o apoio de todos não conseguiria fazer o que faz e que está à vista de todos”.

h) A perspectiva da representante da Comunidade

Ana tem verificado que “há uma aposta evidente no trabalho colaborativo mesmo com os representantes da comunidade que são chamados a participar activamente” e está convicta que “aquilo que diferencia esta de outras escolas é a possibilidade de se participar realmente na vida da escola, não se trata de uma mera formalidade, mas de real participação”.

2.6. Partilhar a liderança: formar equipas

Critério de desempenho: Para além das pessoas individualmente consideradas, são as equipas que mudam as escolas. Daí a importância de os líderes serem capazes de partilhar a sua liderança e construir equipas coesas e produtivas.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Jorge sabe que João “tem a noção de que sozinho não consegue nada” e que a formação de boas equipas é fundamental. “Ele forma as equipas, motiva as pessoas, exige delas, muitas vezes critica-as positiva e negativamente, mas sabe que precisa delas e se necessário é capaz de dar um passo atrás quando sente que está a exagerar, ainda que pelo bem da escola”.

Embora sem pôr em causa a liderança de João acha que “a equipa de gestão se complementa, quer em termos de funções, quer em termos de actuação” até “de personalidades e esta é uma mais-valia da liderança no seu conjunto para se agir com coesão e produtivamente”.

Reconhece que às vezes o papel de João o obriga a ser mais exigente, aparecendo os outros responsáveis como “mais tolerantes, servindo como contrapeso” ao que alguns às vezes podem considerar como exigência excessiva de João.

Por vezes acontece que João pode mesmo chegar a “discutir com alguém, mas depressa lhe passa, colocando uma pedra no assunto e não alimentando qualquer reserva”.

Maria José defende que “nesta escola não há individualismo na gestão do processo pedagógico e o trabalho de equipa é a base de um trabalho colaborativo em que todos os professores da mesma especialidade participam” e assinala o papel positivo de João que “sempre nos motivou para este trabalho e para o seu aprofundamento”.

b) A perspectiva da Presidente da Assembleia de Escola

Celina defende que, “pelas suas características”, João “é um excelente líder de equipas sendo capaz de encontrar as pessoas certas para cada projecto de conjunto. O trabalho realizado na escola assenta no trabalho de equipa e na participação de todos, pelo que toda a gente «veste a camisola» e aceita os desafios”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Fernanda diz que “o trabalho de equipa é sempre incentivado” e que João “recorda-nos regularmente que é fundamental fazer o trabalho em colaboração”. Acentuando que “tudo se faz com espírito de equipa, de partilha, de complementaridade”.

Florinda atesta que “ele próprio se considera elemento de qualquer equipa”. A atitude de João “é a de alguém que participa e está informado sobre tudo o que se passa e age como se também participasse de cada equipa”.

Francisco sabe que é prática comum João “solicitar a participação de todos” para integrarem “equipas sobre as mais variadas matérias” e assinala que ele “sabe ajustar as características de cada um e aproveitar as mais-valias individuais para um bom resultado colectivo”.

Elogia-lhe a capacidade para “delegar e tirar o melhor partido do contributo de cada um no trabalho de equipa. A maior parte dos docentes está integrada em equipas do tipo de organização de turmas, concepção de regulamentos, análise estatística de resultados”.

Também assinala que João “ouve muito os alunos através da Assembleia de Delegados, da Associação de Estudantes” e faz o “mesmo com a Associação de Pais” e remata, “há verdadeiramente trabalho colaborativo nesta escola”.

Guilhermino também sublinha a capacidade de João que “sabe muito bem formar equipas e tirar partido das capacidades das várias pessoas que trabalham na escola e criar equipas coesas e que apresentam resultados”.

Reconhece que “ele é muito exigente com ele próprio e isso dá-lhe autoridade moral para exigir dos outros, sempre com espírito de equipa”.

Mário sublinha a ideia de que “nesta escola trabalhamos em equipa e que o presidente é o líder incontestado desta grande equipa pedagógica responsável pela escola e pelos seus projectos”.

E confessa “Sinto que faço parte de uma grande equipa porque não me sinto desamparado, quando há qualquer problema sei que posso contar com o apoio dos colegas e da direcção e que posso contar com o apoio do presidente”.

Reconhece que “há uma interacção permanente e o trabalho de conjunto é a base das realizações da escola. O trabalho colectivo envolve a direcção da escola e os órgãos intermédios numa partilha muito grande, sem competições sem sentido e com grande espírito de corpo”.

Paulo não duvida que João “assume sempre o comando, é o timoneiro, o que vai ao leme, ninguém disputa o seu papel, mas o trabalho é feito em equipa”, e exemplifica, “antes de se celebrar o contrato de autonomia ele ouviu toda a gente para que todos pudessem dar contributos e foi dessa discussão que saiu a ideia da criação de um Centro Tecnológico em Educação, visando dar resposta às dificuldades sentidas pelos professores para a produção de conteúdos electrónicos”.

Regina defende que João “é um grande organizador de equipas, que não só sabe ouvir, como sabe mobilizar e entusiasmar, chamando todos à participação”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, Romão, Ana e Maria Inês sublinham que João “trabalha muito em equipa, mas ele é que toma muitas das decisões. Sempre que nós vimos para tratar de qualquer assunto e ele não está, pedem-nos sempre para voltarmos para podermos falar com ele, o que é natural pois ele é que é o presidente e ele é que lidera”.

e) A perspectiva dos representantes do pessoal não docente

Fernando analisa a questão de forma irónica dizendo que João “costuma dizer que não é omnipresente, nem omnipotente, mas ele acaba por poder sê-

lo através das equipas que cria, o que faz com que o seu «espírito» esteja sempre presente. O espírito de equipa é um dos segredos da escola”.

Esta forma de a escola se organizar tem tantas potencialidades que Fernando assinala que “este espírito permite a integração fácil até dos professores novos que chegam à escola e rapidamente se sentem parte do colectivo”.

Maria Orlanda confirma que João “aposta muito no trabalho em equipa, aqui somos todos uma equipa, Temos todos à vontade para falarmos uns com os outros e isso contribui muito para que as coisas funcionem”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Albertino sabe “que há equipas para a realização de projectos e em todos os órgãos se nota este espírito de funcionamento em equipa, designadamente nos departamentos. A liderança do Prof. JP assenta neste pressuposto”.

g) A perspectiva do representante da Junta de Freguesia

António confirma, “eu tenho conhecimento de que tudo quanto se faz nesta escola é feito em equipa, mas todos os membros das equipas têm imensa confiança nele”, referindo-se obviamente a João.

E não pondo em causa a pluralidade das opiniões e a participação de todos, afirma “não quer dizer que não sejam tidas em consideração as ideias de todos e que possam ser acolhidas todas as contribuições” mas sempre em função de uma orientação de João “que é um verdadeiro chefe de equipa, um verdadeiro líder”.

h) A perspectiva da representante da Comunidade

Ana também não duvida que “o trabalho em equipa é muito característico desta escola, mesmo os professores trabalham muito em equipa, os grupos disciplinares partilham muito o trabalho, vejo-os regularmente

reunidos a trabalharem em conjunto em planificações e em preparação de actividades”.

2.7. Envolver a Comunidade

Critério de desempenho: A missão da escola será impossível se a comunidade não a compreender nem partilhar. Um líder tem um papel fundamental em estabelecer pontes com as famílias, com as autarquias, com todos os actores relevantes da comunidade. Se não houver sintonia nos objectivos e partilha de valores a missão da escola dificilmente deixará de fracassar.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Jorge não tem dúvidas que João “é o grande elemento de contacto com todos os membros da comunidade. O grande papel dele, a sua missão, é transpor a escola para a comunidade”.

Relativamente a alguns pais, Jorge tem uma visão muito crítica “os pais às vezes olham para a escola como um depósito de alunos” e sublinha o papel de João que se obstina “em desmontar esta visão errada”.

Jorge destaca o papel da escola na promoção desta aproximação “a escola convida a Associação de Pais a integrar actividades suas no próprio Plano de Actividades da Escola e isso é fundamental para melhorar a imagem da escola e fomentar uma escola de sucesso”.

E recorda que a própria escola, por exemplo, já realizou cursos de “formação informática em regime pós-laboral para os pais” como forma de os aproximar da escola e de lhes fornecer ferramentas para que melhor descodifiquem a informação que lhes chega.

Mas não são só os pais, João tem-se empenhado e “conseguido envolver também as autarquias e empresas na vida da escola, o que melhora as condições de funcionamento desta e projecta a sua imagem junto da comunidade”.

Maria José concorda que “aqui há um grande envolvimento da comunidade” e dá o exemplo da “ceia de Natal” aberta “a toda a comunidade educativa, pais, familiares, amigos” e que teve “uma enorme adesão e participação”.

Mais, “o presidente da Associação de Pais está cá sempre, a autarquia apoia-nos muito sempre que solicitada. A escola está muito entrosada com a comunidade em geral”.

b) A perspectiva da Presidente da Assembleia de Escola

Celina acha que “a prova mais evidente de que assim é são as actividades que a escola realiza em conjunto com todos os actores externos, famílias, autarquias, empresas, em iniciativas que também mobilizam todos os alunos”. E dá o exemplo das “iniciativas temáticas tipo exposições e cortejos evocativos que mobilizam todos os actores educativos internos e externos”.

Relativamente à participação da autarquia destaca que esta “apoia com meios logísticos ou financeiros, mas participa pouco na Assembleia de Escola, por razões internas e sem qualquer culpa da direcção da escola”. Quanto às famílias “são muito exigentes com a escola, mas já nos conhecem bem e confiam no nosso trabalho”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Fernanda não tem dúvidas quanto ao facto de João procurar “envolver sempre a comunidade, estabelecendo contactos com os pais, a autarquia, as empresas, escolas de outros países” e refere que “habitualmente realizamos uma actividade anual fora da escola e aberta a toda a comunidade com enormes níveis de participação. Sobretudo procura-se um grande envolvimento dos pais, pois em isso dificilmente em casos mais difíceis se consegue alcançar o sucesso”.

Florinda sabe que João se esforça “para que a comunidade se envolva nas actividades da escola, através da associação de pais e autarquia” e destaca que “nos últimos tempos tem havido um evento público na cidade, a céu aberto, em que a escola mostra todas as actividades realizadas ao longo do ano lectivo” e remata, “procura-se que haja sintonia com a comunidade em todos os objectivos principais”.

Francisco reitera “o que já disse antes sobre o envolvimento dos pais e o mesmo se passa com a autarquia e com empresas e associações”. A propósito

da participação das várias direcções da Associação de Pais entende que têm “desempenhado um papel muito positivo no apoio aos projectos de intercâmbio escolar, por exemplo, o que só é possível com a sua participação empenhada” e também foram “muito importantes para se conseguir obter a construção do ginnodesportivo” e destaca um projecto da Associação de Pais “que consiste em premiar os melhores alunos por ano e por ciclo”.

Também a “autarquia participa em iniciativas da escola apoiando logisticamente” assim como “tem havido também envolvimento de empresas, mesmo com alunos com necessidades educativas especiais em projectos pré-profissionais e outros de apoio a estágios e intercâmbios.

Guilhermino concorda que João “aposta muito no envolvimento da comunidade e há muitas iniciativas de participação de elementos exteriores, sejam pais, seja a autarquia ou outras forças”. João “tem uma excelente relação com as autarquias e sabe gerir bem essa relação”, bem como os contactos internacionais de que Guilhermino destaca “um intercâmbio com o Brasil muito importante, também com França, Inglaterra, isto para dizer que há uma grande preocupação de abrir horizontes e sair dos muros da escola”.

Mário destaca a “liderança existente e o espírito da escola assumido colectivamente” defendendo que se funda “na envolvimento da comunidade, pais e autarquias, empresas e associações. Só isso permitiu viabilizar o projecto com o Brasil e encontrar apoios e patrocínios para que as viagens de intercâmbio sejam possíveis”.

Relativamente à atitude dos pais assinala que houve evolução positiva “dantes os pais «despejavam» os filhos nas escolas, agora nota-se uma grande mudança de atitude na forma como participam e se envolvem. Os resultados são excelentes pois dificulta muito conseguir-se o sucesso dos alunos sem o envolvimento dos encarregados de educação”.

E está convicto que “tem de haver espírito de equipa entre professores e pais, escola e comunidade. A cooperação neste domínio é muito importante e a atitude nesta escola, inspirada na liderança do JP, é de total abertura e cooperação ao Meio”.

Paulo destaca “o curso de formação para encarregados de educação” como prova do envolvimento mútuo tal como “a Ceia de Natal aberta às famílias de todos, sejam membros de escola, sejam da comunidade”.

Relativamente à autarquia “também há relações muito boas, há parcerias em eventos, como as festas feitas fora da escola, sob a forma de festivais temáticos, no ano passado foi “Vinte anos, anos vinte” de comemoração dos vinte anos da escola”.

Regina faz coro com as opiniões anteriores, “a relação com a família e a comunidade é excelente. São organizadas actividades que envolvem todos e quer os directores de turma, quer qualquer professor, se necessário, estão disponíveis para ajudar as famílias em qualquer problema que surja com os alunos. A Câmara colabora muito nas iniciativas da escola, como outras forças da comunidade”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, Romão, Ana e Maria Inês são de opinião que João “tenta sempre manter uma proximidade com os pais e com toda a gente que interage com a escola, muito em particular com os alunos. Ele tem aquela noção, talvez por ser pai e ter uma filha da nossa idade, conhece os problemas e olha para nós não só como presidente, mas também como pai”.

e) A perspectiva dos representantes do pessoal não docente

Fernando atesta que “toda a comunidade quer e tem prazer em participar na escola” e cita vários exemplos, “ainda ontem a escola da Quinta da Lageosa (escola agrícola) veio propor uma parceria para que alunos com NEE possam ir lá fazer aulas práticas. A Parkúrbis (parque tecnológico da Universidade da Beira Interior) pretende que os professores da escola lá vão fazer formação nos cursos de educação e formação de adultos. O CITEB (centro de formação profissional) também mantém colaboração regular com a escola, o IEFB também”.

Também a Câmara Municipal da Covilhã apoia regularmente a escola e a Associação de Pais “mantém uma colaboração estreita com a escola, não só de carácter formal mas também de apoio a projectos”. A própria “UBI (Universidade da Beira Interior) também mantém colaboração regular e muitas

empresas da região onde os nossos alunos fazem estágios. As próprias grandes superfícies comerciais apoiam e às vezes financiam actividades”.

Maria Orlanda tem a certeza que “aqui não há reservas relativamente à comunidade. Os alunos estão muito envolvidos na vida da escola e o mesmo se passa com as suas famílias que participam em muitas actividades e a própria autarquia. Costumamos fazer uma festa anual em que todos participam e em que há uma grande sintonia”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Albertino, como responsável da Associação de Pais testemunha “que há uma evidente abertura aos pais e uma colaboração permanente” Por exemplo, “em todos os finais dos períodos há actividades de complemento curricular e os pais são sempre chamados a participar”.

A relação existente entre João e a direcção da APEE “está muito para além do formal e existe um verdadeiro espírito de cooperação. Por exemplo, professores da UBI têm vindo à escola fazer conferências para actualização em vários ramos do saber. Também no campo do empreendedorismo tem havido colaboração”.

g) A perspectiva do representante da Junta de Freguesia

António dá o seu próprio exemplo como garantia “o facto de eu estar aqui é a prova de que ele consegue envolver a comunidade e estou certo que em todos os sectores da Covilhã a sua qualidade é reconhecida e consegue merecer a estima e a admiração de todos. Até porque se entrega de alma e coração à sua missão como educador e gestor escolar”.

h) A perspectiva da representante da Comunidade

Ana concorda que “o envolvimento da Comunidade é uma preocupação fundamental da liderança desta escola. A autarquia é que nem sempre participa como devia. Da parte da escola há um esforço para que todos os

elementos da Comunidade participem. Os pais são incentivados a participar e há uma orientação clara no envolvimento da Comunidade”.

2.8. Avaliar e inovar

Critério de desempenho: Os líderes de sucesso são positivos, inovadores e conscientes dos riscos. A avaliação e a inovação são instrumentos essenciais da sua acção e elementos que credibilizam as suas propostas e mobilizam para a consecução de resultados.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Jorge assegura que João “é uma pessoa capaz de correr riscos, mas controladamente. A inovação é sempre pensada, definida e implementada, mas está sempre aliada à parte financeira, e essa passa pelo Conselho Administrativo, porque a inovação pedagógica está dependente da existência de meios financeiros”.

As ideias inovadoras não chegam e há condições materiais a considerar, por isso Jorge apesar de considerar que João “tem boas ideias” não esconde que “é preciso financiá-las e isso reconduz para a existência de uma boa equipa de gestão” pelo que conclui que “a inovação pedagógica estimula um exercício orçamental mais equilibrado e mais equitativo, pelo que ambas têm se estar sempre interligadas”.

Jorge acentua a busca da qualidade por parte de João que “consegue fomentar o sucesso através da avaliação, nomeadamente através do Observatório de Qualidade que avalia os resultados obtidos pelos alunos e o desempenho dos docentes”.

Para este efeito “foram desenvolvidos instrumentos de avaliação específicos que permitem fazer estas avaliações. Os resultados dos alunos são colocados pelos professores numa plataforma de intranet e são observados a posteriori pelo Observatório de Qualidade a cargo de um grupo de professores que semanalmente reúne, analisa e propõe soluções, no âmbito da componente não lectiva dos docentes”.

Segundo Jorge “a avaliação também é feita pelo CE que produz um esquema síntese com conclusões para ser analisada pelo líder. Ele concentra-se nas relações interpessoais e a equipa prepara-lhe os elementos síntese que ele avalia”.

Maria José também acentua que João “é uma pessoa muito inovadora que está sempre um pouco à frente e que ambiciona ter sempre mais, não para ele mas para a comunidade que ele lidera pois há um sentimento geral de apropriação colectiva que leva a que todos sintam a escola como coisa sua”.

Quanto à avaliação ela “é permanente e a atestá-lo está o Observatório de Qualidade que é um instrumento de monitorização dos resultados escolares. As metas estão agora consignadas no Contrato de Autonomia e os resultados são analisados nos departamentos, nos grupos disciplinares e no Conselho Pedagógico para definição de estratégias e melhoria de resultados. Os efeitos desta metodologia são visíveis na própria melhoria dos resultados”.

b) A perspectiva da Presidente da Assembleia de Escola

Celina considera que “a inovação e as preocupações com a avaliação são uma constante e uma preocupação permanente do JP que ele consegue estender a toda a escola”. O Observatório de Qualidade também lhe merece uma referência como “um bom exemplo de como a avaliação está enraizada e envolve todos. Com base nas informações disponibilizadas, todos os professores colocam no Observatório os resultados de todas as avaliações, é possível analisar os resultados e pensar em estratégias de superação dos resultados menos positivos. Há uma prática de monitorização permanente do trabalho que se vai fazendo. Tudo isto são práticas de inovação que se iniciaram aqui sob a direcção do JP”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Fernanda não tem dúvidas que “tudo na escola é objecto de avaliação, nomeadamente através do Observatório de Qualidade, e os resultados são analisados detalhadamente para que se possam ajudar os alunos a superar as suas dificuldades. A inovação também está expressa na nossa atenção à avaliação pois quando iniciámos este processo nenhuma escola fazia isso. O processo de avaliação e autoavaliação é permanente. O objectivo é alcançar a qualidade e o sucesso”.

Florinda considera João “uma pessoa profundamente inovadora e com preocupações permanentes de avaliação e monitorização de tudo o que se faz”. Acha-o “um presidente que lança desafios ousados, que à primeira impressão as pessoas às vezes duvidam que possam ter sucesso, mas que se vem a verificar a sua oportunidade. Valoriza as atitudes inovadoras dos outros e incentiva à inovação, transformando o convencional em inovado”.

Francisco acha que no capítulo da inovação “estamos sempre um passo à frente, o que significa que o JP tem, indiscutivelmente, capacidade de inovação e de levar os outros com ele. Há inúmeros projectos mas, por exemplo, relativamente ao processo de autonomia e apesar de alguns terem manifestado algumas reservas, ele sempre insistiu e acabou por «arrastar» todos para este projecto.

Também lhe reconhece “uma grande preocupação com avaliação dos resultados do processo ensino-aprendizagem, mas também com tudo o mais. Há uma monitorização permanente e todos os responsáveis têm de fazer relatórios sobre a sua actividade e resultados conseguidos avaliando-se a consecução dos objectivos definidos no Plano de Actividade Anual. Como ele anda sempre pela escola acaba por ter sempre informação actualizada e não apenas a que lhe chega por canais formais”.

Guilhermino concorda que João “preocupa-se sempre em estar na primeira linha. Se pressentir que alguma coisa está para sair ele preocupa-se em estar logo á frente” e cita o exemplo da avaliação dos professores, “ele tomou a iniciativa de estudar bem o assunto, partilhar com todos e enquanto noutras escolas está tudo um pouco perdido, aqui estamos preocupados, mas tranquilos” e elogia a sua abrangência do seu conhecimento, “ele domina e conhece todos os assuntos.

Também reconhece “o bom relacionamento com a Associação de Estudantes” e a prática de ouvir muito os alunos “o que lhe permite ter uma ideia muito consistente sobre o que se passa na escola”.

Mário acha que “nesta escola há uma preocupação permanente com a avaliação e a inovação é uma forma de estar. A liderança procura estar sempre à frente do que se faz noutras escolas e tudo o que se faz tem de ser avaliado”.

O processo avaliativo tem várias vertentes e instâncias, “em Conselho Pedagógico analisa-se a evolução dos resultados, seja da aprendizagem seja

dos projectos, seja das visitas de estudo, dos planos de recuperação dos alunos. (...) Os resultados dos alunos são avaliados e comparados horizontal e verticalmente, vistos no contexto do conjunto das disciplinas, dos resultados anuais, dos resultados de cada professor. O Observatório de Qualidade, onde todos os resultados são carregados, é o principal instrumento para análise de dados e é a partir dele que todos os professores podem partilhar a informação.

E conclui, “há uma verdadeira cultura de avaliação e esta está ligada com a inovação. Não é possível inovar sem avaliar”.

Paulo sabe que “um dos objectivos da escola é a aposta na inovação, que traz sempre mais-valias para o sucesso dos alunos, e a avaliação é uma preocupação permanente seja a dos resultados dos alunos, seja dos inúmeros projectos em que a escola se envolve”.

Regina salienta que “na escola há uma cultura de avaliação e quando uma estratégia de avaliação não tem sucesso procura-se outra. O JP também mantém uma atitude permanente de inovação quer ao nível estritamente pedagógico, quer em iniciativas que normalmente as escolas não conhecem”.

Como por exemplo, “a escola possui um infantário que acolhe crianças dos professores e funcionários, bem como de pessoas exteriores à escola” e há outros “projectos diversificados em que a escola participa” que permitem chamar a atenção para o que de melhor se vai fazendo e contribuir para a “troca de experiências, a aprendizagem com os exemplos dos outros e são uma fonte de inovação”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, Romão, Ana e Maria Inês não têm qualquer dúvida que João é um inovador “pelo que já dissemos e por tudo o que esta escola tem que as outras não têm e que a torna muito cobiçada. Todos querem vir para cá. A preocupação de avaliar todas as actividades é uma constante e com isto procura-se saber o que está bem e superar as insuficiências para poder melhorar”.

e) A perspectiva dos representantes do pessoal não docente

Fernando, prefere colocar a tónica na avaliação do desempenho dos funcionários que considera “uma ferramenta de trabalho pois a autoavaliação permite ganhos significativos no conhecimento do funcionamento da organização, neste caso da escola” e confirma que João “consegue transformar um processo que é de certa forma antipático, num instrumento positivo de trabalho, diagnosticando problemas e motivando para o aperfeiçoamento”.

E não tem dúvidas que “o processo de avaliação global, seja do desempenho, seja dos alunos, é uma constante. A inovação é uma atitude. Tentamos estar sempre um passo à frente. Fazemos benchmarking e queremos aprender com quem faz melhor e isso é uma atitude que é estimulada pelo próprio presidente que mantém uma liderança muito activa no sentido de um espírito de inovação permanente”.

Maria Orlanda também considera “muito inovador, por exemplo, sempre que há possibilidade de a escola se envolver num projecto, é certo que a escola o fará por influência dele, também muitas coisas que aqui se fazem em termos pedagógicos, não se fazem noutras escolas, o mesmo também com os cartões electrónicos que fomos uma das primeiras escolas a disponibilizar”

Quanto à avaliação “ele também está sempre atento e quando faço alguma coisa menos bem, diz-me e eu também estou à vontade e digo-lhe com abertura. Isto é muito importante porque nos permite sentir bem no local de trabalho e acho que de uma forma geral as pessoas sentem-se bem a trabalhar aqui”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Albertino afirma que “há uma atitude permanente de abertura à inovação no sentido de obter melhorias de qualidade. No que concerne à avaliação a existência do Observatório de Qualidade demonstra até que ponto é inovadora a perspectiva avaliativa e importante a monitorização de toda a actividade de ensino-aprendizagem”.

g) A perspectiva do representante da Junta de Freguesia

António confirma que “há coisas que se fazem nesta escola e que não se fazem nas outras. Por exemplo a Junta atribui aos melhores alunos a medalha de bronze da freguesia, o que é um exemplo de uma iniciativa para premiar e incentivar os alunos e que é muito raro”.

h) A perspectiva da representante da Comunidade

Ana reconhece que “há uma preocupação com a inovação e com a avaliação também. O Observatório de Qualidade é uma ferramenta essencial para monitorizar o desenvolvimento das actividades e avaliar aprofundadamente a evolução dos resultados dos alunos”.

6

LIDERANÇAS, IMPACTOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Para além da opinião sobre os líderes importava aprofundar o conhecimento sobre o exercício das lideranças em cada escola e respectivos impactos, identificar especificidades organizativas e ensaiar um olhar prospectivo sobre o futuro da administração e gestão escolares, na perspectiva dos entrevistados.

No tratamento das entrevistas associa-se a cada categoria de pergunta o conjunto das respostas dos vários respondentes, de acordo com as respectivas funções, de forma a permitir uma leitura mais transparente e uma maior consistência das respostas agregadas.

1. Escola Dr. Joaquim de Carvalho

1.1. O líder *versus* a equipa

Na primeira parte da entrevista, cujo tratamento é feito no capítulo anterior, são feitas considerações sobre o desempenho do presidente do Conselho Executivo. Mas presidindo ele a um órgão, importava aclarar em que medida aquelas opiniões também abrangiam os restantes membros do conselho. No fundo, estava em causa fazer emergir o mérito pessoal e/ou colectivo, sendo certo que nos órgãos colegiais, como é o caso, nem sempre essas fronteiras são simples de determinar.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Carlos S. não tem “dúvidas de duas coisas, são preocupação de todo o órgão, mas com a marca do Carlos²¹⁷. Não é desempenho exclusivo do presidente, mas a iniciativa, na maior parte dos casos, é dele embora seja

²¹⁷ Carlos Monteiro, o presidente do Conselho Executivo, também referenciado como CM.

sempre apresentada para discussão e enriquecida com o contributo dos restantes elementos, se for considerada pertinente”.

Odete pensa que se aplica “a todo o órgão mas o Carlos tem um papel muito importante no aspecto da mobilização e do estímulo a todos. As suas características pessoais e a sua acção fazem dele o líder indiscutível”.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Fernando considera que “em termos de liderança ele é efectivamente o líder, mas tem elementos, muito importantes, vice-presidentes e assessores, que lhe sustentam a liderança. Nos bastidores os membros da equipa fornecem a base de sustentação que permite ao líder destacar-se”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Ana pensa que “fundamentalmente ao presidente, digamos que numa larguíssima percentagem ao presidente embora, em parte, também extensíveis aos restantes membros do executivo”, mas está convicta de que “a visão é do presidente”.

Carlos P. defende que “a equipa é fundamental no que diz respeito à partilha de competências e responsabilidades, ao tal trabalho colaborativo, e também é importante no aconselhamento, nas críticas que sugerem, nas iniciativas que também propõem” mas entende que “o papel fundamental cabe ao presidente” razão pela qual está convicto de que “com outro presidente a acção seria diferente. Sem desvalorizar a equipa, o papel do líder é fundamental. É um líder forte, sem dúvida”.

Heloisa tem boa opinião sobre a equipa “ funciona mito bem”, mas pensa “que o mérito está sobretudo na liderança. Ele soube cercar-se das pessoas adequadas”.

Isabel reparte os méritos, “são extensíveis a todo o órgão, pois eles trabalham como uma equipa muito coesa”, mas não deixa de sublinhar que apesar disso o papel do presidente é “marcante” e se “evidencia”.

Lurdes não deixa de sublinhar que Carlos “é a pessoa que tem mais facilidade de comunicação com todos, pais, alunos, professores”, mas chama a

atenção para o facto de trabalharem em equipa, “o trabalho não pode ser só de uma pessoa”, concluindo, “há mérito pessoal, mas também da equipa”.

Maria José torna extensivo a todo o órgão as afirmações feitas sobre Carlos, “há uma distribuição de tarefas e o resultado tem de ser creditado ao colectivo”, no entanto, sublinha que ele “se salienta, ele é que dá a cara, é ele que polariza a acção, é a ele que nos dirigimos preferencialmente”.

Maria Paula concorda, “o mérito é dele mas partilhado com a equipa. Se esta não o apoiasse ele sozinho não ia a lado nenhum ou seria um caminho solitário e penoso”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, José, Rui, Carlos e Luis consideram tratar-se de “um esforço da equipa que compõe o Conselho Executivo. Não é só o Presidente que toma decisões, mas sente-se que os outros membros também têm capacidade de decisão. Apesar de ser o “capataz” há toda uma equipa responsável”. Em síntese, “o colectivo é que faz a diferença”.

e) A perspectiva da representante do pessoal não docente

Anabela salienta que “é muito importante o trabalho colectivo. Ele pode ter as ideias, transmiti-las, mas necessita do apoio do restante órgão”. Na verdade, “eles constituem uma equipa”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Renato reconhece o papel claramente destacado de Carlos, “embora a equipa seja coesa e isso é muito importante”, mas “ele é um líder de banda larga no que respeita às emoções que transmite pois tem um espírito muito positivo e quando “engrossa um pouco a voz” isso tem um efeito demolidor e é uma afirmação de vontade e poder enorme”.

g) A perspectiva das representantes da Câmara Municipal

Teresa e Isabel são pragmáticas, “ninguém trabalha sozinho” e salientam que “a equipa é fundamental e há uma evidente complementaridade em toda a equipa que rodeia o líder”.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

António aceita que “ele tenha um papel fundamental”, mas não acredita “que seja possível ele fazer tudo sozinho”. Sublinha-lhe as qualidades, “deve-se muito a ele”, sem esquecer o colectivo, “mas os méritos devem ser partilhados. Um dos segredos da liderança é a delegação de tarefas”.

1.2. Líderes e lideranças

Importava esclarecer como era entendida a liderança na escola, se de forma vertical, e neste caso se personalizada no presidente ou exercida pelo órgão Conselho Executivo, ou se seria possível falar-se de liderança colectiva no sentido de amplamente distribuída e afirmada.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Carlos S. sublinha o equilíbrio entre órgãos, “apostamos muito na gestão intermédia, com particular destaque para os coordenadores de departamento, os directores de turma e Conselho Pedagógico”.

Odete salienta que a liderança é “polarizada no Conselho Executivo. Não se pode falar de liderança colectiva. Os departamentos ainda não exercem com autonomia as suas actividades. Alguns ainda estão muito dependentes das directivas do CE”.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Fernando entende a liderança como “essencialmente vertical” acentuando que Carlos se destaca claramente “dos outros elementos do CE”, mas ressalva que “não é excessivamente centralizada, nem desgarrada dos outros elementos”, concluindo que se trata de “uma liderança vertical mas não centralizadora”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Ana reconhece que existe “um trabalho colaborativo” mas acentua a existência de “uma liderança marcadamente vertical”. Nalguns aspectos “sente-se um trabalho de equipa, por exemplo, na equipa de horários, na equipa dos exames (...) mas sente-se muito mais a liderança vertical”. Não lhe parece apropriado falar de liderança colectiva, “há trabalho colectivo e colaborativo, mas há orientações que provêm de cima e que são para cumprir sem que haja participação colectiva na decisão”.

Carlos P. pensa o contrário, “é possível falar-se de liderança colectiva e embora pareça uma contradição com o que disse antes, existe delegação de responsabilidades nos coordenadores que podem tomar certas medidas com autonomia e sem necessidade de estarem sempre a pedir orientações”.

Heloisa também pensa que “é partilhada. Quando há qualquer problema há reuniões para ouvir e o Presidente gosta de tomar em consideração as opiniões diversas”.

Isabel julga exagerado “falar em liderança colectiva, mas também não é possível falar apenas de liderança vertical. Estaremos entre uma e outra. O processo passa sempre pela consulta, pela auscultação, mas quem toma as decisões é o CE pelo que nunca podemos falar de um colectivo”.

Lurdes coloca-se no lado contrário, “em minha opinião é possível falar de liderança colectiva pois muitas decisões são partilhadas pelo Conselho Pedagógico e outras pela Assembleia de Representantes”.

Maria José acha “que não se pode falar propriamente de liderança colectiva. Apesar de existir uma boa interacção entre a direcção e os órgãos de gestão intermédios, não se pode falar propriamente de liderança colectiva”.

Maria Paula tenta um ponto de equilíbrio, “se calhar há um bocadinho das duas”. Assinala a forte personalidade de Carlos que “de certa forma transmite-se às outras pessoas” e confessa que sente que participa nas decisões “porque sou consultada e parece-me que tenho algum papel de execução e de intervenção na minha área que não fazem de mim uma mera executora”. No fundo, sente que “há espaço de afirmação individual e de participação na liderança”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, José, Rui, Carlos e Luis consideram que a “liderança é colectiva, embora o Conselho Executivo ocupe um papel central. A Assembleia de Escola e o Conselho Pedagógico têm largas competências mas o CE é responsável pelo cumprimento das deliberações e é uma espécie de «coração da escola»”.

e) A perspectiva da representante do pessoal não docente

Anabela julga “que se pode falar de ambas. O conselho Executivo tem muita influência, mas o papel do presidente é marcante. A liderança colectiva exerce-se através de outros órgãos”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Renato é peremptório, “não há liderança colectiva. É marcada directamente pelo Conselho Executivo e, em particular, pelo Presidente Carlos Monteiro”. E sublinha, “a sua visão estratégica não se confunde com a de mais ninguém. Ele joga na primeira divisão; os outros na divisão inferior”.

g) A perspectiva das representantes da Câmara Municipal

Teresa e Isabel consideram que “não se pode falar de liderança colectiva. A liderança é do conselho executivo e muito centrada no líder”.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

António também não tem dúvidas, “a liderança não é colectiva. O líder é ele. Não se fala do CE, mas do presidente”.

1.3. Liderança vertical, colectiva, partilhada

Se é reconhecida a existência de manifestações de liderança colectiva é necessário ir ao fundo da questão e avaliar até onde levam as fronteiras do seu exercício, identificando quem a exerce e como se exerce, descrevendo os mecanismos que a viabilizam e as pessoas ou órgãos envolvidos.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Carlos S. ressalta “a sistematicidade em termos de reuniões agendadas com a premência do que se pretende tratar. No fundo, procura-se articular orientações que cada um assume responsabilmente liderando a sua aplicação nas respectivas estruturas”.

Odete fala da existência de “alguma partilha de responsabilidades ao nível do CE, mas isso não anula o papel do Presidente, não se pode falar de liderança colectiva, mas partilhada, embora com graus de responsabilidade diferenciados”.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Fernando considera que Já ter respondido na anterior. (Entende a liderança como “essencialmente vertical” acentuando que Carlos se destaca claramente “dos outros elementos do CE”, mas ressalva que “não é excessivamente centralizada, nem desgarrada dos outros elementos”, concluindo que se trata de “uma liderança vertical mas não centralizadora”).

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Ana considera que as estruturas intermédias são “um pouco frágeis e é por isso que não me parece que se possa falar em liderança colectiva”.

Carlos P. aponta “os coordenadores dos departamentos e a comissão de horários, tendo esta um papel importante na criação de condições para implementar medidas pedagógicas decididas em Conselho Pedagógico”.

Heloisa destaca o CE “ao nível executivo”, o Conselho Pedagógico “em termos pedagógicos” pois é “onde estão presentes os coordenadores dos departamentos e dos directores de turma, um representante dos funcionários, um representante da associação de pais e dois alunos e todos podem emitir a sua opinião e votar. Ao nível da Assembleia de Escola tomam-se decisões que vinculam toda a escola”.

Isabel considera já ter respondido na anterior. (Julga exagerado “falar em liderança colectiva, mas também não é possível falar apenas de liderança vertical. Estaremos entre uma e outra. O processo passa sempre pela consulta, pela auscultação, mas quem toma as decisões é o CE pelo que nunca podemos falar de um colectivo”.)

Lurdes idem. (Coloca-se no lado contrário, “em minha opinião é possível falar de liderança colectiva pois muitas decisões são partilhadas pelo Conselho Pedagógico e outras pela Assembleia de Representantes”.)

Maria José também. (Acha “que não se pode falar propriamente de liderança colectiva. Apesar de existir uma boa interacção entre a direcção e os órgãos de gestão intermédios, não se pode falar propriamente de liderança colectiva”.)

Maria Paula considera o Conselho Pedagógico como “uma das expressões da liderança colectiva”. Também “cada departamento tem um espaço próprio semanal de articulação curricular para debater, gerir tudo o que diz respeito à prática lectiva, às inovações pedagógicas, é um espaço essencial”. Está, pois, convicta de que “este processo tem permitido uma maior fluidez da decisão e da acção e tem sido essencial e fantástico e cada semana há sempre coisas novas e novos desafios. A partilha e a interacção são essenciais para o crescimento do colectivo, o que tem dado muito bons resultados, mesmo na motivação dos colegas que, de outra forma, se sentiriam mais sozinhos e menos empolgados”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, José, Rui, Carlos e Luis identificam “a Assembleia de Escola, o Conselho Pedagógico e os coordenadores dos departamentos” como actores da liderança colectiva.

e) A perspectiva da representante do pessoal não docente

Anabela faz um retrato dinâmico da interacção entre os órgãos. “O Conselho Pedagógico é ouvido. O Presidente do executivo pode ter uma ideia, mas o CP acabar por gerar outras e mudam-se as propostas. Também a Assembleia de Escola exerce as suas competências. Penso que seja mesmo o órgão mais importante pois o CE administra, mas está subordinado á Assembleia”. Anabela está convencida de que “há uma liderança colectiva mas fortemente marcada pela liderança do CE e do Presidente deste que exerce uma grande influência”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Renato considera a resposta à anterior como elucidativa do seu pensamento sobre a matéria. (É peremptório, “não há liderança colectiva. É marcada directamente pelo Conselho Executivo e, em particular, pelo Presidente Carlos Monteiro”. E sublinha, “a sua visão estratégica não se confunde com a de mais ninguém. Ele joga na primeira divisão; os outros na divisão inferior”.)

g) A perspectiva das representantes da Câmara Municipal

Teresa e Isabel sentem que “o conhecimento da escola não é suficientemente aprofundado para se poder responder a esta pergunta”.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

António reforça o que já respondera na questão anterior, “Não existe liderança colectiva”.

1.4. Reacções à liderança

Quando se está perante uma situação de liderança importa saber como ela é encarada. Pode ser aceite com entusiasmo, discutida, considerada uma inevitabilidade ou até dispensável.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Carlos S. até quantifica, “75% com entusiasmo. Pode haver alguma reticência, mas na generalidade a liderança é bem aceite, tanto mais que resulta de processos eleitorais e não de nomeações”.

Odete considera que “não é considerada dispensável. Pelo contrário, é considerada indispensável e aceite com entusiasmo”.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Fernando considera que a “liderança é indispensável” e que “nenhum grupo sobrevive sem liderança”. Associa a ausência de liderança ao “laxismo” e pensa que assim “não se vai a lado nenhum. Se cada elemento fizesse prevalecer os seus interesses, que visão de futuro existiria?” Também está convicto que “nos órgãos de gestão tem de haver um elemento que assuma a inovação e o comando, se não chega-se a impasses. Pode o líder ser democrático, ouve os outros, mas é o líder”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Ana sabe “que alguns consideram-na como uma inevitabilidade outros com entusiasmo havendo oscilação decorrente das situações que se vão colocando e do que cada um pensa sobre a bondade das decisões”.

Carlos P. está convencido que “em geral é aceite com entusiasmo. As pessoas que trabalham aqui reconhecem o papel do líder, o seu valor e têm consciência da importância da sua acção para todos nós na melhoria de todas as condições da escola e sobretudo das aprendizagens”.

Heloisa sente que “a liderança é bem aceite embora por vezes discutida, sobretudo visando uma melhor informação”.

Isabel também concorda que “a liderança é bem aceite pela maioria (...) não direi com entusiasmo, mas é bem aceite e não é objecto de contestação”.

Lurdes, ao contrário, acha “que é discutida, ninguém aceita com entusiasmo, há discussão em torno das decisões”. Mas reconhece que “ninguém critica nas costas do Carlos Monteiro. Quando alguém tem alguma crítica a fazer faz directamente. Ele é receptivo a críticas”. E está convicta que “a liderança não é posta em causa”, pois “toda a gente lhe reconhece as qualidades que fazem dele um verdadeiro líder”.

Maria José pensa que “é discutida algumas vezes, mas é considerada inevitável. Dispensável, não. A maioria das pessoas, embora goste de fazer aquilo que entende, não são autónomas e precisam de alguém que vá gerindo e mandando”.

Maria Paula sente que “é aceite como necessária, encarada de forma muito positiva e vista como um apoio. Mesmo no meio das dificuldades actuais há a consciência de que a actual liderança tem conduzido a escola num sentido positivo o que é reconhecido mesmo pelos mais críticos, quando comparam com outras escolas”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, José, Rui, Carlos e Luís são pragmáticos, “sem liderança a escola não seria a mesma com a qualidade que é notória. Por isso é muito positiva. Em tudo tem de haver quem lidera”.

e) A perspectiva da representante do pessoal não docente

Anabela considera a liderança muito importante. “Cada um pode ter a sua opinião, mas têm de haver alguém que lidere para que as coisas não tomem vários rumos ao mesmo tempo. Alguém tem de assumir a responsabilidade. Se não houvesse liderança cada um preferiria as suas soluções e não as partilharia com os outros”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Renato não tem dúvidas, “com entusiasmo, claramente”.

g) A perspectiva das representantes da Câmara Municipal

Teresa e Isabel destacam a credibilidade com que é encarada a liderança “e não é contestada. A transparência da gestão, que não é autocrática, colhe a adesão interna e externa face às orientações que são aceites como positivas e produzem resultados”.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

António serve-se dos exemplos que lhe são próximos para responder. “Os professores que conheço e os alunos que passaram pela Associação levam-me a pensar que ele é que põe entusiasmo naquilo que faz e isso contagia as pessoas. Julgo que ele faz bem o trabalho de gestão e que é um verdadeiro líder”.

1.5. Liderança e atractibilidade da Escola

Quando uma escola pode ser considerada de referência porque as famílias e os alunos a preferem a outras, por lhe reconhecerem mais condições e qualidade, importa perceber que relação existe entre a liderança da escola e a atractibilidade que desperta.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Carlos S. sabe quanto é importante “a imagem que a escola passa para o exterior” apesar de não se pretender apenas que seja uma imagem “mas sim a própria realidade dos factos”. Em sua opinião “Isto explica o facto de existirem sempre mais candidatos do que vagas”.

Odete sabe muito bem que “a procura é muito superior à oferta e a liderança tem visibilidade e é reconhecida. A escola é conhecida por ter bons resultados e toda a gente sabe que a escola prepara bem os alunos”. A importância da liderança fica aqui comprovada, “a existência de uma liderança forte permite que a escola funcione melhor e isso potencia a atractibilidade da escola. Isto é reconhecido pelos pais”.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Fernando está convencido que a procura da escola “tem a ver com o resultado da liderança preocupada com o sucesso, a diminuição dos abandonos, pela melhoria das condições de trabalho, uma liderança que ouve e articula com os pais, uma liderança que abre às entidades empresarias da Comunidade, logo é uma liderança que produz uma escola atractiva e onde os alunos se sentem bem”. E salienta um outro aspecto, “passam-se anos escolares em que não se encontram processos disciplinares de má convivência entre os alunos ou entre estes e os professores”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Ana considera que “a existência de uma liderança claramente assumida potencia a procura porque demonstra a existência de objectivos claros, dá segurança a quem põe os filhos nesta escola e há uma certa garantia de resultados que aliás são divulgados publicamente”.

Carlos P. é peremptório, “não só pode, como tem”. Indirectamente, “através das medidas que implementa e de que os alunos usufruem e a imagem da escola que se vai construindo no exterior”, directamente “no modo como nas reuniões de início do ano ou nas jornadas culturais o discurso e a capacidade de comunicação do Carlos projectam a escola, a qualidade dos seus professores e as excelentes condições existentes para permitirem bons resultados aos alunos”. Afinal, “tudo isto é potenciado pela sua liderança”.

Heloisa acha “que é um factor importantíssimo”. Sem uma liderança forte, “não se conseguem obter os resultados que a escola apresenta pois os professores investem muito e trabalham para que os seus alunos obtenham sucesso. E para que isto se consiga a liderança é fundamental”. E serve-se dos exemplos pessoais para complementar a ideia, “é como na nossa casa com a educação dos filhos. Se não os soubermos educar e motivar não obteremos resultados. O Carlos consegue chamar a atenção quando algo não corre bem, mas salvaguardando o bom relacionamento pessoal mesmo quando existe incumprimento de regras”. E conclui chamando a atenção para um aspecto que considera decisivo, “o formalismo institucional não prejudica o bom relacionamento pessoal. Sem este jamais o formalismo institucional terá qualquer substância”.

Isabel assinala que “a liderança tem um papel muito importante, fundamental”. Em sua opinião, o facto de a escola ter atingido “o patamar que atingiu, ser uma escola reconhecida por um trabalho sério, que faz, pelos bons resultados que tem e pela preocupação constante em melhorar esses resultados”, só pode ser justificado pela liderança que tem, pois só “uma liderança muito forte permite isso”.

Lurdes não duvida que “a escola é vista como uma escola de sucesso, organizada, boas condições físicas, um quadro de professores estável, sem faltas, mesmo antes de haver aulas de substituição o absentismo era muito

baixo e muito preocupada com o sucesso dos alunos”, mas é a “liderança e a pessoa do Carlos Monteiro” que “potenciam esta imagem”.

Maria José sabe que a “existência de uma liderança forte pode potenciar os bons resultados dos alunos. Uma liderança afirmativa preocupa-se com os resultados dos alunos, não os deixa pelo caminho nem os abandona”. É o que acontece na escola, “os resultados dos alunos são objecto de apreciação todos os períodos”. Se há disparidades no aproveitamento dos alunos é necessário saber as causas. “Isto exige liderança, é preciso criar espírito colectivo, é necessário que todos se sintam a puxar para o mesmo lado e isso só se consegue com uma liderança claramente assumida”.

Maria Paula concorda que “a actual liderança potenciou resultados e aumentou a atractibilidade da escola. Não é só a liderança que está em causa para o exterior, mas está subjacente ao processo”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, José, Rui, Carlos e Luís estão convictos que “a liderança é um factor importante para a credibilização de uma escola e para a captação de alunos”.

e) A perspectiva da representante do pessoal não docente

Anabela acha “que a liderança é muito importante, mas esta escola já antes deste CE era considerada uma escola de elite”. A sua história profissional ajuda á compreensão do problema, “quando para aqui vim foi-me dito que vinha para a escola dos VIPs. A ideia era que aqui só entravam filhos de famílias mais abastadas e agora há alunos oriundos de todas as classes e muitos querem vir para cá”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Renato não tem dúvidas quanto ao facto de que “a escola é uma referência” e Carlos “contribuiu imenso para que assim seja. Uma liderança

activa é indispensável para a afirmação de uma escola, em qualquer circunstância”.

g) A perspectiva das representantes da Câmara Municipal

Teresa e Isabel sublinham que “a escola tem um quadro docente estável e de qualidade, é uma escola que herdou o prestígio do antigo liceu”, mas isso não é suficiente, “se não houver colaboração e liderança os resultados não poderão ser potenciados. Os docentes podem ser muito bons, mas se não houver orientação podem agir de forma desgovernada”. Em suma, “o papel do líder é insubstituível”.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

António, cuja experiência profissional releva do mundo empresarial, pensa “que é fundamental uma liderança assumida com clareza. Caso contrário a escola era igual a todas as outras. Veja-se que os alunos querem ir para lá e sabem que o ensino lá é exigente”.

1.6. Liderança e resultados

Quando numa escola os alunos obtêm boas classificações é comum considerar que isso se deve a um conjunto vasto de factores onde a qualidade do corpo docente e as características dos alunos assumem relevância. No entanto, a liderança também tem um papel importante, pelo que importava esclarecer como era equacionada, na prática, esta questão.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Carlos S. enumera “vários factores. A maioria dos alunos provém de sectores favorecidos. A existência de um corpo docente muito estável ajuda a que seja motivado. Temos funcionários auxiliares de acção educativa extremamente experientes”. Mas considera que “há a questão da liderança e essa não pode ser dissociada daqui. Podíamos ter tudo isto, mas não termos um projecto partilhado por todos, uma missão clara e assumida”.

Odete não nega a importância que atribui “também à existência de uma liderança afirmativa, pois esta contribui para o sucesso escolar ao fomentar a coesão e ao permitir reforçar projectos colectivos. A liderança permite que exista uma vigilância muito empenhada na prossecução dos objectivos e quando eles não estão de acordo com o que se espera se possam reorientar as acções”.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Fernando considera que a resposta à questão anterior responde também a esta. (“Está convencido que a procura da escola “tem a ver com o resultado da liderança preocupada com o sucesso, a diminuição dos abandonos, pela melhoria das condições de trabalho, uma liderança que ouve e articula com os pais, uma liderança que abre às entidades empresarias da Comunidade, logo é uma liderança que produz uma escola atractiva e onde os alunos se sentem bem”. E salienta um outro aspecto, “passam-se anos escolares em que não se encontram processos disciplinares de má convivência entre os alunos ou entre estes e os professores”.)

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Ana refere-se a uma “equação multifactorial” pois em sua opinião “são todos estes factores”, ressaltando a importância da liderança, dizendo que “é mesmo determinante – é o motor - porque intervêm na selecção dos recursos humanos, atrai alunos, cria confiança na comunidade”.

Carlos P. reconhece que “a liderança tem sido determinante. O empenho do professor quando é visto isoladamente não permite potenciar de forma tão ampla os resultados de aprendizagem quando comparamos com um trabalho coordenado que permite criar sinergias e energias que de outro modo não existiriam”. É por tudo isto que “a liderança é fundamental. Com os mesmos alunos e os mesmos professores os resultados não seriam seguramente os mesmos sem uma boa liderança. O resultado do empenhamento colectivo com uma liderança com as características descritas não é igual ao que existiria sem essa liderança. O todo não é apenas redutível à simples soma das partes”.

Heloisa pensa que se deve “a tudo isto, mas a liderança continua a ser um factor decisivo”. E dá exemplos, “se um docente começa a faltar é chamado, questionado e confrontado com a imagem que dá da escola sendo certo que a imagem do colectivo se reforça ou sai diminuída com as acções de cada um, (...) o controlo dos programas feito nos departamentos no final de cada período e divulgado em pedagógico (...) o Presidente exige uma justificação para o incumprimento”. Também nos departamentos se faz “uma análise das propostas de avaliação para levar a conselho de turma com propostas de remediação concertadas com o coordenador que podem ou não merecer a aprovação do conselho de turma a quem cabe a ratificação ou a definição de outras estratégias”. Enfim, “a liderança é responsabilizadora e nesta medida contribui para o sucesso”.

Isabel sabe que “a liderança também aqui desempenha um papel muito importante. Se a liderança não fosse forte e aceite as pessoas não trabalhavam com gosto, esquivavam-se e furtavam-se ao trabalho, não ao que lhes é institucionalmente exigido, mas ao trabalho voluntário que muitos professores continuam a fazer, mesmo sem serem remunerados por isso”.

Lurdes prefere sublinhar outras realidades. “Os alunos do básico vêm com bons resultados do segundo ciclo. A Matemática cerca de quatro. Depois

são alunos de um meio socioeconómico privilegiado, a maior parte dos pais talvez tenham uma escolaridade maioritariamente secundária e superior, pais que acompanham de muito perto os alunos e muito exigentes em relação ao processo de ensino. Todos estes factores se reflectem positivamente no sucesso dos alunos”. Apesar destes aspectos não enjeita que “a gestão tem aqui um papel fundamental pois a pressão para que haja bons resultados vem do CE e do líder, em particular. A liderança acaba por estar sempre subjacente a tudo o resto. Com outra gestão e outra liderança, eventualmente menos afirmativa provavelmente os resultados não seriam os mesmos”.

Maria José atesta que “seja o que for que se passe na escola não é deixado ao acaso. A escola tem alunos de escalões sociais elevados e um corpo docente estável e qualificado, mas se não fôssemos confrontados com os resultados e com o desejo de melhoria o sucesso seria diferente e isso torna indispensável uma liderança clara” Também não é menos verdade que “a escola não tem só alunos de níveis elevados e os outros também cumprem os objectivos, embora todos tenham a noção que a escola é exigente, talvez mais exigente do que outras”.

Maria Paula sublinha que “há um conjunto de factores que podem passar pelos alunos e pelo corpo docente, mas também passam claramente pela liderança. Se o líder quiser mas o conjunto não aderir os resultados serão negativos, mas a inversa também é verdadeira. Há um trabalho de conjunto a todos os níveis que não dispensa uma liderança proactiva, motivadora, dinamizadora”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, José, Rui, Carlos e Luís têm a noção de que “é todo um conjunto, os alunos, os professores, os funcionários e a liderança que coordena e faz avançar a escola”. Fazem uma referência especial aos funcionários que “nesta escola (...) são muito importantes, não criam conflitos e evitam problemas. Impõem o respeito pelo exemplo e pela consciencialização”. Também analisam o factor origem social dos alunos. “A origem dos alunos também têm aqui um papel muito importante pois os alunos desta escola têm origem social mais elevada do que as outras e a escola tem uma grande estabilidade e qualidade

do corpo docente”. A exigência académica é outro factor a considerar, “há muitos alunos que não vêm para a escola porque sabem que aqui se é muito exigente. Na escola há também as ARA (aulas de reforço de aprendizagem)”.

e) A perspectiva da representante do pessoal não docente

Anabela está convicta que se deve “também à liderança, ao facto de uma das preocupações ser que os alunos consigam aprender e quando isso não acontece se procurem as razões e se possa agir sobre elas melhorando a aprendizagem”. A qualificação do corpo docente é muito importante, “e também pesa o nível social dos alunos”. A aliança de “todos estes factores potencia os resultados. Também há a considerar o apoio dos pais em casa. A liderança de uma escola pode favorecer muito este aspecto pois quanto mais os pais se sentirem integrados na escola, mais se sentem responsabilizados e mais podem colaborar com a própria escola”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Renato não tem dúvidas, “porque ele exige resultados aos professores. Um líder tem de o fazer. Se os alunos têm resultados menos bons, o professor é chamado á responsabilidade. Um líder forte tem de ter autoridade para chamar os professores à responsabilidade, o que acontece neste caso”.

g) A perspectiva das representantes da Câmara Municipal

Teresa e Isabel consideram que a resposta à questão anterior se aplica “por inteiro aos alunos. Os alunos podem ter muitas qualidades, mas se a escola não lhes criar oportunidades, os professores não tiverem qualidade e a direcção não definir um rumo jamais conseguirão bons resultados”.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

António considera que “para além de todos os factores positivos, alunos de estratos sociais mais favorecidos, professores qualificados e um corpo

docente estável, boas instalações a liderança acaba por alavancar isto tudo e a liderança é o que faz a diferença”.

1.7. Liderança e Comunidade

Avaliar a importância da liderança como factor de afirmação na Comunidade era imperativo tanto quanto a importância de a escola se projectar para fora dos seus muros e estabelecer mecanismos de interacção e parceria com o Meio.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Carlos S. considera que “quando a direcção se preocupa com a afirmação da escola a nível local e até nacional fica bem patente o papel da liderança neste aspecto”.

Odete parece-lhe importante “porque há uma acção deliberada no sentido de articular esforços com outras escolas, harmonizando procedimentos e divulgando experiências, o que torna mais conhecida a escola, muito para além da área de influência natural”.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Fernando julga que é evidente uma vez que “esta liderança traz uma imagem de escola que para as outras escolas contém pontos a seguir, razão que justifica que o Carlos Monteiro já tenha ido a outras escolas partilhar os modos de gerir esta escola”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Ana defende que “uma liderança forte e reconhecida abre portas no Meio e faz com que o reconhecimento do trabalho produzido se expanda para além da zona de influência tradicional da escola”. Igualmente facilita “a penetração da escola na comunidade que se sente mais parceira, mais responsável por uma interacção mais estreita e mais predisposta a apoiar o trabalho realizado que visa uma maior eficácia”.

Carlos não tem dúvidas que “a existência de uma liderança forte e afirmativa projecta a imagem da escola, sobretudo porque os bons resultados

da aprendizagem, o bom ambiente da escola, o gosto em aqui se trabalhar e estudar fazem com que a escola seja referenciada e isso seria impossível sem uma orientação clara e sem um projecto estratégico partilhado mas com uma direcção forte”.

Heloisa pensa que “desempenha um papel importante pois passa para o exterior uma imagem bastante positiva da escola e da forma como esta funciona. Também partilhar as suas experiências e procurar aprender com a experiência dos outros”.

Isabel não duvida que “a liderança também aqui tem um papel importante no potenciar a imagem da escola no exterior. Sem uma liderança forte e assumida a projecção para o exterior é impossível e tudo se circunscreve aos muros da escola”.

Lurdes tem como adquirido que “por tudo o que afirmei antes tenho a certeza de que a liderança da escola é fundamental para a boa imagem da escola na Comunidade e para além dela. Mesmo as outras escolas reconhecem o nosso mérito e a capacidade da nossa liderança”.

Maria José não tem dúvida “que é muito importante e embora não concorde com os rankings”, reconhece que “uma liderança forte e consensual permite melhores resultados e isso traduz-se numa imagem positiva que pode ser levada muito longe, mesmo não havendo uma estratégia de comunicação orientada nesse sentido”.

Maria Paula julga ser “muito importante no estabelecimento de parcerias, no esbater de barreiras, no chamar o exterior para o interior e de projectar o interior no mundo fora da escola”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, José, Rui, Carlos e Luís consideram que é “muito grande até visível na questão das Jornadas Culturais. A liderança impulsiona a escola até na formação da cidadania e na abertura ao exterior”.

e) A perspectiva da representante do pessoal não docente

Anabela está convencida que “é fundamental, pois existindo uma liderança clara pode-se passar mais facilmente uma boa imagem. Neste caso a imagem da escola está para lá das fronteiras da Figueira. Muitos alunos vêm de fora visitar a escola e a escola realiza actividades que a projectam no exterior”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Renato reconhece que “uma liderança forte é indispensável para credibilizar a escola e torná-la respeitada. Pode não haver uma relação directa, mas no caso da escola Joaquim de Carvalho isso até se verifica de forma directa quando o director se afirma com o seu prestígio pessoal, que a escola acaba por capitalizar”.

g) A perspectiva das representantes da Câmara Municipal

Teresa e Isabel acham que “desempenha um papel relevante no sentido de conseguir o reconhecimento público do trabalho desenvolvido na escola”.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

António pensa que “desempenha um papel de representação e influência. A escola afirma-se através da pessoa do Presidente do CE, logo a liderança é um meio para influenciar, negociar, através da representação que tem e para divulgar a imagem da escola”.

1.8. Liderança e autonomia

Maior autonomia da escola pode significar a necessidade de lideranças mais fortes, mais personalizadas ou mais distribuídas. Daí a importância de clarificar como é encarado este desafio para a escola e para os seus protagonistas.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Carlos não tem dúvida nenhuma “que quanto mais autonomia mais responsabilidade mais necessidade de liderança e devendo esta ser, essencialmente, responsabilidade de um órgão e não apenas de uma pessoa”.

Odete reconhece que “o nosso contrato de autonomia na verdade é um mero compromisso, não um contrato, é mais nossa criação do que do ME, não nos foi outorgado, nós conquistámos esta autonomia”. De facto “em termos teóricos”, que não se aplica a este caso, “seria mais colectiva”. Nesta situação concreta “é o mesmo que já acontece, as soluções necessárias não se afastam da nossa prática actual”.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Fernando pensa que “o contrato de autonomia reforça a ideia de uma liderança mais forte e mais personalizada pois o gestor deixa de ser uma pessoa eleita e passa a ser nomeada, não em função de um trabalho realizado naquela escola, mas em função de uma imagem criada noutras escolas ou noutras áreas” e alerta para a possibilidade de que “como liderança forte pode gerar mais conflitos”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Ana pensa “que mais colectiva porque há um conjunto de atribuições que se forem mais participadas conseguirão ser mais valorizadas. Pode haver mais dificuldade no exercício e alguma conflitualidade, mas também se podem dar saltos mais qualitativos”.

Carlos confessa que ainda não percebeu bem “em que medida é que o contrato de autonomia vai potenciar a acção do Conselho Executivo ou seja não percebi bem o que é que se vai fazer que não se fizesse já anteriormente”. Apesar dessa dúvida e pela experiência da própria escola “julgo que suscitará uma liderança mais personalizada, capaz de criar mais cumplicidades através do domínio afectivo, levando as pessoas a colaborarem porque tomam o projecto como seu e não porque sejam obrigadas e também por se gerar empatia com o líder”.

Heloisa está convencida que “o contrato de autonomia não nos traz grande autonomia, ainda não é suficiente, é um pequeno passo, mas justifica-se uma liderança forte e personalizada, embora neste caso concreto passe sempre por uma auscultação dos pares. As decisões são preparadas, reflectidas e fundamentadas”.

Isabel está convicta que “a autonomia exige lideranças ainda mais fortes, mas mais colectivas. A autonomia exige mais decisão partilhada”.

Lurdes mostra algum cepticismo quando afirma que “isto tem funcionado sempre tão bem que não sei como é que o contrato de autonomia pode vir melhorar o que quer que seja. Acho que assim está bem, pois nem me apercebo de qualquer mudança”.

Maria José pensa que exige lideranças mais colectivas. “Há objectivos que para serem cumpridos não dependem de uma ou duas pessoas mas de um conjunto alargado, de um colectivo. O sucesso dos alunos é resultado de um trabalho de todos e não apenas de alguns”.

Maria Paula tem dúvidas e não tem uma opinião muito formada, “o contrato de autonomia ficou um pouco aquém do que esperava. O modelo actual de liderança corresponde às necessidades. Não sinto que o contrato de autonomia tenha acrescentado algo de especial ao que já existia”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, José, Rui, Carlos e Luís estão certos de que “exige um grande esforço de todos e o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido tem de ser continuado mas com inovação. A autonomia vem reforçar o bom trabalho que

já é feito. A liderança permite que o bom ambiente transforme a escola num lugar agradável e a autonomia só vem reforçar isto”.

e) A perspectiva da representante do pessoal não docente

Anabela reconhece que “na celebração do contrato de autonomia foi muito importante a liderança do Presidente do CE, apoiado pela restante equipa, dos vários órgãos da escola”. E sublinha que “para além da liderança personalizada é importante a colectiva porque todos sentem uma espécie de orgulho em que a escola tenha sido escolhida para beneficiar do contrato de autonomia”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Renato considera que o “ideal é que sejam fortes e colectivas, mas se não o puderem ser que sejam personalizadas pois fortes têm sempre que ser”.

g) A perspectiva das representantes da Câmara Municipal

Teresa e Isabel são de opinião que se torna “necessária uma maior centralização, logo isso exige maior personalização”.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

António, “Não conheço [a situação]”.

1.9. Líderes incontestados

Nas escolas existem vários órgãos, com diferentes representatividades e funções, nomeadamente o Conselho Executivo e a Assembleia de Escola²¹⁸. Por vezes questiona-se quem deve liderar, se o/a presidente de um ou de outro, o que justifica a clarificação procurada.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Carlos S. pensa “que há dois órgãos fundamentais a Assembleia de Escola que tem de ser mais activa e o Conselho Executivo a quem cabe dar sequência às deliberações daquela. Um terceiro elemento fundamental são as estruturas intermédias que medeiam a definição estratégica e a sua concretização”. No entanto chama a atenção para a necessidade de se estabelecer a ponte entre a decisão e a execução, fala mesmo no “estabelecimento deste fio condutor que vem da Assembleia até à execução da decisão” e que “terá que se reflectir numa liderança que garanta o rumo estabelecido”.

Odete não tem dúvidas, “deve ser do presidente do Conselho Executivo, pessoa que reconhecidamente possa exercer a liderança e ser visto como tal”.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Fernando pensa que “o presidente da Assembleia de escola deve ser a imagem da escola até em função das competências da AE, mas uma escola tem por natureza um funcionamento que não pode estar dependente da actividade da AE”. Assim, terá de ser da “pessoa do presidente do CE que deve surgir essa liderança e por isso a liderança deve ser sempre muito mais com um espírito democrático do que autocrático por forma a que possa haver um diálogo permanente entre as duas entidades visto que ambas devem ter o mesmo objectivo”.

²¹⁸ Denominação legais dos órgãos à data em que foram realizadas as entrevistas.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Ana não duvida que “o presidente do CE é que deve ser o grande líder, por um lado, pela representatividade e pela proximidade com o Conselho Pedagógico, este dois órgãos devem estar sempre em respiração mútua, e por outro porque compete ao presidente do CE estabelecer as pontes com todos e é o único que está em condições de fazer isso”.

Carlos P. recorrendo á sua experiência considera “que o principal papel de liderança deve ser do Presidente do Conselho Executivo. A Assembleia de Escola é um órgão de fiscalização, não de liderança. Ao presidente do CE compete pôr em prática os projectos e nesse sentido é indispensável que se lhe reconheça liderança”.

Heloisa acha que “deve continuar a ser o Presidente do Conselho Executivo, um professor da escola e que conheça bem o meio e a eleição é o processo mais democrático. Se a escola fosse dirigida por alguém de fora não se conseguiria o sucesso que temos. Há aqui uma grande empatia entre os docentes e a liderança da escola”.

Isabel considera que deve ser “o presidente do Conselho Executivo porque é a pessoa que está sempre presente, está sempre na escola, é a pessoa que tem a visão do todo e do pormenor, é a pessoa que no fundo tem a visão estratégica do que se deve e pode fazer e tem um conhecimento profundo de tudo o que se passa na escola”. E desabafa, “nunca entendi como é que a Assembleia de escola pode ser o órgão máximo da escola se se limita a reunir três vezes por ano”.

Lurdes pensa que “deve ser o presidente do CE pois é ele que coordena as actividades todas, logo deve ser ele o rosto da escola”.

Maria José inclina-se para “o presidente do Conselho Executivo. Porque se fosse distribuído por várias pessoas a responsabilidade também se diluía um bocado e os utentes da escola gostam de saber com quem devem falar e tratar os assuntos. A diluição de responsabilidades, na minha opinião, não daria frutos positivos”.

Maria Paula considera que “deve haver uma gestão executiva forte que centralize dinheiros, logística, obras, mas o Conselho Pedagógico deve ter sempre um papel relevante na vertente pedagógica porque é nesse órgão que

se faz uma articulação mais geral, mais abrangente, mais transversal e nos departamentos a mais específica. No Pedagógico faz-se a síntese”. Naturalmente que “as grandes linhas estratégicas da escola devem ser definidas não só pelo líder mas pelo conjunto. Mas acho que o motor disto tudo é o Pedagógico e não a Assembleia de Escola”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, José, Rui, Carlos e Luís não têm dúvidas que “o papel dos alunos e dos pais devia ser mais relevante na gestão das escolas. Devia haver mais representatividade dos alunos. Os alunos deviam tomar consciência mais cedo da sua importância na escola e que a sua intervenção pode ser muito importante. A participação dos alunos na gestão das escolas pode ser muito positiva”.

e) A perspectiva da representante do pessoal não docente

Anabela pensa “que a liderança está sempre subjacente no presidente do CE e ele é que tem de ter a capacidade para transmitir as ideias e as necessidades aos outros órgãos. A liderança pode ser colectiva, mas ao presidente compete fazer a síntese que permite definir a estratégia”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Renato não tem dúvida quanto ao facto de que deve ser “o presidente do órgão executivo seja ele presidente ou director. Não vejo como pode ser de outra maneira pois ele é que está quotidianamente na escola e assume as decisões que fazem funcionar o estabelecimento”.

g) A perspectiva das representantes da Câmara Municipal

Teresa e Isabel pensam que “em qualquer organização acaba por ser quem domina o órgão executivo. É este que acompanha os problemas do dia-a-dia e toma decisões diárias”.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

António defende que “quem tem de assumir a liderança é o presidente do CE porque é ele que conhece bem a escola, o pessoal, e que tem legitimidade por ter sido escolhido. O papel executivo cabe-lhe, é a ele que compete definir caminhos”.

1.10. Administração e pedagogia. As duas faces da moeda

Em geral, os gestores escolares em Portugal são mais conotados, nuns casos, com actividades pedagógicas, noutros, mais identificados com questões administrativas. Importava esclarecer qual o entendimento prevalecente.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Carlos S. considera que “em termos genéricos e até há cinco ou seis anos atrás era vista como uma função meramente administrativa. Hoje já não é assim, há uma preocupação enorme com a vertente pedagógica, coisa que sempre aconteceu nesta escola. Cada vez mais são as preocupações pedagógicas que se afirmam porque a escola é um corpo vivo que faz parte da sociedade e que se alimenta dessa interacção com o meio”.

Por esta razão “hoje um líder de uma escola tem de ser, essencialmente, um líder pedagógico, pelo que não vejo um líder numa escola que não seja um professor. Julgo que o facto de os representantes da comunidade não estarem presentes num órgão executivo não os inibe nem impede de participarem activamente nas decisões já que têm assento, nomeadamente, na Assembleia de Escola e no Conselho Pedagógico, órgãos por onde passam todas as linhas orientadoras da vida da escola”.

Odete tem idêntica opinião, “neste momento é mais a parte pedagógica”.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Fernando partilha do mesmo ponto de vista, “em geral são mais conotados com a função pedagógica”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Ana tem opinião diferente, “no geral é a função de administração. Nesta escola com ambas, embora com uma dominância mais na administração”.

Carlos P. não duvida que “o primado deve ser pedagógico e as decisões que toma sobre a gestão da escola devem ser orientadas, antes de mais, de um ponto de vista pedagógico”.

Heloisa pensa que deve ser com “as duas” e tomando como exemplo próximo a gestão de Carlos, refere que “é um ótimo administrador e um bom gestor de recursos, mas a questão pedagógica está sempre presente, é uma grande preocupação”.

Isabel defende que deve ser “com ambas. Aqui na escola há uma fortíssima preocupação com as questões pedagógicas, mas a administração também é importante. Sinceramente penso que com ambas”.

Lurdes partilha do mesmo ponto de vista, “com as duas, embora o Carlos se preocupe essencialmente com a função pedagógica”.

Maria José pensa que são “mais conotados com a função de administração, mas não é esse o caso aqui. Aqui há uma ligação muito grande à função pedagógica, o que é muito positivo pelas razões já expostas anteriormente”.

Maria Paula não duvida que “neste caso concreto com ambas. No geral também me parece ser assim mas não possuo elementos suficientes para expressar uma opinião fundamentada”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, José, Rui, Carlos e Luís têm a certeza que “nesta escola é a pedagógica, mas há muitas em que se preocupam com as questões administrativas. Nós precisamos de um CE que para além das questões administrativas sobreponha os problemas dos alunos”.

e) A perspectiva da representante do pessoal não docente

Anabela considera que “ambas estão associadas porque a administração dos recursos tem de estar ligada às funções pedagógicas. Se não houver recursos não pode haver resultados pedagógicos e ele tem de saber gerir as duas”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Renato está convicto que “o que faz com que uma escola seja boa é quando o presidente se ocupa de ambas. Se se ocupa só da administrativa nunca pode ser boa. O que faz dar o salto é quando se ocupa de ambas”.

g) A perspectiva das representantes da Câmara Municipal

Teresa e Isabel pensam que tem de ser “com a função administração”, essencialmente porque “a sobrecarga de alterações legislativas e exigências de relatórios, projectos e outros, não deixam aos presidentes dos conselhos executivos tempo para se dedicarem mais aos assuntos pedagógicos”.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

António tomando como base a sua experiência julga que “estão mais conotados com a função administração. Eu olho para eles como administradores e gestores e não como responsáveis pedagógicos. À semelhança de uma empresa um gestor não se ocupa das questões profissionais, mas sim da gestão”.

1.11. Professores *versus* Comunidade

Tradicionalmente tem competido aos professores de cada escola o papel de maior relevância na eleição dos seus dirigentes. A possibilidade²¹⁹ de os representantes das comunidades locais, onde as escolas estão inseridas, passarem a assumir um maior protagonismo neste processo justifica o seu aprofundamento.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Carlos considera que “a gestão deve ser feita pelos professores. Os outros actores já têm a sua representação/participação nos órgãos indicados e não parece que a experiência seja negativa ou deva ser substancialmente alterada, se houver uma boa liderança”.

Odete não lhe parece que “o que está a correr mal na educação resulte de um défice de participação dos pais e das autarquias”. Em sua opinião “já têm a suficiente” embora “simplesmente muitas vezes não participam”. E considera que este “não é um pecado exclusivamente português” pois muitas vezes “os pais têm falta de tempo ou de preparação para poderem participar”.

Em sua opinião “a sociedade civil não se costuma intrometer nos assuntos das escolas” e além do mais se “os pais já têm participação na Assembleia de Escola (...) porquê terem participação no Conselho Pedagógico?”. Por tudo isto acha “que está bem como está. A sua liberdade de intervenção já está garantida. Relativamente às autarquias e outros representantes da comunidade também acho que está bem a representação actual”.

b) A perspectiva do Presidente da Assembleia de Escola

Fernando tem para si que “as escolas devem ser tão mais respeitadas quanto mais responsabilizarem os pais na educação dos próprios filhos. Para alguns há um pouco a imagem de que aí se aprende, aqui se socializa, aqui se

²¹⁹ Entretanto consumada pelo DL 75/2008, de 22 de Abril.

dá educação. Estou de acordo com as duas primeiras, mas não com a terceira que é obrigação dos pais”.

E tem opinião definitiva sobre a matéria, “não concordo que no órgão mais representativo da escola os professores estejam em minoria. Muitas vezes, no modelo actual, se há quórum deve-se aos professores e não vejo as forças vivas com capacidade para apresentarem projectos de escola nem vejo nos pais conhecimentos capazes de construir uma escola, pedagógica e administrativamente uma escola e tenho muito medo que sejam as autarquias a assumir este trabalho”.

E não esconde a sua apreensão, “este medo releva do facto de este poder ser o caminho para municipalizar as escolas e perder-se o sistema nacional e as escolas passarem a ser instrumentalizadas pelas forças políticas mais influentes dos municípios”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Ana defende “a abertura da escola à comunidade e a participação das forças da comunidade na escola”. Mas pensa que “o actual enquadramento é suficiente, embora reconheça que devia ser mais consistente, sobretudo a participação dos pais que podia e devia ser mais do que um “queixume” e sustentar-se em projectos que contribuam para a melhoria das aprendizagens”. Não esconde a sua opinião crítica para com os pais que se queixam “mas pouco contribuem”. Também considera que “da parte das autarquias e de outras forças da comunidade a participação é muito reduzida e podia ser qualitativamente diferente mesmo no actual enquadramento”.

Carlos também manifesta apreensão, “se a classe docente estiver em minoria no órgão representativo pode sentir-se esvaziada de competências e o sistema pode ser menos democrático pois os professores deixam de poder escolher o seu líder. Na minha opinião o actual enquadramento legal é adequado. Também acho que não há soluções universais. Há soluções que podem ser melhores para umas escolas e piores para outras em função dos respectivos contextos”.

Heloisa não tem dúvidas, “o que está, está bem e não há necessidade de mudar uma vez que esses elementos da comunidade já têm representação na Assembleia de Escola e no Conselho Pedagógico”.

Isabel não tem nada contra o facto de a escola ser “mais aberta à participação dos pais e das comunidades locais” mas quanto a tirar o papel preponderante aos professores “é que eu não concordo”. Nem entende “como é possível um órgão tão importante e que vai no fundo “controlar” toda a actividade da escola poder ser presidido por uma pessoa que não é professor e que não vive essa actividade no dia a dia”.

Considera a participação dos pais como “absolutamente fundamental” e considera que se deve “fazer o esforço necessário para que os pais participem cada vez mais e isso é muito importante”, realçando que se nota “um crescendo de participação dos pais, o que é muito positivo. As forças da comunidade podem e devem participar na escola mas não em maioria ou a presidir. Actualmente já participam pois têm assento na AE e parece-me suficiente”.

Lurdes não concorda “que forças exteriores à escola estejam em maioria nos órgãos da escola. Devia-se privilegiar a participação dos professores. Os pais já têm uma representação equilibrada” pelo que não considera necessário que seja aumentada. Ao nível pedagógico e como os pais não estão “no terreno deturpam, muitas vezes, as situações. Não vejo necessidade de os pais participarem mais do que já participam actualmente. Relativamente às autarquias não sei muito bem embora ache que há uma boa relação. Penso que em termos de representação de forças exteriores às escolas a legislação actual parece-me bem”.

Maria José considera que “está bem assim. Acho que por vezes a participação dos pais e das comunidades locais perturba o funcionamento das escolas. Porque as pessoas extra-escola muitas vezes não sabem como isto funciona, os problemas que há para resolver e algumas vezes querem impor a sua vontade, o que é impossível”.

Para reforçar o seu argumento apresenta um exemplo recente, “este ano a associação de pais queria que fosse implementado o ensino do Espanhol, sem cuidarem de saber se havia professores habilitados”. Também “se as turmas são grandes, o professor tem dificuldade em chegar a todos os alunos

com o mesma atenção e os pais muitas vezes não compreendem isso. Os pais, às vezes, contestam as metodologias utilizadas pelos professores, embora não tenham qualquer formação para se pronunciarem sobre coisas que não conhecem. Por isso acho que mais participação exterior pode tornar ainda mais complexo o processo e gerar mais conflitualidade. Nesta escola a Associação de Pais já tem um bom nível de participação, mais será indesejável. Os outros elementos da comunidade não levantam problemas”.

Maria Paula não tem dúvidas “que os pais e os alunos têm um papel importante”, mas pensa que “ao nível da gestão já estão representados no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola. Tenho dúvidas sobre se deveriam ter mais peso”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, José, Rui, Carlos e Luís acham “que deve continuar como está. O actual presidente do CE passou por todos os patamares e é por isso que está em condições de perceber as aspirações dos alunos e concretizá-las. Não somos favoráveis à profissionalização da gestão”.

e) A perspectiva da representante do pessoal não docente

Anabela considera “muito importante toda a participação desde que fosse positiva. Há muitas pessoas que dão opiniões mas não se integram. Esta forma não é positiva. Acho que neste momento já há muita participação, não sei se seria necessário mais, mas devia ser mais efectiva”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Renato sabe que “os pais são maioritariamente desinteressados” e não esconde que conhece “casos incríveis de desinteresse dos pais na educação dos seus próprios filhos pelo que apenas acho que deviam ser mais ouvidos, mas no actual nível de desenvolvimento do país não julgo que devam ter mais poder nas escolas”.

Sobre a situação real da escola assinala que “actualmente há apenas uma reunião geral de pais no início do ano lectivo” e que “depois disso a interacção do Conselho Executivo é exclusivamente com a Associação de Pais, enquanto representante dos pais, mas a verdade é que a Associação é como algo que está a flutuar desligado dos outros pais. Somos representativos porque somos eleitos, mas não estamos em contacto com os pais e não temos a certeza de representar de forma plena o pensamento maioritário dos pais”.

Renato fala de “uma massa amorfa de pais que não é contactada, mas que era importante ser mais ouvida. Não me parece que queiram mais poder, mas sim ser ouvidos. Deviam ser obrigatoriamente ouvidos antes de certas decisões. Mas ponto final, apenas ouvido”.

As suas reflexões críticas, apresentadas em tempo ao CE da escola já estão a ter reflexos “pois a gestão da escola vai fazer reuniões com os representantes dos pais de cada turma. Aliás há uma lacuna legal pois a lei que regulamenta as Associações de Pais não prevê nenhuma articulação com o Decreto-Lei 115^a, que prevê que haja representantes de pais de cada turma”.

No futuro, está convencido que se vai fazer “esta articulação na Joaquim de Carvalho” embora existam “professores que não aceitam a presença de representantes dos pais nas reuniões dos conselhos de turma, o que contrariou a ideia que eu tinha ao nível da direcção da escola”.

g) A perspectiva das representantes da Câmara Municipal

Teresa e Isabel são de opinião que “o modelo de participação actual dos pais é suficiente”. Quanto às autarquias acham que “não estão preparadas, mesmo em termos de recursos humanos, para terem uma acção mais activa nas escolas. Não quer dizer que não venham a ter”. E têm uma opinião muito crítica sobre “a experiência de participação da comunidade, por exemplo, no Conselho Municipal de Educação, demonstra que não funciona, pois as pessoas não dominam a linguagem nem os problemas”.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

António pensa que “depende” e tem receios quanto a “abrir demasiado a escola à influência dos pais”, acha que “pode ser perigoso no sentido de adulterar alguns princípios”. Recorda que “na última assembleia houve uma proposta dos pais para introduzir o Espanhol sem cuidar de saber se havia condições para tal. O projecto da escola tem de estar acima e para além dos grupos de interesse representados nas escolas. As pessoas devem ser consultadas e envolvidas mas devem ser definidos os limites da sua influência para que a escola não prossiga interesses meramente de grupos”.

2. Escola Quinta das Palmeiras

2.1. O líder *versus* a equipa

Na primeira parte da entrevista, cujo tratamento é feito no capítulo anterior, são feitas considerações sobre o desempenho do presidente do Conselho Executivo. Mas presidindo ele a um órgão, importava aclarar em que medida aquelas opiniões também abrangiam os restantes membros do conselho. No fundo, estava em causa fazer emergir o mérito pessoal e/ou colectivo, sendo certo que nos órgãos colegiais, como é o caso, nem sempre essas fronteiras são simples de determinar.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Jorge considera-as “extensivas a todo órgão. Um líder não sobrevive sozinho. Um bom líder necessita de uma boa equipa”.

Maria José vai no mesmo sentido “são extensíveis a todo o órgão já que ninguém lidera sozinho nem consegue resultados sem uma equipa. Uma boa liderança pressupõe uma boa equipa”.

b) A perspectiva da Presidente da Assembleia de Escola

Celina acha “que devem ser extensivas a todo o órgão. A constituição do CE é decisiva e o JP²²⁰ sabe escolher bem os elementos da sua equipa, embora seja o líder incontestado”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Fernanda pensa “que está mais centrado no JP. Julgo que funcionam em equipa, cada um com funções definidas mas o JP tem um papel central”.

Florinda reconhece que “a equipa da gestão complementa-se, ele rodeou-se de pessoas que são um pouco os seus braços, mas ele é a cabeça.

²²⁰ João Paulo, o presidente do Conselho Executivo

Ele é o mentor, os outros são fazedores, mas a quem é exigido o desempenho de excelência”.

Francisco considera evidente que “todo o órgão de gestão é importante, mas o cerne é o JP. Os outros dois elementos são fantásticos, mas ele é o pólo em torno do qual tudo gira”.

Guilhermino sabe que “o Conselho Executivo funciona muito bem, a equipa é excepcional e nesta medida o que se diz do presidente é extensivo aos restantes membros, embora exista mais protagonismo do presidente”. Mas não se dispensa de assinalar “se calhar muito do mérito que ele tem advém da qualidade dos seus colaboradores mais directos”.

Mário acha “que o JP se destaca embora todos os elementos contribuam para o todo. Todos dão o seu melhor contributo, mas o JP destaca-se nitidamente”.

Paulo é de opinião que se aplica “também ao órgão. Não se trata de um poder unipessoal, mas partilhado com os responsáveis directos. O JP sabe tirar partido dos colaboradores e, desde logo, dos colaboradores mais directos que o apoiam e contribuem para o sucesso da sua liderança”.

Regina pensa “que é extensivo a todos. O JP tem muitas iniciativas e é um bom líder, mas se não houvesse participação de todos as coisas não avançavam. Ele é bom, mas a equipa de que está rodeado também é muito importante. Um líder sozinho não pode fazer nada. O essencial é o colectivo, embora o papel do presidente seja insubstituível.

Regina invoca a sua experiência para atestar o que diz, “esta escola é como uma família e eu que estou cá desde o princípio, fui a presidente da primeira Comissão Instaladora, sei que este aspecto tem-se vindo a acentuar”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, Romão, Ana e Maria Inês reconhecem que “são extensivas a todo o órgão. Aqui nesta escola todos trabalham com o mesmo objectivo e o presidente consegue passar a sua mensagem e conseguir que a preocupação com o nosso sucesso, pois é isso que está em causa, seja uma preocupação de todos”.

e) A perspectiva dos representantes do pessoal não docente

Fernando aponta “todo o órgão devido à cultura de trabalho colaborativo e espírito de equipa”.

Maria Orlanda acha “que se estendem a todos, embora o Prof. JP tenha um papel muito importante”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Albertino reconhece “que existe o órgão e cada elemento procura fazer o seu papel o melhor possível e fazem, mas a liderança corresponde ao presidente”.

g) A perspectiva do representante da Junta de Freguesia

António é de opinião que “também se aplica aos outros elementos do Conselho Executivo pois todos colaboram e acho que falam no seu todo, embora toda a gente saiba que ele é o rosto desta escola”.

h) A perspectiva do representante da Comunidade

Ana pensa que se aplica “ao órgão no seu todo, embora ele se destaque como líder do grupo”.

2.2. Líderes e lideranças

Importava esclarecer como era entendida a liderança na escola, se de forma vertical, e neste caso se personalizada no presidente ou exercida pelo órgão Conselho Executivo, ou se seria possível falar-se de liderança colectiva no sentido de amplamente distribuída e afirmada.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Jorge reconhece que existe “uma liderança colectiva mas exercida pelo CE, embora interpretada de formas diversas pelos vários membros. A liderança tem que ser una, coesa, objectiva. O papel do JP é o de mediador de conflitos e o rosto da escola”.

Maria José é de opinião que a “liderança é vertical e exercida pelo órgão executivo, que tem um funcionamento colegial, com um papel de relevo para o presidente. Não quer dizer que os outros órgãos da escola não participem, mas falar em liderança colectiva talvez seja excessivo”.

b) A perspectiva da Presidente da Assembleia de Escola

Celina pensa que “ao longo dos tempos tem-se vindo a acentuar a preponderância do JP nesta liderança. Nos primeiros tempos havia mais partilha de decisão, parece-me, mas isso pode dever-se ao facto de já existir uma equipa muito rodada e também por causa da experiência que ele foi adquirindo e que reforça a sua liderança”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Fernanda acha “que acaba por ser colectiva porque alastra ao resto da escola”.

Florinda pensa o contrário “liderança colectiva não existe, é vertical”.

Francisco “não lhe chamaria uma liderança vertical porque a vida desta escola não está personalizada no JP, embora ele tenha um papel muito

relevante. Prefiro vê-lo como um motor, mas que não dispensa todos os outros contributos, embora não se possa falar em liderança colectiva”.

Guilhermino é de opinião que “o JP centra muito da liderança da escola, embora se apoie muito no noutros e não apenas nos elementos do CE, o que permite que eu diga que existe de certa forma uma liderança colectiva”.

Mário pensa “que é colectiva. O presidente não é o dono e senhor da verdade, embora lhe caiba um papel decisivo. Ele é a cabeça, mas todos têm um papel a desempenhar. As grandes decisões são tomadas colectivamente, embora o presidente seja, muitas vezes, o mentor delas”.

Paulo não tem dúvidas, “tem de haver sempre um líder e nota-se que há uma liderança vertical, mas não é uma liderança vertical autocrática, mas com capacidade de ouvir as pessoas. A porta do líder está sempre aberta, mas ele tem sempre a última palavra. Penso que não se pode falar de liderança colectiva, embora os outros pares também tenham um papel importante”.

Regina considera que “a liderança parte do Presidente mas a partir do bom relacionamento e do saber comunicar há um empenho por parte do corpo docente. O JP é muito firme no que diz e no que faz, mas acaba por haver uma liderança colectiva que se expressa através da intervenção dos elementos que fazem parte da equipa do órgão de gestão, bem como dos coordenadores de departamentos, Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, Romão, Ana e Maria Inês consideram a liderança “colectiva pois todos participam nas decisões e o presidente discuta as suas opiniões com toda a gente, compete-lhe tomar as principais decisões”.

e) A perspectiva dos representantes do pessoal não docente

Fernando considera existir “uma liderança vertical centrada no presidente”.

Maria Orlanda concorda, “há uma liderança vertical personificada no Prof. JP.”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Albertino considera que “existe uma liderança vertical mas é assumida pelo conjunto do órgão e não apenas pelo presidente, embora lhe caiba um papel preponderante”.

g) A perspectiva do representante da Junta de Freguesia

António sente que não tem “informação aprofundada sobre este aspecto, embora tenha um diálogo fácil com toda a gente”, mas reconhece não conhecer “o suficiente” para se pronunciar.

h) A perspectiva da representante da Comunidade

Ana acha “que há uma liderança colectiva porque todos os órgãos da escola e a própria associação de pais e os representantes da comunidade que participam nos órgãos da escola são chamados a participar no processo de tomada de decisões”.

2.3. Liderança vertical, colectiva, partilhada

Se é reconhecida a existência de manifestações de liderança colectiva é necessário ir ao fundo da questão e avaliar até onde levam as fronteiras do seu exercício, identificando quem a exerce e como se exerce, descrevendo os mecanismos que a viabilizam e as pessoas ou órgãos envolvidos.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Jorge entende que “é exercida pelo CE”.

Maria José considera que, “como já disse na anterior, acho que não há uma liderança colectiva, embora haja participação de todos os órgãos”.

b) A perspectiva da Presidente da Assembleia de Escola

Celina defende que “nos primeiros tempos talvez se justificasse falar em liderança colectiva, mas hoje não me parece. Acho que devia haver mais partilha e menos decisão pessoal. São saudáveis as visões diferenciadas da realidade ao nível da decisão”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Fernanda inclina-se para “o conjunto das pessoas, no sentido de que todos estão mobilizados para o sucesso dos alunos. As próprias pessoas são capazes de agir com autonomia pois já estão muito entrosadas e actuam como uma equipa.

Florinda considera que respondeu na anterior. (“liderança colectiva não existe, é vertical”.)

Para Francisco “não existe”.

Guilhermino pensa que “os outros membros do CE e outras personalidades que andam aqui pela escola, colegas mais antigos, a própria mulher dele, a presidente da primeira Comissão Instaladora, os coordenadores dos departamentos. Ele consulta formal e informalmente muita gente antes de

tomar decisões. O conjunto dos órgãos da escola funciona, não são apenas órgãos formais como acontece noutras escolas”.

Mário considera que se testemunha “na partilha da decisão” que existe entre “a Assembleia de Escola, o Conselho Pedagógico, os departamentos, os grupos disciplinares”, também em “reuniões com os auxiliares, associação de estudantes, pais, enfim, há de facto uma participação alargada que em minha opinião traduz uma liderança colectiva no sentido de partilhada”.

Para Paulo está respondida na anterior. (“tem de haver sempre um líder e nota-se que há uma liderança vertical, mas não é uma liderança vertical autocrática, mas com capacidade de ouvir as pessoas. A porta do líder está sempre aberta, mas ele tem sempre a última palavra. Penso que não se pode falar de liderança colectiva, embora os outros pares também tenham um papel importante”.)

Regina considera que já respondeu na anterior. (“a liderança parte do Presidente mas a partir do bom relacionamento e do saber comunicar há um empenho por parte do corpo docente. O JP é muito firme no que diz e no que faz, mas acaba por haver uma liderança colectiva que se expressa através da intervenção dos elementos que fazem parte da equipa do órgão de gestão, bem como dos coordenadores de departamentos, Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola”.)

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, Romão, Ana e Maria Inês pensam que são “Conselho Executivo, a Associação de Pais, a Associação de Estudantes, os coordenadores dos departamentos e os representantes dos funcionários. Ele tem muito em conta a nossa opinião pelo que nós achamos que também temos um papel activo na liderança da escola”.

e) A perspectiva dos representantes do pessoal não docente

Fernando acha que “existe uma liderança horizontal, que talvez possa ser considerada colectiva, no órgão de gestão”.

Maria Orlanda é de opinião que não “há liderança colectiva”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Albertino refere que “ao nível do Conselho Pedagógico e através dos Coordenadores dos Departamentos é visível uma outra liderança assumida colectivamente por estes”.

g) A perspectiva do representante da Junta de Freguesia

António considera não ter informação suficiente para poder responder.

h) A perspectiva da representante da Comunidade

Ana aponta “o conjunto dos órgãos da escola e os representantes da comunidade, pais e outros”.

2.4. Reacções à liderança

Quando se está perante uma situação de liderança importa saber como ela é encarada. Pode ser aceite com entusiasmo, discutida, considerada uma inevitabilidade ou até dispensável.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Jorge considera-a “uma inevitabilidade, é indispensável, é primordial. Toda a gente sabe que tem de haver um rosto, uma imagem à frente da escola e essa imagem é defendida pelo CE. As pessoas sabem que tem de haver alguém a mandar na escola”.

Maria José pensa que “é aceite com naturalidade e positivamente. Na minha situação pessoal, com entusiasmo, porque sei que tudo o que é feito é em prol da escola. Quando o JP veio para a gestão a escola nem nome tinha, era designada apenas como n.º 3 e ele tudo fez para que passasse a ter um nome próprio, o que foi muito importante para uma melhor identificação da escola”.

b) A perspectiva da Presidente da Assembleia de Escola

Celina considera que “é aceite com entusiasmo, o corpo docente admira a liderança, adere e empenha-se nas tarefas que a escola realiza. O empenhamento e entusiasmo de pouco serviriam sem uma liderança fortemente assumida, mas aceite”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Fernanda julga que “é aceite porque necessária, por se considerar que é inevitável. Alguém tem de liderar, embora a partir de certa altura as pessoas quase são capazes de agir de forma autónoma tal o ritmo que se adquiriu de trabalho em conjunto e com uma mesma orientação”.

Florinda acha que “é aceite com entusiasmo” pois o João “é admirado, embora haja a consciência de que ele nos exige muito mais trabalho do que

nas outras escolas”. A diferença é que “ele quer sempre fazer, enquanto os outros ainda estão a pensar se hão-de fazer, o que puxa muito pelo corpo docente. Nas outras escolas é-se mais superficial, aqui é tudo mais minucioso, embora não deixemos de o admirar”.

Francisco sabe que “dispensável não é pois todos reconhecem o mérito do JP. É aceite e bem aceite, não é discutida pois ele ouve sempre as pessoas e mesmo que haja divergências elas são limadas e evitam-se conflitos”.

Guilhermino pensa que “a liderança é aceite com algum entusiasmo embora haja uma ou outra discordância, mas maioritariamente não é posta em causa. As pessoas não se sentem pressionadas, fazem as coisas porque sabem que as têm que fazer, não por lhe serem imposta pelo líder”.

Mário sente que “na generalidade é aceite com entusiasmo sobretudo pela forma como o presidente actua, procurando pela persuasão fazer vingar as suas ideias, aceitando também os contributos dos outros e não hesitando em reconhecer boas ideias que enriqueçam boas práticas”.

Paulo considera que “a liderança é aceite com entusiasmo. Ou se é líder ou liderado. Se não se é líder, tem de levar com agrado a liderança de alguém, se o líder merece a nossa consideração e reconhece o nosso contributo e nos respeita”.

Regina reconhece que “por vezes é discutida e nem todos acatam tudo, mas procuram-se sempre consensos. A legitimidade da liderança não é posta em causa, mas todos se reservam o direito de dar opinião e de não aceitar cegamente qualquer deliberação. Há uma assinalável cultura de participação democrática no funcionamento da escola”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, Romão, Ana e Maria Inês são de opinião que “é aceite com entusiasmo pois todos se envolvem para um mesmo fim e como todos participam todos se sentem parte da decisão. O líder coordena mas todos têm um papel importante”.

e) A perspectiva dos representantes do pessoal não docente

Fernando considera que “é aceite, mas sem unanimismos. Há discussão e debate vivo quando necessário”.

Maria Orlanda sublinha que João “lidera, mas não oprime ninguém, todos são livres de dizer o que pensam. As pessoas aceitam a liderança e reagem bem”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Albertino acha “que é aceite com entusiasmo. Nunca ouvi falar mal da liderança pelo que deduzo que é aceite sem objecções e até com entusiasmo pela motivação que vejo na maioria das pessoas”.

g) A perspectiva do representante da Junta de Freguesia

António também não tem informação para poder responder.

h) A perspectiva da representante da Comunidade

Ana considera que é “aceite com entusiasmo. As qualidades do presidente fazem com que o ambiente à sua volta seja de tal modo positivo que se gera verdadeiro entusiasmo na forma como as pessoas a aceitam e participam no cumprimento das tarefas que lhes cabem”.

2.5. Liderança e atractibilidade da Escola

Quando uma escola pode ser considerada de referência porque as famílias e os alunos a preferem a outras, por lhe reconhecerem mais condições e qualidade, importa perceber que relação existe entre a liderança da escola e a atractibilidade que desperta.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Jorge sabe que “a existência de uma liderança clara e os resultados obtidos, que são palpáveis e do conhecimento da Comunidade, são a razão dessas escolhas e estas são o corolário de todo o trabalho que tem sido realizado e da imagem da escola na Comunidade”.

Maria José pensa que “o facto de a escola ter uma liderança forte contribui para que a escola tenha uma grande procura pois os encarregados de educação acreditam no projecto porque conhecem a liderança”.

b) A perspectiva da Presidente da Assembleia de Escola

Celina atesta que “esta liderança foi decisiva para modificar os constrangimentos iniciais e projectar a escola tal como ela é vista hoje e constituir uma escola para a qual todos querem vir e onde os pais têm orgulho em ter os filhos”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Fernanda reconhece que “a liderança assumida leva a que todos actuem num mesmo sentido e isso cria condições de qualidade que são impossíveis doutra maneira o que, inevitavelmente, gera uma imagem positiva e leva a que a escola seja pretendida por se acreditar no trabalho que produz”.

Florinda pensa que “o facto de as pessoas terem conhecimento que há aqui rigor e que isso parte da liderança faz com que os pais queiram aqui colocar os filhos por terem mais garantia de sucesso e de um tratamento mais familiar. Os alunos aqui são pessoas e não números”.

Francisco é de opinião que “a liderança é um factor fundamental. No nosso caso concreto o JP é um verdadeiro publicitário, um embaixador da escola e consegue transmitir para o exterior uma imagem forte das coisas boas que existem na escola desde o clima, aos equipamentos, aos resultados, à qualidade do corpo docente”.

Guilhermino considera que “se não fosse a motivação criada pelo líder, que é a onda que arrasta as pessoas com ele, a escola não tinha chegado onde chegou. A liderança é importante em todo o lado. Sem uma boa liderança nada poderá chegar a bom porto”.

Mário sente que “a existência de um presidente reconhecido e de uma escola com resultados gera dinâmicas de procura que às vezes chegam a ser excessivas. Com um presidente menos reconhecido seria impossível ter o mesmo nível de notoriedade”.

Paulo sente que “a liderança forte é aqui fundamental. Estou cá há dezassete anos e a escola hoje não tem nada a ver com a anterior. Na comparação com outras escolas idênticas e dentro do mesmo contexto, a escola destacou-se desde que esta liderança existe e é esse factor que dita a crescente procura por parte dos alunos”.

Regina não tem dúvidas de que “o líder faz com que a organização funcione bem, logo isto repercute-se positivamente na procura de alunos. Mas é necessário ter em mente que existindo uma boa liderança é também indispensável considerar a participação de todos criando excelentes condições de acolhimento e de ensino por parte de professores e de funcionários. Há um esforço colectivo guiado por uma liderança esclarecida”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, Romão, Ana e Maria Inês reconhecem que “é a maneira como ele lidera que faz com que a escola tenha atingido o patamar que se sabe, é a escola da região que tem mais meios, que está envolvida em mais projectos, que faz com que ela seja muito procurada. Tudo isso se deve à liderança do Prof. JP e por isso é tão importante esta liderança”.

e) A perspectiva dos representantes do pessoal não docente

Fernando acha que “a liderança é que conduziu a escola ao patamar em que está hoje, logo a si se deve esta procura”.

Maria Orlanda reconhece o papel decisivo da liderança “pois os alunos sabem o que aqui se passa e muitas vezes até dizem «a escola do Prof. João Paulo». Às vezes encontro alunos que me cumprimentam e me dizem que têm muitas saudades do tempo em que andavam na escola e das boas recordações que esta lhes deixou”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Albertino considera que “a liderança tem aqui um papel muito importante embora este ponto me suscite preocupação pelo número crescente de alunos devido ao excesso de procura, o que pode originar excesso de alunos para as condições da escola”.

g) A perspectiva do representante da Junta de Freguesia

António salienta que “até temos o privilégio de ter na nossa freguesia mais escolas e não há dúvida que é para esta que os alunos querem vir por todas as razões que eu já fui adiantando”.

h) A perspectiva da representante da Comunidade

Ana não tem “dúvida nenhuma que uma liderança assumida e com resultados gera aumento da procura. Neste momento todos querem vir para a Quinta das Palmeiras pois a fama da escola corre e isto deve-se à forma como o presidente actua e tem conseguido obter resultados. Há exemplos de alunos que foram para outras escolas e regressaram porque não se adaptaram. Os alunos têm aqui muito apoio e gostam muito de cá andar”.

2.6. Liderança e resultados

Quando numa escola os alunos obtêm boas classificações é comum considerar que isso se deve a um conjunto vasto de factores onde a qualidade do corpo docente e as características dos alunos assumem relevância. No entanto, a liderança também tem um papel importante, pelo que importava esclarecer como era equacionada, na prática, esta questão.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Jorge não duvida que “os resultados conseguidos por esta liderança são indissociáveis dos bons resultados obtidos pelos alunos. O sucesso não se constrói só dentro da sala de aula. Aqui há um grupo coeso, projectos consistentes, boa articulação com a comunidade, inovação e monitorização da avaliação e tudo isto contribui para os bons resultados dos alunos”.

Maria José considera que “dependem de todos estes factores, mas a liderança faz a diferença pelas condições peculiares que cria, nomeadamente no campo da qualidade que se obtém por existir um bom ambiente, equipamentos adequados, por os alunos se sentirem bem, por os pais os apoiarem e se apoiarem na escola, por haver rigor e exigência”.

b) A perspectiva da Presidente da Assembleia de Escola

Celina entende que “está tudo ligado. A dedicação do corpo docente que está disposto a dar o seu melhor e nos momentos de reflexão e de interiorização é capaz de planear estratégias de melhoria, o que se alia a um conhecimento muito aprofundado dos alunos, dos pontos de interesse das turmas e à capacidade de os motivar”. Mas a liderança “desempenha aqui um papel capital ao proporcionar a ocasião de uma reflexão profunda sobre o Projecto Educativo e pela preocupação com o sucesso escolar dos alunos”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Fernanda pensa que de deve “às três coisas. O corpo docente é bom, trabalha bem, é muito empenhado, e procura o sucesso dos alunos. Os alunos também são importantes. A liderança é o elemento aglutinador de todos os outros”.

Florinda considera que “o conjunto destas três circunstâncias interligadas é que permite resultados positivos, embora se destaque a liderança”.

Francisco pensa que “estão aqui envolvidas todas estas vertentes, há qualidade do corpo docente, as características dos alunos também são importantes, tanto assim que no princípio os alunos que vinham para cá eram acusados de serem “índios” e também com NEE²²¹, conseguiu-se inverter essa má imagem e apostar forte na melhoria dos resultados da aprendizagem e isto só foi possível mercê de uma liderança muito forte e de todo o empenho do corpo docente”.

Guilhermino considera que “o sucesso resulta do conjunto de todos estes factores. Sem alunos interessados e motivados não se chega a lado nenhum. Sem professores empenhados também não. E depois o facto de existir uma liderança que está atenta, questiona, participa em reuniões dos departamentos, acompanha a execução dos planos de recuperação, está literalmente sempre “em cima de nós”, tem necessariamente de se repercutir positivamente nos resultados”.

Aproveita para chamar a atenção para uma mais-valia da escola, o “Observatório de Qualidade” “cujo interesse é ver os resultados do conjunto da turma e encontrar formas de superar dificuldades. No final do primeiro período fez-se a análise por disciplina dos resultados e isso é muito importante como diagnóstico e como motivação para ultrapassar as dificuldades”.

Mário acha “que todos estes factores conjugados contribuem para os bons resultados dos alunos e para o sucesso da escola. Se o líder não nos motivasse para isso seria impossível, mas sem o empenho colectivo também não. O trabalho de equipa é muito importante”.

²²¹ Alunos com necessidades educativas especiais.

Paulo considera esta “liderança afirmativa” como “determinante. Um professor pode ser aqui muito bom e noutra escola não ser, pois a liderança é o motor do funcionamento da escola e tem um peso enorme e sendo uma liderança positiva, que os próprios alunos sentem como tal, contribui em muito para a melhoria dos resultados da aprendizagem”.

Regina considera que os “resultados são satisfatórios, temos muito bons alunos, mas outros mais fracos, e o que se disse anteriormente para a procura também é válido para os resultados. A liderança afirmativa obriga a que haja o cumprimento dos objectivos estabelecidos e quando a estratégia não funciona, tem de ser reformulada”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, Romão, Ana e Maria Inês consideram que “depende das três, se não houver uma boa liderança não pode haver um bom trabalho por parte dos professores e se isso não acontecer as capacidades dos alunos não se podem desenvolver. Os bons resultados são o reflexo de tudo isto, não por facilitismo na avaliação, mas porque o nível de exigência vai-se elevando e os alunos vão acompanhando essa maior exigência”.

e) A perspectiva dos representantes do pessoal não docente

Fernando acha que “a liderança está subjacente aos bons resultados obtidos pois embora o perfil dos alunos tenha vindo a mudar e os professores também vão mudando, a liderança mantém-se. Logo o seu papel é insubstituível”.

Maria Orlanda considera que “o papel fundamental é dos professores porque eles conseguem apaparicar os alunos e por isso os alunos sentem-se muito bem e acabam por ter mais sucesso, mas isso deve-se muito a esta liderança, pois com outra liderança seria diferente, que é o que se passa nas outras escolas”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Albertino reconhece que “a escola tenta homogeneizar os alunos e integrar todos dando-lhes as melhores condições para que todos progridam. Não havendo selecção de alunos naturalmente que os resultados se podem ressentir disso e esta é uma clara aposta desta liderança. A liderança é um factor crítico do sucesso escolar. O Prof. JP já tem mudado professores de turmas quando há desajustes e se procura elevar o nível do atendimento, tendo em atenção os resultados do Observatório de Qualidade”.

g) A perspectiva do representante da Junta de Freguesia

António apesar de reconhecer que não tem “informação para me poder pronunciar” lá vai acrescentando que “certamente havendo uma boa liderança há bons resultados”.

h) A perspectiva da representante da Comunidade

Ana considera “que a liderança pode influenciar, mas todo o corpo docente está empenhado nesse bom sucesso dos alunos. Uma coisa que se nota aqui e não noto nas outras é que todos se dão bem e há um clima de companheirismo entre professores, funcionários e alunos e um tratamento muito especial aos alunos”.

2.7. Liderança e Comunidade

Avaliar a importância da liderança como factor de afirmação na Comunidade era imperativo tanto quanto a importância de a escola se projectar para fora dos seus muros e estabelecer mecanismos de interacção e parceria com o Meio.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Jorge considera que “a liderança desempenha aqui um papel fulcral. A escola tem de oferecer um ensino de qualidade e a liderança tem de oferecer as condições às famílias para que se verifique sucesso educativo e ensino de qualidade”. Mas reclama outra condição, “a liderança tem de ser estável pois se o não for não consegue oferecer isso à comunidade e tem de orientar a sua acção para o meio envolvente e para as suas necessidades”.

Maria José sabe que “é importantíssima para a inserção no meio pois o líder e a sua equipa saem em representação da escola. Mesmo no âmbito dos projectos em que a escola está envolvida, sem uma liderança forte seria impossível conseguir obter resultados. A liderança é o rosto da escola”.

b) A perspectiva da Presidente da Assembleia de Escola

Celina considera que “desempenha um papel muito importante na criação de uma imagem de referência não só na comunidade mas muito para além dela. A classificação atribuída pelo ME é o corolário disso”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Fernanda acha que João “é o rosto da escola e a sua liderança faz com que a escola se afirme no meio, tanto mais que no início a escola era muito mal vista e recebia alunos maioritariamente com dificuldades ou com NEE. Hoje a população escolar é mais diversificada e houve uma inversão em termos de procura por se saber que os resultados são bons. Até mesmo ao nível dos

estágios, procurando que haja saídas profissionais em cooperação com as empresas”.

Florinda está convicta que há “uma intenção expressa de transmitir uma imagem para o exterior que é cultivada com acções no terreno e ultimamente nos intercâmbios com escolas de outros países, ultrapassando fronteiras e procurando melhorar o trabalho pedagógico que se faz”.

Francisco acha “inquestionável. Mesmo além fronteiras, uma liderança com estas características promove a escola pois cria as condições objectivas para que isto seja possível. Há objectivos claros assentes numa visão estratégica e isso produz resultados. Veja-se a questão da autonomia que atraiu sobre a escola todas as atenções e esse é um projecto que é necessário creditar à visão de futuro do líder”.

Guilhermino não tem dúvidas, “a liderança é a imagem da escola e é reconhecida, neste caso, muito para além dos muros da escola. Portanto uma boa liderança contribui para a afirmação interna e externa da escola”.

Mário considera que tem “um papel fundamental. Sem uma liderança reconhecida tudo o resto fica hipotecado”.

Paulo é ainda mais radical, “perante o meio a escola é sempre o rosto do seu líder. Uma organização é sempre o rosto da pessoa que a lidera”.

Regina considera a “liderança é importante”, mas reconhece que “sem a participação empenhada de todos os resultados seguramente seriam diferentes. O papel do líder é determinante, mas o do conjunto de professores, funcionários e até o trabalho dos alunos é insubstituível para a projecção que a escola hoje tem”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, Romão, Ana e Maria Inês não têm dúvidas que “a escola conseguiu ter nome devido à envolvimento de todos porque se conseguiram obter bons resultados e isso só é possível com uma coordenação eficaz e trabalho de todos”.

e) A perspectiva dos representantes do pessoal não docente

Fernando considera que “por tudo quanto fica dito é evidente que o papel da liderança é insubstituível, em particular o papel que o Prof. JP desempenha pois ele é o rosto da escola e o seu embaixador número um”.

Maria Orlanda acha que é “fundamental por tudo quanto já disse. Sem uma liderança como a que temos a imagem da escola seria completamente diferente. Toda a gente na Covilhã tem uma imagem muito positiva da escola e isso deve-se também à visibilidade que a liderança, na pessoa do Prof. JP, consegue para a escola”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Albertino pensa que “uma liderança clara e com resultados, bem como os intercâmbios e actividades de cooperação com muitos parceiros tem um papel importantíssimo na afirmação da escola junto da comunidade potenciando a sua acção e induzindo forte procura”.

g) A perspectiva do representante da Junta de Freguesia

António não tem dúvida nenhuma “que a nível da cidade e mesmo ao nível de freguesias rurais há alunos que querem vir para esta escola o que ilustra bem a popularidade da escola e o facto de a escola ser uma referência, o que tem vindo a acontecer desde que o Prof. JP está à frente dos destinos da escola”.

g) A perspectiva da representante da Comunidade

Ana acha que “a existência de um líder conhecido e reconhecido projecta a escola não só na comunidade próxima mas mesmo para além das suas fronteiras naturais”.

2.8. Liderança e autonomia

Maior autonomia da escola pode significar a necessidade de lideranças mais fortes, mais personalizadas ou mais distribuídas. Daí a importância de clarificar como é encarado este desafio para a escola e para os seus protagonistas.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Jorge entende que “o contrato de autonomia é celebrado com a escola, não com o líder da escola, embora seja esta a assiná-lo. O contrato é celebrado com o CE e validado pelos professores. Estar a centrar o contrato de autonomia numa pessoa é negativo pois as metas têm de ser abraçadas por todos e implementadas pelo órgão de gestão. Uma pessoa sozinha não consegue implementar o contrato de autonomia. A liderança terá de ser forte e colectiva, isto é, de todo o órgão de gestão”.

Maria José considera que “a liderança tem de ser forte para que seja possível atingir as metas propostas e não tem necessariamente de ser mais personalizada, mas sim reforçada no seu enquadramento de equipa”.

b) A perspectiva da Presidente da Assembleia de Escola

Celina defende “uma liderança mais colectiva, mesmo na sequência da celebração do contrato de autonomia. A motivação dos professores é um factor decisivo e isso só se consegue com uma liderança mais colectiva”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Fernanda é de opinião que “com o Contrato de Autonomia fica mais sublinhada a necessidade de uma liderança mais colectiva. Independentemente do JP é necessário que haja mais líderes, que haja uma distribuição da liderança, eu como coordenadora tenho de ser líder para puxar pelos colegas com quem trabalho directamente. Se for só um a puxar não se vai longe”.

Florinda sente que deve ser “mais personalizada na linha do que já se vem a fazer mas com grande intervenção do colectivo, particularmente dos departamentos, embora a liderança seja cada vez mais afirmativa na medida em que os projectos se tornam mais exigentes”.

Francisco pensa que “o contrato de autonomia veio trazer novos desafios e estes só se conseguem com uma liderança forte e personalizada. Os objectivos são ambiciosos e isso vai implicar toda a gente e reforçar a necessidade de uma liderança muito assumida”.

Guilhermino reconhece que “com a autonomia reforça-se a necessidade de uma liderança mais colectiva, pois mais se reforça a necessidade de um empenhamento de todos. As coisas completam-se, sem uma boa liderança não se pode aspirar à autonomia, mas sem o esforço colectivo também não. O sentimento de participação geral reforça a responsabilidade do colectivo pois todos se sentem envolvidos”.

Mário acha que “tem de continuar a haver uma liderança colectiva mas fortemente marcada pela personalidade do líder”.

Paulo considera que “para se ter autonomia é necessário ter lideranças fortes, mas nem todas as lideranças fortes abarcam autonomia. Se a autonomia for vista com algumas regras e se houver interligação entre autonomia e liderança temos uma organização perfeita”.

Regina sabe que “a autonomia exige o cumprimento de objectivos e sem uma liderança forte não se conseguem alcançar. Por exemplo em Física definimos que temos de melhorar em 10% os resultados, ora sem persistência e sem uma direcção forte não conseguiremos lá chegar. Isto não se confunde com autoritarismo”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, Romão, Ana e Maria Inês acham que deve ser “uma liderança mais colectiva, porque todos se têm de sentir cada vez melhor e isso só se consegue com melhores resultados e estes só podem ser obtidos de forma colectiva. Não pode ser apenas uma liderança do Presidente ou do Conselho Executivo, está bem que eles podem coordenar, mas tem de haver um empenhamento de todos”.

e) A perspectiva dos representantes do pessoal não docente

Fernando considera que “há aspectos em que liderança personalizada vai ser muito importante, embora a liderança colectiva seja indispensável. Talvez na parte pedagógica seja mais acentuada a necessidade de uma liderança mais personalizada e forte e na vertente administrativa mais colectiva”.

Maria Orlanda acha “que deve ser mais forte pois as pessoas terão mais oportunidades de resolver os problemas localmente e por isso será mais necessário centralizar a decisão”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Albertino entende que “tem de haver uma liderança forte, não sendo fundamental que seja personalizada, podendo ser colectiva através de equipas que monitorizem o processo”.

g) A perspectiva do representante da Junta de Freguesia

António pensa que “é muito importante haver lideranças fortes para que estes projectos possam ser adoptados pois cumprir a lei todos cumprem, agora meterem-se em projectos inovadores não é para todas, somente para quem tem capacidade de liderança. Também quero dizer que o Prof. JP incentiva muito os alunos e quando alguns estão com problemas, tudo faz para que não abandonem, ajudando-os como pode ou pedindo apoio a outras instituições”.

h) A perspectiva da representante da Comunidade

Ana pensa que têm de ser “mais colectivas. Uma liderança forte mas colectiva”.

2.9. Líderes incontestados

Nas escolas existem vários órgãos, com diferentes representatividades e funções, nomeadamente o Conselho Executivo e a Assembleia de Escola²²². Por vezes questiona-se quem deve liderar, se o/a presidente de um ou de outro, o que justifica a clarificação procurada.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Jorge pensa que “tem de ser o Presidente do CE porque é quem exerce no seu dia-a-dia a gestão do estabelecimento de ensino. A Assembleia de Escola ratifica as decisões, mas não lhe compete pô-las em prática”.

Maria José concorda, “deve ser o presidente do Conselho Executivo pois quem tem o conhecimento todo do que se passa é este órgão”.

b) A perspectiva da Presidente da Assembleia de Escola

Celina pensa que “deve ser o CE porque é ele que tem uma visão mais global e não apenas o presidente”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Fernanda acha “que tem de ser o presidente do Conselho Executivo pois é ele que está mais por dentro do que se passa na escola e tem de ser ele a assumir o principal papel de liderança”.

Florinda concorda, “o presidente do Conselho Executivo porque não faz sentido que seja um órgão colateral pois é o CE que tem o conhecimento de tudo o que se passa e domina os processos”.

Francisco tem a mesma opinião, “deve ser o presidente do Conselho Executivo pois é ele que tem uma visão global do que se passa. Os outros órgãos, designadamente a Assembleia de Escola, limita-se a sancionar decisões, mas quem as prepara é o órgão executivo. Ainda no âmbito da AE,

²²² Denominação legal dos órgãos à data em que foram realizadas as entrevistas.

os elementos externos quase nunca aparecem, o que reforça o papel de um órgão que está sempre presente e sobre quem repousa a responsabilidade principal com a gestão da escola”.

Guilhermino entende o “Presidente da Assembleia de escola” como uma espécie de “figura decorativa”. Na verdade, “o trabalho é verdadeiramente do Presidente do CE. Este órgão é que é decisivo e por isso é natural que seja o seu presidente a assumir o principal protagonismo”.

Mário considera que “o líder deve ser o que mais se interessa e mais luta pelos objectivos da escola e este tem de ser o presidente do Conselho Executivo”.

Paulo acha “que não tem lógica que seja outra pessoa. O presidente deve ser o rosto pois o executivo é que domina as várias problemáticas e tem uma visão global do sistema de administração”.

Regina não tem dúvidas, “deve ser quem exerce o poder executivo porque é a pessoa que mais domina toda a orgânica da escola”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, Romão, Ana e Maria Inês pensam que “como o presidente do Conselho Executivo é que dá a cara é natural que seja ele a ter o papel principal pois é o principal interveniente nos projectos em que a escola se envolve”.

e) A perspectiva dos representantes do pessoal não docente

Fernando considera que “tem de ser o presidente do CE. Pela forma como estão definidas as atribuições de cada órgão não pode ser de outra forma, pois é este que tem todos os elementos para gerir”.

Maria Orlanda pensa “que deve ser o presidente do CE que é quem tem um conhecimento mais aprofundado dos assuntos. O presidente da Assembleia de Escola não tem uma visão tão aprofundada das questões”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Albertino não tem dúvidas, “tem de ser o presidente do CE porque ele é que está no terreno e ele é que lida com toda a gente”.

g) A perspectiva do representante da Junta de Freguesia

António é de opinião que “o Presidente do Conselho Executivo é que tem todos os meios para exercer a liderança, embora em muitas escolas quase não se distingam, pois há tão pouca liderança que não se sabe quem manda. Aqui é muito claro e nas outras escolas também o deveria ser”.

i) A perspectiva da representante da Comunidade

Ana considera que deve ser “o presidente do Conselho Directivo. Porque é o líder, está no topo e tem uma informação mais abrangente que lhe permite uma visão de conjunto única”.

2.10. Administração e pedagogia. As duas faces da moeda

Em geral, os gestores escolares em Portugal são mais conotados, nuns casos, com actividades pedagógicas, noutros, mais identificados com questões administrativas. Importava esclarecer qual o entendimento prevalecente.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Jorge reconhece que “nesta escola claramente com a função pedagógica e penso que em geral assim terá de ser, pois de contrário será impossível obter-se sucesso. O Presidente deve consagrar-se sobretudo à parte pedagógica e delegar competências administrativas”.

Maria José pensa que “com ambas. Nesta escola é claro que a parte pedagógica tem um valor muito especial. No geral penso que ambas”.

b) A perspectiva da Presidente da Assembleia de Escola

Celina pensa que deve ser “com ambas. A função pedagógica é a primordial, embora a administrativa deva estar ao serviço da pedagógica. É assim na nossa prática interna. No geral é mais com a função administrativa”.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Fernanda não duvida que “no caso desta escola é com ambas. No geral é mais com o administrativo”.

Florinda pensa que é “muito mais com a função administração e em muitos casos desconhecendo até questões pedagógicas de que são, legalmente, responsáveis, mas que delegam noutros nem se preocupando com isso”.

Em muitos casos os dirigentes consideram que “não têm sequer de intervir pois acham que os professores são autónomos. Aqui passa-se o contrário em todos os aspectos, pois o presidente interfere com tudo assumindo uma liderança muito activa nos processos pedagógicos, sem descurar as suas responsabilidades administrativas”.

Francisco pensa que deve ser “com ambas, mas dá-me a sensação que os presidentes dos CE têm mais funções de administração, embora não seja o caso nesta escola, onde se passa precisamente o contrário”.

Guilhermino inclina-se para “a função pedagógica e acho que assim é que está bem. A parte administrativa tem outros protagonistas. O Presidente do CE deve ter uma preocupação fundamental com os aspectos pedagógicos pois o produto do trabalho da escola é o sucesso dos alunos. 90% para o pedagógico e 10% para os aspectos administrativos”.

Mário acha “que é com ambas”.

Paulo pensa “que são mais conotados com os aspectos pedagógicos, mas necessitam de conhecer os aspectos financeiros e administrativos. Ter-se apenas um gestor à frente de uma escola, fará perder sensibilidade pedagógica”.

Regina está convicta que “é mais conotado com a função pedagógica, mas é bom saber um pouco de administração e dominar os aspectos da gestão financeira”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, Romão, Ana e Maria Inês estão de acordo que “na nossa é em ambas, pois ele está permanentemente atento ao que se passa com os alunos, vai às aulas, ajuda os alunos a tirar dúvidas, fala com os professores para darem apoio aos alunos, mas também está atento aos aspectos administrativos”.

e) A perspectiva dos representantes do pessoal não docente

Fernando julga que “de uma maneira geral com ambas. Nesta é mais conotado com a função pedagógica pois na parte financeira é o Conselho Administrativo que assume mais essa função”.

Maria Orlanda acha “que é mais à função pedagógica e aqui nesta escola não há dúvida que assim é”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Albertino pensa “que as duas terão importância. Não consigo responder mais concretamente”.

g) A perspectiva do representante da Junta de Freguesia

António acha que “serão as duas, a pedagógica é muito importante, a administrativa também. Aqui para além de uma ou outra há uma imagem de conjunto do homem que lidera, que acompanha, que exige, que apoia, que inova, que avalia. Em geral nas outras escolas isto não é muito claro embora ache que é sempre mais a pedagógica”.

h) A perspectiva da representante da Comunidade

Ana considera que “neste caso, conoto-o mais com a função pedagógica. Nas outras não posso responder porque não conheço”.

2.11. Professores *versus* Comunidade

Tradicionalmente tem competido aos professores de cada escola o papel de maior relevância na eleição dos seus dirigentes. A possibilidade²²³ de os representantes das comunidades locais, onde as escolas estão inseridas, passarem a assumir um maior protagonismo neste processo justifica o seu aprofundamento.

a) A perspectiva dos membros do Conselho Executivo

Jorge considera que “em primeiro lugar acho que temos de analisar escola a escola. Se a escola foi avaliada com Muito Bom em todos os parâmetros para quê mudar. Porque é que deve haver uma mudança cega, imposta? Porquê dar mais protagonismo aos pais?” E inspirando-se noutras áreas constata, “nos hospitais os doentes também não participam na gestão”.

A propósito das novas orientações para a gestão²²⁴, “fala-se em colocar directores, mas os directores precisam de equipas e estas só funcionarão se forem pessoas da sua confiança. Para quê introduzir mudanças numa organização que funciona bem? As escolas não deviam ser metidas todas no mesmo saco. Cada uma devia ser analisada como uma realidade específica”.

Maria José acha que “o actual enquadramento está bem. Os pais estão para a escola como estão para o hospital, vão lá levar os filhos e esperam que sejam bem tratados. A mesma coisa na escola. Quanto às autarquias, a maior parte delas não é bem gerida, como é que querem gerir ainda com mais influência as escolas?”.

b) A perspectiva da Presidente da Assembleia de Escola

Celina acha que neste momento o que está consagrado está bem e não era necessário ir mais além, muito menos no sentido que se prevê no novo diploma legal”.

²²³ Entretanto consumada pelo DL 75/2008, de 22 de Abril.

²²⁴ Na altura em que se realizou a entrevista ainda não era conhecido o DL 75/2008, entretanto publicado.

c) A perspectiva dos coordenadores dos departamentos

Fernanda considera “muito importante a participação dos pais, mas acho que sendo os professores quem mais sabe do que se passa na escola não vejo nenhuma razão para mudar a relação proporcional actualmente existente”.

Florinda pensa que “relativamente ao que se passa nesta escola está bem. No entanto em termos gerais o senso comum vê como um fechamento e seria desejável abrir a uma maior participação”.

Francisco considera que “o actual sistema satisfaz perfeitamente e a escola portuguesa deve muito ao modelo de gestão que tem vigorado nos últimos trinta anos. Da experiência que tenho há uma certa demissão dos pais e não vejo com que proveito se pode reforçar o papel dos pais na gestão das escolas”.

Guilhermino pensa que “os pais devem ser sempre respeitados e ouvidos, mas o seu espaço deve ser limitado e acho que como está, está bem. O mesmo se aplica aos alunos e às autarquias, são parceiros, mas como está, está bem”.

Mário julga que “se deve privilegiar o papel dos professores na gestão das escolas, embora abrindo-as mais à participação dos pais e das comunidades locais”.

Paulo acha “que está bem como está, embora deva haver obrigatoriedade de os conselhos executivos fazerem reciclagem e formação por forma a que possam ir evoluindo sem nunca perder o caris pedagógico porque é esse que norteia o sucesso educativo dos nossos alunos”.

Regina não tem dúvidas, “está bem como está. A representação dos pais, das autarquias e dos alunos já é suficiente”.

d) A perspectiva dos representantes dos alunos

Pedro, Romão, Ana e Maria Inês consideram que “aqui não se nota que exista falta de participação dos pais ou de outros elementos e o mesmo se passa com os alunos, que são sempre ouvidos e respeitados. Não sentimos que seja necessário haver alterações nesta matéria, pelo menos ao nível da nossa escola”.

e) A perspectiva dos representantes do pessoal não docente

Fernando considera que “as escolas não podem ter órgãos corporativos e deviam ser mais abertas à participação dos pais, dos alunos e também aos funcionários não docentes. Em minha opinião as escolas deviam ter um gestor pedagógico e um gestor administrativo”.

Maria Orlanda pensa que “nesta escola os pais já têm muito poder, a escola está sempre aberta para os receber e eles também manifestam grande preocupação e são atentos” e socorre-se de um exemplo recente, “ainda hoje uma mãe me telefonou para dar conta de que a filha tinha sido internada no hospital. Há uma grande aproximação e à vontade. Os pais às vezes é que têm dificuldade em participar mais, em colaborar mais”.

f) A perspectiva do representante da Associação de Pais

Albertino entende que “o actual enquadramento parece-me aceitável e não vejo razões para mudanças, até porque a participação dos pais é diminuta”.

g) A perspectiva do representante da Junta de Freguesia

António está convicto que “se tudo funcionar bem não é necessário ir mais além e o actual enquadramento é suficiente. Ir mais além se calhar era prejudicial, já que há uma sintonia muito completa entre todos os actores. Na maioria das escolas as coisas não se passam assim e há alguma conflitualidade entre as partes”.

h) A perspectiva da representante da Comunidade

Ana considera que “os pais devem participar cada vez mais nas escolas, mas tendo em atenção a realidade desta escola acho que está bem como está. Infelizmente os pais participam pouco e não é possível resolver este problema por decreto”.

7

CONCLUSÕES E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

O objectivo desta investigação é contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre o exercício da liderança em escolas portuguesas estatais, com particular ênfase no trajecto pessoal e no desempenho profissional de presidentes de conselhos executivos de escolas secundárias, na forma como se vêem a si próprios e como são vistos pelos outros, nas condições desejáveis ao exercício de lideranças eficazes e nos impactos que estas originam.

A investigação incide em três aspectos diferentes mas complementares. A história de vida de dois presidentes, o seu perfil de desempenho enquanto dirigentes de escolas, contrapondo a sua própria visão com as de um conjunto alargado de actores escolares que com eles compartilham responsabilidades ou privam de perto no âmbito do funcionamento das respectivas escolas e os impactos organizacionais resultantes do exercício destas lideranças.

A narração da história de vida dos dois presidentes fundamenta-se em depoimentos recolhidos em entrevistas em profundidade, e para além do percurso pessoal e profissional permite definir os traços essenciais dos perfis de liderança de cada um de acordo com as suas próprias representações – são os líderes vistos pelo seus olhos.

Em contraponto com a visão destes sobre a forma como exercem a liderança, pronunciam-se colegas de direcção, presidentes das assembleias de escola, coordenadores de departamentos, alunos, funcionários não docentes, representantes das associações de pais, das autarquias locais e de interesses das respectivas comunidades, num total de quarenta entrevistados – são os líderes vistos pelos olhos dos outros.

Finalmente, o âmbito da investigação desloca-se do desempenho dos presidentes para as questões organizacionais, para as condições desejáveis ao exercício de lideranças marcantes e para os respectivos impactos.

1. Síntese de duas histórias de vida

Como o projectista de um cinema que no fim do filme o rebobina para nova exibição é este o momento para, utilizando processo idêntico, ensaiar a síntese possível de duas histórias de vida narradas a duas mãos, a de cada um dos protagonistas entrevistados e a do investigador.

O ponto de partida é estarmos perante dois presidentes de conselhos executivos de escolas públicas portuguesas - Carlos e João - com larga experiência do desempenho do cargo, que um dia se cruzaram com o investigador, por razões profissionais, e cujas escolas mereceram classificação muito positiva de uma equipa nomeada pelo Ministério da Educação para a realização, em 2005, de um estudo piloto para avaliação de escolas (vide anexos).

No âmbito desta investigação, que tem como pano de fundo a liderança escolar, procurou-se, primeiro, conhecer a história de vida de cada um, para melhor enquadrar o profissional actual, e depois se procurar concluir sobre as suas qualidades profissionais como líderes.

O facto de a equipa do Ministério da Educação ter atribuído “Muito Bom” a ambas as escolas no item “liderança” não significava necessariamente que o presidente o fosse já que a avaliação não incidia sobre pessoas, mas sobre o conjunto da escola, não podendo a “liderança” aqui ser lida como uma acção individual, mas como o resultado de um conjunto de acções e contributos, na linha do que Lorenzo Delgado (2005, p. 370) refere como “Uma função inerente a todo o grupo e, por extensão, a toda a instituição”.

Ao investigador surgiu como interessante analisar com mais detalhe a figura dos presidentes e a pergunta para que se procurava resposta era saber se individualizado um protagonista, neste caso o mais importante em termos da hierarquia administrativa de cada uma das escolas, se poderia concluir algo de significativo sobre as suas características, analisadas à luz do que se consideram requisitos de um líder escolar.

Subjacente à primeira pergunta estava uma segunda que se apresentava como complementar e que visava a compreensão de como aqueles dois presidentes tinham chegado a este patamar profissional. Mas esta

desencadeava um rosário de outras sobre a sua história de vida pessoal e profissional e sobre as representações que têm de si próprios e da função que desempenham.

A partir da informação recolhida nas entrevistas e da narrativa que constitui o capítulo 4.º procurou-se resposta para as interrogações, e é possível constatar estar-se perante pessoas com percursos de vida substancialmente diferentes até terem assumido funções profissionais directivas e encontrar similitudes significativas na forma como exercem e concebem o cargo que actualmente desempenham.

1.1. Carlos, o acaso e a determinação

Quase tudo na vida de Carlos parece fruto do acaso, excepto quando decide ser professor. Até esse momento capital a sua vida foi uma sucessão de momentos e eventos que se foram determinando e encadeando, sem que o próprio, pelo menos tanto quanto foi possível descodificar, agisse deliberadamente para influenciar o seu futuro, como ele próprio reconhece, “Acho que as coisas foram acontecendo”.

Nascido numa família humilde aprende cedo como as dificuldades da vida podem ser minoradas com trabalho árduo. O pai possuía apenas a 4.ª classe e tem de acumular dois empregos para melhor providenciar o sustento da família. A mãe gostaria de ter estudado para além da escola primária, mas não a deixaram, o que na altura era corrente. Dedicou-se à vida doméstica e depois de criar os filhos decidiu-se a trabalhar fora de casa.

Se os pais não lhe podem dar grande ajuda nos estudos, nem por isso deixam de lhe dar exemplos de tenacidade e vontade de conseguir uma vida melhor e tudo fazem para lhe proporcionar as condições necessárias.

Na “madrinha” encontra um apoio decisivo, é ela que lhe orienta o destino escolar colocando-o numa pré-primária e que acompanha o seu percurso académico até falecer precocemente tinha ele treze ou catorze anos. Com a “madrinha” Carlos descobre novos mundos, “Abriu-me perspectivas a uma vivência diferente”.

As suas origens sociais nunca lhe causaram qualquer desconforto e a escola primária permitiu-lhe fazer amigos com jovens de outros meios mais

favorecidos. Um dos seus amigos de eleição desses tempos era neto do reitor do Liceu da Figueira da Foz.

Por influência da “madrinha” vai para uma turma de elite no segundo ciclo, facto que o levou a confessar com humor, a propósito da composição da turma, “[era] eu e a fina-flor da Figueira”.

A revolução do 25 de Abril apenas abana a rotina da sua actividade escolar. Nada de muito significativo aconteceu na sua vida para além de terem desmembrado a sua turma. Concluído o ciclo preparatório muda de escola e, surpreendentemente, vai para o Liceu apesar de morar ao lado da Escola Comercial.

Nem ele próprio sabe explicar muito bem a razão, embora admita que a família pudesse ambicionar que prosseguisse estudos superiores e tivesse escolhido a opção mais adequada, na época, para esse fim.

Entre Letras e Ciências escolheu o mal menor. Desentendido com o Inglês e o Francês não lhe restava outro caminho que não fosse resolver o diferendo com a Matemática, que também o atormentava. Era bom a Biologia, muito por influência de uns professores seus vizinhos que até lhe vigiavam os tempos livres no quintal, “O medo obrigava-me a ter boas notas e tinha excelentes notas”.

Faz o propedêutico, do qual não guarda grandes memórias, “Acho que é um ano vazio na minha vida” e ingressa no superior, “onde pude”, confessa. Engenharia Electrotécnica no Instituto Superior de Engenharia de Coimbra decepciona-o. Reorienta o seu percurso e toma como âncora uma área em que tinha tido muito bom aproveitamento, a Biologia, e é assim que vai para a Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra.

Faz o curso “certinho” e para isso muito contribuiu o receio de ir para a tropa, mas nunca lhe passou pela cabeça que viesse a ser professor até ao momento em que olhou com pragmatismo para o seu futuro.

Ser professor era, na época, uma hipótese interessante para conseguir trabalho de imediato, e continuar a viver à conta dos pais estava fora de questão. Por exclusão de partes optou pelo ramo educacional.

É por esta época que a determinação de Carlos fica muito clara. Sabendo que quem tem melhores notas pode escolher a escola onde vai

estagiar, empenha-se para poder ir para a “sua” Escola Joaquim de Carvalho, onde fizera o ensino secundário e a que ficará ligado para sempre.

Enquanto frequentava o curso e sentia o aperto permanente da mesada paterna, um colega da residência em que vivia falou-lhe da possibilidade de fazer umas horas aos fins-de-semana numa discoteca famosa.

Foi assim que se iniciou uma das mais importantes experiências da sua vida ao ir trabalhar para o Pessidónio onde colabora durante “cinco ou seis anos” e onde sente o prazer da recompensa “nunca ganhei tão bem na minha vida”.

Para além do aspecto financeiro, Carlos, lá conhecido pelo dono como o “Biológico”, fala desta sua experiência como uma magnífica escola de vida, pela descoberta de uma realidade que não conhecia, a vida nocturna, pelo que aprendeu em termos de relações humanas, pela notoriedade e ascendente em relação a outros jovens da sua idade que o trabalho na discoteca lhe propiciou.

O seu sentido pragmático volta a manifestar-se quando no estágio propõe um plano aos colegas. Entre trabalhar cada um para si ou todos em conjunto, sugere a segunda hipótese e até definem uma nota, “Vamos tirar os quatro 16, e tirámos”.

Professor profissionalizado, fica um ano na mesma escola e depois rumo para a escola de Vieira de Leiria, onde sobravam problemas e faltavam quadros qualificados. O desapontamento é enorme, entre a realidade de uma escola já então de topo em termos organizativos e pedagógicos, a Joaquim de Carvalho, e a situação de uma escola fragilizada em todos os aspectos, Carlos vai alimentando a ideia da necessidade de encontrar outras soluções directivas.

Na altura própria ajuda a dinamizar uma lista, mas fica de fora, “Pena minha, não me escolheram a mim”. Mas o acaso vem em seu apoio, um colega da nova direcção entra em estágio e convidam Carlos, que entretanto tinha sido colocado noutra escola, para ocupar o lugar. É a sua primeira experiência num Conselho Directivo e o início de um percurso que o há-de levar longe; fica como secretário.

Não tinha formação específica para a função, mas não considerou isso como obstáculo, na altura quase ninguém tinha e os outros elementos também não. O que lhe faltava em formação sobrava-lhe em vontade de intervir “não

era um sentimento de liderança (...) mas de contribuir para a melhoria”. A partir daqui encontra na prática a sua escola de formação para a gestão escolar, mais tarde fará formação específica, mas os fundamentos bebeu-os ao confrontar-se com os problemas do quotidiano, observando os exemplos de outros, recebendo algum apoio da Inspeção, agindo com sensibilidade e com a ponta de senso comum indispensável em todas as situações.

A par da experiência na gestão vai dando umas aulas numa instituição de formação profissional, foi uma forma de ganhar dinheiro e enriquecer o currículo com a experiência do ensino privado e de uma metodologia pedagógica muito diferente.

Dois anos mais tarde deixa a escola e regressa à docência na Bernardino Machado, Figueira da Foz. Chega a ser convidado para o Conselho Directivo, mas recusa por discordância com algumas práticas instaladas, “Disse que não a uma coisa de que gostava muito”.

Ao fim de três anos regressa à Joaquim de Carvalho onde vai encontrar alguma turbulência directiva e o acaso volta a bater-lhe à porta. Numa conversa de café fazem-lhe o convite para integrar uma lista. Aceita com uma condição, ser secretário porque era a função em que já tinha experiência.

Volta à gestão e durante dois anos cumpre o melhor que sabe e que o deixam, mas a equipa vai-se desgastando e Carlos sente que o seu lugar já não é ali. Pede para sair. Ainda é questionado sobre se quer ser o presidente, mas responde negativamente.

Passa a dedicar-se a projectos importantes para a escola com outros colegas e vai consolidando a ideia de que já se sentia em condições de se abalançar à presidência. Com 13 anos de experiência como professor e 6 de conselhos directivos acha-se com a preparação e a confiança necessária para se envolver num projecto de direcção em que pudesse ter um papel mais activo. De novo a determinação se sobrepõe aos acasos em que é fértil a história de vida de Carlos.

Com mais dois colegas de confiança forma uma lista e fica assente que ele será o presidente. “Qualquer um podia ter sido (...) mas eles os dois disseram que era eu”.

Confrontam-se com outra lista, mas ganham folgadoamente e iniciam uma história de sucesso que já dura há 8 anos (2007), com sucessivas reeleições.



Estes são os pontos cardeais de uma vida igual a muitas outras, de um menino que nasceu pobre e que subiu a vida a pulso, que teve uma “madrinha” cuja influência aparenta ser decisiva, de um estudante que foi cumprindo e a quem as coisas foram acontecendo, de um jovem que descobre lados ocultos da vida numa discoteca que lhe serve de escola e lhe permite a folga financeira que a mesada paterna jamais conseguiria, do estudante universitário que escolhe com pragmatismo o seu próprio futuro, do estagiário vivaço que encontra a fórmula adequada para suavizar as dores do momento, do professor que sente o apelo da gestão, embora sem qualquer preparação específica para a função, e se transforma num presidente experiente.

Olhando para trás, quem identificaria neste percurso um líder? O acaso pontua grande parte dos factos mais significativos da vida de Carlos e a determinação manifesta-se em três momentos capitais, a escolha da opção profissional pelo “ramo educacional”, o esforço para conseguir ficar a estagiar na Escola Joaquim de Carvalho, a decisão de se candidatar como presidente ao Conselho Executivo.

Mas não há factos que permitam antecipar estar-se perante alguém talhado para liderar, embora a partir do início da sua vida profissional seja perceptível a definição de uma linha de intervenção que se vai acentuando à medida que a experiência aumenta, expressa nos convites que recebe para integrar órgãos de gestão.

Evocando a sua infância e o seu papel nos grupos de jovens da sua idade, Carlos confessa “Era um no meio dos outros. Acho que não era líder de nada”. O mesmo não se poderá afirmar hoje, o que leva a considerar o caso de Carlos à luz do juízo de Bolman e Deal, citados por Lorenzo Delgado (2005:371), “A situação cria os líderes”.

1.2. João, marcado para liderar

A vida de João é um percurso quase recto onde um grande terramoto, o 25 de Abril de 1974, não foi suficiente para o afastar daquilo que sempre quis ser - professor.

Nasceu numa família da classe média, o pai desempenhava funções importantes numa empresa ligada à indústria têxtil, possuía um curso técnico de desenho, para além de falar línguas e dominar as técnicas da contabilidade. A mãe ocupava-se da casa, como era hábito na época.

Teve uma educação esmerada, “muito acima da média para a altura” para o que também concorreu a convivência com o “padrinho”, grande industrial têxtil da Covilhã, patrão do pai e protector da família, cujo convívio em muito contribuiu para a sua educação social.

O desafogo económico da família marcam a infância de João, o que é sublinhado pela possibilidade de gozarem férias na praia, “Frequentávamos a Costa da Caparica e íamos com frequência a Lisboa”, o que é tanto mais relevante quando se sabe o que era nesses tempos a interioridade do país e a dificuldade de acesso ao litoral.

Dos pais recebeu incentivos para o estudo e “determinados valores” que João não esquece. Do pai recorda a capacidade de comunicação, a facilidade de redigir, o trato diplomático. Da mãe o lado mais social e organizativo. De um e de outro retém exemplos positivos e destaca a persistência e a resistência da mãe à adversidade, como ele diz, a “sua força de caminhar”.

A revolução de Abril de 1974 desmoronou o mundo, até aí protegido, de João que viu ruir à sua volta os fundamentos em que assentava a prosperidade e os valores da família. A fábrica fechou e o pai, único sustento da casa, teve que redireccionar a sua vida profissional ao mesmo tempo que a família se viu obrigada a adaptar-se aos novos tempos.

João descobriu desde muito cedo que os outros lhe reconheciam qualidades para liderar. Na família com irmãos e primos sempre gostou de ser “professor”, planeava e dirigia as actividades, produzia materiais e até avaliava. Era um organizador de brincadeiras e aventuras. A televisão veio fornecer-lhe modelos que encaixavam que nem uma luva na sua forma de ser, consoante as séries assim se assumia como o “comandante” ou o “xerife”.

Com naturalidade confessa, “Sempre gostei de liderar, sem saber o que era a liderança e que liderava.” Mas não se impunha à força, “gostava de desempenhar [aquele papel] e os meus colegas deixavam-me ser.”

Do primeiro contacto com a escola guarda muito más recordações. Puseram-no num jardim-de-infância de freiras e detestou, só lá aguentou 3 meses, “supliquei à minha mãe que me tirasse de lá”, e nunca mais voltou a não ser para iniciar o 1.º ciclo.

A partir daí a relação com a escola muda radicalmente e João guarda boas recordações desses tempos, excepto da terceira classe onde se deparou com um professor que batia nos alunos, o que lhe despertou o sentido crítico e o leva ainda hoje a lembrar-se de ter pensado que “se eu fosse professor nunca iria reagir assim”.

A história da sua escolaridade não tem episódios críticos especiais e o que retém de mais vivo das memórias desses tempos é a sua atenção aos aspectos organizativos e o seu empenhamento activo, como sublinha, “Sempre fui uma pessoa extremamente crítica face aos contextos (...) e sempre gostei de ser professor (...) sempre metido em eventos (...) grupos de teatro (...) quando os professores desafiavam para pertencer a isto ou àquilo, eu estava sempre lá”.

Tem a consciência clara de que nesses tempos “a escola não era para todos” e associa o sucesso à forma mais humana como os alunos eram tratados. “Não quer dizer que [os professores] não fossem mais exigentes, mas a maneira como lidavam [com os alunos] influenciava o clima dentro da sala de aula”.

As suas preferências vão para os professores que estavam abertos a um diálogo mais próximo com os alunos e tem consciência de como isso contribuiu para ir consolidando a ideia de que havia muito a mudar no funcionamento das escolas, “porque sempre fui muito crítico”.

O esforço foi a porta para o que é hoje, “tive de trabalhar muito” e sempre teve plena consciência de que a escola seria a chave para o seu sucesso na vida. “Sempre achei que o melhor caminho seria estudar, tirar um curso, uma qualificação para vencer na vida”. E acredita que uma das características que tem e que os outros lhe reconhecem “é ver um pouco a longo prazo”.

A vocação esteve sempre presente. Nunca quis ser outra coisa que não professor e quando já profissionalizado se encontra com uma antiga professora esta recorda-lhe uma história ocorrida anos antes quando, numa ocasião, João lhe disse, “um dia hei-de ser seu colega”.

A afirmação do seu sentido de liderança foi-se desenvolvendo com o tempo, “Foi crescendo”. Quer nas organizações juvenis católicas, onde militou desde cedo, quer nas associações recreativas e mesmo no desporto, João em todo o lado encontrou condições favoráveis para pôr em prática o seu pendor de organizador e dinamizador de actividades, de líder dos mais diversos projectos.

No fim do secundário a opção por um curso superior nem foi difícil. Ainda sentiu o apelo da Medicina, mas faltavam-lhe umas décimas para se candidatar. A vocação prevaleceu e como gostava de tudo o que estivesse ligado com o ambiente e o planeta Terra encontrou na Universidade de Évora um curso à sua medida “professor de biologia-geologia”.

Évora e a Universidade tornaram-se uma paixão que o levam a afirmar que “foram os cinco melhores anos da minha vida”. Conciliando os estudos com a restante vida académica confessa, “meti-me em tudo”. As comissões de curso, o Senado, os eventos culturais, o desporto, em tudo João se empenhava voluntarioso e participativo.

Encontra na Universidade um ambiente estimulante do ponto de vista profissional e cívico e também professores-referência. Tecnicamente acha que o curso o preparou bem e a lacuna que aponta refere-se à formação para a gestão, limitada a uma cadeira orientada sobretudo para o conhecimento da legislação, que reconhece indispensável, mas que na altura “não me disse nada”.

Sintetiza o seu percurso académico numa frase simples, mas elucidativa, “Nunca reprovei e sempre dispensei dos exames”.

Com a naturalidade com que tudo lhe foi acontecendo, João ingressa na profissão sem qualquer sobressalto. Foi a transição esperada, curso concluído com estágio integrado, realizado numa escola de Évora, e regresso à Covilhã onde passa a fazer parte do corpo docente no seu antigo Liceu.

Com a sua maneira de estar, o seu sentido crítico e a sua formação, o regresso às origens comporta algo de penoso. Encontra uma escola

acomodada e com regras com as quais dificilmente se consegue identificar. Com 22 anos atribuem-lhe logo o 12.º ano. “Olho para as fotografias e (...) era um autêntico gaiato”. Os alunos eram quase da idade dele, o que constituía um desafio adicional, por um lado queria motivá-los e fazê-los sentirem-se bem como pessoas, “ao mesmo tempo tinha que marcar o limite até onde eles podiam ir e até onde eu podia actuar”.

Confrontado com a acção do delegado de grupo acha tudo aquilo muito “insípido” e “reductor”, aquele limitava-se a transmitir informações “que tinha ouvido no conselho pedagógico”.

Uma regra aprende rápido, por muito boas ideias que tivesse “faltava-me uma coisa que era experiência de ensino”. Aliás, reconhece que sempre procurou aprender com quem sabe mais “Gosto muito de lidar com as pessoas mais velhas, saber ouvir para depois agir”.

A oportunidade para ir mais longe não tarda. Apesar de muito jovem é convidado para delegado de grupo, o que não o espanta pois sente que as pessoas sempre lhe reconheceram “uma maturidade muito precoce, sempre fui uma pessoa com uma maturidade acima da média”.

No ano seguinte é convidado para orientador de estágio, mas não aceita por, apesar de se sentir bem preparado científica e tecnicamente, considerar que necessitava de mais tarimba e interroga-se “Eu não sei o que poderei dar com a minha falta de experiência a um professor que [já lecciona] há três ou quatro anos” e remata “Não é que não tivesse vontade”.

Apaixonado pelo que fazia na época, fala com paixão do trabalho que desenvolvia com os alunos, das excelentes relações que foi cimentando com os pais, mas nada disso esconde a profunda decepção que lhe causou a imutabilidade em que estava mergulhado o antigo Liceu. “A escola que deixei há não sei quantos anos atrás, foi a escola que fui encontrar (...) cristalizada (...) e eu não me revi”.

É este facto que o leva a concorrer para uma escola que nem conhecia, a Escola Secundária n.º 3 da Covilhã, hoje “Quinta das Palmeiras”. Quando expressa vontade de ir para lá tentam dissuadi-lo, “Há lá uns alunos péssimos. São vândalos”. Não desmoraliza, apesar do que se dizia o ambiente parecia não ser mau, e pensa “Alunos difíceis e professores porreiros? É para ali que eu vou”.

Aqui encontra o ambiente e as condições propícias à afirmação das suas qualidades e do seu desejo de intervir e participar para melhorar. Para além da docência acumula cargos de gestão intermédia e empenha-se em projectos, alguns de grande fôlego, nomeadamente pelo nível de participação interna que suscitam e pela abertura à comunidade, num espírito de verdadeira parceria.

Entretanto lecciona num colégio privado e numa escola profissional e integra a primeira equipa do Centro de Formação da Associação de Escolas do Concelho da Covilhã, isto tudo para além da sua colaboração nas associações onde tradicionalmente já participava nas horas de lazer.

Paralelamente foi construindo uma excelente relação com a autarquia que sempre apoiou as suas iniciativas “Porque me conhecem. Sabem que quando digo para fazer alguma coisa, arregaço as mangas e não me fico só no aspecto teórico”.

O convite para integrar o órgão de gestão foi o corolário de toda a sua actividade anterior, mas teve de pensar duas vezes. “Sou capaz de dizer que sei, mas também tenho humildade para dizer não sei”. E na altura ainda não se sentia completamente preparado, “Queria conhecer mais”.

Uma dificuldade adicional era ter sido convidado por duas listas. Depois da hesitação inicial acabou por se decidir a dar o seu contributo à lista para que o haviam convidado em primeiro lugar.

Assumi o cargo de secretário, por imposição sua, e confessa, “A minha vontade era ser presidente”, mas achou prudente aprender um pouco mais. Esse tempo “foi de aprendizagem e de observador crítico” e permitiu-lhe preparar o terreno, “porque não há nada melhor do que estar dentro da própria acção”, para o que verdadeiramente já definira como objectivo, ser presidente.

Durante esse tempo continua a leccionar e vai reforçando a sua influência junto de outros colegas que com ele se aconselham e colaboram, o desempenho das funções não lhe cria dificuldades especiais, mas o desapontamento em relação à orientação da gestão vai crescendo, “não concordava com determinados procedimentos”.

Finalmente, tomou a decisão, “Vou ser presidente” e, com toda a abertura e lealdade comunicou aos colegas do Conselho Directivo que se ia candidatar mas com outros colegas. Não lhe interessava o poder “pelo poder”, mas o que podia fazer com ele em termos de melhorar a escola.

Constituiu uma equipa e apresentou um projecto que procurou transmitir com um discurso que “fosse claro”. Apareceram várias listas, mas foram desistindo. No dia das eleições foi como candidato único que foi eleito e nunca mais o deixou de ser.



A história de vida de João até chegar a presidente do Conselho Directivo é uma sucessão de passos todos num mesmo sentido, todos conjugando-se para um mesmo objectivo. Há como que um roteiro invisível a definir o caminho e o único verdadeiro escolha completamente imprevisível foi a revolução de 1974.

Da educação esmerada, da vocação prematuramente revelada, do seu envolvimento com familiares e amigos, com organizações religiosas e recreativas ou desportivas, da forma como superou todas as provas do seu percurso escolar, da sua entrada de rompante na profissão e da sua ascensão quase meteórica, resulta clara a imagem de alguém nascido para liderar.

A história contada pelo próprio é pródiga em exemplos que atestam isso mesmo, João foi, em várias circunstâncias, aquele que indica o caminho, que organiza, dinamiza, coordena, que estabelece pontes e remove obstáculos.

Cabe aqui de pleno direito a interrogação clássica sobre se um líder nasce ou faz-se? Alguns consideram que a liderança é mais importante como função do que o líder como indivíduo e Lorenzo Delgado (2005, p. 378) defende que “este, para além das qualidades pessoais necessárias para dinamizar uma organização ou grupo concreto, somente fará emergir a sua função quando as circunstâncias ambientais o possibilitem”. E Alonso Puig, citado por Lorenzo Delgado (ibidem) acrescenta “Quando se lê sobre a vida de muitos líderes, descobre-se com frequência que foram certas situações imprevistas que desencadearam neles as capacidades características para influírem nos demais”.

No caso de João, a sua liderança ter-se-á afirmado plenamente ao assumir a presidência do Conselho Directivo, mas parece evidente haver, desde muito cedo, características manifestadas em diversas circunstâncias e situações que permitiam antecipar a sua capacidade de liderança e justificam a

forma como os outros o aceitavam e se deixavam envolver pelas suas propostas e acções.

2. Os líderes vistos pelos seus olhos

Em primeiro lugar, procurou-se a melhor forma de revelar duas experiências pessoais singulares, e disso trata a narrativa do capítulo 4.º e a síntese anterior.

Em segundo lugar houve a preocupação de analisar e avaliar a experiência profissional dos dois presidentes de conselhos executivos no desempenho de funções públicas, logo sujeitas a escrutínio, numa perspectiva de identificar comportamentos de liderança e resultados do seu exercício.

O National College for School Leadership²²⁵ (2002, p. 2), define, de acordo com a investigação disponível²²⁶, oito áreas de actuação que podem fazer a diferença no desempenho de uma liderança escolar de sucesso:

1. *Foco na aprendizagem e no ensino*
2. *Promover relações interpessoais positivas*
3. *Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos*
4. *Melhorar a envolvente*
5. *Apostar no trabalho colaborativo*
6. *Partilhar a liderança: formar equipas*
7. *Envolver a comunidade*
8. *Avaliar e inovar*

Estes oito pontos foram tomados nesta investigação como condensando o essencial dos padrões que definem a acção de um líder escolar e considerados como referenciais dos critérios de desempenho de Carlos e João como presidentes de conselhos executivos e líderes das respectivas escolas.

²²⁵ Conhecido também pelo acrónimo NCSL, é uma instituição inglesa de formação de directores de escolas.

²²⁶ Estes critérios estão também presentes numa ou noutra formulação, entre outros autores, em Fishman (2004, p. 182) Leithood, citado por Lorenzo Delgado (2004, p. 208) e por Davis *et al* (2005, p. 5).

2.1. Carlos, “Acho que sou um líder educativo”

2.1.1. Foco na aprendizagem e no ensino

“A escola vai ter que poder...vai ter que dar tudo aos alunos, o que pode dar. Aulas, explicações, apoio, reforço”.

A acção do Conselho Executivo liderado por Carlos tem especial atenção à análise e compreensão dos resultados obtidos, “se há um resultado anómalo temos de ir verificar”, e aos apoios necessários de acordo com as conclusões apuradas, “Actividades de reforço da aprendizagem, é aquilo que nós lhes chamamos”.

No início de cada ano lectivo são definidos princípios, critérios, que são tornados públicos, comunicados aos alunos e às famílias. A análise das classificações é realizada de forma quase exaustiva por Carlos que, caso se justifique, até altera a data de entrega das notas para poder ter mais tempo para se debruçar sobre os resultados e, se necessário, mandar repetir algum conselho de turma, sem que isso possa ser entendido como uma situação anómala.

“Nós temos apoio a todos os alunos”, sublinha Carlos com ênfase. O Projecto Educativo contempla apoios prioritários a Matemática, Língua Portuguesa e Inglês, Ciências Físico-Químicas, se necessário, e às específicas do secundário. Todas as turmas têm uma, duas horas de apoio, marcadas no horário do professor e “a que os alunos podem ir”.

Todos os alunos do 3.º ciclo que têm negativa numa disciplina ou menos bom aproveitamento têm obrigação de ir, “têm faltas que contam exactamente como faltas nas outras disciplinas” e estão a trabalhar para que o mesmo se passe com os do secundário, “pressionamos muito para eles virem”. “Agora estamos num processo de (...) exigir que os alunos usufruam desses apoios para aumentar o sucesso”.

A redução do abandono é outra preocupação, “o director de turma tem duas horas dadas pelo Estado e duas dadas pela escola. Não pode deixar nenhum aluno ir-se embora. (...) Isto está definido”.

Carlos não se furta a desafios, “quando surgiu a oportunidade do Centro Novas Oportunidades, agarrámo-la. Vamos (...) tentar (...) mostrar e

assumirmos que somos capazes de ter bons resultados com populações menos privilegiadas”.

2.1.2. Promover relações interpessoais positivas

“Mas o melhor para eles [professores] não é aquilo que é mais fácil para cada um. O melhor para eles é o melhor para a escola. O melhor para eles é assegurar o trabalho. É assegurar que não têm horários zero. É assegurar que trabalham num sítio de responsabilidade (...) é estarem numa escola que toda a gente diz que é a melhor do concelho. Foi para isso que eles me elegeram”.

Na visão de Carlos “o melhor para os professores” confunde-se com o “melhor para a escola”, pois considera que “quando a escola funciona bem (...) é o melhor para quem cá trabalha. (...) É melhor para os alunos, é melhor para os pais, mas é melhor para eles também. Porque trabalharem num sítio em que são reconhecidos, pode não lhes dar mais vencimento, mas dá-lhes reconhecimento público, que também é muito importante. (...) Nós temos orgulho em dizer que trabalhamos nesta escola”.

Curiosamente destaca “E tentar ter tempo para falar com os alunos”. É uma constante esta preocupação de dialogar com toda a gente, em particular com os alunos, “conversar com eles”. Carlos reconhece que os alunos o respeitam, mas apressa-se a explicar que “não é uma autoridade de medo. É reconhecimento. Eles reconhecem-me”.

Método idêntico é utilizado para professores e serviços. Costuma deambular pelos vários sectores da escola, “É pá, o que é que vocês precisam?”. Conversa aqui, indaga ali, resolve um problema acolá, “Ver estas pontas todas, chegar à sala de professores e perceber o que é que se passa”. A atitude é sempre a mesma, “Ouvi-los, resolver os assuntos”.

Carlos é um excelente relações públicas. As suas características pessoais de afabilidade, abertura e capacidade de ouvir e o seu traquejo ao longo de anos de relacionamentos diversos, facilitam o entendimento com alunos, docentes, funcionários e pais.

Entre os pais reconhece muitos ex-colegas, “Alguns vêm aqui porque acham importante os filhos virem para a escola onde eles estiveram”, mas também há muitos que se sentem confiantes por poderem ter acesso fácil ao

presidente da escola, “Eu atendo o telefone a qualquer pai, a qualquer hora. Tenho o telefone ligado 24 horas”.

2.1.3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos

Pode-se falar de uma verdadeira relação de afecto, de pertença, quase uma mística, “esta escola precisa de nós e nós devemos dar o melhor” e não se trata de uma excepção, de uma situação pessoal, “é o que se encontra recorrentemente nos professores que foram alunos desta escola”.

Mas Carlos não se dá por satisfeito, “a reunião de ontem foi para dar o salto seguinte (...) este ano é o do acesso à distância” e já antevê os pais em casa a terem acesso à informação sobre os seus educandos, “As coisas têm de cair em casa dos pais de outra maneira” e os professores “não têm de vir à escola de propósito para imprimir” testes e outros documentos. O seu objectivo é a acessibilidade a partir do exterior “Temos a intranet, agora quero (...) a internet”.

Mas a escola não está sozinha e Carlos, que também é autarca, tem plena consciência disso, por isso já tem um plano para juntar as escolas do concelho e fazer-lhes uma proposta, “Meus senhores, em termos informáticos nós estamos a fazer isto e vamos querer fazer aquilo”. A partilha da informação, a réplica de boas práticas alheias, a rentabilização das sinergias de grupos fazem parte dos seus princípios de gestão e o objectivo aqui é a entreaajuda, “Eu estou bem se os outros estiverem igualmente bem”.

Assegurar que esta “continue a ser uma escola de referência”, é a resposta imediata de Carlos quando questionado sobre desafios para o futuro. Pode ter dúvidas quanto a outros, mas este é “um que se mantém”.

E remata com a convicção de que a linha que traçara só podia estar correcta, “Se nós pensarmos consoante a média, também que mais valias é que temos?”. Os fins justificam o esforço adicional, até mesmo uma intervenção mais musculada do homem que maneja o leme, estava em causa assegurar “Ensino de qualidade com sucesso”, a síntese possível do Projecto Educativo da Escola.

“Acho que sou um líder educativo”. Carlos não se reconhece como grande pedagogo, mas como alguém que influencia, pelas decisões que toma,

os resultados pedagógicos. A sua preocupação “é o futuro”. A “máquina é importante (...) mas não é a minha tarefa prioritária. A minha tarefa prioritária é perspectivar a escola a um ano, a dois, a cinco. Essa é a minha perspectiva”.

De forma quase desarmante interroga, “Onde é que está escrito que não se podem fazer determinados projectos, envolver determinadas crianças, pais, (...) centrar a formação ao nível da escola? Não está escrito. Portanto há muitas coisas que as escolas podem fazer”.

2.1.4. Melhorar a envolvente

“Sou inquieto, nunca estou satisfeito”, Carlos busca incessantemente a melhoria dos processos, “ainda ontem tive uma reunião com cerca de vinte pessoas para tentar perceber o que era importante melhorar em termos informáticos (...) quem tinha mais sugestões de melhoria era eu”. A inquietude da sua maneira de ser leva-o a estar sempre em guarda relativamente ao que se faz, como se faz e como seria possível fazer melhor. Tem a mesma atitude desde que se iniciou na gestão escolar, procurar superar-se, tentar fazer sempre melhor, puxar pela organização, ver quem faz bem e procurar imitar. “É a necessidade de melhorar”.

Acompanhando o movimento geral, a modernização informática constituiu a grande mudança estrutural ao nível dos apoios à administração e à docência na escola. “Quando pegámos nisto (...) havia uma escola de referência (...) hoje estamos à frente”.

O exemplo da renovação informática ilustra esta abertura. Perante a necessidade de proceder a profundas alterações na área, foi convidado a participar numa reunião com responsáveis internos o director de inovação de uma empresa local. “Porque nós sentimos esta necessidade de perceber o que é que as empresas fazem e de alguém que pense diferente de nós”.

Todos os funcionários administrativos possuem um computador, há-os em todos os gabinetes e salas, todos os professores têm acesso a um, fixo ou portátil, os alunos podem aceder-lhes nos espaços para isso definidos, “embora devagarinho” estão a desenvolver a utilização da “plataforma moodle” que permite disponibilizar informação e é uma ferramenta muito interessante

pela interacção que permite entre os seus utilizadores, incluindo ensino à distância.

Mas a modernização dos meios não se ficou pela informática. “Esta escola hoje não tem um único quadro de giz (...) tudo quadros de porcelana”. E para 44 salas de aulas já estão disponíveis 27 videoprojectores. Mais uma vez vem ao de cima a “mística”, “esta escola está muito, muito à frente da média. Mas é nossa obrigação, porque esta escola esteve sempre, de uma maneira mais sentida ou não, sempre esteve acima da média”.

A escola sempre beneficiou por ser sede de um Centro de Formação mas quando há necessidade de outro tipo de formação que o Centro não promove “a escola tem pago”.

2.1.5. Apostar no trabalho colaborativo

“Há aqui um espírito...um clima de escola muito forte”. Ninguém se mantém num cargo tanto tempo sem um forte apoio colectivo, sem uma equipa coesa, “as pessoas reconhecem a liderança”. A equipa de gestão é a mesma há três mandatos, “não houve nenhuma alteração” e o apoio da escola é inquestionável, “o reconhecer das pessoas que era importante nós continuarmos”, por fazerem uma apreciação positiva do trabalho realizado, facto sublinhado pelas avaliações externas (2000 e 2006). Carlos também é presidente do Conselho Pedagógico e orgulha-se do apoio sempre conseguido para as suas propostas “não tive nenhuma situação no Pedagógico que não tivesse sido aprovada”.

Desde logo há uma enorme preocupação com a articulação entre professores, sendo atribuídas horas para permitir que os professores articulem entre si. Os alunos não podem estar muito dependentes do factor humano. A articulação é necessária e “existe em termos de testes, em termos de conteúdos, planificação aula a aula”.

Carlos não esconde o orgulho de poder partilhar os sucessos da sua escola, referidos sempre como obra colectiva. “Gestão Integrada Escolar”, assim se refere à possibilidade de comunicação entre todos os sectores da escola já ligados em rede.

“[A sua forma de estar] Exige que eu consiga libertar-me destas partes administrativas e ter tempo para entrar na sala e falar com os alunos. Gosto de o fazer e faço-o sempre que posso. Vou, converso (...) pergunto-lhes como as coisas correm, O que está bem, o que não está. Sem constrangimentos. À vontade. Tempo para circular nos corredores”.

Mas para se chegar a esse nível é preciso fazer trabalho prévio, de preferência envolvendo parceiros, motivando professores, reunindo as condições necessárias. O exemplo já foi testado, “havia insucesso a Matemática e nós juntámos os professores do 1.º ciclo até ao secundário. Juntámos numa reunião, a nível de concelho. Onde é que é preciso ter formação para nós conseguirmos ensinar melhor aquilo que os alunos não aprenderam? São um conjunto de pontas que nos vão possibilitar melhorar, porque o patamar está alto, mas há espaço para melhorar.”

2.1.6. Partilhar a liderança: formar equipas

Para a escola que dirige, Carlos considera o 115-A/98²²⁷ um “bom diploma”, tanto mais que prevê a eleição dos órgãos directivos, o que para ele é extremamente importante e o faz sentir-se acompanhado pelos que o elegem. “Tudo o que acontecer é da nossa responsabilidade e deles, porque eles votaram em nós”.

Alguns defendem a nomeação, mas Carlos discorda, e isso mesmo defendeu numa reunião havida, na altura, com a Ministra da Educação, “defendi para esta escola em concreto a eleição”. Por esta razão este decreto “tem também essa mais valia”.

Quando tem uma ideia não desiste, aliás não é pessoa para isso, “no último pedagógico pedimos a todos os departamentos que elaborassem um projecto. (...) Queremos um projecto de departamento. Quero que vocês nos digam em termos de departamento aquilo que podem fazer, aquilo que querem fazer. E pedimos um plano de formação. Queremos um plano de formação para o departamento”, retomando assim uma prática interrompida há quatro anos.

²²⁷ Diploma regulador da gestão escolar em vigor no momento da entrevista (2007), entretanto substituído pelo DL n.º 75/2008.

Apesar da diversificação de funções, não há uma separação muito formalizada das atribuições dos vários membros do Conselho Executivo, assessores incluídos. O facto de a equipa de gestão trabalhar em conjunto há muitos anos, facilita o entendimento e a articulação sem necessidade de definir de forma muito rigorosa a separação de tarefas. Mesmo as estruturas intermédias assumem as suas responsabilidades.

“Decido sempre com os meus colegas do CE e (...) com aqueles que for preciso (...) com aqueles que eu acho que têm opinião e não são sempre os mesmos. Tenho essa preocupação de ouvir. É evidente que não faço aquilo que me dizem sempre. Às vezes não concordo”.

As decisões estratégicas são preparadas, “Nós levamos sempre tudo feito”. Carlos não fica à espera que decidam por ele, mas também não quer decidir por ninguém. Acredita na colegialidade, “Melhorem, não tenho problema nenhum que risquem aquilo que eu fiz, melhorem”.

Entretanto há o trabalho com os outros membros do CE “feito essencialmente neste período, ali os três”.

Carlos tem consciência do papel que lhe compete enquanto presidente e líder da escola, “Infelizmente, infelizmente, essa liderança foi aumentando ao longo do tempo”, embora considere que é um pouco inerente a quem tem cargos.

Alega até que costuma incentivar os colegas a exercer cada um a sua. No Conselho Pedagógico costuma dizer “você foram eleitos pelos vossos colegas para mandarem, não foi para fazerem aquilo que eles querem, mas para decidirem, portanto decidam” e aos directores de turma, semelhante, “No conselho de turma quem preside são vocês, portanto exerçam a vossa autoridade”.

É assim que encara a sua acção e não se escusa de o afirmar publicamente sempre que há necessidade de marcar o carácter colectivo das decisões, “quando votamos em reuniões, digo sempre, isto é um projecto nosso, (...) isto não é o que eu penso, é aquilo que vocês querem (...) é o nosso projecto”. E com despreendimento chega a afirmar, “No dia em que vocês deixarem de acreditar no projecto estão à vontade. Vamo-nos todos embora”.

“Acho que [sou] um primeiro entre iguais.” Carlos não se sente acima dos colegas “estou no meio deles (...) respeito todos muito”, embora reconheça

que “às vezes perco a paciência”, mas lida bem com a crítica, “aceito e vivo bem com alguma crítica (...) assumo-as e tento logo ultrapassar a situação”.

2.1.7. Envolver a comunidade

“A comunidade educativa reconhece a mais-valia da escola” mas não há pressão “de fora para dentro”. Os pais têm tendência para considerar que está tudo bem e, tal como os alunos, só assumem uma postura mais interventiva quando algo corre menos bem. A relação com a autarquia é boa, mas não significativa, “não temos nenhuma mais-valia daí”. Carlos também integra o Conselho Municipal de Educação.

Embora reconhecendo que a intervenção das forças exteriores não é determinante, sublinha a sua importância tanto mais que a imagem que a escola tem junto da comunidade - “as pessoas reconhecem o bom trabalho que a escola faz” - concorre fortemente para o bom clima da escola.

“Nunca misturei política com a escola.” Carlos assume publicamente a sua militância no partido do Governo, mas rejeita que esse facto tenha relação directa com as funções que desempenha, não é presidente do Conselho Executivo por isso. No entanto, não enjeita que os seus contactos e a sua experiência na política contribuem positivamente para alguns aspectos da sua actividade, por exemplo o arranque do “Centro Novas Oportunidades” foi facilitado pelo conhecimento que tem das pessoas e pela forma como se movimenta no meio, “foi-me fácil sentar aqui os presidentes das juntas e pedir para eles nos ajudarem.”

“Não escondemos aquilo que se passa aqui”. Carlos é um defensor da transparência e sempre considerou importante “os pais saberem em que escola tinham os filhos”. No Conselho Pedagógico praticamente tudo é tratado na presença dos pais, que o podem contactar quando necessário, “os pais têm o meu número de telemóvel e o dos meus colegas do Conselho Executivo”. O direito à informação, a prestação de contas do que se faz na escola, incluindo as dificuldades e os resultados, está na primeira linha das suas preocupações, “Os pais têm esse direito. Os alunos têm esse direito. Nós temos essa obrigação”.

Mas independentemente do contributo dos membros externos da Assembleia, quando necessário, são convidadas pessoas cuja formação ou experiência possam constituir uma mais-valia para a escola na discussão de questões em que a massa crítica interna possa considerar-se insuficiente.

2.1.8. Avaliar e inovar

Em Conselho Pedagógico são definidas e quantificadas metas, resultados em termos de aproveitamento e abandono. “Nós definimos 95% de sucesso e zero por cento de abandono para o 3.º ciclo (...) e para o secundário 75% de sucesso, para o 10.º e 11.º anos, e 70% para o 12.º ano e o abandono tem sido tendencialmente inferior a 10%. O ano passado tivemos nos três anos, abandono inferior a 2%”.

Os resultados obtidos são objecto de atenção particular. “Nós avaliamos os resultados (...) eu não assino uma pauta sem olhar para a estatística. E a estatística diz-me tudo”. Se os resultados não se inscrevem nos parâmetros definidos há que encontrar uma explicação “quando numa disciplina os resultados fogem à média (...) o coordenador do departamento, se for caso disso [vai] assistir às aulas desse professor e tentar perceber o que é que se passa”. Esta prática, não muito vulgarizada, suscitou alguns constrangimentos iniciais, mas hoje “as pessoas percebem que é até para defesa delas”. Quando em qualquer disciplina a percentagem de positivas é inferior a 75%, “tem de se reflectir”. E quando algo não corre bem em termos de avaliação no final dos períodos lectivos, “Já aconteceu duas ou três vezes, mandamos repetir o conselho de turma.”

No fim do ano lectivo o Conselho Executivo convoca a Comunicação Social e faz o balanço, “vendemos o sucesso, o insucesso, o abandono...prestamos contas”. É facto que ninguém exige, mas tornou-se uma prática que já não se dispensa.

Subjacente a esta atitude está uma cultura da avaliação que implica sujeitar a escrutínio não só os resultados do colectivo, mas também as acções individuais e que implica sanções para os prevaricadores e estímulos para os cumpridores. Não se trata de “desestabilizar os recursos humanos”, mas de cada um assumir as suas responsabilidades. “A escola tem de estar acima de

cada um de nós. E uma situação menos boa em termos individuais tem de ser resolvida em termos individuais. Não pode ser estendida a toda a escola”.

Este balanço entre as responsabilidades pessoais e a necessidade de aperfeiçoar o desempenho colectivo, “esta prática de avaliação tem sido uma constante”. E como instrumento de gestão é preciosa, “Eu não posso despedir (...) não posso mandar embora, portanto só tenho que tentar valorizar quem cá está”.

Para 2007/8 já têm uma comissão a trabalhar “em comportamentos propiciadores (...) ou facilitadores do processo de ensino-aprendizagem”. Carlos não tem dúvidas, “Eu acho que dentro da sala de aula se pode melhorar”.

2.2. João, “Eu assumo-me como líder educativo”

2.2.1. Foco na aprendizagem e no ensino

A escola que João dirige tem uma característica fundamental, “É uma escola humanizada”, entenda-se uma escola onde as pessoas estão no centro do processo. “Tudo é centrado na pessoa do aluno, na pessoa do professor, na pessoa do pai de família, na pessoa do auxiliar”.

No entendimento de João, esta atitude, subjacente a toda a concepção de escola balizadora da sua gestão, permite desenvolver um “trabalho mais eficaz. Porque tudo é feito com vista ao desenvolvimento da pessoa. Não só no aspecto físico, mas no aspecto cultural, no aspecto social, no aspecto cognitivo”.

É esta frase curta, mas plena de significado, “Tornar as pessoas felizes”, que João considera traduzir a essência do objectivo primordial do Projecto Educativo da escola.

Os próprios alunos são estimulados a ter iniciativas e desenvolvem actividades muito diversas. “Eles próprios definem, vamos fazer isto, vamos fazer aquilo. Estão sempre com torneios, com ideias, mudar isto, mudar aquilo”.

Muitos queixam-se de demasiadas limitações impostas pela Administração Educativa que, alegadamente, reduzem a iniciativa das escolas e não lhes permitem desenvolver projectos próprios. João tem uma visão substancialmente diferente, “com a organização que a própria escola tem, em que o objectivo último é centrar na pessoa, nos métodos pedagógicos dentro da sala de aula, nas estruturas educativas, em termos de organização, a escola pode fazer muito”. E, desassombradamente conclui, “ nós temo-lo feito e isso é visível. Quem tem uma perspectiva de gestão dinâmica, criativa, com uma certa formação e uma certa forma de estar na vida, penso que aí pode-se fazer muito na escola”.

Toda a actividade da escola é norteada “tendo em vista a aprendizagem dos alunos (...) e o fim último é sempre a melhoria da aprendizagem”, mas sem descurar que “Eu quero que as pessoas [todas] se sintam bem nela”. Para isso é fundamental “envolvê-las e justificar as decisões”.

2.2.2. Promover relações interpessoais positivas

Entre tarefas menos produtivas e mais produtivas realizadas por um dirigente, João não tem dúvidas, "ouvir as pessoas e estar no terreno".

Ser um presidente próximo de todos é o que João considera ter mais impacto positivo nos alunos, pelo melhor conhecimento que isso lhe proporciona e pela capacidade de acção imediata em caso de necessidade.

É um homem receptivo a ouvir toda a gente e está permanentemente disponível para que cada um lhe exponha os seus problemas. "Isso faz com que eu consiga gerir determinados conflitos e rentabilizar processos".

Um órgão de gestão que não acompanhe em regime de proximidade o que se passa, não possui informação e perde a oportunidade de agir atempadamente sobre os problemas, "se a informação só nos chega quando partem um vidro, uma mesa, uma cadeira, é natural que as coisas não resultem".

João orgulha-se de manter excelentes relações com toda a gente. Com os parceiros internos chega mesmo a afirmar que "o sucesso desta escola é o clima de escola". Quanto aos externos também não sente qualquer dificuldade, o que é extensivo à administração educativa e às autarquias locais.

Com as famílias dos alunos, o relacionamento é o mais próximo e amistoso possível. Tanto há a preocupação de articulação com a Associação de Pais, como com cada um individualmente.

Um bom clima de escola é fundamental para todos, "é necessário que as pessoas se sintam bem naquilo que estão a fazer, porque eu acredito que ao sentirem-se bem naquilo que estão a fazer, desenvolvem-se".

2.2.3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos

A sua convicção é tão forte que acha possível "fazer mais ainda em termos de educação" e acha que o seu contributo "pode ser ainda válido".

"Acho que tenho [responsabilidade nos resultados de aprendizagem dos alunos]. Um presidente, um líder, indirectamente tem que ter". É uma área sobre a qual João tem "pensado e reflectido muito". Numa escola bem organizada, se o seu líder conseguir mobilizar toda a equipa e a souber

coordenar, e desempenham aí um papel fundamental os coordenadores e as estruturas intermédias, e se as actividades realizadas forem verdadeiramente em prol dos alunos “claro que tem que haver melhores resultados, porque aumenta a eficácia do próprio sistema”.

E tem plena consciência da dimensão organizacional, “De facto, numa escola bem organizada é claro que as aprendizagens e os resultados têm que ser melhorados. É nessa perspectiva, que quando penso que a escola tem que estar organizada, o objectivo último é melhorar os resultados”.

Para além do trabalho interno é necessário encontrar novas escalas que possam constituir mais-valias para alavancar o desenvolvimento próprio.

João está convencido que algumas dificuldades sentidas a nível nacional resultaram de não ter havido a clarividência de deixar que o processo pudesse ter uma componente mais forte de intervenção local. “Há escolas que merecem mais estudo acompanhado, outras área de projecto, outras formação cívica. É aí que devia cada escola ter liberdade”. No fundo, tratava-se de deixar à iniciativa local a capacidade para gerir o todo, articulando o total de horas de acordo com as necessidades de cada área e não aplicando a mesma bitola a todas sem considerar o contexto.

“Um deles [os grandes desafios] é reduzir a taxa de abandono, que é baixa, para a casa do zero. É fazer com que o Secundário atinja valores de sucesso real na casa dos 86 a 90%. E queria que determinadas áreas do 3.º ciclo, apesar de termos sido uma das melhores escolas a nível nacional na Língua Portuguesa e 12% acima da média nacional no âmbito da Matemática, acho que ainda podemos fazer mais e melhor.”

Um obstáculo é a gestão dos recursos docentes, sobretudo a impossibilidade, resultante do sistema de colocações, de constituir equipas seleccionadas por quem dirige as escolas.

“Um dos motivos para o sucesso na gestão é a abertura e apostar nos sistemas de comunicação e acredito que se numa organização a informação fluir clara, rápida, no sítio certo, é melhor”.

João lança desafios, coloca marcos, “que outros vão completando, mas acredito que vou sempre impulsionando”. Aos outros cabe irem contribuindo para que a corrente flua, de acordo com a maturidade de cada pessoa e

estrutura. João é o timoneiro, “Eu traço o rumo”, mas fá-lo porque já ouviu, já auscultou, já sentiu o pulsar da organização, já apreendeu o sentir do conjunto.

Sendo adepto da existência de um currículo nacional é, claramente defensor da possibilidade de cada escola poder “fazer a gestão do currículo” e dentro de certos limites “desenvolver determinadas áreas do currículo, dar mais ênfase a umas do que a outras”.

Faz questão de manter “uma gestão transparente” de os pôr [aos pais] ao corrente de tudo, de lhes pedir opinião, de discutir com eles as questões relevantes. Aqui os pais são parceiros, mas responsabilizados e interpelados. “Eu quero que esta escola funcione o melhor possível. Se vocês puderem ajudar ótimo. Mas ajudem efectivamente. Participem, envolvam-se com a escola, proponham coisas, possíveis. Não utópicas”.

Os funcionários também são parceiros, “faço questão que sejam. Nas grandes decisões da escola eles são envolvidos e ouvidos. Aliás, nunca tomaria uma grande decisão da escola sem os ouvir, porque as coisas não resultavam, porque eles também estão no terreno”.

2.2.4. Melhorar a envolvente

“Apostei na formação interna”. É desta forma inequívoca que João marca a diferença relativamente a outras práticas. A escola não descarta a formação de todos os seus funcionários²²⁸ sejam docentes ou não docentes, e uma das suas originalidades tem sido “centrar a formação dentro da própria escola”.

A atenção dada aos funcionários não docentes é relevante. “Neste momento está a haver formação para auxiliares de acção educativa, no domínio das novas tecnologias”. A alguns poderá parecer desnecessário que se faça formação para este tipo de funcionários nesta área, mas, na opinião de João, faz todo o sentido, “é importante para a nossa comunidade os auxiliares dominarem as novas tecnologias, uma vez que toda a nossa escola está voltada para as novas tecnologias”.

²²⁸ Em Portugal a designação funcionário aplica-se tanto a docentes como a não docentes.

Para além da formação genérica para professores, também são dinamizadas acções nos próprios departamentos, uma das áreas foi a gestão flexível dos currículos, e também organizam círculos de estudo. “Todas as sextas-feiras reuníamos todos os delegados e dinamizávamos um círculo de estudos sobre avaliação”.

A formação para pais também não é esquecida, “neste momento temos cursos para pais a decorrer, um sobre Word, processamento de texto e outro sobre Internet e correio electrónico, porque uma vez que a escola tem tudo sustentado nas novas tecnologias é bom que os pais também saibam”. Estes cursos são ministrados gratuitamente por professores da escola em horário pós-laboral e inserem-se na preocupação de aproximar quanto possível as famílias e a escola.

Realizaram encontros de delegados de grupo, de coordenadores de departamentos, analisaram possibilidades de modernização. “Aliás, a nossa secretaria foi das primeiras a eliminar o balcão e tornar o atendimento mais directo ao público”.

As características pessoais podem ser aperfeiçoadas, rentabilizadas, potenciadas com a formação, mas nada se pode substituir à “vontade de saber mais”.

2.2.5. Apostar no trabalho colaborativo

João tem ideias muito firmadas sobre o assunto. “Se conseguirmos criar uma cultura de trabalho cooperativo, de rigor, de equidade, de interdisciplinaridade e até, o que é muito difícil mas não impossível, de transdisciplinaridade, isso é claro que vai influenciar os resultados”.

“Depois temos estado sempre virados para projectos”. João sublinha a gestão flexível do currículo que considera mesmo “um trabalho exemplar”. Os departamentos reuniram e houve uma verdadeira “fusão de conhecimentos”. Foi o princípio de um trabalho conjunto que deu atenção especial às novas áreas curriculares e à sua forma de gestão.

Rompendo com a prática de que os professores se encontram nos conselhos de turma de final do período para atribuir as classificações. “aquilo que se pede a um director de turma e a um conselho de turma, é que durante o

percurso do ano lectivo se encontrem e definam estratégias de actuação. Isto é, actuar logo a montante e não a jusante.” Em vez de esperar que as coisas aconteçam há que antecipá-las. Um resultado diferente do expectável é um alerta e merece uma atenção imediata.

“Agora tenho as coisas a fluir, a escola flui naturalmente, já tem a metodologia, as tomadas de decisão das estruturas intermédias, de acordo com o projecto norteador da própria escola, o Projecto Educativo, (...) há uma maior co-responsabilização dos vários intervenientes”.

2.2.6. Partilhar a liderança: formar equipas

Sente um impulso individual, mas sente-se suportado pela generalidade das pessoas e das instituições do meio. “Eu costumo dizer que se não fosse a equipa” já não exerceria o cargo. Para ele a equipa é toda a escola “os professores, os auxiliares de acção educativa, administrativos”, são eles que o incentivam, “se não fossem eles a impulsionarem-me para continuar, a darem-me *feedback*” a fazerem-lhe chegar a mensagem que estão contentes, gostam de trabalhar com ele, apreciam a forma como gere a escola, não teria a certeza que expressa com sinceridade “é importante que eu continue”.

João é um líder que se assume aberto e delegante. “Eu sempre ouvi, sempre auscultei, sempre deleguei”. Mais do que estruturas pesadas e muito formais, João acredita no conhecimento mútuo dos elementos que compõem o órgão de gestão e na fluidez das decisões.

“As tomadas de decisão fluem normalmente, nós conhecemo-nos e conhecemos a organização”.

Acredita que algumas decisões podem ser tomadas com vantagem por outras pessoas, enquanto ele estará em melhores condições para decidir noutros casos.

Para formular opinião socorre-se das estruturas formais, mas também não dispensa os contactos informais, mesmo quando sabe que podem ser desfavoráveis às suas propostas. “Acho extremamente importante ouvir informalmente, num ambiente calmo e descontraído, pessoas cujas opiniões já sei que são válidas, [mesmo que discordantes]”.

João não se sente o único responsável pela orientação estratégica da escola, apesar de nunca enjeitar que se sente um líder. “Um líder é responsável sempre por qualquer coisa. Eu sinto-me um impulsionador, (...) um dinamizador”.

Tanto pode estar no seu gabinete a “pensar nos resultados e projectar novas estratégias, organização dos espaços como pode estar a “acompanhar os alunos. Eu gosto que os miúdos me conheçam, nos conheçam, conheçam o órgão de gestão.”

Os pais e encarregados de educação merecem-lhe também uma atenção muito especial, “Reúno muito com os pais e com os representantes dos pais”. Também se inteira do que se passa nas turmas, conversa com delegados e sub-delegados, com os elementos da Associação de Estudantes. Isto leva o seu tempo”.

A forma como se relaciona com os alunos merece-lhe uma atenção especial, debate com eles as questões que lhes interessam, dá-lhes oportunidade de contribuírem para a tomada de decisões, tem consciência de que existe “uma proximidade muito grande”.

2.2.7. Envolver a comunidade

Sente um impulso individual para continuar como presidente, mas sente-se suportado pela generalidade das pessoas, das instituições do meio e das autarquias.

Há um movimento interno de apoio, mas que extravasa para a comunidade, “porque eu sinto os pais” e sente-se feliz por muitas vezes quando se apresenta ouvir comentários do tipo “Ah você é que é o João Paulo Mineiro” que interpreta como uma manifestação de surpresa e agrado, talvez por alguns pensarem que é uma pessoa mais velha, ou por já terem ouvido falar da forma como gere a escola e terem prazer em o conhecer pessoalmente.

Da Câmara só tem recebido apoio e sublinha que para este facto muito concorre a forma como se relaciona com o poder local “numa base de franqueza. Quando concordo digo, quando acho que as coisas estão menos

bem também digo, mas de uma forma natural”. Por isso sente-se suportado pela comunidade e não hesita na confirmação desse apoio, “Sinto, sinto”.

“Eu assumo-me como líder educativo. (...) Para mim um líder educativo é uma pessoa que consegue envolver, neste caso, toda a comunidade. Líder é quem faz as pessoas acreditarem num projecto, quem as leva a envolver-se e darem o seu melhor. E eu acredito que quando as pessoas dão o seu melhor as coisas conseguem-se fazer”.

2.2.8. Avaliar e inovar

Para acompanhar o desenvolvimento das actividades a escola criou um Observatório de Qualidade e “fazemos a monitorização constante de resultados”. Como todo o sistema está informatizado, o professor lança as notas e o Conselho Executivo tem acesso praticamente em tempo real às mesmas e pode fazer as análises que entender.

“É inovador. Nós chamamos Observatório de Qualidade e Monitorização Constante e vamos sempre construindo gráficos de evolução do aproveitamento dos alunos por turma. E quando há um resultado que se afasta daquilo que é a média da turma temos que encontrar uma razão”.

São definidos indicadores de desempenho para o Secundário e acompanhada a evolução dos resultados. “Fazemos uma avaliação constante, todo o ano, em termos comparativos. Todos os períodos fazemos, quais são as turmas, quais são as áreas mais fracas”.

“Acho que [o desempenho global da escola] está na casa do Muito Bom²²⁹, mas como sou uma pessoa muito exigente comigo próprio (...) acho que há umas arestazinhas que nós podíamos limar e melhorar ainda os resultados”.

Quer como professor, quer como gestor, João é um homem entusiasmado com a sua profissão. “Hoje podemos pensar vamos fazer aquilo para melhorar, amanhã é outro desafio”.

João entende haver uma ampla margem de liberdade que pode, e deve, ser explorada, sobretudo no campo da inovação, que não se decreta, antes se

²²⁹ Muito Bom foi a classificação atribuída à escola pelo grupo de avaliação nomeado pelo ME

constrói “porque algumas escolas fazem actividades e desenvolvem um estilo [de trabalho] muito diferente daquele que é habitual ver-se (...) porque algumas ousaram fazê-lo e romperam com as barreiras”.

“Eu tenho um pouco esse hábito, de considerar as coisas que estou a fazer como uma coisa pioneira, inovadora, sabendo que às vezes, alguém por esse mundo deve ter feito alguma coisa melhor do que aquela que eu estou a fazer, mas que aqui é inovador. Enaltecer um pouco e dar valor às coisas que nós vamos fazendo. É nesta perspectiva, que eu vejo a Escola.”

2.3. Dois líderes escolares

Embora com histórias de vida muito diferentes, Carlos não evidenciou, até ter-se tornado profissional qualquer pendor liderante, João sempre pareceu talhado para liderar, ambos têm, enquanto presidentes dos respectivos conselhos executivos, opiniões e práticas muito semelhantes que os afastam do perfil de meros presidentes, gestores formais, e são típicas dos verdadeiros líderes²³⁰.

2.3.1. Foco na aprendizagem e no ensino

Ambos colocam o foco da sua acção na aprendizagem e no ensino e estão conscientes de que as suas escolas têm de estar orientadas para o sucesso dos alunos, que é também o dos professores.

Estes são requisitos indispensáveis para que as escolas se tornem eficazes e se adoptem as estratégias necessárias para assegurar esse objectivo.

Carlos e João, como líderes que são, preocupam-se com o essencial, o ensino e a aprendizagem, não apenas em cumprir normativos ou calendários.

2.3.2. Promover relações interpessoais positivas

Carlos e João preocupam-se em assegurar a existência de boas relações pessoais, cultivando valores de partilha e responsabilidade, com a consciência de que isto é indispensável para que as pessoas se sintam apoiadas e gostem do trabalho que desenvolvem.

Saber rentabilizar as capacidades de cada colaborador, trabalhando com todos, fazendo-os sentir-se parte do projecto de escola é uma preocupação fundamental de qualquer líder.

²³⁰ Conforme padrões definidos pelo National College for School Leadership (2002, p. 2) e considerando que estes englobam os definidos por Fishman (2004, p. 182), Leithood, citado por Lorenzo Delgado (2004, p. 208) e Davis *et al* (2005, p. 5).

2.3.3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos

Carlos e João possuem visão de futuro, apontam caminhos, estabelecem objectivos ambiciosos e conseguem motivar as suas escolas para os cumprirem.

Como bons líderes inspiram os outros e, sem autoritarismos, levam a que haja um empenho generalizado no cumprimento dos objectivos estratégicos que propõem.

2.3.4. Melhorar a envolvente

As preocupações de Carlos e de João estendem-se do cuidado com os jardins aos mais sofisticados equipamentos que as escolas que dirigem possuem.

O sucesso dos respectivos projectos educativos é alavancado pela envolvente, que engloba tudo o que contribui positiva ou negativamente para o sucesso ou para o insucesso, para o bom ou o mau clima de escola.

Nem Carlos nem João descaram a melhoria das condições de acolhimento dos alunos, a disponibilização de variados apoios à aprendizagem numa perspectiva personalizada de acordo com as diversas necessidades, nem a formação dos recursos humanos, para tanto realizando acções por iniciativa própria ou recorrendo aos centros de formação.

2.3.5. Apostar no trabalho colaborativo

Ambos apostam no trabalho colaborativo, fundamental para assegurar uma liderança eficaz. As decisões são preparadas nos órgãos próprios e sujeitas a audição prévia de várias pessoas ou grupos.

A delegação de competências ou tarefas é prática corrente, registando-se um esforço evidente para que o bom relacionamento inter-pessoal se sobreponha às relações formais circunstanciais.

O esforço de motivação para que se não percam de vista os objectivos traçados para o colectivo é permanente, numa perspectiva de trabalho cooperativo entre todos os actores que interagem em cada escola, fazendo-se

da articulação de tarefas o cerne das preocupações comuns como condição indispensável ao sucesso.

2.3.6. Partilhar a liderança: formar equipas

Carlos e João são líderes de equipas e estão conscientes de que, para além das pessoas individualmente consideradas, são as equipas que mudam as escolas.

Daí a importância que atribuem ao trabalho em equipa, partilhando competências, incentivando ao trabalho autónomo, reconhecendo saberes e capacidades aos outros e criando condições para que cada um possa fazer o melhor de acordo com as tarefas que lhe competem, fomentando o espírito de equipa e a capacidade de realização colectiva.

2.3.7. Envolver a comunidade

Tanto Carlos como João são reconhecidos nas comunidades que servem, cujo envolvimento na vida da escola incentivam através de actividades diversas, seja directamente, através de uma mais intensa participação das famílias no acompanhamento dos respectivos educandos, seja em actividades de complemento curricular de natureza mais cultural ou lúdica abertas a todos, incluindo as autarquias, empresas e instituições locais.

A missão da escola será impossível se a comunidade não a compreender nem partilhar e os líderes têm um papel fundamental no estabelecimento de pontes com as famílias, com as autarquias, com todos os actores relevantes da comunidade.

A sintonia nos objectivos entre a escola, a família e a comunidade e a partilha de valores são indispensáveis ao sucesso da missão educativa e se não estiverem asseguradas dificilmente a escola deixará de fracassar.

Carlos e João têm bem presente estas preocupações, amplamente confirmadas por todas as suas afirmações.

2.3.8. Avaliar e inovar

Como líderes de sucesso Carlos e João são positivos, inovadores e embora gostem de desafios estão conscientes dos riscos, o que fica bem patente na forma prudente e sempre apoiada com propõem alterações, mudanças e processos inovadores credibilizando as suas propostas e mobilizando o colectivo para a consecução de resultados.

Quer um, quer outro, contribuíram fortemente para as mudanças nas as escolas que dirigem, amplamente referidas, tendo feito da inovação o principal elemento de transformação e da avaliação o suporte das mudanças sustentadas que se operaram e um elemento decisivo de aperfeiçoamento e melhoria das respectivas escolas em aspectos organizativos e pedagógicos.

2.4. Eleição e visão estratégica

Complementarmente à forma de exercício da liderança entendeu-se ser importante dar voz aos dois presidentes sobre uma matéria muito discutida na sociedade portuguesa, e em debate quando as entrevistas foram realizadas (2007), que se liga com as condições de acesso à presidência das escolas, manter a eleição democrática por pares, alterar o universo dos votantes, nomeadamente conferindo mais peso aos representantes da Comunidade, ou criando uma carreira própria de gestores escolares²³¹.

Para Carlos, o processo democrático de eleição dos dirigentes das escolas merece-lhe apreciação muito positiva “é um direito raro na Administração Pública e nós não reconhecemos, não valorizamos. É bom para quem é eleito e é bom para quem elege”.

Mas onde é que se situa um dirigente eleito que, simultaneamente, representa a Administração Educativa? Carlos é peremptório, “Eu estou no meio”, e tem plena consciência da duplicidade do seu papel, eleito pelos colegas que acreditam nele, mas comprometido em cumprir as obrigações com a administração, “no dia em que não concordar com aquilo que a Administração me manda fazer, tenho de me ir embora”.

A mesma linha é partilhada por João “Acho que deve ser a própria escola a escolher o seu próprio presidente ou o seu director. (...) é a forma mais democrática (...) envolvendo todos, professores, pais, pessoal não docente”.

Para ele não há qualquer contradição entre ser eleito pela escola e responder perante o ME, tanto mais que todos “querem qualidade”. Admite algumas dificuldades de comunicação, resultantes mais das pessoas do que das instituições, “Falo de um núcleo de pessoas que muitas vezes não conhecem aquilo que é a educação, o que é a política educativa, o que é que se pretende”.

²³¹ No Decreto-Lei 75/2008, entretanto publicado, manteve-se o princípio da eleição embora por um Conselho Geral em que os professores deixam de estar em maioria, como acontecia anteriormente.

Também ambos estão de acordo que apesar das restrições legais e regulamentares a liberdade dos presidentes dos conselhos executivos e dos órgãos das escolas é, mesmo assim, assinalável.

Existe uma certa ideia de que a margem de manobra das escolas é curta face ao centralismo do ME e à excessiva regulamentação existente. A execução de um Projecto Educativo tão ambicioso como [o da escola Joaquim de Carvalho] levanta a questão de se saber que meios tem a escola à sua disposição para o concretizar.

A resposta de Carlos é surpreendente e desarmante “Temos tudo”. Ao contrário de muitos que se queixam por não terem autonomia, mas são incapazes de explorar as potencialidades próprias e estão sempre à espera “que venha uma legislação de cima para reforçar a autoridade que nós não temos”, Carlos não vê as coisas por esse prisma. “Eu não tenho esse problema”.

Já para Carlos, para além de alguns equívocos, Ministério e escolas estão empenhados numa tarefa comum, promover “cidadãos bem formados”. Se todos trabalharem para isso, e sendo o objectivo comum, a tarefa do gestor é liderar o processo para alcançar as metas que são de todos.

Finalmente, importava também assinalar que condições ou características fundamentais consideravam mais relevantes para o exercício de funções idênticas, uma espécie de conselho fruto da experiência acumulada.

Carlos destaca, “Ter visão, perceber o que é que se quer para a escola (...) saber para onde se quer ir”. Mas para isso é necessário saber de onde se parte, conhecer bem a realidade e “depois envolver toda a gente à volta dele”.

João vai no mesmo sentido, “Talvez prioritário, um bom gestor das relações humanas. E depois, empreendedor. Uma pessoa positiva. E uma pessoa com muita vontade de mudar as coisas. Sempre pelo lado positivo, com vontade de construir algo de novo, inovador e diferente. Sabendo nós que outros, se calhar, já o fizeram, mas sempre temos a sensação de estar a fazer algo de novo e diferente dos outros”.

2.5. Líderes e seguidores

O perfil destes dois líderes, visto pelos seus olhos, fica aqui traçado, não nas suas dimensões mais finas, mas nos seus traços mais evidentes, naquilo que a partir do seu próprio discurso emerge como mais significativo quando contrastado com alguns princípios definidos e conhecidos da literatura e de outras práticas de liderança.

Os dois casos estudados permitem leituras complementares, são dois líderes escolares, um que durante uma grande parte da sua vida foi um anónimo e que ninguém anteciparia poder vir a ser um líder da envergadura aqui assinalada, o outro que sempre se assumiu como tal por onde passou, desde as brincadeiras em família, às escolas onde estudou, particularmente, na faculdade e nas actividades desde sempre vividas em grupos de jovens.

Se é certo que “A situação cria os líderes”, como afirmam Bolman e Deal, citados por Lorenzo Delgado (2005, p. 371), também é evidente que alguns possuem um potencial diferente de outros para se poderem manifestar como tal embora, no caso em apreço de Carlos e João, sejam maiores as similitudes do que as diferenças no desempenho da liderança enquanto presidentes.

Não se tratando de fazer a apologia do líder nato (Costa, 2000, p. 17) também não se pode negar que as histórias de vida de Carlos e João são profundamente diferentes até determinado momento da sua actividade pré-profissional, uma atípica do ponto de vista da liderança, outra claramente indiciadora de que naqueles comportamentos se manifestava um potencial de liderança mais ou menos óbvio.

Apesar disso Stogdill, citado por Sergiovanni e Carver (1976, p 223) inclina-se para que não sejam certas características de *per se* que fazem de uma pessoa um líder, mas essas características em combinação com certas dimensões dos seus seguidores, o que resume a maioria das opiniões sobre a questão da determinação do líder pelos atributos, a que é necessário acrescentar a consideração pelo grupo e pelas situações.

A este propósito Sergiovanni (2004, p. 125) é definitivo “A não ser que os seguidores queiram ser liderados, os líderes não podem ser líderes (...) Para que a liderança funcione, líderes e seguidores necessitam de estar

ligados por um entendimento consensual que sirva de mediador a este padrão de influência recíproca”.

Finalmente, Glanz (2003) sublinha,

Não há nenhuma varinha mágica capaz de criar um líder. Precisamos de compreender e valorizar o facto de que o potencial de liderança está presente em todos os educadores. A questão é encontrar a melhor maneira de desenvolver os conhecimentos, competências técnicas e, sobretudo, os atributos necessários ao preenchimento do vazio de liderança existente nas nossas escolas. (p. 160)

No caso de Carlos e João e das escolas que lideram parece confirmar-se que estamos perante líderes reconhecidos e fortes, com visão estratégica, objectivos claros, ao serviço dos alunos e das suas famílias, com preocupação com a qualidade de ensino, com a existência de um bom clima organizacional e com o desenvolvimento pessoal e social de todos os que interagem no espaço escolar.

Se numa organização há muitos líderes, já que a liderança está distribuída também é verdade que “O papel emocional do líder é *primal* – isto é, vem em primeiro lugar – em dois sentidos. É o primeiro acto de liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante”. (Goleman , Boyatzis e McKee, 2003, p. 25)

Mas por mais importantes que sejam os líderes, apreciar o seu desempenho através apenas do próprio olhar é muito redutor, este é apenas um dos lados da moeda; para se ter uma visão de conjunto é necessário ver o outro lado, o dos liderados, tomando as suas opiniões como contraponto e aferindo-as com as primeiras e com os critérios de referência utilizados.

3. Os líderes vistos pelos olhos dos outros

Para contrapor um outro olhar ao de Carlos e de João sobre si próprios era necessário procurar o dos outros, neste caso de um conjunto de outros que com eles mantêm relações de trabalho e colaboração a partir de situações institucionais muito diferenciadas, tendo em comum o facto de com eles colaborarem, conhecerem bem o seu pensamento e a forma como exercem a sua actividade quotidiana.

Carlos, Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária com 3.º ciclo Dr. Joaquim de Carvalho, da Figueira da Foz; João, Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária com 3.º ciclo Quinta das Palmeiras, da Covilhã.

Pretendiam-se confrontar perspectivas diversas sobre o desempenho de ambos e aferir da congruência do perfil construído a partir das suas declarações com o que resulta da visão dos outros, num contraditório sobre o exercício de uma liderança vista por quem a exerce e pelos que dela participam em maior ou menor escala.

Com este objectivo foram entrevistados membros dos Conselhos Executivos, que com eles formam equipa e se co-responsabilizam pela gestão das escolas; os presidentes das assembleias de escola, que presidem ao mais importante órgão de representação de cada uma das escolas, a quem cabe definir as linhas orientadoras da organização e perante quem o presidente do Conselho Executivo responde; coordenadores dos departamentos, que asseguram a liderança intermédia e cuja missão de ligação entre a gestão e os professores é de importância capital para o funcionamento da escola; representantes dos alunos, nos órgãos ou na associação de estudantes; representantes do pessoal não docente; representantes das respectivas associações de pais e encarregados de educação nas assembleias de escola; representantes da Câmara Municipal da Figueira da Foz e presidente da Junta de Freguesia de Santa Maria (Covilhã) e representantes de instituições de cada uma das comunidades, cooptados pelas respectivas assembleias de escola e seus membros de pleno direito.

Relativamente à escola Dr. Joaquim de Carvalho, foram realizadas vinte entrevistas tendo os alunos e as representantes da Câmara Municipal

respondido colectivamente. Quanto à escola Quinta das Palmeiras foram realizadas dezanove entrevistas, tendo os alunos respondido colectivamente. A categorização das questões seguiu os critérios de desempenho definidos pelo NCSL (2002).

Nas conclusões das entrevistas associam-se os vários grupos de respondentes, por forma a permitir uma maior transparência das apreciações, algumas das quais variam em função do tipo de relação institucional existente e de uma maior ou menor proximidade ao presidente, circunstância que influi claramente na imagem que cada um constrói do desempenho do líder.

3.1. Carlos, “O diálogo é a chave para resolver problemas”

3.1.1. Foco na aprendizagem e no ensino

Segundo os seus colegas do Conselho Executivo, Carlos preocupa-se com a escola no seu todo e orienta a sua acção, fundamentalmente, para o sucesso, entendido na sua dupla perspectiva de aproveitamento dos alunos e de construção de uma imagem positiva da organização junto da comunidade onde está inserida e mesmo para lá das suas fronteiras.

As questões administrativas e o cumprimento de normativos e calendários são a face instrumental da sua acção que se projecta numa estratégia focada nas questões do ensino-aprendizagem com definição de metas claras, de indicadores de desempenho observáveis, de programas de apoio e de medidas de pedagogia compensatória.

Para assegurar o sucesso, Carlos não se limita a procurar o envolvimento de todos mas, sobretudo, tenta conseguir que cada um interiorize e tome como sua a estratégia traçada, não vacilando nos objectivos essenciais, mas adaptando-a aos públicos em presença e às circunstâncias de cada momento.

De acordo com o presidente da Assembleia de Escola, Carlos consegue conciliar o respeito pelos normativos e calendários, que constituem o enquadramento legal da sua acção directiva e a que se não pode furtar, com a sua preocupação primeira com os aspectos pedagógicos.

As acções adoptadas na escola, muito antes de serem preocupação nacional, para aumentar o sucesso das aprendizagens e reduzir o abandono como, por exemplo, as aulas de substituição, são um testemunho dessa orientação cada vez mais visível.

Os coordenadores dos departamentos reconhecem que Carlos, sendo muito rigoroso com os normativos e os calendários, demonstrando até capacidade de antecipação em medidas internas antes de serem determinadas pela Administração Educativa, se preocupa, essencialmente, com o sucesso das aprendizagens e com a eficácia da escola, colocando a tónica da sua acção nos alunos, na qualidade do ensino, no desenvolvimento de competências, na diminuição do insucesso e abandono escolares, seguindo o princípio de que é sempre possível melhorar.

Estas orientações são plasmadas no Plano de Actividades da Escola onde se incluem as metas a alcançar, se definem indicadores relativos às taxas de sucesso e abandono, planos de reforço das aprendizagens e orientações no sentido de estimular a utilização de metodologias tecnologicamente actualizadas e que façam uso do ensino experimental, bem como instrumentos que permitam a monitorização sistemática do processo e respectiva avaliação.

Outro aspecto salientado reporta-se aos diversificados apoios aos alunos, justificados com a preocupação de melhorar as aprendizagens, que incluem actividades individualizadas em áreas específicas como Português, Matemática e Inglês, cujos resultados são muito animadores e os progressos evidentes.

Sob a orientação de Carlos tem havido uma evolução muito significativa em termos da relação pedagógica, da articulação do trabalho dos professores, dos processos de autoavaliação, em que a escola foi pioneira por iniciativa própria, de autocrítica, de melhoria da articulação entre os vários actores educativos, para além de uma verdadeira revolução tecnológica nos suportes de ensino.

Para os alunos não existem dúvidas que Carlos tem de cumprir os calendários e as normas, mas que a sua principal preocupação é com o sucesso dos alunos, o que pode ser verificado pelos indicadores disponíveis.

A representante dos funcionários considera-o bastante preocupado com as questões do ensino e da aprendizagem e a atestá-lo está o facto de se

empenhar em dotar a escola dos meios necessários e sempre que não são alcançados os objectivos previstos se preocupar em encontrar razões explicativas e propor acções para superar os insucessos, factores que cativam os alunos e tornam a escola atractiva.

O representante dos pais considera que não são os aspectos administrativos, mas os resultados dos alunos que constituem a principal preocupação de Carlos, que é um dirigente preocupado com a eficácia dos processos e que tudo faz para ultrapassar as dificuldades que se lhe apresentam. Para sublinhar o perfil directivo de Carlos socorre-se de uma imagem gastronómica pitoresca – “cuida da escola como um cozinheiro de um prato raro, apurando e melhorando o que se vai fazendo”.

As representantes da Câmara Municipal consideram-no cumpridor dos normativos e reconhecem-lhe visão estratégica e prospectiva, empenho, dinamismo, capacidade para se antecipar aos acontecimentos, espírito de liderança, auto-estima elevada mas sentido de autocritica e, sobretudo, objectivos muito claros, valorizar tudo o que se faz na escola e fazer dela a melhor do concelho.

O representante da Comunidade considera que a acção de Carlos é proactiva e visa o sucesso dos alunos, pelo que está para além do estabelecido nos normativos.

3.1.2. Promover relações interpessoais positivas

De acordo com a opinião dos restantes membros do Conselho Executivo, Carlos perfilha a ideia de que a existência de boas relações pessoais numa organização é condição essencial para que exista sucesso colectivo, pelo que se empenha permanentemente na criação de um bom ambiente de trabalho, seja em termos do funcionamento do órgão de direcção, seja na dinamização de boas relações com todos os outros órgãos e actores educativos, não se distanciando das pessoas e procurando estabelecer relações pessoais para além da mera relação institucional.

Adopta uma atitude proactiva relativamente aos outros e é-lhe apontada uma característica muito particular e verdadeiramente decisiva para quem desempenha este tipo de funções, a capacidade para valorizar os talentos de

cada um, tornando fortes os pontos fracos a partir de uma perspectiva positiva de análise.

Segundo o presidente da Assembleia de Escola, Carlos tem uma imagem de líder, por vezes muito emotivo, o que lhe pode diminuir a capacidade para analisar mais racionalmente as situações e gerar alguma conflitualidade, embora demonstre grande capacidade para reconhecer qualquer excesso e sanar divergências e poder de atracção, agregando naturalmente as pessoas e conseguindo a sua adesão e participação.

Os coordenadores dos departamentos reconhecem a sua preocupação com o corpo docente e com todos os funcionários e consideram-no um bom conhecedor da natureza humana, capaz de perceber os estados de alma dos outros, que sabe estimular o bom relacionamento entre todos os actores escolares, mostrando-se firme quando necessário, mas sempre compreensivo, em suma, é um bom gestor de recursos humanos.

A sua abertura a críticas e sugestões e a relação de grande proximidade com todos, professores, alunos - a quem presta uma atenção muito individualizada - pais, actores da Comunidade, permite-lhe aplainar dificuldades e divergências, divulgar de forma muito personalizada os seus pontos de vista, conquistar apoios para as suas medidas e tornar o bom ambiente de trabalho numa das mais-valias da escola.

É muito frontal, fomenta o trabalho em equipa, está sempre disponível, frequenta a sala de professores, age de forma colaborativa, relaciona-se com todos, facto que é destacado como uma forma de dar ânimo ao grupo, preocupa-se em criar boas condições de trabalho e aposta nos estímulos que tornem a vida profissional na escola agradável e façam as pessoas ter prazer no seu desempenho quotidiano.

Cria empatia com toda a gente e tem um cuidado especial nas relações com pessoas que sabe que podem ser menos receptivas às suas ideias ou a si próprio, evita o conflito e valoriza, acima de tudo, um bom relacionamento. No calor de uma discussão é capaz de se exaltar, mas depressa se acalma, sabe pedir desculpa, evita crispções e não guarda ressentimentos. As boas relações pessoais são para ele essenciais e um dos segredos da sua liderança. O diálogo é a sua chave para resolver problemas.

Os representantes dos alunos classificam como notável a relação que Carlos mantém com eles, sendo capaz de conciliar o respeito e as obrigações a que estes estão vinculados com o estímulo e o apoio às suas actividades. Sublinham que conhece quase todos pelo nome e que deposita muita confiança neles, que lhe retribuem com respeito e dedicação. Também registam como relevante que Carlos não se tenha esquecido de que também já foi estudante, facto a que atribuem enorme importância para que um professor possa manter um bom e saudável relacionamento com os alunos.

A representante do pessoal não docente reconhece que Carlos se preocupa muito em criar bom ambiente, não discrimina ninguém e considera as pessoas de igual para igual, reconhecendo a importância do trabalho das diversas categorias de funcionários e mostrando total abertura às suas ideias e sugestões.

O representante da Associação de Pais considera que Carlos mostra uma enorme capacidade para estabelecer relacionamentos positivos com toda a gente e evitar conflitos, elogiando a sua capacidade para entender os diversos pontos de vista e gerar consensos.

As representantes da Câmara Municipal reconhecem como transversal a toda a escola a preocupação com o estabelecimento de boas relações pessoais, atitude inspirada na forma de agir de Carlos, que não se distanciando das pessoas e tendo ele próprio frequentado a escola enquanto aluno reunir excelentes condições para agir como elemento adicional de ligação aos vários grupos.

O representante da Comunidade manifesta-se convicto que Carlos aposta claramente no fortalecimento das relações pessoais como forma de quebrar barreiras institucionais e se empenha em estabelecer relações empáticas com todas as pessoas, apesar de ser muito assertivo e de cultivar a franqueza dizendo sempre o que pensa.

3.1.3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos

Os membros do Conselho Executivo consideram que Carlos estabelece objectivos ambiciosos, motivando a escola para os alcançar e conseguindo colocá-la na primeira linha a nível nacional, seja no estabelecimento de metas

ambiciosas em termos de sucesso, insucesso e abandonos, incomuns para os hábitos nacionais, seja no que respeita a novos projectos.

Ter visão estratégica significa olhar para lá dos muros da escola, perscrutar o futuro, corresponder aos desafios da globalização do mundo e das necessidades dos alunos e Carlos tem a capacidade necessária para perceber o interesse da Comunidade e identificar novas alternativas visando diversificar a oferta e ajustá-la à procura.

A ambição saudável da escola, personalizada em Carlos, leva ao desafio de chegar aos limites, sair da zona de conforto, como se pode testemunhar no Plano de Actividades e nas metas ambiciosas que estabelece, na criação do Centro Novas Oportunidades, na realização dos cursos EFA e PIEF, que traduzem um esforço para abrir caminhos estratégicos direccionados para novos públicos numa prestação clara de serviços inovadores e inclusivos à Comunidade, e no risco calculado do Contrato de Autonomia.

O Presidente da Assembleia de Escola confirma que Carlos não trabalha para o imediato, pelo contrário, tem visão estratégica e de futuro, sabe definir objectivos, trabalha para os alcançar e consegue chegar a resultados.

Para ele a escola é muito mais do que as aulas e é isso que motiva professores e alunos, poderem partilhar um projecto que se afirma pela diferença, pela inovação e pela capacidade de antecipação, de que a autoavaliação é um exemplo, hoje generalizada por imposição governamental e já implementada na escola há anos por proposta de Carlos.

Os coordenadores dos departamentos reconhecem que Carlos tem visão estratégica, se orienta pelo futuro, valorizando a memória do passado, não temendo experiências nem os riscos inerentes e sabendo exactamente o que pretende.

Tem sempre em conta indicadores e metas de futuro como, por exemplo, aumentar o número de alunos, garantir os postos de trabalho e melhorar a qualidade de ensino e a preocupação de pensar a escola em função das mudanças na sociedade e das necessidades locais e nacionais.

Sempre procurou abrir a escola á comunidade, fazer protocolos, conseguir receitas próprias, por sua iniciativa a escola foi uma das primeiras a candidatar-se à avaliação externa, que permitiu comprovar que a escola tinha

condições para aderir ao regime de autonomia, o que demonstra visão de futuro e um indisfarçável instinto pioneiro.

Os cursos EFA e PIEF, relativamente aos quais a escola não tinha experiência, são outro exemplo, pela possibilidade de captar novos públicos, porque os alunos que os frequentam mereciam uma segunda oportunidade e porque constituem um enorme desafio para a escola que não tinha experiência nestas áreas de formação e que, apesar das desconfianças iniciais, se mobilizou ao apelo e motivação de Carlos com a consciência de se estar em linha com o futuro.

A preocupação com o envolvimento dos pais, os processos de avaliação e de autoavaliação, de regulação das aprendizagens, o apetrechamento da escola, a generalização dos recursos digitais, intranet, computador por sala de aula, projectores, novas práticas docentes, nada escapa ao impulso de Carlos para criar as condições necessárias à projecção da escola para outros patamares de exigência e eficácia.

Também a preocupação com a formação dos professores revela visão de futuro, as tecnologias são muito importantes, mas sem actualização das competências de ensino aquelas não passam de elementos decorativos de elevado preço.

Os resultados são avaliados regularmente havendo mesmo indicadores que permitem acompanhar o dia-a-dia e extrapolar resultados para o futuro e que têm vindo a ser aperfeiçoados por forma a melhorar a sua qualidade, sem perder de vista o enquadramento da escola no ambiente socio-económico em que se integra.

Desde que Carlos assumiu a presidência a escola passou a orientar-se por princípios muito mais abertos voltados para o futuro e todos trabalham em função dos objectivos definidos, a maior parte das vezes propostos por ele, discutidos e analisados nos departamentos e no Conselho Pedagógico e, uma vez aprovados, interiorizados por todos com o seu contributo inestimável já que é um motivador nato e consegue levar as pessoas a cumprir o que se estabelece.

A capacidade de Carlos para motivar os grupos é notável e consegue fazer com que cada um se sinta participante activo e autor da mudança e como primeiro responsável da melhoria dos resultados, o que não deixando de ser

verdade é consequência de um trabalho colectivo potenciado por uma liderança reconhecida.

Os representantes dos alunos consideram o programa Novas Oportunidades, o apetrechamento tecnológico da escola, que lhes permite dispor da mais moderna tecnologia, a melhoria do acolhimento a alunos especiais, as experiências de aproximação ao mundo do trabalho propiciadas aos alunos do 12º ano, a par do investimento na área da formação dos recursos humanos, como exemplos de uma estratégia com visão de futuro personalizada por Carlos.

A representante do pessoal não docente reconhece que o presidente tem uma grande visão de futuro, que ela identifica na preocupação que Carlos manifesta em não deixar diminuir o número de alunos, condição essencial para manter a estabilidade do corpo docente e em ajustar a oferta formativa às saídas profissionais e à procura do mercado.

O funcionamento do centro Novas Oportunidades é outro exemplo de visão, tanto mais que esta é, a nível local, a única escola onde funciona, facto que demonstra a sua capacidade de antecipação e de leitura da realidade.

O representante da Associação de Pais considera que o facto de a escola ter sido seleccionada pelo Ministério da Educação para a celebração de um contrato de autonomia, quando só cerca de vinte em milhares o conseguiram, comprova a visão de Carlos e a sua capacidade para mobilizar a escola para um objectivo tão importante.

As representantes da Câmara Municipal confirmam a visão estratégica e capacidade de antecipação dos acontecimentos reveladas por Carlos, bem como as suas características pessoais, que constituem um elemento fundamental de motivação para a escola.

O representante da Comunidade constata que Carlos define objectivos muito ambiciosos para a escola e que é inegável que possui visão de futuro e pensamento estratégico, tanto que tem procurado colocar a escola entre as dez ou vinte melhores do país.

3.1.4. Melhorar a envolvente

Os outros membros do Conselho Executivo consideram que Carlos tem uma preocupação permanente com as condições oferecidas aos alunos, sejam as de acolhimento e instalação, veja-se o estado dos edifícios, sejam as relacionadas com a qualidade do processo ensino-aprendizagem, pelo que devem poder estudar num ambiente de qualidade, o que significa limpo, seguro, moderno e actualizado, condições que naturalmente são extensivas aos professores.

As novas tecnologias, com todas as potencialidades que lhes são reconhecidas ao serviço da educação, desempenham um papel de primeiro plano neste processo até pelas virtualidades que também têm na circulação rápida da informação, na criação de novas rotinas comunicacionais, designadamente ao serviço da gestão da escola, entre os alunos e os professores, uns e outros entre si, e também com os encarregados de educação, a quem pode chegar informação em tempo real sobre aspectos diversos da vida escolar dos seus educandos.

A prova de que a escola vai muito à frente relativamente à maioria é o facto de programas que estão a ser agora adoptados a nível nacional no apetrechamento dos estabelecimentos de ensino, como um computador e um projector por sala de aula, acesso generalizado à Internet, cartões electrónicos de identificação e pagamento, câmaras de vigilância, por exemplo, existirem há muito nesta escola.

A avaliação externa foi um meio importante para melhorar a envolvente e para reforçar as condições de sucesso da escola ao ter permitido demonstrar o patamar acima da média em que a escola já se encontrava e, neste aspecto, ter funcionado como um estímulo e um reforço para a autoestima de todos, e, simultaneamente, ter contribuído para o reconhecimento de que num ou noutro aspecto ainda não se tinha atingido o patamar desejável.

O presidente da Assembleia de Escola comprova a preocupação sempre presente de Carlos para que se criem as melhores condições para os alunos aprenderem e para os professores trabalharem, o que explica que a escola esteja toda apetrechada com o que de mais moderno existe, de acordo com

uma atitude positiva e proactiva mesmo quando está em causa a transformação física dos edifícios.

Os coordenadores dos departamentos confirmam que criar as melhores condições de acolhimento a alunos e professores e apostar forte na formação de docentes e funcionários foi sempre, sem dúvida, uma preocupação de Carlos.

O seu grande empenhamento no acolhimento aos alunos, tão evidente que bastará olhar para as condições de conservação e de apetrechamento da escola, é confirmado pela grande aposta nas novas tecnologias, com computadores e projectores como equipamento generalizado nas salas de aula, quadros interactivos, Internet, ou ainda no que respeita à biblioteca, muito bem equipada e com a possibilidade de os alunos utilizarem a Internet, verem filmes, ouvirem música, com um ambiente muito agradável e acolhedor.

Mas este impulso não se esgota nos aspectos materiais e estende-se a outras áreas, como se comprova com o envolvimento em projectos que criem mais-valias ou com o cuidado posto, por exemplo, na selecção criteriosa dos directores de turma, no estabelecimento de pontes com os encarregados de educação, no esforço permanente para assegurar o sucesso dos alunos.

No domínio dos apoios à aprendizagem, podem enumerar-se aulas de reforço disponibilizadas complementarmente a muitas disciplinas, tutorias nos casos em que se considera necessário e uma acção muito atenta do Gabinete de Psicologia e Serviços de Orientação, onde colaboram uma psicóloga, uma assistente social e uma técnica de ensino especial.

Os apoios à aprendizagem têm sido um grande investimento, muitas das horas dos professores são horas de apoio aos alunos, e traduzem uma visão muito aberta do papel da escola nesta matéria, nomeadamente tomando em consideração os resultados do processo de autoavaliação, que têm permitido identificar áreas mais problemáticas ou mais carentes, onde se investe prioritariamente, concentrando esforços na acção colectiva.

Em geral, os alunos têm apoios individualizados, privilegiando-se as disciplinas onde se verificam mais dificuldades, como a Matemática, o Português e a Língua Estrangeira e os espaços do Estudo Acompanhado e da Área de Projecto são utilizados também como espaços supletivos de apoio específico.

A melhor evidência das boas condições propiciadas aos alunos é o facto de a procura superar largamente a oferta e obrigar a deixar de fora, todos os anos, muitos dos que aqui desejavam poder estudar ou cujos encarregados de educação assim pretendiam.

Relativamente à formação dos recursos humanos, inventariam-se as necessidades por grupos de docência e realiza-se a formação necessária, seja do domínio da actualização científica e metodológica ou da direcção de turma, por exemplo, com meios próprios ou recorrendo ao respectivo Centro de Formação, sendo evidente um forte investimento na formação das pessoas, em grande parte realizada por sugestão da gestão, não como obrigação, mas como expressão do sentido geral da escola e melhorando as suas condições de trabalho, nomeadamente através da disponibilização de portáteis.

Os representantes dos alunos sabem que esta é uma preocupação fundamental do presidente que se preocupa em dar respostas adequadas a cada tipo de problema dos estudantes, apostando também na formação dos recursos humanos de docentes e não docentes.

A representante do pessoal não docente reconhece que esta é uma das grandes preocupações de Carlos, embora tenha consciência de que a sua acção está limitada pelos orçamentos, constrangimento que se tenta superar através de uma criteriosa definição de prioridades.

O representante da Associação de Pais conhece as preocupações de Carlos mas também está consciente de que a sua liberdade de acção é limitada pela enorme dependência do orçamento atribuído pelo Ministério da Educação.

Apesar disto, reconhece que Carlos tem procurado alternativas para melhorar as condições pedagógicas e de acolhimento da escola e não baixa os braços, tentando superar a insuficiência de verbas através do aumento das receitas próprias.

As representantes da Câmara Municipal, considerando a forma como Carlos se relaciona com a Câmara e as preocupações que manifesta, confirmam a sua preocupação em manter a escola cuidada e com boas condições de acolhimento para professores e alunos.

O representante da Comunidade considera óbvia a preocupação de Carlos com a envolvente e chama a atenção para dois aspectos que considera

elucidativos, a promoção de actividades de orientação escolar e profissional e a sensibilização para o mundo do trabalho, que permite que os alunos visitem empresas e vejam como funcionam e como cada profissional desempenha as suas funções, são exemplos claros de preocupação com a envolvente e com tudo o que está para além da escola mas que nela se reflecte de forma marcante.

3.1.5. Apostar no trabalho colaborativo

Os membros do Conselho Executivo não têm dúvidas quanto ao facto de Carlos ser adepto do trabalho colaborativo e da delegação de competências, recolhendo opiniões, discutindo ideias, escolhendo as soluções mais apropriadas, mesmo que não coincidentes com a sua ideia ou proposta inicial.

Também é do conhecimento geral que aposta na cooperação com todos, envolvendo os membros do próprio conselho, os coordenadores dos departamentos, os directores de turma, o pessoal auxiliar, os alunos, a associação de pais, a autarquia e outros actores da comunidade que de forma directa ou indirecta se relacionem com a escola.

O Presidente da Assembleia de Escola tem testemunhado esse esforço permanente de Carlos, embora reconheça existir muita resistência ao trabalho colaborativo, que Carlos procura ultrapassar recorrendo a alguma centralização de actividades, embora procurando sempre criar equipas com tarefas definidas.

Os coordenadores dos departamentos confirmam a preocupação de Carlos na realização de trabalho colaborativo e no funcionamento em equipa, mas reconhecem estar-se ainda num patamar de progressão, embora assinalando que o presidente controla de perto o processo, delega muitas decisões e resolução de problemas e responsabiliza os grupos pelo trabalho de que estão incumbidos.

Carlos aposta nas estruturas intermédias, ouve-as e responsabiliza-as, não decide sem primeiro consultar o Conselho Pedagógico e não toma decisões que envolvam os departamentos sem primeiro ouvir o respectivo coordenador por forma a fundamentar a decisão, e embora seja reconhecidamente directivo não age arbitrariamente e assegura-se que as decisões são compartilhadas.

Existe um trabalho articulado entre o próprio presidente e os coordenadores dos departamentos, tendo centrado nestes a passagem de informação entre direcção e docentes e vice-versa, o que não significa que não existam dificuldades nessa mudança fundamental de práticas de trabalho individualizadas para outras mais fundadas na cooperação em tarefas de planeamento e na partilha de materiais, sendo reconhecido como necessário incentivar e estimular estas novas práticas, mais facilitadas ao nível das direcções de turma.

São assinalados progressos significativos nos últimos três anos e os professores começaram já a aperceber-se de quão positivo é para todos, uma vez que estes processos de partilha não só permitem melhorar a qualidade do ensino, como permitem que o professor rentabilize o tempo na elaboração de certos recursos, devendo sinalizar-se que se está perante novas práticas sem tradição no sistema de ensino português.

A partilha da produção de fichas de trabalho, avaliações, apresentações electrónicas e outras pressupõem uma divisão de trabalho e de esforços nos grupos e obrigam os professores a terem mais em atenção uns aos outros, a serem menos individualistas e a articularem melhor as suas actividades, sem deixarem de ter o espaço de liberdade indispensável à criatividade de cada um, registando-se uma motivação interior que resulta da liderança.

As práticas de trabalho colaborativo já em vigor, assentam numa articulação formalmente semanal, mas que na prática é quase diária. A utilização de novas ferramentas, como o correio electrónico, facilita muito os contactos e a troca de materiais e ilustram a visão do Conselho Executivo, que não se poupou a esforços nem a uma acção pedagógica de estímulo à sua utilização, numa acção de liderança não impositiva, motivando, mas sem impor.

Aliás a motivação principal resulta da apresentação de resultados positivos e da imagem que a escola tem no exterior, responsável pela procura largamente superior à oferta numa clara confirmação que os pais confiam na formação que a escola confere, facto que contribuiu fortemente para o reforço da auto estima dos professores, que vêem assim reconhecido o prestígio da escola e que os leva a trabalhar muito para além do horário quando está em causa a concretização de projectos mais importantes.

Um dos expoentes do trabalho colaborativo e do funcionamento muito positivo de equipas são as Jornadas Culturais, realizadas anualmente e abertas a toda a Comunidade, que envolvem toda a escola e em cuja planificação há a preocupação de conseguir transversalidade e cooperação entre todos.

Os representantes dos alunos reconhecem que Carlos é um defensor empenhado do trabalho colaborativo com alunos, pais e comunidade e um exemplo são as Jornadas Culturais onde fica muito claro esse trabalho de cooperação, que não é só do presidente, mas de todo o corpo docente.

A representante do pessoal não docente considera que Carlos se empenha para que exista articulação entre os vários grupos de professores e os funcionários não docentes e para que os professores também apoiem o trabalho destes, uma vez que se regista um défice de pessoal auxiliar circunstância que motiva que, nalguns casos, os professores tenham de realizar algum trabalho que era exclusivo dos funcionários, como por exemplo, o atendimento de alunos na biblioteca.

O representante da Associação de Pais testemunha que Carlos se esforça por envolver toda a gente num trabalho de colaboração, gerando empatia e procurando rentabilizar todos os contributos.

As representantes da Câmara Municipal reconhecem que Carlos mantém um excelente relacionamento com todos os que com ele trabalham e a informalidade e proximidade que cultiva com colegas e outras pessoas estimulam a colaboração e o trabalho conjunto.

O representante da Comunidade, embora se sinta limitado para responder pois não acompanha com proximidade a vida interna da escola, sabe que o presidente da Assembleia prepara as reuniões com ele, mas não conhece em pormenor a situação.

3.1.6. Partilhar a liderança, formar equipas

Os membros do Conselho executivo podem invocar que o simples facto de trabalharem há 9 anos com Carlos é o testemunho mais eloquente de uma equipa coesa com uma liderança partilhada. Carlos é visto pelos membros da sua equipa directiva como um bom condutor de equipas, um bom avaliador das

capacidades alheias, capaz de escolher a pessoa certa para o lugar certo, confiável no acompanhamento e no auxílio que presta aos que trabalham com ele.

O presidente da Assembleia de Escola confirma que Carlos cultiva um espírito democrático na escola pelo que é natural que aposte no espírito de equipa e no trabalho com todos.

Os coordenadores dos departamentos conhecem a decisão e a capacidade de Carlos para trabalhar em equipa e com equipas, sendo-lhe reconhecida capacidade para as rentabilizar, embora se possa ir ainda mais além, sobretudo com uma maior descentralização de tarefas que deverá acompanhar a capacidade do colectivo para assumir progressivamente maiores responsabilidades no funcionamento em trabalho de equipa.

Na realidade Carlos não decide sozinho e partilha a liderança, sobretudo com a equipa do CE, existindo entre os vários membros uma perfeita sintonia pelo que não se vislumbra qualquer fricção ou desentendimento, podendo dizer-se que constituem uma equipa muito forte, que leva alguns a falar de liderança é partilhada.

Relativamente à partilha com outros órgãos da escola não é tão evidente, embora seja óbvio que as decisões são assumidas com o acordo de todos e não há registo de conflitos.

Na generalidade é reconhecido que a escola funciona como uma equipa coesa integrando não só o Conselho Executivo, mas com delegação de competências sobretudo nos coordenadores dos departamentos e em comissões especializadas, o ambiente de trabalho é bom e Carlos estimula a interacção entre órgãos e pessoas.

Carlos é um líder que procura sempre apostar no trabalho colectivo, partilha a liderança, distribui tarefas, constitui as equipas, deixa-lhes completa liberdade relativamente aos objectivos previamente traçados fazendo sentir aos seus responsáveis que têm autonomia e poder de iniciativa para que as equipas sejam coesas e produtivas.

Os representantes dos alunos sabem que Carlos constitui equipas para as diversas actividades e dão como exemplo as Jornadas Culturais, cuja comissão organizadora é composta por pais, alunos, professores e

coordenadores de departamentos, num grande espírito de parceria e de equipa.

A representante do pessoal não docente está convencida que é muito importante que se trabalhe em equipa pois as pessoas sentem-se motivadas quando o seu trabalho é valorizado e Carlos valoriza muito todo o esforço que as pessoas fazem.

O representante da Associação de Pais sabe que a equipa de gestão é coesa, mas considera que Carlos se destaca claramente de todos os outros elementos, mais por mérito dele do que por falta de qualidades dos outros membros da equipa directiva.

As representantes da Câmara Municipal também sublinham que a equipa directiva da escola é coesa e empenhada, exercendo uma liderança activa e criando equipas produtivas, puxando pelo grupos, motivando, gerando empatia e criando compromissos de responsabilização e cidadania.

O representante da Comunidade não tem muita informação sobre este ponto, embora reconheça que os colegas não tratam Carlos como chefe, mas como um verdadeiro líder, o que em sua opinião não se justifica apenas por formalmente ter o cargo de presidente, mas porque lhe reconhecem o ascendente.

3.1.7. Envolver a comunidade

Os membros do Conselho Executivo consideram que a escola é entendida como da comunidade e para a comunidade e há uma acção permanente, conduzida por Carlos, no sentido do reforço do envolvimento dos actores locais, famílias, autarquias e outras forças representativas da Comunidade, na partilha da informação sobre o rumo da escola e no estabelecimento de parcerias úteis.

A criação do Centro Novas Oportunidade é um exemplo recente e paradigmático e envolveu a celebração de protocolos com diversas entidades, mas está na linha de práticas anteriores e de acordo com uma estratégia de inserção na Comunidade há muito definida e praticada na escola.

O presidente da Assembleia de Escola confirma que esta é uma preocupação constante, que a escola está sempre aberta à Comunidade,

estabelece parcerias, mantém um diálogo aberto com a autarquia e outras entidades e uma relação estreita com a Associação de Pais visando também a responsabilização das famílias dos alunos.

Os coordenadores dos departamentos sabem que esta é uma aposta clara e que há uma acção sistemática de Carlos para que as relações da escola com a Comunidade Local, pais, autarquias, forças vivas, sejam permanentes.

Com os pais a relação é a mais aberta possível, a cooperação com a autarquia é constante e também se celebram protocolos com empresas que visam a criação de apoios à aprendizagem e de estágios ou mesmo o mecenato, expresso no financiamento de prémios que algumas entidades externas oferecem aos melhores alunos, por exemplo, o Rotary Clube, a Fundação Bissaya Barreto, a Associação Dr. Joaquim de Carvalho ou a Câmara Municipal.

O estreitamento de relações com as famílias dos alunos tem-se vindo a acentuar através de iniciativas várias como, por exemplo, contactos mais próximos dos directores de turma com os encarregados de educação, maior envolvência do papel do representante dos pais nas turmas e, mais formalmente, através da Associação de Pais, num clima de grande aproximação e partilha franca e aberta de pontos de vista que também concorre para aumentar o prestígio da escola e a sua atractibilidade.

As reuniões de abertura de ano lectivo têm um carácter emblemático pois os pais participam em massa e ao longo do ano, e sempre que necessário, Carlos telefona-lhes, o que traduz o nível a que já chegou o clima de aproximação e informalidade relacional, que tem reciprocidade numa prática que começa a desenvolver-se em muitas famílias de avisarem a escola quando os educandos vão ter de faltar.

As Jornadas Culturais, onde a participação dos pais é determinante, e que despertam toda a Comunidade, é outro exemplo de partilha com a Comunidade, como o são também as palestras que estão a ser realizadas no Casino, em conjunto com a Sociedade Figueira Praia, sobre temáticas diversas, educação, literatura, história e outras.

A sintonia de objectivos entre a escola e os outros actores da Comunidade é evidente, pelo que ganha razão acrescida a ideia de que na

escola “não se fecham portas, estabelecem-se muitas pontes”. O papel do líder neste processo é fundamental pois apesar de o trabalho e as competências estarem muito distribuídos, o carisma do líder tem um significado muito importante para a escola e para a envolvência dos professores e dos parceiros com quem se dialoga e coopera e o facto de Carlos conhecer “toda a gente” é uma enorme mais-valia.

Os representantes dos alunos não têm dúvidas de que a forma como a escola funciona e as actividades que desenvolve reforçam a ligação com a Comunidade que, em sua opinião, se torna ainda mais forte porque muitos pais também frequentaram a escola, o que reforça os laços afectivos com esta.

A representante do pessoal não docente também sublinha a proximidade existente entre a escola e a Comunidade e assinala a importância de se realizarem acções conjuntas e de haver uma informação clara sobre a vida da escola pois é uma forma de a tornar mais atractiva.

Reconhece que a Associação de Pais é bastante participativa e até reivindicativa e destaca o facto de serem utilizados os mais diversos meios de comunicação para que chegue às famílias o máximo de informação sobre os seus educandos.

O representante da Associação de Pais reconhece que tem havido sempre um relacionamento excelente e testemunha que se procura a maior sintonia com os actores da Comunidade, mas está convencido que esta nem sempre consegue acompanhar as propostas de Carlos que anda bastante à frente dos outros intervenientes.

As representantes da Câmara Municipal falam de uma colaboração muito estreita com a Câmara e muitos projectos desenvolvidos em colaboração com a Comunidade, nomeadamente integrando alunos em actividades cívicas e de descoberta do Meio, o mesmo se passando com outras organizações e com a integração dos alunos no mundo do trabalho.

O representante da Comunidade considera óbvio o envolvimento desta nos projectos da escola, reconhecendo que as iniciativas realizadas são para a Comunidade e não apenas para consumo interno, assinalando as Jornadas Culturais, que designa por Semana Cultural, como o ponto alto desse relacionamento colaborativo.

Sobre Carlos não tem dúvidas sobre o conhecimento que este tem das pessoas e do Meio, o que potencia o envolvimento da Comunidade com a escola.

3.1.8. Avaliar e inovar

Os membros do Conselho Executivo são de opinião que a preocupação de inovar é permanente e que Carlos procura recolher informação diversificada e trabalhar em torno de projectos que tenham utilidade prática para todos, cuja inspiração venha do exterior ou nasçam dentro da escola, e que sejam considerados exequíveis, formando equipas e não centralizando em si toda a acção.

Um exemplo de um projecto inovador é o plano de substituição de aulas, já praticado na escola antes da sua generalização nacional, que envolve todos os professores de cada departamento, permite assegurar a totalidade das aulas, estimula o trabalho colaborativo e não tem custos acrescidos.

Quanto à avaliação, seja a autoavaliação, seja a avaliação externa, é conhecido que Carlos é muito preocupado com estes processos e acompanhado por toda a equipa, numa acção sistemática que já se realiza há nove anos, tantos quantos levam de mandato, com o objectivo de reflectir no processo e melhorá-lo, nomeadamente alterando algumas estratégias quando e necessário.

O presidente da Assembleia de Escola reconhece o compromisso de Carlos com a inovação, o seu espírito empreendedor e o gosto de aceitar desafios e de assumir riscos, com consciência e sentido da realidade.

Na escola a avaliação é uma rotina que a todos implica e responsabiliza e um instrumento insubstituível de aperfeiçoamento e melhoria dos processos pedagógicos e administrativos.

Os coordenadores dos departamentos sabem que a escola é inovadora nos métodos e que Carlos é o principal inspirador das mudanças, está sempre pronto para enfrentar desafios e disponível para avaliar os resultados, tem uma atitude permanente de abertura à inovação, não tem medo de correr riscos, consegue motivar a maioria dos docentes e aproveita o impulso da inovação para aumentar a auto estima da classe docente.

Inovar é uma atitude permanente e manifesta-se nas mais diversas actividades e práticas, por exemplo, a participação da escola em projectos, a aposta nas tecnologias e na informatização total da escola, o facto de na escola não circular dinheiro, o existir uma linha directa para os directores de turma que os pais a qualquer momento podem usar, o aviso na hora, através de mensagem, aos encarregados de educação dos alunos do 3.º ciclo sempre que estão a faltar, tudo isto são aspectos inovadores que contribuem para rentabilizar o trabalho de professores e alunos, melhorar a eficácia da escola e a relação com as famílias.

Não basta falar de inovação, é preciso agir, fazer mudanças palpáveis e Carlos está sempre atento à necessidade de melhorar estratégias e práticas, na escola é o motor do processo, é positivo, está sempre receptivo, disponível para se empenhar, participativo, acompanha o processo criativo e estimula todo o processo de inovação.

Quanto à avaliação, é uma constante e uma atitude permanente e quando esta não é positiva procuram-se as causas e faz-se da co-responsabilização o antídoto para males maiores. Os resultados dos alunos são coligidos pelo Conselho Executivo, tratados estatisticamente, divulgados, analisados pelo Conselho Pedagógico, pelos departamentos e respectivos grupos disciplinares por forma a que se tirem conclusões e procurem formas de superação reformulando estratégias e práticas.

A autoavaliação é um instrumento ímpar de aperfeiçoamento e a forma como Carlos actua é reconhecida como muito importante por valorizar o contributo de cada um, o que é altamente motivador e responsabilizante.

Carlos tem a preocupação de avaliar tudo e na escola faz-se avaliação constante. Mede-se a consecução dos objectivos e procuram-se aprofundar as razões do sucesso ou do insucesso, para que se possa fazer melhor.

Esta é uma das grandes mais-valias da escola que tem de ser creditada a Carlos e à sua direcção porque embora haja muitos professores conscientes desta necessidade, sem o impulso da liderança não seria possível alcançar os resultados que estão à vista.

Os representantes dos alunos também sentem que há uma preocupação constante com a inovação e a avaliação do que se faz, o que justifica que o Plano de Actividades do Conselho Executivo seja avaliado em Assembleia de

Escola e no primeiro dia de aulas seja feita a avaliação dos resultados obtidos no ano anterior e esta informação disponibilizada para conhecimento público.

A representante do pessoal não docente reconhece que Carlos se preocupa com a inovação, procurando estar na linha da frente, embora avaliando os riscos e os aspectos positivos.

Também acompanha regularmente os serviços e actividades, tem a preocupação de verificar se as coisas não estão a correr bem, indagando das razões que o justificam e tenta encontrar formas de melhorar, ouvindo as opiniões dos funcionários.

Quando há alterações a fazer ouve os funcionários, dando importância à sua opinião e procura introduzir novas tecnologias que permitam rentabilizar o trabalho destes.

O representante da Associação de Pais considera Carlos inovador e reconhece a sua preocupação com a avaliação enquanto processo de superação de debilidades internas, fonte de inovação e garantia de sucesso no futuro. Manter uma rotina avaliativa credível e conseguir assegurar bons resultados é a melhor garantia de que o nível de exigência actual não baixará.

As representantes da Câmara Municipal também testemunham a existência de uma preocupação de auto avaliação e de avaliação externa por parte da escola e também das entidades exteriores.

Relativamente a Carlos, consideram que ele se preocupa em avaliar, inovar e divulgar, conseguindo fazer um marketing activo suportado em resultados positivos, numa acção de divulgação que credibiliza muito a escola e permite captar novos públicos.

O representante da Comunidade atesta a preocupação em inovar e relativamente à avaliação considera-a uma preocupação evidente, considerando que Carlos faz avaliação da aprendizagem, inovando simultaneamente.

3.2. João, “As pessoas estão primeiro”

3.2.1. Foco na aprendizagem e no ensino

Os membros do Conselho Executivo reconhecem que a orientação da escola assenta claramente no factor humano e nas preocupações de carácter educativo não apenas para dar cumprimento a regras e normativos e sublinham que João tem ideias definidas sobre os objectivos a atingir e orienta a sua acção em função do ensino e da aprendizagem e da qualidade do trabalho realizado, tendo sempre em conta os alunos e os professores, no respeito pelas normas e legislação.

Estas preocupações constituem o eixo central da acção directiva e são complementadas com dispositivos de monitorização de forma a despistar problemas e encontrar as melhores soluções para os superar.

As preocupações com o sucesso dos alunos levam a uma análise sistemática dos resultados obtidos nas avaliações intermédias e nas avaliações finais com o objectivo de identificar situações problemáticas e procurar mecanismos para as ultrapassar.

Relativamente aos professores, sempre que se detecta alguma situação não conforme com o desejável há lugar a intervenção dos órgãos intermédios ou do próprio Conselho Executivo.

No exercício da sua actividade corrente João foca-se mais nos aspectos relacionados com o processo ensino-aprendizagem e com as relações interpessoais, ficando para os seus colaboradores mais próximos as questões mais administrativas.

A presidente da Assembleia de Escola considera ter havido uma mudança radical com a chegada de João à direcção da escola por este ter colocado as questões do ensino e da aprendizagem no lugar central das preocupações de todos, contrastando assim, vivamente, com a situação precedente em que o cumprimento dos normativos parecia ser a razão de existir da escola.

Com João na presidência deu-se início a um novo ciclo marcado pela preocupação central de apostar na melhoria dos resultados, o que se veio a

conseguir e foi comprovado por processos de autoavaliação e de avaliação externa e agora reforçado com a celebração do contrato de autonomia.

Os coordenadores dos departamentos reconhecem como tarefa colectiva definida por João que os alunos têm de ser considerados em primeiro lugar e que toda a organização se deve orientar para o seu sucesso, que também será dos professores, binómio indissociável, traduzido na eficácia da acção da própria escola.

João é um presidente próximo dos alunos, atento e que mantém com eles relações de grande familiaridade que lhe permitem conhecê-los quase a todos pelo nome e a saber pormenores da sua vida pessoal que podem ser importantes no apoio a prestar-lhe em determinadas circunstâncias.

O foco da actividade directiva de João são as pessoas, os alunos, os professores, os funcionários não docentes, tudo o que se relaciona com as situações de ensino e de aprendizagem e com o sucesso dos alunos e a eficácia do trabalho colectivo realizado na escola, remetendo as questões administrativas para a sua dimensão instrumental e de suporte.

A preocupação de João com os resultados e com o sucesso não é estatística, visa a melhoria contínua das aprendizagens e a solidez do que cada aluno adquire no decurso da sua passagem pela escola, tendo conseguido motivar toda a comunidade escolar para este objectivo que hoje é uma meta para todos.

Como condição para alcançar resultados de aprendizagem consistentes é necessário garantir que quem desempenha cargos de maior responsabilidade tem a competência necessária, o que leva João a ser muito cuidadoso na escolha das pessoas a quem são atribuídas tarefas mais relevantes, como é o caso dos directores de turma, que nalgumas escolas são indicados em função de lógicas de completamento de horários, e que nesta são objecto de escola criteriosa, aliás como quaisquer outros responsáveis.

A sólida formação pedagógica de João e a sua diversificada experiência de dinamização de formação qualificam-no para uma intervenção consistente em matérias determinantes do ponto de vista dos objectivos educativos e da capacidade de motivação pelo que consegue envolver o corpo docente que não lhe regateia apoio.

Estes dois factores, formação aprofundada na área pedagógica e apoio dos pares, constituem uma importante mais-valia para a acção directiva de João e fazem com que muitos reconheçam que a escola tem estado sempre à frente em muitos aspectos como, por exemplo, no estudo acompanhado, no projecto curricular de turma, na área escola, que hoje são práticas correntes mas em que a escola foi pioneira.

Os representantes dos alunos consideram que João tem como preocupação fundamental o sucesso dos alunos e a qualidade do ensino, no que é acompanhado por toda a escola que está mobilizada para alcançar esta meta colectiva, razão que justifica os apoios que lhes são propiciados e a atenção que todos lhes dedicam.

Os representantes do pessoal não docente confirmam que João orienta toda a sua acção para o sucesso dos alunos e consegue mobilizar toda a escola para alcançar este objectivo, pelo que a escola funciona como uma verdadeira comunidade escolar, sob a atenção permanente de João que tudo supervisiona, a todos dá uma palavra de estímulo, não regateando esforços e empenho para que tudo funcione o melhor possível ao serviço dos alunos, cujo reconhecimento se expressa no gosto que têm pela escola.

O representante da Associação de Pais não tem dúvidas que João dá prioridade absoluta à qualidade do ensino e que catapultou a escola para patamares nunca antes imaginados, tanto mais que assumiu a direcção quando esta era considerada a pior da Covilhã e hoje é a mais disputada.

No seu relacionamento com a Associação de Pais, João manifesta uma atitude de permanente abertura a sugestões e problemas relatados, acolhendo os pontos de vista dos pais e agindo em conformidade, sempre numa perspectiva pedagógica.

O representante da Junta de Freguesia assegura que João se preocupa essencialmente com as questões pedagógicas facto que não deverá ser alheio à popularidade de que a escola goza entre pais e alunos pois para além dos aspectos meramente curriculares, a escola é também um lugar de convívio e de aprendizagem informal.

A representante da Comunidade reconhece que João faz do sucesso dos alunos o principal objectivo da escola, no que é acompanhado por todos que lá trabalham, e encontra neste facto a justificação para que a escola tenha

um lugar de topo na região e se tenha conseguido integrar no grupo restrito das escolas com contrato de autonomia.

3.2.2. Promover relações interpessoais positivas

Os membros do Conselho Executivo consideram o domínio das relações pessoais como um elemento fundamental do sucesso do processo ensino-aprendizagem e dos bons resultados conseguidos na escola.

João sempre baseou a sua acção directiva no primado das pessoas, conseguindo que o bom relacionamento entre todos os que se inter cruzam na escola seja um elemento unificador e potenciador da acção colectiva ao serviço do sucesso educativo.

João é apontado como um excelente relações públicas, que sabe tirar partido das suas aptidões pessoais nesta área e fazer da dimensão relacional um dos suportes do projecto educativo da escola e um instrumento ao serviço da eficácia pedagógica e do sucesso dos alunos, com quem, manifestamente se relaciona muito bem, assim como com os professores, com os pais, com a autarquia, enfim, com todos os que interagem na escola.

A capacidade persuasiva de João para fazer aceitar os seus pontos de vista também merece destaque por conseguir cativar sem impor, levando os outros a aproximarem-se das suas posições através de uma argumentação convincente e de demonstração das virtualidades das suas propostas.

A sua presença assídua nas reuniões e nas aulas, as conversa nos corredores, a abertura para os outros fazem com que as pessoas se sintam acompanhadas e estimuladas e reforça muito o espírito de corpo e de união. João é um verdadeiro promotor de relações interpessoais, que acompanha empenhadamente o trabalho de cada um e que, através dos laços que vai tecendo, cria uma rede de relações pessoais que vai muito para além do lado estritamente profissional.

A Presidente da Assembleia de Escola sente que existe um clima de escola muito positivo, que se nota na adesão das pessoas às actividades que se vão realizando. João tem um conhecimento muito aprofundado da maioria das pessoas, sabe avaliá-las, está consciente do que cada uma pode dar, tem

capacidade para incentivar e estimular e é capaz de construir relações de grande empatia.

As suas características pessoais, aliadas às qualidades profissionais que são reconhecidas, e à forma como se relaciona com os outros fazem com que seja muito difícil alguém resistir a um pedido seu para colaborar seja no que for, o que se traduz numa mais-valia para a escola por gerar uma dinâmica colaborativa nem sempre fácil de conseguir só com recurso aos instrumentos formais.

Os coordenadores dos departamentos reconhecem que o ambiente na escola é muito bom e que, em grande parte, isso resulta da forma como João se relaciona com toda a gente e da sua capacidade para liderar sem impor, pois apesar da sua determinação na defesa dos seus pontos de vista, faz uma gestão muito aberta, ouve os outros, mesmo os elementos exteriores, designadamente os pais, e toma em consideração as suas reflexões e sugestões.

Sendo uma pessoa muito exigente consigo e com os outros, evita conflitos, aceita a crítica e a diferença, cultiva excelentes relações pessoais, é afável e compreensivo, embora sempre com grande preocupação com a qualidade do trabalho que se presta, consegue congrega e motivar o conjunto dos docentes e não docentes e mesmo aos alunos, fazendo com que as pessoas se sintam à vontade e motivadas.

Há mesmo quem considere fora do comum a forma como age no domínio das relações pessoais, quer pela sua disponibilidade total, quer por tudo fazer para que todos se sintam bem na escola, incluindo os cuidados com a integração dos novos alunos e docentes.

João estimula o diálogo, preocupa-se com as pessoas de forma genuína, incluindo aspectos particulares às vezes delicados, mantém as pessoas permanentemente informadas sobre os assuntos que interessam, esclarece dúvidas, desfaz equívocos e evita situações potencialmente conflituais, solicita a participação de todos na discussão dos assuntos, faz com que as pessoas se sintam actores dos processos e não meros espectadores ou simples executantes.

Esta é uma das razões apontadas para a capacidade demonstrada pela escola para se envolver em tantos e diversificados projectos, que exigem um

envolvimento muito intenso, muito para além das obrigações correntes dos professores, mas que ninguém contesta, antes pelo contrário, empenham-se dedicadamente e com sentido de equipa porque João conhece bem as pessoas, transmite confiança e sabe tirar o máximo partido delas.

Os representantes dos alunos consideram-no muito acessível, sempre disponível para os ouvir e resolver os problemas que surjam, o que os faz sentirem-se apoiados pela escola e os motiva para se dedicarem às suas tarefas com mais empenho.

Os representantes do pessoal não docente consideram-no uma pessoa de trato fácil, capaz de manter boas relações com todos e de por as pessoas à vontade, que se relaciona de forma invulgar com os outros, se preocupa muito com o lado humano de cada um, incluindo atenção aos problemas familiares e ajuda na resolução de questões que nada têm que ver com os aspectos profissionais e que sabe avaliar bem as pessoas e tirar partido disso.

Grande parte do sucesso de João na liderança da escola assenta nesta sua forma de estar, na enorme importância que atribui aos relacionamentos pessoais, que privilegia muito para além das funções profissionais e institucionais, motivando os colaboradores, estimulando-os e fazendo-os sentir-se actores principais num processo que compartilham sem reservas.

O representante da Associação de Pais confirma a disponibilidade de João para atender os pais, ouvi-los, debater com eles as questões que os preocupam, não apenas no seu gabinete, mas em reuniões de pais, conseguindo manter com todos relações positivas e motivadoras.

O representante da Junta de Freguesia considera que João age como uma pessoa comum e que os alunos o tratam como uma pessoa da família e o mesmo se nota nas relações com os professores.

A representante da Comunidade comprova que João presta uma atenção permanente às boas relações entre todos os membros que interagem na escola e reconhece o esforço que tem desenvolvido para tornar mais próxima a relação com os pais e a sua acção para estimular uma maior interacção com eles, sobretudo fazendo com que se aproximem mais da escola, mantendo sempre óptimas relações com a associação de pais e com empresas.

3.2.3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos

Os membros do Conselho Executivo consideram que um dos trunfos mais importantes da liderança de João é precisamente a sua visão de futuro, a sua capacidade de ver para lá do imediato, não se limitando a ter um ideia, mas sabendo transformá-la num projecto colectivo.

João sempre teve uma visão muito clara do objectivo que pretendia alcançar, colocar a escola num patamar completamente diferente daquele em que a encontrou e torná-la na mais prestigiada da Covilhã. Desde que assumiu a presidência, o progresso é extraordinário, a escola é a mais pretendida, todos querem lá colocar os filhos, a comunidade reconhece o sucesso do projecto que não foi apenas de métodos e processos mas, sobretudo, de mentalidades.

A celebração do contrato de autonomia não é estranha ao êxito conseguido, é o corolário da visão estratégica de João, aliada à sua capacidade de mobilização de pessoas, ao empenhamento destas e à confiança da Comunidade.

A presidente da Assembleia de Escola concorda com a grande visão estratégica de João, responsável pelo avanço da escola relativamente à maioria, nomeadamente em projectos de modernização tecnológica, apoio a alunos, avaliação e análise de resultados.

Os coordenadores dos departamentos têm consciência de que João anda sempre um pouco à frente e que a escola está na primeira linha das inovações, resultado da visão de futuro do presidente, que lhe permite ter ideias abertas e processar muita informação, condensando-a e interpretando-a com sentido prático, e da convergência de uma acção colectiva muito consistente.

Como conhece todos os sectores da escola, consegue definir objectivos ambiciosos, monitorizar o seu desenvolvimento, colocar o sucesso dos alunos no cerne do trabalho colectivo. Estes são muito envolvidos nos projectos da escola, ou através de equipas de trabalho ou pela própria Associação de Alunos, sendo-lhes deixada margem de manobra e liberdade para se organizarem e, inclusivamente, gerirem os espaços colectivos que lhes estão dedicados.

João alia a visão de futuro à capacidade para mobilizar as pessoas com optimismo e sentido do real para o que é necessário e só isso justifica que desde que chegou à gestão a escola tenha mudado tão radicalmente. À visão individual associa-se uma invulgar capacidade de liderança geradora de uma impressionante agregação de esforços de professores, alunos, funcionários, famílias e Comunidade.

A diminuição do insucesso escolar e do abandono são talvez as metas mais ambiciosas propostas por João, a requerem uma monitorização constante a fim de se assegurar a fiabilidade dos resultados, mas é importante sublinhar que não se trabalha o sucesso pelo sucesso mas sim com a preocupação de que a missão da escola é formar cidadãos e prepará-los para a vida.

Para assegurar que o objectivo é cumprido são definidos, no princípio de cada ano lectivo pelo Conselho Pedagógico, também presidido por João, os objectivos a alcançar, incluindo a quantificação de certos indicadores de acordo com o histórico e a margem de progressão que se entende ser possível alcançar, e cuja monitorização se exerce em permanência.

Os representantes dos alunos também reconhecem João como alguém que tem visão de futuro dada a forma como são definidos os objectivos estratégicos, a escola se encontra organizada, os projectos e parcerias em que se envolve e a forma como as pessoas se motivam e empenham. João tem ideias definidas sobre o futuro e consegue motivar as pessoas para alcançar os objectivos.

Os representantes do pessoal não docente confirmam a sua inegável visão, a sua grande capacidade para antever o futuro, a ambição que assumida nos objectivos para a escola, o elevado patamar já alcançado por esta sob a sua direcção e a preocupação que demonstra em superar objectivos e colocar o nível de exigência sempre mais além, agindo pela persuasão na busca de melhores níveis de sucesso, menos abandonos e mais parcerias com a Comunidade.

O representante da Associação de Pais não tem dúvidas que João define objectivos ambiciosos e demonstra capacidade para conseguir antecipar questões relevantes para o futuro da escola, e isso explica que tenha sido possível ser seleccionada para o estabelecimento do contrato de autonomia.

O representante da Junta de Freguesia refere que João tem sempre novos projectos em mente, demonstra grande dinamismo e enorme capacidade para os pôr em prática e o facto de os alunos gostarem da escola é a melhor prova do sucesso do projecto encabeçado por João.

A representante da Comunidade está consciente de que João é muito ambicioso nos objectivos que traça para a escola, também é um lutador nato, tem vistas largas, só aceita os melhores resultados, colocando muita pressão nas equipas e tudo isto justifica a selecção da escola para a celebração do contrato de autonomia que é uma indiscutível vitória da liderança de João.

3.2.4. Melhorar a envolvente

Os membros do Conselho Executivo consideram que a envolvente, em sentido geral, é uma preocupação permanente de João e de toda a equipa, que se traduz, desde logo, num conjunto de acções de acolhimento aos novos alunos no princípio de cada ano lectivo, dando-lhes a conhecer o projecto da escola, a sua realidade e as expectativas que devem ter em consideração e onde também são envolvidos os respectivos encarregados de educação.

Outros aspectos a merecer referência são os relacionados com a conservação dos edifícios e o equipamento da escola, claramente marcados pelas excelentes condições de acolhimento, conforto e segurança que a escola oferece, aliadas ao moderno equipamento das salas de aula com grande reforço das TIC, excelentes funcionalidades da biblioteca, um pavilhão gimno-desportivo, um exploratório, espaços exteriores impecavelmente cuidados, incluindo jardins e canteiros, e espaços de gestão directa dos alunos deixados ao seu gosto em termos de decoração e organização, facto que muito contribui para o bem estar e motivação dos alunos.

No domínio do apoio aos alunos há uma vasta acção a cargo dos professores e outros técnicos que vão desde a acção social escolar, a reforço do trabalho docente na sala de aula, onde professores coadjuvam outros professores, quando há compatibilidade de horários, em actividades de remediação e enriquecimento, bem como um programa de preparação especial pré-universitária para os alunos do 12.^o ano que visa essencialmente a sua

preparação para os exames nacionais usando, entre outras, as horas da componente não lectiva dos professores.

Também para os alunos com necessidades educativas especiais merecem uma atenção particular envolvendo-os em projectos de contacto directo com realidades do quotidiano e estágios profissionais visando a inclusão em empresas.

A formação das pessoas, docentes e funcionários, é outra área a merecer atenção especial, assumindo João muitas vezes o papel de formador, ou recorrendo-se ao Centro de Formação, sempre com o objectivo de realizar a formação na perspectiva das necessidades da escola e não subordinando-a aos interesses meramente pessoais.

A Presidente da Assembleia de Escola recorda que quando João assumiu a presidência a escola era considerada desqualificada e da periferia e desde então foi posto em prática um plano muito ambicioso que apostou muito na melhoria das condições que se ofereciam aos alunos como forma de os motivar e integrar.

Sublinha também a realização das actividades de integração no início do ano lectivo, extensivas às famílias e que são sempre muito apelativas para os alunos que ficam informados sobre todas as actividades que a escola realiza e que vão muito para além das lectivas.

O reequipamento da escola é uma prioridade e confirma que a escola dispõe de óptimos equipamentos de toda a ordem, desde os laboratórios às TIC.

A formação contínua é uma área onde se aposta muito e se faz sentir uma dinâmica muito particular tendo-se procedido recentemente à introdução da plataforma Moodle já muito utilizada por professores e alunos.

Para além da formação própria são realizadas acções organizadas conjuntamente com o Centro de Formação e tenta-se que a formação seja centrada nas necessidades dos docentes e dos funcionários não docentes e também da escola e com aplicação directa no trabalho quotidiano.

Os coordenadores dos departamentos reiteram a grande preocupação com a melhoria das instalações e equipamentos e com a formação dos recursos humanos e assinalam o cuidado colocado na conservação e melhoria

dos espaços colectivos como forma de permitir que todos se sintam bem na escola, orientação reiteradamente assumida por João.

É assinalável a evolução que se tem registado na conservação da escola, dos edifícios aos jardins, da pintura da escola aos equipamentos informáticos, à beneficiação dos bares e cantina, passando pela biblioteca, nada escapou às mudanças e modernização e a grande aposta tem sido ao nível da modernização dos equipamentos, designadamente, nas novas tecnologias.

A construção do gimnodesportivo foi uma das obras marcantes da direcção de João, bem como os espaços dos alunos, uma sala para actividades de lazer, uma sala de estudo onde podem ter acesso a equipamentos informáticos, o equipamento de que dispõem na biblioteca, muito bem equipada em livros, computadores e material áudio, tendo a escola aderido ao sistema de cartão de pagamento interno e controlo de entradas e saídas da escola.

Os alunos são a razão de existir da escola e por isso merecem todas as atenções seja nas actividades de integração seja no esforço para lhes prestar apoio acrescido em caso de dificuldades, ou na área dos projectos, em que cada grupo disciplinar tem um a seu cargo para integrar os alunos e ocupar os tempos não ocupados com aulas, motivando-os para actividades complementares.

A aproximação às famílias é estimulada, criando-se espaços de atendimento mais alargados e novas formas de atendimento aos pais. No atendimento aos alunos a disponibilidade é total e os professores facultam todos os contactos para que os alunos os possam sempre contactar quando necessitam.

Também são realizadas actividades de complemento curricular voltadas para a comunidade visando esbater distâncias e melhorar o conhecimento mútuo. Referência especial merece uma espécie de sarau cultural anual, que se realiza fora da escola para incentivar a participação da comunidade e para cuja realização são mobilizados todos os esforços internos e externos.

A formação obedece a critérios de interesse mútuo e oportunidade em função das necessidades de cada momento, agora mais focada na utilização dos quadros interactivos cuja generalização impõe formação acrescida neste

domínio, realizada pela escola ou pelo Centro de Formação e às vezes aberta a pessoas de outras escolas.

Para além da formação dos professores e pessoal não docente, também tem havido formação para os pais que não tinham conhecimentos para aceder às informações que são disponibilizadas na net e que visam uma informação prestada e consultada em tempo real.

Os representantes dos alunos sentem a preocupação permanente para que tenham melhores condições de trabalho, nomeadamente no campo das TIC com a compra de portáteis e quadros interactivos.

Relativamente à Associação de Estudantes, João assegura todos os meios necessários possam desenvolver as suas actividades, dá-lhes liberdade e há dois anos deixou-os pintar a sala de alunos ao gosto deles e faz-lhes sugestões para que façam coisas diferentes.

Os representantes do pessoal não docente reconhecem a preocupação com a melhoria da envolvente e o cuidado em inventariar necessidades e gerir o orçamento em função da preocupação de corresponder às necessidades do conjunto, incluindo também propostas dos alunos.

Não têm dúvidas que a escola está muito bem equipada e que o presidente envolve toda a gente no processo, facto que constitui uma motivação adicional, inclusive para o pessoal auxiliar.

O presidente manifesta grande preocupação também com a formação do pessoal não docente, para que os funcionários possam exercer com competência as tarefas que lhes estão adstritas, e é realizada regularmente, umas vezes sob responsabilidade da própria escola, outras externamente.

O representante da Associação de Pais confirma que tem havido melhorias evidentes ao nível do reequipamento, sendo visível uma preocupação permanente com a satisfação das condições indispensáveis para apoio a um trabalho pedagógico de qualidade, o mesmo se verificando com a formação dos recursos humanos, área onde a formação contínua se realiza permanentemente.

O representante da Junta de Freguesia considera relevante a acção de João na melhoria das condições dos edifícios e equipamentos da escola reconhecendo-lhe também nesta área grandes qualidades.

A representante da Comunidade reconhece a preocupação evidente com a melhoria das condições físicas e dos equipamentos, formação de professores e funcionários não docentes, concluindo que são asseguradas todas as condições indispensáveis à aprendizagem.

3.2.5. Apostar no trabalho colaborativo

Os membros do Conselho Executivo reconhecem a capacidade de João interagir com toda a gente, conseguir motivar para o trabalho colaborativo e ser o principal responsável pelo excelente clima relacional que se vive na escola, pela forma franca, aberta, disponível e amigável como se dá com todas as pessoas.

Na escola cultiva-se o sentido de pertença e a integração aos mais diversos níveis, as pessoas sentem-se confiantes, não lhes pesa qualquer tipo de isolamento, a franqueza é a regra e o sentido colectivo prevalece sobre interesses de grupos ou outros. João motiva, incentiva, responsabiliza, leva as pessoas a comprometerem-se com objectivos bem definidos, está consciente de que ninguém consegue nada sozinho pelo que aposta no compromisso que gera dinâmicas de equipa e resultados partilhados.

O facto de João ser, em simultâneo, Presidente do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico permite-lhe fazer a ponte entre a instância deliberativa e a executiva, validando propostas e legitimando a sua realização com o esforço colectivo resultante de uma adesão conseguida, não imposta.

A consciência de que a liderança se tem, necessariamente, que apoiar numa dinâmica colectiva que resulte da adesão consciente a um projecto e a objectivos aceites como comuns estão na base do trabalho colaborativo e constituem o cerne do impulso realizador que se sente na escola.

A presidente da Assembleia de Escola confirma o sentido do colectivo em que se baseia a liderança de João e que torna aparentemente fácil a mobilização e o envolvimento de todos nas deliberações tomadas nos órgãos próprios e nos projectos que a escola promove e nas actividades que realiza.

A dinâmica de participação e de trabalho colaborativo envolve toda a gente, alunos incluídos, e a criação de um Conselho de Delegados, autêntico fórum inovador onde a possibilidade de expressão livre dos alunos permite

conhecer os seus problemas e expectativas e simultaneamente responsabilizá-los, é um instrumento privilegiado de motivação e integração na vida colectiva da escola.

Os coordenadores dos departamentos reconhecem que o trabalho colaborativo se tornou uma prática corrente expressa na forma conjunta como os professores planificam actividades, harmonizam conteúdos, preparam material, analisam resultados, não apenas no seio dos grupos específicos de docência, mas numa transversalidade procurada e incentivada que permite mesmo falar em trabalho interdisciplinar.

A consciência de que é o colectivo que faz a diferença, sem deixar de reconhecer a importância da individualidade, produz dinâmicas de agregação de esforços que tornam evidente que o trabalho produzido não resulta da mera soma das partes e que a importância da liderança é tanto maior quanto mais longe conseguir levar o seu impulso mobilizador na consecução de objectivos interiorizados por cada um mas de realização colectiva.

Uma das mais importantes qualidades de João é conseguir projectar no grupo o impulso realizador que manifesta, com a consciência muito aguda de que sozinho não poderia ir longe, dinamizando as lideranças intermédias e insuflando energia realizadora nos vários grupos e equipas de trabalho, demonstrando enorme capacidade para escolher as pessoas certas para cada função decisiva.

João é considerado um líder forte mas que sabe escutar e que apela à participação e se é verdade que as pessoas não lhe negam colaboração, também é certo que podem contar com ele em todas as situações, é responsabilizador, mas compreensivo, exigente mas cooperante, e faz do bom relacionamento o cimento unificador da acção colectiva.

A motivação de alunos, professores, pais, funcionários, Comunidade, no projecto colectivo e partilhado que se concretiza quotidianamente no funcionamento da escola é explicável porque cada um toma como coisa sua a tarefa do conjunto, realiza a parte que lhe cabe com a consciência de que não está isolado e de que o produto final há de ser não apenas o resultado do trabalho de cada um, mas muito mais do que isso, será a concretização de uma meta colectiva que de outra forma jamais seria alcançável.

Os representantes dos alunos sabem que João mantém com eles uma atitude muito colaborativa e uma disponibilidade permanente para os ouvir e ajudar a resolver os problemas que lhe colocam ou que afectam os alunos.

Os representantes do pessoal não docente conhecem bem a forma colaborativa como João se relaciona com eles em termos do trabalho quotidiano e destacam a sua capacidade para, por essa via, ultrapassar dificuldades que se colocam aos funcionários em aspectos concretos do trabalho que realizam ou em problemas decorrentes do seu estatuto profissional.

A capacidade para motivar e estimular, o interesse genuíno pelas pessoas e pelos seus problemas, não apenas profissionais, mas também pessoais, a confiança que inspira, a colaboração que solicita, a importância que atribui a cada pessoa, independentemente do seu estatuto, fazem dele um líder reconhecido que colocou a escola num patamar reconhecidamente elevado e com quem as pessoas se orgulham de trabalhar.

O representante da Associação de Pais tem testemunhado o esforço para que toda a escola se mobilize para um trabalho de parceria e colaboração, designadamente com os pais, e reconhece João como o primeiro responsável pelas iniciativas de reforço do relacionamento com as famílias, de que a formação informática para encarregados de educação é um exemplo invulgar.

O representante da Junta de Freguesia considera que as actividades realizadas na escola são o melhor exemplo de que João cultiva o trabalho colaborativo com a consciência genuína de que a acção individual é insuficiente quando estão em causa objectivos colectivos como seja o funcionamento de uma escola.

A representante da Comunidade tem verificado o empenhamento em acções de trabalho conjunto com os representantes da Comunidade e reconhece que uma das marcas diferenciadoras desta escola relativamente a outras é o sentimento generalizado entre os que a ela estão ligados de que todos são chamados a participar activamente e que o trabalho colaborativo não é uma mera formalidade, mas a chave para ultrapassar dificuldades e insuficiências.

3.2.6. Partilhar a liderança: formar equipas

Os membros do Conselho Executivo conhecem bem a orientação de João para o trabalho em equipa e reconhecem a sua capacidade para formar boas equipas, assente num conhecimento aprofundado das características das pessoas e na forma como as mobiliza, motiva, estimula, acompanha e exige resultados.

A própria equipa de gestão é um bom exemplo de como é necessário procurar complementaridades e sinergias entre os membros de qualquer equipa para que se possa agir de forma construtiva e produtiva, assumindo João, por vezes, o ónus da exigência, enquanto os outros elementos podem aparecer como mais tolerantes, o que no fundo é uma forma de recorrer a mecanismos de compensação relacional para que o objectivo se alcance com um mínimo de desgaste e um máximo de motivação.

Por vezes acontece que João pode mesmo chegar a “discutir com alguém, mas depressa lhe passa, colocando uma pedra no assunto e não alimentando qualquer reserva”.

Na escola, a pedra de toque é o trabalho colaborativo expresso na existência de equipas para as mais diversas actividades, sejam as de carácter mais formal, sejam as que se constituem para responder a desafios pontuais, não se registando individualismo na gestão do processo pedagógico.

João é o grande inspirador deste processo, mantendo uma atitude permanente de estímulo e incentivo, também de grande exigência, aqui ou acolá pontuada por alguma crispação momentânea, que rapidamente ultrapassa sem guardar qualquer reserva.

A presidente da Assembleia de Escola também sublinha as qualidades de João enquanto adepto do trabalho em equipas e excelente organizador das mesmas sendo capaz de escolher as pessoas certas, o que se traduz num grande impulso colectivo que é uma das marcas de qualidade da escola onde não se regateiam esforços para se alcançarem os objectivos assumidos por todos.

Os coordenadores dos departamentos reconhecem o trabalho de equipa como o elemento estruturante da acção da escola e o papel de João neste processo, por acreditar que a acção individual é insuficiente quando estão em

causa interesses e objectivos de um colectivo, incentivando todos a aprofundarem o trabalho em conjunto e explorando todas as suas potencialidades.

A sua capacidade para formar boas equipas é reconhecida por todos e assenta num conhecimento aprofundado das pessoas e numa capacidade evidente para atribuir a cada um a tarefa que mais se coaduna com o seu perfil pessoal e profissional, com as suas expectativas, motivações e limitações.

Ele próprio se sente membro de uma equipa, a própria escola, participa nas diversas actividades, intervém como julga mais adequado, mantém-se informado, delega responsabilidades, ouve as críticas, as sugestões, os desapontamentos, incentiva, chama à responsabilidade, porque é exigente consigo, também exige dos outros, enfim, lidera sem contestação mas chama todos à participação.

Foi de uma discussão franca e aberta sobre a possibilidade da celebração do contrato de autonomia que surgiu a ideia da criação de um Centro Tecnológico em Educação, para dar resposta às dificuldades sentidas pelos professores para a produção de conteúdos electrónicos.

Os docentes participam nas mais variadas equipas, por exemplo, organização de turmas, concepção de regulamentos, análise estatística de resultados, mas não perdem a noção do conjunto e sabem que não estão isolados e podem contar sempre com o apoio dos colegas, da direcção, do presidente, numa interacção permanente que reforça o sentido de pertença a um colectivo que tem objectivos muito claros a alcançar.

O trabalho de equipa não se limita aos professores e serviços da escola, mas alarga-se aos alunos, através da sua Assembleia de Delegados, e às famílias, por intermédio da respectiva Associação de Pais.

Os representantes dos alunos sublinham o espírito de equipa existente na escola mas reconhecem o papel fundamental de João no processo de tomada de decisão, nomeadamente em matérias que envolvem os alunos e a respectiva associação, considerando natural que assim aconteça dada a responsabilidade de liderança que lhe incumbe.

Os representantes do pessoal não docente sentem que o espírito de equipa é um dos segredos da escola, ninguém se sente condicionado, todos têm liberdade e à vontade para expressar os seus pontos de vista e procura-se

que cada um se integre da forma mais adequada à sua maneira de ser e à função que tem de desempenhar, o que contribui decisivamente para que as coisas funcionem bem.

O representante da Associação de Pais não tem dúvidas que a liderança de João assenta numa filosofia de trabalho em equipa, o que se nota em todos os órgãos e sectores e, designadamente, nos departamentos e na realização de projectos.

O representante da Junta de Freguesia conhece a orientação de João pelo trabalho em equipa o que não quer dizer que não exerça a sua liderança como verdadeiro responsável pela grande equipa que é a escola, embora tendo em consideração as diversas opiniões e os contributos de todos.

A representante da Comunidade também não duvida que o trabalho em equipa é uma marca distintiva desta escola, reconhecendo que os professores trabalham muito em equipa planificando e preparando actividades em conjunto.

3.2.7. Envolver a comunidade

Os membros do Conselho Executivo atribuem-lhe a tarefa, verdadeira missão, de transpor a escola para a Comunidade e reconhecem a sua acção militante na aproximação com as famílias, cujo papel muitas vezes é objecto de apreciações críticas por existir a convicção generalizada de uma insuficiente participação na vida das escolas.

Neste caso, há uma acção persistente e permanente liderada por João de promoção desta aproximação através de iniciativas várias traduzidas na realização de actividades em colaboração e na inclusão no próprio Plano de Actividades da Escola de acções da responsabilidade da Associação de Pais, como forma de melhorar a imagem da escola e fomentar o sucesso dos alunos.

A escola já realizou cursos de formação na área da informática em regime pós-laboral para os pais, como forma de os aproximar da escola e de lhes fornecer ferramentas para que mais facilmente possam aceder a informação que lhes chega por via electrónica.

Para além dos pais, João tem-se empenhado em reforçar a cooperação com as autarquias e as empresas, interessando-as na vida da escola e procurando torná-las mais abertas a iniciativas de cooperação e a projectos

conjuntos, podendo considerar-se que a escola está muito entrosada com a Comunidade em geral.

Em termos pontuais há iniciativas que podem ser interessantes na perspectiva de aproximação pretendida como, por exemplo, a Ceia de Natal, aberta a toda a Comunidade e que teve uma enorme adesão e participação.

A Presidente da Assembleia de Escola refere as actividades que a escola realiza em conjunto com todos os actores externos, famílias, autarquias, empresas e iniciativas que também mobilizam todos os alunos, como exemplo de interacção com a Comunidade.

Os coordenadores dos departamentos reconhecem que João tenta sempre envolver forças da Comunidade, estabelecendo contactos com as famílias, as autarquias e as empresas, e realizando actividades abertas ou mesmo em parceria com diversas forças locais.

A preocupação principal é com as famílias dos alunos por haver a consciência da necessidade de cooperação mútua ao serviço do sucesso dos alunos, pelo que se procuram envolver os pais, seja individualmente, seja através da respectiva associação.

A sua participação merece referências muito elogiosas, sendo destacado o seu papel positivo nas actividades de intercâmbio com escolas de outros países, bem como no apoio à construção do gimnodesportivo e no estímulo aos melhores alunos através da atribuição de prémios.

A autarquia também participa em iniciativas da escola prestando apoio logístico, e tem havido igualmente envolvimento de empresas, até com alunos com necessidades educativas especiais em projectos pré-profissionais e outros de apoio a estágios e intercâmbios.

A formação para encarregados de educação, a Ceia de Natal, festivais temáticos como o realizado no ano passado “Vinte Anos, Anos Vinte”, que associou as comemorações dos vinte anos da escola aos anos vinte do século passado, são exemplos de formas diversificadas de aproximação com a Comunidade e de projectos resultantes de cooperação entre entidades verdadeiramente parceiras

A relação de João com as diversas forças locais é reconhecidamente excelente e só isso tem permitido, para além de uma aproximação muito mais estreita do que habitualmente, viabilizar os projectos de intercâmbio com

escolas de outros países, de que o Brasil é o melhor exemplo, mas que também se realizam com França e Inglaterra, e são uma forma excelente de abrir novos horizontes aos alunos.

Os representantes dos alunos confirmam que João se esforça para manter a maior proximidade com os pais e com toda a gente que interage com a escola, muito em particular com os alunos e sugerem que o facto de João ter uma filha da mesma idade dos alunos que frequentam a escola lhe permite conhecer melhor os problemas e olhar para os alunos não só como presidente, mas também como pai.

Os representantes do pessoal não docente estão convencidos que a Comunidade se revê na escola e tem prazer em participar nas actividades e eventos realizados e a prova disso é o apoio nunca regateado e a disponibilidade para actividades de cooperação, algumas envolvendo, para além dos parceiros tradicionais, instituições públicas e empresas.

O representante da Associação de Pais confirma a óbvia abertura da escola aos pais e uma colaboração permanente salientando que, por exemplo, em todos os finais dos períodos há actividades de complemento curricular em que os pais são chamados a participar.

A relação de colaboração entre a escola, representada por João, e a direcção da APEE está muito para além do formal e regista-se um verdadeiro espírito de cooperação.

Também na abertura à Comunidade é sublinhada a colaboração de docentes da Universidade da Beira Interior na realização de conferências de actualização científica e diversas iniciativas no campo empresarial.

O representante da Junta de Freguesia apresenta-se a si próprio como testemunho das excelentes relações da escola com forças da Comunidade e confirma que João consegue envolver a comunidade e merecer a estima e a admiração de todos, pelo trabalho que realiza e pela forma dedicada como o faz.

A representante da Comunidade não tem dúvidas sobre o facto de o envolvimento desta na vida da escola ser uma preocupação fundamental da liderança da escola que estimula a participação dos pais, das autarquias, das empresas e de outras instituições relevantes no Meio.

3.2.8. Avaliar e inovar

Os membros do Conselho Executivo asseguram que João não tem medo de correr riscos, mas que o faz de forma controlada pelo que os processos de inovação são pensados e realizados tendo em atenção a sua valia e impactos pedagógicos, mas analisados também à luz das suas implicações financeiras.

João é, claramente, um inovador que está sempre um pouco à frente e que ambiciona conseguir sempre mais e melhor para a escola, havendo um sentimento geral de apropriação colectiva que leva a que todos sintam a escola como coisa própria.

A procura da qualidade é um objectivo perseguido permanentemente por João e por toda a escola e um dos mais importantes referenciais é a análise aprofundada dos resultados das avaliações dos alunos, nomeadamente através do Observatório de Qualidade, que é um instrumento de monitorização dos resultados escolares a desenvolvido na escola para permitir uma análise qualificada, aprofundada e sistemática dos resultados obtidos pelos alunos, cujas conclusões são depois disponibilizadas a todos os órgãos e divulgadas publicamente.

Todos os professores carregam os dados das suas avaliações na intranet da escola, que são posteriormente tratados por uma equipa docente responsável pelo Observatório de Qualidade, que reúne semanalmente e analisa os dados. Os objectivos a alcançar fazem agora parte do Contrato de Autonomia e os resultados são analisados nos departamentos, nos grupos disciplinares e no Conselho Pedagógico para definição de estratégias e melhoria de resultados.

Alguns elementos do CE fazem também uma análise fina dos dados e elaboram uma síntese com conclusões, posteriormente comunicadas a João. Ele concentra-se nas relações interpessoais e a equipa prepara-lhe os elementos para análise e decisão. As consequências do trabalho desenvolvido a partir do Observatório são verificáveis na própria melhoria dos resultados globais que se vêm conseguindo.

A presidente da Assembleia de Escola considera que a preocupação com a inovação e com a avaliação são uma constante da acção de João, que

passa para toda a escola, referindo-se ao Observatório de Qualidade como um exemplo positivo de como a avaliação se tornou uma rotina de monitorização permanente do trabalho que se vai fazendo, que envolve todos e que comprova o impulso inovador realizado sob a liderança de João.

Os coordenadores dos departamentos sublinham o facto de João ser genuinamente inovador e com preocupações permanentes de avaliação e monitorização de tudo o que se realiza, não é possível inovar sem avaliar, valorizando as atitudes inovadoras dos outros e incentivando à sua concretização, numa batalha permanente contra o convencional estéril.

É um presidente que lança desafios ousados, às vezes de mais para o que se julga ser a capacidade concretizadora da escola, mas que geralmente têm um desfecho positivo, como se pode constatar com a realização do contrato de autonomia que a princípio suscitou reservas mas que acabou sendo aceite com entusiasmo.

O Observatório de Qualidade e o processo de auto avaliação e de avaliação permanente praticados na escola são referenciados como elementos que contribuíram para mudar profundamente a cultura da escola e que ilustram a capacidade inovadora de João, a importância que atribui à avaliação como instrumento de aperfeiçoamento e a sua capacidade de mobilização dos outros para projectos pioneiros.

A prática da monitorização permanente do que se realiza enraizou-se e passou a fazer parte das rotinas de todos, os responsáveis têm de fazer relatórios sobre a sua actividade e sobre os resultados conseguidos, os objectivos definidos no Plano de Actividade Anual não escapam à regra e como João circula frequentemente pela escola e conversa com toda a gente vai coligindo dados de maneira informal que lhe permitem uma informação paralela à que lhe chega pelos canais oficiais, que o habilita a fazer uma avaliação informal, mas com muito significado prático.

A avaliação tem várias vertentes e instâncias, em Conselho Pedagógico analisa-se a evolução dos resultados da aprendizagem, dos projectos, das visitas de estudo, dos planos de recuperação dos alunos. Os resultados dos alunos são avaliados no conjunto das disciplinas, dos resultados anuais, dos resultados de cada professor. O Observatório de Qualidade, onde todos os

resultados são carregados, é o principal instrumento para análise de dados e é a partir dele que todos os professores podem partilhar a informação.

Os representantes dos alunos consideram João um inovador que consegue que a escola esteja à frente das outras em muitos aspectos o que faz com que muitos alunos a prefiram, salientando também o seu compromisso com a avaliação de todas as actividades, para saber o que está bem e melhorar o que demonstrar insuficiências.

Os representantes do pessoal não docente reconhecem-lhe a atitude inovadora, tentando estar sempre um pouco à frente, e estimulando o espírito de inovação nos outros, sublinhando que, apesar disso, há uma preocupação de aprender com quem faz melhor e um espírito de inovação permanente.

Também a sua preocupação com a avaliação lhes merece referências positivas, incluindo a forma como liderou o processo de avaliação dos próprios funcionários, que não sendo pacífico foi realizado com grande profissionalismo e sem gerar crispções.

Sendo um presidente atento e exigente, sabe ser compreensivo, dialoga com os funcionários chama-lhes a atenção para o que não está a correr bem, mas não se furta a ouvir as suas justificações, o que faz com que as pessoas se sintam à vontade e gostem de trabalhar na escola.

O representante da Associação de Pais reconhece a atitude de permanente abertura à inovação para que seja possível obter melhorias de qualidade. Quanto à avaliação, a existência do Observatório de Qualidade é uma prova evidente de como é inovadora a perspectiva de João e da escola relativamente ao processo avaliativo e à monitorização de todas as actividades realizadas.

O representante da Junta de Freguesia confirma que se fazem coisas nesta escola que não ocorrem noutras e refere que todos os anos atribuem a medalha da freguesia aos melhores alunos, o que constitui um gesto de incentivo e de educação cívica invulgares.

A representante da Comunidade reconhece a preocupação com a inovação e com a avaliação e sublinha a existência do Observatório de Qualidade como uma ferramenta essencial para a monitorização do desenvolvimento das actividades e respectiva avaliação.

4. Confirmação de dois líderes marcantes

Avaliado o desempenho de Carlos e João através dos seus depoimentos e feito o contraditório com um conjunto alargado de colaboradores e outros actores escolares que com eles interagem nas respectivas escolas é tempo de confirmar as abundantes evidências registadas nas páginas anteriores de que ambos são líderes escolares reconhecidos pelos seus pares, pelos alunos e pelos representantes das comunidades que servem, à luz dos critérios do NCSL (2002), utilizados como referência.

No entanto, se na fase da realização da pesquisa, por razões operacionais do desenvolvimento da investigação, se utilizaram apenas os oito critérios identificados pelo NCSL, nesta fase conclusiva é possível cotejar os resultados com outro tipo de critérios, enriquecendo a triangulação dos dados e fazendo a prova de que se está perante evidências sólidas e não perante circunstâncias ocasionais.

Álvarez (2001, p. 75) utiliza o que chama um “Instrumento de diagnóstico de liderança” cuja utilização recomenda como elemento de reflexão sobre capacidades e comportamentos de liderança, que pode ser usado de forma meramente pessoal ou solicitando a outros que se pronunciem sobre a forma de agir de um qualquer dirigente escolar.

Ora, no decurso da investigação começou por se dar voz aos presidentes das escolas que, por conhecimento pessoal e em resultado da avaliação já efectuada pela equipa do Ministério da Educação, estavam sinalizados como possuindo evidentes qualidades de liderança. De seguida, ouviu-se um número alargado de colaboradores directos, de alunos, de representantes das respectivas comunidades sobre o seu desempenho.

O conjunto do material recolhido foi analisado, tratado e apresentado sob forma de conclusões detalhadas que permitem a sua utilização sem desvirtuar os pressupostos enunciados por Alvarez e certamente contribuirão para consolidar as conclusões sobre comportamentos de liderança dos dois principais protagonistas desta investigação.

Utilizando toda a informação recolhida aplicou-se o instrumento ao desempenho de Carlos e João, cruzando as suas opiniões com as dos outros entrevistados, tendo-se concluído não haver diferenças significativas entre um

e outro, relativamente aos itens formulados por Alvarez (2001, p. 76), resultando o seguinte quadro, válido para ambos.

Quadro 3 – Guia de Identificação de Condutas de Liderança

| Questões | Pessoal | | Outros | |
|--|---------|-----|--------|-----|
| | Sim | Não | Sim | Não |
| Possui uma visão do centro que tem em conta os factores críticos de êxito. | x | | x | |
| Tem claros um conjunto de valores que definem o estilo próprio do centro. | x | | x | |
| Em caso afirmativo considera que existem pessoas que facilmente partilham consigo esse conjunto de valores. | x | | x | |
| Relaciona-se com bastantes pessoas de forma a poder conhecer os seus interesses. | x | | x | |
| Conhece e identifica-se com a maior parte dos objectivos da instituição. | x | | x | |
| Considera possível compatibilizar a sua visão do centro com os outros. | x | | x | |
| Possui uma visão do centro que tem em conta os factores críticos de êxito. | x | | x | |
| Quando surge uma situação de conflito no centro intervém fazendo sugestões e comentários. | x | | x | |
| Em situações problemáticas os outros escutam as suas sugestões e intervenções. | x | | x | |
| Tem um relacionamento positivo com a maior parte das pessoas do centro, docentes ou não docentes. | x | | x | |
| Quando têm uma ideia clara consegue convencer as pessoas dos seus benefícios sem coacções ou manipulações. | x | | x | |
| Move-se por factores internos de auto-motivação. | x | | x | |
| Dá importância a que os outros reconheçam os seus méritos. | x | | x | |
| É uma pessoa que gosta realmente do seu trabalho. | x | | x | |
| O simples facto de conseguir atingir os objectivos propostos animam-no de forma a continuar o trabalho com entusiasmo. | x | | x | |
| Tem facilidade para fazer avaliações e diagnosticar novas situações. | x | | x | |
| Escuta os outros com interesse, quando alguém se aproxima para falar consigo. | x | | x | |
| Comunica facilmente com os outros não se importando em dedicar o seu tempo a conhecer as opiniões dos outros. | x | | x | |

5. Lideranças, reacções e impactos

Para além da opinião dos líderes e sobre os líderes importava ir um pouco mais além, aprofundar a pesquisa sobre o exercício da liderança numa perspectiva mais ampla, identificar eixos de articulação entre os líderes e os outros actores, sinalizar impactos da liderança em aspectos decisivos da organização e perspectivar o futuro da gestão escolar considerando que o processo de direcção das escolas está a mudar em virtude da publicação de um novo regime jurídico consagrado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

As conclusões que se seguem resultam da segunda parte das entrevistas realizadas aos membros dos conselhos executivos; ao/a Presidente da Assembleia de Escola; aos coordenadores dos departamentos; aos representantes dos alunos; aos representantes do pessoal não docente; aos representantes das respectivas associações de pais e encarregados de educação; aos representantes da Câmara Municipal da Figueira da Foz e presidente da Junta de Freguesia de Santa Maria (Covilhã) e aos representantes de instituições de cada uma das comunidades, cooptados pelas respectivas assembleias de escolas e seu membros de pleno direito. Como anteriormente, associam-se as respostas dos vários grupos de respondentes. No final de cada ponto é feita uma súmula conclusiva.

5.1. Escola Dr. Joaquim de Carvalho

5.1.1. O líder *versus* a equipa

Os membros do Conselho Executivo reconhecem que o mérito da liderança é extensível a toda a equipa dirigente enquanto órgão de direcção, mas destacam a importância do papel de Carlos e da sua marca impressiva na equipa e no trabalho que realizam.

O presidente da Assembleia de Escola considera que Carlos é efectivamente o líder, mas assinala a importância dos colaboradores que lhe sustentam a liderança e que lhe permitem destacar-se.

Os coordenadores dos departamentos reconhecem-lhe a liderança indiscutível e a visão, mas sublinham a importância da equipa, que consideram funcionar muito bem, embora assinalem a relevância do papel do presidente, que é marcante e se evidencia, creditando-lhe grande parte do mérito do êxito do trabalho conjunto.

Os representantes dos alunos assinalam sobretudo a importância da equipa, reconhecendo a relevância do papel de “capataz” que Carlos assume, mas sentem que os restantes membros também têm capacidade de decisão e consideram que o elemento fundamental e que marca a diferença é o colectivo.

A representante do pessoal não docente também sublinha a importância da dimensão colectiva da equipa, assinalando que as ideias de Carlos só podem ser postas em prática como o apoio dos restantes elementos.

O representante da Associação de Pais reconhece a importância da equipa, mas considera o seu papel com evidente destaque, assinalando a força que dele emana e que se transforma numa assinalável afirmação de vontade e poder.

As representantes da Câmara Municipal consideram indispensável a dimensão colectiva da direcção, incompatível com um trabalho individual ou solitário, assinalando que existe uma complementaridade evidente na equipa directiva de Carlos.

O representante da Comunidade tem consciência da importância da sua acção, mas considera que os méritos devem ser partilhados com os restantes elementos da equipa.



A liderança do presidente, por um lado, e a importância da equipa como suporte e elemento primeiro de concretização da acção directiva, por outro, resultam como indiscutíveis e determinantes.

A existência de uma simbiose perfeita entre o presidente e os restantes membros do órgão executivo é evidente, pelo que esta associação virtuosa é o fundamento do êxito da liderança. A visão é do presidente mas o colectivo faz a diferença.

5.1.2. Líderes e lideranças

Os membros do Conselho Executivo não falam de liderança colectiva, mas reconhecem que apesar de polarizada no CE existe partilha com outros órgãos de gestão intermédia, apesar de os departamentos ainda estarem muito dependentes das directivas da direcção.

O presidente da Assembleia de Escola considera a gestão essencialmente como vertical, embora não centralizadora nem desgarrada dos outros elementos.

Os coordenadores dos departamentos são unânimes em reconhecer a existência de trabalho colaborativo entre os órgãos, mas dividem-se quanto a classificá-la como vertical ou colectiva, preferindo alguns classificá-la como partilhada.

Os primeiros defendem que há decisões que são tomadas pela direcção, sem participação colectiva na decisão, razão suficiente para não se poder falar de liderança colectiva.

Os segundos assinalam as competências próprias do Conselho Pedagógico e da Assembleia de Escola e a existência de delegação de competências nos coordenadores dos departamentos, que podem tomar algumas decisões com autonomia, pelo que entendem poder falar-se de liderança colectiva.

Os que defendem que é partilhada fundamentam-se no facto de haver sempre auscultação antes de se tomarem decisões importantes, o que cria um espaço de afirmação para todos e afasta a possibilidade de se transformarem em meros executores.

Os representantes dos alunos sentem a liderança como colectiva, exactamente por considerarem que também o Conselho Pedagógico e a Assembleia de Escola dispõem de largas competências, embora a responsabilidade da execução de todas as deliberações caiba ao CE, razão que os leva a considerá-lo como o “coração da escola” pelo papel central que lhe cabe no processo.

A representante do pessoal não docente entende poder falar-se simultaneamente nas duas, vertical e colectiva; vertical porque o CE tem muita

influência e o presidente um papel marcante, colectiva porque a liderança também se exerce através de outros órgãos.

O representante da Associação de Pais nega existir liderança colectiva e considera que a liderança é assumida pelo Conselho Executivo, em particular, pelo seu presidente, cuja visão estratégica se destaca.

As representantes da Câmara Municipal Teresa e Isabel partilham do mesmo ponto de vista quanto à não existência de liderança colectiva, assinalando que esta é exercida pelo CE e muito centrada no presidente.

O representante da Comunidade vai mais longe, não só ao defender que não existe liderança colectiva, mas ao colocar todo o peso da liderança no próprio presidente, considerando que este está acima do Conselho Executivo.



Existem diferentes entendimentos sobre a natureza da liderança, sendo possível assinalar dois claros pontos de convergência, o papel determinante de Carlos, pela sua personalidade e qualidades e pela função que desempenha, e o carácter participado do processo de gestão, traduzido na audição e auscultação de órgãos e pessoas.

De resto é óbvio que existem outros órgãos com competências próprias, a Assembleia de Escola, o Conselho Pedagógico, o Conselho Administrativo, e responsáveis com funções delegadas, coordenadores dos departamentos, dos directores de turma, entre outros, que também exercem lideranças específicas a nível intermédio.

No essencial, o processo de liderança é partilhado, do ponto de vista formal, por essa natureza resultar do enquadramento legal subjacente, do ponto de vista informal, por que são assinaladas práticas de audição e auscultação a órgãos e pessoas que ajudam a fundamentar decisões, embora resulte evidente o papel central atribuído ao Conselho Executivo, pelas suas próprias atribuições, e ao seu presidente pelas qualidades deste e capacidade de afirmação como elemento polarizador da acção colectiva.

5.1.3. Liderança vertical, colectiva, partilhada

Os membros do Conselho Executivo reforçam a ideia de liderança partilhada, com graus de responsabilidade diferenciados, assumindo cada órgão e cada pessoa, a liderança que lhe compete, de acordo com o seu lugar e papel na estrutura organizativa.

Os coordenadores de departamento assinalam como elementos que justificam que se possa falar em liderança colectiva o Conselho Executivo, a Assembleia de Escola, o Conselho Pedagógico, os coordenadores de departamento, os membros da comissão de horários, cada um ao seu nível de funções e responsabilidade.

Os representantes dos alunos apontam a Assembleia de Escola, o Conselho Pedagógico e os coordenadores dos departamentos.

A representante dos funcionários não docentes indica uma tríade constituída pelo Conselho Executivo a quem compete administrar, Assembleia de Escola perante quem este responde e o Conselho Pedagógico que é ouvido sobre as matérias da sua competência.



Uma vez que esta questão tem, necessariamente, de ser articulada com a anterior, fica patente que há uma intervenção com legitimidade própria dos vários órgãos e que cada um tem um espaço reservado de decisão, nomeadamente as da Assembleia vinculam todos os restantes órgãos e, portanto, também o Conselho Executivo e o seu presidente.

Não sendo possível falar de liderança colectiva, em sentido absoluto, fica claro que o poder interno se encontra repartido por vários órgãos e instâncias, acentuando o carácter de liderança partilhada maioritariamente assinalado, em função das competências de cada órgão ou responsável.

5.1.4. Reacções à liderança

Os membros do Conselho Executivo consideram que é considerada indispensável, bem aceite, até com entusiasmo, e assinalam o facto de resultar de um processo eleitoral como elemento de reforço da aceitação positiva.

O presidente da Assembleia de Escola sublinha que a liderança é indispensável, tanto mais que nenhum grupo sobrevive sem liderança.

Os coordenadores de departamento não são unânimes, mas no essencial estão de acordo que é considerada uma inevitabilidade necessária, encarada de forma muito positiva, em muitos casos com entusiasmo, não sofre contestação, sem que isto signifique que não possa ser discutida, apesar de não ser posta em causa, tanto mais que todos reconhecem a Carlos as qualidades que fazem dele um verdadeiro líder.

Os representantes dos alunos não têm dúvidas sobre a sua importância, reconhecendo que a liderança constitui uma mais-valia para a escola, que sem ela não seria a mesma, pelo que têm uma opinião muito positiva a seu respeito.

A representante dos funcionários não docentes é muito pragmática ao considerar que se não existisse liderança cada um podia preferir as suas soluções e não as partilhar com os outros, pelo que é inevitável que exista liderança para que se adopte um rumo comum.

O representante da Associação de Pais não tem dúvidas sobre o entusiasmo que a liderança desperta.

As representantes da Câmara Municipal sublinham que a liderança é encarada com grande credibilidade, não sofre contestação e colhe a adesão interna pela sua transparência e forma partilhada como é exercida.

O representante da Comunidade personaliza em Carlos a resposta para concluir que tem uma opinião muito positiva sobre o seu trabalho como gestor, a quem reconhece como um verdadeiro líder.



A liderança é considerada como absolutamente indispensável, generalizadamente bem aceite, nalguns casos mesmo com entusiasmo, por vezes discutida, sem que isso signifique contestação, identificada como uma

mais-valia para o projecto da escola e como um dos fundamentos da sua qualidade.

Concorrem para reforçar a imagem positiva da liderança, claramente identificada com o rosto de Carlos, o seu carácter democrático, por decorrer de um processo eleitoral e ser exercida de forma participada e transparente.

5.1.5. Liderança e atractibilidade da escola

Os membros do Conselho Executivo consideram que o facto de existir uma liderança forte se repercute positivamente no funcionamento da escola, facto que potencia a atractibilidade desta e é uma das razões por que existem sempre mais candidatos do que vagas.

O presidente da Assembleia de Escola sublinha que a procura tem a ver com os impactos positivos de uma liderança que está orientada para o sucesso dos alunos, para a diminuição dos abandonos, que se preocupa com a melhoria das condições de trabalho, com o estreitamento de relações com os pais, que está aberta à Comunidade, que cria um clima escolar agradável e apelativo para os alunos.

Os coordenadores de departamento são unânimes em reconhecer que a liderança desempenha um papel capital na indução da procura porque dá segurança a quem coloca os filhos na escola, cria expectativas positivas quanto aos resultados da aprendizagem, reforça em termos de imagem para o exterior as boas condições internas de edifícios e equipamentos, a qualidade do corpo docente, que se sente estimulado, apoiado e se dedica com entusiasmo, tudo se conjugando para aumentar a capacidade de atracção da escola, como resultado de uma acção colectiva polarizada em Carlos e potenciada por este, porque só uma liderança forte é capaz de conseguir o que a escola tem alcançado em termos de imagem e resultados.

Os representantes dos alunos consideram que a liderança é um importante factor de credibilização da escola e elemento essencial para a captação de alunos.

A representante do pessoal não docente considera a liderança muito importante na captação de alunos e sublinha como resultado da orientação seguida o facto de a escola estar agora aberta a alunos de todas as classes sociais, quando no período antecedente só era frequentada por filhos de famílias abastadas.

O representante da Associação de Pais confirma que a escola é uma referência, salienta a importância da liderança de Carlos no resultado alcançado e sublinha que, em qualquer circunstância, uma liderança assumida

com clareza é indispensável para que uma escola se possa afirmar positivamente.

As representantes da Câmara Municipal consideram insubstituível o papel do líder pois é ele que consegue catalizar todas as energias da organização, ilustrando a sua ideia com o exemplo de que os professores podem ser muito bons, mas se agirem desgovernadamente não conseguirão obter grandes resultados.

O representante da Comunidade considera fundamental que a liderança seja assumida com clareza uma vez que esta é o factor diferenciador relativamente às outras escolas.



Assim, a escola é considerada de referência pela qualificação do corpo docente, pela qualidade das instalações e equipamentos, pelas medidas de inclusão activa que pratica, pela forma como se relaciona com a comunidade, em particular com as famílias dos alunos, pelos resultados de aprendizagem conseguidos, mas este conjunto de elementos é potenciado pela existência de uma liderança claramente assumida que traça um rumo e monitoriza o seu cumprimento, o que dá confiança às famílias e aumenta a atractibilidade da escola. A liderança faz a diferença.

5.1.6. Liderança e resultados

Os membros do Conselho Executivo consideram que existe um conjunto de factores que criam condições de base favoráveis, como seja a origem social da maioria dos alunos, um corpo docente muito estável e motivado, excelentes funcionários auxiliares, para além das instalações e equipamentos já amplamente referenciados, mas tudo isso não seria suficiente só por si.

O que marca a diferença é a existência de uma missão clara e assumida, um projecto partilhado por todos e a possibilidade de, com uma liderança atenta, corrigir a tempo desvios e insuficiências identificadas e sobre as quais se age de imediato.

O presidente da Assembleia de Escola²³² sublinha que a procura tem a ver com os impactos positivos de uma liderança que está orientada para o sucesso dos alunos, para a diminuição dos abandonos, que se preocupa com a melhoria das condições de trabalho, com o estreitamento de relações com os pais, que está aberta à Comunidade, que cria um clima escolar agradável e apelativo para os alunos.

Os coordenadores de departamento consideram que se está perante uma “equação multifactorial”, com os mesmos alunos e os mesmos professores os resultados não seriam os mesmos, uma vez que a liderança é determinante, porque pode potenciar recursos, atrair alunos, criar confiança na Comunidade.

O todo não é redutível à simples soma das partes e é a liderança que consegue atribuir a cada elemento um sentido próprio no todo do projecto colectivo e tornar eficaz o que poderia não passar de uma promessa eternamente por cumprir.

Uma liderança forte, proactiva, motivadora e dinamizadora, responsabiliza, contribui para a unidade do grupo, gera dinâmicas de sucesso e contribui fortemente para os bons resultados dos alunos e para a eficácia organizacional.

Os representantes dos alunos são de opinião que todo o conjunto é importante, alunos, professores, funcionários, mas é a liderança que coordena e faz avançar a escola.

²³² O presidente da Assembleia de Escola considerou a resposta anterior como contendo esta pelo que se retoma sem alterações.

A representante dos funcionários não docentes acentua o papel importante da liderança porque se preocupa com os bons resultados dos alunos e desenvolve as acções adequadas sempre que se detectam dificuldades procurando perceber as causas e actuando sobre elas para ultrapassar bloqueios e insuficiências.

O representante da Associação de Pais coloca a tónica na capacidade que um líder forte possui para chamar os professores à responsabilidade quando necessário, prática que sublinha existir neste caso.

As representantes da Câmara Municipal são de opinião que os alunos podem ter muitas qualidades, mas se a escola não lhes criar oportunidades, os professores não forem pedagogicamente capazes e não existir um rumo claro definido pela direcção, jamais conseguirão bons resultados.

O representante da Comunidade considera que a liderança está na base de tudo e é a liderança que acaba por fazer sempre a diferença.



Confirma-se que a escola tem condições objectivas que a qualificam, desde logo, relativamente a muitas outras. Os alunos são, regra geral, oriundos de estratos sociais médios e médio-altos e de famílias com um grau de instrução também acima da média, os professores são bastante qualificados e estão em patamares da carreira que lhes asseguram estabilidade, os funcionários auxiliares muito experientes, as instalações são boas e os equipamentos, nomeadamente os tecnológicos, dos mais actualizados.

No entanto, é necessário sublinhar que excluindo os factores que a actual liderança não controla, a origem dos alunos, todos os outros reflectem a acção sistemática desenvolvida ao longo dos nove anos que a actual equipa directiva leva de mandato, seja ao nível do reequipamento e da formação dos recursos humanos, seja em novas formas de relacionamento com as famílias e a comunidade ou novas metodologias de trabalho e inclusão de alunos.

Para além disso, é muito claro que existe uma visão de futuro, um projecto partilhado, metas claras, e uma exigência permanente de análise e avaliação visando a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e a eficiência e eficácia do funcionamento da escola que são indissociáveis da

existência de uma liderança afirmativa, aceite como necessária, inspiradora e que funciona como um motor da dinâmica do conjunto e potenciadora de melhores resultados de aprendizagem.

5.1.7. Liderança e Comunidade

O membros do Conselho Executivo consideram que a preocupação demonstrada pela direcção na afirmação da escola a nível local e para lá da sua área de influência, articulando esforços com outras escolas e tornando-a mais conhecida, é a prova da importância da liderança neste processo.

O presidente da Assembleia de Escola sublinha que a liderança, ao promover a imagem da escola, está a contribuir para que outras se inspirem nos procedimentos e práticas aqui adoptados e lhe possam seguir o exemplo, razão que justifica que Carlos já tenha sido convidado por outras escolas para apresentar o projecto da Dr. Joaquim de Carvalho.

Os coordenadores de departamento pensam que a liderança da escola é fundamental para a construção de uma boa imagem desta na Comunidade e para além dela.

A liderança forte e afirmativa aliada ao facto de os resultados da aprendizagem serem bons, o ambiente da escola também e o prazer em aqui estudar e trabalhar ser reconhecido, permite ultrapassar os muros da escola e projectar para o exterior uma imagem bastante positiva da escola e da forma como esta funciona, o que facilita a sua penetração na comunidade.

Uma liderança forte e consensual potencia os resultados, facilita o estabelecimento de parcerias, esbata barreiras, projecta o interior no mundo fora da escola, o que se traduz numa imagem positiva que pode ser levada muito longe.

Os representantes dos alunos consideram que a liderança impulsiona a escola na abertura ao exterior e até na formação para cidadania.

A representante do pessoal não docente entende que capacidade de passar uma boa imagem da escola para o exterior está relacionada com a existência de uma liderança clara.

O representante da Associação de Pais defende que a existência de uma liderança forte é indispensável para credibilizar o projecto da escola e torná-la respeitada.

As representantes da Câmara Municipal sublinham que a liderança desempenha um papel relevante no processo de conseguir o reconhecimento público do trabalho desenvolvido na escola.

O representante da Comunidade considera que a liderança dispõe de capacidade para influenciar e negociar no âmbito da Comunidade e para divulgar a imagem da escola.



Uma liderança forte aliada aos resultados positivos e à existência de um bom clima é decisiva na construção de uma imagem positiva da escola na Comunidade em que esta se insere e para a projectar para além dos limites geográficos naturais.

Não ficando fechada nos seus muros, procurando articular esforços com outras escolas, com actores locais e até com entidades externas, nomeadamente no âmbito de projectos de cooperação, mesmo de nível internacional, divulga-se o projecto pedagógico, partilham-se experiências, gera-se curiosidade sobre o que se faz e como se podem alcançar resultados.

Mais uma vez, o papel da liderança é insubstituível, catalisando o esforço colectivo interno e direccionando-o no sentido mais conveniente para que a imagem se projecte para o exterior por forma a ampliar a atractibilidade da própria escola.

5.1.8. Liderança e autonomia

Os membros do Conselho Executivo são de opinião que um aumento da autonomia acresce as responsabilidades da escola, o que reforça a necessidade de liderança partilhada, não tanto de uma só pessoa, mas da responsabilidade de um órgão. No fundo o quadro expectável em termos de soluções necessárias não se afastam da prática actual na escola.

O presidente da Assembleia de Escola considera que a celebração do contrato de autonomia reforça a necessidade de uma liderança mais forte e personalizadas.

Os coordenadores de departamento são unânimes no reconhecimento de que o aprofundamento da autonomia acentua a necessidade de um maior envolvimento do colectivo, o que reforça a necessidade de uma liderança forte mas partilhada.

A personalização da liderança, no sentido da auto-responsabilização, de cada um se sentir parte da liderança e autor do processo de aprofundamento da autonomia, é outro aspecto referenciado como muito importante, reconhecendo-se a necessidade de um maior envolvimento com o líder capaz de acentuar cumplicidades afectivas geradoras de maior empatia e potenciadoras da acção colectiva.

Uma liderança partilhada, fortemente ancorada no sentido de missão e no compromisso emocional com um líder reconhecido é a melhor forma de potenciar a acção colectiva.

Os representantes dos alunos sublinham que a autonomia só pode reforçar o bom trabalho que já é feito pela liderança no sentido de tornar a escola num lugar agradável.

A representante dos funcionários não docentes acentua as duas dinâmicas envolvidas no processo de aprofundamento da autonomia, a personalização da liderança e a sua partilha colectiva por se estar perante um processo que a todos envolve e a todos orgulha por se ter a consciência da importância da escola ter sido escolhida num universo tão alargado.

O representante da Associação de Pais sublinha a necessidade de a liderança ser forte, mas colectiva.

As representantes da Câmara Municipal entendem que o processo de autonomia exige maior centralização, pelo que se inclinam para uma maior personalização.

O representante da Comunidade não conhece o processo não podendo, naturalmente, responder.



A questão da liderança no novo contexto da celebração do contrato de autonomia suscita todo o tipo de posições, o que traduz a circunstância de ser um processo completamente em aberto por ainda não se ter entrado verdadeiramente nesse regime.

No entanto, fica patente a opinião de que deve existir uma liderança forte e personalizada, não só num líder, mas em cada um, assente num compromisso emocional com aquele, fundado na empatia e na auto-responsabilização, o que implica partilha, fala-se mesmo em liderança colectiva, uma vez que um projecto que só pode ser realizado com o empenhamento de todos não dispensa também a participação de todos.

No fundo, o modelo actual de liderança já praticado na escola está muito próximo do que maioritariamente emerge das opiniões dos respondentes, personalizado quanto baste, participado, mobilizador das energias colectivas, responsabilizador, que traça objectivos claros e zela pelo seu cumprimento.

5.1.9. Líderes incontestados

Os membros do Conselho Executivo acentuam o papel do próprio conselho, tanto mais que entre as decisões estratégicas decididas pela Assembleia de Escola e a sua execução tem de haver quem estabeleça o “fio condutor” indispensável e este só pode competir ao CE e ser personalizado no seu presidente.

O presidente da Assembleia de Escola não tem dúvida que esse papel deve ser exercido pelo presidente do Conselho Executivo.

Os coordenadores de Departamento são unânimes em considerar que o principal papel de liderança deve continuar a ser do presidente do Conselho Executivo, referenciado até como devendo ser “o grande líder”.

De assinalar uma referência à importância do papel do Conselho Pedagógico em matéria específica, embora sem colocar em causa a liderança do presidente do CE.

Os representantes dos alunos assinalam que deve ser concedida maior relevância aos alunos e aos pais na gestão das escolas, sublinhando que a participação dos próprios alunos pode ser muito positiva.

A representante dos funcionários não docentes não duvida que a liderança está subjacente ao presidente do CE.

O representante da Associação de Pais considera que a liderança deve ser exercida por quem preside ao órgão executivo, seja presidente ou director.

As representantes da Câmara Municipal são de opinião que em qualquer organização quem domina o órgão executivo acaba sempre por personalizar a liderança.

O representante da Comunidade pensa que a liderança tem, de ser assumida pelo presidente do CE.



A liderança do presidente do Conselho Executivo não é posta em causa, muito à semelhança do que ocorre noutras organizações onde os órgãos executivos assumem, em regra, a liderança.

Há, no entanto, três posições singulares que vale a pena referenciar; a relação entre a Assembleia de Escola a quem cabe a definição das linhas estratégicas e o Conselho Executivo a quem cabe a sua execução, embora sem que se ponha em causa que deve competir a este órgão a liderança na operacionalização das deliberações; a relação entre o Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico, que também sem discutir a liderança do primeiro nas questões não pedagógicas, acentua a dominância deste em matéria específica e a sua importância mesmo face à Assembleia de Escola; finalmente, a reivindicação dos representantes dos alunos pela atribuição de maior relevância a si próprios e aos pais na gestão escolar, sublinhando o carácter muito positivo que pode revestir a participação dos próprios alunos.

5.1.10. Administração e pedagogia. As duas faces da moeda

Os membros do Conselho Executivo são consensuais sobre a importância de ao líder de uma escola competir uma liderança predominantemente pedagógica, não obstante a tradição administrativista ainda hoje muito praticada.

O presidente da Assembleia de Escola considera os líderes escolares mais conotados com a função pedagógica.

Os coordenadores de Departamento consideram que os dois aspectos estão completamente interligados na escola, embora sublinhando a dominância da liderança pedagógica sobre a administrativa, sem menosprezarem a importância desta.

Em termos gerais do sistema escolar são apontados alguns casos em que a liderança administrativa se sobrepõe à pedagógica, mas reconhecendo-se que o primado deve ser pedagógico.

Os representantes dos alunos reconhecem o primado pedagógico da liderança na escola, embora constatando a existência de diferente realidade em muitas escolas onde as preocupações da liderança são, sobretudo, de natureza administrativa.

A representante do pessoal não docente associa a administração dos recursos às funções pedagógicas, sublinhando a importância da sua interligação pois sem recursos bem geridos não pode haver sucesso pedagógico.

O representante da Associação de Pais reconhece que a eficácia de uma escola está dependente da capacidade de o seu líder se ocupar das duas vertentes.

As representantes da Câmara Municipal salientam a função administração por concluírem ser exigido aos líderes escolares um conhecimento tão aprofundado de legislação e um envolvimento tão forte em projectos e relatórios que, em sua opinião, a função pedagógica resulta prejudicada.

O representante da Comunidade vê-os como administradores e gestores e não como responsáveis pedagógicos.



Quanto à realidade da escola não ficam dúvidas relativamente ao facto de se considerar que o presidente se preocupa com ambas as funções, a administrativa e a pedagógica, com forte empenhamento na segunda sem, obviamente, descurar a primeira.

Relativamente à situação geral, as respostas não são muito conclusivas embora se registem opiniões no sentido de que em muitos casos a função administrativa se sobrelevará á pedagógica.

De salientar que as respostas das pessoas menos ligadas ao quotidiano da escola sublinham que o responsável máximo de uma escola se deverá ocupar preferencialmente da função administrativa e de gestão e não da função pedagógica, mas aqui deve ter-se em consideração a especificidade do funcionamento das organizações escolares, que não encontra paralelismo em autarquias ou empresas, entidades com as quais se está a fazer a comparação por razões de envolvimento profissional dos respondentes.

5.1.11. Professores *versus* Comunidade

Os membros do Conselho Executivo consideram que a gestão deve ser feita pelos professores e que os outros actores escolares não pertencentes à escola, designadamente famílias, autarquias e outros representantes da Comunidade já possuem representatividade suficiente decorrente dos mecanismos previsto na lei (em vigor na altura e actualmente em fase de substituição) que regulamenta a gestão escolar.

A experiência existente não é considerada negativa nem responsável pelos males que afectam o sistema de ensino português, nem parece que deva ser substancialmente alterada.

O presidente da Assembleia de Escola, reportando-se já à nova legislação que na altura da entrevista ainda não tinha sido publicada, mas cujos contornos já vinham sendo conhecidos, manifestou discordância face à possibilidade de os professores ficarem em minoria no órgão mais representativo da escola, duvidando da condição das famílias para se comprometerem activamente na gestão das escolas e expressando receio por estas poderem vir a deixar de depender de uma instância nacional, passando a ser instrumentalizadas politicamente pelas forças partidárias mais representativas dos concelhos, designadamente com assento nas Câmaras Municipais.

Os coordenadores de departamento consideram o enquadramento legal, plenamente em vigor à data das entrevistas, como suficiente em termos de representatividade de forças externas às escolas, assinalando que as famílias por vezes se queixam mas a sua contribuição é escassa, e as autarquias e outras forças da Comunidade participam de forma muito reduzida na vida das escolas.

A legislação nunca foi impedimento a uma participação mais activa de pais e autarquias e o défice de participação que se regista tem raízes profundas em práticas culturais não colaborativas, resultantes do estatuto “independente” face a famílias e forças locais de que as escolas tradicionalmente gozavam.

O facto de os professores poderem ficar em minoria no órgão mais representativo da escola – Assembleia de Escola, na versão anterior e

Conselho Geral, na versão actual – não é considerado adequado por nenhum dos coordenadores de departamento.

Os representantes dos alunos manifestam-se satisfeitos com a situação existente e afirmam-se discordantes da profissionalização da gestão.

A representante dos funcionários não docentes considera que existe bastante participação e manifesta dúvidas sobre o seu incremento, embora reconhecendo a necessidade de ser exercida de forma mais efectiva.

O representante da Associação de Pais reconhece que estes são maioritariamente desinteressados e considera não se justificar que passem a deter mais poder nas escolas no actual quadro de desenvolvimento do país.

As representantes da Câmara Municipal são de opinião que o modelo de participação dos pais é suficiente e que as autarquias não estão preparadas para desempenharem um papel mais activo nas escolas, nem têm recursos para isso, apontando a experiência dos Conselhos Municipais de Educação como negativa por haver um défice de conhecimento dos problemas e da linguagem escolar pela generalidade dos representantes da Comunidade.

O representante da Comunidade considera perigoso abrir demasiado a escola à influência dos pais por poderem vir a ser adulterados alguns princípios.



O enquadramento legal da gestão escolar em vigor na altura da realização das entrevistas, mas já em fase de substituição progressiva pela nova legislação (DL 75/2008), colhe unanimidade.

Ninguém vê razões para que devesse ser substituído e todos consideram que a representação dos pais, das autarquias e de outros representantes da comunidade era adequada.

Ideia que também reúne consenso entre os docentes é que não deve existir maioria de elementos exteriores à escola em nenhum órgão das mesmas.

De sublinhar a opinião do representante da Associação de Pais assinalando o desinteresse generalizado dos pais com o que se passa na escola e das representantes da autarquia confirmando que estas não têm

meios para maior intervenção nas escolas, colocando em causa o funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação por entenderem que os representantes exteriores à escola não dominam a linguagem e os problemas sobre os quais são chamados a pronunciar-se.

5.2. Escola Quinta das Palmeiras

5.2.1. O líder *versus* a equipa

Os membros do Conselho Executivo colocam a tónica na equipa considerando que os méritos da liderança são extensíveis a todo o órgão, porque ninguém lidera sozinho, nem consegue resultados sem apoio, todos os líderes necessitam de uma equipa e um bom líder não dispensa boas equipas.

A presidente da Assembleia de Escola estende a todo o órgão as suas apreciações por entender que o papel deste é fundamental no desempenho do líder, apesar de considerar que a liderança de João é incontestada e sublinhar a sua capacidade para formar boas equipas.

Os coordenadores de departamento acentuam o papel central de João e o seu destacado protagonismo mas sublinham a importância da qualidade da equipa, a sua coesão e a articulação do desempenho de cada um. Muito do mérito da acção do líder resulta do empenho da equipa.

Não se trata de um poder exercido de forma unipessoal, há partilha de responsabilidade e um dos méritos de João é a sua capacidade para formar boas equipas e conseguir que funcionem bem, constituindo as bases da sua liderança de sucesso.

A equipa complementa-se, existe uma cabeça, um mentor - João - que polariza toda a acção do colectivo e em torno do qual toda a actividade gira; os restantes membros assessoram-no, participam nas decisões, mas cabe-lhes o papel essencial de contribuir para a sua concretização, sendo-lhes exigido um desempenho de excelência.

João é um homem de iniciativa mas está rodeado de pessoas com qualidades reconhecidas que contribuem para lhe engrandecer a liderança e para o sucesso da obra colectiva. Um bom líder sem uma boa equipa não consegue resultados.

Os representantes dos alunos consideram que se aplicam a todo o órgão, reconhecendo que na escola existe consciência do colectivo e identificação com objectivos comuns. O presidente, cujo papel central é sublinhado, é uma espécie de intérprete da visão do todo, conseguindo passar

essa mensagem e mobilizar as energias de todos para a preocupação primeira que é o sucesso dos alunos.

Os representantes do pessoal não docente assinalam o trabalho colaborativo e o espírito de equipa, pelo que englobam todo o órgão, mas sublinham o papel destacado desempenhado pelo presidente.

O representante da associação de pais reconhece a existência de um colectivo em que cada um tem um papel específico a desempenhar e procura executá-lo da melhor forma possível, mas destaca a liderança de João.

O representante da Junta de Freguesia considera João o “rosto da escola”, assim expressando a importância do seu papel liderante, mas não esquece o papel de todos os outros elementos pela forma coesa como actuam.

A representante da Comunidade sublinha o papel do órgão mas assinala o destaque da acção do presidente enquanto líder do grupo.



O papel do órgão é sublinhado por todos, por se tratar de uma verdadeira equipa, por cada um ter um papel bem definido a cumprir, por agirem de forma muito organizada e coesa, por todos trabalharem em prol do objectivo fundamental que é o sucesso dos alunos.

Também fica claro que o papel do líder é o de mentor e polarizador da acção do colectivo que o rodeia; traça objectivos, define metas e assegura a motivação que permite alcançar resultados.

Dois elementos ficam em destaque, a liderança incontestada do presidente e a importância da equipa, sendo unânime a convicção de que um bom líder não existe sem uma boa equipa.

5.2.2. Líderes e lideranças

Os membros do Conselho Executivo são unânimes em reconhecer o funcionamento colegial deste órgão, sublinhando a complementaridade da acção de cada um dos seus membros e o papel essencial desempenhado pelo presidente, a quem compete manter a coesão do grupo, a representação da escola e o papel de mediador de conflitos.

Não negando a importância da participação dos restantes órgãos na liderança da escola, ressalta a ideia de uma liderança mais vertical e de se considerar um pouco excessivo falar em liderança colectiva.

A presidente da Assembleia de Escola centra a sua apreciação na liderança pessoal de João, considerando que se tem acentuado ao longo dos tempos, embora reconhecendo que a rodagem de trabalho de equipa que o Conselho Executivo já possui e a experiência acrescida de João possam estar na origem deste facto.

Os coordenadores de departamento têm sobre esta matéria opiniões nem sempre concordantes, embora seja por todos reconhecido que apesar de João ser um líder muito afirmativo não dispensa a participação dos restantes membros do Conselho Executivo, do Conselho Pedagógico, da Assembleia de Escola e dos coordenadores de departamento, circunstância que para alguns permite falar da existência de uma liderança colectiva, embora fortemente influenciada pela personalidade do presidente e pelo papel executivo do órgão de direcção.

Alguns falam da existência de uma liderança vertical não autocrática, que demonstra capacidade para ouvir e mantém sempre “a porta aberta”, que incorpora os contributos dos parceiros, que respeita todos, mas que pela própria essência da liderança se exerce a partir do líder, considerado como o motor do funcionamento da escola, e do Conselho Executivo a que ele preside.

Na verdade ninguém põe em causa que o presidente actua democraticamente e suscita a participação de todos, embora lhe caiba um papel decisivo. O presidente não é o dono e senhor da verdade, embora lhe caiba um papel decisivo, mas as grandes decisões são tomadas colectivamente, apesar de o presidente ser, muitas vezes, o inspirador delas.

Os representantes dos alunos não hesitam em afirmar que a liderança é colectiva e escudam a sua opinião no facto de todos serem chamados a participar nas decisões, de o presidente contar com toda a gente, embora competindo-lhe tomar as principais decisões.

Os representantes do pessoal não docente entendem a liderança como vertical centrada ou personificada no presidente.

O representante da Associação de Pais refere-a como vertical mas assumida pelo conjunto do órgão executivo e não apenas pelo presidente, embora reconheça o seu papel preponderante na tomada de decisões.

O representante da Junta de Freguesia confessou não possuir informação suficiente para se poder pronunciar sobre a questão, embora reconheça que João tem um diálogo fácil com toda a gente.

A representante da Comunidade entende que existe uma liderança colectiva pois todos os órgãos da escola, a Associação de Pais e os representantes da comunidade, têm participação activa no processo de tomada de decisões.



A liderança colectiva existe na expressão formal da pluralidade dos órgãos - Assembleia de Escola, Conselho Executivo, Conselho pedagógico - cujos poderes se articulam e, em teoria, se equilibram.

A afirmação de uma liderança centralizada no Conselho Executivo e fortemente personalizada no seu presidente, em razão da sua personalidade e capacidade profissional, esta amplamente comprovada, são patentes.

Também resulta evidente que numa perspectiva mais vertical ou mais colectiva do exercício da liderança o factor crítico é o nível de participação que, neste caso, é reconhecidamente elevado.

5.2.3. Liderança vertical, colectiva, partilhada

Os membros do Conselho Executivo entendem que é exercida pelo próprio conselho e não apenas personalizada no presidente, embora exercendo-se verticalmente para a escola no seu conjunto, mas não dispensando a participação de todos os órgãos.

A presidente da Assembleia de Escola acentua o carácter mais pessoal da decisão, centrada em João, sublinhando que tem havido uma evolução no sentido da personalização, defendendo que seria desejável incrementar a partilha e sublinhando a importância da existência de visões diferenciadas que possam fundamentar os processos de tomada de decisão.

Os coordenadores de departamento que partilham da opinião que a liderança é colectiva sublinham a intervenção dos vários órgãos - Assembleia de Escola, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico - os departamentos, os grupos disciplinares, os docentes informalmente considerados, os alunos, o pessoal não docente, a Associação de Pais, os representantes da Comunidade, sublinhando estar-se perante um processo aberto e alargado de participação muito ampla, que por isso mesmo apelidam de colectiva no sentido de partilhada.

O objectivo fundamental da escola, várias vezes afirmado – o sucesso dos alunos – é referenciado como estando interiorizado por todos, sendo cada um capaz de agir com autonomia para fazer o que lhe está consignado para a consecução daquele objectivo. No fundo trata-se de assumir que cada um é capaz de ser líder de si próprio no âmbito de um processo de liderança com vários intervenientes, vários níveis de responsabilidade, e várias instâncias de decisão, o que permite falar de liderança colectivamente partilhada.

Os representantes dos alunos referenciam os vários órgãos e representantes da escola, a Associação de Pais, a Associação de Estudantes, os coordenadores dos departamentos e os representantes dos funcionários, sublinhando que o presidente considera muito a opinião dos alunos razão que os leva a entender que também eles têm um papel activo na liderança da escola.

Os representantes do pessoal não docente embora inclinando-se para a não existência de liderança colectiva referem a existência de uma “liderança horizontal” no funcionamento do Conselho Executivo.

O representante da Associação de Pais identifica a existência de uma liderança assumida colectivamente ao nível do Conselho Pedagógico e dos coordenadores de departamento.

A representante da Comunidade cita como exemplo de liderança colectiva o conjunto dos órgãos da escola e os vários representantes que neles têm assento por parte da comunidade, dos pais e outros.



A intervenção dos vários órgãos da escola bem como dos representantes dos vários corpos, docentes, funcionários não docentes, alunos, e dos elementos exteriores à escola, como Associação de Pais, autarquias e outras forças da Comunidade, a diversos níveis de decisão, fundamenta a posição dos que entendem estar-se perante uma liderança colectiva.

Indo um pouco mais além, há mesmo quem defenda que essa liderança se legitima na acção individual que resulta da consciência interiorizada de uma meta estratégica a cumprir – o sucesso dos alunos – e que cada um é capaz de prestar o seu contributo qualificado para a alcançar, com autonomia mas no respeito por um projecto colectivo definido pelos órgãos próprios.

A questão essencial é reconduzida ao modo como a liderança é encarada nas suas várias formas e instâncias e ao papel que cada órgão e indivíduo, independentemente do seu estatuto, desempenha nesse processo.

A existência de mecanismos de consulta e participação é bastante para que alguns se sintam actores de pleno direito de um processo de liderança não vertical, ainda que ao nível da concretização as instruções emanem de um órgão que pela sua natureza executiva tem de assumir esse papel, personalizando-se a decisão no seu líder.

Entenda-se como colectiva ou como vertical, a liderança na escola resulta de um processo de ampla auscultação e participação em que todos são envolvidos e este é talvez o elemento mais relevante para entender como funciona a organização a este nível e a marca mais notória da direcção

existente fortemente marcada pela personalidade de João, cuja visão, espírito de iniciativa e capacidade de mobilização são notórios, mas que não aliena a colaboração de todos os que de forma directa ou indirecta são indispensáveis ao sucesso do projecto colectivo.

5.2.4. Reacções à liderança

Os membros do Conselho Executivo consideram-na uma inevitabilidade por ter sempre de existir uma instância de poder que coordene a execução das deliberações.

Para quem se identifica com o projecto o sentimento é de entusiasmo por poder participar num projecto aliciante que ao longo dos anos permitiu transformar uma escola desclassificada e de periferia numa das mais reputadas na Comunidade e pretendidas pelos alunos.

A presidente da Assembleia de Escola considera que a liderança de João é aceite com entusiasmo e que o corpo docente admira a sua acção, adere à sua orientação e empenha-se na concretização das linhas e tarefas definidas. E sublinha que sem uma liderança fortemente assumida de pouco serviriam o seu empenhamento e entusiasmo.

Os coordenadores de departamento sublinham a sua inevitabilidade, a forma entusiástica como é aceite por muitos, a adesão que suscita e que afasta qualquer contestação, o que não significa que não exista pensamento crítico, e sublinham que, em muitos casos, se verifica como que uma autonomização da acção de cada um tal a identificação com os objectivos traçados pela liderança personificada em João.

A procura de consensos é uma busca permanente e a forma de ultrapassar divergências naturais, legitimando a própria liderança no processo de discussão interna sem tabus nem reservas, sentindo-se todos livres para dar a sua opinião e não aceitar de forma cega qualquer deliberação, o que traduz a existência de uma saudável cultura de participação democrática no funcionamento da escola.

Os representantes dos alunos pensam que é aceite com entusiasmo e a razão que o explica é todos se sentirem envolvidos na consecução de um mesmo objectivo, todos participarem e todos se sentirem parte da decisão. Ao líder compete coordenar mas todos têm um importante papel a desempenhar.

Os representantes do pessoal consideram que a liderança de João é bem aceite, sem unanimismos, com discussão e debate vivo quando necessário, mas com o sentimento de que todos são livres de expressar os seus pontos de vista.

O presidente da Associação de Pais é de opinião que é aceite com entusiasmo, sublinhando nunca ter ouvido referências negativas sobre a liderança de João e testemunhando o entusiasmo e a motivação generalizadas visíveis na escola.

O Presidente da Junta de Freguesia não dispõe de informação suficiente para poder responder.

A representante da Comunidade considera que o ambiente em torno de João é tão positivo que gera verdadeiro entusiasmo levando as pessoas a participar activamente nas tarefas que lhes competem.



A atitude dominante é de aceitação sem reservas da liderança personalizada em João, não iludindo divergências nem diferenças de opinião, mas cultivando a expressão livre de opinião e o consenso como forma de chegar à acção comum.

A atitude positiva chega ao entusiasmo assente na consciência de se participar num projecto colectivo mobilizador face á meta definida – o sucesso dos alunos.

5.2.5. Liderança e atractibilidade da escola

Os membros do Conselho Executivo não têm dúvidas de que a existência de uma liderança forte associada a um projecto educativo assumido com clareza e com resultados palpáveis aumenta a credibilidade, projecta a imagem da escola junto da Comunidade e suscita o incremento da procura.

A presidente da Assembleia de Escola confirma que a liderança de João teve um papel decisivo na modificação dos constrangimentos iniciais que afectavam o funcionamento e a imagem da escola, tendo permitido transformá-la numa escola muito pretendida e onde os pais têm orgulho em colocar os filhos.

Os coordenadores de departamento reconhecem que a forma como a liderança é assumida permite uma grande unidade na acção, gerando-se condições muito positivas para conseguir uma aprendizagem de sucesso, promover a imagem da escola junto da Comunidade e aumentar a atractibilidade da escola.

Um aspecto considerado decisivo é a forma personalizada como os alunos são tratados e o ambiente quase familiar que existe no relacionamento entre aqueles, os docentes e funcionários gerando um clima muito do agrado de todos e particularmente apreciado pelos pais.

A personalidade de João, de trato fácil e muito bem relacionado interna e externamente e a sua relação privilegiada com alunos e suas famílias permite estabelecer pontes e potenciar os aspectos positivos que decorrem da organização da escola, da qualidade do corpo docente e das excelentes condições da mesma.

A comparação com o passado anterior à presidência de João permite constatar a importância da liderança actual uma vez que a escola é hoje completamente diferente daquele tempo e o elemento decisivo é, sem dúvida, a dinâmica da actual liderança. Sem uma boa liderança não se teria chegado a um bom porto, isto é, a uma situação em que a escola é reconhecida pelo excelente trabalho que realiza e nada melhor do que a crescente procura de alunos para o confirmar.

O líder cria a dinâmica que arrasta as pessoas e é responsável pelas excelentes condições de acolhimento e de aprendizagem, a participação

colectiva faz o resto. Pode dizer-se que existe uma liderança esclarecida e um esforço colectivo com um objectivo muito concreto, o sucesso dos alunos. Nestes factores radica o próprio sucesso da escola.

Os representantes dos alunos sublinham o mérito do presidente na forma como lidera a escola e responsabilizam-no pelo elevado patamar a que esta se projectou, considerando que é a que tem mais meios e está envolvida em mais projectos, o que gera procura e credibilidade.

Os representantes dos funcionários não docentes são unânimes em considerar que o que a escola é hoje se deve em primeira linha ao trabalho desenvolvido por João e ao êxito da sua liderança.

O representante da Associação de Pais considera como muito importante o papel da liderança na atractibilidade da escola, embora este facto lhe suscite alguma apreensão por gerar dinâmicas de procura que podem levar á sobrelotação.

O presidente da Junta de Freguesia reconhece ser esta a escola que mais alunos atrai e que isto se deve a todos os factores que foi referenciando, todos concordantes com uma apreciação muito positiva e elogiosa da liderança de João.

A representante da Comunidade não tem dúvida que uma liderança claramente assumida e com resultados positivos gera maior procura, não só pelas condições materiais mas, sobretudo, porque os alunos se sentem a participar num projecto de sucesso onde são considerados parte activa, escutados e a sua participação estimulada.



A importância da liderança associada à pessoa de João é considerada o elemento essencial gerador de atractibilidade da escola e resultante de um trabalho consistente realizado desde que assumiu a presidência, que transformou a escola do ponto de vista dos apoios materiais à aprendizagem mas, sobretudo, pela dinâmica criada ao nível do envolvimento conseguido por via da participação de todos.

Os bons resultados de aprendizagem são o corolário desse processo que simultaneamente mobiliza os esforços e os actores internos, projecta a

imagem da escola para o exterior, consegue a adesão da Comunidade e gera maior procura.

Um esforço desta natureza que implica visão estratégica, metas claras, mobilização de recursos humanos e materiais, monitorização da execução e controlo de resultados exige uma liderança clara, favorecida por uma personalização que não suscite contestação e participação colectiva empenhada.

5.2.6. Liderança e resultados

Os membros do Conselho Executivo consideram que os resultados da aprendizagem dependem de todos estes factores mas a liderança constitui um factor diferenciador pelo rumo inovador que estabelece, pelas condições que cria e pela forma como monitoriza o processo de ensino-aprendizagem.

O sucesso não se constrói somente dentro da sala de aula e neste caso existe um projecto sólido, um grupo coeso, incluindo neste colectivo a direcção, os docentes, os alunos, os funcionários, os pais e as forças da Comunidade que participam e apoiam a escola, e capacidade realizadora tanto maior quanto mais apoiada no rigor e na exigência e em estratégias de envolvimento e participação.

A presidente da Assembleia de Escola sublinha a interligação existente entre todos os elementos, referindo a importância de um corpo docente qualificado e empenhado, que conhece os alunos e que é capaz de inflectir o rumo quando algo não está a correr bem, mas não descartando a necessidade de uma liderança sólida que fornece referenciais, oportunidades de trabalho colectivo e participado, monitoriza as actividades, zela pelos resultados e funciona como o elemento agregador de todo o conjunto.

Os coordenadores de departamento têm uma visão abrangente da questão. Consideram a qualidade do corpo docente, o seu empenhamento e o trabalho positivo que realiza no sentido de assegurar o sucesso dos alunos; estes como principais autores do seu processo de aprendizagem; e a liderança, que é o factor aglutinador do conjunto.

E recordam o que acontecia no período anterior à presente liderança em que os alunos eram considerados difíceis e muitos classificados como necessitados de educação especial e que sob esta direcção se operou uma mudança de fundo, não apenas no tipo de alunos que chega à escola, mas sobretudo na forma como são enquadrados e tratados, o que se traduziu numa mudança significativa em termos do seu próprio aproveitamento.

Sem alunos interessados e motivados, sem professores empenhados, sem uma liderança activa e efectiva não podem existir bons resultados. Mas para que as duas primeiras ocorram é necessário que a última se verifique. Sem liderança tudo o mais falha.

A diferença comparativa entre escolas similares é a liderança de cada uma. O desempenho dos professores e dos alunos é claramente afectado pela forma como a liderança é exercida, se tem uma missão bem definida, se é motivadora, se apela à participação, se aposta no trabalho colaborativo e no espírito de equipa, se monitoriza o processo de ensino-aprendizagem, se avalia sistematicamente, se tira as convenientes ilações dos resultados, se reformula procedimentos e práticas, enfim, se é uma verdadeira liderança ou um mero exercício de gestão do quotidiano.

Os representantes dos alunos consideram que depende dos três factores fundamentais, sem uma boa liderança não pode haver bom trabalho dos professores e sem bom trabalho dos professores não pode haver bons resultados por parte dos alunos.

Os representantes do pessoal não docente sublinham a importância da liderança responsabilizando-a, indirectamente, pelos bons resultados obtidos pelos alunos, pelas boas condições que criam ao funcionamento da escola e pela forma como conseguem catalisar a acção dos professores visando o sucesso dos alunos.

O representante da Associação de Pais considera a liderança como um factor crítico de sucesso escolar e o exemplo é que muitas vezes é necessário proceder a ajustes professores-turmas, o que é feito na escola sempre que necessário, para melhorar a relação e os resultados, muitas vezes em função das análises do Observatório de Qualidade.

O presidente da Junta de Freguesia, embora confessando não possuir muitos elementos está convicto que uma boa liderança promoverá bons resultados.

A representante da Comunidade sublinha o excelente clima existente na escola e não deixando de assinalar a influência da liderança ressalta a importância do corpo docente no sucesso dos alunos e a forma colaborativa entre todos – direcção, professores, alunos e funcionários – existente na escola e que não se encontra noutras.



A importância da liderança fica clara na criação de condições que viabilizem o sucesso dos alunos. Dela quase tudo depende, a existência de um

projecto educativo resultante do máximo consenso do conjunto dos órgãos e actores da escola, a existência de condições materiais traduzidas em equipamentos e apoios diversos à aprendizagem, a mobilização do corpo docente na base de objectivos interiorizados por cada um, a participação empenhada dos alunos conscientes de que são os principais actores do seu próprio sucesso escolar e a colaboração dos funcionários não docentes, à escala das suas tarefas, numa perspectiva colaborativa no esforço geral de obtenção de bons resultados.

O contributo dos professores, por um lado, e dos alunos, por outro, é insubstituível na busca do sucesso educativo, mas sem uma direcção que estabeleça metas, monitorize o desenvolvimento dos processos, avalie os resultados e reformule procedimentos e práticas quando necessário, dificilmente se chegará a resultados positivos.

O factor diferenciador é a liderança e é isto que justifica que a escola tenha tido uma evolução tão favorável desde que João assumiu a presidência e encetou o processo transformador amplamente referenciado.

5.2.7. Liderança e Comunidade

Os membros do Conselho Executivo consideram muito importante o papel da liderança, a quem compete a representação da escola e a transmissão da imagem desta para o exterior. A liderança é o rosto da escola e dela depende a construção de uma imagem de credibilidade e de fiabilidade nos resultados.

Naturalmente que neste domínio a liderança necessita de concretizar o que anuncia, o que reclama resultados em termos organizacionais e de sucesso dos alunos, e estabilidade, indispensável para concretizar qualquer projecto desde a fase de planeamento até à avaliação de resultados.

A presidente da Assembleia de escola sublinha a importância da liderança na criação de uma imagem de referência da escola que, neste caso, está muito para além da Comunidade envolvente e o facto de o Ministério da Educação a ter seleccionado para a celebração do contrato de autonomia significa isso mesmo.

Os coordenadores de departamento referenciam a liderança como sendo a primeira responsável pela divulgação da imagem da escola e da sua afirmação no Meio e para além dos seus limites naturais de influência, o que se tem vindo a traduzir em actividades de intercâmbio com escolas de outros países.

A existência de objectivos claros assentes numa visão estratégica e num conjunto de meios que suportam o seu desenvolvimento é potenciado pela liderança que habilmente passa para o exterior a imagem real de uma organização credível e que apresenta resultados traduzidos no sucesso dos alunos, como aconteceu com a autonomia, projecto que tem de ser creditado à visão de João suportada por toda a escola.

A liderança é a imagem da escola e, se positiva, contribui para a sua afirmação interna e externa. Sem uma liderança reconhecida tudo o mais fica hipotecado pois uma organização é sempre o rosto da pessoa que a lidera.

Mas é importante sublinhar que a liderança tem de contar com a participação empenhada do colectivo pois a liderança não existe no vazio. O papel do líder é determinante, mas o dos professores, alunos e funcionários é

insubstituível para a capitalização da imagem da escola a cargo de quem lidera.

Os representantes dos alunos partilham do mesmo ponto de vista, a imagem positiva da escola difunde-se sob a coordenação da liderança e com o empenho de todos.

Os representantes do pessoal não docente são unânimes em considerar que o papel da liderança, em especial a acção do presidente que é uma espécie de embaixador da escola, tem sido crucial para a afirmação de uma imagem positiva desta.

O representante da Associação de Pais é de opinião que uma liderança clara e com resultados assim como os intercâmbios e as actividades de cooperação realizadas desempenham um papel muito relevante ao nível da afirmação da escola junto da Comunidade e da sua atractibilidade.

O presidente da Junta de Freguesia mede o sucesso da afirmação pública da imagem da escola pelo número de alunos que cada vez mais a procuram para estudar e endossa o crédito desta acção à liderança de João.

A representante da Comunidade considera que um líder reconhecido projecta a escola na Comunidade e para lá das suas fronteiras naturais.



A promoção de uma imagem positiva da escola depende de factores internos e externos. Os primeiros decorrem da forma como a escola se organiza e dos resultados que os alunos alcançam, das condições existentes, da coesão, do clima da escola, da liderança interna.

Os segundos dependem essencialmente da imagem positiva transmitida para o exterior pela liderança, neste caso por João, presidente e “embaixador” da escola, pela sua capacidade para passar a mensagem pretendida, pelos relacionamentos que consegue, pelos intercâmbios que assegura, pela forma como projecta o que se faz de positivo, os resultados alcançados, os projectos inovadores em estudo, condição indispensável para que a escola se afirme na Comunidade e para além das suas fronteiras locais.

5.2.8. Liderança e autonomia

Os membros do Conselho Executivo consideram que a celebração do Contrato de Autonomia reforça a necessidade de uma liderança ainda mais centrada no espírito de equipa. Embora seja João o subscritor, fá-lo em nome de um colectivo cujo empenhamento é indispensável para o sucesso do mesmo. Pelo que o reforço da personalização é o contrário do que se necessita, mais trabalho colaborativo, mais empenho colectivo, mais partilha na acção comum.

A presidente da Assembleia de Escola também defende uma liderança mais colectiva por entender que o sucesso do Contrato de Autonomia depende da motivação dos professores e a única forma de o conseguir é reforçando os mecanismos de participação e não o contrário.

Os coordenadores de departamento reforçam a ideia de uma liderança mais partilhada, com reforço das lideranças intermédias por forma a aumentar os níveis de motivação e de responsabilização, embora sem abandonar o carácter personalizado da liderança de topo, indispensável para assegurar o rumo definido pelo colectivo.

Sem uma liderança forte e assumida não se pode aspirar à autonomia, mas sem o esforço do colectivo também não. O sentimento de participação geral reforça a responsabilidade de todos e o seu envolvimento numa acção colectiva fortemente marcada pela personalidade do líder.

Os representantes dos alunos apontam para o reforço da liderança colectiva, única forma de assegurar o empenhamento de todos, indispensável para a concretização do projecto de autonomia, embora reconhecendo a necessidade de coordenação a cargo da liderança de topo.

Os representantes do pessoal não docente assinalam a necessidade de balancear personalização e liderança colectiva, consoante as áreas e o tipo de problemas a resolver, embora acentuando que em qualquer das situações se requer uma liderança forte.

O representante da Associação de Pais insiste na ideia de uma liderança forte, seja personalizada ou colectiva, neste caso através de equipas que se ocupem da monitorização do processo.

O presidente da Junta de Freguesia também partilha da necessidade de existência de lideranças fortes, condição indispensável para que possam ser concretizados certos projectos.

A representante da Comunidade pensa que devem ser mais colectivas, embora fortes.



O denominador comum é a ideia amplamente expressa de que a celebração do Contrato de Autonomia reclama um fortalecimento da liderança embora não necessariamente uma maior personalização na figura do presidente.

A concretização da Contrato de Autonomia exige um esforço empenhado de todos, logo isso pressupõe uma adesão que será tanto maior quanto mais se reforçar a ideia de colectivo, objectivo que poderá ser alcançado com mais facilidade através da atribuição de um papel de maior relevo às lideranças intermédias e de um incremento da partilha da liderança.

5.2.9. Líderes incontestados

Os membros do Conselho Executivo são unânimes em considerar que o principal papel de liderança numa escola deve caber ao presidente do CE pois é o que possui o conhecimento mais aprofundado sobre todos os assuntos por lhe competir a gestão quotidiana. A Assembleia de Escola tem poderes de decisão mas não lhe compete pô-las em prática.

A presidente da Assembleia de Escola considera que esse papel deve caber ao Conselho Executivo no seu todo por possuir uma visão mais global e não apenas ao seu presidente.

Os coordenadores de departamento são unânimes em considerar que esse papel cabe ao presidente do CE pelas competências que possui e que o tornam a pessoa com informação mais aprofundada sobre vida da escola.

Independentemente das competências da Assembleia de Escola, esta limita-se a reunir periodicamente e muitos dos seus membros externos nem sempre comparecem às reuniões e quem prepara as decisões que ali são tomadas é o Conselho Executivo, que também tem a obrigação de as executar, razão bastante para que a liderança seja exercida por quem preside a este órgão.

Os representantes dos alunos são de opinião que esse papel cabe ao presidente do CE porque lhe compete a representação da escola, porque é o seu rosto e porque coordena todas as actividades.

Os representantes do pessoal não docente também não têm dúvidas quanto ao papel que deve caber ao presidente do Conselho Executivo; pelas funções que lhe estão cometidas e pelo conhecimento privilegiado que possui deve-lhe competir a liderança da escola. O presidente da Assembleia de Escola não dispõe de um conhecimento dos assuntos tão aprofundado nem tem a visão global necessária para exercer a liderança.

O representante da Associação de Pais tem opinião similar, só pode ser o presidente do CE porque tem contactos alargados e possui o conhecimento da gestão quotidiana.

O presidente da Junta de Freguesia considera que só o presidente do Conselho Executivo possui os meios necessários para exercer a liderança,

facto bem evidente na escola, em contraste com o que se passa noutras onde às vezes é difícil perceber “quem manda”.

A representante da Comunidade partilha das mesmas preocupações e considera que a liderança só pode pertencer ao presidente do CE porque está no topo da organização, o que lhe permite uma informação muito abrangente e uma visão de conjunto que mais ninguém possui.



Embora o presidente da Assembleia de Escola possua a legitimidade de presidir a um órgão de representação onde têm assentos todos os actores internos e externos que directamente contribuem para a definição das linhas estratégicas da escola, não possui competências executivas, o que lhe retira o domínio sobre os meios e não lhe assegura a informação necessária para poder exercer a liderança da escola.

Ao contrário, ao presidente do Conselho Executivo compete um papel activo na definição das linhas estratégicas a aprovar pela Assembleia de Escola e a dar-lhe execução, possui o controlo sobre os meios e os recursos, representa a escola perante o exterior, pelo que a liderança lhe deve competir.

Naturalmente que o presidente integra um órgão, não exerce solitariamente o poder, mas competindo-lhe a sua coordenação é natural que assuma uma liderança mais personalizada sem prejuízo das competências do órgão no seu todo.

5.2.10. Administração e pedagogia. As duas faces da moeda.

Os membros do Conselho Executivo reconhecem que nesta escola claramente com ambas, reforçando o compromisso do presidente com as questões pedagógicas; as administrativas são mais delegadas nos colaboradores. No geral também devia ser assim.

A presidente da Assembleia de Escola reconhece que no geral os presidentes dos CE se preocupam mais com as questões administrativas, embora se devessem preocupar com ambas e dar particular relevo à pedagógica uma vez que a administrativa é instrumental e deve estar ao serviço da primeira.

Os coordenadores de departamento são unânimes em considerar que os presidentes dos CE se devem preocupar com ambas as funções, embora em muitos casos se preocupem mais com as questões administrativas e cheguem mesmo a relegar para segundo plano as funções pedagógicas.

Não é o caso desta escola onde o presidente manifesta preocupações com ambas, embora com forte empenhamento nas questões pedagógicas. Neste caso não se está perante um presidente que se limita a exercer formalmente as suas funções mas é reconhecido como um verdadeiro líder pedagógico com intervenção activa em todos os aspectos relacionados com o ensino, a aprendizagem e a avaliação, sem que isso implique descurar as suas responsabilidades administrativas.

Os representantes dos alunos não possuem informação sobre o que se passa noutras escolas mas estão de acordo que nesta é com ambas pois o presidente está permanentemente atento ao que se passa com os alunos, se necessário vai às aulas, disponibiliza-se para tirar dúvidas aos alunos, articula a acção dos professores com os estudantes, sem deixar de se preocupar com as questões administrativas.

Os representantes do pessoal não docente consideram que deve ser com ambas, como acontece claramente nesta escola, apesar de as questões financeiras estarem mais sob a alçada do Conselho Administrativo.

O representante da Associação de Pais pensa que deve ser com ambas, embora não tenha informação que lhe permita responder de forma mais aprofundada.

O presidente da Junta de Freguesia é de opinião que devem ser as duas, embora sublinhe que nesta escola e em razão da personalidade de João exista uma verdadeira liderança pedagógica que não é muito visível nas outras escolas.

A representante da Comunidade não conhece a situação em geral, mas não tem dúvidas que neste caso concreto conota mais a acção do presidente com a função pedagógica.



Existe um consenso muito alargado quanto à necessidade de os presidentes se ocuparem simultaneamente das questões pedagógicas e administrativas.

Relativamente a esta escola não existem dúvidas sobre a preocupação privilegiada que merecem ao presidente os assuntos educativos, facto que permite considerá-lo um verdadeiro líder pedagógico pela sua intervenção empenhada e atenta em matéria de ensino-aprendizagem, apoio aos alunos, intervenção nas aulas, articulação do trabalho dos docentes, se necessário, capacidade de inovar, preocupação com a monitorização e a avaliação, enfim, comprometimento total visando a meta do sucesso dos alunos.

Quanto à parte administrativa, e sem que a descure em termos de supervisão, delega-a mais nos colaboradores, assumindo o Conselho Administrativo as suas competências próprias.

No geral há uma certa tendência para que os presidentes se ocupem demasiado com as questões administrativas e burocráticas deixando para segundo plano e para outros protagonistas as questões pedagógicas.

5.2.11. Professores *versus* Comunidade

Os membros do Conselho Executivo são unânimes em considerar que não deve haver alterações nesta matéria e que o enquadramento legal em vigor é satisfatório pois tem permitido que algumas escolas apresentem níveis de desempenho muito bons e que a representatividade dos pais e da comunidade esteja assegurada.

A diversidade das situações de cada escola devia ser tomada em consideração e não as obrigar a reger-se por um padrão único que não tem em conta as dinâmicas locais nem distingue especificidades.

A presidente da Assembleia de Escola também não vê razões para que se alterem o enquadramento legal e os pressupostos organizativos da gestão das escolas, considerando que em matéria de representação não se devia ir mais além.

Os coordenadores de departamento inclinam-se, na generalidade, para a manutenção da situação por considerarem que a representação, em particular, dos pais, é suficiente e por não concordarem que os professores percam a maioria num qualquer órgão de representação similar à Assembleia de Escola.

No entanto são manifestadas algumas simpatias por uma maior abertura das escolas ao exterior e por um certo arejamento dos conselhos executivos no sentido de os adaptar melhor às exigências crescentes das suas funções e responsabilidades.

No caso concreto desta escola a situação é muito particular pois a abertura já existe e o papel dos pais e dos representantes da Comunidade já é relevante, embora não maioritária na Assembleia de Escola.

Os representantes dos alunos são de opinião que na escola não existe qualquer défice de participação de pais, alunos ou outros elementos, que são ouvidos e respeitados pelo que consideram não se justificar qualquer alteração.

Os representantes do pessoal não docente consideram que as escolas devem ser mais abertas à participação exterior, embora seja reconhecido que, por exemplo, os pais têm muitas vezes dificuldade em participar mais.

O representante da Associação de Pais não vê razões para mudanças considerando que o enquadramento legislativo em vigor é aceitável.

O presidente da Junta de Freguesia considera suficiente o enquadramento legal em vigor e sublinha a potencial conflitualidade se o equilíbrio existente for alterado.

A representante da Comunidade considera desejável o incremento da participação dos pais na vida das escolas, embora reconheça a pouca participação generalizada, facto que não ocorre nesta escola, pelo que não considera necessário proceder a qualquer alteração.



A posição generalizada é a de que o enquadramento legal à data das entrevistas, entretanto já alterado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 e em fase de substituição progressiva, se mostrava adequado e não necessitaria de revisão.

Por um lado, a legislação vigente não impedia que muitas escolas funcionassem muito bem, tanto assim que foram classificadas com Muito Bom nas avaliações mandadas realizar pelo próprio Ministério da Educação.

Por outro lado, o incremento da participação dos pais, vista por alguns com simpatia ou mesmo desejável, encontra resistência por parte da maioria até com o argumento que mesmo no quadro vigente não se concretizava de forma satisfatória por impossibilidade ou desinteresse dos próprios pais.

Finalmente a perda de maioria no órgão de representação das escolas merece reserva generalizada ou mesmo rejeição por parte dos professores. De assinalar que existe uma enorme convergência de posições face a uma questão tão delicada por parte das várias categorias de respondentes que, independentemente da sua relação com a escola, partilham no essencial a argumentação desfavorável à mudança de regime jurídico da gestão escolar.

6. Características e impactos de lideranças escolares marcantes

Sendo certo que as conclusões de uma investigação com as características desta não são generalizáveis, não é menos verdade que o material recolhido sob a forma de entrevistas a mais de quatro dezenas de pessoas representantes de todos os actores que se cruzam e interagem em duas escolas portuguesas permite elaborar um repositório de características e de impactos associáveis a lideranças marcantes e a líderes reconhecidos.

Ao falar-se em lideranças marcantes, está-se deliberadamente a evitar a armadilha que pode resultar de se usarem expressões com, por exemplo, lideranças fortes, logo associadas a musculadas, se não mesmo a autoritárias. Uma liderança marcante é aquela que deixa marca, e só deixa marca o que é reconhecido por alguém como perdurando para além de um momento ou tempo mais ou menos longo.

Também quando se fala em líderes reconhecidos, pretende-se evitar a polémica de utilizar critérios valorativos de bom e mau, por exemplo, não se fugindo à apreciação qualitativa implícita no reconhecimento, vulgarmente associado a um desempenho positivo.

Para além de um conjunto vasto de apreciações sobre as características dos líderes e das lideranças objecto desta investigação, que os capítulos e as páginas anteriores amplamente testemunham, importa agora elaborar um repositório que possa constituir uma espécie de itinerário e que, mesmo não sendo generalizável, possa ser utilizado como mais uma referência para quantos trabalham nesta área ou um elemento adicional de reflexão para os que pretendam aferir do seu desempenho enquanto líderes ou confrontar comportamentos alheios na perspectiva de os qualificarem do ponto de vista da sua congruência com práticas de liderança.

6.1. Desempenho de um líder

Um líder escolar tem de ser alguém que evidencie, no todo ou em parte significativa, um conjunto de desempenhos resultantes de características e capacidades próprias que podem ser indicados e agrupados de formas diversas.

De acordo com a investigação realizada, o elenco de tópicos de desempenho que se seguem são básicos e fundamentais, e a sua ordenação corresponde a uma certa hierarquia de acção, indicando-se em primeiro lugar os relativos a aspectos institucionais e, em segundo, os referentes a características pessoais.

6.1.1. Ter visão estratégica

Um líder tem de possuir visão estratégica, ou seja, ter capacidade prospectiva, ser capaz de antecipar o futuro, de conseguir ver para lá dos muros da escola, de estar sempre um passo à frente, de identificar as necessidades emergentes das sociedades, dos alunos e da Comunidade, procurando as soluções mais adequadas, de acordo com o seu nível de responsabilidade, e definindo metas ambiciosas com instinto pioneiro.

6.1.2. Agir de acordo com um quadro de valores fundamentais

Um líder tem de reger-se por um quadro de valores constitucionalmente reconhecido e por princípios éticos e morais fundados no pluralismo, no respeito mútuo e na aceitação da diferença e a sua acção deve ser uma referência e fonte de inspiração para colaboradores, alunos, famílias e Comunidade.

As escolas são organizações onde se formam personalidades²³³, o que reforça a necessidade de balizar a socialização dos que as frequentam num quadro de valores que seja um denominador comum entre todos e promova uma convivência saudável, o respeito por princípios e normas não controversos e um sentido para vida.

²³³ Recorda-se aqui uma frase de Albano Martins, que foi professor do investigador no Liceu de Évora, em finais dos anos 60, e que numa aula disse um dia, “Um professor é um formador de personalidades”.

6.1.3. Considerar a escola no seu contexto

As escolas são organizações que prestam um serviço social, onde se cruzam interesses diversos, que centram as suas actividades num currículo estabelecido pelas autoridades escolares, desenvolvido com mais ou menos liberdade, onde professores e funcionários, alunos, famílias e Comunidade inter-agem visando a consecução de determinados resultados que se assume corresponderem aos interesses dos alunos e às necessidades da sociedade. Um líder tem de possuir uma visão global da organização escolar, compreender os interesses nem sempre coincidentes em jogo e agir por forma a que os resultados correspondam ao que é exigível.

6.1.4. Definir objectivos claros e ambiciosos

Um líder tem de balizar a sua acção e a da organização que dirige de acordo com objectivos muito claros, conhecidos por todos, partilhados e interiorizados, única forma de existir adesão generalizada à sua concretização.

“Quando se navega sem destino, nenhum vento é favorável”, já ensinava Séneca²³⁴.

Numa organização escolar o sucesso dos alunos (bom aproveitamento escolar, baixo nível de insucesso e taxas de abandono reduzidas), a eficácia organizativa e a construção de uma imagem positiva da escola são metas indiscutíveis e têm de constituir preocupações permanentes do líder e de todos os que com ele colaboram.

6.1.5. Planear com rigor e flexibilidade

Um líder tem de ser experimentado na arte de planear tendo em vista o futuro (planeamento estratégico), tem de saber estabelecer um itinerário de acções a realizar, priorizando iniciativas, definindo tempos, recursos e condições de execução.

²³⁴ Filósofo romano que viveu entre 4 AC e 65 DC.

Um planeamento rigoroso e eficaz tem de considerar a flexibilidade indispensável à adaptação da sua realização aos incidentes do percurso e compete ao líder actuar com a agilidade necessária a que, sem perder de vista os objectivos estabelecidos, estes possam ser revistos de acordo com as circunstâncias ou, mantendo-se válidos, reavaliada a estratégia para os alcançar.

6.1.6. Supervisionar e monitorizar as actividades

Ao líder compete supervisionar a execução do Plano de Actividades/ Projecto de Escola, através de instrumentos diversos, que têm vindo a ser aperfeiçoados, e que podem assumir a forma de Observatórios de Qualidade, estruturas de monitorização que recolhem e tratam toda a informação relevante, nomeadamente de cariz pedagógico, como os resultados obtidos pelos alunos, utilizadas com a finalidade de servir de base à reflexão sobre o desempenho dos professores, dos alunos, dos serviços e da escola no seu conjunto.

A melhoria organizacional exige uma acção permanente ao nível do planeamento das intervenções, da compatibilização das necessidades com os recursos disponíveis, do acompanhamento da sua execução e da avaliação dos impactos resultantes.

A importância da autoavaliação interna é cada vez maior e a sua relevância para a acção do líder é decisiva por fornecer referenciais de desempenho que, conjugados com a avaliação dos professores e dos funcionários, permitam refinar os objectivos e afinar o planeamento estratégico.

Ao líder compete promover as medidas necessárias a um funcionamento eficaz da escola em todos os seus aspectos, pedagógicos, administrativos, financeiros e logísticos.

6.1.7. Assegurar os recursos e metodologias adequados

Um líder tem de ter a preocupação de providenciar os meios e equipamentos adequados ao bom acolhimento dos alunos e às necessidades de um ensino de qualidade, assim como assegurar a utilização de

metodologias adequadas, condições indispensáveis ao sucesso de qualquer projecto educativo.

Promover um ambiente limpo, seguro, moderno e actualizado, dotar a escola dos recursos necessários e assegurar as metodologias mais adequadas à melhoria progressiva das aprendizagens dos alunos e do aperfeiçoamento do trabalho dos professores e funcionários são preocupações necessariamente permanentes de quem lidera.

Nos tempos que correm há uma certa tendência para tomar as Tecnologias da Informação e Comunicação como a panaceia para resolver as debilidades escolares, chegando-se a apelidar de “escolas do futuro” as que apostam no super equipamento nesta área.

Sem descurar as TIC, é necessário ter em conta que uma liderança marcante as encara como instrumentais e não como a essência da relação pedagógica conducente ao sucesso.

O que verdadeiramente está em causa é apostar nos suportes materiais e metodológicos que podem apoiar um novo paradigma de ensino e aprendizagem baseado num trabalho mais autónomo do aluno, na sua capacidade de pesquisa e tratamento da informação, no desenvolvimento de competências técnicas e sociais, na aplicação a situações novas dos saberes adquiridos.

6.1.8. Apoiar os alunos de forma personalizada

Cada aluno é uma personalidade singular, com a sua experiência de vida e características pessoais muito próprias. É natural que também tenha expectativas e desempenhos únicos. Nem todos se integram da mesma forma nem acompanham o ritmo do mítico aluno médio.

É fundamental apoiar cada um segundo as suas necessidades, diversificando estratégias e assegurando que todos alcançam os níveis de progresso compatíveis com as suas possibilidades e com os objectivos definidos para o conjunto da escola.

O líder tem de dar atenção especial ao apoio personalizado aos alunos. Cada professor é responsável directo pela sua matéria de ensino, mas ao líder compete a supervisão do todo e, naturalmente, assegurar que a cada aluno

são prestados os apoios complementares que necessitam e que estão ao alcance da escola providenciar.

6.1.9. Promover a formação pessoal e profissional dos quadros

A formação é cada vez mais uma rotina permanente nas organizações. Sem formação contínua os profissionais estiolam e são ultrapassados. A escola, ao promover a formação inicial das gerações futuras, tem responsabilidades acrescidas em facilitar a actualização permanente dos seus profissionais, nomeadamente dos professores, a quem está confiada directamente a missão, entre outras, da transmissão de conhecimentos científica e tecnicamente actualizados através de processos metodologicamente adequados.

A formação não pode ser entendida como uma obrigação meramente pessoal pois ao pôr em causa os resultados do colectivo torna-se responsabilidade da liderança. Ao líder compete propor ou estabelecer planos de formação adequados às necessidades de professores e funcionários e aos interesses da escola na perspectiva da melhoria das metodologias de ensino e da eficácia dos serviços.

6.1.10. Envolver a Comunidade

Um líder não deve “fechar portas e sim estabelecer muitas pontes”. A escola tem de ser entendida como da Comunidade e para a Comunidade.

Afinal é a prestação de um serviço a uma Comunidade em concreto, sita num espaço territorial delimitado, caracterizada por um contexto local muito próprio, que justifica a existência de cada escola.

O reforço do envolvimento dos actores locais é determinante para o sucesso do projecto educativo de qualquer escola; as famílias, parceiros privilegiados e indispensáveis; as autarquias, parceiros institucionais cujo peso tem vindo a crescer em termos das suas responsabilidades sobre aspectos diversos da gestão dos sistemas de ensino; os vários interesses que se expressam nas comunidades e contribuem para o acentuar de especificidades diferenciadoras.

Um líder tem de conseguir trazer a Comunidade para a escola e projectar a escola na Comunidade e compete-lhe a iniciativa, dele se espera uma acção enérgica no sentido de estabelecer com as famílias dos alunos um diálogo empático que contribua positivamente para potenciar as condições de aprendizagem e integração dos alunos na escola.

Da cooperação com as autarquias dependem questões muito importantes nos domínios da Acção Social Escolar, da construção e manutenção dos edifícios, da compra de equipamentos, da logística dos transportes e do financiamento de actividades de complemento curricular.

Dos chamados interesses da Comunidade, associações, empresas, serviços públicos, pode esperar-se uma colaboração activa e muitas vezes generosa em actividades pedagógicas, lúdicas e culturais, mas também se pode e deve incentivar o seu papel por forma a que contribuam, cada vez mais, para alargar a reflexão da escola através do seu olhar exterior, fornecendo pistas sobre necessidades de formação emergentes, confrontando a escola com a sua imagem pública e reforçando os laços indispensáveis a que os sentimentos mútuos de pertença se fortaleçam.

6.1.11. Ser inovador

Um líder tem de testar os limites, acreditar que só é impossível o que não se tenta tornar possível, estar sempre disponível para correr riscos, afrontar rotinas, desafiar conformismos, encarando os desaires como aprendizagens no caminho para o sucesso.

A capacidade para inovar é a concretização de um risco assumido, é a prova do esforço para ir mais além, para conseguir responder aos problemas com novas soluções, na certeza de que com as mesmas acções só podem obter-se os mesmos resultados. A inovação é o impulso para o futuro.

6.1.12. Cultivar boas relações interpessoais

Um líder tem de ser um bom conhecedor da natureza humana e tem de saber controlar as emoções nos momentos críticos.

Tem de ser capaz de estabelecer relações positivas, próximas e empáticas com todos, cultivar a franqueza, desenvolver altos níveis de motivação nos colaboradores e valorizar as potencialidades de cada um.

Para agir positivamente precisa compreender as expectativas, os interesses e as motivações dos outros, sejam os professores, os funcionários, os alunos, as famílias destes e os líderes e representantes da Comunidade.

6.1.13. Apostar no trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo implica o envolvimento de todos nas actividades comuns, o que pressupõe a expressão livre de opiniões, a busca conjunta de soluções, a participação activa na realização das tarefas e a delegação de competências, quando necessário ou desejável.

O trabalho colaborativo é uma construção colectiva potenciada pela adesão voluntária, o que pressupõe que o líder tenha a capacidade para desencadear formas colaborativas de trabalho fundadas na motivação e no compromisso pessoal com os objectivos do grupo, que ele próprio representa.

6.1.14. Trabalhar em equipa

Para que um grupo alcance mais facilmente objectivos é desejável que tenha previamente participado na sua definição, que se sinta comprometido com a sua consecução, apresente altos níveis de motivação e empenho, e desenvolva trabalho em equipa.

A chave do sucesso é fazer com que cada um se sinta participante activo e co-responsável na concretização das metas traçadas. O trabalho em equipa é mais do que o somatório de contributos individuais, exige o esforço singular de cada um, mas segundo um padrão de desempenho convergente e orientado para objectivos concretos.

As equipas são produtivas quando os objectivos a alcançar são claros, há coesão interna, liberdade de acção dentro de parâmetros definidos, poder de iniciativa e o trabalho realizado é objecto de incentivo e de reconhecimento.

Um líder tem de ser capaz de assegurar o balanço desejável entre a iniciativa individual e a concretização do trabalho em equipa gerindo as

expectativas e os contributos de cada um com a dinâmica do colectivo face à necessidade de assegurar uma linha de rumo que conduza à concretização do objectivo.

6.2. O exercício e os impactos da liderança

Para além dos aspectos inerentes ao desempenho dos líderes importa também clarificar, em função dos resultados alcançados com a investigação, as condições de exercício da liderança e alguns dos impactos daí resultantes.

Não se trata de uma lista fechada, podem sempre acrescentar-se outros itens ou alterar a sua denominação, mas de todo o trabalho realizado no âmbito deste estudo e das inúmeras horas de conversas mantidas com todos os entrevistados, estes são os pontos nodais que foram emergindo como os mais importantes e servem como elementos de referência no itinerário de um líder e na concretização de qualquer liderança.

6.2.1. O líder *versus* a equipa

A equipa é importante, o líder decisivo. A equipa é o suporte já que são os colaboradores mais directos que lhe sustentam a liderança e lhe realizam todas as tarefas de assessoria indispensáveis a que ele se possa concentrar no essencial.

Um líder não age sozinho, existe sempre integrado numa estrutura dirigente, e independentemente das formas que esta revista, a sua dimensão colectiva é importante e qualquer liderança é incompatível com uma acção meramente individual ou solitária.

No entanto, é o líder que marca mais impressivamente a acção da equipa, que lhe confere homogeneidade, que traça um rumo, que inspira a visão aglutinadora e mobilizadora.

6.2.2. Líderes e lideranças

Os líderes marcam as formas de exercício das lideranças e estas não se confundem necessariamente e apenas com os líderes. O líder é uma personalidade singular, possui ou não determinadas características e competências e age de acordo com padrões próprios.

A liderança resulta da acção do líder em confronto com as circunstâncias, com o tempo em que decorre, com o contexto, com as pessoas envolvidas.

Pode dizer-se que a liderança é o líder e a sua circunstância, evocando Ortega y Gasset a propósito do Homem²³⁵, o que significa que se está a falar de duas realidades complementares, uma do domínio do individual, outra do colectivo.

O que define a liderança é a participação dos liderados no seu processo de construção e desenvolvimento e embora o papel do líder seja marcante e decisivo a componente colectiva acrescenta-lhe novos cambiantes que muitas vezes lhe alteram as características iniciais.

6.2.3. Liderança vertical, colectiva, partilhada

Numa escola, ou numa organização similar, a liderança vertical é sempre condicionada pela existência de um sistema de órgãos com poderes próprios e tendencialmente equilibradores do conjunto.

A liderança colectiva é um conceito em cuja raiz está um protagonismo especial de alguém que se impõe ao grupo, embora dele possa emergir, e que sem perder a confiança dos membros possa assegurar a sua direcção exercendo-a de forma colectiva.

A liderança partilhada é, claramente, a que se encontrou nas escolas estudadas, com grande protagonismo dos respectivos presidentes, mas com outros actores a assumirem papéis intermédios muito relevantes.

Para além dos presidentes, indiscutivelmente reconhecidos como líderes, os restantes membros das equipas directivas, os coordenadores dos departamentos, os presidentes das assembleias de escola, até os alunos e os representantes do pessoal não docente, das associações de pais e dos interesses das comunidades, com assento nas assembleias, participam da liderança e são co-responsáveis no seu exercício sob formas diversas, mas com importância significativa.

²³⁵ Referência à célebre citação de Ortega y Gasset, "O homem é o homem e a sua circunstância".

A liderança partilhada pode ser potenciada pela “ressonância” conseguida pela acção do líder, transmitida a toda a organização, interiorizada por cada um e assumida como uma acção colectiva.

O estágio ideal de desenvolvimento organizacional e o potencial máximo de resultados encontram nesta forma de exercício da liderança as condições mais favoráveis à sua concretização sob a forma de um projecto colectivo com um líder marcante que assume a coordenação da acção e detém importantes competências, enquanto outros órgãos e responsáveis, a quem também estão cometidas competências próprias, complementam e enriquecem a acção daquele e reforçam a eficácia da acção colectiva.

6.2.4. Reacções à liderança

A necessidade da liderança não é contestada nem posta em causa, é generalizadamente bem aceite, até com entusiasmo em muitos casos, por vezes discutida, cultivando-se a expressão livre de opinião e tomando-se a busca de consenso como forma de chegar a uma acção comum participada por todos.

6.2.5. Liderança e atractibilidade da escola

Uma liderança marcada pela visão estratégica do líder, por metas claras, por uma mobilização evidente de meios humanos e materiais, monitorização do desenvolvimento das actividades, avaliação e inovação como práticas consistentes, bom clima de escola, relações estreitas com a Comunidade, bons resultados dos alunos e boa imagem da escola, potencia a atractibilidade desta.

A existência de um líder reconhecido e credível é um factor de coesão interna e de confiança para famílias e alunos, fazendo aumentar o número de candidatos à frequência da escola, contribuindo para a melhoria geral do ambiente interno e diminuindo a ocorrência de fenómenos de comportamentos menos próprios e de violência escolar.

6.2.6. Liderança e resultados

Excluindo os factores que as escolas objecto de estudo não controlam, a origem dos alunos, todos os outros reflectem a influência positiva da liderança.

A existência de visão estratégica, de um projecto partilhado, de metas reconhecidas e aceites por todos, o comprometimento sem reservas do corpo docente e dos funcionários, os equipamentos pedagógicos muito actualizados, os resultados positivos da monitorização das actividades resultantes dos mecanismos internos de avaliação, o apoio da Comunidade são tudo elementos que potenciam os resultados de aprendizagem, reconhecidos por todos.

Relativamente a outras escolas o factor identificado como diferenciador é a liderança. Não fora esta e as escolas estudadas, muito presumivelmente, não se distinguiriam da maioria

6.2.7. Liderança e Comunidade

A imagem de uma escola junto da respectiva Comunidade depende de factores internos e externos. Os primeiros dependem da forma como é percebida a organização da escola, dos resultados dos alunos, das condições de ensino e aprendizagem de que estes dispõem, da coesão interna e da liderança existente.

Os segundos estão vinculados à capacidade de transmitir para o exterior o que ocorre de positivo dentro da escola induzindo uma imagem favorável.

A liderança e, sobretudo, uma apreciação positiva do líder são factores determinantes na forma como a Comunidade olha para a escola e aprecia o trabalho que realiza.

É o líder que catalisa o esforço colectivo interno e o direcciona para o exterior da forma mais consentânea aos objectivos da própria escola visando obter o reconhecimento pretendido.

6.2.8. Liderança e autonomia

O reforço desejável da autonomia no quadro da celebração do respectivo contrato com o Ministério da Educação deixa em aberto vários modelos de liderança, embora seja quase consensual que reclama um fortalecimento da liderança apesar de não necessariamente com maior personalização.

O modelo de liderança existente nas duas escola, fortemente marcado pela personalidade e acção dos dois presidentes, mas partilhado por órgãos, professores, alunos, funcionários e representantes das famílias e da Comunidade, acaba por ser o que melhor se parece adequar à nova realidade ainda muito em fase inicial e de experimentação prática.

A concretização do Contrato de Autonomia exige o empenhamento de todos, o que pressupõe uma adesão do colectivo e poderá ser conseguido com mais facilidade através de uma maior partilha da liderança em geral, designadamente de um maior protagonismo das lideranças intermédias, sem deixar de acautelar a manutenção do papel relevante que vem sendo desenvolvido pelos líderes desde há muito.

6.2.9. Líderes incontestados

Não existe, nem existirá no futuro com o novo enquadramento legal da gestão escolar do ensino não superior²³⁶, qualquer dúvida quanto ao papel primal do Presidente do Conselho Executivo que se passará a designar por director.

É certo que é criado um órgão de representação, o Conselho Geral, com poderes reforçados relativamente às actuais assembleias de ascola, a quem compete a eleição do director, mas fica amplamente comprovado que o exercício do poder executivo é determinante para o desempenho da liderança numa organização.

²³⁶ Veja-se o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

Pelo menos no estado actual da gestão escolar em Portugal, continuará a ser quem detiver o poder executivo nas escolas, de futuro o director, a estar em melhores condições para liderar a organização.

Dispõe de poder, de meios, de capacidade de realização, de instrumentos de avaliação, de contactos privilegiados, que reforçam a sua capacidade de acção e lhe permitem impor-se naturalmente.

É certo que não se é um líder reconhecido apenas por formalmente se exercer um cargo de direcção, mas um cargo de direcção é fundamental para que alguém se possa afirmar e reforçar como líder.

6.2.10. Administração e pedagogia. As duas faces da moeda.

Existe um consenso alargado relativamente à necessidade de os líderes se ocuparem simultaneamente das questões pedagógicas e administrativas, embora nos casos estudados ambos sejam claramente reconhecidos como líderes pedagógicos.

A questão é controversa e depende muito da dimensão e contexto de cada escola. Em tese poder-se-á afirmar que qualquer líder escolar deverá ser um pedagogo, no sentido mais geral do termo, isto é, alguém que seja professor e coloque no topo das suas preocupações as matérias pedagógicas.

Isto não significa que não possam existir situações em que se evidenciem líderes pelas suas excepcionais capacidades de gestão, que deixem para os órgãos pedagógicos as decisões estratégicas dessa natureza, e que se ocupem do funcionamento da macroestrutura e das relações externas deixando para as lideranças intermédias a gestão corrente dos assuntos pedagógicos.

Sobre este tópico, em particular, a investigação permitiu levantar as questões, mas não autoriza respostas definitivas, tanto mais que, no geral, há a convicção de que os dirigentes máximos das escolas se ocupam mais das questões administrativas e burocráticas do que das pedagógicas, tendo como referência o enquadramento legal que tem sido seguido.

6.2.11. Professores *versus* Comunidade

O poder dos professores na direcção das escolas, de acordo com o modelo vigente até 2008, merece apoio incontestado e, nos termos da investigação, não se vêem razões para que tivesse que ser alterado.

De uma forma geral a representação dos alunos, das famílias e dos representantes das comunidades nos órgãos de representação das escolas é considerada equilibrada e desejável a sua manutenção.

Que possa haver um reforço da representação externa, é relativamente pacífico, mas o mesmo já não acontece quanto ao facto de os professores verem enfraquecido o seu papel no novo órgão de representação das escolas – o Conselho Geral.

Também o reforço do papel das autarquias na gestão escolar levanta suspeitas e receios de que possa vir a ser alvo de manipulação político-partidária, apesar de o contexto político ser de transferência de maiores responsabilidades do Ministério da Educação para as Câmaras Municipais.

7. Conclusões finais

7.1. Líderes, lideranças, trajectos e impactos

Esta investigação desenvolveu-se em torno de dois líderes escolares, Carlos e João e de um conjunto de colaboradores, docentes e não docentes, e outros parceiros educativos, alunos, representantes das famílias, das autarquias e de interesses das respectivas comunidades.

Relativamente aos dois presidentes, constatou-se que tendo histórias de vida muito diferentes, quer quanto às origens familiares, quer em relação aos percursos pessoais e profissionais, têm princípios e agem de forma muito semelhante enquanto presidentes das respectivas escolas.

Carlos antes de ter assumido responsabilidades como gestor nunca evidenciou qualquer predisposição para liderar qualquer projecto, João desde sempre assumiu comportamentos de líder, fosse nas brincadeiras com os amigos, nos grupos de jovens e no movimento associativo já na universidade.

Enquanto presidentes dos respectivos conselhos executivos, expressam opiniões e actuam de forma muito semelhante e ambos se afastam do perfil de meros presidentes, gestores formais, o que permite classificá-los, de acordo com padrões tipificados²³⁷, como verdadeiros líderes escolares, o mesmo sendo reconhecido pelos pares e outros actores escolares das suas escolas.

Colocam o foco da sua acção na aprendizagem e no ensino e estão conscientes de que as suas escolas têm de estar orientadas para o sucesso dos alunos, que é também o dos professores.

Ambos se preocupam em assegurar a existência de boas relações pessoais, cultivando valores de partilha e responsabilidade, com a consciência de que isto é indispensável para que as pessoas se sintam apoiadas e gostem do trabalho que desenvolvem.

Possuem visão de futuro, apontam caminhos, estabelecem objectivos ambiciosos e conseguem motivar as suas escolas para os cumprirem,

²³⁷ Conforme padrões definidos pelo National College for School Leadership (2002, p. 2) e considerando que estes englobam os definidos por Fishman (2004, p. 182), Leithood, citado por Lorenzo Delgado (2004, p. 208) e Davis *et al* (2005, p. 5).

inspirando e mobilizando o empenhamento de todos no cumprimento dos objectivos estratégicos que propõem.

Têm a consciência que os respectivos projectos educativos são alavancados pela envolvente, que engloba tudo o que contribui positiva ou negativamente para o sucesso ou para o insucesso, para o bom ou o mau clima de escola e não descutam a melhoria das condições de acolhimento dos alunos, a disponibilização de variados apoios à aprendizagem e a formação dos recursos humanos.

Apostam no trabalho colaborativo, preparam as decisões nos órgãos próprios e sujeitam-nas a audição prévia de várias pessoas ou grupos. A delegação de competências e tarefas é prática regular e fazem um esforço evidente para que o bom relacionamento inter-pessoal se sobreponha às relações formais circunstanciais.

Estão conscientes de que para se operarem mudanças e desenvolver projectos consistentes tem de haver uma aposta em equipas de qualidade e coesas pois são estas que permitem mudar as escolas com o esforço colectivo.

São reconhecidos nas comunidades que servem pelo envolvimento que promovem entre as famílias e a Comunidade e pela consciência que demonstram de que a missão da escola será impossível se a comunidade não a compreender nem partilhar, se não existir sintonia nos objectivos e partilha de valores.

Ambos contribuíram fortemente para as mudanças nas escolas que dirigem, tendo feito da inovação e da avaliação o suporte das mudanças sustentadas que têm liderado, e utilizado a avaliação interna e externa como elementos decisivos de aperfeiçoamento e melhoria das respectivas escolas nos aspectos organizativos e pedagógicos.

Comungam ambos do princípio electivo como condição fundamental para aceder ao cargo de presidente ou director de uma escola, rejeitando a ideia da profissionalização do cargo e manifestando que mesmo com os constrangimentos legais existentes a margem de manobra de um presidente é ampla e permite inovar, aperfeiçoar e melhorar o serviço prestado e, sobretudo, os resultados dos alunos.

Relativamente às condições que consideram essenciais para quem se propõe desempenhar o cargo, ambos concordam que o essencial é ter visão,

conhecer bem a realidade, ter uma ideia clara das metas a alcançar, o que pressupõe um diagnóstico da situação de partida, a definição de objectivos adequados e a capacidade para mobilizar para essa missão todos os envolvidos.

A investigação permitiu confirmar Carlos e João como líderes reconhecidos e marcantes, com visão estratégica, que perseguem objectivos claros, cuja estratégia coloca as escolas ao serviço dos alunos e das suas famílias, que demonstram uma preocupação evidente com a qualidade de ensino, com a existência de um bom clima organizacional e com o desenvolvimento pessoal e social de todos os que interagem no espaço escolar.

A partir da história de vida de ambos e dos depoimentos recolhidos nas entrevistas realizadas, é possível definir um repositório de características e de impactos que constitua um referencial aplicável na análise do desempenho de presidentes e directores de escolas para aferir da sua qualidade de verdadeiros líderes, os quais devem possuir, ainda que em grau diferenciado, as seguintes qualidades²³⁸:

7.2. Indicadores de liderança

- Ter visão estratégica
- Agir de acordo com um quadro de valores fundamentais
- Considerar a escola no seu contexto
- Definir objectivos claros e ambiciosos
- Planear com rigor e flexibilidade
- Supervisionar e monitorizar as actividades
- Assegurar os recursos adequados
- Apoiar os alunos de forma personalizada
- Promover a formação pessoal e profissional dos quadros
- Envolver a Comunidade

²³⁸ Naturalmente que uma listagem deste tipo tem sempre um carácter relativo, devendo ser encarada como um instrumento aberto, sujeito a aperfeiçoamento e à inclusão de outros itens em função do aprofundamento dos estudos, das mudanças nos contextos e da evolução das relações de poder nas escolas.

- Ser inovador
- Cultivar boas relações interpessoais
- Apostar no trabalho colaborativo
- Trabalhar em equipa

Para o desempenho de uma liderança eficaz é importante considerar as condições do seu exercício e os impactos que dela podem resultar, e sem ter a pretensão de cartografar de forma definitiva um roteiro generalizável, registam-se os itens que se identificaram como mais importantes ao longo da investigação e que podem constituir um referencial.

7.3. Condições de exercício e impactos de lideranças marcantes

- **O líder *versus* a equipa.** A equipa é importante, o líder decisivo. Um líder não age sozinho, existe sempre integrado numa estrutura dirigente e esta dimensão colectiva é importante tanto mais que qualquer liderança é incompatível com uma acção meramente individual ou solitária.
- **Líderes e lideranças.** Os líderes marcam as formas de exercício das lideranças mas estas não se confundem com os líderes. Evocando Ortega y Gasset (2008) pode afirmar-se que a liderança é o líder e a sua circunstância.
- **Liderança vertical, colectiva, partilhada.** Para além dos presidentes, indiscutivelmente reconhecidos como líderes, os restantes membros das equipas directivas, os coordenadores dos departamentos, os presidentes das assembleias de escola, até os alunos e os representantes do pessoal não docente, das associações de pais e dos interesses das comunidades, com assento nas assembleias, participam da liderança e são co-responsáveis no seu exercício sob formas diversas, mas com importância significativa.
- **Reacções à liderança.** A liderança pode ser discutida e até posta em causa, mas a sua necessidade é uma inevitabilidade ditada pelo comportamento dos grupos e organizações.

- **Liderança e atractibilidade da escola.** A existência de um líder reconhecido e credível é um factor de coesão interna e de confiança para famílias e alunos, fazendo aumentar o número de candidatos à frequência da escola, contribuindo para a melhoria geral do ambiente interno e diminuindo a ocorrência de fenómenos de comportamentos menos próprios e de violência escolar.
- **Liderança e resultados.** A existência de uma liderança marcante com visão estratégica, um projecto partilhado, metas reconhecidas e aceites por todos, comprometimento sem reservas do corpo docente e dos funcionários, equipamentos pedagógicos actualizados, práticas de inovação e avaliação, monitorização do desempenho, relações estreitas com famílias e Comunidade, potencia a melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos.
- **Liderança e Comunidade.** A liderança e, sobretudo, uma apreciação positiva do líder são factores determinantes na forma como a Comunidade olha para a escola, se compromete no seu funcionamento, participa nas suas actividades e avalia o trabalho que realiza.
- **Liderança e autonomia.** O incremento da autonomia das escolas exige a adesão e o empenhamento acrescido do colectivo, designadamente de um maior protagonismo das lideranças intermédias, sem subestimar o papel relevante dos líderes.
- **Líderes incontestados.** Não existe, nem existirá no futuro²³⁹, qualquer dúvida quanto ao papel primal do Presidente do Conselho Executivo/Director pois fica comprovado que o exercício do poder executivo é determinante para a importância da liderança numa organização.
- **Administração e pedagogia. As duas faces da moeda.** Existe um consenso alargado relativamente à necessidade de os líderes se ocuparem simultaneamente das questões pedagógicas e administrativas embora se admita que qualquer líder escolar deva ser preferencialmente um pedagogo, no sentido mais geral do termo, isto é, alguém que seja professor e coloque no topo das suas preocupações as matérias

²³⁹ Veja-se o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

pedagógicas. Não se exclui a possibilidade de alguém que o não seja se possa tornar um líder marcante se criar as condições necessárias e suficientes para que tal possa ocorrer.

- **Professores versus Comunidade.** De uma forma geral a representação dos alunos, das famílias e dos representantes das comunidades nos órgãos de representação das escolas é considerada equilibrada²⁴⁰. No entanto, são evidentes os sinais de preocupação registados quanto à existência de uma certa tensão, que até pode ser dinâmica, entre os profissionais docentes e as famílias dos alunos, bem como quanto à possibilidade, com a qual os professores dificilmente se conformam, de serem minoritários em órgãos de representação, como virá a acontecer no Conselho Geral, de acordo com a nova legislação.

7.4. Exemplos inspiradores

Esta é uma súmula possível da investigação realizada, iniciada com a história de vida de dois presidentes de conselhos executivos, Carlos e João, cuja liderança foi testada com base em instrumentos e em opiniões de actores educativos, uns seus colaboradores, outros os próprios alunos, os representantes das famílias destes, membros dos órgãos autárquicos e outros representantes das comunidades locais onde estas escolas se encontram inseridas.

Esta investigação é uma espécie de exame microscópico da liderança escolar, e ao estudarem-se os dois líderes, ao mergulhar-se nas suas escolas, ao entrevistarem-se dezenas de colaboradores, alunos e representantes de forças externas às escolas, mas que delas também se pode dizer que fazem parte, foram-se colocando a descoberto aspectos impossíveis de observar de outra forma, com a consciência de se estar a contribuir para se conhecerem com mais profundidade realidades que são decisivas para a melhoria do Sistema Educativo Português.

²⁴⁰ Embora se registem discordâncias quanto à possibilidade de os professores ficarem em minoria do novo órgão de representação das escolas, o Conselho Geral, o que vai efectivamente acontecer.

Não é fácil mudar mentalidades nem tradições e a gestão escolar em Portugal tem mais de três décadas de história de igualitarismo e de desvalorização das lideranças, resultado óbvio de legislação e de práticas institucionais que têm feito da mera confiança electiva o critério fundamental para se assumirem cargos de direcção das escolas e da diluição das responsabilidades individuais em estruturas colectivas, muitas vezes valorizadas mais pelo que deixavam fazer do que pela visão estratégica e pelo rumo que imprimiam às escolas, um convite ao conformismo, ao seguidismo e à ausência de qualquer acção consistente para melhorar os resultados do sistema educativo.

É certo que isso não foi impeditivo de que emergissem líderes reconhecidos e lideranças marcantes, mas estes casos não são, infelizmente, a regra. A investigação comprova que mesmo num ambiente geral pouco propício à emergência de líderes, estes se destacaram e contribuíram para a afirmação de escolas que são verdadeiramente modelares, mas o que o país precisa é que estes exemplos se multipliquem, pois a melhoria da qualidade do sistema de educação e ensino isso reclama.

Se quando se iniciou este percurso havia a convicção de que a existência de líderes reconhecidos e de lideranças marcantes era decisiva para assegurar o bom funcionamento e a eficácia de qualquer escola, e essa convicção se fundamentava na experiência do investigador e na literatura da especialidade, ao chegar-se ao termo da investigação, a convicção tornou-se agora fortalecida por todo o trabalho realizado, pelos dados recolhidos, analisados, confrontados e que testemunham dois casos que, se não podem ser generalizados, podem, com grande proveito, ser estudados como exemplos de sucesso e inspiração para outras escolas.

8. Possibilidades de desenvolvimento da investigação

As perspectivas abertas pela investigação realizada são muito estimulantes e permitem explorar várias vias, seja no âmbito institucional e organizacional, por exemplo relações de poder nas escolas, formas de exercício das lideranças, desenvolvimento da autonomia, sejam mais do foro pessoal, sobre as características dos dirigentes, suas histórias de vida e convicções. Estas são apenas algumas linhas possíveis de desenvolvimento futuro da investigação:

- O aprofundamento do estudo das lideranças e um melhor conhecimento dos líderes são indispensáveis para mudar o panorama existente no campo das direcções das escolas, com a convicção de que a mudança necessária do sistema educativo exige novos líderes e novas formas de exercício das lideranças, o que torna indispensável o aprofundamento investigativo dos processos e uma alteração profundas das práticas.
- O novo regime jurídico da administração e gestão das escolas e agrupamentos necessita ser monitorizado na sua aplicação e constitui uma excelente oportunidade para confrontar a história passada da direcção das escolas, com o novo modelo, mais centralizado no director, mais personalizado e onde o peso dos elementos exteriores às escolas passa a ser equivalente ao das forças internas, mas onde os professores vão ficar em minoria, o que constitui um acontecimento histórico no âmbito da gestão escolar do período pós 25 de Abril de 1974.
- As novas competências das autarquias em matéria de administração educativa configuram novos desafios para novas formas de relacionamento e vão ser um campo fértil para testar como se compaginam as lideranças escolares com as novas responsabilidades autárquicas.

- Os equilíbrios internos e os impactos resultantes da existência de uma carreira docente com duas categorias, titulares e não titulares e o novo processo de avaliação fornecem matéria suficientemente interessante para aprofundar o estudo destas novas realidades e realizar novas investigações, nomeadamente, no âmbito das lideranças intermédias.
- Uma área quase inexplorada e que no decurso da investigação foi emergindo como plena de interesse e importância é a do papel dos alunos como interlocutores efectivos da direcção e a liderança que os seus representantes exercem ou podem exercer no conjunto dos alunos bem como os impactos que esta conduta pode ter no ambiente da escola e nas atitudes dos alunos, na linha do estudo de Lorenzo Delgado, Hinojo Lucena, Aznar Díaz, López Sánchez, Cáceres Reche e EL Homrani (2008).
- A questão dos impactos das lideranças nos resultados dos alunos, nomeadamente no seu aproveitamento escolar, é um campo de grandes desafios onde a investigação deve ser cada vez mais insistente.
- Mas os impactos são também ao nível da cultura, do clima e da imagem projectada para o exterior. Aprofundar a importância das lideranças nestes domínios e avaliar as suas consequências positivas e negativas é uma proposta investigativa aliciante.
- O estudo simultâneo do complexo processo de interacções individuais e colectivas, inerentes a qualquer processo de liderança, encerra o estímulo adicional de permitir testar se o papel primal do líderes das várias escolas tem ou não as características da liderança ressonante a que aludem Goleman, Boyatzis e McKee (2003) e que são a chave para a mudança nas organizações.

- Finalmente, o processo experimental da celebração de contratos de autonomia fornece matéria abundante para investigação, nomeadamente sobre o papel dos líderes e sobre a forma de exercício das lideranças neste novo contexto marcado por mais competências e maior liberdade das escolas no desenvolvimento dos seus projectos educativos e planos de actividades.

FONTES

1. Bibliográficas

- Adair, J. (2006). *Liderança para o sucesso*. Barcarena: Editorial Presença.
- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (1995). Que fazer com esta “reforma”? Notas à margem de um relatório. *Inovação*, vol.8, nº.1 e 2, pp. 105-122
- Afonso, N. e Viseu, S. (2001). A reconfiguração da estrutura de gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário. Estudo extensivo. In J. Barroso, *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE/UL
- Almeida, I. (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar. Conceitos e práticas*. Lisboa: D.G.I.D.C./Ministério da Educação.
- Almeida, J. e Pinto, J. (1976). *A investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença. Livraria Martins Fontes.
- Álvarez, M. (1994). Autonomia del centro educativo y profesionalización de la dirección. *Organización y Gestión Escolar*, nº. 3, pp. 16-29.
- Álvarez, M. (1995). Autonomia da escola e profissionalização da direcção escolar. *Inovação*, nº. 8, pp. 41-56.
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Álvarez, M. (2001). *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona : Editorial Praxis
- Álvarez, M. (2006). Qualidade e liderança em educação. *Administração Educacional, Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, nº. 6, 2006, pp. 103-110.
- Alves, R. (2005). *A trajectória profissional de três gestores escolares*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- Amaro, R. (1996). Descentralização e desenvolvimento em Portugal – algumas perspectivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. In João Barroso e João Pinhal, *A administração da educação, os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 15-24.

- Anderson, C. (1982). The search for school climate. *Review of Educational Research*, 52(3), pp. 368-420.
- Antonakis, J., Cianciolo, A e Sternberg, R. (2004). *The nature of leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Antúnez, S. e Gairin, J. (2002). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Archier, G. e Serieyx, H. (1983). *L'entreprise du 3e type*. Paris: Sueil.
- Arnal, J., Rincón D. e Latorre, A. (1992). *Investigación educativa, fundamentos e metodologia*. Barcelona: Labor.
- Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas 1974-1999, continuidades e rupturas* (2001). Lisboa: Ministério da Educação.
- Avaliação interna (observatório de qualidade) (2004/2006). Escola Secundária com 3.º ciclo Quinta das Palmeiras, Covilhã.
- Azevedo, J. (Org.) (2002). *Avaliação das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Ballester Brage, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Ballion, R. (1994). Styles de direction et fonctionnement dès lycées. *Revue internationale d'Éducation*. Sèvres, nº. 4, Décembre 1994. pp. 125-139.
- Barreto, A (1995). Autarquias locais e educação – o presente e o futuro. *In Educação, comunidade e poder local. Actas do Seminário*. Lisboa: CNE, pp. 265-273.
- Barroso, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: Sentido de uma evolução. *Inovação*, Revista do Instituto de Inovação Educacional, vol. 4, 2 -3, pp. 55-86.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1995^a). *O director executivo*. Relatório de um estudo efectuado para o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão de Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1995^b). *Os liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.

- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In João Barroso (Org.), *O estudo da Escola*. (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1997^a). Autonomia e gestão das escolas: os estudos não fazem decretos...e os decretos não fazem as práticas. *Rumos*, 19, pp.14-15.
- Barroso, J. (1997^b). *Autonomia e gestão das escolas. Estudo prévio realizado de acordo com o despacho nº. 130/ME/96*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1999). A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI. O caso português. In J. Barroso, (Org.) *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. (pp.129-142). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, nº. 12, pp. 9-33.
- Barroso, J. (2001). *Relatório da disciplina Teoria das organizações e da administração educacional – Provas de agregação – 2º Grupo – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*.
- Barroso, J. (2001^a). *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE/UL
- Barroso, J. (2002). Reitores, presidentes e directores: evolução e paradoxos de uma função. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº. 2, pp. 90-107.
- Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomia de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogia*, 232, pp. 423-441.
- Barroso, J. (2008). Parecer Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME.
<http://fjsantos.files.wordpress.com/2008/03/gestao-parecer-jbarroso.pdf>,
acesso em 15 de Fevereiro de 2008.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York : Free Press.
- Bass, B. (1990). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York : Free Press.
- Batanaz Palomares, L. (2003). *Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidad de

Córdoba.

- Beare, H., Caldwell, B. e Milikan, R. (1992). *Cómo conseguir centros escolares de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Beare, H., Caldwell, B., and Millikan, R. (1989). *Creating an excellent school*. London: Routledge.
- Beltrán de Tena, R., Bolívar Botía, A., Rodríguez Conde, M. J., Rodríguez Diéguez, J. L., Sánchez Sánchez, S. (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza*, 22, pp. 35-76.
- Ben-David, J. (1991). Social factor in the origins of a new science: the case of psychology. In J. Ben-David, (Dir.), *Scientifique Growth*. (p. 53-75). Berkeley: University of California Press,.
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P. e Harvey, J. (2003). *Distributed leadership*. London: NCSL.
- Bennis, W. e Nanus, B. (1985). *Leaders*. New York: Harper and Row.
- Bernoux, P. (s.d). *La sociologie des organizations. Initiation*. Paris. Édition du Seuil.
- Biddle, B.J. e Anderson, D.S. (1989). Teorías, metodos, conocimiento e investigacion sobre la enseñanza. In M. Wittrock, (Dir.) *La investigation de la enseñanza, I enfoques, teorías e métodos*. (pp. 93-148). Barcelona: ediciones Paidos.
- Bilhim, J. (1996). *Teoria organizacional*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Blanchard, K. e Bowles, S. (2006). *Gung Ho! Os segredos ancestrais da liderança e da motivação*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Blau, P. (1963). *The dynamics of bureaucracy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Blázquez Entonado, F. (2002). Los nuevos medios tecnológicos en los centros educativos. In F. Blázquez Entonado (Coord.) *Nuevas tecnologías en los centros educativos*. Mérida: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, pp.20-42.
- Blázquez Entonado, F. e Navarro Montaña, M. (1999). Propuesta de

indicadores de calidad para evaluar la función directiva en centros educativos. *Professorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 3, n.º 1, pp. 131-142.

- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2004). Identidad organizativa y narrativa. In *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8.º Congresso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Sevilla 10-12 de noviembre de 2004. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Bolman, L. e Deal, T.E. (1997). *Reframing organisations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bosker, R. e Scheerens, J. (1992). Definição de critérios, dimensão dos efeitos e estabilidade: três questões fundamentais na investigação sobre a eficácia escolar. In A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise*. (pp. 99-121). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Boudon, R. (s/d). *Os métodos em sociologia*. Lisboa: Edições Rolim.
- Bourdieu, P. e Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Edition de Minuit.
- Bourdieu, P. e Passeron, J-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Edition de Minuit
- Bowers, D. (1977). *Systems of organization: Management of the human resource*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Brito, C. (1991). *Gestão escolar participada. Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise*. (pp. 123-140). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Burgess, R. (1997). *A pesquisa no terreno, uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Burns, T. e Stalker, G. (1966). *The management of innovation*. London: Tavistock.
- Bush, T. e Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*.

www.ncsl.org.uk/literaturereviews, acesso em 15 de Dezembro de 2007.

Câmara. P., Guerra. P., Rodrigues, J. (1998). *Humanator. Recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: D. Quixote.

Carneiro, R. (2007) Entrevista publicada em

<http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=FA0D D22B322A42EDA7C987D01C498B38&opsel=1&channelid=0Educare.pt>,

acesso em 20 de Março de 2007

Carta Educativa do Concelho da Covilhã (S/D). Câmara Municipal da Covilhã.

Carvalho, M. (2004). *A especificidade da gestão escolar em Portugal na memória de três gestores escolares*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Casal, A. (1996). *Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica*. Lisboa: Cosmos.

Casal, A. (1998). Suportes teóricos e epistemológicos do método biográfico. *Ethnologia*, nova série, n.º6-8, 1997, pp. 87-104.

Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.

Castro, A. e Lupano M. (2007). Teoria implícitas del liderazgo y calidad de la relación entre líder y seguidor. *Boletín de Psicología*, n.º 89, pp.7-28.

Castro, A. e Lupano, M. (2005). Diferencias individuales en las teorías implícitas del liderazgo e la cultura organizacional percibida. *Boletín de Psicología*, n.º 85, pp. 89-109.

Cayulef Ojeda, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia e Cambio en Educación*, vol. 5, n.º 5, pp. 144-148.

Cerro, S. (2005). *Elegir la excelencia – en la gestión de un centro educativo*. Madrid: Narcea.

Ciscar, C. e Uria, M. (1998). *Organización escolar y acción directiva*. Madrid: Narcea.

Clegg, S. (1990). *Modern organizations. Organization studies in the postmodern world*. London: Sage.

CNE (1991). *Conselho Nacional de Educação. Pareceres e recomendações*.1990. Lisboa: CNE.

- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, Office of Education, U.S. department of Health, Education and Welfare.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global de Reforma. Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1996). *Avaliação do novo regime de administração escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Coronel Llamas, J. (1994). El trabajo de los directores en los centros escolares: Una revision de estudio y experiencias de investigación. *Bórdon*, 46 (2), pp. 175-184.
- Coronel Llamas, J., López Yánez. Sánchez Moreno, M. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares: ocho temas básicos*. Sevilla: Repiso.
- Costa, J. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa, e A.Ventura, (Orgs.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. (pp. 15-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (2002). Gestão escolar, autonomia e participação. Balanço de 25 anos de política educativa em administração escolar. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº. 2, 2002, pp. 65-87.
- Costa, J. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Asa Editores.
- Costa, J., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (Org.) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship? *School Leadership and Management*, 25(3), pp. 213-216.
- Cruz, L. (1995). Autarquias locais e educação – o presente e o futuro. In *Educação, comunidade e poder local. Actas do Seminário*. Lisboa: CNE, pp. 275-276.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Cunha, P. O. (1995). Desenvolvimento do novo modelo de administração e gestão das escolas: Desvios e aprofundamentos. *Inovação*, vol.8, nº.1 e 2, pp. 57-70.

- Davis, G. e Thomas, M. (1992) *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- Davis, S. (1988). *2001 Management: Managing the future now*. London: Simon and Schuster.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPoint, M e Meyerson, D. (2005). *School leadership study*. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute.
- De Ketele, J.-M., Roegiers, X. (1993). *Metologia de recolha de dados, fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Denzin, N.K., e Lincoln, Y.S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. Denzin, e Y. Lincoln, (Cord.) *Handbook of qualitative research*. (pp. 89-134). Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia de investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dinis, L. (1997). *Presidente do Conselho Directivo. O profissional como administrador. Escolas do 2º./3º. Ciclo do ensino básico. Dois estudos de caso*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Domínguez Rodríguez, E. (2002). Formación continua y competencias básicas en el ámbito laboral rural. In Emilia Domínguez Rodiguez (Dra.) *Relevância de actividades en matéria de formação de actores laborales en Alentejo y Extremadura*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp.195-200.
- Domínguez Rodríguez, E. (2005). Políticas educativas en el siglo XX y su incidência en Extremadura. *Revista de Estudios Extremeños*, Vol. 61, n.º 3, pp. 921-984.
- Domínguez Rodríguez, E. (2006). La escuela hoy. La participación en el sistema educativo. La violência escolar. In Antoni J. Colom, Joseph Lluís Bernabeu, Emilia Domínguez e Jaume Sarramona, *Teorias e instituciones contemporâneas de la educación* (pp. 287-324). Barcelona: Ariel.
- Domínguez Rodriguez, E. (Dra.) e Medel Bermejo, J. (1998). *Impacto de la U.E.X. sobre la Comunidad Autónoma de Extremadura 1973-1994*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

- Dominicé, P. (1990). *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Drummond, H. (1995). *Qué es hoy la calidad total? El movimiento de la calidad*. Bilbao: Deusto.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Erasmí, T. e Lima L. (1989). *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Erickson, F. (1989). *Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza*. In M. Wittrock, (Dir.) *La investigación de la enseñanza, II, enfoques, teorías e métodos*. (pp. 195- 3001). Barcelona: ediciones Paidós.
- Esteves, A. *Metodologias qualitativas, perspectivas gerais* (1998). In A. Esteves e J. Azevedo, (Eds) *Metodologias qualitativas para as ciências sociais*. (pp. 75-97). Porto: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras do Porto.
- Evangelista, J. M. G. (2005). *A participação do poder local na administração da educação: A relação escola-autarquia*. *Administração Educacional*, n.º 5, pp. 94-113.
- Falcão, M., Neves, N. e Almeida, T. (1995). *Continuidades e rupturas na experimentação do novo modelo de administração escolar*. *Inovação*, vol.8, nº.1 e 2, pp. 90-104.
- Fernandes, A. S. (1996). *Os municípios portugueses e a educação, as normas e as práticas*. In João Barroso e João Pinhal, *A administração da educação, os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 113-124.
- Fernandes, A. S. (1999). *Descentralização educativa e intervenção municipal*. In *NOESIS*, n.º 50, pp.21-25
- Fernandes, A.S. (1989). *A autonomia das escolas no Decreto-Lei nº 43/89*. *Correio Pedagógico*, nº 28, pp. 1-3.
- Ferrarotti, F. (1988). *Sobre a autonomia do método biográfico*. In António Nóvoa e Matthias Finger (Eds.). *O método (auto)biográfico e a formação*. (pp. 17-34). Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos.

- Ferreira, J. Neves, J. Abreu, P. Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Alfragide: Editora McGraw-Hill
- Fishman, D. (2004). *El espejo del líder*. Santiago de Chile: El Mercurio – Aguilar.
- Fonseca, J. (1995). Autarquias locais e educação – o presente e o futuro. In *Educação, comunidade e poder local. Actas do Seminário*. Lisboa: CNE, pp. 251-257..
- Formosinho, J., Fernandes, A. e Lima, L. (1988). *Princípios gerais da direcção e gestão das escolas*. In CRSE, Documentos Preparatórios II. (pp. 139-170). Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J., Ferreira, F. e Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Foucault, M. (1970). *The order of things: An archaeology of the human sciences*. London: Tavistock.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish*. Harmondsworth: Penguin.
- Fox, R. (1974). School climate improvement: A challenge to the school administration. *Phi Delta Kappan*.
- Fullan, M. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49 (5), 19-20.
- Gago Rodríguez, F. (2004). *La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Gago Rodríguez, F. M. (2004). *La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*. Oviedo: Universidade de Oviedo (Policopiado).
- Gairín Sallan, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- García Hoz, V. (1975). *Organización y dirección de centros educativos*. Madrid: Cincel.
- Gather Thurler, M. (1998^a). Savoir d'action, savoirs d'innovation des chefs d'établissement. In G. Pelletier (Dir), *Former les dirigeants de l'éducation. L'apprentissage par l'action* (pp. 91-129). Bruxelles: De Boeck.
- Gather Thurler, M. (1998^b). Rénovation de l'enseignement primaire à Genève :

vers un autre modèle de changement. Premières expériences et perspectives. In F. Cros (Dir.), *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation* (pp. 229-257) Paris: INRP.

Gather Thurler, M. (1999). *L'établissement scolaire, un lieu où construire le sens du changement*. Paris : ESF.

Ghillardi, F. e Spallarossa, C. (1989). *Guia para a organização da escola*. Porto: Edições ASA.

Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Glanz, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança. Um guia para educadores e professores*. Porto: ASA.

Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise*. (pp. 141-161). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Goetz, J. e Le Compt, M. (1984). *Etnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.

Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D. e Collarbone, P. (2003). Principled principals? Values-driven leadership: Evidence from ten case studies of "outstanding" school leaders. *Educational Management & Administration* 0263-21X (200304) 32:2, pp. 127-138.

Goleman, D., Boyatzis, R. e McKee, A. (2003). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.

Gomes, D. (2000). *Cultura organizacional. Comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.

Good, W., Hatt, P. (1979). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Good. T. e Weinstein, R. (1992). As escolas marcam a diferença: Evidências, críticas e novas perspectivas. In A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise*. (pp. 77-98). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Grácio, R (1984). Problemas e perspectivas do ensino em Portugal. In G. Snyders, A. Léon e R. Grácio. *Correntes actuais da pedagogia*. (pp. 67-91). Lisboa: Livros Horizonte.

Grácio. R. (1978). A educação quatro anos depois. *O Jornal da Educação*, nº.

11, pp. 15-19.

Gray, C., Fry, B. e O'Neill, K. (2007). *Good principals aren't born – They're mentored.*

<http://www.wallacefoundation.org/NR/rdonlyres/24E2ADBA-F895-4C29-8FB9440F1B9AEC90/0/GoodPrincipalsArentBornTheyreMentored.pdf>.

acesso em 28 de Dezembro de 2007.

Greenfield, W. (1999). Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança. In M. Sarmiento (Org.) *Autonomia da escola. Políticas e práticas.* (pp. 56-87). Porto: ASA.

Groulx, L-H. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche social. In J. Poupart, L.H. Groulx, J-P Deslauriers, A. Laperrière, A., R. Mayer, A. Pires, (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistemologique et méthodologiques.* (pp. 55-82). Montréal : Gaétain Morin Éditeur.

Guba, E. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in education evaluation.* CSE Monograph Series in Evaluation, 8. Los Angeles: Centre for the Study of Evaluation, University of California.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso.* Estoril: Principia.

Habermas, J. (1976). *Legitimation crisis.* London: Heinemann Educational Books.

Harris, A. (2002). *Distributed leadership in schools: Leading or misleading?* Paper presented at the British Educational Leadership, Management and Administration Society annual conference. Birmingham, September.

Harris, A. e Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement. Comunicação apresentada no *International Congress on School Effectiveness and Improvement.* Janeiro, Copenhaga.

Hemphill, J. e Coons, A. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. In R. Stogdill e A Coons (Eds.) *Leader Behavior: Its description and measurement.* Columbus, OH: Bureau of Business Research of Ohio State University.

Hersey, P. e Blanchard, K. (1969). *Management of organizational behavior. Utilizing human resources.* Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Hofstede, G. (2003). *Culturas e organizações. Compreender a nossa*

programação mental. Lisboa: Edições Sílabo.

- House, R. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. Hunt e L. Larns (Eds.) *Leadership. The cutting edge*. Carbondale : Southern Illinois University Press.
- House, R., Hanges, P., Ruiz Quintanilla, A. e Dorfman, P. (1999). Emics and etics of culturally endorsed implicit leadership theories: Are attributes of charismatic/transformational leadership universally endorsed ? *Leadership Quarterly*, 10(2), pp. 219-256.
- Hughes, L. e Ubben, G. (1978). *The elementary principal's handbook*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hunter, J. (2006). *Servir para liderar. Uma história acerca da verdadeira essência da liderança*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Hutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estados: Das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise*. (pp. 45-76). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Iacocca, L. (2007). Onde estão os bons líderes? Lisboa: Actual Editora.
- Jacob, E. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jahoda, M., Deutsh, M. e Cook, S. (1951). *Research methods in social relations (Part 1)*. New York: Dryden.
- Jesuíno, J. (2005). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jones, A. (1985). Studying school effectiveness: A postscript. In D. Reynolds (Ed.) *Studying school effectiveness*. (pp. 205-210). Lewes: The Falmer Press.
- Junker, B. (1960). *Fieldwork*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kaufmann, J-C (2004). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Kenney, R., Schwartz-Kenney, B. e Blascovich, J. (1996). Implicit leadership theories: Defining leaders described as worthy of influence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, pp. 1128-1142.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and Sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. Gostin (Ed.) *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stage and moralization, the cognitive-developmental

- model approach. In T. Licckona (Ed.) *Moral development and behaviour*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kouzes, J. e Posner, B. (1996). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey Bass.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In J.Poupart, L-H Groulx, J-P Deslauriers, A. Laperrière, R Mayer, A. Pires, (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistemologique et méthodologiques*. (pp. 309-340). Montréal : Gaétain Morin Éditeur.
- Leithwood, K (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), pp. 217-235.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. e Wahlstrom, K. (2004). *Review of research. How leadership influences student learning*. <http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/EducationLeadership/HowLeadershipInfluencesStudentLearning.htm?byrb=1> , acesso em 21 de Abril de 2007.
- Lessard – Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa, fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewin, K., Lippitt, R. e White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, n.º10, pp. 271-230.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.
- Likert, R. (1967). *The human organization*. New York: McGraw-Hill.
- Likert, R. (1974). *Le gouvernement participatif de l'entreprise*. Paris: Dunot.
- Lima, L. (1998). A administração do sistema educativo e das escolas (1986-1996). In *A evolução do sistema educativo e o PRODEP, Estudos temáticos*. (pp.15-96) Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1999). E depois do 25 de Abril de 1974. Centro(s) e Periferias(s) das decisões no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), pp. 57-80.
- Lima, L. (2002^a). *Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma*

- e das decisões políticas pós-reformistas. In A. Catani e R. Oliveira, *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. (pp. 41-76). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Lima, L. (2002^b). Conferência “25 anos de gestão escolar”. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº. 2, pp. 10-42.
- Lopes, A. (1997). Delineamento de uma investigação qualitativa e (algumas) reflexões epistemológicas por ele suscitadas. In A. Estrela, e J. Ferreira (Eds.) *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. (pp. 54-95). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- López Rupérez, F (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- Lorenzo Delgado, M. (1993). La cultura escolar. In M. Lorenzo Delgado y O. Sáenz Barrio (Coord.) *Organización escolar: Una perspectiva ecológica*. (pp. 367-382). Alcañiz: Marfil.
- Lorenzo Delgado, M. (1994). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Lorenzo Delgado, M. (1997). El liderazgo para la promoción de calidad en una Institución Educativa. In M. Lorenzo Delgado, F. Salvador Mata, e J. Ortega Carrillo, (Coord.) (1997). *Organización y dirección de instituciones educativas. Perspectivas actuales*. Actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lorenzo Delgado, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: Una competência transversal. *Enseñanza*, 22, pp. 193-211.
- Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232, Setembro/Dezembro, pp. 367-388.
- Lorenzo Delgado, M., Hinojo Lucena, F., Aznar Díaz, I., López Sánchez, M., Cáceres Reche, M. e EL Homrani, M. (2008). Estudio del liderazgo estudiantil en el Instituto de Ciências Educativas de Odivelas (ISCE) y la Escola Superior de Educação de Portalegre. *Espaço S, Revista de Investigação e Intervenção Social do ISCE*, 2.^a série, n.º 2, pp. 11-44.

- Lyon, D. (1994). *The electronic eye: The rise of surveillance society*. Cambridge: Polity.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), pp. 349-366.
- Maccoby, E. E Maccoby, N. (1954). The interview: A Tool of social science. In G. Lindzay, (Ed.) *Handbook of social psychology (vol. 1.)* (127-158). Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Machado, António (1875 – 1939). Cantares.
<http://womanlikeyou.blogspot.com/2007/04/o-caminho-faz-se-caminhando.html>, acesso em 8 de Maio de 2008.
- Martín Bris, M (Cood.), González Galán, A, Fernández Sanchidrián, R., Rayón Rumayor, L., Marín Lería, M., Álvarez Zamora, J., Villanueva Valdés, O., Simancas Campano, D. (1999). *Clima de trabajo y participación*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Martín Bris, M., González Galán, A., Torrego Seijo, J. e Armengol Asparó, C. (2003). *Clima de trabajo e eficacia de centros docentes: Percepciones y resultados*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Matias, A. (s/d). *Cultura organizacional*. <http://www.ipv.pt/forumedia/5/16.htm>, acesso em 08-04-11
- Matos, F. (2005). *Lógicas de acção estratégias de exercício de poder nas escolas: memórias de gestores escolares*. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Matos, A. (1996). Autarquias e educação, das competências às experiências. In João Barroso e João Pinhal, *A administração da educação, os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 59-74.
- Medina Rivilla, A. (1988). *Didáctica y interacción en el aula*. Madrid: Cincel.
- Meltzer, B. e Petras, J. (1970). *The Chicago and Iowa schools of symbolic interactionism*. In T. Shibusani, (Ed.), *Human nature and collective behavior*. (143-155). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Merton, R. (1957). *Social theory and social structure*. Glencoe: Free Press.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs, N.J.:

Prentice Hall.

Mintzberg, H. (1990). *Le management. Voyage au centre des organisations*. Paris : Les Éditions D'Organisation.

Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Mintzberg, H. (1999). *Profession: manager. Mythes et réalités. Harvard Business Review- Le leadership*. Paris: Éditions d' Organisation.

Moos, R. (1979). *Evaluating educational environments*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press Inc.

Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Newbury Park, CA: Sage

Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF

Musgrave. P.W. (1984). *Sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

National College for School Leadership (2002). *Making the difference: Successful leadership in challenging circumstances*. www.ncsl.org.uk, acesso em 16 de Outubro de 2006.

Northouse, P. (1997). *Imagens de liderança educacional: acção tecnocrática ou acção moral e de transformação?* *Revista de Educação*, vol. VI, nº. 1, pp. 13-35.

Northouse, P. (1997). *Leadership: Theory and practice*. London: Sage Publications.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e as histórias da sua vida*. In António Nóvoa (Org.) *Vidas de professores*. (pp. 11-30). Porto : Porto Editora,

Nóvoa, A. (1992). *Para uma análise das instituições escolares*. In A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise*. (pp. 13-44). Lisboa: Publicações D. Quixote.

O.C.D.E. (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições ASA

OECD (1989). *Decentralisation and school improvement: New perspectives and conditions for change*. Paris: OECD Centre for Educational Research and Innovation.

Ogilvie, D. e Sadler, D. (1979). *Perceptions of school effectiveness and its relationship to organizational climate*. *Journal of Educational Administration*, 2, pp. 139-147.

- Opdenakker, M_C e Damme, J.V. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, Vol.33, N.º 2, Abril 2007, pp. 179-206.
- Ortega y Gasset, J. (2008).
http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0194/aberto/mt_155595.shtml,
acesso em 26 de Agosto de 2008.
- Ouchi, W. (1979). A conceptual framework for the design of organizational control mechanisms. *Management Science*, 25.
- Ouchi, W. (1981). Theory Z: How american business can meet japanese challenge. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Ouchi, W. e Wilkins, A. (1985). Organizational culture. *Annual Review of Sociology*, Vol. II, pp. 457-483.
- Owens, R. (1981). *Organizational behavior in education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Pascale, R. e Athos, A. (1981). *The art of Japanese management*. New York: Warner Books.
- Pashiardis, P. (2001). Secondary principals in Cyprus. The views of principals versus views of the teachers – A case study. *International studies in Educational Administration*, 29(3), pp. 11-27.
- Pepper, G. (1995). *Communicating in organizations. A cultural approach*. Singapor: McGraw-Hill.
- Pereira, H. (2006). *Liderança nas escolas. Comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço*.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_14.html, acesso em 9 de Novembro de 2007.
- Perrenoud, Ph. (1999). L'établissement scolaire entre mandat et project : vers une autonomie relative, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. In G. Pelletier (Dir.), *Autonomie et décentralisation en éducation: entre Project et évaluation* (pp. 39-66).

- Montréal, Université de Montréal/AFIDES, 2001.
- Peters, T. e Waterman, R. (1983). *In search of excellence*. New York: Harper & Row.
- Petit, F. (1984). *Psicossociologia de las organizaciones*. Barcelona: Herder.
- Pina e Cunha, M., Rego, A., Cunha, R. e Cabral-Cardoso, C. (2005). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Pina, A. (2003). *Sentidos e modos de gestão. Histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação.
- Pinhal, J. (1997). Os municípios e a descentralização educacional em Portugal. In *Actas do 1.º Congresso do Fórum Português de Administração Educacional*, pp. 177-195.
- Pires, A. (1985). Le « sens du problème » et le « sens de l'approche : pour une nouvelle conception du travail méthodologique. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol.13, 1995, p. 55-58.
- Pires, A. (1987). Deux thèses erronées sur les lettres et les chiffres. *Cahier de recherche sociologique*, vol. 5, n.º. 2, pp. 85-106.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. In J. Poupart, L-H. Groulx, J-P Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, A. Pires, (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologique et méthodologiques*. (pp. 3-82). Montréal : Gaétain Morin Éditeur.
- Portin, B., Schneider, P., DeArmond, M. e Gundlach, L. (2003). *Making sense of leading schools. A national study of the principalship*. Seattle: Center on Reinventing Public Education.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considération épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, L-H. Groulx, J-P Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, A. Pires, (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologique et méthodologiques*. Montréal : Gaétain Morin Éditeur.
- Poupart, J., Lalond, M. e Jaccoud, M. (avec la collaboration de D. Béliveau e d' A. Bourdages) (1997). *De l'École de Chicago au postmodernism : trois quarts de siècles de travaux sur la méthodologie qualitative. Bibliographie*

- alphabétique et thématiques*. Québec, Presses Inter Universitaires.
- Projecto Educativo – 2006-2008 (2006)*. Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Dr. Joaquim de Carvalho. Figueira da Foz: ES/3EB DR. Joaquim de Carvalho.
- Projecto Educativo 2007-2008 (2007)*. Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico, Quinta das Palmeiras. Covilhã: ES/3EB Quinta das Palmeiras.
- Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Relatório de Avaliação Externa (2006)*. Escola Dr. Joaquim de Carvalho. <http://paginas.fe.up.pt/%7Ejfo/gt-aval/>, acesso em 25 de Outubro de 2006.
- Relatório de Avaliação Externa (2006)*. Escola Quinta das Palmeiras. <http://paginas.fe.up.pt/%7Ejfo/gt-aval/>, acesso em 25 de Outubro de 2006.
- Relatórios do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (2006)*. <http://paginas.fe.up.pt/%7Ejfo/gt-aval/>, acesso em 25 de Outubro de 2006.
- Ritzer, G. (1996). *The McDonaldization of society: An investigation into the changing character of contemporary social life*. Thousand Oaks. Calif.: Pine Forge Press.
- Robin, J.Y. (1997). *Chefs d'établissement. Dans le secret des collèges et lycées. Recits d'une responsailité*. Paris : Éditions L'Harmattan
- Rojas, A e Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Santiago do Chile: UNESCO.
- Roland, B. (2003). A adolescência homoerótica no contexto escolar : Uma história de vida. In Luis Paulo da Moita Lopes (Org), *Discursos de identidades*. (pp. 113-134). Campinas : Mercado de Letras Edições e Livraria LTMA.
- Ruiz Ruiz, J. (1994). El director como líder. *Bórdon*, 46 (4), pp. 353-363.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. e Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sanches, M. (1990). Natureza das motivações para governar a escola: Comparação entre professores e conselhos directivos. *Aprender*, nº. 11, pp. 19-28.

- Sanches, M. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. *Revista de Educação*, VII (1), pp. 49-63.
- Santos, B. (1984). A crise e a reconstituição do estado em Portugal (1974-1984). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº. 14. p. 17.
- Santos, B. (1995). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sarramona, J. (1993). *Como entender y aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona: CEAC.
- Sarramona, J. (2002). *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Sarramona, J. (2006). *Debate sobre la educación (Dos posiciones enfrentadas)*. Barcelona: Paidós.
- Sarramona, J. (2006). La atención educativa de la diversidad. In Antoni J. Colom, Joseph Lluís Bernabeu, Emilia Domínguez e Jaume Sarramona, *Teorías e instituciones contemporâneas de la educación* (pp. 245-260). Barcelona: Ariel.
- Sarup. M. (1996). *Identity, culture and the postmodern world*. Edimburgh: Edimburgh University Press.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling. Research, theory and practice*. London: Cassel.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Asa.
- Schein, E. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, Vol. 45(2), pp. 109-119.
- Schneider, B. (1985). Organizational behavior. In M. R. Rosenzweig e L. W. Porter (Eds.) *Annual Review of Psychology*, n.º 36 pp. 573-612.
- Scott, W. R. (1987). *Organizations: Rational, natural, and open systems*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Séneca, (2008). In Citador, http://www.citador.pt/citacoes.php?cit=1&op=6&search_query=vento&first_rec=10, acesso em 25 de Agosto de 2008.
- Sergiovanni, T. (1991). *The principalship. A reflective practice perspective*.

Boston: Allyn and Bacon.

Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA.

Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.

Sergiovanni, T. e Carver, F. (1976). *O novo executivo escolar. Uma teoria da administração*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Silva, J. (2007^a). *Da república dos professores à escola da comunidade*. Comunicação ao XXXII Encontro Nacional das Associações de Pais.

Silva, J. (2007^b). *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.

Silva, J. (2007^c). *Da centralização à municipalização. Novos desafios para a gestão do sistema educativo*. Comunicação ao IX Congresso da SPCE "Educação para o sucesso: políticas e actores".

Silva, M. e Falcão, M. (1995). Experiência da reforma da administração escolar em três contextos. *Inovação*, vol.8, nº.1 e 2, pp. 71-88.

Soares, M. (2007). A Política não pode ser uma maneira de subir na vida. *Única* (Revista do jornal Expresso), 9-7-2007, pp.75-90.

Sommerville, R. (1980). *Relations between organizational climate and student achievement*. Tese de doutoramento apresentada na Universidade de Minnesota.

Spillane, J., Halverson, R. e Diamond, J. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), pp. 23-28.

Spillane, J., Halverson, R. e Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), pp. 3-34.

Stanley, D. (1988). *2001 Management: Managing the future now*. London: Simon and Schuster.

Stewart, D. (1979). A critique of school climate: what it is, how it can be improved and some general recommendations. *The Journal of Educational Administration*, 17 (2), pp. 148-159.

Stöer, S. (1985). A revolução de Abril e o sindicalismo de professores em

- Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº. 3, p. 67
- Stöer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stogdill, R. (1963). *Manual for the LBDQ – Form XII*. Columbus, Ohio: The Bureau of Business Research.
- Szymanski, H., Almeida, L., Brandini, R. (2004). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro.
- Thurler, M. (1998). Diriger pour transformer l'établissement scolaire. In F. Tilman, e N. Qualli, (2001). *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. (pp. 187-215) Bruxelles: De Boeck Université.
- Thurler, M. (2000). *Inover au couer de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Torres, L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editores.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Morata.
- UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Rio Tinto: ASA.
- Uribe, M. (2005). A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade. Um desafio de ordem superior. *Revista PRELAC*, 1, pp. 166-115.
- Ventura, A., Costa, J. e Castanheira, P. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2006. Vol. 4, n.º 4, pp. 128-136.
- Ventura, A., Costa, J., Neto-Mendes, A. e Castanheira, P. (2005). Perceptions of leadership – A study from two portuguese schools. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2005. Vol.3, n.º 1, pp. 120-130.
- Vieira, R. (2003). Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos. In T. Caria (Org.) *Experiência etnográfica em ciências sociais*. (pp. 76-96). Porto: Edições Afrontamento.
- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Porto: Edições

ASA.

- Waite, D. e Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 232, pp. 389-421.
- Waters, T., Marzano, R. e McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on students achievement*.
http://www.mcrel.org/PDF/LeadershipOrganizationDevelopment/5031RR_BalancedLeadership.pdf, acesso em 5 de Setembro de 2008.
- Weber, M. (1976). *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. London: Allen and Unwin.
- Weindling, D. e Early, P. (1987). *Secondary Headship: the first years*. Windsor: NFER-Nelson.
- Whyte, W. (1979). On making the most of participant observation. *The American sociologist*, 14, pp. 56-66.
- Wofford, J., Godwin, V. e Wittington, J. (1998). A field study of a cognitive approach to understanding transformational and transaccional leadership. *Leadership Quaterly*, 9(1), pp. 55-84.
- Wolf, R. (1979). *An overview of conceptual and methodological issues in naturalistic evaluation*. Paper presented at the meeting of American Educational Research Association, San Francisco.
- Woods, P., Bennet, N., Harvey, J. e Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: Finding form systematic literature review. *Educational Management Administration and Leadership*, 32, pp. 439-457.
- Young, P. (1985). Schools make a difference: Implications for management in education. In D. Reynolds (Ed.) *Studying school effectiveness*. (pp. 177-190). Lewes: The Falmer Press.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in organisations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organisations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Zeithaml, V., Parasuranam, A. e Berry, L. (1992). *Calidad total en la gestión de servicios*. Madrid: Díaz dos Santos.

2. Legislativas

Constituição da República Portuguesa. 4ª. Revisão nos termos da Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de Setembro

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de Outubro

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

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio

Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de Abril

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de Dezembro

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro

Despacho conjunto n.º 1083/2000. (EFA)

Despacho conjunto n.º 882/99 do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, tendo sido revisto e reformulado pelo Despacho conjunto n.º 948/2003 dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, publicado a 26 de Setembro, DR n.º223, II série. (PIEF)

Despacho conjunto n.º 370/2006, de 5 de Abril. *Criação do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas*. Consultado em 8 de Dezembro de 2006 em <http://paginas.fe.up.pt/%7Ejfo/gt-aval/>.

Despacho n.º 5/ME/2006, de 10 de Abril. *Nomeação dos peritos que integram o Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas*. Consultado em 8 de Dezembro de 2006 em <http://paginas.fe.up.pt/%7Ejfo/gt-aval/>.

Despacho Normativo n.º 27/97, de 12 de Maio de 1997

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro. Alteração à lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo

Portaria n.º 747-A/92, de 30 de Julho

Portaria n.º 677/77, de 4 de Novembro

Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro